

ФЕДЕРАЛЬНОЕ АГЕНТСТВО ПО ОБРАЗОВАНИЮ
Государственное образовательное учреждение
высшего профессионального образования
«Томский государственный педагогический университет»



**XIII Всероссийская конференция
студентов, аспирантов и молодых ученых
«Наука и образование»
(20–24 апреля 2009 г.)**

**ТОМ III
ПЕДАГОГИКА И ПСИХОЛОГИЯ**

**ЧАСТЬ 1
ОБЩАЯ ПЕДАГОГИКА.
ФИЗИЧЕСКАЯ КУЛЬТУРА И СПОРТ**

Томск
2009

ББК 74.58

В 65

*Печатается по решению
редакционно-издательского совета
ГОУ ВПО «Томский государственный педагогический университет»*

В 65 XIII Всероссийская конференция студентов, аспирантов и молодых ученых «Наука и образование» (20–24 апреля 2009 г.) : В 6 т. Т. III. Педагогика и психология. Ч. 1. Общая педагогика. Физическая культура и спорт ; ГОУ ВПО «Томский государственный педагогический университет». – Томск : Издательство ТГПУ, 2009. – 227 с.

Научные редакторы:

Беляева Л.А., канд. пед. наук, доцент,
Коллегов А.К., канд. пед. наук, доцент,
Ревякин Ю.Т., доктор пед. наук, профессор.

СТАТЬИ ПУБЛИКУЮТСЯ В АВТОРСКОЙ РЕДАКЦИИ

© ГОУ ВПО «ТГПУ», 2009

ОБЩАЯ ПЕДАГОГИКА

ПРОБЛЕМА ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО САМОРАЗВИТИЯ МОЛОДОГО ПЕДАГОГА

А. Ю. Азбукина

Томский государственный педагогический университет

Современный этап развития общества характеризуется изменениями, происходящими не только в экономической, но и в культурной и духовной сферах. Возрастает роль образования в экономическом и социальном развитии общества. Образование сегодня является участником процесса зарождения нового всемирного сообщества и находится в самом центре проблем, связанных с развитием личности.

Именно на профессионально-личностное развитие и саморазвитие учителя ориентирована стратегия современного педагогического образования. Деятельность учителя, и особенно молодого, в какой бы форме она ни протекала – это сложный по функциональной структуре и психологическому содержанию труд, требующий от человека проявления всех свойств и характеристик его личности. Приходя на работу в образовательное учреждение, молодой педагог полон решимости и желания активно внедрять в жизнь все интересные идеи, технологии, формы работы, которые он освоил в процессе обучения в вузе. Однако вскоре он сталкивается с профессиональными буднями, и, понимая, что не в силах изменить сложившуюся в той или иной школе систему работы, постепенно утрачивает энтузиазм.

Проработав несколько лет в школе, молодой педагог начинает забывать все свои идеи, планы быть сочувствующим и внимательным к ученикам, в обращении с учениками появляются специфически педагогические интонации и фразы. Взаимодействие с учениками из сотрудничества превращается в противоречие и все чаще его действия соответствуют стереотипу: «Учитель никогда не ошибается, у него на уроках гробовая тишина, и он всегда укладывается в программу».

Педагогическая профессия согласно Е. А. Климову относится к профессиям типа «Человек-Человек». Данный тип профессии определяется следующими качествами человека: устойчивым хорошим самочувствием в ходе работы с людьми; потребностью в общении; способностью мысленно ставить себя на место другого человека; способностью быстро понимать намерения, помыслы, настроения других людей; способностью быстро разбираться во взаимоотношениях людей; способностью хорошо понимать, держать в уме знания о личностных качествах разных людей. Человеку этой профессии свойственны: умение руководить, учить, воспитывать, «осуществлять полезные действия по обслуживанию различных потребностей лю-

дей», умением слушать и выслушивать, широкий кругозор, коммуникативная культура, «душеведческая направленность ума», способность сопереживать, наблюдательность. Несовпадение границ ответственности за выбор и способностей к его воплощению становится стимулом к самоизменению, открывающим новый этап развития профессионального сознания, что является важнейшим условием саморазвития и профессионального самообразования.

Глубоко был прав К. Д. Ушинский, утверждая: «Нет сомнения, что многое зависит от общего распорядка в заведении, но главнейшее всегда будет зависеть от личности непосредственного воспитателя, стоящего лицом к лицу с воспитанником: влияние личности воспитателя на молодую душу составляет ту воспитательную силу, которую нельзя заменить ни учебником, ни моральными сентенциями, ни системой наказаний и поощрений» [2, с. 308].

В наш век как никогда становится актуальной заповедь о том, что «учитель имеет право учить до тех пор, пока учится сам». Быстрое устаревание знаний, постоянно обновляющийся и пополняющийся поток информации, современная образовательная ситуация объективно требуют становления учителя субъектом собственного профессионального развития.

Исследования свидетельствуют о том, что многие учителя чувствуют себя нереализованными, что учительская профессия занимает одно из первых мест по заболеваемости неврозами. На основании этого можно предположить, что в педагогической деятельности мало места отводится личности учителя, не говоря уже о ее развитии [2, с. 365].

Мы считаем, что учителю сегодня нельзя останавливаться в своем личностном, научном, духовном росте и профессиональном развитии. Иначе учитель может превратиться «в верстовой столп, который указывает дорогу другим, а сам стоит на месте. Самая отточенная педагогическая техника мертва, если человеку, который владеет ею даже в совершенстве, нечего сказать другим людям. Как бы ни совершенствовались учебники и программы, какие бы хитроумные машины не изобретали конструкторы, все-таки самые главные, самые трудные задачи учителю приходится решать самому, полагаясь на собственные знания, эрудицию, мастерство» [2, с. 345]. И с этим трудно не согласиться.

Что же такое профессиональное саморазвитие? Основная идея проблемы профессионального саморазвития – это идея детерминации развития личности деятельностью, поэтому человек изучается с позиций его соответствия профессии и успешности деятельности в ней. Становление профессионала возможно лишь в результате единства как профессионального, так и личностного развития. Изучение человека в течение его жизненного пути показывает, что образование и проявление в нем качеств активного субъекта деятельности длятся до тех пор, пока эта деятельность продолжается. Прослеживая особенности саморазвития личности как субъекта деятельно-

сти, можно выделить значение профессиональной деятельности как оптимального условия его творческого саморазвития [1].

Профессиональное саморазвитие, по определению В. А. Сластенина – это процесс интеграции внешней профессиональной подготовки и внутреннего движения, личностного становления человека. Внешняя профессиональная подготовка задает содержание, формы, схемы профессиональной рефлексии, а внутреннее движение обеспечивает энергию, реализацию, личностный смысл профессионального саморазвития. Внешняя подготовка и внутреннее движение являются составляющими процесса профессионального саморазвития [2, с. 365].

Согласно результатам исследований, высший уровень педагогического мастерства («акме») может быть достигнут только теми учителями, которые имеют высокий уровень рефлексии. Рассмотрев структуру процесса саморазвития учителя как личности в педагогической деятельности можно выделить 3 компонента, одним из которых является рефлексивный компонент. Поэтому можно утверждать, что личное и профессиональное представляют собой части единого процесса профессионального саморазвития молодого педагога.

Мы разделяем точку зрения В. А. Сластенина, что в процессе профессионального саморазвития профессиональное пространство является одной из сфер реализации личности учителя, а личное пространство – источником проблематизации и обновления профессиональной деятельности; личное пространство «отвечает» за индивидуальность человека, а профессиональное – за вовлечение человека в социокультурный контекст.

Личностный результат профессионального развития молодого педагога, несомненно, шире традиционно выделяемых форм профессионального опыта – знаний, умений, навыков. Известно, что эффект изменения отношений отличается от целей и результатов труда. Он обнаруживается в динамике образа «я», самооценок, личностных целей, осознаваемых трудностей, в изменении средств мышления и способов деятельности. Изучение собственно личностного содержания профессионального развития личности необходимо для разработки специальных психологических технологий управления профессионально-значимым саморазвитием специалистов. Для человека профессия – это источник существования и средство личностной самореализации.

Чаще всего проблема саморазвития включается в общий круг проблем саморегуляции личности (А. Г. Ковалев, И. Н. Семенов) или в круг вопросов самовоспитания (Л. И. Рувинский), исследована проблема готовности к профессиональному саморазвитию студентов технического вуза (Г. Н. Ильина) [1]. Однако в целом эффективная система профессионального саморазвития студента остается делом будущего педагогики высшей школы. Личностное саморазвитие студента и связанное с ним саморазвитие педагога является важнейшим фактором, условием, средством и критерием гуманизации педагогического процесса образовательного учреждения.

Борытко Н. М. отмечает, что педагог на всех этапах развития и становления выступает вначале, как субъект учебной деятельности в профессиональном учебном заведении, которая организуется как: «1) деятельность, предоставляющая свободу выбора методов решения учебно-познавательных задач на различных уровнях творческой активности; 2) совместная продуктивная деятельность преподавателя и будущего педагога, взаимообогащающая их; 3) деятельность, в которой формируется рефлексия, стимулируется осознание и выработка ее целей смыслов; 4) становление индивидуального стиля деятельности, основанного на осознании своей уникальности, самооценности и установке на самоизменение, саморазвитие; 5) творческая деятельность, ориентированная на выработку каждым студентом осознанных планов, прогнозов и сценариев своей профессиональной жизнедеятельности в будущем».

В дальнейшем, педагог как указывает Сергеев Н. М. также выступает как субъект целенаправленной деятельности по совершенствованию своей профессиональной квалификации, повышению личностного профессионально-педагогического потенциала, необходимого для педагогического творчества, включая его высший уровень – разработку и создание авторских педагогических систем.

Механизм профессионально-личностного развития и саморазвития рассматривается Н. К. Сергеевым как специфическая самоорганизация педагогом своего личностного образовательно-развивающего пространства, в котором он выступает как субъект профессионального становления и саморазвития. Происходит также освоение и принятие им содержания и технологий современного образования, выработка индивидуально-творческого профессионального почерка, авторской педагогической системы. При этом индивидуально-личностный мир педагога является специфическим источником последней, ее целевых, содержательных, процессуальных характеристик.

Характеризуя виды профессиональной компетентности, А. К. Маркова раскрывает индивидуальную компетентность, выделяя такую сторону труда, как целостное профессиональное саморазвитие, содержательными характеристиками которого являются: профессиональное самосознание, принятие себя как профессионала; постоянное самоопределение; саморазвитие профессиональных способностей, самопроектирование, построение собственной стратегии профессионального роста, построение и реализация своей профессиональной жизни и др.

В педагогическом вузе особую роль инструмента профессионального образования играет все то, что создает духовно-нравственную атмосферу вуза: характер взаимоотношений в студенческой среде, стиль педагогического общения и взаимодействия в обучении, в совместной научно-исследовательской и иной творческой деятельности, неформальное общение преподавателей со студентами. И если в вузе всеми его субъектами старательно удерживается духовность всех этих отношений, то это и выступа-

ет определяющим фактором актуального личностно-профессионального саморазвития и студентов, и преподавателей.

Как субъект педагогической деятельности учитель выступает, по определению К. Д. Ушинского, в качестве «практического психолога». Готовность учителя к выполнению профессиональных функций предполагает психологическую зрелость и наблюдательность, способность к идентификации себя с другими, или перцептивную способность. Эту характеристику дополняют динамические качества личности, отражающие общительность, инициативность, изобретательность, эмоционально-волевую устойчивость. Следует выделить специальные профессиональные качества – педагогический такт, выдержку, самообладание, профессионально-педагогическое мышление, позволяющее проникнуть в причинно-следственные связи педагогического процесса, анализировать свою деятельность, отыскивать научно обоснованное объяснение успехов и неудач, предвидеть результаты работы.

Учитель призван управлять обучением, развитием и воспитанием формирующейся личности школьника. А чтобы управлять, нужно быть компетентным, нужно полностью и до точности знать все условия производства, нужно знать технику этого производства на ее современной высоте, нужно иметь известное научное образование. Знания, компетентность, образованность нельзя заменить никакими другими, даже лучшими человеческими качествами.

Природа современной профессиональной деятельности учителя требует нового педагогического мышления, ценностными установками которого является приоритет индивидуальности мышления над единомыслием, образовательных интересов личности над стандартной учебной программой, саморазвития, самонаучения над унифицированным усвоением, «передачей» знаний.

Понимание личностно-профессионального саморазвития педагога сегодня позволяет рассматривать его, как итог профессионально-педагогической подготовки, как обретение индивидуальности, неповторимости, духовности, субъектности. Это проявляется: в способности к самостоятельному осмыслению и трактовке педагогических процессов; в целесообразности, обоснованности, свободе действий в ситуациях воспитания и обучения; в оригинальности выбора и сочетания средств, форм, позиций, приемов деятельности; в умении осознанно влиять на изменение ситуации, в которой эта деятельность осуществляется.

Литература

1. Бондарева, В.В. Интернет журнал СахГУ «Наука, образование, общество» URL статьи. // Ресурс доступа: <http://journal.sakhgu.ru/work>.
2. Сластенин В.А. Педагогика. – М.: МАГИСТР-ПРЕСС, 2000. – 452 с.

ПРИЧИНЫ ОТКАЗА МОЛОДЫХ УЧИТЕЛЕЙ РАБОТАТЬ В ШКОЛЕ

А. И. Багнян

Томский государственный педагогический университет

В последнее время каждый из нас, наверное, мог слышать такие слова: «В школе не хватает молодых специалистов». Почему это происходит? Почему не все выпускники педагогических вузов связывают свою судьбу со школой? По словам Игониной: «Молодые учителя – надежда и опора школы. За ними будущее» [1, с. 66].

Для меня, как для будущего молодого учителя, хочется узнать основные причины отказа молодежи работать в школе.

Практически каждый из выпускников педагогических вузов выдвигают на первое место следующую причину: низкий уровень заработной платы. Аргумент более чем веский, возразить на это трудно. Сегодня в здравом рассудке и при широких возможностях выбора работы идти на малооплачиваемое место глупо.

Но все же основная проблема кроется глубже: в современной школе молодой учитель работать не может.

По окончании школы абитуриент поступает в педагогический вуз, учится там в течение 4-5 лет. Помимо научных дисциплин, он изучает методику, и рано или поздно перед ним встает вопрос: «А не пойти ли мне в школу?»

Тем более что для многих это оказывается действительно интересным, педагогическая практика часто оборачивается радостным впечатлением. Идут – то многие, а вот кто остается – это вопрос.

Тот, кто решает попробовать свои силы в школе сталкивается с целым рядом трудностей.

Как профессионал он еще достаточно слаб – сдавал в институте экзамены, выучивал внешние в отношении себя факты, которые просто образуют в его сознании некоторую сумму знаний [3, с. 13].

Он не имеет ни малейшего представления о том, с кем ему придется работать. Да, сам он окончил школу 5-8 лет назад, но, с одной стороны, в нашей жизни все очень динамично меняется. Вернувшись уже в школу в качестве учителя, он видит совершенно других учеников, их родителей. Он попадает в новую среду с другими умственными и физическими нагрузками, в которой складываются различные отношения. Здесь же ему предстоит решать разного уровня педагогические задачи, с которыми он даже еще и не сталкивался. В результате чего такой современный ритм жизни требует от учителя профессионального, творческого отношения к работе, полной самоотдачи.

С другой стороны, он совершенно не понимает, что его первая работа – это десятилетиями сложившаяся система с определенными правилами, законами, традициями.

Отметим, что роль педагогического коллектива в адаптации и становлении личности молодого учителя особенно велика.

Сложно прижиться в коллективе, когда большая его часть годится тебе в мамы, а чаще в бабушки. Оказывается, в школе – как в армии: надо стать как минимум «старослужащим», чтобы заслужить уважение коллег и администрации [2, с. 7].

Откуда берутся все эти «опытные учителя» – великая педагогическая тайна. Они будто никогда не были молодыми и принципиальными, никогда не искали истины и не задавали неудобных вопросов. Но кто-то ведь должен прийти им на смену? Ведь только и приходится слышать, что молодые в школу не идут! И как им, молодым, получить свой собственный уникальный опыт?

Раньше, чтобы молодой учитель адаптировался в новой среде, к нему прикрепляли опытного учителя, который подавал ему достойный пример профессионального мастерства. Такая поддержка просто необходима начинающему учителю. Ведь мало быть талантливым и образованным. Если рядом не окажется мудрых наставников, то из начинающего педагога никогда не получится ценный специалист. Но и при таком наставничестве могли возникнуть проблемы, так как считается, что такое прикрепление мешает свободно и самостоятельно реализовывать свои возможности молодым учителям.

Помимо проблем с педагогическим коллективом и администрацией у молодого специалиста могут появиться большие проблемы с учениками.

Нового учителя ученики всегда начинают «пробивать», пробовать, что называется «на слабо». Дети могут начать стучать или громко говорить, не замечая повышенного голоса, могут принципиально замолчать, чтобы посмотреть, а что будет?

Если учитель с честью выйдет из этой ситуации – это хорошо для его будущей карьеры, если в этом эксперименте проиграет – плохо дело: восстановить свой авторитет ему будет очень непросто.

Вообще самая существенная проблема для молодого педагога в первое время работы – это умение «держать класс». Чтобы 30 человек в течение урока были управляемыми и направлены в нужное русло, требуется энергия, мгновенная реакция, стремительные переходы от расслабления к работе и одновременное создание ощущения, что все идет легко, свободно и естественно.

Также отмечается следующая трудность в преподавании: сложность в передачи своих знаний учащимся из-за отсутствия такой способности или из-за методической неопытности, даже если молодой учитель хорошо знает свой предмет.

Нередко также происходит еще одна неприятная ситуация: класс оказывается сильнее учителя в предмете. Хорошо, когда учитель может сказать: «я не знаю, но обязательно выясню и вам расскажу», но это очень не

просто. Чаще встречаются попытки уйти от ответа, выкрутиться или выдать непроверенную информацию.

Пройдя через череду конфликтов, молодой учитель в конце первого учебного года задает сам себе вопрос: «ради чего?» Притом, что найти сегодня работу мало-мальски соображающим юноше или девушке с высшим образованием не так и сложно, уход из школы как бы предопределен. Остаются единицы.

Социологический опрос, проведенный на студентах 4 курса физико-математического факультета Томского государственного педагогического университета, показал, что большинство студентов на сегодняшний день собираются работать в школе после окончания вуза. Это составило 58% от общего числа опрошенных. 36% опрошенных не хотят связывать свою дальнейшую жизнь с профессией учителя, и только 6% – студенты, которые сомневаются в своем выборе. Это люди, у которых желание заниматься педагогической деятельностью присутствует, но до конца оно еще не утвердилось.

Студенты, которые не хотят идти работать в школу, аргументируют свой отказ следующими причинами: маленькая заработная плата, которой не хватит, чтобы обеспечить себя, свою семью. Эта причина явилась самой популярной среди опрошенных.

Следующая не менее важная – боязнь ответственности, которая ляжет на плечи молодого специалиста.

Также выделяют такую причину, как неуважение со стороны учеников. Да, дети все разные и встречаются среди них те, которые далеки от идеала. И не у всех молодых учителей находится сильное терпение, а у некоторых возможна сложность в выступлении перед аудиторией и общении с ней.

Последняя по значимости причина – это нехватка времени на личную жизнь. Особенно у молодых учителей, пришедших на работу в школу, в первое время указанная причина будет наблюдаться, т.к. они будут озадачены адаптацией в новой среде и, соответственно, на личную жизнь времени не остается.

Хочется отметить, что студенты, которые решили для себя, что пойдут в школу – это смелый поступок, а также будем надеяться, что они свои надежды оправдают и принесут пользу обществу – воспитают достойное поколение.

Главным образом решения перечисленных проблем состоит в процессе адаптации, как на социально-психологическом, так и на профессиональном уровне.

Хоть и невозможно владеть навыками и знаниями на все случаи жизни, но зато возможно иметь некий набор необходимых знаний, а также в процессе своего профессионального становления приобретать новые умения и совершенствовать уже имеющиеся.

Молодому учителю, как и любому другому человеку, чтобы приспособиться к условиям среды, в которой он находится, необходимо личностное совершенствование.

Поэтому для адаптации молодого учителя выступают следующие педагогические умения: умение заинтересовать детей своим предметом, грамотно говорить, налаживание отношений с коллегами, овладение различными технологиями обучения и воспитания, а также осуществление методики преподавания, учитывая специфику класса.

Таким образом, благоприятное профессиональное становление молодого учителя зависит от окружающей его атмосферы и культуры личностного развития.

Литература

1. Игонина, М.В. Почему молодые учителя отказываются работать в школе? //Педагогика. – 2008. – №7. – С. 66-69
2. Куликовский, П.С. Сложности молодых учителей. / Комсомольская правда. – август. – 2006. – С. 7.
3. Тимофеева, О.Н. Адаптация молодых специалистов в школьной среде. //Директор школы. – 2004. – № 4. – С. 12-14.

КОРРЕКЦИЯ ЛИЧНОСТНОГО РАЗВИТИЯ СЛАБОВИДЯЩЕГО РЕБЕНКА СРЕДСТВАМИ АРТ-ТЕРАПИИ

Е. Л. Балыкина

Томский государственный педагогический университет

В последние годы отмечается тенденция к росту числа детей, имеющих какие-либо проблемы в состоянии здоровья. По статистике, количество слабовидящих ежегодно увеличивается на два миллиона человек. Данные научных исследований показывают, что 60-70% современных школьников имеют физические либо психические отклонения в состоянии здоровья (А. Д. Гонеев, Н. И. Лифинцева, Н. В. Ялпаева и др.). Растёт количество детей с врождёнными заболеваниями. В Томской области за последние 10 лет количество здоровых детей уменьшилось в 4-5 раз и составляет всего 10-15%. Количество учащихся, которые не справляются с требованиями стандартной школьной программы, возросло втрое. Зрительные нарушения у детей приобретают комплексный характер, что значительно усложняет их психолого-педагогическую и социальную реабилитацию. Для того чтобы приостановить тенденции роста количества слабовидящих детей необходимо, прежде всего, выявить причины нарушения зрения. Эти причины различны:

- 1) воздействие патогенных факторов эмбрионального развития;
- 2) генетических факторов (наследственная передача некоторых дефектов зрения);

- 3) тяжелые заболевания матери во время беременности, особенно на ранних этапах.

Предусмотреть проявления патологий зрительных анализаторов у ребенка в будущем невозможно. И сейчас вопрос состоит не в причине врожденных или приобретенных заболеваний, а в максимально комфортном развитии слабовидящего ребенка внутри общества. Возникает потребность выявления организационно-педагогических условий в специальной школе, предусматривающих целенаправленное психолого-медико-педагогическое сопровождение образовательного процесса и способствующих формированию готовности слабовидящих школьников к получению профессионального образования. Для этого в Западной Европе и уже в России существует такое направление как арт-терапия. С помощью нее детям, имеющим проблемы в развитии, помогают войти в социум полноправными и конкурентоспособными гражданами.

Методика арт-терапия имеет несколько разновидностей: кукольная терапия, лепка, музицирование, боди-арт, хореография, изобразительное искусство.

Так, например, в Новгороде существует школа, в которой помогают детям с помощью различных видов арт-терапии поверить в себя, повысить самооценку. Это школа искусств и ремесел им. А. С. Пушкина «Изограф». Она возникла по инициативе замечательного человека художника Дмитрия Дмитриевича Арсенина, его жены художницы Лидии Николаевны Воскресенской, их сподвижников. (Нижний Новгород, пл. Сенная, д. 13а.).

В школе работают творческие мастерские: керамика (болдинская черная глина), станковая графика и акварель, роспись по дереву, золотая береста, иконопись и золотое шитье, класс компьютерной графики. В первых строках устава школы обозначается ее благотворительная деятельность, обеспечивающая обучение детей и подростков изобразительному искусству, прикладному творчеству и ремеслам. В школе обучаются дети – инвалиды слуха и речи, слабовидящие, из детских домов, дети с ДЦП.

Реализация программы обучения детей искусствам тесным образом связана с задачей отражения в создаваемых произведениях темы жизни и творчества великого русского поэта А.С. Пушкина, чье имя носит школа.

Одна из главных задач школы: сделать необратимым процесс реабилитации детей-инвалидов в области искусства и ремесел, создать условия для развития индивидуальных творческих способностей обучающихся на основе дифференцированного подхода к детям.

Успешность овладения детьми с нарушением зрения различным видам изобразительного искусства зависит от высокого уровня развития наглядно-образных представлений, пространственного мышления, пространственной ориентировки, которая является существенной частью свободного движения в пространстве. Я считаю, что именно такие методы терапии наиболее эффективны для детей с ослабленным зрением, так как творческие порывы ребенка позволяют ему раскрепоститься и не зависеть ни от кого в этом

процессе. Ребенок переносит это в жизнь: свою свободу в решении, смелость мнения, чувство своей значимости, что и является необходимостью для него каждый день.

Литература

1. Азбукина, Е.Ю., Михайлова, Е.Н. Основы специальной педагогики и психологии: Учебник. – Томск: Изд-во Томского гос. пед. университета, 2007. – С. 165 – 182.
2. Ермаков, В.П., Якунин, Г.А. Развитие, обучение и воспитание детей с нарушениями зрения. – М., 1992.
3. Григорьева, Л.П., Сташевский, С. В. Основные методы развития зрительного восприятия у детей с нарушениями зрения. – М., 1990.
4. Литвак, А.Г. Тифлопсихология. – М., 1965.

ИССЛЕДОВАНИЕ АДАПТАЦИИ ПЕРВОГО КУРСА ТГПУ К ПРОЦЕССУ ОБУЧЕНИЯ В ВУЗЕ

К. Л. Балыкина

Томский государственный педагогический университет

Проблема адаптации студентов к условиям обучения в высшей школе представляет собой одну из важных общетеоретических проблем, исследуемых в настоящее время. Актуальность проблемы определяется задачами оптимизации процесса адаптации студентов к процессу обучения в условиях современного вуза. В этой связи для ускорения процесса адаптации студентов к условиям обучения в высшей школе, к новому для них образу жизни и деятельности, необходимо выявить психолого-педагогические условия оптимизации данного процесса, найти эффективные механизмы управления адаптационными процессами в вузе. В большинстве своем вузы решают проблему отчисления студентов на 1 курсе сейчас очень активно, подключая разные подструктуры университета. Существование университета напрямую зависит от наличия студентов.

Понятие «адаптация», возникшее первоначально в биологии, может быть отнесено к таким общенаучным понятиям, которые, по словам Г.И. Царегородцева, возникают на «стыках», «точках соприкосновения» наук или даже в отдельных областях знания и экстраполируются в дальнейшем на многие сферы естественных и социальных наук. Понятие «адаптация», как общенаучное понятие, содействует синтезу, объединению знаний различных (природных, социальных, технических) систем. Наряду с философскими категориями, общенаучные понятия способствуют объединению исследуемых объектов различных наук в целостные теоретические построения. В этой связи вполне обоснованной представляется точка зрения Ф.Б. Березина, который рассматривает адаптационную концепцию как один из перспективных подходов к комплексному изучению человека.

Адаптация студентов к обучению в вузе имеет свои особенности. Вхождение молодых людей в систему вузовского обучения, приобретение ими нового социального статуса студента требуют от них выработки новых способов поведения, позволяющих им в наибольшей степени соответствовать своему новому статусу. Такой процесс приспособления может проходить достаточно длительное время, что может вызвать у человека перенапряжение как на психологическом, так и на физиологическом уровнях, вследствие чего у студента снижается активность, и он не может не только выработать новые способы поведения, но и выполнить привычные для него виды деятельности.

Специфика процесса адаптации в вузах определяется различием в методах обучения и в его организации в средней и высшей школах, что порождает своеобразный отрицательный эффект – дидактический барьер. Первокурсникам не достает различных навыков и умений, которые необходимы в вузе для успешного овладения программой. Приспособление к новым условиям требует много сил, из-за чего возникают существенные различия в деятельности и результатах обучения в школе и вузе. В ходе воспитательной работы было разработано экспериментальное исследование и сама работа по адаптации студентов первого курса. В исследовании принимали участие студенты первого курса восьми факультетов ТГПУ. Срез на выявление уровня ситуативной и личностной тревожности и уровня самооценки был проведен в начале года и в конце. В течении года успешно была проведена воспитательная работа, активна велась кураторская деятельность, психологическая служба организовала тренинги на развитие коммуникативных навыков на начальном этапе.

В начале года были следующие показатели:

Методика Кейрси позволила выявить уровень самооценки.

Низкий – 63,5 % (от общего числа студентов)

Умеренный – 30 %

Высокий – 6,5 %

По шкале ситуативной тревожности:

Низкий – 4,7 %

Умеренный – 75,8%

Высокий – 19,5 %

Личностная шкала тревожности показала следующее:

Низкий – 0%

Умеренный – 24%

Высокий – 76%

Таким образом, можно увидеть, что показатели ситуативной тревожности более благоприятны, нежели показатели личностной тревожности.

Результаты в конце года:

Уровень самооценки.

Низкий – 45 % (от общего числа студентов);

Умеренный – 37 %;

Высокий – 18 %.

По шкале ситуативной тревожности:

Низкий – 10,5 %;

Умеренный – 78%;

Высокий – 11,5 %.

Личностная шкала тревожности показала следующее:

Низкий – 6%;

Умеренный – 53%;

Высокий – 61%.

Сохраняя достаточно высокие показатели по уровню личностной тревожности, следует отметить, что ситуативная тревожность стала значительно ниже.

Таким образом, в ходе экспериментальной работы удалось зафиксировать положительную тенденцию роста к условиям обучения в высшей школе. Необходима дальнейшая совместная работа всех уровней нашего ВУЗа по формированию мотивации и адаптации студентов первого курса.

Для ускорения процесса адаптации студентов к условиям обучения в высшей школе, к новому для них образу жизни и деятельности, необходимо продолжить исследование по выявлению психолого-педагогических условий оптимизации данного процесса, найти эффективные механизмы управления адаптационными процессами в вузе.

Литература

1. Андреева, Д.А. О понятии адаптация. Исследование адаптации студентов к условиям учебы в вузе // Человек и общество: Ученые записки ХП:Л.: ЛГУ, 1973. – С. 62-66 .
2. Балл, Г.А. Понятие адаптации и его значение для психологии личности // Вопросы психологии. – 1989. – № 1. – С. 92.
3. Бенедиктова, Л.Ф. Адаптация будущих учителей // Педагогические аспекты социально психологии (тезисы республиканской научно – теоретической конференции). – Минск, 1978. – С. 132-134.
4. Березин Ф.Б. Психологическая и психофизиологическая адаптация человека. – Л.: Наука, 1988. – 270 с.
5. Бибрих, Р.Р. Мотивационные аспекты адаптации студентов к учебному процессу в вузе. / в кн. « Психолого-педагогические аспекты адаптации студентов к учебному процессу в вузе» (сборник научных трудов). – Кишинёв: « Штиинца», 1990. – С. 17-19 .
6. Боронина, Л.Н., Вишневский, Ю.Р., Дидковская, Я.В. и др. Адаптация первокурсников: проблемы и тенденции / Университетское управление: практика и анализ. – 2001. – № 4(19). – С. 65-69.
7. Кузьмина, Н.В. Методы исследования педагогической деятельности. – Л., 1970. – 116 с
8. Практическая психодиагностика: методики и тесты. / Учебное пособие. – Самара: Издательский Дом «Бахрах – М», 2004. – 672 с.

СРАВНИТЕЛЬНАЯ ОЦЕНКА УРОВНЯ ЭГОЦЕНТРИЗМА У СОЦИАЛЬНО ДЕЗАДАПТИРОВАННЫХ И СОЦИАЛЬНО АДАПТИРОВАННЫХ ДЕТЕЙ В ПОДРОСТКОВОМ И ЮНОШЕСКОМ ВОЗРАСТЕ

Н. Б. Буртовая

Томский государственный педагогический университет

Современное общество характеризуется кризисными явлениями во многих сферах общественной жизни. Происходит резкая смена привычных стереотипов, дестабилизация финансового положения и ситуации на рынке труда. Для многих не решена жилищная проблема. Эти и многие другие факторы способствуют потере чувства безопасности у значительной части населения нашей страны. Эти факторы не могут не отражаться на эмоциональном аспекте подростков и молодежи.

Вопросы социальной дезадаптации рассматриваются российскими авторами продолжительный период времени и достаточно широко, среди них Ганнушкин П. Б., 1933, Кербиков О. В., 1961, Личко А. Е., 2000.

Аспекты эгоцентризма подростков анализируются в трудах Дубинко Н. А., 2000, Эльконина Д. Б., 1991, Можгинского Ю. Б., 1999.

Комплексный анализ эгоцентризма и социальной дезадаптации в литературе представлен ограниченно, в основном в связи с проблемами наркомании и алкоголизма.

Определение уровня эгоцентризма и социальной дезадаптации проводилось с помощью методики исследования фрустрации Розенцвейга и «Неоконченных предложений».

Анализ группы подростков показал, что для 9 из 10 человек (или 90%) характерен аккомодативный стиль конфликтного поведения. Острое неприятие фрустрирующего агента, нетерпимость к сложившимся обстоятельствам. Для опрашиваемых характерно стремление подчинить действительность своим потребностям. Позиция в конфликте активно-наступательная. Деструктивность данной позиции заключается в негибкости поведенческих стереотипов, ригидности внешнего локуса контроля, некритичности к себе и нереальности требований к среде $E > 5$.

Реакции отражают высокий уровень агрессивности, свидетельствуют о стеническом типе психофизиологической организации индивида с сильной мотивацией поддержания на высоте индивидуального статуса, стремлением к доминированию, нетерпимостью к навязыванию чужой воли. Подобное реагирование характерно для экстравертированных, эмоционально нестабильных, возбудимых личностей с вероятным комплексом доминирования – подчинения. В ситуации фрустрации одна из основных защит – замещение. В поведении характерны импульсивность, невлаждение аффектами, конфликтность, поиск «козлов отпущения».

Анализ тестов показывает, что опрашиваемые сконцентрированы на себе, проявляют отсутствие гибкости в поведении. Подобное реагирование характерно для экстравертированных, эмоционально нестабильных, возбудимых личностей с вероятным комплексом доминирования – подчинения. В ситуации фрустрации одна из основных защит – замещение.

В тестах подростков проявляются ответы с сильной мотивацией поддержания на высоте индивидуального статуса, стремлением к доминированию, нетерпимостью к навязыванию чужой воли. Подобное реагирование характерно для экстравертированных, эмоционально нестабильных, возбудимых личностей с вероятным комплексом доминирования – подчинения. Явно прослеживается в поведении импульсивность, невладение аффектами.

Чувство вины для испытуемых нехарактерно. Самостоятельность, чувство ответственности нехарактерны. На основании данных результатов, можно сделать вывод, что 90% подростков проявили признаки эгоцентризма.

Для тестов старших школьников 1990-1991 г.р. характерным является ассимилятивный стиль конфликтного поведения. Рационализированное приспособление к ситуации фрустрации. Личности поддаются диктату агрессивной среды и вынуждены перестраивать себя, чтобы нейтрализовать стрессовый процесс. Отмечается склонность к внутренней переработке аффекта, повышенное чувство вины, стыда, аутоагрессивные элементы поведения. В общении характерно стремление избежать межличностных конфликтов, готовность идти на уступки. Личности могут хорошо управлять собой, но испытывать трудности в управлении другими. Деструктивность данного стиля заключается в ригидном, сверхкомпенсаторном взятии на себя неадекватной вины, ответственности или задач.

Школьники старшего возраста по иному воспринимают окружающий мир. Реакции свидетельствуют о стремлении найти в неблагоприятной ситуации положительную сторону или обучающий момент, то есть, вероятно, наличие таких защит как рационализация, интеллектуализация, аннулирование, сублимация. В большей степени для них характерен уход от прямого конфликта.

В основном, 90% социально адаптированных подростков продемонстрировали отсутствие агрессивности.

Таким образом, результат подтверждает выдвинутую гипотезу о том, что у социально адаптированных старшеклассников уровень эгоцентризма с возрастом снижаются.

Таблица 1

**Результаты теста неоконченные предложения,
проведенного со старшими школьниками и подростками**

| Число использования собственных производных | |
|---|------------------------------|
| Подростки | Старшие школьники |
| 7, 6, 8, 6, 8, 6, 6, 8, 8, 7 | 5, 3, 2, 3, 3, 3, 6, 4, 4, 2 |

Таблица 1 наглядно иллюстрирует, что у подростков употребление собственных местоимений превышает 6, что является свидетельством выраженного эгоцентризма.

В подростковый период активно проявляется реакция эмансипации. В силу этого с родителями, педагогами, воспитателями легко возникают конфликты. К ним ведут мелочный контроль, повседневная опека, наставления и нравовучения, "проработка" в семье и на публичных собраниях.

Все это обычно вызывает только усиление "борьбы за самостоятельность", непослушание, нарочитое нарушение правил и порядков. Стараясь вырваться из-под опеки семьи, гипертимные подростки охотно уезжают в лагерь, уходят в туристские походы и т.п., но и там вскоре приходят в столкновение с установленным режимом и дисциплиной. Как правило, обнаруживается склонность к самовольным отлучкам, иногда продолжительным. Истинные побеги из дому у гипертимов встречаются нечасто.

Анализ тестов неоконченные предложения иллюстрирует, что с наступлением полового созревания все черты характера выступают с особой яростью. Замкнутость, отгороженность от сверстников бросаются в глаза. Иногда духовное одиночество даже не тяготит шизоидного подростка, который живет в своем мире, своими необычными для других интересами и увлечениями, относясь со снисходительным пренебрежением или явной неприязнью ко всему, что наполняет жизнь других подростков. Но чаще же шизоиды страдают сами от своей замкнутости, одиночества, неспособности к общению, невозможности найти себе друга по душе. Неудачные попытки завязать приятельские отношения, мимозоподобная чувствительность в моменты их поиска, быстрая истощаемость в контакте («не знаю о чем еще говорить») нередко побуждают к еще большему уходу в себя.

К дефициту интуиции следует добавить тесно с ним связанный недостаток сопереживания – неумение разделять радость и печаль другого, понять обиду, прочувствовать чужое волнение и беспокойство. Иногда это обозначают как слабость эмоционального резонанса.

Однако относительная стабильность черт характера является менее доступным для оценки в этом возрасте ориентиром. Слишком короток, бывает еще жизненный путь. Под сколько-нибудь резкими изменениями в подростковом возрасте следует понимать неожиданные трансформации характера, внезапные и коренные смены типа. Если очень веселый, общительный, шумливый, неугомонный ребенок превращается вдруг в угрюмого, замкнутого, ото всех отгороженного подростка или нежный, ласковый, очень чувствительный и эмоциональный в детстве становится изощренно-жестоким, холод но-расчетливым, бездушным к близким юношей, то все это скорее всего не соответствует критерию относительной стабильности, и как бы не были выражены психопатические черты, случаи эти нередко оказываются за рамками психопатии...

Обычно акцентуации развиваются в период становления характера и сглаживаются с взрослением. Особенности характера при акцентуациях мо-

гут проявляться не постоянно, а лишь в некоторых ситуациях, в определенной обстановке, и почти не обнаруживаться в обычных условиях. Социальная дезадаптация при акцентуациях либо вовсе отсутствует, либо бывает непродолжительной.

При этом, сравнивая результаты проса старших школьников свидетельствуют, что к 16-17 годам эта черта снижается, на первое место выходят другие ценности.

Группа дезадаптированных подростков и юношей была опрошена в приемнике распределителя, Октябрьском и Ленинском РОВД г. Томска при задержании за кражи и наркотики.

По результатам теста Розенцвейга ярко иллюстрируется их высокий уровень социальной дезадаптации, агрессивного поведения. В то же время явно прослеживается присутствие признаков эгоцентризма в 100% анкет.

Таким образом, если юноши социально дезадаптированы, то снижения эгоцентризма не происходит (см. таблицу 2).

Таблица 2

**Результаты теста неоконченного предложения,
проведенного с социально дезадаптированными школьниками**

| |
|---|
| Число использования собственных производных |
| Подростки дезадаптированной группы |
| 7,7,8,8,7,7,6,7,8,8 |

Как наглядно видно из таблицы 2, у социально дезадаптированных подростков количество ответов, содержащих притяжательные местоимения свидетельствует о высоком уровне эгоцентризма.

Ниже приведена таблица 3, содержащая число ответов социально дезадаптированных юношей.

Таблица 3

Результаты теста у социально дезадаптированных юношей

| |
|---|
| Число использования собственных производных |
| Старшие школьники дезадаптированной группы |
| 5,5,8,8,7,5,6,7,8,6 |

Таким образом, уровень эгоцентризма остается прежним. Осознания среди и себя в не происходит. Как следствие, не умение установить контакт со сверстниками, внутренний конфликт, фрустрация.

Таким образом, тест неоконченные предложения подтверждает результаты теста Розенцвейга гипотезу, что у социально дезадаптированных подростков уровень эгоцентризма не падает.

В целях анализа динамики эгоцентризма нами было проведено сравнение между группами социально адаптированных и социально дезадаптированных подростков и школьников.

Анализ диаграммы показывает, что у социально дезадаптированных подростков элементы эгоцентризма проявились в 100%, в отличие от социально адаптированных, где эта цифра составила 90%.

Анализ результатов ответа теста «Неоконченные предложения» показал, что в большинстве ответы дезадаптированных подростков содержат больше личных местоимений, чем ответы социально адаптированных подростков, что свидетельствует о более высоком эгоцентризме.

Среднее значение количества ответов у адаптированных – 7, у дезадаптированных – 8.

Таким образом, у социально адаптированных и у социально дезадаптированных подростков уровень эгоцентризма достаточно высок, при этом в группе неадаптированных среднее значение выше. У старших школьников из дезадаптированной группы высокий эгоцентризм проявился у 80% опрошиваемых.

То есть эгоцентризм, снизился только у социально адаптированных детей, в группе дезадаптированных он остается высоким.

Для более высокой достоверности следует привести результаты теста «Неоконченные предложения» для юношей социально адаптированных и дезадаптированных. Результаты показывают, что у социально адаптированных юношей количество ответов, свидетельствующих об эгоцентризме ниже.

Тест «Неоконченные предложения» подтверждает результаты теста Розенцвейга, демонстрируя, что социально дезадаптированных подростков среднее значение числа ответов, свидетельствующих об эгоцентризме почти в 2 раза выше.

Таким образом, результаты исследований показали, что у социально адаптированных старшеклассников уровень эгоцентризма снизился по сравнению с подростками. В группе социально дезадаптированных юношей эгоцентризм сохранился на высоком уровне.

Это свидетельствует о том, что при отсутствии необходимых социальных условий, эгоцентризм может с возрастом не снижаться.

Наличие эгоцентризма в юношеском возрасте – своего рода аномалия, которую необходимо устранять.

Литература

1. Грищенко, Л.А.. Алмазов, Б.И. Психология отклоняющегося поведения и задачи педагогической реабилитации трудновоспитуемых учащихся. – Свердловск, 1987. – 78 с.
2. Заика, Е.В. и др. Психологическая характеристика личности подростков с отклоняющимся поведением // Вопросы психологии. – 1990. – N 4. – С. 83-90.
3. Крейдун, Н.П. Психологическое содержание криминогенного комплекса личности и его динамика в условиях изоляции от общества (на материале несовершеннолетних правонарушителей). – Киев, 1991.
4. Личко, А.Е. Психопатии и акцентуации характера у подростков. – 2-е изд. – Л.: Медицина, 1983. – 256 с.
5. Методические рекомендации по диагностике эмоциональной отзывчивости у подростков и старшеклассников для учителей и студентов пединститутов / Состав. Т. И. Пашукова. – Кировоград: КГПИ, 1990. – 20 с.

ВОСЬМОЙ КОРПУС ТГПУ НА КАШТАКЕ

Д. М. Вумм

Томский государственный педагогический университет

С момента своего открытия в 1902 году Томский Учительский институт (сегодня – Томский государственный педагогический университет) периодически испытывал острый дефицит учебных и служебных площадей. Несмотря на то, что число учебных корпусов к 2000 году достигло семи, а их общая площадь составила около 27 тыс. кв. м, аудиторий по-прежнему не хватало [5]. К тому же часть этих зданий требовали капитального ремонта, для проведения которого необходимо было бы их закрыть, что ещё больше усугубило бы ситуацию, поэтому вузу был жизненно необходим новый корпус. Для его создания были подходящие условия: завершалось строительство учебно-лабораторного корпуса и заканчивался ремонт главного, первого корпуса. Цель этой статьи – рассказать о строительстве нового, восьмого корпуса ТГПУ в микрорайоне Каштак – I; о том, с какими трудностями было связано его строительство и о его нынешнем состоянии.

Строительство нового корпуса началось в 80-е годы XX века [4]. Тогда оно задумывалось как будущая школа и принадлежало МОУ СОШ № 14. Он строился по ленинградскому проекту, считавшимся тогда одним из лучших. В то время успели заложить фундамент, возвести стены, одним словом, построили остов. На этом строительство прекратилось. Причины этого разные. Говорили о том, что наступил демографический кризис, поэтому наполняемость школ снизилась и сама потребность в новой школе отпала. Также немаловажную роль в деле остановки строительства корпуса сыграла общая обстановка в нашей стране: наступила неразбериха в управлении и финансировании, затем последовал общий кризис и про эту новостройку забыли.

Четырнадцать лет «коробка» стояла без надобности. Туда, как и во всякое бесхозное сооружение частенько наведывались, а то и жили там разные асоциальные личности, «низы общества»: бомжи, наркоманы, алкоголики, бродяги. После себя они оставляли продукты своей жизнедеятельности: шприцы, пакеты и т. д. Постепенно остов превращался так же в место сбора молодежи, становясь местной «головной болью». За ним прочно закрепилось слава «гиблого места», «дна Каштака». Медленно и верно здание разрушалось, а ведь в строительство остова были вложены немалые деньги. Выходило, что их потратили впустую. Да и не радовала глаз «замороженная» стройка, ведь территория вокруг остова была не благоустроена. Необходимо также отметить, что возле стройки была территория площадью около 1,2 га, которая стояла без дела, но могла приносить бы доход в бюджет города. Одним словом, этот долгострой приносил одни убытки и проблемы для жителей Каштака и администрации района. Решение этой проблемы пришло со стороны педагогического университета.

В 1995 году Томскому государственному педагогическому институту было присвоен статус университета. Это значительно улучшило условия в нашем вузе, но ещё предстояло решить жизненно важные проблемы. Одна из них – нехватка учебных площадей. Необходимость нового учебного корпуса назрела давно. По словам ректора В. В. Обухова, он, когда вошёл в состав ректората, «ходил мимо» долгостроя на Каштаке и думал о том, как бы его «прибрать к рукам», однако в то время это было сделать сложно, но он от своей идеи не отказался, а наоборот, настойчиво напоминал о ней всем. В своей «Программе развития Томского государственного педагогического университета» [3], написанной им как кандидатом на должность ректора, В. В. Обухов в разделе «Капитальное строительство» писал о том, что на Каштаке планируется построить «учебный корпус, оранжерею, бассейн», а в разделе «Развитие общежитий» – планируется построить новые корпуса общежитий на Каштаке.

В августе 2000 года В. В. Обухов обратился к мэру г. Томска А. С. Макарову с предложением передать долгострой на Каштаке в собственность университета для достраивания и превращения его в учебный корпус. Это нашло понимание в Министерстве образования Российской Федерации и в администрации Томской области и уже в 2001 году здание недостроенной школы было передано на баланс педагогического университета при посредничестве мэра города Томска А. С. Макарова, выпускника нашего педагогического института, учителя биологии по своей специальности. Ректорат ТГПУ стал форсированно готовить документы для того, чтобы попасть в Федеральную инвестиционную программу 2001 года «Развитие образования в России», так как постройка нового корпуса на средства, которые вуз зарабатывает, предоставляя образовательные услуги, могла растянуться на долгие годы, а новый долгострой по примеру учебно-лабораторного корпуса, который одиннадцать лет стоял недостроенным, был педагогическому университету не нужен.

Согласно оценкам специалистов, корпус должен был быть сдан в эксплуатацию к 2005 году. К этому сроку был составлен график финансирования строительства. Выделялось на строительство 38 млн. рублей, при этом источниками финансирования выступили областной и федеральные бюджеты. Предприятие «Облстройзаказчик» заключило договор на строительство корпуса с компанией «СУ-13» и заглохшее строительство было продолжено.

На строительстве корпуса работал со своими людьми опытный прораб Александр Николаевич Строков [1]. Ему предстояло сделать большой объём строительных работ, ведь им необходимо было доделывать долгострой, а достраивать все-таки сложнее, чем строить заново. Для этого нужно хорошо изучить всю имеющуюся документацию, определить, где части остова требовали замены, а где они были пригодны для того, чтобы их использовать дальше. К концу 2002 года планировалось сделать крышу корпуса и подключить к нему теплотрассу. После завершения общих строительных

работ началась отделка здания бригадой под руководством Евгении Васильевны Барановой. Благодаря ей через тринадцать месяцев корпус был готов к частичной сдаче в эксплуатацию. Большую помощь в строительстве корпуса оказывали и студенты ТГПУ. На этой стройке трудилось два отряда студентов. Это было связано с тем, что вузу приходилось экономить деньги.

К строительству корпуса было приковано внимание не только в педагогическом университете, но и чиновников [2]. Так, весной 2003 года, во время своего предпоследнего визита в Томск, министр образования В. М. Филиппов побывал на объекте и сказал, что, по его мнению, корпус сдадут всё-таки к 2005 году. Так много ещё в нём предстояло сделать. За неделю до торжественного открытия корпуса министр опять приехал в Томск в связи с юбилейными торжествами в ТГУ. В официальной программе было запланировано и посещение достраиваемого объекта на Каштаке. Увиденное очень порадовало его. Он отметил, что уже завтра здесь можно будет проводить занятия. Также он посоветовал ректору ТГПУ как можно скорее вселяться: «Как показывает опыт, если вы будете ждать, пока доделаете все недоделки, корпус вполне может превратиться в долгострой; поскорее въезжайте и начинайте занятия, и тогда корпус оживет». Министр прошёл по корпусу, осмотрев актовый зал, спортивный зал, раздевалки, туалеты, «поточные» аудитории. С собой в Москву В. М. Филиппов взял фотоальбом, чтобы уже в министерстве дать оценку готовности корпуса к занятиям и оценить его перспективы. Вместе с министром образования на Каштаке побывали губернатор Томской области В. М. Кресс и мэр города Томска А. С. Макаров. В целом они также остались довольны ходом строительно-отделочных работ.

Торжественное открытие нового корпуса было назначено на 17 сентября 2003 года [2]. На этом событии присутствовал и. о. губернатора области В. Наговицын, мэр Томска А. С. Макаров, спикер городской Думы Н. А. Николайчук, генеральный директор строительной фирмы «СУ-13» В. М. Замошин, представители учёного совета педуниверситета и другие гости. В приветственной речи ректор В. В. Обухов поздравил всех присутствующих с открытием нового учебного корпуса и выразил благодарность всем, кто имел отношение к строительству корпуса. После этого ректор вручил медаль «За заслуги в области образования» и памятный диплом ТГПУ – высшая награда университета – генеральному директору «СУ-13» В. Замошину. В ответной речи Замошин отметил, что это не только его награда, но и всего коллектива «СУ-13». Также он отметил, что работать с педагогическим университетом было легко.

Затем слово взял председатель Томской городской Думы Н. А. Николайчук. В своём слове он поблагодарил вуз за тот подарок, который был сделан городу, отметил его вклад в превращение спального района Каштака в полноправный район «Сибирский Афин». А. С. Макаров также отметил, что гуманитарный корпус ТГПУ на Каштаке – первая ласточка в соз-

дании студенческой зоны. В будущем микрорайон пополнится новостройками других вузов, а вечером во Дворце спорта состоялась дискотека в честь открытия нового корпуса.

Прошло торжественное открытие корпуса, но корпус был сдан в эксплуатацию лишь частично. На следующий день продолжились отделочные работы. Занятия начались только спустя месяц, – в октябре. Первыми факультетами в корпусе были исторический и психолого-педагогический (теперь историко-географический и педагогический соответственно). Статус восьмого корпуса ТГПУ он получил в 2004 году.

Долгий простой остова корпуса даёт знать о себе и сейчас. Здание дало трещину в левой части корпуса. Специалисты «СУ-13» говорят, что это является следствием ошибки проектировщиков здания, долгого простоя остова, но как бы это ни было, здание дало трещину и она медленно увеличивается.

С начала занятий в корпусе работали буфет, картинная галерея, библиотека. Гардероб стал работать только весной 2004 года. Позднее его открытие связано с тем, что не было хорошей дренажной системы и подвал весной затопило талыми водами. По проекту предполагалось сделать два отделения гардероба, но сделали одно. На месте другого отделения расположили мастерскую по деревообработке. Столовая также открылась спустя полгода. И через три дня в ней сыграли первую свадьбу.

С начала занятий в корпусе условия были не лучшие. Не было лавочек в коридоре, порой не хватало стульев. Первую сессию студенты сидели перед аудиториями на полу, подстелив на пол свою одежду, газету. Потом появились первые лавки. Их вскоре раскатали и сломали. Затем сделали в мастерской по деревообработке вторую партию, которая жива и сейчас. И только в 2006-2007 учебном году появились кожаные диванчики. С оснащением мебели учебных аудиторий также возникали сложности, но их в целом к настоящему решили. Не оборудован до сих пор только актовый зал.

В корпусе расположены четыре факультета: историко-географический, педагогический, технологии и предпринимательства и филологический, а также в нём Институт профессиональной подготовки ТГПУ проводит обучение по специальности «Изобразительное искусство». Так же здесь находятся кафедры общей информатики, общей физической подготовки, безопасности жизнедеятельности, центр польского языка и культуры, сервисный центр, музей декоративно-прикладного творчества народов Сибири, учебно-методический кабинет «Русская изба в Сибири», учебные мастерские.

По соседству с корпусом построили бассейн. Он имеет четыре дорожки по 25 метров каждая. Сроки его сдачи всё время откладывались, но сдали его в сентябре 2008 г. Тогда ТГПУ стал одним из немногих педагогических вузов, которые имеют свой собственный бассейн.

Восьмой корпус на Каштаке – это новый этап в жизни педагогического университета. Выросший из долгостроя 80-х годов прошлого века, достроенного в короткие сроки, он превратился из «дна Каштака» в гуманитарный

корпус. Это произошло благодаря стараниям многих людей, начиная ректором и заканчивая студентами. Он дал университету новые учебные аудитории, спортивный зал, учебные мастерские, картинную галерею. Корпус стал также превращать спальный район Каштак в университетский вместе с корпусом ТГАСУ, также возведённый из долгостроя.

Литература

1. Вам и не снилось, или Золотая медаль Замощина // Газета строительного управления «ООО –СУ-13». – 2003. – №1, сентябрь;
2. Корпус на Каштаке министр образования проверял лично // Томский учитель. – 2003. – № 9 (1211). – 30 сентября;
3. Программа развития Томского Государственного Педагогического Университета (кандидат на должность ректора ТГПУ В. В. Обухов) // Томский учитель. Специальный выпуск. – 2001. – сентябрь ;
4. Теперь Каштак район студенческий // Пятница. – 2003. – № 126. – 19 сентября;
5. Томский государственный педагогический университет 2000 – 2005 гг. Стратегия успеха. – Томск: издательство ТГПУ, 2005. – 152 с.

ЦЕЛЬ, ПРИНЦИПЫ И МЕТОД СКАУТСКОГО ДВИЖЕНИЯ

А. В. Гайфулин

МОУ ДОД ДДТ «Созвездие»

Третий год в Томске осуществляет деятельность общественная организация «Ассоциация скаутов Томской области». Более 300 детей из 14 школ города являются скаутами. Закономерно встаёт ряд вопросов о том, что такое скаутинг и чем занимаются дети – скауты? Человек склонен давать оценку всему, что окружает его с позиции "наше – не наше". И такие явления как Скаутинг, скауты, Скаутская Организация часто воспринимаются как что-то чужое, далекое, иногда враждебное. В лучшем случае – настороженно. Как правило, это происходит либо от не информированности, малой информированности, ложной информированности или противоположности взглядов на это по идеологическим соображениям, либо по другим каким-то причинам.

Необыкновенность Скаутинга заключается в том, что он существует непрерывно с момента его создания в начале XX века и постоянно развивается, находится в движении.

В зависимости от религии, национальных традиций, особенностей того или иного региона, страны формы скаутской работы могут изменяться. Но неизменным остаются Цель, Принципы и Метод.

Цель Скаутинга, определяющая содержание его деятельности, заключается в том, чтобы "через участие скаутов в местных, национальных и международных организациях воспитать ответственных и достойных граждан своей страны, способствовать развитию молодых людей для раскрытия их

наиболее полного физического, интеллектуального, общественного и духовного потенциала".

Такое определение отражает ведущий принцип воспитания – все составляющие человеческой личности, а именно, физические, психические, интеллектуальные, общественные и духовные качества всегда развиваются во взаимодействии. Скаутинг включает множество факторов, способствующих становлению индивида как личности, способов реализации его потребностей и интересов. Но это совершенно не означает, что он заменяет семью, школу, церковь и другие социальные институты воспитания, а является дополнением их воспитательной деятельности [1. С.28].

Деятельность Скаутского Движения основывается на трех фундаментальных Принципах, определенных еще Р. Баден-Пауэллом:

1)Долг перед Богом; 2)Долг перед другими; 3)Долг перед собой.

Первый указывает на духовное содержание жизни личности, второй – отношение личности к обществу в самом широком смысле слова, к Родине, третий – обязанности личности перед самим собой.

Долг перед Богом.

Этот принцип определяется в Скаутском Движении как "приверженность духовным ценностям, верности религии, которая выражает их, принятие вытекающих из этого обязанностей". Данное положение относится к любой религии.

Долг перед другими.

В данном принципе сконцентрирована позиция ответственности личности перед обществом в самых разных аспектах. Долг перед другими определяется как "верность своей стране, участие в жизни общества с признанием и уважением достоинства соотечественников, взаимопонимание и сотрудничество на местном, национальном и международном уровнях, участие в развитии общества". Скаутинг придает важное значение содействию развития чувства братства и понимания среди молодежи, и не только своей страны, но и всех наций. В этом принципе заложено понятие "служения" другим.

Долг перед собой.

Его можно определить как "ответственность за собственное развитие". Скаутское Движение, как воспитательное движение, сориентировано на оказание помощи молодому человеку в развитии его потенциала, раскрытии личности.

С момента зарождения Скаутинга эти основные принципы Движения излагались в доступной и привлекательной форме в Обещании и Законе. Каждая Национальная Ассоциация заботится, чтобы Обещание и Закон был сформулирован понятным для молодежи языком, адаптирован к специфике культурных традиций и развитию данной страны. При этом сохранение полного соответствия фундаментальным Принципам является обязательным [2. С.10].

Любой руководитель скаутской группы (отряда) или организации обязательно выступает в роли педагога, и ему необходимо владеть педагогическим методом Скаутинга, который применяется с момента возникновения и на протяжении всего времени существования Движения.

Скаутский Метод определяется как система средств, используемая для достижения Цели Движения и основанная на Принципах Движения.

Скаутский Метод – это прогрессивное воспитание через:

- Обещание и Закон;
- учебу через дело;
- членство в малых группах (патрулях), включающее подготовку к самоконтролю, направленного на становление характера и приобретение знаний, развитие уверенности в себе, надежности и способности, как к сотрудничеству, так и к руководству, ответственности;
- прогрессивные и стимулирующие программы разнообразных мероприятий, основанные на интересах и потребностях участников, развивающие полезные навыки службы обществу, удовлетворяющие потребности молодежи во всестороннем развитии своих способностей и осуществляемые, преимущественно, на свежем воздухе, на природе, что помогает ощутить себя частицей мироздания, понять мудрость окружающего природного мира.

Не даром под термином "скаутинг" подразумевается деятельность и качества обитателя лесной глуши, исследователя, охотника, моряка, летчика, первооткрывателя, разведчика, следопыта.

Активная позиция и знания – это первый показатель развитости юного человека, приобретающего некоторый жизненный опыт, умение поставить перед собой вопросы и постараться найти на них ответы. Дети имеют возможность накопить этот опыт в Скаутинге, помогающем обрести также необходимые ценностные ориентиры, сформировать систему ценностей [3. С. 27].

Научные принципы Скаутского Движения предполагают, что прогрессивное развитие личности совершается там и только там, где есть стремление к знаниям, развитию способностей, становлению гражданской позиции.

Организация действует с учетом разнообразия палитры потребностей подрастающего поколения, детей и юношества. Потребности и интересы – основа деятельности Движения.

Потребности развивающейся личности можно объединить в следующие наиболее значимые группы:

- общие природные эмоциональные потребности;
- общие природные социальные потребности;
- общие интеллектуальные потребности;
- потребности в выборе деятельности;
- потребности в умении распоряжаться свободным временем;
- потребности в философском осмыслении жизни;

- потребности в определении цели жизни;
- потребности в самоанализе идентификации своих возможностей.

Скаутинг как образовательно-воспитательное движение предоставляет возможности для удовлетворения перечисленных потребностей. Все эти потребности основаны на чувствах, присущих каждому мальчику и девочке – это:

- эмоционально-аффективное – чувство быть любимым в широком смысле слова: родственниками, учителями, товарищами по учебе и игре и так далее;
- принадлежность – чувство быть нужным группе, семье, классу, друзьям, обществу;
- независимость – чувство управления собственной жизнью;
- достижение – чувство удовлетворения от процесса работы и его результата;
- социальное одобрение – чувство, что другие понимают, одобряют поведение, деятельность;
- самооценка – чувство быть нужным в этой жизни, уверенность в будущем;
- интеллектуальное – чувство быть способным думать и решать проблемы;
- социальное – чувство способности жить достойно вместе с другими людьми;
- физическое – чувство собственного здоровья;
- духовное – чувство принадлежности к религии, ее ценностям.

Деятельность Скаутского Движения направлена на создание условий для достижения воспитательных целей, в соответствии с Целью и Принципами Скаутинга, основываясь на реализации потребностей и удовлетворении чувств молодежи.

Метод способствует развитию, как рядовых членов скаутских групп, так и их лидеров.

Метод обращен ко всем возрастным группам и, учитывая их возрастные и половые особенности, определяет различные уровни подготовки, развития по следующим направлениям деятельности:

- познавательная – концепция деятельности с учетом возрастных особенностей и различий;
- система навыков и умений – наличие способности применения знаний на практике;
- поведенческая – приспособление и поведение детей во всех аспектах жизнедеятельности в соответствии с выбранными ценностями.

Содержание деятельности скаутов определяется Целью Скаутского Движения. Ведущие направления сформулированы достаточно четко: духовное, социальное, интеллектуальное и физическое развитие.

При работе с группой лидеру необходимо учитывать и объяснять это детям, что скауты не стремятся соревноваться друг с другом, группа с группой, хотя это тоже иногда необходимо. Скаут "соревнуется" сам с собой, с собой вчерашним и собой сегодняшним. Сам определяет свое состояние и развитие. Ведь не даром одна из заповедей гласит: "Сегодня быть лучше, чем вчера, а завтра – лучше, чем сегодня". Пространство, где происходит процесс развития личности ребенка – малая группа. Участие в деятельности малых групп – это один из пунктов Метода Скаутинга и необходимое условие.

Литература

1. Мальцева Э. А., Костина Н.М. «Педагогика детского движения» учебное пособие, Ижевск: 2000;
2. Несевря В. «Как стать скаутом». – М.: 2003;
3. Несевря В. «Ты скаут!». – М.: 2001.

ЧАСТНАЯ И ОБЩЕСТВЕННАЯ ИНИЦИАТИВА В СТАНОВЛЕНИИ ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В СИБИРИ

О. Б. Гач

Томский государственный педагогический университет

Становление системы дошкольного образования в России охватывает несколько десятилетий, подъем и интенсивное развитие его приходится на советский период. Однако уже в дореволюционной России существовали негосударственные дошкольные образовательные заведения и общественные организации.

Инициатива развития системы дошкольного образования принадлежала педагогической общественности и частным лицам, благодаря которым были открыты десятки детских садов, готовились кадры дошкольных работников, велись теоретические поиски в области дошкольного воспитания, распространялись идеи значимости дошкольного образования на съездах, педагогических курсах, в печати [16, с. 165].

Первые попытки учреждения детских садов в Западно-Сибирском учебном округе относятся к 1870-м годам, на два десятилетия позднее центральной России. В 1874-1876 годах в Томске работал детский сад П.И.Макушина для детей 3-8 лет, при котором была организована и начальная школа. Виды занятий были четко определены для каждой возрастной группы детей. Младшее отделение занималось такими видами деятельности, которые способствовали физическому и сенсорному развитию и формировали задатки умственной деятельности, старшие дети с 6 лет изучали грамоту, счет, закон божий, т.е. обучение шло по программе начальной школы [5. Л. 6]. Всего за 2 года детский сад окончили 15 человек [1, с. 66].

В это же время действовал и другой томский детский сад, открытый в январе 1875 года и в течение 4 лет существовавший на средства купца И.Ф. Каменского. Начальницей названного детского сада была Т. Леонтьева, которая разработала программу дошкольного заведения с использованием ведущих для своего времени приемов и методов: фребелевские упражнения, звуковой метод обучения грамоте Песталоцци, развивающее обучение по Дистервегу и др. Для чтения были выбраны книги К.Д. Ушинского [4. Л. 9].

В марте 1879 года на заседании городской думы было принято решение включить содержание этого детского сада в смету городских расходов, поскольку данное учреждение обеспечивало образование более 100 детей [17, с. 610-613]. В октябре 1880 года детский сад был разделен на два приходских училища (мужское и женское) [18, с. 863].

Первым самостоятельным дошкольным образовательным учреждением в Западной Сибири стал детский сад Натальи Андреевны Тихонравовой. Н.А. Тихонравова была известным педагогом Томска, окончив школу Врачебно-педагогической гимнастики С.Я. Эйнгорна в Санкт-Петербурге, являлась заведующей детской площадкой Общества содействия физическому развитию. Именно к ней обратилось в 1900 году несколько семей с предложением открыть детский сад. В сентябре 1901 года, попечителем Западно-Сибирского учебного округа был утвержден статус детского сада как частного образовательного заведения и одобрена программа воспитания и обучения детей от 4 до 8 лет [7. Л. 19 – 21]. Задачи детского сада определялись следующие: «дать ребенку дошкольного возраста разумное развлечение, развить хорошие навыки, разбудить индивидуальные дарования, сгладить резкости эгоизма, свойственного детям этого возраста» [14, с. 4].

Детский сад состоял из двух возрастных групп: в младшей группе дети рисовали, лепили, пели, заучивали стихи, в старшей – с целью подготовки детей к обучению в школе дети писали элементы букв, затем буквы, а к концу учебного года читали по азбуке. В детском саду реализовывалась и задача экологического воспитания: знакомство с окружающим миром, природой. Дети вместе с педагогом весной сеяли различные семена и следили за их прорастанием, зимой кормили птиц, устраивались обучающие экскурсии. Одним из приемов формирования знаний о природе являлась беседа, которая активизировала интеллектуальную деятельность детей. С 1901 года в детском саду были введены занятия французским языком, которые проходили в игровой форме и заключались в заучивании слов, стихов и песен [там же].

Потребность дальнейшего образования выпускников детского сада направила Н.А. Тихонравову на открытие начального училища (1902 г.), а затем учебного заведения 1-го разряда (1907 г.), преобразованного в 1910 году в женскую гимназию. Ученицы 8 педагогического класса гимназии проходили педагогическую практику в детском саду, который находился в одном здании с гимназией. По замечаниям самой Натальи Андреевны, дет-

ский сад заставлял гимназисток «вдумчивее и серьезнее относиться к душе ребенка и понять великую мировую ответственность быть матерью и воспитательницей» [6. Л. 29-30].

Позднее, в 1913 году, Н.А. Тихонравова открыла бесплатный народный детский сад для детей работающих женщин. А в 1920 году ею был организован Дошкольный музей, экспонатами которого являлись сохранившиеся детские работы двух детских садов (платного и бесплатного).

Подводя итоги своей педагогической деятельности, Н.А. Тихонравова писала: «Вся работа моей жизни неуклонно исходила из твердого убеждения, что настанет время, когда Государство признает существование Детских Садов неотъемлемой ступенью школы, основой разумного народного воспитания. Преследуя эту цель, я создавала учебные заведения, одухотворенные одной общей идеей дать ученицам помимо общего образования навыки и знания как подойти к ребенку, понять его душу, занять его» [там же].

В 1902 году в Барнауле с разницей в один месяц были открыты два детских сада: Е.А. Олюниной и Л.И. Бутенко. Различие двух дошкольных заведений заключалось в ориентированности на разные слои населения. Е.А. Олюнина организовала в арендованном ею помещении детский сад для детей бедных родителей, детский сад Л.И. Бутенко был учрежден для удовлетворения запроса состоятельных родителей, но оба предполагали умственное и нравственное развитие детей посредством специально организованных занятий [8. Л. 94].

В 1904 году с разрешения попечителя Западно-Сибирского учебного округа в г. Барнауле начал работу еще один частный детский сад М.А. Дьяковой. В отличие от остальных дошкольных учреждений детский сад М.А. Дьяковой возник при уже существующей начальной школе. Перед детским садом М.А. Дьякова ставила цель «развития и подготовки малолетних детей к будущей школьной систематической работе» [9. Л. 32 – 32об]. В связи с этим, в дошкольном учреждении акцент делался на обучение детей чтению, письму, заучиванию стихов, причем как на русском, так и французском и немецком языках. Усложненная программа во многом повторяла учебный курс начальной школы.

Интересен опыт открытия детского сада Гертрудой Троян в г. Омске. Первоначально попечителем Западно-Сибирского учебного округа Г. Троян было отказано в открытии детского сада (февраль 1908 г.) в связи с несовершенством законодательных документов относительно детских садов. Из-за отсутствия законов о дошкольных учреждениях детские сады были отнесены к частным учебным заведениям 3 разряда, следовательно, в программе обязательно отмечалось наличие образовательных задач, которых у Троян не предполагалось. Между тем, характер переписки, содержащейся в архивных материалах, позволяет предположить, что дело было не в форме документов, а в личности учредителя: Г. Троян была немкой, католичкой, а государство в лице попечителя считало сомнительным предоставлять права

воспитания детей лицу не православного происхождения. Изменив название и цель учреждения, Г. Троян удалось таки открыть Омский детский сад для призрения детей. В мае 1908г. в канцелярию попечителя вновь поступило прошение, но уже от Ольги Алексеевны Поповой об открытии при детском саде Троян частного учебного заведения 3 разряда, с согласия Г. Троян. В последующем О.А. Попова отказалась от открытия частной начальной школы, а ее сестра Елизавета Алексеевна Троицкая взяла на себя эту обязанность, при этом приняла от Троян в июле 1908 г. в собственность и детский сад [10. Л.179].

По аналогичной системе «детский сад – начальная школа» работали частные учебные заведения З.И. Бутович в Новониколаевске с 1908 по 1912 гг. [10. Л.179], с 1912 г. И.И. Парвицкой в Томске [12. Л. 69], в 1914 г. в Бийске открыла частное учебное заведение третьего разряда с детским садом при нем Е.М. Арская [13. Л. 255]. Подобные образовательные структуры предполагали, прежде всего, подготовку детей к обучению в начальной школе, поэтому, осуществляя плавный переход от одной образовательной ступени к другой, педагоги обеспечивали детей суммой знаний, представляющих собой азы грамотности. Работа дореволюционной системы «детский сад – начальная школа» сформировала начальные этапы развития преемственности дошкольного и школьного образования.

Наряду с задачей интеллектуального развития детей учредители детских садов особое внимание уделяли эмоциональному состоянию ребенка (учет психологических особенностей дошкольного возраста), а также вопросу социализации детей. По рассуждениям одной из учредителей сибирских детских садов Ванды Александровны Бракш (ею открыты детский сад в Омске, 1910 г., в станице Атамановской Омского уезда, 1916 г.) дошкольное учебное заведение непосредственно влияет на адаптацию ребенка к социуму, служит посредником между семьей и школой. «Делает их (детей) жизнеопытными и главным образом следит за их сердцем и душой с большим усердием, приводит их к действительности жизни, к согласию с самим собой» [11. Л. 54].

Открытые в 1912-16 гг. в Сибири детские сады представляли собой полноценные дошкольные образовательные заведения, с детально разработанной программой обучения, учитывающей все аспекты физического и психологического развития ребенка дошкольного возраста. Так, Соколова Е.А. при открытии детского сада (Омск, 1915 г.) представила попечителю Западно-Сибирского округа план занятий, в котором наряду с предметными занятиями и ручным творчеством подробно описаны разнообразные виды детских игр: ролевые, подвижные со спортивным инвентарем, подвижные с пением детей [13. Л. 255].

Говоря о частных детских садах начала XX века, необходимо отметить, что данный вид дошкольных образовательных учреждений был призван оказывать помощь в воспитании ребенка семьям из состоятельных слоев

общества. В среднем оплата за посещение детского сада ребенком составляла 4-6 рублей в месяц.

Иную задачу выполняли бесплатные народные детские сады. Главным образом они являлись учреждениями по присмотру за детьми раннего возраста. Инициатива открытия народных детских садов принадлежала, как правило, общественным просветительским организациям. В Томске в начале XX века существовала общественная организация «Ясли», которая создавала специальные заведения (приюты) для ухода за детьми малообеспеченных родителей. Удовлетворение потребности населения в подобных учреждениях отвечало интересам женщин, вовлекаемых в систему наемного труда. Социальные причины заставляли матерей оставлять маленьких детей в приютах на длительный промежуток времени. Пребывание детей в приюте общества «Ясли» могло длиться с 6 часов утра до 8 часов вечера, а в летний период – с 4 часов утра до 9 часов вечера. [15, с. 3].

Приют был рассчитан на детей от 1 месяца до 7 лет, но фактически в нем находились дети до 3-х лет. Современники отмечали, что более половины воспитанников составляют дети от 1 месяца до 1 года [3, с. 3]. По социальному положению родителей численно преобладали дети крестьян и рабочих. Финансовая база «Яслей» составлялась из пожертвований горожан и помощи родителей. Государство не участвовало в материальном обеспечении народных детских садов.

В задачи приюта входили присмотр, кормление, уход за детьми, в случаях необходимости оказание медицинской помощи. В 1912 году на итоговом собрании общества «Ясли» было решено пригласить учителя для проведения занятий с детьми и увеличить прием детей старшего возраста [2, с. 5]. Данный факт свидетельствует об утверждении в обществе положения о том, что важно не только удовлетворение биологических потребностей ребенка дошкольного возраста, но и решение воспитательных и образовательных задач.

Подводя итог, следует заметить, что возникновение и распространение народных детских садов было обусловлено социальным, экономическим развитием страны, привлечением женщин к общественной жизни, производству.

Таким образом, до революции в Сибири существовали два типа дошкольных образовательных учреждений: платные (часто привилегированные) и бесплатные народные детские сады. Первоначально задачи каждого типа различались: первые были ориентированы на умственное и психическое развитие детей, вторые удовлетворяли потребности занятых на производстве женщин. Отсюда продолжительность пребывания детей в частном платном детском саду составляла 3-4 часа в день, в народном – до 15 часов. Преподавательский состав также отличался: учителя платных детских садов обязательно имели свидетельство на право педагогической деятельности, нередко получали специальное образование на курсах, обучающих методике работы с детьми дошкольного возраста. В народных детских садах

большее значение имело медицинское образование. Тем не менее, общей особенностью двух видов дошкольных учреждений было самостоятельное, без государственного участия, развитие. Инициативная педагогическая общественность Сибири, как и России в целом, собственными силами вырабатывала недостающий элемент в системе образования.

Литература

1. Адрианов, А. В. Г. Томск в прошлом и настоящем [Текст] / А. В. Адрианов. – Томск : Издание «Сиб. кн. маг.» Михайлова и Макушина, 1890. – XI, 433, 27, V с.
2. В обществе «Ясли» [Текст] // Сибирская жизнь. –1912. – № 65. – С. 5.
3. В приюте «Ясли» [Текст] // Сибирская жизнь. –1909. – № 201. – С. 3.
4. Государственный архив Томской области (ГАТО). Ф.99 Оп. 1 Д. 676 Л. 9.
5. ГАТО. Ф.99. Оп.1. Д. 681. Л. 6.
6. ГАТО. Ф. Р28. Оп.1. Д. 986 а. Л. 30.
7. ГАТО. Ф. 126. Оп. 2. Д. 1542. Л. 37.
8. ГАТО. Ф. 126. Оп. 2. Д. 1663. Л. 94.
9. ГАТО. Ф. 126. Оп. 2. Д. 1917. Л. 37.
10. ГАТО. Ф.126. Оп. 2. Д. 2327. Л.179.
11. ГАТО. Ф. 126. Оп. 2. Д. 2500. Л. 54.
12. ГАТО. Ф. 126. Оп. 2. Д. 2834. Л. 69.
13. ГАТО. Ф. 126. Оп. 2. Д. 2916. Л. 255.
14. «Детский сад» Н.А. Тихонравовой [Текст] // Сибирская жизнь. –1911. – № 192. – С. 4.
15. Из деятельности общества «Ясли» за 1903 и 1904 годы [Текст] // Сибирская жизнь. – 1905. – № 79. – С. 3.
16. Очерки истории школы и педагогической мысли народов СССР. Конец XIX – начало XX в. [Текст] / под ред. Э. Д. Днепров [и др.]. – М. : Педагогика, 1991. – 448 с.
17. Свод постановлений Томской городской думы с 1874 по 1881год [Текст]. – Томск : Типография К. А. Орлова, 1901. – 857 с.
18. Свод постановлений Томской городской думы с 1881 по 1891 год [Текст]. – Томск : Типография Н. И. Орловой, 1903. – 1988 с.

ОСОБЕННОСТИ ОБУЧЕНИЯ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ РУССКОГО ЯЗЫКА В ДРЕЗДЕНСКОМ ТЕХНИЧЕСКОМ УНИВЕРСИТЕТЕ

Гелер Катя

Дрезденский технический университет

В настоящее время система образования в Германии представляет собой структуру, состоящую из начальной (4 года), средней (5-6 лет), гимназии (2-3 года) и высшей школы (3+2). На всех ступенях данной структуры представлены как государственные, так и частные образовательные учреж-

дения, хотя количество последних невелико. Обучение в государственных начальных и средних школах бесплатное. В большинстве случаев бесплатным является и обучение и в государственных университетах.

В настоящее время наблюдается обширная модернизация немецкой системы высшего образования. Например, все более популярными становятся учебные программы, ориентированные на получение степеней бакалавра и магистра (согласно Болонскому соглашению), а также программы повышения квалификации. Особенно привлекательными для иностранцев являются учебные программы, где преподавание ведется на английском языке, так называемые International Degree Programmes.

Престиж немецкого высшего образования растет с каждым годом. Во многом это связано с тем, что высшая школа Германии старается идти в ногу со временем. Среди стран наиболее привлекательных для учащихся, приезжающих из-за рубежа, Германия занимает третье место (после США и Великобритании).

В то же время немецкие студенты имеют возможность участвовать в программах академических обменов, обучаясь в вузах других стран, в том числе и в России.

В данной статье автор, – студентка Дрезденского технического университета, попыталась раскрыть особенности обучения будущих учителей русского языка в Дрезденском техническом университете.

Дрезденский технический университет (Technische Universität Dresden, сокр. TUD) – одно из крупнейших и старейших технических высших учебных заведений Дрездена и Саксонии. Он был основан в 1828 году, а с 1961 г. переименован и имеет современное название. По численности студентов Дрезденский технический университет занимает первое место среди технических университетов Германии. В нем обучается около 35 000 студентов и работает свыше 4000 сотрудников, из них 419 профессора. Дрезденский технический университет входит в объединение крупнейших технических вузов Германии «TU 9».

В состав университета входит 14 факультетов, в том числе и факультет педагогических наук, факультет культурологии, литературы и языкознания, на которых и обучается автор данной работы.

На данном факультете студенты приобретают квалификацию «учитель русского языка и литературы».

Совмещая данные факультеты, студенты приобретают общие педагогические, специальные, профессионально-дидактические знания, умения и навыки, позволяющие молодому специалисту легко адаптироваться в современной образовательной ситуации и внедрять в образовательную практику инновационные технологии с учетом современных дидактических тенденций.

Содержание дисциплины «Русский язык» предполагает в рамках аудиторной и самостоятельной работы освоение студентами истории русского языка и литературы, а также культуры России от истоков до современно-

сти. С одной стороны, студенты приобретают навыки самостоятельной работы и научного анализа специальной литературы и необходимых источников. С другой, интенсивная языковая практика позволяет учащимся овладеть устной и письменной речью как средствами коммуникации.

В области отраслевой дидактики студенты знакомятся с общедидактическими, методическими и частнометодическими принципами в преподавании иностранных языков, что позволяет успешно применять их в школьной практике.

Условия освоения программы

Обязательным условием для начала учебы является окончание школы и получение аттестата зрелости (в случае успешной сдачи экзамена на аттестат зрелости) или выполнение определенных условий вуза (вступительные испытания). Кроме того, необходимо владеть основами русского языка. Знание латинского языка приветствуется, но не является обязательным. Освоение иностранного языка (кроме русского) подтверждается оценкой в аттестате зрелости.

Начинать осваивать образовательную программу возможно в Техническом университете Дрездена в зимнем и летнем семестрах.

Содержание и объем образовательной программы

Будущие учителя выбирают две дисциплины и соответствующую образовательную область (ESL). Например, учителя начальных классов всегда выбирают *Основы школьной дидактики*.

Объем нагрузки определяется в зависимости от избранной школьной ступени:

$SWS = \text{количество часов в неделю в течение семестра}$

Образовательная программа делится на базовую и профильную части. Базовая программа заканчивается в 4 семестре экзаменом, а профильная в 7 семестре первым государственным экзаменом (соответствует ступени – начальная школа), в 8 семестре – средняя школа, в 9 семестре – гимназия.

Время стажировки (2 года) присоединяется к университетскому образованию. Завершается данная практика вторым государственным экзаменом.

Содержание образовательных разделов для получения квалификации учителя (ESL):

А – образование и воспитание;

В – общая дидактика и педагогическая теория;

С – развитие и учение (педагогическая психология);

Д – общественные предпосылки воспитания;

Е – учреждения и формы организации образования;

Ф – образовательные задачи в конкретной предметной области.

Дополнительно для получения квалификации учителя начальной школы:

теоретическая подготовка (педагогика начальной школы с преподаванием в первых классах и начальным обучением); практическая часть (практика в школе).

Содержание программы по дисциплине «Русский язык»:

1. Языковая практика (русский язык)
2. Русское языкознание
3. Русское литературоведение
4. Русская история культуры и страноведение
5. Отраслевая дидактика

Дисциплины, изучаемые в рамках освоения образовательной программы делятся на обязательные и по выбору.

Дисциплины, входящие в базовую часть:

- 1) введение в литературоведение;
- 2) введение в языкознание;
- 3) просеминар по литературоведению;
- 4) просеминар по языкознанию;
- 5) просеминар страноведению;
- 6) языковая практика;
- 7) лекционный курс по языкознанию (или литературоведению или страноведению).

Профильная часть образовательной программы предполагает освоение следующих дисциплин:

- 1) спецсеминар по литературоведению;
- 2) спецсеминар по языкознанию;
- 3) спецсеминар по страноведению;
- 4) лекционный курс по языкознанию (или литературоведению или страноведению);
- 5) отраслевая дидактика;
- 6) языковая практика;
- 7) школьная практика;
- 8) спецсеминар по литературоведению или страноведению.

Кроме того, минимум 3 месяца студенту необходимо практиковаться в русскоязычном регионе (в России).

Базовые учебные заведения

Базовыми учебными заведениями после сдачи второго государственного экзамена являются гимназии Республики Саксония и других федеральных земель, а также в Академии повышения квалификации и переподготовки.

Специальная дисциплина

Дисциплина «Русский язык» может изучаться как во время, так и после окончания учебы как специальный предмет (профильный предмет). Изучение специальной дисциплины завершается экзаменом и дает в дальнейшем право преподавания для этого предмета.

В случае, когда профильный предмет изучается после окончания учебы для получения более высокой должности учителя гимназии, средний период обучения составляет 4 семестра.

Таким образом, чтобы получить квалификацию «учитель русского языка» необходимо обучаться в вузе в среднем 5-6 лет, если учитель русского языка в начальной школе – 4,5 года. Однако данная система подготовки специалиста реорганизована в текущем году, в связи с включением в Болонское соглашение.

УРОВЕНЬ ВОСПИТАННОСТИ ШКОЛЬНИКА КАК СПОСОБ ФОРМИРОВАНИЯ ЦЕЛЕЙ ВОСПИТАТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ

Д. Е. Егорова

Томский государственный педагогический университет

Образование на современном этапе развития социума признается как целенаправленный процесс воспитания и обучения в интересах человека, общества, государства, сопровождающийся констатацией достижения гражданином (обучающимся) установленных государством образовательных уровней (образовательных цензов) [1]. Результаты воспитания измеряются воспитанностью.

Воспитанность – комплексное свойство личности, которое характеризуется наличием и степенью сформированности у нее общественно значимых качеств, отражающих ее всестороннее развитие [4, с. 14]

По мнению В. А. Сухомлинского педагог должен глубоко знать индивидуальность каждого ученика, источники его умственного, нравственного, эмоционального развития [3]. О. С. Богданова и В. И. Петрова считают, что работа с детьми должна быть построена так, чтобы она способствовала развитию ребенка [4, с. 10 -11].

Изучать воспитанность школьников можно по разным программам, в том числе по заданным критериям и признакам. Существует несколько методик для определения уровня воспитанности школьников.

Для изучения отношения учащихся к общечеловеческим ценностям, использовалась диагностическая программа изучения уровней воспитанности школьников, предложенная Шиловой М. И. В этой программе ценности измеряются по уровням и баллам.

М. И. Шилова выделяет три уровня воспитанности: высокий, средний, низкий.

Высокий уровень характеризуется наличием устойчивого положительного опыта нравственного поведения, саморегуляцией и стремлением детей распространять свое влияние на других.

Для **среднего уровня** свойственно устойчивое положительное поведение, наличие регуляции и саморегуляции, хотя активная позиция еще не проявляется.

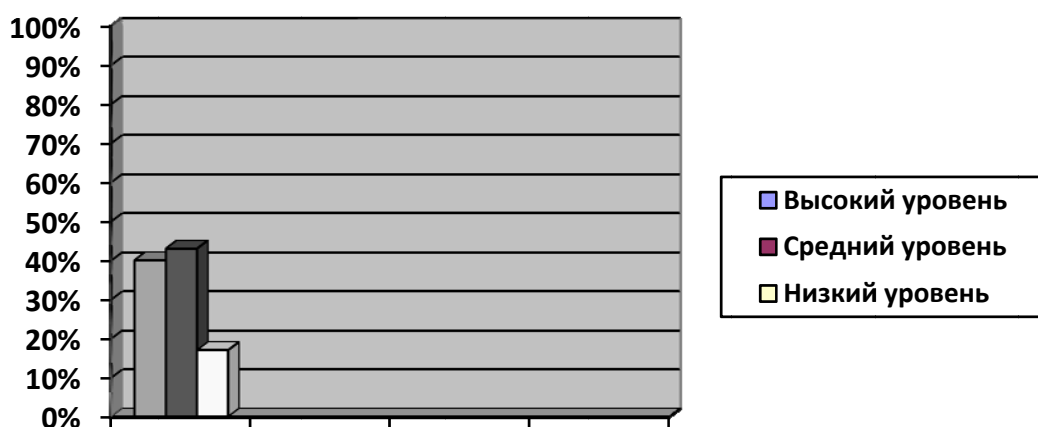
Низкий уровень характеризуется слабым проявлением положительно-го, еще не устойчивого опыта поведения, наблюдаются взрывы в поведе-нии, поведение в основном регулируется требованиями старших.

Нравственная невоспитанность школьника проявляется в отрица-тельном опыте поведения, в неразвитости самоорганизации и саморегуля-ции.

За основу взяты несколько общечеловеческих ценностей: *долг, ответ-ственность, бережливость, дисциплинированность, ответственное от-ношение к учению, трудолюбие, коллективизм, доброта, честность, про-стота*. Каждая измеряется в баллах по 4-ех балльной шкале, например (таблица):

| Показатели воспитанности | Признаки проявляются | | | |
|--------------------------|---|---|---|--|
| | Ярко проявляются (4 балла) | Проявляют-ся (3 балла) | Слабо прояв-ляются (2 балла) | Не проявля-ются (1 балл) |
| долг и ответствен-ность | Охотно выполня-ет общественные поручения, побу-ждает к этому других | Охотно выполняет общест-венные по-ручения, но не тре-бует этого от других | Неохотно вы-полняет об-щественные поручения, необходим контроль со стороны учи-теля | Уклоняется от выполне-ния общест-венных по-ручений, безответст-венен |

Исследованию подвергались ученики 7 класса школы города в количе-стве 30 человек. Экспертная оценка давалась классным руководителем и детьми друг о друге по каждой ценностной характеристике и определялась в баллах от 1 до 4. Таким образом, проанализировав результаты исследова-ния, общую характеристику уровня воспитанности учеников класса можно представить в виде диаграммы:



Из диаграммы следует, что учеников на высоком уровне воспитанности – 40 %, на среднем уровне воспитанности – 43%, и на низком уровне воспитанности – 17 %. При этом выявлено, что для учащихся наиболее важными являются следующие ценности: коллективизм, товарищество; долг и ответственность; доброта, отзывчивость. На последнем месте стоит трудолюбие.

Для объективности исследования, уровень воспитанности учеников данного класса исследовался и по методике ранжирования, что предусматривает распределение общечеловеческих ценностей по уровням личной значимости.

Ценности – значимость для людей тех или иных объектов и явлений. Однозначное определение некоего спектра ценностных ориентаций ребенка, свидетельствующих о его воспитанности, принципиально невозможно. Так как, во-первых – это ограничивает наше представление о многообразии проявлений личности, а во-вторых – не учитывает существования вариативности оценок воспитанности не только в различных культурах, но даже и в пределах одной культурной общности. Таким образом, мы можем представить лишь один из вариантов структуры ценностных ориентаций личности, являющихся показателями воспитанности ребенка [2, с. 174].

Для исследования были выбраны следующие качества и ценности: *ответственность, бережливость, дружба, любовь, трудолюбие, честность*.

В результате ранжирования названных ценностей учениками на первое место были поставлены дружба, на втором – честность, а на третьем – доброта и любовь. Этот выбор является обоснованным и логичным. В подростковом возрасте очень важной ценностью является дружба, которая должна быть основана на честности. На последнем месте оказалась бережливость, на предпоследнем – трудолюбие.

Проведя сравнительный анализ результатов двух методик исследования уровня воспитанности учащихся 7 класса, были получены следующие результаты, приведенные в таблице.

| Места выбора | Методика ранжирования | Диагностическая программа М.И. Шиловой |
|--------------|--------------------------------------|--|
| Первое | Дружба, честность, доброта и любовь. | Коллективизм, товарищество; доброта, отзывчивость |
| Второе | Ответственность | Бережливость, дисциплинированность, ответственное отношение к учебе, честность, простота |
| Третье | Бережливость, трудолюбие. | Трудолюбие |

Из таблицы видно, что результаты разных методик исследования во многом совпадают: на первом месте стоят такие ценности как дружба и доброта; на втором – ответственность; на последнем – трудолюбие. Это лишний раз подтверждает правильность, сделанных нами выводов.

Таким образом, знания об уровне воспитанности помогают осмысленно работать с детьми, побудить школьника к самовоспитанию и самоконтролю, управлять развитием классного коллектива, целенаправленно подходить классному руководителю к разработке плана воспитательной работы,

повысить психолого – педагогический уровень и профессиональное мастерство учителя, усилить взаимодействие педагога и школьника, совершенствовать систему воспитания.

Литература

1. Закон РФ «Об образовании» – М, 1992.
2. Словарь – справочник по теории воспитательных систем / Сост. П.В. Степанов. Изд. 2 – М.: Педагогическое общество России, 2002.
3. Сухомлинский, В. А. Сердце отдаю детям. – Киев, 1972.
4. Шилова, М. И. Изучение воспитанности школьников. – М.: Изд-во «Педагогика», 1982.

СОЦИОМЕТРИЧЕСКОЕ ИССЛЕДОВАНИЕ НА ПРИМЕРЕ ОДНОЙ ИЗ ГРУПП ТГПУ

И. С. Денисенко

Томский государственный педагогический университет

Социометрическая техника, разработанная Дж. Морено, применяется для диагностики межличностных и межгрупповых отношений в целях их изменения, улучшения и совершенствования. С помощью социометрии можно изучать типологию социального поведения людей в условиях групповой деятельности, судить о социально-психологической совместимости членов конкретных групп. Социометрическая процедура может иметь целью: а) измерение степени сплоченности-разобщенности в группе; б) выявление «социометрических позиций», то есть соотносительного авторитета членов группы по признакам симпатии-антипатии, где на крайних полюсах оказываются «лидер» группы и «изгой»; в) обнаружение внутригрупповых подсистем, сплоченных образований, во главе которых могут быть свои неформальные лидеры. Использование социометрии позволяет проводить измерение авторитета формального и неформального лидеров для перегруппировки людей в командах так, чтобы снизить напряженность в коллективе, возникающую из-за взаимной неприязни некоторых членов группы. Социометрическая методика проводится групповым методом, ее проведение не требует больших временных затрат (до 15 мин.). Она весьма полезна в прикладных исследованиях, особенно в работах по совершенствованию отношений в коллективе. Но она не является радикальным способом разрешения внутригрупповых проблем, причины которых следует искать не в симпатиях и антипатиях членов группы, а в более глубоких источниках. Надежность процедуры зависит прежде всего от правильного отбора критериев социометрии, что диктуется программой исследования и предварительным знакомством со спецификой группы.

Социометрическая процедура. Общая схема действий при социометрическом исследовании заключается в следующем. После постановки задач

исследования и выбора объектов измерений формулируются основные гипотезы и положения, касающиеся возможных критериев опроса членов групп. Здесь не может быть полной анонимности, иначе социометрия окажется малоэффективной. Требование экспериментатора раскрыть свои симпатии и антипатии нередко вызывает внутренние затруднения у опрашиваемых и проявляется у некоторых людей в нежелании участвовать в опросе. Когда вопросы или критерии социометрии выбраны, они заносятся на специальную карточку или предлагаются в устном виде по типу интервью. Каждый член группы обязан отвечать на них, выбирая тех или иных членов группы в зависимости от большей или меньшей склонности, предпочтительности их по сравнению с другими, симпатий или, наоборот, антипатий, доверия или недоверия и т.д. Членам группы предлагается ответить на вопросы, которые дают возможность обнаружить их симпатии и антипатии один до одного, к лидерам, членов группы, которых группа не принимает. Исследователь зачитывает два вопроса: а) и б) и дает подопытным такую инструкцию: «Напишите на бумажках под цифрой 1 фамилию члена группы, которого Вы выбрали бы в первую очередь, под цифрой 2 – кого бы Вы выбрали, если бы не было первого, под цифрой 3 – кого бы Вы выбрали, если бы не было первого и второго». Потом исследователь зачитывает вопрос о личных отношениях и так же проводит инструктаж. Социометрическая карточка или Социометрическая анкета составляется на заключительном этапе разработки программы. В ней каждый член группы Должен указать свое отношение к другим членам группы по выделенным критериям (например, с точки зрения совместной работы, участия в решении деловой задачи, проведения досуга, в игре и т.д.) Критерии определяются в зависимости от программы данного исследования: изучаются ли отношения в производственной группе, группе досуга, во временной или стабильной группе.

Социометрическая карточка. Пример социометрической карточки использованной для опроса группы 456 физико-математического факультета Томского государственного педагогического университета:

а) кого с своих товарищей из группы Вы попросили бы в случае необходимости предоставить помощь в подготовке к занятиям (в первую, вторую, третью очередь)? б) кого из своих товарищей из группы Вы не хотели бы просить в случае необходимости предоставлять Вам помощь в подготовке к занятиям? 2. а) с кем Вы поехали бы в продолжительную служебную командировку? б) Кого из членов своей группы Вы не взяли бы в служебную командировку? 3. а) кто из членов группы лучше исполнит функции лидера (старосты, профорга и т.д.)? б) кому из членов группы тяжело будет исполнять обязанности лидера? 4. а) К кому в своей группе Вы обратились бы за советом в трудной жизненной ситуации? б) с кем из группы Вам не хотелось бы ни о чем советоваться? 5. а) если бы все члены Вашей группы жили в общежитии, с кем из них Вам хотелось бы поселиться в одной комнате? б) если бы всю Вашу группу переформировали, кого из ее

членов Вы не хотели бы оставить в своей группе? 6. а) кого из группы Вы пригласили бы на день рождения? б) кого из группы Вы не хотели, бы видеть на своем дне рождения?

Каждому члены группы предлагалось ответить на вопросы и было ограничение по выбору (предлагалось только 3 выбора). Когда социометрические карточки заполнены и собраны, начинается этап их математической обработки. Простейшими способами количественной обработки являются табличный, графический и индексологический.

Таблица 1

Социоматрица

| № | ФИО | Иванов Алексей | Петров Алексей | Сидоров Илья. | Нагин Вячеслав | Зорин Алексей |
|---|----------------|----------------|----------------|---------------|----------------|---------------|
| 1 | Иванов Алексей | | 3 | | | |
| 2 | Петров Алексей | 2 | | 32 | | |
| 3 | Сидоров Илья | -2 | 1 | -1 | | |
| 4 | Нагин Вячеслав | 1 | | | | |
| 5 | Зорин Алексей | | 1 | -3 | | |

Вначале следует построить простейшую социоматрицу: Анализ социоматрицы по каждому критерию дает достаточно наглядную картину взаимоотношений в группе. Могут быть построены суммарные социоматрицы, дающие картину выборов по нескольким критериям, а также социоматрицы по данным межгрупповых выборов. Основное достоинство социоматрицы – возможность представить выборы в числовом виде, что в свою очередь позволяет проранжировать членов группы по числу полученных и отданных выборов, установить порядок влияний в группе. На основе социоматрицы строится социограмма – карта социометрических выборов (социометрическая карта).

Социометрические индексы. Различают персональные социометрические индексы (П.С.И.) и групповые социометрические индексы (Г.С.И.). Первые характеризуют индивидуальные социально-психологические свойства личности в роли члена группы. Вторые дают числовые характеристики целостной социометрической конфигурации выборов в группе. Они описывают свойства групповых структур общения. Основными П.С.И. являются: индекс социометрического статуса i -члена; эмоциональной экспансивности j -члена, объема, интенсивности и концентрации взаимодействия ij -члена. Символы i и j обозначают одно и то же лицо, но в разных ролях; i – выбираемый, j – он же выбирающий, ij – совмещение ролей.

Обработка результатов анкетирования группы 456. После опроса 16 человек в данной группе мы построили социоматрицы из которых можно судить о группе и отдельных её членах.

Начнем с учебной деятельности в этой сфере: оказались очень большой разрыв между «лидером» и «изгоем» он составил 56 баллов. «Лидером» этой сфере оказалась Яшутина Анастасия, «изгоя» исходя из моральных принципов называть не будем как в этой сфере так и последующих. Этот студент не является примерным, как в дисциплине, так и в успеваемости по всем предметам, соответственно. «Звездами» здесь оказались Киреев Владимир, Хмылёва Ирина, Савская Любовь. Аутсайдеров у нас группы нет.

В сфере досуга и развлечений «лидером» стали 2 человека Гилязетденов Алексей и Кривошеин Алексей, а так же их можно считать не формальными лидерами, «Звездами» стали Яшутина Анастасия, Савская Любовь и Шпомер Виктория. «Изгоями» стали несколько человек это говорит о том, что группа не столь сплочённая как должно быть.

В сфере общественной жизни группы лидеров «Лидером» стал: Денисенко Илья он так же занимает должность старосты группы, звёздами стали Гилязетденов Алексей и Яшутина Анастасия.

В сфере личной жизни (кто кому больше доверяет) «лидерам» стала Шмыкова Татьяна, «звёзды» Бурляев Алексей и Савская Любовь.

Самым популярными людьми в группе, с которыми бы хотели поехать в продолжительную командировку стали Савская Любовь и Яшутина Анастасия.

Вопрос стоял таким образом, что на первую часть вопроса надо было указать, кто с кем хочет жить в общежитии в одной комнате, но так как подавляющее большинство группы живет в общежитии результаты были ожидаемы. Вторая часть вопроса стояла «изгнании» из группы то большая часть опрашиваемых поставили прочерки аргументировав это тем что наша группа единое целое и если кто-то уйдет, то группа потеряет какой-то кусочек. Эту группу можно сравнить с хорошо отлаженным механизмом и если часть механизма выйдет из строя или просто исчезнет, то механизм ломается и более не может работать в нормальном режиме.

В ходе работы были определены следующие микро группы:

Усенова Жанна, Хмылева Ирина, Шпомер Виктория, Чернятина Анна.

Царгородцева Анастасия, Яшутина Анастасия,

Савская Любовь, Шмыкова Татьяна, Бурляев Алексей

Можно сказать, что каждая студенческая группа является индивидуальностью и сравнивать её с другими группами не имеет смысла. Каждая группа будь на факультете или на межвузовском уровне есть неповторимый фрагмент общей мозаики. Группа может быть очень яркой или, наоборот, без цветной, это зависит от людей этой группы. В общем, заключение можно сказать, что группа является очень сплоченной, но и как в любой группе есть свои недостатки, которые можно исправить с помощью каких либо тренингов направленных на налаживание отношения между отдельными

членами группы. По общим итоговым подсчетам можно сказать о лидерах звёздах и аутсайдерах: «лидером» стала Яшутина Анастасия, «звёздами» Савская Любовь и Денисенко Илья, «изгоя» называть не будем, аутсайдеров нет.

Литература

1. Андреева, Г. М. Социальная психология. – М., 2006. – С. 241-256.
2. Социальная психология в трудах отечественных психологов. – СПб., 2000. – С. 106-197.

ОСОБЕННОСТИ РАЗРАБОТКИ СОДЕРЖАНИЯ ОБРАЗОВАНИЯ В СИСТЕМЕ НАЧАЛЬНОГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В РОССИИ В ПЕРИОД 1958–1984 ГГ.

Т. Н. Димова

Волжский государственный инженерно-педагогический университет,
г. Н.-Новгород

В настоящее время в российской образовательной системе осуществляется модернизация содержания начального профессионального образования, которое наиболее полно отвечало бы задачам, стоящим перед новыми типами начальной профессиональной школы. Эти разработки заставляют обратиться к истории отечественного профессионального образования с целью извлечь из нее тот прогрессивный опыт, который мы могли бы использовать в настоящем и будущем. Исходя из этих позиций мы обратились к периоду 1958-1984 гг. развития профессионально-технического образования в России.

В этот период как уровне управления системы профессиональным образованием, так и на местах происходил постоянный поиск нового содержания начального профессионального образования, который был обусловлен резким изменением социокультурного пространства страны. В конце 1950-х годов в СССР вступил в эпоху научно-технической революции: шел процесс широкомасштабного освоения и внедрения достижений научно-технической революции во многие сферы науки и техники, производства, механизацию и автоматизацию народного хозяйства. Наметились тенденции внедрения новой техники, переход к научно-индустриальному производству, предъявлявшему повышенные требования к интеллектуальным и профессиональным знаниям, а также умениям и навыкам рабочих. Для социально-политической ситуации в стране в данный период характерны процессы демократизации и либерализации общества. Изменения, происходившие в содержании труда рабочего в связи с совершенствованием производства, должны были найти отражение в содержании начального профессионального образования. Необходимо было определить новый уро-

вень профессиональных знаний, умений и навыков будущих молодых рабочих кадров, связанный с развитием научно-технического прогресса. Именно поэтому этот период ознаменован напряженным трудом ученых, методистов и педагогов над совершенствованием содержания профессионально-технического образования.

Преобразование системы трудовых резервов в систему профессионально-технического образования, начатое в 1958 году, продиктовало необходимость разработки учебных планов и программ отдельно для городских и сельских профессионально-технических училищ. Эти планы и программы в 1960-1962 году разработал и ввел в действие Госпрофобр СССР. Существенное их отличие от учебных планов и программ системы трудовых резервов, заключалось в том, что в новых вариантах было отведено больше времени на производственное обучение, практику и общетехнические предметы, что было обусловлено более высокими требованиями к теоретической и практической подготовке учащихся.

Интересно, что в разработке учебных планов и программ участвовали не только центральные органы системы профессионально-технического образования того времени, но и местные. Так, например, в октябре 1959 года учебно-методическим кабинетом Горьковского областного управления трудовых резервов были разработаны предложения по дополнению к программе теоретического и производственного обучения. В связи с внедрением в производственные процессы автоматизации и механизации кабинет разработал дополнения к программе для подготовки токарей-универсалов, фрезеровщиков-универсалов и шлифовщиков-универсалов в ремесленных училищах, а также перечень приспособлений и устройств, обязательных для применения в производственном обучении и изучении общего слесарного курса и перечень приспособлений и устройств по передовым методам труда, обязательных для применения в процессе производственного обучения и при изучении спецтехнологии токарного дела [1. Л. 1, 2, 6, 8, 10].

В учебных планах, разработанных Госпрофобром, в 1964 году и сориентированных как на связь теории с практикой, так и на усиление межпредметных связей, впервые было выделено три группы дисциплин: профессионально-технологические, общеобразовательно-политехнические, физического и эстетического воспитания. Помимо этого, именно в тех планах появились консультации, которые помогали своевременно оказывать помощь учащимся в выполнении заданий.

В связи с переходом к всеобщему среднему образованию, начатому в 1965 году, встал вопрос о приведении учебных планов и программ учебных заведений системы профессионально-технического образования в соответствие с содержанием образования в средней школе. В 1969 году Госпрофобр СССР утвердил перечень из 245 профессий, по которым профессионально-технические училища должны были готовить квалифицированных молодых рабочих со средним образованием.

В 1969-1970 учебном году были введены новые учебные планы и программы, предназначенные для учащихся, поступивших в ПТУ после восьмилетней школы. Учебные программы для предметов общеобразовательного цикла соответствовала учебным программам 9-11 классов вечерней школы. Профессионально-технический раздел оставался прежним. Вновь появились курсы обществоведения (110 часов) и гражданской обороны (33 часа) [2. С.467].

В 1972-1974 году были введены учебные планы и программы средних профтехучилищ. Средние ПТУ стали принимать учащихся только с образованием школы-восьмилетки. Подготовка по предметам общеобразовательной группы велась в полном объеме 9-10 классов дневной средней школы при некотором сокращении часов на курсы литературы, географии, биологии и астрономии. На производственное обучение и изучение предметов профессионально-технической группы отводилось около 60% учебного времени. Это давало возможность учащимся получить достаточную квалификацию в профессии и получать знания, необходимые для дальнейшего повышения мастерства. Программы общеобразовательной и профессионально-технической группы были скомпонованы таким образом, чтобы общее образование стало базисом для получения общетехнических и профессиональных знаний. В программах особое внимание уделялось межпредметным связям и усилению профессиональной направленности предметов общеобразовательного цикла. Разработка и введение новых учебных планов и программ окончательно оформила становление средних ПТУ как среднего учебного заведения нового типа.

В последующие годы работа над совершенствованием содержания образования продолжалась. Это было связано как с расширением перечня профессий, по которым средние профессионально-технические училища стали готовить молодых квалифицированных рабочих со средним образованием, так с усложнением этих профессий (появились наладчики станков с программным управлением, операторы ЭВМ и т.п.). В 1978-1979 гг. появились учебные планы, рассчитанные на различные профессиональные группы и более полно отвечающие требованиям производства. Учебные планы средних ПТУ отражали основную (стабильную) и специальную (динамичную) стадии содержания образования. Притом, что на производственное обучение и предметы профессионально-технической группы отводилось до 60 % учебного времени, количество часов, отводимых на специальные и общетехнические курсы для разных профессий, было различным и зависело от соотношения в профессии умственного и физического труда. Общеобразовательные дисциплины изучались в объеме средней школы (при сокращении часов на литературу, географию, биологию и астрономию).

В 80-е годы для средних ПТУ были разработаны новые учебные планы и программы. 57% учебного времени в них отводилось на производственное обучение и предметы профессионально-технического цикла, 35 % – на общеобразовательные предметы и 8 % – на физическую культуру, эстетику

и начальную военную подготовку [2. С.473-474]. Независимо от профиля училища по своему объему и содержанию общеобразовательный цикл был единым для всех средних профтехучилищ. В него входили все предметы, изучаемые в дневной общеобразовательной школе. Это было сделано для того, чтобы учащиеся в средних ПТУ могли получить вместе с профессией полноценное среднее образование, и реально позволяло обеспечить непрерывность образования, обеспечивая преемственность между школой и средними ПТУ, а также между ними и вузами.

Таким образом, в модернизации содержания образования в 1958-1984 году происходил напряженный поиск, который был связан с резким изменением социокультурного пространства страны: наступлением научно-технической революции, обусловившей изменения в содержании труда рабочего, совершенствование производства, а следовательно, изменившей требования к рабочим кадрам. Из опыта того времени в сфере разработки содержания начального профессионального образования на сегодняшнем этапе целесообразно использовать: ориентацию содержания образования на подготовку для народного хозяйства технически образованных и культурных молодых квалифицированных рабочих, владеющих профессиональным мастерством, отвечающим требованиям производства того времени, социального и научно-технического прогресса; сотрудничество в разработке содержания начального профессионального образования центральных и местных органов системы образования; отведение в подготовке молодых квалифицированных рабочих большей части учебного времени на производственное обучение и предметы производственно-технического цикла; компоновка программ таким образом, чтобы общее образование стало базисом для получения общетехнических и профессиональных знаний; усиление в содержании образования межпредметных связей; а также обеспечение многоуровневости и непрерывности образования путем преемственности содержания образования между школой и учебными заведениями начального профессионального образования и между ними и следующими ступенями образования.

Литература

1. Замечания учебно-методического кабинета Управления по программе теоретического и производственного обучения в связи с внедрением в производственные процессы автоматизации и механизации // ГАНО (Государственный архив Нижегородской области). Ф. 5461 (Управление профессионально-технического образования). Оп. 1, Д. 563. 11 л.
2. История профессионального образования в России. – М.: Ассоциация «Профессиональное образование», 2003. – 672 с.

АРТ–ТЕРАПИЯ КАК СРЕДСТВО КОРРЕКЦИИ ЛИЧНОСТНОЙ СФЕРЫ ПОДРОСТКОВ С ДЕВИАНТНЫМ ПОВЕДЕНИЕМ

Ю. В. Доценко

Томский государственный педагогический университет

В настоящее время в современной школьной практике мы наблюдаем снижение уровня воспитанности и образованности учащихся, дегуманизацию в отношениях между подростками, ослабление воспитательного воздействия семьи. Усвоение весьма расплывчатых социальных норм, правил общения и поведения, отсутствие в обществе устойчивой системы ценностей оказывают негативное влияние на ориентацию подростка в системе социальных отношений и нередко становятся причиной девиантных поведенческих проявлений. Ни для кого не секрет, что сегодня в массовых школах выросло число педагогически и социально запущенных детей, детей с задержкой психического развития, в связи с чем функционируют классы компенсирующего и коррекционно-развивающего обучения в рамках общеобразовательных школ. В специальных учебных заведениях для девиантных подростков осуществляется специальная организация работы с подростками и используются различные методы, направленные на профилактику и коррекцию отклоняющегося поведения, в которых особое место занимает арт-терапия.

Впервые термин «арт-терапия» стал использовать английский врач и художник Адриан Хилл (Adrian Hill). В 40-е годы XX века, работая с больными с эмоциональными, психическими и физическими нарушениями в госпиталях Великобритании в качестве арт-педагога, он заметил, что занятия творчеством отвлекают его пациентов от тяжелых переживаний и помогают справиться с болезнью.

Арт-терапия является междисциплинарным подходом, соединяющим в себе различные области знания – психологию, медицину, педагогику, культурологию и др. Ее основой выступает художественная практика, поскольку в ходе арт-терапевтических занятий клиенты вовлекаются в изобразительную деятельность.

Более развернутое определение арт-терапии содержится в документе Британской ассоциации арт-терапевтов, озаглавленном «Художник и арт-терапевт: краткое обсуждение их ролей в больницах, специальных школах и социальной сфере»:

«Арт-терапия связана с созданием визуальных образов, и этот процесс предполагает взаимодействие между автором художественной работы (пациентом), самой художественной работой и психотерапевтом. Арт-терапия, так же как и любой иной вид психотерапии, направлена на осознание неосознаваемого психического материала – этому способствует богатство художественных символов и метафор. Арт-терапевты глубоко понимают осо-

бенности процесса изобразительного творчества, обладают профессиональными навыками невербальной, символической коммуникации и стремятся создавать для пациента такую рабочую среду, в которой он мог бы чувствовать себя достаточно защищенным для того, чтобы выражать сильные переживания. Эстетические стандарты в контексте арт-терапии не имеют большого значения. Основой арт-терапевтического взаимодействия являются выражение и конденсация неосознаваемого психического материала посредством изобразительной деятельности» (ВААТ, 1989).

Советский педагог В. А. Сухомлинский в книге «О воспитании» говорит: «...самыми разными средствами развивать чуткость души, пробуждать совесть, поддерживать духовность. Среди средств такого воспитания быть может, воспитание красотой стоит на первом месте. Именно обращение к красоте, облагораживание души, переживание красоты и снимает «толстокожесть», утончает чувства ребенка на столько, что он становится восприимчив к слову, а значит, становится воспитуем». Я полностью согласна с этим выражением. Искусство, творчество являются дверцей в душу и её лекарством. А детская душа, тем более «пораненная» требует особого подхода. Которым и стала арт-терапия.

Основы для создания первых техник арт-терапевтической работы с детьми на Западе были заложены такими авторами, как В. Ловенфельд (Lowenfeld, 1939, 1947), Е. Кейн (Cane, 1951). Эти авторы рассматривают изобразительную деятельность ребенка в неразрывной связи с развитием его познавательной и эмоциональной сфер и видят в ней богатый потенциал для гармонизации его психики. Опираясь на психоаналитическое понимание процесса психического развития и творческой активности, Э. Крамер в значительной мере связывает ее терапевтические возможности с тем, что в процессе занятий ребенка рисованием происходит организация психических процессов и постепенный переход от относительно примитивных форм психической деятельности к более сложным и эффективным. Она пишет, что «изобразительная деятельность и творческий процесс предполагают развитие комплекса умений, включающих овладение изобразительными материалами таким образом, что они начинают выступать в качестве эквивалента человеческого опыта и психических процессов» (Kramer, 1979, р. XXVIII).

В работе с подростками необходимо учитывать возрастные особенности их психики. Групповая арт-терапия предоставляет подросткам возможность самим контролировать, в какой мере доверять окружающим свои мысли и переживания и в силу этого обеспечивает их большую, чем в индивидуальной арт-терапии, психологическую защищенность, это имеет особое значение при работе с подростками – жертвами насилия, у которых наблюдаются симптомы посттравматического стрессового расстройства.

Применение методов арт-терапии и артпедагогики в специальном образовании рассматривается в работе Е. А. Медведевой, И. Ю. Левченко, Л. Н. Комиссаровой и Т. А. Добровольской (2001). Они представляют собой пер-

вую в нашей стране попытку обобщения опыта применения искусства в качестве средства комплексного воспитательного, развивающего и коррекционного воздействия на детей с нарушениями в развитии (дети с проблемами слуха, зрения, речи, задержкой психического развития, нарушениями поведения, умственной отсталостью, нарушением опорно-двигательного аппарата).

В первом разделе книги дается краткий исторический обзор использования средств искусства в лечебных и коррекционных целях. Во втором разделе освещается понятийный аппарат арт-педагогики и арт-терапии. Показываются различия в содержании, задачах, функциях арт-терапевтических и арт-педагогических воздействий применительно к работе с детьми в зависимости от характера нарушений в их развитии. При этом авторы рассматривают арт-терапию как совокупность методик, построенных на применении разных видов искусства и позволяющих путем стимулирования художественно-творческих проявлений осуществлять психокоррекцию. Соответственно этому пониманию арт-терапии они выделяют такие частные ее формы, как изотерапию, библиотерапию, кинезиотерапию, музыкотерапию, психодраму и некоторые другие.

Применение в школе арт-терапии и арт-педагогики особенно органично на предметах образовательной области. «Искусство», например, «Мировой художественной культуры», в условиях специальной образовательной школы или в классах компенсирующего и коррекционно-развивающего обучения общеобразовательных школ. Эта органика обусловлена тем, что структурной основой арт-терапии и арт-педагогики как двух взаимосвязанных методов являются различные виды искусства (изобразительное искусство, музыка, литература, театр, ритмика и т.д.), а предметным полем влияния — чувственно-эмоциональная сфера личности: процессы восприятия и ощущений, рефлексивных способностей и эмоционально-волевой регуляции, невербально-коммуникативной культуры, что соответствует предметному полю влияния и полихудожественной основе содержания предмета «Мировая художественная культура».

Способность детей раскрываться в творческой деятельности, приобщаться к различным видам искусства, пробовать свои силы в разных видах художественно-эстетической деятельности, переносить часть своих личностных проблем вымышленным и предполагаемым персонажам — все это и многое другое, что способна предоставить подросткам с девиантным поведением дополнительный шанс для коррекции личностной сферы.

Включение девиантных подростков в различные виды арт-терапевтической коррекции способствует изменению их жизненных установок, формированию новых ценностных смыслов и принципов, что положительно сказывается на дальнейшей жизни подростка. С помощью арт-терапии безболезненно, но верно происходит нормированное формирование эмоционально-эстетического и нравственного отношения к действи-

тельности, чего вряд ли можно добиться простыми беседами о том что хорошо, а что плохо.

Литература

1. Анисимов, В.П. Арт-педагогика как система психологического сопровождения образовательного процесса. Вестник ОГУ, 2003.
2. Кащенко, В.П. Путем творчества. Странички жизни и опыта в одной экспериментальной школы. – М., 1922.
3. Медведева, Е.А., Левченко, И.Ю., Комисарова, Л.Н., Добровольская, Т.А. Артпедагогика и арттерапия в специальном образовании. – М.: Издательский центр «Академия», 2001.
4. Неменский, Б.Н. Искусство, Культура, Образование: Цикл бесед. – М., 1993.
5. Сухомлинский, В.А. О воспитании / Сост. и авт. вступит. очерков С. Соловейчик. – 4-е изд. – М.: Политиздат, 1982. – 270 с.

«ИНТЕРНЕТ – ЗАВИСИМОСТЬ» КАК НЕГАТИВНЫЙ ФАКТОР ВЛИЯНИЯ НА ЗДОРОВЬЕ ЛЮДЕЙ

И. А. Абатуров

Томский государственный педагогический университет

Термин «интернет-зависимость» еще в 1996 году предложил доктор Айвен Голдберг. Ученый исходил из предложения о том, что у человека может развиваться патологическая зависимость не только от внешних факторов, но и от собственных действий и эмоций. По мнению ведущих специалистов, возникновение интернет-аддикции не подчиняется законам формирования традиционных зависимостей, например, от сигарет, наркотиков, алкоголя, а также азартных игр. Если для приобретения последних требуются годы, то интернет-зависимость наступает гораздо быстрее. Как показывают данные психологов, подавляющее большинство людей приобретают интернет-синдром в течение полугода после начала работы в интернете.

Интернет-расстройствам более подвержены гуманитарии и люди, не имеющие высшего образования, тогда как специалисты по компьютерным сетям приобретают интернет-зависимость крайне редко. Среди подверженных зависимости преобладают мужчины, они составляют 67%. Однако, по данным исследования, проведенным Университетом Хертфордшира (Великобритания), пол в данном виде заболевания роли не играет.

Недавно ученые получили данные о том, что среди тех, кто страдает интернет-зависимостью, очень часто встречаются люди, подверженные другим зависимостям – алкоголики, патологические игроки или сексуально озабоченные. Одним словом, за проявлениями зависимости от Интернета нередко скрываются другие психические отклонения.

Пребывание в сети дает возможность человеку ощутить себя в роли творца, пересоздать собственную жизнь и окружающий мир. Специалисты

утверждают, что люди, «подсевшие» на интернет, в действительности очень часто одиноки или испытывают проблемы в общении. Кимберли Янг, одна из главных специалистов по киберболезням, выяснила, что интернет-зависимые, как привило, «пасутся» в чатах. Янг отмечает, что если обычные пользователи занимаются преимущественно сбором информации, то интернет-зависимые «зависают» на общении.

Человек, заболевший интернет-зависимостью, стремится уйти от своих жизненных проблем в виртуальный мир и там изменить свое психическое состояние. Вместо решения проблемы «здесь и сейчас» он выбирает искусственное перемещение в идеальную жизнь. Конечно, подобное поведение свойственно всем людям, но проблема патологической зависимости возникает тогда, когда стремление отключиться от реальности начинает доминировать, и становится центральной идеей человека.

По данным проведенных социологических опросов, в Интернете людей привлекает анонимность, доступность, безопасность и простота использования. Интернет-зависимые люди зачастую являются аутсайдерами в жизни и используют сеть для получения социальной поддержки, психологического и сексуального удовлетворения, а также возможности создания нового «Я», которое получает признание окружающих таким образом. Привыкание к Интернету можно определить как расстройство волевого контроля без употребления химических веществ.

Пристраститься к чему-то не сильно полезному — дело нехитрое. Куда сложнее потом отказаться от вредоносной привычки. Есть и еще один немаловажный момент: даже совсем невинное на первый взгляд увлечение может стать губительным для организма, если не знать меры. За примерами далеко ходить не надо. Телевизор, компьютерные игры и, разумеется, Интернет. Врачей, ученых, да и простых пользователей проблема глобальной интернетизации заботит уже не первый год. С одной стороны, это замечательно: расширяется круг общения, стираются расовые границы, повышается общий уровень образованности человечества. С другой — налицо негативные последствия: число людей с красными глазами, трясущимися руками и разговаривающих на непонятном простому смертному языке неуклонно растет.

Исследователи из чикагского института физиологии человека опубликовали результаты весьма интересного исследования. Труженики мозгового фронта классифицировали разные виды сетевой зависимости и выделили основные признаки, по которым можно отличить пользователя, страдающего той или иной формой интернетомании. Давайте посмотрим, до чего додумались ученые, и так разновидности «Интернет-зависимости»:

1. Язык до Киева

Форма первая — зависимость от общения в онлайн. Человек, который не мыслит себя вне Интернет-чатов, форумов и конференций. Глаза красные, навывате. Движения суетливы и неточны. Во время ходьбы может наткнуться на различные предметы, травмировать окружающих выпирающи-

ми от долгих голодовок ребрами. Если у такого Интернет-наркомана нет возможности выбраться в Сеть, он впадает в затяжную депрессию, причину которой иногда сам не осознает.

В повседневной жизни такой пользователь вял, неуверен в себе, застенчив в общении с противоположным полом. В общем, никакой. Зато в Интернете — герой из героев. Бодро размахивает шашкой аргументов, потрясает булавой критики, строчит из пулемета разоблачения и вообще мнит себя пупом земли, к чьему мнению все обязаны прислушиваться. В целом безвреден, неудобства он причиняет только близким, которые озабочены поведением несчастного, и врачам, к которым он может попасть после долгой отлучки от Интернета.

2. Эти безумные геймеры

Форма вторая — зависимость от онлайн-игр. Однопользовательских игр такому игроку уже мало. Пресытившись сражениями с виртуальными противниками, он лезет в многопользовательские проекты, надеясь получить там массу новых впечатлений. И получает.

Поначалу все идет хорошо, но если товарищ не знает меры, через некоторое время граница между виртуальностью и реальностью начинает для него стираться. Он слабо представляет, что для того, чтобы организм хорошо себя чувствовал, его надо иногда кормить и выгуливать, а не набивать очередные очки экспы. Такой «наркоман» тощ, апатичен, на большинство вопросов отвечает односложно, зато часами готов болтать о необходимости затариться новым армором (бронею) в какой-нибудь онлайн-ролевке и о сложности прохождения очередной локации с высокоуровневыми монстрами.

Оказавшись вдалеке от компьютера, такой индивид стремится сбиться в стаю с такими же, как он, апатичными созданиями. Это тешит его самолюбие — вроде бы «нас много», а вместе они хоть какая-то, но общность. Разумеется, это лишь самовнушение. Отдельно взятый онлайн-«наркоман» жалок, беспомощен и совершенно неприспособлен к окружающей действительности. Рохля рохлей. Но с гонором!

3. Это сладкое слово «шоппинг»

Третья форма зависимости. У нас в России пока еще не очень распространена, но на Западе людей, помешанных на покупках в виртуальных магазинах, уже миллионы. Дня не могут прожить, чтобы какую-нибудь безделушку себе через Сеть не заказать. И заказывают! А курьеры доставляют. На то они и курьеры. И вот уже дом такого «наркомана» до самого потолка завален горами абсолютно ненужных вещей. Пушистые кролики со скидкой, наборы картофелечисток с яркими ручками, самоклеющиеся перламутровые лампочки и коллекции разноцветных кружек с бюстами популярных певцов. Чего только нет в квартире такого почти что клептомана... только за кровно заработанные.

Ученые считают, что это крайнее проявление тяги любого человека к накоплению. Мол, хомячок за щеками зерно в норку тащит, птичка веточки

в гнездо носит, ну а человек чем хуже? Тоже прет. Непонятно другое: почему в обычных магазинах у таких пользователей тягу к покупкам как ножом отрезает? Вроде бы те же вещи — только на полках, а не на экране монитора. Покупай пачками, а не хочется.

И те же ученые отвечают. А это, мол, тоже тяга человека к идеализации. Только немного в другой форме. Если вещь на полке в магазине, то ее сразу видно, она конкретна и, что называется, «на фиг не нужна». А вот если она на фотографии в Сети, то существует вероятность, что когда ее доставят домой, вещь эта будет чуть не такой, как на картинке. И у сознания опять же есть возможность пофантазировать. Вот и покупают некоторые люди через веб все подряд, надеясь найти недостижимый идеал.

Интересно? Интересно. А вот практической пользы — ноль без хвостика. Как такого шоппингомана отучить от пагубной привычки, пока толком никто не разобрался. Психологи вяло мямлят что-то по поводу смещения ментальной доминанты, психиатры кормят несчастных транквилизаторами и седатиками. Но воз и ныне там. Зависимость никуда не делась, а число ее жертв все множится и множится. Страдают? Да нет, наслаждаются. А заодно просаживают состояния (свои и чужие) на ненужный, в общем-то, хлам.

4. Информационный голод

Форма четвертая — тяга к получению информации. Человечество всегда хотело обладать максимумом знаний. Когда-то наши далекие предки с замиранием слушали у костра рассказы какого-нибудь путешественника о дальних странах. Чуть позже некоторые отчаянные товарищи предлагали полцарства за какую-нибудь особо раритетную книгу. И в самом деле, думал человек, что такое полцарства, когда я из книжки узнаю, как свинец превращать в золото, и все царства на земле будут моими?

Но алхимия как наука не состоялась, зато появились средства массовой информации. И вот почтенные бюргеры, сухопарые джентльмены и передовое купечество, встав утром, первым делом просят принести им... нет, не воды лицо омыть и даже не чашечку кофе. А утреннюю газету. Интересно же, что там такого в мире произошло, пока спал.

Дальше — больше. Грянуло телевидение, и вот уже миллионы оголодавших по информации присасываются взглядом к голубому экрану. Дайте, дайте, дайте... Собственно, дорогие читатели, пламенный вам привет. Читая эти строки, вы занимаетесь тем же самым — удовлетворяете свой информационный голод. Хорошо это или плохо? Ученые однозначно ответить не могут. Поэтому отвечают по-разному. То есть, с одной стороны, хорошо — ты узнаешь много нового, можешь использовать это в своих корыстных целях и на благо развития цивилизации. С другой стороны — если информационная лихорадка начинает колотить тебя со страшной силой, то ничего хорошего уже нет. Ты, как бы это помягче выразиться, «хаваешь» информацию тоннами. Все силы на это уходят. Времени на использование полученных знаний не остается. И зачем тогда, спрашивается, узнавал?

Отчасти беда, а отчасти огромная польза интернета в том и состоит, что он пересыщен информацией. За несколько минут можно найти ответ на любой вопрос. И тут уже встает проблема выбора. Фаворитом оказывается не тот, кто больше всех знает, а тот, кто в курсе, где и как найти нужную информацию. То есть интернетчики как бы выпрыгнули на новый уровень оперирования информацией. Вроде бы ничего еще не знаю, но в любую секунду найду, прочитаю и буду знать.

Информационный Интернет-голод, по мнению ученых, это своеобразный рудимент. Просто не все еще разобрались, что не надо пытаться быть в курсе всех событий, а достаточно просто разобраться, где искать нужную информацию. И вот те, кто не разобрались, и пытаются «накушаться» новостями до отвала. Иногда до полного...

С каждым годом число людей приобретающие «Интернет-зависимость» растет в огромном количестве. Компьютер и всемирная сеть Интернет все больше и больше входит в наш обиход, многие люди уже не представляют себя без Интернета и его различных услуг. Что не очень хорошо влияет на психическое и физиологическое состояние здоровья многих из нас.

Литература

6. Боровкова, Н. Виртуальное зависание // Человек и наука. – 2002. – февраль.
7. Макаренков, А. Интернет-зависимость. Болезнь или новая стадия развития цивилизации? // Iigromania.ru. – 2006. – апрель.

ФОРМИРОВАНИЕ КУЛЬТУРЫ ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ЛИЧНОСТНОГО САМООПРЕДЕЛЕНИЯ СТУДЕНТОВ КАК ФАКТОР ГУМАНИЗАЦИИ СПО

М. П. Иванова

Якутский педагогический колледж №1 им. С.Ф. Гоголева, город Якутск

Комплексная модернизация образования на всех уровнях и ступенях требует от системы СПО переосмысления целей образования, выстраивания нового содержания образования на основе идеи саморазвития человека, создания контекста развития, который одухотворяет самосозидание личности. Основные направления преобразования системы среднего профессионального образования: непрерывность образования, демократизация, интеграция и гуманизация. Ведущим направлением является гуманизация, обуславливающая преобразование всей системы профессионального образования [3]. Гуманизация системы СПО может быть создана на новой методологической основе, так как она строится на ином отношении к человеку как основной ценности процесса образования.

Современная психология и педагогика видят возможности самоопределения личности, прежде всего, в области главных жизненных ценностей: в поиске своего места в жизни (в будущей профессии), определении смысла и

цели своей жизни, выработке жизненных принципов и убеждений, формировании личностных идеалов. На данном этапе в СПО существует несколько вариантов понимания соотношенности профессионального самоопределения с личностным самоопределением: 1 вариант – функциональный. В нем личностное самоопределение признается как основа профессионального, если оно обеспечивает формирование качеств, необходимых для профессиональной деятельности. 2 вариант – основан на взаимосвязи личностного и профессионального самоопределения. 3 вариант – в центре находится личностное самоопределение, а профессиональное рассматривается как его составная часть, как процесс развития человека в профессии на основе самореализации.

В нашем понимании наиболее гуманистическим является 3 вариант. Его рассматривают в аксиологическом и культурологическом подходах. В контексте аксиологического подхода, ценности – потенциальный источник субъективного бытия, инициируют формирование и созидание личности, определяют и направляют процесс ее индивидуального развития. Они формализуются во внутреннем мире в виде психосемантических паттернов, приобретая облик уникальной социально-значимой субъективной сферы, в которой трансформируются ценности личности и общества. Универсализация ценностей выступает средством универсализации человека как общественного существа и как индивидуума определенного социально-профессионального пространства. Образование в этом случае, являясь частью социокультурных механизмов саморазвития общества, его социокультурной технологией, оказывает стимулирующее воздействие на изменение тех норм и стандартов, которые определяют и направляют сам процесс вхождения личности в существующую социально-профессиональную культуру. Поэтому социально-профессиональное самоопределение личности в широком его понимании не «включение индивидуума в заданное», а приобретение им индивидуального опыта развития через анализ и реконструкцию «заданного» профессионального опыта предшествующими поколениями. Это способ самоорганизации в социальном бытии, в культурной жизни посредством поиска смыслов и нахождения своего места в изменяющемся социально-профессиональном пространстве. Профессионально-личностное самоопределение есть следствие модификации ценностной основы психосемантических паттернов в процессе проживания личностью предлагаемых социальной общностью ролей и связано с соотносением ценностной основы психосемантических паттернов личности с внутренними потенциальными возможностями при ориентации на общественно принятые в данный промежуток времени нормы. Основное отличие профессионального самоопределения от профессионально-личностного: при профессиональном самоопределении социальная роль определяет траекторию и варианты самореализации личности, а при профессионально-личностном самоопределении социальная роль выступает в качестве средства самореализации личности [1].

При культурологическом подходе, профессионально-личностное самоопределение выступает не как определенный акт или стадия профессионального становления, а как его сущностная основа, своеобразный механизм, и представляет собой не прекращающийся на всем протяжении профессионального пути процесс поиска и обретения человеком смыслов своей профессиональной деятельности, открытия и реализации своего «Я» как профессионала, осуществления выбора в проблемных ситуациях, которые ставит перед ним постоянно изменяющаяся и усложняющаяся профессиональная деятельность. Сущность и успешность профессионально-личностного самоопределения должны определяться не столько критериями персонализации – достижения определенного профессионального статуса, ступени в профессиональном росте как росте карьеры, сколько критериями персонификации – определения себя в профессии на основе осознания и проявления своего истинного «Я» и своих ценностей, обретения индивидуального способа осуществления себя в профессии, и вместе с тем открытия и обогащения своего «Я» через возможности профессиональной деятельности [4].

Несмотря на предпочтительность 3 варианта понимания, анализ исследований профессионального самоопределения студентов СПО свидетельствует о том, что сложились объективные противоречия между требованиями, предъявляемыми профессией к жизненным стратегиям личности педагога и реальным уровнем развития его смысложизненных ориентаций; между социальным заказом на высококультурного педагога и недостаточностью гуманистической составляющей образовательного процесса.

Сложившаяся ситуация в системе СПО выдвигает на первый план проблему формирования культуры профессионально-личностного самоопределения студентов как фактора гуманизации образовательного процесса [2]. Отсюда вытекает наша позиция в решении данной проблемы. Профессионально-личностное самоопределение студентов педагогического колледжа осуществляется как в аудиторной, так и во внеаудиторной деятельности. Внеаудиторная деятельность в Центре эстетического образования как составная часть учебно-воспитательного процесса при определенных условиях может сыграть большую роль в становлении культуры профессионально-личностного самоопределения студентов. Мы рассматриваем искусство как методологию жизни, дающую возможность проникновения в ее суть, так как оно дает почувствовать, пережить и испытать цели и смыслы человеческого бытия. Искусство способно открывать человеку мир через реализацию духовных усилий человека быть свободным, творить мир, нравственно очищать свое существование. Но для этого студенту необходимо обладать эстетической компетентностью. Эстетическая компетентность – это интегративное свойство личности, способность реализовать свой эстетический потенциал (знания, умения, опыт, личностные качества) на практике для успешной деятельности в профессиональной и социальной сфере, осознанная ответственность за её результаты. Структурными компонентами эсте-

тической компетентности являются: мотивационный, когнитивный, деятельностно-поведенческий, ценностно-смысловой, эмоционально-волевой и рефлексивный компоненты (И.А. Зимняя, А.П. Соболева). Таким образом, Центр эстетического образования, исходя из новых подходов к организации его деятельности (аксиологического, культурологического и компетентностного) может внести существенный вклад в формирование культуры профессионально-личностного самоопределения студентов педколледжа.

Литература

8. Блинов Л. В. Аксиология постдипломного образования педагогов / Л.В. Блинов.- Монография. 2-е изд., перераб. и доп.– Биробиджан: БГПИ, 2003. -142 с.
9. Куликова Л.Н. Проблемы саморазвития личности / Л.Н. Куликова.- Хабаровск: ХГПУ, 1997. -315 с.
10. Неустроев Н.Д. Гуманизация воспитания и образования как критерий становления и развития личности в современном вузе// Проблемы формирования личности в современном вузе. Ч. 2.-Якутск, 2001, с.52-54
11. Никитина Н.Н. Становление культуры профессионально-личностного самоопределения учителя: Монография / Н.Н. Никитина. – М.: Прометей, МПГУ, 2002. -316 с.

ОТТО САЛОМОН И ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ СЛОЙД (SLÖJD)

Вингольд Ина

Дрезденский технический университет

С первого взгляда, посмотрев на систему немецкого образования, можно сразу заметить, что знания ученики получают, в основном, посредством опыта учителей и учебно-методического материала.

Личного опыта изучения окружающего мира и человеческой деятельности не достаточно для полноценного восприятия мира. Большую часть времени ученики изучают абстрактные понятия и процессы и получают недостаточное количество знаний реальной действительности. Это часто является причиной недостаточной мотивации к обучению.

Похожая проблема стояла перед педагогами – реформаторами около 100 лет назад. Представителями данной проблемы были: Иоганн Генрих Песталоцци, Мария Монтессори, Георг Кершенштейнер, а также малоизвестный шведский педагог Отто Саломон (Otto Salomon).

К сожалению, в настоящее время очень мало сведений об Отто Саломоне. Известно, что он родился в Гетеборге (Göteborg) (Швеция) 1 ноября 1849 году – умер 3 ноября 1907 году. Его родители были состоятельные евреи. После гимназии он проучился в технологическом институте в Стокгольме, затем в аграрном институте в Ултуне (Ultuna) неподалеку от Уппсалы (Uppsala), однако не закончил полный курс обучения. Саломон был учителем и педагогом самоучкой. Он сам овладел знаниями по обучению мальчиков в профессионально-техническом училище в Нэесе (Näås),

недалеко от Готеборга. Его дядя, состоятельный деловой человек Август Абрагамсон (August Abrahamson), владел большим земельным участком в Неэсе. Они вместе основали профессионально-техническое училище для мальчиков в 1872 году, профессионально-техническое училище для девочек в 1882 году. В 1882 г. Саломон заострил свое внимание на организации семинаров для учителей по педагогике и методике трудового обучения.

Но почему этот неизвестный педагог все-таки достоин нашего упоминания?

Необходимо отметить что в конце XIX начале XX вв., когда в то время в школах царила атмосфера авторитаризма, а учитель – была центральная фигура в процессе обучения. Дети работали не самостоятельно, только под жестким контролем учителя, получая новые знания пассивно. Однако, по словам швейцарского педагога И. Г. Песталоцци (1746-1827), в природе человека заложено не только знание и мышление, но умения и навыки. Получение знаний при помощи мыслительных процессов, а не посредством физических действий, критично рассматривалось педагогами-реформаторами.

Отто Саломон провел реформу, в которой он развивал тенденцию от перехода от самостоятельного обучения («Домашний слойд») к более активному педагогическому вмешательству («Педагогический слойд»).

Слойд – это старая скандинавская традиция, первоначально предполагающая труд ремесленников, обеспечивающая приемлемые условия жизни в сельской местности. Эта деятельность существовала до периода индустриализации сельского хозяйства и, в первую очередь, коснулась людей, принадлежащих к низшим сословиям. Родители давали наставления детям в ремесле, обучали как правильно изготавливать необходимые для домашнего хозяйства вещи из дерева и ткани (например, ложка, платье и т.п.), вместо того, чтобы их покупать. На сегодняшний день эта традиция продолжает пользоваться популярностью среди тех людей, которые предпочитают традиционное ремесло. Так, в Швеции «слойд» является обязательным предметом.

Финский пастор Уно Сигнаеус (Uno Cygnaeus) (1810-1888) ввел новый предмет, во второй половине XIX века, после того как он попал в Германию под влияние педагогов-реформаторов. Он отражал основные положения слойда, который преподавался в народных школах Финляндии.

Отто Саломон подчеркивал педагогическую ценность такого трудового обучения, и исходя из этого развил свою собственную педагогическую концепцию. Так возникла ремесленная педагогическая концепция, по основным пунктам которой ученики на занятиях самостоятельно изготавливали необходимые предметы. Главной целью было не только научить детей теоретическим знаниям, но и практическим навыкам. Ученики должны были стать яркими личностями и уметь самостоятельно принимать решения без давления педагога.

Концептуальные положения трудового обучения Отто Саломона отражены в следующем:

- ✓ понимание смысла работы и ее достойное оценивание;
- ✓ уважение к физическому труду;
- ✓ самостоятельность и уверенность в своих силах;
- ✓ порядок, а также точная и чистая работа;
- ✓ разборчивость в точности и красоте;
- ✓ развитие моторики;
- ✓ развитие концентрации внимания, а также прилежность и терпение;
- ✓ общее физическое развитие;
- ✓ правильное использование инструментов;
- ✓ создание полезных изделий [1, с. 19].

Безусловно данные положения соотносимы с современными ключевыми квалификациями, такими как: проявление личной инициативы и самостоятельности; точное и ясное наблюдение; соотнесение образа мыслей и способа действий; точность в работе.

На первоначальном этапе дети производили изделия для продажи под строгим контролем учителя, которые в конце он еще раз обрабатывал. Для Саломона на первом плане было не изделие для продажи, а воспитание и развитие самостоятельности ребенка, изготовленный предмет должен быть полезным с точки зрения ребенка. Саломон считал, что урок должен быть разнообразным и дети должны были в состоянии производить предмет самостоятельно и затем оставаться у них. Также Саломон организовывал обучающие семинары для учителей, где проводил разъяснительную работу по распространению трудового обучения «Слойд» в шведских и немецких школах.

Следовательно, только обученные учителя могли преподавать слойд. Учителя руководили работой 10 – 11-летних учеников наблюдали за процессом изготовления предметов и не вмешивались в рабочий процесс учеников.

Для того, чтобы уроки были более эффективными, Саломон рекомендовал создавать небольшие группы учеников. В качестве дидактических материалов использовались различные материалы, тем не менее Саломон находил, что слишком много разных материалов могут отвлечь внимание ребенка от сосредоточенной деятельности. По этим и по гигиеничным причинам предпочитал в качестве дидактического материала использовать дерево.

Таким образом, Отто Саломон считал, что главное место в школьном образовании должны занимать ручной труд и практическая учебная деятельность, которые он рассматривал как важное средство воспитания. При этом обучение учащихся следует начинать не с отдельных упражнений, подготавливающих к выполнению рабочих операций, а с конкретных заданий, следующих одно за другим по нарастающей степени сложности, с тем, чтобы учащиеся ощущали результаты своего труда. Идеи трудового обуче-

ния Саломона сыграли важную роль в развитии преподавания кустарных ремесел в шведских и ряде зарубежных школ.

В настоящее время в Германии у учеников есть разные возможности продолжения обучения после начальной школы: средняя школа, гимназия, неполная средняя школа и специальная школа.

Неполная средняя школа включает 5-9 классы, после девятого класса учащиеся имеют возможность выбрать систему обучения в профессиональной школе с одновременной профессиональной подготовкой на предприятии.

В последнее время учителя неполных средних школ все больше и больше сетуют на то, что ученики шумят и не слушаются на занятиях, либо вовсе не посещают занятия из-за низкой мотивации. Ученики жалуются на то, что шансы на получение места работы равны нулю, а работодатели констатируют неспособность выпускников решать простые логические задачи, отсутствие грамотности, непунктуальность и ненадежность. По мнению автора статьи, данный тип школы больше не может существовать, так как не действует, в то же время назрела проблема изменения структуры и типа школы. Ученикам нужна перспектива и мотивация, а учителям нужны мотивированные ученики, заинтересованные в построении карьерного и профессионального роста.

В этом плане существует одно возможное решение реорганизации школы с преимущественным ремесленным обучением, целью которой – во время разработки предмета труда ученики изучают правила математики, родного языка, общественные манеры, технические тенденции и даже иностранные языки, то есть ученики изучают материал в действии, в деятельности.

Основная педагогическая идея – «учение по рукам и сердцем», сформулированная еще сто лет назад является правильным решением эффективности школьного образования в Германии.

Данная идея заключается в более тесном сотрудничестве между школами и учебно-производственными предприятиями. Сотрудничество между школами и предприятиями позволят ученикам дополнительно стажироваться, а будущие работодатели смогут познакомиться с будущими способными работниками.

Следовательно, педагогический слойд – ценный историко-педагогический опыт в построении практико-ориентированной образовательной системы и необходимо учитывать его в современных социально-экономических и образовательных условиях Германии и других стран.

Литература

1. Reincke, H.J. Slöjd. Die schwedische Arbeitserziehung in der internationalen Reformpädagogik. – Frankfurt am Main: Peter Lang GmbH Europäischer Verlag der Wissenschaften, 1995.

АКТУАЛЬНОСТЬ ВНЕДРЕНИЯ СОВРЕМЕННЫХ ИНФОРМАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В ПРОЦЕСС ОБУЧЕНИЯ (НА ПРИМЕРЕ МАТЕМАТИКИ)

М. В. Корзик

Томский государственный педагогический университет

Использование компьютеров в образовании началось довольно давно, однако в большинстве случаев это происходит на довольно примитивном уровне – компьютер служит просто средством получения через интернет (либо с помощью иных носителей информации) учебно-методических пособий, изначально подготовленных для печати на бумаге. Это является следствием того, что большинство учителей-предметников не получили в своё время необходимого образования в области информатики, а нанимать специалистов для переработки учебных пособий с использованием возможностей современных информационных технологий стоит денег, которых либо нет, либо выстроенная система приоритетов не оставляет на эти цели достаточных ресурсов. Да и поставить задачу программистам-разработчикам («техническое задание» на их языке) также требует определённого минимума знаний в области информационных технологий, иначе ничего путного не получится.

Тем не менее, появляются учебные пособия, созданные исключительно для восприятия с экрана компьютера, то есть такие, которые невозможно воспроизвести на бумаге, с элементами интерактивности. Обучаемый должен выбирать из нескольких вариантов, переходить по гиперссылкам и т.п. Однако большинство таких пособий распространяются за приличные деньги, причём заранее не знаешь, что покупаешь, то есть, нет пробных версий продукта. Либо подобные пособия включены в плату за обучение. Как следствие – качество таких пособий (как мультимедийных) невысоко. Виден существенный разрыв в использовании мультимедийных возможностей в развлекательных, коммерческих, новостных информационных ресурсах с одной стороны, и в образовательных – с другой.

Информатизация образования в последние годы, в том числе педагогического, позволяет ставить задачи разработки качественно новых электронных образовательных ресурсов. Например, в рамках проекта «Математика, психология, интеллект» (руководители проекта д.пед.наук Гельфман Э.Г и д.психол.наук Холодная М.А.) разработан развивающий программный комплекс (РПК) для 5-6 классов, который обеспечивает реализацию основных особенностей «обогащающей модели» обучения. Этот комплекс ориентирован на содержание комплекта учебников по математике данного проекта, но его можно использовать как компьютерную поддержку к учебникам математики и других авторов. После апробации, по отзывам преподавателей математики, работа с данной программой позволяет учащимся самостоятельно, с учетом своих индивидуальных возможностей, в доступ-

ной и интересной форме развивать вычислительные навыки, а учителю – организовывать обучение с уменьшением временных затрат на качественное освоение данного материала [1, с. 137]. Кроме того, на базе лицея № 28 г. Нижний Новгород создана и используется в обучении программа по изучению геометрического материала учащимися 5-6 классов (Кирилова С.В. «Пропедевтико-геометрическая подготовка учащихся 5-6 классов»: экспериментальная программа). Приоритетное направление этой программы – изучение пространственных фигур. Для каждой фигуры разработан блок-модуль, который включает информационный и деятельностный компоненты. В программах используются мультимедийные возможности Visual Basic 6.0: анимация и звуковое оформление вопросов и ответов теста.[2, с. 133] Очень хорошо, на мой взгляд, что после выполнения каждого из заданий ребенок может оценить свои результаты, т.е. если задание выполнено верно, то выбранный учеником объект либо правильно вычисленная величина выделяются зеленым цветом. А также, после выполнения всего теста, можно увидеть и оценить свою работу, учителю на экране эта информация также предоставлена. Покажем еще некоторые возможности информационных технологий при обучении математике.

Применение компьютера в обучении математике – это, прежде всего, средство управления учебной деятельностью школьников на уроке и вне урока. Применение компьютера в учебном процессе поможет учителю решить ряд образовательных и дидактических задач. Его использование создает предпосылки для значительного повышения эффективности учебной и интеллектуальной деятельности учащихся. Кроме того, у учащихся повышается интерес к предмету, а это один из основных моментов на уроке математике. У школьников есть возможность получить самую различную информацию, а у преподавателя представить ее наглядно – все это, несомненно, способствует активизации учащихся в учебном процессе.

Использование компьютера в качестве средства обучения открывает перед учителем широкие возможности в рамках проектирования урока математики. Особое место в этом процессе занимают электронные таблицы и презентации.

Применение электронных таблиц при изучении математики полезно для выполнения расчетов различных выражений или формул, для решения задач, построения диаграмм, построения графиков, для графического решения уравнений или систем уравнений. А с методической точки зрения электронные таблицы помогут учителю осуществлять быстрый и своевременный контроль знаний и умений учащихся по предмету с помощью матричных тестов.

Презентации помогут учителю выбрать оптимальный вариант организации обучения, создать условия успешности и самореализации каждому ученику в зависимости от его индивидуальных особенностей. Кроме того, применение презентаций на уроке поможет разрешить основную проблему современного урока – противоречие между индивидуальным темпом обу-

чения ребенка и едиными требованиями предъявления учебного материала. Урок с применением презентаций – это дифференцированный урок, в основу которого положена уровневая парная и индивидуальная работа. Гибкость дифференциации на таких уроках обеспечивается интересом и выбором учащимися доступной информации, а также возможностью своевременно осуществлять самопроверку Формы организации учащихся с целью обучения на таких уроках выбираются в зависимости от уровня подготовки учащихся. Это:

- пары постоянного состава;
- пары переменного состава (одноуровневые, разноуровневые);
- пары коррекционного обучения;
- пары высокого уровня обучения (углубленного обучения, расширенного обучения, расширенного и углубленного обучения).

Презентации можно использовать на различных этапах урока: при объяснении учебного материала, при отработке навыков решения задач, Для проверки домашнего задания, в проектной деятельности учащихся.

Учащиеся могут сами создавать презентации. Эта деятельность будет способствовать не только расширению и углублению знаний по предмету, но и оказывать влияние на улучшение качества математической подготовки учащихся, создавать условия для самоопределения.

Недостаточность обеспеченностью компьютерной техникой, низкая компьютерная грамотность большинства учителей общеобразовательных школ, недостаточная поддержка программным обеспечением ограничивает использование компьютерных технологий в учебном процессе, и в частности, при обучении математике в школе, но у учащихся существует возможность обучаться самостоятельно, т.к практически у каждого школьника, на сегодняшний день есть дома компьютер, поэтому, нужны такие мультимедийные пособия, которые позволяли бы каждому ученику изучать то содержание, которое соответствует его интересам и возможностям, а также своевременно осуществлять коррекцию и контроль полученных знаний. Это поможет добиться комфортности в учебном процессе.

Литература

1. Шевцова Л.А., Налеп Т.В., Кудзев А.Д. Использование информационных технологий на уроках математики в 5-6 классах [текст]. Современный урок математики: теория и практика: Материалы Всероссийской научно-практической конференции, 29-30 ноября 2005г. Отв.ред. Т.А. Иванова.- Н.Новгород: НГПУ, 2005.С.137
2. Кириллова С.В. О создании пакета компьютерных программ по геометрическому материалу 5-6 классов [текст]. Современный урок математики: теория и практика: Материалы Всероссийской научно-практической конференции, 29-30 ноября 2005г. Отв.ред. Т.А.Иванова.-Н.Новгород: НГПУ, 2005.С.133

РОЛЬ ЭСТЕТИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ В ФОРМИРОВАНИИ ЛИЧНОСТИ ШКОЛЬНИКА

А. С. Коченова

Томский государственный педагогический университет

*Свой идеал я вижу в том, чтобы
буквально каждый ребенок увидел
прекрасное, остановился перед ним
в изумлении, сделал прекрасное
частицей своей духовной жизни,
почувствовал красоту слова
и образа.*

Сухомлинский В.А.

От уровня эстетической культуры личности, общества, цивилизации, от их способности защищать, сохранять, развивать и создавать красоту зависят судьбы самой культуры и прогресс человечества. Поэтому в школе большое значение отводится эстетическому воспитанию детей через труд, через искусство, через спорт и т.д.

Самым общим образом эстетику можно определить как науку об эстетическом измерении человеческого бытия, как «науку о чувственном знании». Мерой и показателем уровня эстетического развития и воспитания человека служит эстетическая культура. При всем многообразии форм и видов человеческого бытия человек призван творить красоту и реализовать себя через эстетическую культуру и искусство. Красота и творчество вывели человека из варварского состояния. Красота порождает творческий взлет, а равнодушие и невнимание к ней приземляют человека, лишают чувств духовного наслаждения и возможностей преображения мира. Культура личности – это уровень развития ее знаний, творческих сил и способностей, выраженный в содержании, типах и формах организации жизни и деятельности, проявляющийся в создаваемых материальных и духовных ценностях, раскрывающийся во взаимоотношениях с людьми и в отношении к самому себе. Эстетическая культура личности относится к любым видам деятельности человека. Мерой ее выражения могут быть слово и жест, математическая формула и исторический трактат, трудовые операции и воинские действия. Все это может быть способом выражения и мерой эстетической культуры личности.

Обозначим роли искусства на эстетическое мироощущение школьника. Искусство с детства влияет на воспитание наших чувств, вкусов, отношение к жизни. Художественная культура личности может ограничиться осмыслением и осознанием мира искусства. Однако для любой профессиональной деятельности необходимо развитие эстетического восприятия: зрительного, звукового, пространственного, слухового, цветового. Руководят контактами ребенка с миром прекрасного родители и члены семьи, затем педагог. Постепенно развиваются предпочтительно-личностные контакты в

общении с произведениями искусства, художественные вкусы и оценки человека. Педагог организует общение ребенка с миром прекрасного на уроках музыки, рисования, литературы. Многие дети занимаются в кружках художественной самодеятельности, студиях, музеях, художественных школах. Уровень его художественной культуры определяется уровнем изучения и освоения искусства, интересом к нему, посещением музеев, выставок, театров, лекториев, чтением книг, прослушиванием музыки, просмотром телепередач и кинофильмов, участием в детском художественном творчестве. Множество свойств искусства, вплетенных в сложную систему мира, реализуют основные функции искусства, которые определяются его природой и местом в жизни человека и общественной жизни в целом. Среди них выделяются функции:

- ✓ гносеологическая (познание действительности);
- ✓ аксиологическая (оценка действительности);
- ✓ идейно-пропагандистская (распространение политических, философских, этических и других общественных идей);
- ✓ гедонистическая (появление душевного подъема, особого наслаждения);
- ✓ суггестивная (внушать определенный строй эмоций и мыслей);
- ✓ просветительская (выступать своеобразным «учебником» жизни);
- ✓ эвристическая (активизировать и развивать творческие потенции людей);
- ✓ коммуникативная (выступать в роли особого языка, средства общения между людьми);
- ✓ самопознания (помогает узнать и оценить самого себя).

Каждая из этих функций искусства обнаруживает неисчерпаемые возможности становления и развития внутреннего мира человека, особенно мира его эстетической и художественной культуры.

Формирование эстетической и художественной культуры личности является важнейшей задачей эстетического воспитания. В его специальную задачу входит передача подрастающим поколениям всего накопленного человечеством опыта чувственно-эмоциональной и интеллектуальной жизни, который содержится во всех творениях человека, в отношениях людей друг к другу и особенно во всей системе художественных ценностей, а также в людей с природой. Эстетическое воспитание рассматривается как целенаправленная система действенного формирования человека, способного с позиций общественно-эстетического идеала воспринимать и оценивать совершенное, гармоничное в жизни и искусстве, способного жить и творить «по законам красоты».

Средствами целенаправленного воздействия на человека в системе эстетического воспитания, с одной стороны, могут быть самые разнообразные эстетические объекты, процессы и явления, художественные ценности, с другой – все, что в нем может служить и способствовать наиболее дейст-

венному развитию способностей чувственно-эмоционального и рационального восприятия художественно и эстетически значимых ценностей.

Нужно учить детей эмоционально наслаждаться красотой, выразительностью окружающих предметов и явлений, давать эстетическую оценку тем или иным выразительным свойствам, деталям. На основе такой оценивающей активности и формируется вкус как чувственно-оценочная способность человека. Разнообразные способности, помогающие овладевать законами красоты во всех областях жизни, особенно успешно развиваются и в собственном творчестве детей – сочинении сказки, создании мелодии или танца, разыгрывания сценки с игрушками, друзьями, изобретении фантастических сюжетов, в рисунках и лепке и т.д.

В подростковом возрасте активно идет формирование эстетических суждений, как осмысленных высказываний об эстетических свойствах предметов, которые нравятся или отвергаются школьником. Развивать привычку школьника осознавать и соотносить свои суждения в их связи, логике очень полезно для становления его собственных вкусов, эстетических эмоций. В юношеском возрасте формируются представления об идеале человека, в котором «все должно быть прекрасно», о совершенствовании собственных качеств и т.п.

Столь же необходима тактичная помощь старшего в воспитании умения видеть и оценивать красоту, окружающего, выразительность и привлекательность предметов нашего быта, игрушки, одежды, умело составленного букета цветов, убранного детского уголка. Одновременно следует пробуждать неприязнь ребенка к беспорядку как нарушению эстетически привлекательных и поэтому ценных композиций. Ребенок должен понимать, что все красивое нуждается в бережном отношении и защите. Бывает, что дети, усвоив формальную оценку некоторых предметов со слов старших, так и не успевают научиться видеть особенности оцениваемого – цвет, форму, движение или какие-то иные черты. Они воспринимают многое в окружающем «слепо», не вглядываясь, не вслушиваясь. И нередко такая поверхностность остается и в подростковом, и в более старшем возрасте. Отсюда порой у молодежи возникает неглубокое, подражательное отношение моде в одежде, поведении и оценках, в выборе произведений искусства – современных, хотя и слабых в идейном и художественном отношении.

Также еще одна основная роль эстетического воспитания школьников – это развитие у него эстетического вкуса. Определение и содержание эстетического вкуса на протяжении нескольких столетий привлекает внимание философов-эстетиков, представителей художественной интеллигенции, ученых-педагогов, учителей-практиков. В последние годы исследования эстетического вкуса школьников, молодежи особенно активизировались. При поиске ответа на вопрос, в чем суть эстетического вкуса, следует исходить прежде всего из того, что он является качеством, свойством личности, которое выражается в сформированности определенных индивидуальных эстетических норм, функционирующих при восприятии разнообразного

круга произведений искусства, окружающей действительности, а также в процессе собственной эстетической и художественной деятельности. В результате встреч с эстетическими предметами и явлениями, произведениями искусства у каждого школьника возникают свои предпочтения, в последующем прекращающиеся в своеобразный регулятор при выборе эстетической и художественной деятельности. С переходом от одной возрастной группы к другой одни эстетические и художественные предпочтения школьников меняются, другие все больше закрепляются.

Семья, наряду со школой, является одним из центральных звеньев, призванных оказывать непосредственное воздействие на формирование и развитие эстетического вкуса школьников. Стоит избегать навязывания своих норм и предпочтений, иначе его вкус не получит естественного индивидуализированного развития и будет носить механический характер. Выезд за город, знакомство с музеями, архитектурными памятниками, посещение музыкальных и драматических театров, чтение книг и т.д. – эти и другие средства в совокупности способствуют целенаправленному накоплению эстетических впечатлений, которые являются базой, основой для осуществления внутренней личностной выработки той или иной нормативной классификации. Вместе с тем подобная деятельность может не состояться по существу либо оказаться малоэффективной при отсутствии специальной работы взрослого с ребенком. Человек может читать, смотреть, слушать прекрасные произведения, но не почувствовать и не понять их и поэтому не принять или остаться на уровне наивного сопоставления с известной окружающей действительностью, что, естественно, отрицательно скажется на качестве формирования вкуса.

Полнота сформированности эстетического вкуса у школьников зависит от внимания к этой проблеме в равной степени педагогов и семьи.

Такая роль эстетического воспитания, как целостный нравственно-эстетический подход к явлениям жизни и искусства – результат длительной, кропотливой и индивидуальной работы с ребенком, которую в первую очередь выполняет семья с ее неповторимым в каждом случае опытом и традициями воспитания, сложившимся бытовым укладом, духовными интересами и потребностями.

Семье присуще отношение к ребенку во всей полноте и целостности его индивидуальных особенностей и в связи с этим в комплексном влиянии на него. В отличие от школы, преимущественное значение семейного воспитания заключается в больших возможностях учета способностей, интересов и потребностей ребенка. В процессе такого воспитания осуществляется синтез самых разнообразных впечатлений, воздействующих на сознание как непосредственно в семье, так и в школе, на улице, в кругу товарищей.

Современная семья активно, хотя порой достаточно бессистемно, приобщает молодежь к художественным и эстетическим ценностям. Ей одинаково близки эстетические элементы отношения как к искусству, так и к быту, природе, общению, познанию, трудовой деятельности и т.д. таким обра-

зом, в синтезе разнообразных элементов эстетического воздействия семья имеет несомненные преимущества. Предпосылкой и начальным звеном эстетического развития и личности является формирование с самого раннего возраста интимного чувства к красоте отчего дома и непосредственно связанной с ней красоте природы. Самые первые детские впечатления о гармонии жизни и природы не только самые глубокие, но и самые поэтичные, оказывающие прямое влияние на формирование жизненных установок человека.

Путь эстетического развития ребенка, направленный прежде всего на активное и внимательное восприятие окружающего мира, начиная от природы, общения людей между собой, быта и традиций и кончая восприятием красоты, растворенной во всех формах жизни и деятельности человека, оказывает значительно более глубокое и серьезное влияние, если он начинается в самом раннем возрасте.

Литература

1. Вашкявичене С.С., Забулис Г.К. Роль искусств в развитии личности. // Советская педагогика. 1992. № 7-8. С.33 – 37.
2. Гончаров И.Ф. Эстетическое воспитание школьников средствами искусства и действительности. – М.: Педагогика, 1986.
3. Лихачев Б.Т. Эстетическое воспитание во всестороннем развитии детей // Советская педагогика. 1983. № 12. С.48 – 53.
4. Неменский Б. М. Мудрость красоты: О проблемах эстетического воспитания. – М.: Просвещение, 1987.

ФОРМИРОВАНИЕ НАВЫКОВ САМОРЕГУЛЯЦИИ КАК ПОКАЗАТЕЛЬ ЭМОЦИОНАЛЬНОЙ КУЛЬТУРЫ ПЕДАГОГА

О. М. Кулеба

Московский городской педагогический университет

Современная школа сегодня как никогда нуждается в учителях, отличающихся высоким профессионализмом, духовной культурой, подлинной интеллигентностью, наряду с высокой гражданской ответственностью и социальной активностью, потребностью в постоянном самообразовании, психическим и физическим здоровьем, учителях, обладающих не только глубокими предметными знаниями, но и поликультурным кругозором. Творческий характер педагогической деятельности является важнейшей ее особенностью. Творческий потенциал личности педагога формируется на основе накопленного им социального опыта, психолого-педагогических и предметных знаний, новых идей, умений, навыков, позволяющих находить и применять оригинальные решения, новаторские формы и методы и тем самым совершенствовать исполнение своих профессиональных функций. Эмоциональная культура является необходимым условием творческой деятельности педагога. Проблема взаимопроникновения образования и куль-

туры носит фундаментальный, полинаучный характер и требует междисциплинарного решения. Продуктивное решение задач формирования и развития культуры будущего специалиста, эмоциональной культуры будущего учителя, в частности, возможно на основе анализа передового опыта деятельности вузов, обобщения выводов теоретических и научно-прикладных исследований на стыке педагогики высшей школы, теорий личности и культуры. Комплексные методы исследования позволяют определить новые подходы к теории высшего педагогического образования. Понятие культуры относится к числу фундаментальных в современном обществознании, выражая специфический феномен общественной жизни. Являясь объектом изучения со стороны философов, культурологов, историков, аксиологов и социологов, она нашла отражение в достаточно большом количестве фундаментальных работ (А.И.Арнольдov, Е.М.Бабосов, Г.С.Батищев, Л.М.Баткин, М.М.Бахтин, П.С.Гуревич, В.Е.Давидович, Ю.А.Жданов, Н.С.Злобин, Э.В.Ильенков, М.С.Каган, Л.Н.Коган, Ю.М.Лотман, Э.С.Маркарян, Э.В.Соколов и др.). Однако в указанных работах не нашли своего отражения культурологический анализ образования как феномена культуры, включенность образовательной деятельности в культурный контекст.

Многолетний научный поиск автора данной статьи дает основание для формулировки определения понятия "эмоциональная культура учителя". Статус научного гражданства термин "эмоциональная культура", был получен в 2000 году в результате защиты диссертационной работы автора.

Эмоциональная культура учителя представляет собой сложное структурное образование, становление компонентов которого определяется результатами овладения студентами функциями педагогической деятельности и условиями реализации их творческих возможностей. Эмоциональная культура представляет собой интегральное, системное, динамическое образование личности учителя, определяющее эмоциональную направленность типа, стиля и способов его профессионального поведения и деятельности.

В нашем понимании эмоциональная культура учителя – открытая, полифункциональная система. Как системное образование, она включает в себя ряд структурных компонентов, имеет собственную организацию, избирательно взаимодействующую с окружающей средой и обладающую ингративными свойствами целого, не сводимого к свойствам отдельных ее частей. Модель эмоциональной культуры учителя представляет собой мыслительную конструкцию, отражающую ее идеальный образ, и содержит ценностные, личностные и деятельностные характеристики.

В ходе исследования нами был сделан вывод, что эмоциональная культура учителя, представляющая сложное структурное образование, включает в себя целый ряд компонентов, основными из которых являются: эмоциональное богатство, тезаурус личности, общая эмоциональная направленность личности, эмпатия, креативность и рефлексия, устойчивость и эмоционально-волевая регуляция поведения и деятельности.

Природа человека такова, что он реагирует не только на реальную опасность, но и на угрозу и некоторые символы испытанной в прошлом опасности, используя свой прошлый опыт. Это создает определенную готовность человека, включая защитные механизмы, готовящие организм к борьбе или бегству, то есть к интенсивной мышечной, физической нагрузке, которая является естественной разрядкой этого процесса. Аналогичным образом действуют и социально-экономические и эмоциональные конфликты, присущие современной жизни. Они редко приводят к естественной физической разрядке. Гораздо чаще современному человеку приходится "держаться в руках", т.е. подавлять эмоции. Подавленные эмоции имеют мало шансов "разрядиться", и, в конце концов, у организма истощаются приспособительные механизмы и изменения, вызванные эмоциональным напряжением, становятся хроническими. К счастью наш организм очень пластичен, способен меняться, но это требует определенных усилий.

В современных условиях жизни человека достижение им успехов в деятельности на производстве, в совместном труде, в быту, в общении в значительной мере зависит от умения регулировать свое поведение, сдерживать свои чувства, контролировать настроение, считаясь с требованиями окружающих и ситуации. Чтобы овладеть методами саморегуляции, необходимо специальное обучение, которое, к сожалению, за редким исключением, не проводится, хотя значимость его трудно переоценить. Если моральные и физические нагрузки велики, а педагог плохо управляет своим состоянием, возникает чрезмерное психическое напряжение, которое снижает эффективность деятельности, приводит к ее дезорганизации, а в результате к проигрышу, что может привести к потере уверенности в себе, к депрессии.

Сознательное управление своим состоянием и есть саморегуляция. Механизм выработки рефлексов позволяет превратить навыки саморегуляции в автоматические, что требует определенных усилий и времени. В результате – хорошее самочувствие, а, следовательно, и более эффективная работа, сохраненное здоровье свое и окружающих. Занятие саморегуляцией не требует специального оборудования, денежных затрат, легко подбирается индивидуальная программа, практически нет противопоказаний. Для занятий саморегуляцией не требуются выдающиеся специфические способности, главное – заниматься систематически. Из всех изменений, вызываемых хроническим стрессом, с точки зрения саморегуляции, наиболее важно хроническое напряжение мышц. Но напряжение мышц сознательно регулируется. Если нервно-психическое напряжение вызывает напряжения мышц, значит можно действовать с другого конца – расслабить мышцы для снятия психического напряжения. Релаксация – это состояние мышечного расслабления.

В настоящее время, как правило, выигрывает тот, кто лучше умеет управлять своим психическим состоянием, кто психологически более устойчив против воздействия различных стресс-факторов, кто обладает способностью к самоконтролю и саморегуляции. Возникновение неблагопри-

ятных эмоциональных состояний, как обусловленных отрицательными свойствами личности, так и ситуативных, вызванных экстремальными условиями деятельности, делает необходимой разработку средств их предупреждения и регуляции, а также формирования эмоциональных свойств личности, способствующих высокой эмоциональной устойчивости.

Методы психорегуляции могут быть классифицированы по нескольким принципам. По способу воздействия они разделяются на методы воздействия извне (гетерорегуляция) и методы самовоздействия (ауторегуляция). По содержанию их можно разделить на вербальные и невербальные, которые, в свою очередь, делятся на аппаратные и безаппаратные. По особенностям реализации правомерно деление на контактные и бесконтактные методы. При этом необходимо еще раз подчеркнуть, что несмотря на некоторую внешнюю схожесть методов психорегуляции и психотерапии между ними имеется принципиальное различие, они служат разным задачам. Говоря о невербальных бесконтактных методах эмоциональной регуляции поведения педагогов наиболее эффективными являются следующие методы: музыкотерапия – функциональная музыка – это специально подобранные музыкальные произведения различных жанров, призванные направленно стимулировать и регулировать деятельность рабочих функций и психических состояний педагогов; цветотерапия; видеозаписи, несущие заряд определенных эмоций; библиотерапия – регуляция состояния с помощью чтения литературы; физические и дыхательные упражнения; преднамеренное изменение направленности и содержания представлений и мыслей – психологические приемы сознательного изменения содержания представлений, направленности мыслей, связывающихся в прежнем опыте с теми или иными эмоциями; развитие произвольного внимания – переключение внимания на явления, вызывающие положительные реакции; активизация чувства уверенности, которая формируется на основе трезвой, критической проверки и оценки реальных условий деятельности, своих сил и возможностей; мимические и пантомимические упражнения.

Все рассмотренные методы психорегуляции могут еще детализироваться. Однако совершенно очевидно, что решение любой из стоящих перед психорегуляцией задач будет значительно эффективнее при комбинировании средств воздействия. Причем речь идет не о механическом наборе методов, а о подборе методов, дополняющих друг друга. Именно при таком подходе в полной мере реализуется главный принцип интеграции на системной основе: элементы, включенные в функциональную систему, должны взаимодействовать достижению требуемого результата. Комбинация средств воздействия определяется рядом лимитирующих факторов, среди которых можно выделить этап подготовки, обученность педагогов приемам самоконтроля и саморегуляции, их установки на методы психорегуляции, особенность выраженности акцентуированных черт характера, специфику психической самозащиты, особенность мотивации и средств ее саморегуляции.

Какими бы методами мы ни пользовались для достижения расслабления, это состояние является фоном, основой для программирования. Программирование – это задание организму программы действий, определенного физического и психического состояния. Реализуется программа через воздействие на бессознательный уровень регуляции, для чего используются измененные состояния сознания, или транс различной глубины. Возможно гетеропрограммирование, когда программа задается другим человеком, и самопрограммирование. Самопрограммирование – основной метод саморегуляции, при котором человек сам задает своему организму программу действий. При этом практически отсутствует сопротивление, легко скорректировать формулу, если она вызывает дискомфорт, так как кто лучше самого человека знает, что ему нужно. Основной принцип самопрограммирования – программа должна быть краткой, конкретной позитивной. Основные правила самопрограммирования: формула не должна содержать частицу "не"; должна звучать как приказ без сложных смысловых конструкций, сравнений, условий и оговорок; должна составляться так, что желаемое состояние представляется как уже наступившее. Можно в состоянии релаксации задать себе программу, связывающую ключевое слово и результат. При небольшой тренировке бывает достаточно произнести ключевое слово, чтобы войти в желаемое состояние без предварительного расслабления. Можно использовать для самопрограммирования состояние на границе между сном и бодрствованием, пробуждением либо засыпанием. Овладение педагогом методиками саморегуляции является важным фактором улучшения здоровья, работоспособности, повышения качества жизни. При этом решительную роль играет сила мотивации, ведь навыки не приходят сами собой и нужна достаточная доля силы воли, чтобы навыки психогигиены вошли в привычку и стали естественным компонентом жизнедеятельности.

Нашими исследованиями установлено, что профессиональная подготовка студентов в современных условиях не может в полном объеме решить задачу формирования их эмоциональной культуры как части профессионально-педагогической культуры, как структурного элемента общей духовной культуры личности. Анализ современного состояния высшего педагогического образования позволяет сделать вывод, что эмоциональная культура формируется у студентов в той мере, в какой учебно-воспитательный процесс моделирует заданную структуру профессиональной деятельности учителя; носит программно-целевой, целостный, стадийный и непрерывный характер; реализует индивидуально-творческий подход к обучению и воспитанию студентов; ориентирован на субъективную позицию студента как носителя общечеловеческих и педагогических ценностей.

Именно высшая школа сегодня как никогда должна стать институтом расширенного воспроизводства и трансляции культуры. Однако все преобразования в системе высшего педагогического образования выходят на преподавателя вуза – педагога и ученого, носителя научного знания и куль-

турно-педагогического опыта нации, – интеллект и талант которого должны быть своевременно востребованы и рационально использованы. Фундамент эмоциональной культуры учителя должен быть заложен вузовским образованием. Студент – будущий учитель должен видеть образец, эталон, контактировать с преподавателем, обладающим высоким уровнем эмоциональной культуры, умеющего регулировать, контролировать, иногда сдерживать свои эмоциональные проявления, видеть и понимать эмоциональные состояния студентов и др.

ПРОБЛЕМА ЭМОЦИОНАЛЬНО-ВОЛЕВОЙ РЕГУЛЯЦИИ ПОВЕДЕНИЯ И ДЕЯТЕЛЬНОСТИ УЧИТЕЛЯ В СИСТЕМЕ ВЫСШЕГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

О. М. Кулеба

Московский городской педагогический университет

Для обоснования утверждения, что современная система подготовки педагогов не вполне соответствует ситуации, сложившейся в результате радикальных изменений в нашей стране, вряд ли требуется развернутая система доказательств. Гораздо сложнее показать, что конкретно необходимо делать, чтобы педагогическое образование было адекватно существующим условиям и перспективам в будущем.

Несмотря на то, что прослеживаются позитивные изменения в жизни современного общества, к неблагоприятным факторам следует отнести весьма специфичную социально-экономическую ситуацию в государстве. Высокая неопределенность жизни, недостаточная ясность перспектив социального развития общества, материальные и бытовые трудности влияют на возникновение у многих людей, особенно молодых, негативных психических состояний (тревоги, стресса, депрессии, фрустрации). Рекомендации по сознательному управлению, регулированию и контролю поведения и деятельности являются сегодня важнейшей задачей теоретико-прикладных исследований. Подобного рода исследования должны занимать одно из основных мест в изучении личности будущего учителя. Нашим исследованием отмечается некоторая деформированность нравственных устоев студентов вуза, бедность духовных интересов, наличие серьезных дефектов воли, превращение отрицательных качеств в устойчивые черты характера, имеют место дефекты правового сознания, неустойчивость и противоречивость мировоззрения, отсутствие привычек и навыков к общественно-полезному труду, эгоистическая жизненная позиция.

Причиной пробелов в формировании творческой позиции будущих учителей являлась ориентация на содержательно-отражательное получение научных знаний, а не на деятельно-конструктивное познание и практическое действие. Конструктивно-деятельностный, а значит, научно осмыс-

ленный подход к решению практических задач может осуществить лишь учитель, еще на студенческой скамье приобщенный к педагогической науке не преподавателем-информатором, а преподавателем-исследователем. Большая часть проблем определяется выбором методов обучения будущих специалистов, уровнем сформированности технологической и методологической культуры преподавателя высшей школы. Главная цель образования состоит не в усвоении знаний, а в воспитании личности профессионала, обладающего активной деятельностью, с моторным складом ума. Поэтому в образовании на первый план выходит уровень развития личности, а не уровень усвоения материала. Преподаватель в этом случае является технологом учебного процесса и превращается из транслятора учебной информации в организатора процесса творческой работы студента. Перестройка учебного процесса даст положительный эффект только в том случае, если одновременно будет осуществляться переход на обучение активным методам мышления и способам поисковой деятельности в науке. Основным средством воспитания мышления будущего специалиста становится самостоятельная работа студента, целью которой является развитие творческих способностей путем непрерывного сочетания образования с научными исследованиями. В результате этой деятельности пассивная потребительская позиция студента трансформируется в активную исследовательскую. И тогда возрастает роль методического и психолого-педагогического обеспечения педагогического процесса.

Решение проблем становления современного учителя и повышения уровня профессионально-педагогической подготовки в высшей школе мы видим в соблюдении ряда условий:

- отказ от репродуктивных методов обучения и переход к системно-деятельностным методам, когда обучение ведется через активизацию деятельности самого обучающегося на основе внедрения инвариантов;
- отказ от взглядов на обучаемого как объекта обучения, рассматривая его как субъект обучения и организуя его познавательную деятельность с максимальным выявлением индивидуальных особенностей;
- переход к модульному принципу построения всего учебного процесса с четкой структурой межпредметных связей;
- переход к непрерывной рейтинговой системе контроля качества обучения, в том числе и применения автоматизированной рейтинг-системы;
- внедрение на всех этапах обучения принципов гуманизации и гуманитаризации обучения как главной парадигмы образования XXI века;
- подготовка и переход на преподавание с использованием информационных технологий, подразумевая, что данный переход предполагает разработку информационно-компьютерной поддержки учебных курсов.

Один из аспектов реализации идей личностно-ориентированного образовательного взаимодействия мы видим в необходимости удельного веса вопросов, связанных с развитием и совершенствованием эмоционально-волевой регуляции будущих учителей, саморегуляции поведения и дея-

тельности в процессе их профессионально-педагогической подготовки. Нами ставится задача изучения, развития и совершенствования аффективного компонента профессионально-педагогической деятельности, формирования эмоциональной сферы учителя. И надо отметить, что эти вопросы не теряют своей актуальности, независимо от того, как проблема оформлялась терминологически.

Вызывает особое огорчение тот факт, что, профессионально-педагогическая деятельность в силу своей специфичности не становится менее эмоционально и интеллектуально напряженной, несмотря на повсеместное внедрение новых образовательных технологий с увеличением доли мультимедийного обеспечения учебного процесса, применение здоровьесберегающих образовательных технологий в работе педагога, понимание необходимости сохранения и укрепления здоровья самого педагога и т.п. Педагогическая деятельность справедливо многими учеными рассматривается как эмоциональная, стрессогенная. Преодолению негативного влияния психической напряженности, стрессов в профессионально-педагогической деятельности, изысканию резервных возможностей и развитию компенсаторных функций организма, поиску путей преодоления отрицательного влияния эмоционального стресса на работоспособность человека посвящены работы таких ученых, как: В.В.Суворова, М.А.Мкртчян, О.И.Мотков, Г.Ф.Заремба, Л.А.Китаев-Смык, Э.И.Куряева, Л.Н.Котлярова. Установлено, что развитие состояний эмоциональной напряженности характеризуется выраженной отрицательной эмоциональной окраской поведения, ломкой мотивационной структуры деятельности и приводит к снижению ее эффективности и к ее дезорганизации.

Проблема взаимопроникновения образования и культуры носит фундаментальный, полинаучный характер и требует междисциплинарного решения. Продуктивное решение задач формирования и развития культуры педагога, эмоциональной культуры будущего учителя, возможно на основе анализа передового опыта деятельности вузов, обобщения выводов теоретических и научно-прикладных исследований на стыке педагогики высшей школы, теории личности и культуры. Комплексные методы исследования позволяют определить новые подходы в теории высшего педагогического образования.

Понимание важности развития эмоциональной сферы будущего учителя требует внесения соответствующих изменений в учебные планы и программы педагогических вузов, в конечном счете, обеспечивая становление личностной и профессиональной культуры педагога. Обучение в вузе – информативно насыщенный путь профессионального самоопределения и становления личности, средство формирования разнообразных познавательных интересов, самообразования и накопления опыта – базовых свойств профессионально-педагогической культуры современного учителя.

Совершенствование процесса профессионально-педагогической подготовки учителя возможно при условии дальнейшего развития гуманистиче-

ских тенденций функционирования и развития системы педагогического образования. Наиболее благоприятные предпосылки для формирования всех компонентов эмоциональной культуры учителя и эмоционально-волевой регуляции поведения и деятельности будущего учителя, выделяемого нами как доминирующего компонента, создает сконструированная в педагогическом вузе культурно-образовательная среда, которая обеспечивает соотнесенность профессионально-педагогического образования с культурой, как множеством социальных пространств, его включенность в разнообразные текущие культурные процессы, переход к личностно-ориентированному обучению, развитию гуманитарного, культурологического образования. В этом мы видим основной путь совершенствования процесса формирования эмоциональной культуры в частности эмоционально-волевой регуляции поведения и деятельности будущих учителей.

Исследования доминирующих эмоциональных проявлений студентов свидетельствуют о недостаточно развитой эмоциональной сфере, в ряде случаев о бедности эмоциональных реакций при решении задач в ходе педагогической практики; о преобладании агрессивных форм поведения и сопровождающих их эмоциональных состояний при столкновении с трудностями в учебном процессе.

Одна из задач в высшей школе заключается, с одной стороны, в расширении диапазона явлений, вызывающих эмоциональные реакции; с другой стороны, – в формировании умения предвосхищать, предвидеть события, контролировать и регулировать свои эмоции. Мы являемся противником примитивного понимания регулирования как сдерживания, подавления. Необходимо формировать у студентов потребность в саморазвитии, убедительно подводя к выводу о том, что самосовершенствование учителя включает в себя процесс постоянного приобщения к культуре, повышения уровня своих знаний, процесс активной реализации себя в педагогической деятельности, творчестве, жизни. В процессе самосовершенствования происходит переход личности на более высокий уровень самоорганизации, когда преобладающими становятся высшие духовные потребности и интересы. Важно, что отсутствие у человека волевых качеств, умения владеть собой неизбежно приводит к проявлению отрицательных эмоций, невыдержанности, раздражительности, неуравновешенности, преодоление которых возможно при условии овладения педагогом приемами психической саморегуляции.

Говоря о путях формирования и развития волевой саморегуляции будущих педагогов необходимо использовать весь комплекс возможностей, представляемых учебно-воспитательным процессом вуза. При организации спецкурса, при прочтении лекций рекомендуется акцентировать внимание студентов на вопросах рассматриваемой тематики. Важное значение приобретают следующие методы и приемы: беседы, ролевые игры, диспуты, проведение специальных тестов с последующим их обсуждением, аутогенная тренировка, вовлечение в специально организованную деятельность, тре-

бующую проявления волевых качеств, система индивидуальных заданий, рейтинговая система контроля обучения, решение психолого-педагогических задач и другие.

Становление механизма личностной регуляции – сложный многоступенчатый процесс, который в возрастном и индивидуальном плане протекает неодинаково в зависимости от того, на какой стадии самоопределения находится личность, а соответственно и от того, какие стороны и свойства личности студент замечает в себе и оценивает, с какими требованиями деятельности связывает возможность успеха при ее освоении. Формирование эмоционально-волевой регуляции невозможно без осмысления собственного педагогического опыта, анализа эмоциональных проявлений и поведенческих реакций, причин их порождающих, развития рефлексивных и способностей, отказ от «нелицеприятных» стереотипов общения и переход на прогрессивный вариант профессиональной самореализации. Основу регуляции мы видим в готовности к самокоррекции неадекватных форм эмоционального реагирования. Анализ современных программ, реализующих подготовку будущих учителей и специалистов физической культуры и спорта позволил нам сделать вывод о том, что такой важнейший аспект профессиональной деятельности как регуляция поведения специалиста, его эмоциональная сфера даже на сегодняшний момент не нашла своего должного места в системе высшего профессионального образования. Нами был разработан курс "Эмоционально-волевая регуляция профессионального поведения и деятельности педагога" для студентов МГПУ по специальности "Безопасность жизнедеятельности" и МГАФК по специальности "Физическая культура и спорт", а также учителей базовых учебных заведений.

Данный курс является результатом многолетних научных изысканий автора и поиска пути совершенствования эмоциональной культуры педагога в контексте его профессионально-педагогической культуры в целом. В связи с этим курс нацелен на вооружение педагогов и будущих учителей необходимой совокупностью знаний в области психофизиологии эмоций, механизмов развития волевой сферы личности как основе управления эмоциями и умений регулировать свое эмоциональное состояние, овладение приемами ЭВР и саморегуляции.

Главной идеей программы является не подавление отрицательных эмоций, но овладение жизненно и профессионально значимой совокупностью ЗУН в области психофизиологии эмоций, привнесение в свой профессиональный багаж действенных приёмов управления, регулирования эмоций, соответствующих индивидуально-типологическим характеристикам собственной личности, с выходом на формирование собственного эмоционального стиля профессиональной деятельности.

МОДЕРНИЗАЦИЯ ТРУДА ПЕДАГОГОВ ВОЕННЫХ ВУЗОВ КАК АКТУАЛЬНАЯ СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПРОБЛЕМА ОПТИМИЗАЦИИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

А. Е. Мажуга Александр Евгеньевич

Российская академия государственной службы,
полковник, соискатель ИТО ТГПУ (г. Москва)

Наиболее актуальная проблема идущей в последнее десятилетие дискуссии о модернизации образования в РФ, связана с включением российских вузов в пространство так называемого «Болонского соглашения» и перехода на многоуровневые блоки обучения: «бакалавр – магистр». Однако подавляющее большинство организационно-педагогических проектов никак не затрагивает повышения качественной эффективности образовательной деятельности педагогов в системе повышения квалификации научно-педагогических кадров учреждений высшего военного образования.

Хотя такая проблема, как дидактическая готовность педагогов военных вузов к эффективной образовательной деятельности, осуществляемой в новых социально-экономических условиях, затрагивает не только современные достижения психолого-педагогических наук или соотношение педагогических усилий и полученных результатов в призме единых сквозных требований к психолого-педагогической подготовке для всех педагогических кадров; эта проблема будущей обороноспособности страны.

В свое время реформа германского образования привела к победе молодого немецкого государства в войне с большим и могучим противником – Францией (1871 г.). Канцлер Бисмарк тогда сказал историческую фразу о том, что «в этой войне победил не германский солдат, а германский учитель».

Отталкиваясь от этого тезиса, мы и обратились к возможности создания концепции эффективности образовательной деятельности педагога военного вуза, в основу которой должны будут положены такие критерии эффективности педагогической деятельности, как использование достижений психолого-педагогической науки и практики, технологичность образовательного процесса, соотношение затраченных усилий и результата.

Кроме этого нами должны быть рассмотрены тенденции и закономерности содержательной и процессуальной деятельности педагогических кадров военных учебных заведений. Мы должны будем обратиться к анализу ресурсных факторов формирования дидактической готовности педагогов военных вузов, которые могут быть отражены в критериях эффективности труда, факторах эффективности, психолого-педагогических знаниях и умениях как базы эффективной образовательной деятельности – главного ресурсного фактора профессионального роста и развития научно-педагогических кадров.

Кроме того, перед нами встала необходимость – рассмотреть роль образования в развитии российского государства и ответить на следующие вопросы: Возникла ли необходимость модернизации педагогической деятельности в военных вузах? Какой уровень модернизации педагогической деятельности с позиции разработки ресурсного обеспечения и определения путей изменения педагогической практики отвечает новым социально-экономическим требованиям к образованию и к подготовке военного педагога? Насколько сложившиеся противоречия, описанные нами в преамбуле, имеют место в педагогической действительности РФ? Присутствует ли проблема разрушения социального заказа, в частности для системы военного образования при повышении требований к современному специалисту на уровне современного рынка труда и области госзаказа? Можем ли мы в условиях нестабильности реального социально-экономического и социокультурного сектора определить достаточность характера инновационных процессов в образовании? Насколько стратегия выживания традиционных научных школ в современной системе образования соотносится с системой востребованности новых кадров в сужающемся пространстве образовательной деятельности? В частности, насколько инновационно действенна система подготовки кадров для военных вузов и соотносима к потребности не только в образованных, но и профессионально-мобильных педагогах, имеющих опыт реальной военной службы в войсках?

Приступая к обоснованию методологической части заявленного исследования, мы, в свою очередь, должны будем ответить на вопрос: Имеется ли необходимость интенсификации педагогической деятельности? В частности, возрастает ли роль высших военных училищ в деле образования в довольно сложных современных условиях? Какова доля их влияния на развитие социально зрелых и творчески активных специалистов в условиях сложности, многогранности и интегрированного характера современного образовательного процесса?

Однако, возможно ли на основании результатов анализа поставленных выше вопросов и представленной источниковой базы по состоянию современного российского образования разработать дидактическую концепцию эффективной образовательной деятельности педагогов военных вузов покажет наше исследование, которое мы планируем провести в 2009-2010 гг. на базе военных вузов гг. Москвы и Санкт-Петербурга.

МЕХАНИЗМ ВНЕДРЕНИЯ КОМПЕТЕНТНОСТНОГО ПОДХОДА В ПРЕДПРИНИМАТЕЛЬСКОМ ВУЗЕ (ПРОЕКТ)

Е. Е. Макарова

НОУ ВПО «Томский институт бизнеса»

Компетентностный подход «обеспечивает качество образования, конкурентоспособность выпускников различных образовательных учреждений. Это означает, что в современном обществе умение мыслить самостоятельно, опираясь на знания, опыт ценится значительно выше, чем просто эрудиция, обладание широким спектром знаний без умения применять эти знания для решения конкретных проблем. В качестве основных или ключевых компетенций Совет Европы выделил следующие компетенции.

1. Социально-политическая компетенция: брать на себя ответственность, участвовать в совместном принятии решений, в функционировании и улучшении демократических институтов.

2. Компетенции, касающиеся жизни в многокультурном обществе: понимание различий, взаимоуважение, способность сосуществовать с людьми других культур, языков, религий.

3. Компетенции, касающиеся жизни в многокультурном обществе. Они играют такую важную роль в общественной и профессиональной деятельности, что тем, кто ими не обладает, грозит исключение из общества.

4. Компетенции, связанные с возникновением информационного общества: владение новыми технологиями, способность критически относиться к распространяемой по каналам СМИ информации и рекламе.

5. Способность учиться всю жизнь как основа непрерывной подготовки в профессиональном плане, а также в личной и общественной жизни».

Сама идея компетентностного подхода в образовании представляет собой разработанную концепцию, целью которой является переход от традиционного квалификационного (акцентированного на дисциплинах учебного плана) подхода в образовании к компетентностному (деятельностному, акцентированному на компетенциях).

Таким образом, перед нами стоит **задача внедрения технологий компетентностного подхода в предпринимательском вузе.**

Для этого рабочая группа кафедры менеджмента Томского института бизнеса, вырабатывая видение внедрения компетентностного подхода в предпринимательском вузе, поставила перед собой первоочередную цель – **обозначить общее понимание ключевых моментов задачи**, определить, что же мы имеем в виду, когда говорим:

Компетентность, компетенции, высшее профессиональное образование, предприниматель, менеджер, специалист.

Однако, при обсуждении с преподавателями и сотрудниками предпринимательского вуза, выяснилось, что в эти ключевые понятия вкладывается разный смысл. Например, возникали следующие вопросы:

- А разве сейчас вуз не выполняет свою задачу, разве не оказывается услуга – ведь студенты получают дипломы как свидетельства своей квалификации?

- В вашем видении не слишком много о воспитании?

- Почему именно таким образом нужно понимать содержание компетенций?

– Почему это именно способности как виды интеллекта, мотивация и т.д.?

Ведь это же все категории психологические?

- Чем предприниматель отличается от менеджера?

- Менеджер разве не специалист? А кого мы тогда выпускаем по специальности «менеджер» по диплому?

- В чем разница на выходе между менеджером и специалистом на кафедре, готовящей менеджеров?

Обозначилась **проблема** столкновения пониманий в организации ключевых моментов, к которым мы апеллируем постоянно и в процессе обучения и в процессе воспитания наших студентов. То есть, оказывая им образовательные услуги, мы не имеем четкого представления о том, что мы хотим получить в результате. Поэтому становится более понятной природа «сбоев» в ходе осуществления этих процессов (срывы занятий по разным причинам, скрытые конфликты между сотрудниками) – недостаточная мотивация персонала на качественное выполнение своей работы и, тем более, творческое активное участие в решении задач организации.

Преподаватель, главной ценностью определивший стандарты науки, всегда будет следовать этим стандартам и никакие инновационные предпринимательские кейсы не смогут стать более ценными, чем традиционные методы обучения и виды аттестации. Предприниматель или менеджер определяют своей ценностью прибыль на идею и управление организацией. Они никогда не обратятся к ценности науки, как к равной своим приоритетам. Поэтому, сколько бы мы ни применяли экономические методы мотивации, и сколько бы кандидатов и докторов ни вырастили, **пока люди не договорились о едином понимании цели, о пути ее достижения и о том, как следует продвигаться по этому пути**, все попытки достичь эффективности будут недостаточны.

Когда на лекциях, практических занятиях и тренингах получается, наконец, достать живые умные эмоции, становится досадно, что общаешься с ними только по 16 часов! Этого недостаточно для того, чтобы показать студентам разницу между тем, кто действительно чего-то хочет (делает) и большинством, которые только хотят хотеть и не преуспевают, потому что только эмоции заставляют действовать. Мы можем сделать их очень квалифицированными, но по-настоящему деятельными они сделают себя сами — надо только умело показать как: как мотивировать себя и окружение, как организовывать свою жизнь и нести за это ответственность. Лучшего личного примера здесь не найти. Выйдя из аудитории после лекции, преподаватели

остаются сотрудниками организации и продолжают быть носителями ее ценностей, что выражается в поведении, разговоре. Тренинги и практические занятия регламентированы и имеют конец, а студенческая жизнь существует и до и после учебного процесса и за рамками учебного плана. В чем заключается практикоориентированность, если педагог не вкладывает в понятие компетенции способности не только как специальные профессиональные качества, но и личностные? Цель учебного процесса – создать условия для формирования профессиональной компетентности посредством образований алгоритмов активного восприятия (Д. Майерс) и специальных компетенций. Но уже на этапах активного восприятия вступает элемент воспитательный: когда студент должен поверить в услышанное, прежде чем запомнить это или даже захотеть понять. Цель воспитательного процесса распространяется и на перспективу – как эффективно и оптимально использовать эти компетенции в реальной жизни и деятельности.

Интуитивно сотрудники понимают необходимость назревших перемен. Уже сейчас ряд шагов руководства направлен на формирование перманентного сплоченного коллектива (последние рекомендации проректора по УМР для заведующих кафедр по формированию кафедры по максимуму штатными сотрудниками, от 50 до 90% состава ППС кафедры), руководство заинтересовано в эффективной работе преподавателей. Но пока они сводятся к требованиям обеспечения дисциплинарных элементов образовательного процесса. Назрела острая необходимость сплоченной работы сотрудников, разделяющих ценности и цели вуза. Ведь каждый раз, когда мы говорим в присутствии студентов о дефиците времени, материальных средств, мы опровергаем все то, о чем говорим в теории на лекциях, чему учим на практических занятиях.

По данным мониторинга, проводимого периодически преподавателями, входящими в рабочую группу по развитию технологии и методологии внедрения компетентного подхода, выявлено процентное соотношение наших клиентов на входе относительно «заказа» на получение образовательных услуг или, иными словами, уровень притязаний. Около 15-20% абитуриентов заявляют свое желание по окончании вуза стать предпринимателями, 25-35% хотят быть менеджерами, 55-65% желают стать квалифицированными специалистами. Процентное соотношение притязаний студентов на протяжении всего периода обучения практически не изменяется, при этом наблюдается тенденция перетекания студентов, выбирающих на входе карьеру специалистов в «ряды менеджеров» и наоборот. Клиенты, ориентированные на освоение компетентности предпринимателя, как правило, не меняют курса и на данный момент на выпуске ТИБ имеет 4-5% выпускников дневного отделения, ставших предпринимателями на 2-3 курсе в процессе обучения и создавшими собственное дело. К сожалению отлаженного механизма обратной связи с выпускниками пока не существует, что не позволило объективно собрать данные о проценте выпускников, открывших свое дело по окончании вуза. В нынешнем году в одной из выпу-

ских групп (факультет экономики, специальность «менеджмент»), мы имеем 4 частных предприятия.

Разность потенциалов некоторых этических норм культур образования и предпринимательства на данном этапе развития вуза (близится 10-летие ТИБ), создает объективную необходимость **выработки единой стратегии развития предприятия**. Она должна быть разработана и доведена до всех уровней сотрудников и подразделений посредством, прежде всего, норм, традиций, ритуалов, правил и механизмов этики и содержания деловых отношений и элементов межличностных отношений. Традиционно таким **документом, регламентирующим стандарты корпорации, служит этический кодекс предприятия, предусматривающий также и регламенты взаимоотношений с клиентами, партнерами и конкурентами.**

Проект Этического кодекса НОУ ВПО «ТИБ», включающий в себя все разделы – от преамбулы и общих положений до этических карт подразделений на данный момент находится на рассмотрении руководства. До июня 2009г будут рассмотрены варианты механизмов и технологий внедрения компетентностного подхода, дополнены, скорректированы и приняты, как задачи, расшифровывающие цель: высокоуровневая подготовка компетентных предпринимателей, менеджеров, специалистов. Далее, на основе принятия этих механизмов, как стратегии образовательного процесса, будет доработан и принят Этический Кодекс сотрудников, преподавателей и студентов Томского института бизнеса.

Иными словами, пока мы не договоримся о едином понимании стратегии, которая заключена в предложенном варианте внедрения компетентностного подхода и пока мы не придем к общему мнению о правилах взаимодействия, будет ли эффективной текущая работа предпринимательского вуза?

«Люди с дипломами, прослушавшие некий набор лекций, современному обществу не нужны», - председатель Совета Федерации С. М. Миронов.

Культура системы высшего и высшего профессионального образования, базирующаяся на научных основах развития социального института обучения и воспитания молодежи, сформировала этику, несущую высокие нравственные традиции российской академической науки и высшего образования. Любое НОУ ВПО предпринимательского профиля и в частности «Томский институт бизнеса» является представителем другой системы предпринимательства, несущей собственные культурные ценности и свою этику. И все же, вуз не может игнорировать основные постулаты образовательной сферы, поскольку разворачивает свою деятельность на ее поле.

Однако, следуя современным требованиям к профессиональной подготовке предпринимателей, неэффективно опираться на классические методы и методики традиционного квалификационного подхода в процессе обучения и воспитания студентов вузов, ориентированного на получение студентами на выходе общего и профильного набора знаний, умений и навыков по определенной специальности. Таким образом, целью квалификационного

подхода является подготовка специалиста – мастера своего дела. Предпринимательский вуз, безусловно, преследует своей целью подготовку квалифицированных специалистов. Но эта задача ориентирована на часть клиентов (студентов, претендующих на квалификацию специалиста). В организации эту задачу осуществляет институт УМР. Ведущей и главной целью вуза, декларирующего себя как «готовящего предпринимателей», выступает подготовка компетентной личности, обладающей необходимыми компетенциями предпринимателя и менеджера в рамках своего интеллектуального и личностного потенциала в широком смысле. Логично предположить, что эту цель следует осуществлять централизованно всему вузу под руководством команды межкафедрального состава, в которую входят также члены стратегических подразделений. Образовательный процесс в предпринимательском вузе – новое направление на стыке двух систем – академического образования и предпринимательства. Поэтому в управляющей команде должны быть и предприниматели, и менеджеры и преподаватели.

Таким образом, **в качестве механизма, призванного осуществлять внедрение компетентностного подхода в НОУ ВПО «Томский институт бизнеса»** рабочая группа предлагает классический вариант – командное управление. То есть – создание эффективной команды под цель.

Литература

1. Новые педагогические и информационные технологии в системе образования: Учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений/ Е.С. Полат, М.Ю. Бухаркина, М.В. Моисеева, А.Е. Петров; под ред. Е.С. Полат. – 3-е изд., испр. и доп. – М.: Академия, 2008. – 272 с.
2. Практический интеллект / Стернеберг Р.Дж., Форсайт Дж.Б., Хедланд и др.; Пер. с англ. К. Щукина, Ю. Буткевича. – СПб.: Питер, 2002. – 272 с.

СМОТР-КОНКУРС ДЕТСКИХ ЗАГОРОДНЫХ ОЗДОРОВИТЕЛЬНО-ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ЛАГЕРЕЙ ТОМСКОЙ ОБЛАСТИ В 2008 ГОДУ «ЗДОРОВЫЕ ДЕТИ – СЧАСТЛИВАЯ СЕМЬЯ»

С. П. Марьин

Томский государственный педагогический университет

Конкурс детских оздоровительно-образовательных лагерей 2008 носил название «Здоровые дети – счастливая семья», и многие смены имели гражданско-патриотическую направленность.

Характерной чертой лета 2009 года является достаточно большое количество дошкольников и младших школьников в лагерях Томской области (от 5 лет). Для поддержания интереса именно этого возраста в лагерях особенно делается акцент на систему дополнительного образования (причем наряду с профессиональными педагогами занятия проводят и сами вожаки) Интересны и разнообразны направления кружковой работы в лагере

«Солнечный», «Космонавт», «Зорька», «Юный Томич». Информационно-методическая работа хорошо организована в ЦДиСО «Здоровье», ДООЛ «Солнечный», «Зорька», «Юный Томич», санаториях «Космонавт», «Энергетик».

Особенно хочется отметить улучшение качества содержания деятельности и программного обеспечения учреждений отдыха Департамента образования администрации г. Томска. Вторым год призерами смотра конкурса становятся ДООЛ «Восход», «Солнечная республика», «Энергетик». Постоянно призерами номинации «Безопасность и охрана здоровья» становятся ДООЛ «Пост № 1», «Солнышко», «Солнечная республика», «Восход».

Наряду с программным содержанием лагерей в летний период, Департаментом по молодёжной политике физической культуры и спорту Томской области проводится планомерная работа по организации спортивно – оздоровительных программ. Важной частью смотра – конкурса ДООЛ является межлагерная спартакиада.

Смотр-конкурс лагерей Томской области проводился среди лагерей по трем группам и показал высокий качественный уровень работы лагерей победителей по всем номинациям. По праву подтвердили свое звание «Лагерь – мастер»

- ДООЛ «Зорька», директор Л.И. Быкова;
- ЦД и СО «Здоровье», директор Л.Л.Тюрина;
- ДООЦ «Дружба», директор Ложникова Г.А.
- ДООЛ «Солнечный», директор Захмаревич В.И.

Впервые это звание получил санаторий «Строитель» ООО «Край».

В рамках областной целевой программы «Патриотическое воспитание граждан на территории Томской области на 2006-2010 годы» организованы:

- летний лагерь юных инспекторов движения на базе санаторного детского «Орлиное гнездо» – 80 чел;
- летний поликультурный лагерь на базе ДООЛ «Волна» – 150 человека;
- летние профильные военно-патриотические сборы курсантов оборонно-спортивных клубов «Учись побеждать» на базе ДООЛ «Волна» – 100 человек;
- профильная смена «Родина моя – Россия» для лидеров детских организаций ДОЛ «Солнышко» – 75 человек;
- профильные сборы и смена актива «Я нужен России» ЦДиСО «Здоровье» – 340 человек;
- поисковые экспедиции в Новгородскую область – 15 чел.
- спортивно-оздоровительные тренировочные сборы СДЮСШОР «Юпитер» – 100 человек;

Общий охват детей в мероприятиях программы «Патриотическое воспитание граждан на территории Томской области на 2006-2010 годы»: **413 человек.**

В течение года активно проводилась работа Союза детских организаций Томской области «Чудо» по подбору и направлению детей и подростков для участия в программах ВДЦ «Орленок», «Океан».

В 2008 году в летний период приняло участие и отдохнуло:

- в ВДЦ «Океан» – **225 человек**;
- в ВДЦ «Орленок» – **92 человека**.

Совместно с фондом социального страхования, Союзом детских организаций на базе ведущих здравниц г. Анапы реализовались программы по:

- отдыху и оздоровлению детей **665 человек**;

Совместно с Томским городским центром занятости проведена работа с руководителями 14 лагерей и санаториев по организации общественных работ для студентов (вид работы: организация досуга детей в лагерях отдыха). Особенно хотелось бы отметить директоров учреждений: ДООЛ «Костер», ЦДиСО «Здоровье», ДООЛ «Юный Томич».

В целом, можно сделать вывод о том, что работа по оздоровлению и летнему детскому отдыху на территории Томской области находится на высоком уровне.

Литература

1. Инструктивно-методические материалы Смотр – конкурса детских загородных оздоровительно- образовательных лагерей Томской области в 2008 году «Здоровые дети – счастливая семья»
2. Из опыта методической работы детских оздоровительных лагерей Томской области, сборник № 4, Томск-2008

ПОДГОТОВКА БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ К ДУХОВНО-НРАВСТВЕННОМУ ВОСПИТАНИЮ ШКОЛЬНИКОВ

С. В. Маслова

Томский государственный педагогический университет

Еще в глубокой древности передача накопленного предшествующими поколениями опыта детям в дородовой общине была «вплетена» в трудовую деятельность. Дети, с ранних лет включаясь в неё, усваивали знания о способах деятельности (охота, собирательство и т.д.) и овладевали различными умениями и навыками. Позже, по мере усложнения процессов сознательного изготовления орудий труда, повлекших за собой необходимость специальной передачи трудовых умений и навыков, старейшины рода образовывали, в современном понимании, первую социальную группу людей – воспитателей, прямой и единственной обязанностью которых стала передача опыта, забота о духовном росте подрастающего поколения, его нравственности, подготовка к жизни. Так воспитание стало сферой деятельности и сознания человека [4, с. 3].

В настоящее время проблема ценности приобретает огромное значение. Это объясняется тем, что процесс обновления всех сфер общественной жизни вызвал немало новых как положительных, так и отрицательных явлений. Рост научно-технического прогресса, непрерывный каскад открытий, изобретений, фантастически увеличившие знания людей, породили представления об абсолютном приоритете логического познания перед эмоционально-чувственным, вещественного богатства перед духовным, негативные отношения к истории, культуре, традициям и привели к девальвации ценностей в современном мире [5, с. 18].

Но, несмотря ни на что, учителя должны нести в своей профессиональной деятельности не только чисто теоретический смысл, но и направлять свою деятельность на формирование у учащихся эмоционально-ценностного представления о содержании образования.

На сегодняшний день актуальным является вопрос о назначении высшей школы. От ответа на этот вопрос зависит развитие нашего общества.

По мнению Б. С. Гершунского, образование «принципиально «работает» на будущее, представляя личностные качества каждого человека, его знания, умения, навыки, мировоззренческие и поведенческие приоритеты, а следовательно, в конечном итоге, – экономический, нравственный, духовный потенциал общества, цивилизации в целом» [2. С.12].

На самом деле долгое время учителя акцентировали своё внимание на получении выпускником определенного запаса профессионально значимых, технократических знаний, умений и навыков, забывая о том, что деятельность учителя в первую очередь должна быть связана с передачей профессиональных и духовно-нравственных ценностей, о чем в лучшем случае лишь декларируется, а часто игнорируется вовсе [3, с. 50].

Профессиональная деятельность стала принимать отчужденный характер, сущность которого определяется как потеря человеком идентичности, как разъединение (отчуждение) человека и дела, которым он занимается; в результате «утрачивается ценность самого труда».

Проблема подготовки будущего учителя к духовно-нравственному воспитанию школьников является частью общей проблемы подготовки студентов к профессионально-педагогической деятельности.

По словам В. А. Сухомлинского, основой успеха учителя является духовное богатство и щедрость его души, воспитанность чувств и высокий уровень общей эмоциональной культуры, умение глубоко проникнуть в сущность педагогического явления [4, с. 9].

Так на что же направлена деятельность современной высшей школы?

Высшее образование не только предполагает формирование представлений о профессии, психологических особенностях детей и их познавательных возможностях, о нормах профессиональной этики, но и требует эмоционально-ценностного отношения к усваиваемым мировоззренческим и профессиональным понятиям, выработки их на основе системы нравственных ориентаций, которые становятся мотивами профессиональной деятель-

ности. Такой подход позволит подготовить будущих учителей, способных формировать у учеников целостную картину единого материального и духовного мира, предавать из поколения в поколение не только интеллектуальные, но и духовно-нравственные ценности [3, с. 51].

Высшее образование представляет собой неразрывное единство интеллектуального, эмоционально-ценностного и валеологического компонентов. Первый предполагает передачу профессиональных знаний, умений и навыков, развитие педагогического мышления. Второй направлен на приобщение студентов к общественным и педагогическим ценностям, становление эмоционально-волевой сферы, определяющей их профессиональную деятельность. Третий связан с физическим развитием обучающихся и приобщением их к здоровому образу жизни.

Важнейшим средством передачи профессионально значимых ценностей студентам является пробуждение в них адекватных эмоциональных переживаний. Ни одни знания так не воспитывают, как живые чувства [1, с. 140]. Ценности могут быть усвоены только в результате их эмоционального признания.

Под эмоциональной-ценностным компонентом профессионального образования понимается целенаправленное развитие эмоционально-волевой сферы студентов, формирование у них системы значимых для личности и общества ценностных ориентации, отраженных в содержании образования и реализуемых в процессе обучения.

Для педагогического вуза наиболее значимыми являются социально-педагогические ценности: ребёнок, его нравственное и физическое здоровье; детство как важный период жизни человека; педагогическая деятельность; знание, которые передаются учащимся, профессиональные знания и умения, инновационные технологии, активные методы обучения и т.д.

Для реализации эмоционально-ценностного компонента целесообразны задания, направленные на: усиление чувств студентов, в том числе через образы художественных произведений; осознание ценности в действительности, развитие чувств к практической педагогической деятельности; развитие образного мышления и воображения; воспитание волевых качеств будущего педагога. При этом также необходимо учитывать социально-экономические, географические, региональные, демографические и другие факторы.

Практика показывает, что этот процесс будет эффективным, если:

- ✓ опираться на актуальные потребности и интересы студентов;
- ✓ создавать в группе, на курсе и факультете атмосферу эмоционально-волевого напряжения и совместного переживания;
- ✓ использовать положительное воздействие общественного мнения;
- ✓ использовать положительное воздействие личности преподавателя.

Очень важно, чтобы педагоги осознали значимость ценностного, нравственного образования студентов. Ведь духовные ценности мало подвержены моральному старению. Их потребление не является пассивным актом, напротив, в процессе их усвоения человек духовно обогащается, совершенствует свой внутренний мир [3, с. 57].

Литература

1. Выгодский, Л.С. Педагогическая психология / Под ред. В. В. Давыдова. – М., 1991. – 567 с.
2. Гершунский, Б.С. Философия образования. – М., 1998. – 226 с.
3. Маслова, Т.А. Эмоционально-ценностный компонент подготовки будущих педагогов. // Педагогика. – 2008. – № 8. – С. 50-57.
4. Слостенин, В.А., Исаев, И.Ф., Шиянов, Е.Н. Педагогика. – М.: Академия, 2005. – 576 с.
5. Шитякова, Н.П. Особенности духовно-нравственного воспитания школьников в современных условиях / Н.П. Шитякова. – Челябинск, 2004. – 158 с.

ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ИНОЯЗЫЧНАЯ КОММУНИКАТИВНАЯ КОМПЕТЕНТНОСТЬ В СТРУКТУРЕ ОБЩЕЙ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ ИНЖЕНЕРОВ

О. А. Минеева

Волжский государственный инженерно-педагогический университет

Современная система высшего профессионального образования в России характеризуется сменой приоритетов в постановке задач и переходом от подготовки узких специалистов для массового, стабильного производства к подготовке высокообразованных личностей и высококвалифицированных, компетентных специалистов, способных к профессиональному росту и профессиональной мобильности в условиях информатизации современного общества и развития новых наукоемких технологий. Переосмысление целей и результатов образования нашли отражение в Федеральном законе «Об образовании», Концепции модернизации отечественного образования на период до 2010 года. В данных документах отмечается, что результат образования в совокупности мотивационно-ценностных, когнитивных составляющих соотносится с формированием ключевых компетенций (компетентностей).

Анализ научной литературы посвященной вопросам формирования компетентности, позволяет говорить о том, что одной из базовых, ключевых компетентностей, которыми должен обладать выпускник любого образовательного уровня и профиля является профессионально-иноязычная коммуникативная компетентность. Под этим подразумевается в наиболее общем смысле, что будущий специалист выступает в своей деятельности как активный субъект общения.

Как отечественные, так зарубежные исследователи проблем формирования и определения сущности и структуры компетентности (Э.Ф.Зеер, И.А.Зимняя, А.К.Маркова, Л.М. Митина, Р.П. Мильруд, Дж. Равен и др.) в своих попытках определить набор ключевых компетентностей, которыми должен обладать современный человек, фиксируют иноязычную коммуникативную компетентность как одну из наиболее существенных и необходимых для успешной жизнедеятельности и самореализации личности.

В. Хутмахер приводит принятое Советом Европы определение пяти ключевых компетенций, которыми «должны быть освещены молодые европейцы». Среди них в частности фиксируются «компетенции, относящиеся к владению устной и письменной коммуникацией, которые особенно важны для работы и социальной жизни, с акцентом на то, что тем людям, которые не владеют ими, угрожает социальная изоляция. В этом же контексте коммуникации все большую важность приобретает владение более чем одним языком» [8, с.11].

В классификацию ключевых компетенций, которая сложилась в процессе научно-практической деятельности отечественных педагогов (И.Б. Будик, М.В. Рыжакова, Л.Л. Ивановой, Л.И. Королевой и др.), также включена «языковая компетенция», что предполагает «овладение несколькими языками, коммуникативность, способность к установлению «диалога культур».

О.А. Артемьева, М.Н. Макеева и Р.П. Мильруд справедливо отмечают, что обязательным элементом профессиональной подготовки специалиста является профессионально-иноязычная коммуникативная компетенция как фактор общекультурного развития личности. Они рассматривают профессиональные компетенции будущего специалиста как знания, позволяющие ему эффективно взаимодействовать с профессиональной средой, в том числе в области иностранного языка, выступают ведущим регулятором профессионального и социального развития личности; предполагают глубокое понимание профессиональной деятельности и своей роли в ней [1, С.15].

В свою очередь М.Г. Евдокимова, исследуя научную основу инженерного труда и социальную функцию современного специалиста технического профиля, считает, что подготовка в вузе должна ориентировать будущих специалистов «на творческий характер предстоящей деятельности, умение свободно ориентироваться в информационном пространстве, владение методологией познания, саморазвития и эффективного общения, в том числе на межкультурном уровне» [3, с. 15].

Важно подчеркнуть, что профессионально-иноязычная коммуникативная компетентность как самостоятельный компонент в структуре профессиональной компетентности специалиста рассматривается не только в трудах педагогов и лингводидактов (Р.П. Мильруд, З.И. Коннова, И.Л. Бим, И.И. Халеева и др.), но и в работах известных психологов (И.А. Зимняя, А.А. Леонтьев, Б.В. Ломов и др.) и философов (М.М. Бахтин, М.С. Каган и др.). Таким образом, можно сказать, что каждая научная область выделяет и

разрабатывает свой аспект в изучении иноязычной коммуникативной компетенции.

В рамках нашего исследования большой научный интерес представляет взгляд на профессионально-иноязычную коммуникативную компетентность как способность порождать и интерпретировать тексты различного рода. При этом нужно отметить, что такой подход к профессионально-иноязычной коммуникативной компетентности связан с осмыслением проблемы отношения личности к языку и рассмотрением её как языковой (Ю.Н. Караулов, Г.И. Богин, И.И. Халеева, В.В. Сафонова, Г.В. Елизарова, Н.И. Гез).

Рассматривая личность как языковую, т.е. «совокупность способностей человека к иноязычному общению на межкультурном уровне, под которым понимается адекватное взаимодействие с представителями других культур», Ю.Н. Караулов выделяет такие её качества как способность создания и восприятия речевых произведений (текстов), которые различаются степенью структурно-языковой сложности, глубиной и точностью отражения действительности и определенной целевой направленностью [4, с. 3].

В работах И.Г. Богина центральное место также занимает понятие «языковая личность», т.е. человек, рассматриваемый с точки зрения его готовности производить речевые поступки, создавать и принимать произведения речи» [6, с. 95].

Р.П. Мильруд в составе профессиональной компетентности специалиста инженерного профиля выделяет профессиональную коммуникативную компетентность «как компонент профессиональной подготовки, обеспечивающий этикетность, правильность, профессиональность речи студентов на иностранном языке, предполагающий владение студентами особенностями речепроизводства языковыми и речевыми средствами, правилами использования языка в различных ситуациях общения в сопоставительном плане с родным и иностранным языком» [1, с. 13].

В свою очередь И.В. Лабутова, М.К. Кабардов, Л.П. Кистанова, О.Д. Митрофанова под иноязычной коммуникативной компетенцией понимают «способность устанавливать и поддерживать необходимые контакты с другими людьми» и в состав иноязычной коммуникативной компетенции включают «эффективные индивидуальные способы взаимодействия с людьми, культура общения и поведения» [5, с. 12].

При таком подходе к профессионально-иноязычной коммуникативной компетентности как составляющей социально-психологической компетенции специалиста актуализируется та её сторона, которая связана с вопросами поведения личности в общении, или коммуникативного поведения личности и включает в частности такие вопросы, как достижение взаимопонимания, определение тех качеств, которые необходимы для самореализации в общении. Таким образом, под профессионально-иноязычной коммуникативной компетентностью понимается способность устанавливать и поддерживать необходимые контакты с другими людьми. В состав компетентно-

сти включают некоторую совокупность знаний и умений, обеспечивающих эффективное протекание коммуникативного процесса.

Кроме того, важным аспектом в осмыслении сущности профессионально-иноязычной коммуникативной компетентности, а также её места в общей профессиональной компетентности специалиста становится рассмотрение её в качестве коммуникативной основы толерантного поведения, приобщения к ценностям как своей, так и иноязычной культуры, толерантного взаимодействия (М.М. Бахтин, В.В. Сафонова, И.В. Лабутова, Г.В. Елизарова, Н.В. Барышников, М.Бубер, М.Г. Евдокимова).

В данном контексте, И.В. Лабутова делает акцент на такой составляющей профессионально-иноязычной коммуникативной компетентности как социокультурная компетенция. Социокультурная компетенция предполагает значительное расширение спектра страноведческих знаний о многонациональном мире и совершенствование умения принимать во внимание особенности индивидуального и национального характера партнеров по общению, с уважением относиться к их обычаям, традициям, ритуалам и другим манифестациям национальных культур, умения вступать в диалогические отношения с представителями иной культуры. Под диалогическими отношениями в данном контексте, исследователь понимает, «отношения взаимосвязанности и взаимозависимости, базирующиеся на гуманистической модели человеческих отношений. Способность входить в диалогические отношения, быть гражданином «мировой деревни» требует бережного, продолжительного взращивания, своеобразного тренинга. Одной из важнейших и основополагающих задач такого тренинга, встроенного в курс обучения иностранному языку, может стать опыт безусловного положительного отношения (positive regard) к собеседнику, опыт принятия другого. «Поставить доминанту на человеческое лицо», «открыть лица помимо себя» (А.А. Ухтомский) помогают внимание и волевое устремление» [7, с. 12].

Н.В. Барышников также подчеркивает, что основой межкультурной коммуникации является толерантность, т.е. «уважение многообразия иных культур, иных правил речевого поведения, самовыражения, образа мысли и поступочных действий» [2, с. 4].

Таким образом, подводя итог нашим рассуждениям, необходимо зафиксировать некоторые принципиально важные для нас позиции. Во-первых, профессионально-иноязычная коммуникативная компетентность фиксируется нами как одна из ключевых, необходимых современному человеку независимо от рода деятельности. Во-вторых, профессионально-иноязычная коммуникативная компетентность может быть осмыслена как самостоятельный блок в структуре общей профессиональной компетентности специалиста, которая позволяет специалисту использовать иностранный язык как средство информационной деятельности, систематического пополнения своих профессиональных знаний, профессионального общения и профессиональной культуры в целом. В-третьих, профессионально-иноязычная коммуникативная компетентность подразумевает реализацию

принципов толерантного поведения во взаимодействии с окружающими, ориентацию на принятие многообразия культур мира, что способствует сотрудничеству людей в целом и достижению взаимопонимания между иноязычными коммуникантами при решении профессиональных задач.

Таким образом, с нашей точки зрения профессионально-иноязычная коммуникативная компетентность должна рассматриваться как ключевая компетентность, обеспечивающая профессиональную и внепрофессиональную деятельность человека.

Литература:

1. Артемьева, О.А., Макеева, М.Н., Мильруд, Р.П. Методология организации профессиональной подготовки специалиста на основе межкультурной коммуникации / О.А. Артемьева, М.Н. Макеева, Р.П. Мильруд. Тамбов: Изд-во Тамб. гос. техн. ун-та, 2005. – 160 с.
2. Барышников Н.В. Толерантность как основа межкультурной коммуникации / Н.В. Барышников // Преподавание иностранных языков и культур: теоретические и прикладные аспекты (Лемпертовские чтения – VI). Материалы международного научно-методического симпозиума. Пятигорск: изд-во ПГЛУ, 2004. – С. 3-7.
3. Евдокимова, М.Г. Система обучения иностранным языкам на основе информационно-коммуникационной технологии (технический вуз, английский язык): Автореф. дис. ... док. пед. наук: 13.00.02. / М.Г. Евдокимова. – Москва, 2007. – 49 с.
4. Караулов, Ю.Н. Русский язык и языковая личность / Ю.Н. Караулов. – М.: ЛКИ, 2007. – 264с.
5. Кистанова, Л.П. Формирование иноязычной коммуникативной компетентности будущих специалистов туриндустрии [Электронный ресурс] / Л.П. Кистанова. – Режим доступа: // <http://ej.kubagro.ru/2006/05/pdf/29.pdf>
6. Коннова, З.И. Развитие профессиональной иноязычной компетенции будущего специалиста при многоуровневом обучении в современном вузе: Дис. ... д-ра пед. наук 13.00.08 / Тула, 2003. – 355с.
7. Лабутова, И.В. Психологические основы построения диалогических отношений при обучении английскому языку в вузе / И.В. Лабутова // Язык в системе мультикультурного общества: сборник статей по материалам научно-методической конференции. – Н.Новгород, 2003. – С.222-227.
8. Hutmacher, W. Key competencies for Europe // Report of the Symposium Berne, Switzerland 27-30 March, 1996. Council for Cultural Co-operation (CDCC) a Secondary Education for Europe. Strasburg, 1997.

ИНКЛЮЗИВНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ: ПРОЦЕСС ОБУЧЕНИЯ ДЕТЕЙ С ОСОБЫМИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫМИ ПОТРЕБНОСТЯМИ В ТОМСКОЙ ОБЛАСТИ

А. П. Мусеев

Томский государственный педагогический университет

Одной из важнейших проблем образования в обществе со сложной стратификационной структурой является его доступность для ряда социальных групп, имеющих не выгодные стартовые условия. Среди них особое место занимают дети-инвалиды. Получение качественного образования детьми-инвалидами препятствуют множественные структурные ограничения, так или иначе связанные с социальным неравенством. Причины социального ущемления этой категории детей не ограничиваются рамками школы. В британских исследованиях 1980-х годов были подтверждены выводы относительно факторов социального неравенства, находящихся вне школы, а также были поставлены вопросы, почему сами школы склонны сохранять и воспроизводить неравенство. В том же направлении работают современные российские социологи, которые выявили преемственность и трансляцию по средствам образовательной системы тех социально-классовых различий, которые существуют вне образования. Эти исследования вызвали к жизни дискуссию о необходимости так называемого инклюзивного (включающего) образования детей из разных групп и социальных слоев, в том числе и инвалидов [2].

Инклюзивное (включающее) образование – термин, используемый для описания процесса обучения детей с особыми потребностями в дошкольных учреждениях, в общеобразовательных школах, в вузах, в том числе перепланировка учебных помещений и оснащение оборудованием, так чтобы они отвечали нуждам и потребностям этих детей.

В основу инклюзивного образования положена идея, которая исключает любую дискриминацию детей, которая обеспечивает равное отношение ко всем людям без исключения, но создаёт особые условия для ребят, имеющих особые образовательные потребности.

Практика образования за последние 100 лет слабо соответствовала потребностям детей-инвалидов. Сейчас наследство прошлого проявляется во многих сферах, где заметна дискриминация людей с инвалидностью. Инвалиды были заперты на замок, отправлялись в специализированные учреждения или не получали должного внимания и поддержки в «интегрированных» школах. В 1970-е годы с появлением движения за права человека и всеобщее равенство стали развиваться тенденции к интеграции людей с ограниченными способностями в общество и в общеобразовательные школы.

Для людей с инвалидностью вероятность остаться без кого-либо образования в два раза выше, чем у остальных. Заниженная самооценка и неуверенность в себе часто является отражением отношения к человеку с ин-

валидностью со стороны других людей. Недостаточная самореализация зачастую является следствием неправильного определения реальных потребностей и неадекватных методов удовлетворения этих потребностей.

Инклюзия детей-инвалидов в систему дошкольных учреждений, общеобразовательных школ, а затем в вузы является одной из основных задач в сфере образования сегодня.

Многие дошкольные учреждения разработали хорошие практические методы, направленные на инклюзию.

Инклюзивное (включающее) образование базируется на восьми принципах

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

Инклюзивное образование, если оно основано на выше изложенных принципах, помогает предотвратить дискриминацию в отношении детей и поддерживает детей с особыми потребностями в их праве быть равноправными членами своих сообществ и общества в целом [1].

Акт о специальных образовательных потребностях инвалидов (2001 г.) дополнил закон о дискриминации инвалидов (1995 г.) в вопросах образования, включая дошкольное образование. Закон вступил в силу в сентябре 2002 года. Теперь у всех образовательных учреждений и их работников возникает, обязанность относиться к детям-инвалидам так же, как и к остальным детям проводить необходимые изменения в своей работе, образовательных программах и т.д. для удовлетворения индивидуальных потребностей учеников. Требование произвести некоторые необходимые разумные изменения в целях нужд инвалидов является базовым, и все учреждения должны соответствующим образом скорректировать свои внутренние программы, правила и процедуры. Все эти инициативы являются частью более общего движения за инклюзию, провозглашенного конвенцией о правах ребёнка ООН (1998 г.) и Саламанской декларацией ЮНЕСКО (1994 г.). Очень важное значение также имел Мировой образовательный форум в Даккаре (2000 г.) и движение «за образование для всех».

«Инклюзия детей с особыми потребностями, детей из этнических и национальных меньшинств, детей иммигрантов, детей из отдалённых труднодоступных общин и детей из сельских поселений, а также остальных, остающихся без образования, является основополагающей задачей общества в

целях достижения универсального начального образования к 2015 году». (Дакарская декларация). Кроме того в 2008 году министр иностранных дел РФ С.В. Лавров подписал Конвенцию о правах инвалидов. Конвенция о правах инвалидов является первым международным договором в области прав человека разработанным ООН в 21 веке. Но, опять же, нужно понимать, что конвенция не закрепляет новых прав инвалидов. Она указывает пути реализации уже существующих общепризнанных прав.

Все дети могут учиться – мы должны создать подходящие условия для их обучения.

Так исторически сложилось, что в России всегда было и есть непросто жить даже относительно здоровым людям, а если ты еще и инвалид, то проблем становится кратно больше. Для таких детей государство предусматривало всего два вида образования: домашнее или учёба в специализированных школах. Но дети-инвалиды и их родители понимают, чтобы адаптироваться к условиям современной жизни необходимо получить высшее профессиональное образование или среднее профессиональное образование. Существует определенная статистика по трудоустройству инвалидов, которые имеют только школьное – полное или не полное образование. Эта статистика плачевная. А вот среди инвалидов, которым удалось закончить высшие и профессиональные образовательные учреждения, занятость составляет около 60%. При опросе таких людей первым трудным моментом было то, что физическая доступность наших российских ВУЗов в настоящее время оставляет желать лучшего. До них инвалидам просто тяжело добираться, а инфраструктура зданий ВУЗов вообще не приспособлена для таких людей. Второй трудный момент, о котором я уже говорил выше, это то, что дети-инвалиды во многих случаях учились либо дома, либо в интернате, соответственно процесс адаптации к условиям учебы в конкретном учебном заведении, налаживание контактов со своими сверстниками и преподавателями проходит очень непросто. В России в 1995 году был принят закон «О социальной защите инвалидов РФ», согласно 15, 16 статьям, которого безбарьерная (пандусы, одноэтажного дизайна школы, введения в штаты сурдопереводчиков, переоборудование мест общественного пользования и т.п.) или доступная среда для инвалидов должна быть в государстве обеспечена. Однако реально он не работает, как это принято сейчас объяснять не оказалось механизмов исполнения. Но, на мой взгляд, всё же, надо признать, что наше государство предпринимает определенные шаги в этом направлении таким шагом вперед, стало подписание министром иностранных дел С.В. Лавровым в 2008 г. Конвенции о правах инвалидов. Такими шагами можно и нужно считать создание общественных движений в разных городах нашей страны, которые проводят различные конференции, практические семинары, постоянно идет обмен опытом и т.д. В Томске тоже есть такое общественное движение «ДИВО» (Доступное для инвалидов высшее образование) образовалось оно в 2003 году. Данное движение объединяет усилия всех томичей, заинтересованных в профессиональной ре-

билитации людей с ограниченными физическими возможностями, партнерские отношения с ВУЗами и органами местного самоуправления. В ТПУ был проведен социологический опрос среди студентов – инвалидов ТПУ (всего 34 чел.) в результате которого было выяснено, что практически половине студентов приходится бороться за свои права. В основном это касалось оплаты курса лечения и предоставления социальной стипендии. Кроме этого студенты-инвалиды для поддержания здоровья нуждаются в спортивном зале со специализированным оборудованием, а также предоставление бесплатных путевок в оздоровительные санатории. Также в августе 2003 г. в Томской области был принят «Закон социальной защите инвалидов» очень важный и нужный документ.

В 2004 была принята областная целевая программа *«Комплексная реабилитация инвалидов ТО на 2004-2006 гг.»*. Эта программа направлена, в первую очередь, на интеграцию инвалидов в общество путем профессионального обучения молодых инвалидов, их информационного обеспечения и предоставления им технических средств. На эту программу выделено 10 млн. 600 тыс. рублей.

Еще одна программа была принята в 2004 году – *«Дети Томской области»*, в составе которой действует программа *«Дети-инвалиды»*. Она направлена на комплексное решение проблем детей с ограниченными возможностями, созданию условий их полноценной жизни и развития в обществе. На реализацию этой программы в бюджетах разного уровня заложено более 12 млн. рублей. Эти деньги пойдут на улучшение качества социального медицинского обслуживания детей, обеспечения доступности образования, спорта, культуры, создание условий для профессионально-трудовой реабилитации, а также обеспечение детей техническими средствами индивидуальной реабилитации.

8 октября в 2004 г. Томском политехническом университете при участии профессора **Иахима Клауса**, уполномоченного по делам инвалидов университета Карлсруэ (Германия), координатора Европейских программ по доступности высшего образования инвалидам, а также представителей Государственной Думы Томской области, руководителей и ведущих специалистов общественных движений, преподавателей и студентов вузов, а также учащихся Томской школы-интерната для слабовидящих детей прошел 2-й Томский региональный научно-методический семинар *«Доступное для инвалидов высшее образование»* (ДИВО-2004).

Одна из основных целей, которую преследовали организаторы семинара (Томский политехнический университет, Томское региональное общественное движение «ДИВО») – привлечение внимания общества к использованию интеллектуального потенциала инвалидов, создание в Томске условий для получения инвалидами высшего образования. Участники семинара познакомились с опытом решения проблем доступности для инвалидов высшего образования в университете Карлсруэ (Германия).

Иахим Клаус отметил, что в Германии детей-инвалидов стараются не отделять от общей массы учащихся, чтобы адаптация проходила быстрее и безболезненнее. А также в Германии помощь людям с ограниченными возможностями оказывается только в случае их обращения в органы социальной защиты, только если они сами этого захотят.

Помимо этого участники семинара проанализировали состояние дел в ТПУ и других вузах г. Томска. По данным на 2004 год в вузах г. Томска обучалось около 150 студентов-инвалидов. Обсудили необходимость введения в вузах Томска должности уполномоченных по делам студентов-инвалидов. Прошли дискуссии, обмен опытом и информацией, установление контактов и партнерских взаимоотношений между специалистами разных организаций, занимающихся созданием условий для получения инвалидами высшего образования. Участники семинара обсудили проблемы профессиональной ориентации и довузовской подготовки детей-инвалидов по зрению, проблемы дистанционного образования студентов-инвалидов, их психологической поддержки в процессе обучения, а также рассмотрели возможности информационной поддержки обучения студентов-инвалидов с нарушением зрения на базе НТБ ТПУ. В 2008 г. ТРОД «ДИВО» исполнилось 5 лет за прошедшие годы сделано очень много: проведен телемарафон с телекомпанией ТВ 2 «Обыкновенное чудо» с передачей 4 специализированных велосипеда в семьи, воспитывающие детей с инвалидностью; проект «Медведи на велосипеде»; совместный проект с компанией TOMTEL для подключения к сети интернет и эфирным каналам кабельного телевидения семей с детьми-инвалидами по новому социальному тарифу «ДИВО» и т.д.

По данным на 2008 год в Томской области более 3,5 тысяч детей до 18 лет имеют статус ребенок-инвалид. В городе Томске в муниципальных общеобразовательных школах обучаются 741 ребенок-инвалид, из них на дому – 154 человека. Проблема получения высшего образования инвалидами стоит достаточно остро в нашем городе. Различные учебные заведения трансформируются правительственных реформ и под влияние рыночной экономики. При этом актуализируются ценности инклюзивного образования детей с инвалидностью, хотя общественное мнение по этому вопросу далеко неоднородно. Специальное образование, охватывающее учащихся с особыми потребностями, испытывает серьезные потрясения в виде сокращения финансирования и структурных преобразований. На практике специальное образование, с одной стороны, создает особые условия для удовлетворения потребностей учащихся указанной категории в медицинских и педагогических услугах, а, с другой, – препятствуют социальной интеграции инвалидов, ограничивая их жизненные шансы. Очевидно, качество человеческих ресурсов в обществе зависит не только от качества учебной подготовки, но и от накопленного личностью социального опыта, социальной компетентности, в частности, умения использовать меняющиеся ситуации и управлять жизненными обстоятельствами. Социальную компетент-

ность можно развивать, если расширить доступ социально-уязвимых групп населения к социальным благам престижным каналам социализации, тем самым предотвращая их маргинализацию. В этой связи повышается роль инклюзивного совместного образования, позволяющего существенно сократить процессы маргинализации детей с инвалидностью. Однако его внедрение, сталкивается не только с трудностями в организации так называемой «безбарьерной среды» (пандусы, одноэтажного дизайна школы, введения в штаты сурдопереводчиков, переоборудование мест общественного пользования и т.п.), отсутствие специальных учебных программ, но препятствия социального свойства (наши стереотипы и предрассудки), т.е. широко внедрению инклюзивного (включающего) образования по-моему мнению кроме выше перечисленного мешает наша косность, не желание вникнуть в потребности окружающих нас людей с особыми потребностями, протянуть руку помощи.

Анализируя состояние инклюзивного (включающего) образования в Томске, напрашивается вывод, что проблемы такого образования обсуждаются пока ещё в недостаточной мере. Некоторые учебные учреждения двигаются с опережением, предвосхищая централизованные реформы, которые, возможно, не за горами. Однако до сих пор не разработаны единые нормативы организации учебного и реабилитационного процессов, а также механизмы материально-технического, социального, психолого-педагогического, кадрового, реабилитационного сопровождения. Предстоит утвердить государственный стандарт профессиональной реабилитации инвалидов организовать систему специальной подготовки и переподготовки, повышения квалификации преподавателей – специалистов инклюзивного образования. Эти меры могут способствовать расширению доступности образования для большинства детей-инвалидов. Тем самым будет способствовать благосостоянию нашего общества. Ко всему выше изложенному можно добавить значение социальной рекламы, каких-то социальных видеороликов, для того чтобы дети с самого раннего детства понимали, что люди все разные, по-разному выглядят все развиваются по-разному, но все равны, все имеют равные возможности проявить себя в самых разных сферах нашей жизни.

Литература

1. “Наше право”- общественное движение инвалидов за свои права <http://www.nashepravo.org>
2. Инклюзивное образование детей-инвалидов. Исследование социальной политики. <http://www.socpolitika.ru>
3. Сайт Фонда ”Поддержка гуманитарных программ”. <http://www.fpgp.ru>
4. Сайт Томского регионального общественного движения ”ДИВО”. <http://divo.tomsk.ru>

КОММУНИКАТИВНАЯ КОМПЕТЕНТНОСТЬ ПЕДАГОГА

С. В. Передумова

Муниципальное дошкольное образовательное учреждение

«Центр Развития Ребёнка» д/с № 57 «Росинка» г. Северск

Почему дома наедине с собой, находятся удачные слова и правильные решения? Что же мешает высказываться и быть правильно понятым другими? И почему так внимательно слушают другого? Почему перебивают в самом начале. Когда ты только – только решился высказаться, сказать самое главное, самое умное?»

Взрослея, человек начинает осознавать, испытывать чувство неловкости, попав в новые, непривычные для него ситуации. Чем раньше человек задумывается над этими вопросами, тем скорее находит на них ответы, где бы человек не искал ответы на поставленные вопросы, ему надо приложить определённые усилия и поработать над собой.

Самоуважение – основа культуры общения. Без самоуважения не может быть полноценного общения, основанного на взаимном уважении, признании права каждого отстаивать свои взгляды, мнения, притом условия, что они не противоречат основополагающим правилам человеческой морали. Поэтому к стати и ценится вежливость, что она способствует поддержанию самоуважения в каждой ситуации общения.

Полноценным общение может лишь в том случае, если люди вступают в диалог. Диалог получится, если партнёр отреагирует ответом, соответствующим по форме обращению: на сообщение выразит своё отношение к нему; на вопрос даст ответ; на побуждение ответит действием или словом, обозначающим согласие, или отказ то, о чем просят. Правильная форма реагирования сама по себе свидетельствует о том, что собеседник вас понял.

Чтобы первое впечатление от общения с вами было приятным, необходимо знать несколько правил:

- нельзя слишком близко подходить к незнакомому собеседнику, потому что мы вторгаемся в зону его психологического пространства;
- нужно не прятать глаза от собеседника, иначе у него складывается впечатление, что вы говорите не то, что думаете
- энергичное рукопожатие создаёт благоприятное впечатление о деловых качествах
- улыбка при встрече делает более желательным собеседником.

Навязывая своё мнение собеседнику любыми средствами можно добиться снижения его привлекательности. И даже если вам очевидна ошибочность точки зрения собеседника, не следует прибегать к безоговорочному её отрицанию. Этим можно только повысить ценность заблуждения, заставить человека упорствовать в своих ошибках. В таких случаях надо

попытаться увидеть вещи с точки зрения другого, дать собеседнику возможность выговориться, взывайте к благородным побуждениям, придавайте своим идеям наглядность, инсценируйте их.

Не забывайте о том, что в момент общения «Самый главный» человек на свете – тот, кто перед тобой! Это правило сформулировано много столетий назад. Если перед вами появляется собеседник, для вас во всём мире в данный момент должны остаться только двое – но и вы, причём он в центре.

Стиль манера общения – чем больше будет у вас сходства с собеседником (вплоть до темпа речи, интонации и тембра голоса) тем лучше. Чем точнее вы приспособитесь к нему, тем легче будет вам обоим. Мнения, ценности, установки – чем меньше обнаружится у вас в этом разногласий, тем лучше. Не надо лицемерить, но нужно отучить себя от привычки противоречить по любому поводу. Напротив приучите себя находить то, что может вас сблизить.

Практическое использование зонального пространства

У человека имеются 4 зоны

1. Интимная от 15-46 см. Самая главная зона. Разрешается проникнуть в эту зону только тем лицам, кто находится в тесном эмоциональном контакте с ним, это: родители, дети, родственники, близкие друзья

2. Личная от 46 см- 1,2 м. Здесь находятся близкие дружественные люди: приятели друзья. Подруги. На таком расстоянии мы находимся на официальных приёмах, вечеринках.

3. Социальная 1,20-3,6м. На таком расстоянии мы находимся от посторонних людей, например от нового сотрудника, которого мало знаем.

4. Общественная более 3,6м. Пространство между преподавателем и студентом, или когда мы обращаемся к большому количеству людей

Вся наша житейская мудрость направлена против эмоциональных крайностей. Если горе – не надо слишком убиваться, если радость не очень – то радуйся, чтоб потом не горевать, если отвращение не будь слишком привередлив, если апатия – встряхнись.

Проявлению эмоций способствует общекультурное развитие личности. Чем выше культурный уровень человека, тем большую сдержанность в проявлении эмоций наблюдают окружающие. В общении с ним. И наоборот неуправляемые страсти, бурные вспышки эмоций характерны для людей с низким уровнем общей культуры.

Есть психологические правила общения, нарушая, которые мы рискуем быть не понятыми и не признанными. Некоторые из этих правил просты и знакомы нами с детства. Например, самое простое быть вежливыми. Об это все слышат с детства, но почему-то до сих пор вежливость не стала законом людского общения, что удивительно каждому по отдельности вежливое отношение к себе нравится, а все вместе мы страдаем от его недостатка. Почему вежливость необходима? Психологи заметили, что в конфликтной

ситуации посторонний наблюдатель склонен признавать правоту того человека, который сохраняет выдержку и не отвечает грубостью на грубость.

Неумение отказывать оборачивается неразборчивостью в деловых и личных отношениях. К сожалению, у многих безотказность воспитана с детства. Над этим следует задуматься родителям и педагогам, которые слепое повиновение детей возводят в ранг добродетели, тем самым, делая человека беззащитным перед психологическим давлением. Чтобы отказать в просьбе, которую вы считаете невыполнимой, не следует обрушиваться на просителя со всей присущей вам прямоотой. Поспешное и суровое нет, может вызвать глубокую обиду. В таких случаях нужно выслушать просьбу полностью, даже если с самого начала очевидна необходимость отказа, отказывая нужно аргументировать причину отказа.

Не нужно забывать, что испортить отношения значительно легче, чем восстановить то, что было разрушено категорическими оценками, неуместными замечаниями, неконструктивной критикой.

Если все токи возник конфликт, то не надо забывать о том, что в конфликте всегда виноваты оба. Но один должен быть мудрее и великодушнее. Тот кто первым идёт на примирение, проявляет не слабость, а силу духа.

У меня хватит силы духа спокойно отнестись к первой негативной реакции. Что для этого нужно:

1. Найти, что положительное в противнике и понять собственные слабости.
2. Выяснить в чём я могу быть предубеждённым, в чём заключается часть моей вины. После этого предложить компромиссное решение

Коммуникативные табу

Коммуникативные табу – это запрет

- первый вид табу – это речевые
 - второй тематические
- Табу бывают жесткими – «нельзя»
мягкими – «не принято»

Например:

Нельзя при общении:

- держать руки в карманах;
- отворачиваться от собеседника;
- раскачиваться при разговоре;
- употреблять грубые нецензурные выражения.

- Это речевые табу.

Обсуждения желудочных заболеваний за столом – это тематические табу.

Приведу примеры коммуникативных табу:

- ✓ благодарность нужно выражать словесно. Русский этикет не позволяет заменять благодарность подарком – в любом случае подарок должен сопровождаться словами.

- ✓ при обращении с просьбой нельзя обходиться без объяснения мотива. Не принято настаивать на просьбе, если вам в ней отказали.
- ✓ если вы выражаете согласие на просьбу, нельзя выражать его только кивком головы, необходимо выражать согласие словесно.
- ✓ нельзя выражать согласие «сквозь зубы» демонстрировать неохотное согласие.
- ✓ не следует оглашать свою точку зрения, если другие этого не делают.
- ✓ объясняя свою точку зрения, не следует этого делать слишком эмоционально. Не принято пристально смотреть в глаза собеседнику, излишне жестикулировать
- ✓ не принято давать советы незнакомым, если они о них не просят
- ✓ нельзя сразу прекращать разговор – словом прерывать общение
- ✓ если вам сделали комплимент, не следует спорить, говорить, что это не так – это не демонстрация скромности, а демонстрация невоспитанности.

Помните: попросить совета – замечательный способ высказывать уважение и заслужить ответную симпатию. Каждому приятно, когда дорожат его мнением. Так что не упускайте возможность сделать людям приятное, наладить с ним отношения. И самое главное: всегда помните, что чужой совет может иногда неплохо помочь, но жизнь ваша вам предстоит прожить самому.

Голос и манера говорить открывают внимательному собеседнику незамаскированную информацию о партнере по общению. По громкости речи, ее скорости, отчетливости, высоте голоса и окраске его звучания можно понять внутреннее состояние того, с кем вы разговариваете. Голос и манера говорить содержат для внимательного собеседника первичную незамаскированную информацию о партнере по общению. По громкости речи, ее скорости, отчетливости, высоте голоса и окраске его звучания можно понять внутреннее состояние того, с кем вы разговариваете, а это для делового общения очень важно.

Громкость речи служит хорошим показателем жизненной энергии и исходящей от нее уверенности. Сильные изменения громкости свидетельствуют о повышенной эмоциональности, волнении, сопереживании собеседника. Нерегулярные колебания слабой громкости голоса — показатель нехватки стойкости, склонности к быстрой сдаче позиций при первых же трудностях. Однако судить собеседника по громкости голоса надо осторожно. Громкий голос может быть специально «сделан», для достижения личных целей **Скорость речи** всегда соответствует темпераменту и так называемому темпу жизни человека. Если он говорит быстро, напористо, завершая мысль, значит, он энергичен, из тех, кто сначала делает, а потом думает. А если человек говорит медленно, как бы взвешивая каждое слово, — он нетороплив, обстоятелен, тщательно анализирует ситуацию, обдумывает

вает каждый свой шаг. Это свойство ученых и политиков. Обратите внимание — среди политиков, за редким исключением, нет быстроговорящих. Оживленная, бойкая речь, когда ее течение равномерно, характеризует подвижного, легкого на подъем, уверенного в себе человека. Ускоряющийся темп речи (и соответственно жестикуляции) является свидетельством того, что собеседник все больше вдохновляется, погружаясь в то, о чем говорит. Однако, когда такая речь сопровождается нарушением ритма, это свидетельствует о робости (возможно, только в данной ситуации) и неуверенности собеседника. А в тех случаях, когда оживленная речь становится скачкообразной, к тому же сопровождаемой чрезмерной жестикуляцией, мы имеем дело с возбужденным, торопливым, непостоянным, неуправляемым человеком.

Высота голоса, так же, как его громкость и скорость речи, является показателем внутреннего состояния собеседника. Когда у него высокий пронзительный голос, то это может означать, что он испытывает волнение или страх. Низкий тон голоса, наоборот, говорит о спокойствии и достоинстве собеседника, который знает себе цену.

Окраска звучания голоса, как и другие характеристики речи, содержит для внимательного собеседника большую первичную, плохо поддающуюся маскировке информацию о партнере по общению. Это объясняется тем, что интонации, отражающие психологические черты, так же индивидуальны, как узоры на пальцах. Только актеры могут управлять своими интонациями. У остальных же они безошибочно выдают, что собой представляет человек: добрый он или злой, скромен или чванлив, уважает людей или относится к ним свысока. Всем известно, что голос может восприниматься, как «мягкий» или «твердый», «теплый», или «холодный».

Литература

1. Ахлиджанов, Э.Р. Психологические тесты / М.: 1995г.
2. Головаха, Е. И. Психология человеческого взаимоотношения / Киев.: 1991
3. Карнеги, Д. Как завоевывать друзей и оказывать влияние на людей/ М.:1990г.
4. Чиркова, Г.И. Психологическая служба в д/с / М.:1998.

К ВОПРОСУ ОБ АКТУАЛЬНОСТИ НЕПРЕРЫВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ НА СОВРЕМЕННОМ ЭТАПЕ РАЗВИТИЯ ОБЩЕСТВА

Е. В. Полукеева

Волжский государственный инженерно-педагогический университет

В последнее время и в нашей стране всё быстрее меняются стандартные модели образования, работы и жизни в целом. Происходит постепенный переход к экономике и обществу, основанных на знании. Чтобы быть успешным, этот переход должен сопровождаться процессом непрерывного

образования – учения длиною в жизнь, то есть «всесторонней учебной деятельностью, осуществляемой на постоянной основе с целью улучшения знаний, навыков и профессиональной компетенции»[1].

Непрерывное образование не является единственным аспектом образования и переподготовки; оно становится основным принципом системы образования и участия в ней человека на протяжении всего непрерывного процесса его учебной деятельности. Система непрерывного образования призвана помочь всем желающим получить равные возможности адаптации к требованиям социально-экономических перемен и активно участвовать в формировании будущего нашей страны.

Можно выделить две причины, по которым непрерывное образование имеет столь большое значение:

- информация, знания, а также мотивация к их постоянному обновлению и навыки необходимые для этого становятся решающим фактором развития, конкурентоспособности и эффективного рынка труда;
- в сложной социально-политической среде полноценное развитие личности невозможно без умения активно участвовать в общественных процессах и адаптироваться к культурному, этническому и языковому разнообразию. С этой задачей может помочь справиться образование в широком понимании этого процесса.

Эти причины определяют цели непрерывного образования: активная гражданская позиция и конкурентоспособность на рынке труда.

Занятость становится важным фактором развития гражданского общества и благосостояния. Однако без определённых умений и навыков и доступа к современным знаниям невозможно добиться успеха на рынке труда и участвовать в общественных процессах. Именно на это должны быть нацелены сегодня стремления каждого отдельного человека, который, в конечном счете, является главным действующим лицом в системе непрерывного образования.

Сейчас уже становится ясным, что непрерывное образование может стать не только основным параметром в решении проблем занятости, но и серьёзным фактором социального единства. А центром любой системы образования и обучения должна стать личность и её потребности.

Сегодня мы переживаем перемены, имеющие некие черты промышленной революции. У человека появляется огромное число возможностей для дальнейшего развития и самосовершенствования: цифровые технологии, биотехнологии, развитие коммуникационных сетей, расширение торговли. Люди приобретают больше свободы в формировании своего образа жизни, однако, это налагает на них всё большую ответственность за свою собственную жизнь. Разрыв между теми, кто преуспевает на рынке труда, постоянно совершенствуя и обновляя свои навыки и теми, кто отстаёт, не может удовлетворить быстро растущие профессиональные требования, всё сильнее увеличивается. Эти перемены, происходящие в нашем обществе, можно определить как переход к «обществу, основанному на знании» или инфор-

мационному обществу, в котором в основе экономики не материальные товары и услуги, а знания и умения, приобретающие первостепенное значение.

Знания и навыки, полученные человеком в детстве и юности, не являются гарантом успеха на всю оставшуюся жизнь. Периодическое повышение квалификации также не является решением проблемы. Эти ранее полученные и впоследствии усовершенствованные навыки служат основой непрерывного образования. Информационное общество требует пересмотра и расширения этих навыков. К ним надо добавить умение учиться и желание продолжать своё обучение самостоятельно.

Позитивный опыт обучения в молодом возрасте, а также практические возможности оказывают существенную поддержку такому желанию. Соответственно основными факторами непрерывного образования являются личная мотивация к учению и наличие разнообразных образовательных ресурсов. Необходимо развивать не только предложение, но и спрос на образовательные услуги.

Формируя политику в области непрерывного образования нужно обращать внимание не только на его экономическую необходимость, вызванную особенностями меняющегося рынка труда, но и на его социально-культурную значимость. Образование становится основным фактором не только профессионального, но и личного успеха. Если сейчас образование играет главную роль при вхождении человека в профессиональную среду, то в будущем оно будет решающим для его «включенности» в общество.

Система непрерывного образования строится на нескольких основных принципах.

Доступ к образованию с целью получения и обновления навыков, помогающих успешно включиться в информационное общество должен быть всеобщим. Социально-экономические перемены требуют нового набора необходимых базовых знаний, умений, навыков, обеспечивающих активное участие в профессиональной, семейной и общественной жизни. К таким навыкам можно отнести компьютерную грамотность, иностранные языки, технологическую культуру, предпринимательство и социальные навыки. Эти навыки часто переплетаются и перекрывают друг друга. Например, иностранный язык можно изучать, используя компьютерные технологии и одновременно обогащать свой культурный, эстетический и коммуникативный опыт.

Государство должно предоставить возможность получения или обновления этих навыков в любом возрасте, т.к. именно отсутствие или недостаток квалификации являются одной из главных причин безработицы во многих высокоразвитых странах.

Инвестиции в человеческие ресурсы должны быть значительно увеличены. Это поднимет приоритет самого важного достояния государства – его людей.

Необходимо разработать новые технологии обучения для системы непрерывного образования. Чем больше мы приближаемся к информационному обществу, тем сильнее меняется понимание того, что такое образование и учение. Образовательные технологии становятся всё более ориентированными на пользователя. Учащийся уже не является пассивным реципиентом информации. Образовательные системы нужно сделать гибкими с тем, чтобы они могли быстро адаптироваться к современным условиям. Вероятно, в целом, изменит своё изначальное содержание и профессия учителя. Задача педагога – помочь учащемуся самому сформировать своё образование и осознать свою личную ответственность за это. А сам учитель – консультант, наставник, посредник. В методах обучения приоритетными должны стать личная мотивация, критическое мышление и умение учиться.

Нужно коренным образом изменить подходы к пониманию и признанию учебной деятельности и её результатов. Гарантом конкурентоспособности и успеха в обществе и экономике, основанных на знании, становится полноценное использование человеческого фактора. Поэтому и для работника, и для работодателя большое значение имеют дипломы, аттестаты и сертификаты, подтверждающие квалификацию.

На протяжении всей жизни человек должен иметь свободный доступ к информации об образовательных возможностях в стране и к необходимым консультациям и рекомендациям. В прошлом решение о выборе профессиональной карьеры или образовательного учреждения принималось, как правило, один раз. В теперешних социально-экономических условиях совет о том, что делать дальше (и не только в сфере профессиональной деятельности), нужен человеку на протяжении всей жизни. Поэтому нужна постоянная консультационная служба, в которой можно было бы проконсультироваться и получить рекомендации по вопросам образовательного, профессионального и личного развития. Такую службу следует ориентировать на интересы и потребности активного пользователя. Огромные возможности для подобного консультирования открывают новые информационные технологии и Интернет, хотя вовсе не подменяют непосредственный совет консультанта.

Образовательные возможности нужно максимально приблизить к месту проживания учащегося. Этого можно достичь с помощью сети учебных и консультационных пунктов, а также используя информационные технологии. Люди должны иметь возможность получить качественное образование, не покидая свой родной город или поселок. В этом плане огромные возможности без особых затрат предоставляют информационные технологии. Технологии дистанционного обучения позволяют иметь постоянный круглосуточный доступ к образованию.

Реализация принципов непрерывного образования станет основным условием усиления политической и экономической роли России и повышения благосостояния ее населения, обеспечения роста конкурентоспособности страны. В современном мире, идущем по пути глобализации, способность

быстро адаптироваться к условиям международной конкуренции становится самым важным фактором успешного и устойчивого развития.

Литература

1. Меморандум непрерывного образования Европейского Союза
www.znanie.org/docs/memorandum.html – 32к

ЕГЭ В ФОРМЕ ТЕСТИРОВАНИЯ КАК ОСНОВНАЯ ФОРМА ИТОГОВОГО КОНТРОЛЯ: ЗА И ПРОТИВ

А. А. Попов

Томский государственный педагогический университет

В настоящее время одним из направлений модернизации системы российского образования является *совершенствование контроля и управления качеством образования*. В приоритетных направлениях развития образовательной системы Российской Федерации отмечается, что необходимо «...сформировать общенациональную систему оценки качества образования, получаемого гражданином, и реализуемых образовательных программ» [3].

Педагогический тест – это инструмент, состоящий из квалитетрически выверенной системы тестовых заданий, стандартизированной процедуры проведения и заранее спроектированной технологии обработки и анализа результатов, предназначенный для измерения качеств и свойств личности, изменение которых возможно в процессе систематического обучения [1].

Тестовое задание – составная часть педагогического теста, отвечающая требованиям технологичности, формы, содержания и, кроме того, статистическим требованиям:

- известной трудности;
- достаточной вариации тестовых баллов;
- положительной корреляцией баллов задания с баллами по всему тесту.

В тестировании выделяют несколько типов тестовых заданий:

Закрытые:

- задания альтернативных ответов;
- задания множественного выбора;
- задания на восстановление соответствия;
- задания на установление правильной последовательности.

Открытые:

- задания свободного изложения;
- задания-дополнения.

Главными функциями тестирования являются: диагностическая, обучающая и воспитательная.

Единый государственный экзамен (ЕГЭ) — централизованно проводимый Российской Федерации экзамен. Служит одновременно выпускным экзаменом из школы и вступительным экзаменом в ВУЗы и ССУЗы. При проведении экзамена на всей территории России применяются однотипные задания и единые методы оценки качества выполнения работ. После сдачи экзамена всем участникам выдаются свидетельства о результатах ЕГЭ (часто ошибочно называемые сертификатами), которые действительны два года, где указаны полученные баллы по предметам. С 2009 ЕГЭ является единственной формой выпускных экзаменов в школе и основной формой вступительных экзаменов в вузы, при этом есть возможность повторной сдачи ЕГЭ в последующие годы. ЕГЭ проводится по большому спектру предметов, изучаемых в школе: по русскому языку, математике, иностранным языкам (английскому, немецкому, французскому, испанскому), физике, химии, биологии, географии, литературе, истории, обществознанию, информатике.

Впервые эксперимент по введению ЕГЭ был проведён в 2001 году в 5 регионах России по восьми учебным дисциплинам. В 2006 году его уже сдавали около 950 тысяч школьников в 79 регионах России. В 2008 ЕГЭ сдавало свыше миллиона учащихся во всех регионах. Конкретный перечень предметов, по которым ЕГЭ проводился в 2001—2008 годах, устанавливался каждым регионом самостоятельно.

С 2009 года все выпускники школ сдают ЕГЭ по русскому языку и математике, а также любое количество дополнительных экзаменов по своему выбору.

История тестов, пришедших на смену донаучным формам и обыденным представлениям педагогов о проверочных средствах, началась в России, как и в других странах, в конце XIX — начала XX в.

Промежуток времени с 60-х гг. до начала 90-х гг. XX в. был для отечественной школы периодом постепенной либерализации, когда учителя искали различные резервы в борьбе за повышение качества обучения на фоне снижения авторитарного характера учебного процесса.

Столь же необоснованными по надёжности и валидности были наборы заданий с выбором ответов, создаваемые практически повсеместно на рубеже 60 — 70-х гг. XX в. в связи с интенсивным развитием программированного обучения. Только к середине 80-х гг. XX в. в нашей стране в научных и методических работах преподавателей стали утверждаться основные положения теории педагогических измерений, декларирующие необходимость эмпирической верификации качества измерений и статистического анализа характеристик тестов.

В целом рассматриваемый временной промежуток в развитии тестов был периодом прогресса, когда на смену представлениям о тесте как о простом наборе заданий пришло научное понимание этого термина. В этот период появляются научные издания по тестовой и смежной с ней проблема-

тике, учебные пособия и многочисленные статьи отечественных авторов, как поддерживающие, так и осуждающие тесты в образовании.

Новая история тестов в России началась в 90-е гг. XX в., когда стали больше говорить не о руководстве, а о научно обоснованном управлении учебным процессом, в информационном обеспечении которого важная роль по праву принадлежит тестам. Новое понимание возможностей тестов в образовании способствовало росту научных исследований. В 90-е гг. XX в. появляются работы по проблемам измерений и тестирования в образовании, защищаются многочисленные кандидатские и докторские диссертации, издаются монографии, учебные пособия, журналы, проводятся конференции и симпозиумы.

Для повышения качества тестовых материалов, разрабатываемых в России, в 2000 г. при Исследовательском центре проблем качества подготовки специалистов Московского института стали и сплавов (технологического университета) был открыт Центр сертификации педагогических тестовых материалов (ПТМ) и создан Координационный совет Минобразования России (в настоящий момент — Минобрнауки) по вопросам сертификации качества педагогических тестовых материалов.

Коренные изменения в отношении учителей к тестам произошли в 2000 г. в связи с началом эксперимента по введению единого государственного экзамена, благодаря которому тесты получили официальное признание в России. За годы эксперимента значительно повысилась степень доверия к результатам тестирования со стороны органов управления образованием, образовательных учреждений, самих учителей, которые убедились в высокой объективности и обоснованности баллов ЕГЭ, в их высокой прогностичности при отборе абитуриентов вузов. В 2002г. был открыт Федеральный институт педагогических измерений, приоритетным направлением деятельности которого является научное, методическое и организационное сопровождение процесса создания контрольных измерительных материалов (КИМ) для ЕГЭ [2, с. 36].

В целом, подводя итоги развития тестирования в России, можно сказать, что на сегодняшний день среди ученых-педагогов в нашей стране наконец появилось понимание того, что теория педагогических измерений — наука, обладающая своей методологией, методами и аппаратом, необходимым для разработки качественных педагогических тестов. Сегодня большими тиражами издаются инновационные работы по педагогическим тестам отечественных ученых и зарубежных авторов, а также сборники материалов КИМ ЕГЭ, специальные журналы по тестовой проблематике. Таким образом, можно считать, что на данный момент в России сформировалось сообщество профессионалов — специалистов по разработке и применению тестов [2, с. 37].

Но ЕГЭ имеет как плюсы, так и минусы.

К минусам ЕГЭ можно причислить следующее:

1. Контрольные измерительные материалы (КИМы) проверяют знания учеников, но слабо проверяют их способность рассуждать, обобщать знания (в особенности это относится к гуманитарным предметам).
2. КИМы не привычны российской системе образования.
3. Образовательный стандарт средней школы, усвоение которого проверяет ЕГЭ, недопустимо низок в сравнении с требованиями вузов к абитуриентам, поскольку среднее образование в России является всеобщим и обязательным.
4. КИМы ориентируют учеников на зубрежку, а не полноценное изучение предмета, которое заменяется подготовкой к экзамену и постоянным выполнением вариантов ЕГЭ прошлых лет.
5. ЕГЭ не стимулирует углубленное изучение предмета, то есть изучение тем и понятий, не входящих в базовый образовательный стандарт.
6. В ЕГЭ по таким предметам как русский язык, биология, история и т.п. часто содержатся некорректно поставленные задания и спорные варианты ответов, структура экзамена не до конца проработана.
7. ЕГЭ не снижает коррупцию, а лишь переносит её с уровня вуза на уровень школ.
8. Нельзя одним КИМом качественно проверить уровень подготовленности слабо и хорошо подготовленных выпускников школ.

Положительные стороны ЕГЭ:

1. ЕГЭ помогает избежать коррупции и произвола при поступлении в ВУЗ.
2. ЕГЭ оценивает знания и способности ученика более объективно, чем традиционные виды экзаменов.
3. ЕГЭ стимулирует подготовку учеников к экзамену, в том числе и самостоятельную.
4. ЕГЭ позволяет сравнивать качество образования в разных школах и регионах.
5. ЕГЭ позволяет выпускникам поступать в вузы, находящиеся на значительном расстоянии от места их проживания, не тратясь на дорогу, а всего лишь отправив сведения о сдаче ЕГЭ по почте.
6. ЕГЭ позволяет выявлять достойных абитуриентов в провинции, которые ранее не имели возможности сдавать вступительные экзамены в крупных городах.
7. Проверка результата частично компьютеризирована, что позволяет экономить время и деньги, так как не надо тратить на услуги наемных проверяющих.

Полемика вокруг Единого государственного экзамена не утихает с момента его введения в 2001 году. Особенно острой она стала в 2008 году, ко-

гда к ЕГЭ присоединились все регионы и все выпускники школ стали сдавать ЕГЭ.

Негативно к ЕГЭ относится большинство выпускников, их родителей, а также значительная часть учителей школ. Основная причина этого — как правило, учащиеся на ЕГЭ получают оценки ниже тех, которые им выставляли за время обучения в школе и ниже, чем при традиционной форме сдачи экзаменов [1].

Родители критикуют ЕГЭ:

1. ЕГЭ должен быть добровольным, так как по результатам 2008 г. 25% школьников получили «двойки» по литературе и математике.

- ЕГЭ — объективная оценка знаний, которые дал учитель и которые воспринял ученик.

2. ЕГЭ — это по сути опыт. Опыт над детьми. Никто из родителей согласия на опыты не давал, что нарушает п. 2 ст. 21 Конституции РФ.

- ЕГЭ уже несколько лет перестал быть экспериментом. Почему? Потому что оправдал себя как экзаменационная площадка.

3. Этот “научный опыт” во всех регионах страны привел к тяжелейшим последствиям: начиная от краткосрочных нервных срывов до полного расстройства психики подростков и до тяжелейших заболеваний, вплоть до суицида.

- Не надо личные проблемы связывать с ЕГЭ. Если вы не умеете подготовить ребенка психологически к экзамену, то он у вас получит психическое расстройство от любой формы экзамена и будет получать их всё время, потому что наша жизнь в современном обществе — это постоянное научение и экзаменация.

4. По России в преддверии учебного года состоялась проверка знаний школьных учителей по принципу ЕГЭ. Результаты оказались плачевными — порядка 25% учителей не смогли справиться даже с самыми легкими заданиями ЕГЭ.

- Это вина государственных структур, которые не проводили периодическую проверку знаний учителей. Но так или иначе, в современном обществе оценка знаний должна быть объективной. ЕГЭ справляется с задачей объективной оценки знаний.

Этим вопрос о ЕГЭ, конечно же, не исчерпывается. Тем не менее, не стоит критиковать его за то, что совершенно к нему не причастно. А именно — форма экзамена, которая не влияет ни на качество обучения, ни на психическое состояние школьника, ни на решение его внутренних проблем и проблем в социальной среде. ЕГЭ — это форма объективной оценки знаний учащегося, и не более того. Новая и объективная — вот этого и боится наше закостенелое общество. Далеко не совершенная, далеко не в конечной своей форме, но тем не менее, — она новая и свежая струя в нашем образовании.

Литература

1. Звонников В.И., Челышкова М.Б. Современные средства оценивания результатов обучения: уч. пос. для студ. высших учеб. заведений – М.: Академия, 2007. – 224 с.
2. Постановление Правительства Российской Федерации от 23.12.2005г. № 803 «О Федеральной целевой программе развития образования на 2006-2010 годы».
3. Свободная интернет-энциклопедия <http://ru.wikipedia.org>

ЛИЧНОСТЬ ПРЕПОДАВАТЕЛЯ ПСИХОЛОГИИ И ОСНОВНЫЕ АСПЕКТЫ ЕГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Н. В. Пронина

Томский государственный педагогический университет

Популярность психологии как науки и практической профессиональной деятельности выросла быстрыми темпами во второй половине XX в. В то же время психология стала популярным предметом для изучения во многих странах, причем не только для студентов-психологов. Многие университеты, институты, колледжи сообщают, что психология обычно занимает место среди 3 или 4 наиболее популярных учебных дисциплин для изучения в университетах. Студенты многих других специальностей, а также школьники склонны изучать психологию. Поэтому есть все основания полагать, что XXI в. может стать веком психологического образования.

С ростом популярности психологии как изучаемого предмета растут и требования к педагогу-психологу, причем не только как к профессионалу, но и как к личности, к человеку, к его качествам, которыми он непременно должен обладать. Одних знаний и умений в области психологии не достаточно, необходимо быть творческим, коммуникабельным, уметь заинтересовывать своим предметом и непременно сохранять свою индивидуальность в процессе преподавания. [2]

По классификации Е. А. Климова профессию преподавателя психологии можно отнести к следующим типам. По признаку объекта труда – к типу «человек-человек» и в определенной степени к типу «человек-знак». По признаку ведущей цели трудовых действий – к преобразующим и изыскательным профессиям. По признаку орудий труда – к профессиям, связанным с преобладанием функциональных средств. По условиям труда – с одной стороны, это работа в бытовых условиях, с другой – работа в условиях повышенной моральной ответственности [5]

Объектом труда преподавателя психологии являются учащиеся – студенты-психологи. Предмет его труда когнитивная и эмоционально-личностная сфера учащихся, а точнее – уровень их знаний, умений, уровень мышления, научная культура, профессиональное сознание и самосознание. Продукт труда – новое, измененное состояние перечисленных психических

образований. Среди средств труда преобладают функциональные. Из функциональных внешних средств – это выразительные средства поведения и речи – интонация, поза, жесты, мимика, а также сам внешний вид преподавателя. Внутренние функциональные средства – это имеющиеся у преподавателя знания, схемы и способы мышления, определенные представления о том, как следует строить подачу материала, каким языком его излагать, чтобы сделать его наиболее понятным и т.п. К внешним средствам можно отнести материалы уже разработанного курса, представленные в материализованной форме – записи, конспекты, иногда иллюстративный материал. Однако внешние средства носят не основной, а вспомогательный характер.

Внешние условия работы преподавателя – это его межличностные и ролевые отношения как внутри научного сообщества, в том числе и с коллегами-преподавателями, так и с учащимися (социально-контактная часть среды); информационная среда – самостоятельно создаваемая в ходе продолжающегося самообразования и научной работы, а также информационные воздействия, исходящие, как из профессиональной среды, так и от студентов. Витальная среда соответствует бытовым условиям.

К внутренним условиям труда относится вся область мотивов, характер, умения, опыт, индивидуальный стиль деятельности, присущие конкретной личности студента как будущего профессионала [4]

Профессионально-ценные качества преподавателя лучше всего рассмотреть параллельно с процессом его работы, т.к. эти качества необходимы и проявляются в определенных ситуациях, таких как лекция, семинар, ситуация сверхурочного общения с учащимися, ситуация экзамена, зачета, занятия с непрофессиональной

Профессия преподавателя психологии предъявляет требования не только к исполнительной, но и к познавательной и личностной сферам профессионала, к возможностям его саморегуляции.

Трудно определить время, с которого началось преподавание психологии, т. к. это произошло одновременно с зарождением самой науки еще в античные времена. Но на протяжении веков психология существовала в рамках философии и была доступна крайне ограниченному кругу людей. Однако с момента создания В. Вундтом лаборатории экспериментальной психологии в Лейпцигском университете (1879 г.), в которую были набраны студенты из разных стран, – развитие научной психологии и, соответственно, ее преподавания, происходило стремительно [4]. Множество возникших в течение XX века психологических школ обучают студентов в соответствии со своими представлениями и традициями. Работа преподавателя постоянно менялась, и к настоящему моменту помимо традиционных лекций и семинаров преподаватели часто проводят на занятиях консультирование, разбор конкретных случаев, элементы тренингов. Наряду с обширными курсами целых отраслей психологии преподается множество спецкурсов, посвященных отдельным частным вопросам и проблемам. Возрос интерес к психологии в обществе, стали распространенными публич-

ные лекции. В настоящее время психология преподается во многих учебных заведениях, как студентам-психологам, так и представителям других профессий. Предпринимаются попытки ввести преподавание психологии в школе с целью повысить психологическую культуру общества. В дальнейшем востребованность преподавателей психологии не уменьшится, т. к. научное психологическое сообщество продолжает расти, а потребность в психологическом просвещении широкой аудитории (а не только психологов-профессионалов) увеличится.

Занятиям с учащимися предшествует длительная работа по подготовке к лекциям и семинарам. Даже в том случае, когда преподаватель излагает содержание не своих работ, а знания, полученные другими, он должен творчески подойти к составлению своего курса: отобрать материал, структурировать и систематизировать эти знания, обобщить, выстроить их в определенном порядке, создать для них какие-то схемы. Такая работа предъявляет высокие требования не только к знаниям, образованности, но и к мышлению преподавателя. Он должен быть постоянно в курсе современных исследований, а не оставаться на уровне того времени, когда был впервые разработан курс. Хороший преподаватель не просто передает некогда полученное им научное знание, но и продолжает развивать его.

Одно из главных требований к преподавателю – уметь замотивировать аудиторию или поддержать и развить имеющийся интерес. Преподаватель должен пробуждать интерес к психологии в целом и своей конкретной области. Он должен воспитывать у студентов чувство ответственности за науку, вводить их в профессиональное сообщество. Часто личный интерес учащихся к знанию в определенной области появляется через интерес преподавателя, студенты как бы «заражаются» им, и, наоборот, хорошо чувствуют, когда самому преподавателю безразлично то, о чем он рассказывает. Важно уметь при каждом повторении, казалось бы, одного и того же материала, внести в него какое-то новое понимание, чтобы передать новой группе учащихся свое заинтересованное отношение к этому знанию [1].

Преподаватель должен уважать студентов и видеть в них личности, будущих профессионалов. Он не должен ставить себя выше их, а должен относиться к ним как к коллегам, потому что они – будущее психологии как науки и профессии. Каждый из учащихся по-своему интересен, и они могут рассказать ему многое из других областей знания, что-то, чего не знает сам преподаватель. Но уважение ни в коем случае не означает заигрывания с аудиторией. Преподаватель должен не опускаться до уровня студентов, а поднимать их до своего уровня.

Преподаватель должен уметь ориентироваться на аудиторию, ее уровень знаний, настроение, состояние. Например, если слушатели устали, то надо уметь разрядить атмосферу, пошутить. Чувство юмора ценится студентами и часто является просто необходимым качеством. Когда учащимся что-то непонятно, то это нужно повторить, продиктовать, несмотря на то, что самому лектору материал может казаться абсолютно простым и понят-

ным. Необходим также высокий уровень рефлексии для того, чтобы понять, каким образом сам преподаватель и излагаемый им материал воспринимается аудиторией, какое на нее производится впечатление.

Он должен с уважением и интересом относиться к любым вопросам студентов и никакие вопросы не оставлять без ответа. Если преподаватель не может ответить на вопрос или не готов ответить на него сразу, то он должен честно об этом сказать, и, по возможности, постараться дать ответ в следующий раз. Такой подход позволит ему самому учиться на лекциях и семинарах, расти в научном и профессиональном плане. Ведь, как правило, самые интересные вопросы задают именно те люди, которые недавно знакомы с областью психологии или какой-то отдельной ее отраслью. Необходимо терпение, чтобы объяснять что-то непонятное студентам снова и снова, пока они этого не поймут. На сложные, дискуссионные вопросы преподаватель должен уметь ответить в соответствующей дискуссионной манере, показать студентам, что научное знание открыто и продолжает совершенствоваться. Демонстрировать открытый, незавершенный и недогматичный характер научного знания преподаватель должен постоянно, в том числе, и подбором соответствующего материала занятий. Он должен уметь отвечать на вопросы так, чтобы ни в коем случае не ставить студентов в неловкое положение, чтобы они не боялись задавать вопросы и самостоятельно мыслить дальше [3].

Так как целью преподавателя является максимально возможная передача знаний студентам, то он должен добиваться логического понимания материала и контролировать уровень знаний учащихся, потому что студенты, особенно относительно молодые, в противном случае обычно не занимаются предметом углубленно. Постоянная проверка уровня знаний по ходу обучения более эффективна, чем одноразовая, поэтому семинары – более эффективный способ контроля, чем просто экзамен по итогам лекционного курса.

Но задача преподавателя – добиться не просто усвоения знания, а творческого подхода со стороны студентов. Они должны научиться ставить вопросы по поводу нерешенных проблем и сами поднимать новые проблемы. Появление таких вопросов свидетельствует о том, что студенты понимают суть знания и то, что оно может быть опровергнуто, продолжено, развито. Сам преподаватель должен задавать студентам содержательные вопросы, требующие некоторого размышления над услышанным и прочитанным материалом, а не простого его воспроизведения.

Любимый студентами преподаватель готов общаться с учащимися не только в часы лекций и семинаров, но и сверхурочно, в свое свободное время, например, после занятий [3].

Ряд требований к преподавателю психологии задается спецификой психологии как области знания. Особенно важно воспитывать у студентов уважительное отношение ко всем людям, но не на словах, а в собственной деятельности. Хороший преподаватель должен не только рассказывать сту-

дентам о существующих в психологическом сообществе неписанных нормах, прежде всего, этических (о том, как следует вести себя по отношению к испытуемым, клиентам, коллегам и пр.), но и обязательно демонстрировать эти нормы на личном примере, в общении с самими студентами.

При работе с непрофессиональной аудиторией преподавателю психологии необходимо, изменить степень сложности материала: изложение должно быть максимально наглядным и иллюстративным. Преподавателю всегда нужно учитывать уровень подготовленности аудитории при отборе материала, чтобы предлагаемая информация не была превратно понята. Это особенно важно именно для психологического знания, потому что, будучи превратно истолкованным, оно может быть использовано во вред тем людям, с которыми будут взаимодействовать учащиеся, пусть даже и ненамеренно.

Одна из самых сложных проблем для многих преподавателей – удерживать на себе внимание аудитории в течение аудиторного занятия. Для этого нужно овладеть определенными техниками общения с ней, прежде всего, различными невербальными приемами. Например, согласно болгарскому ученому Лозанову, чем разнообразнее невербальный фон, на котором передается информация (изменения тембра голоса, темпа речи, мимики, жестикуляции и т. п.), тем лучше усваивается содержание, т.к. у слушателей постоянно поддерживается ориентировочный рефлекс. Существуют также и гораздо более очевидные требования к исполнительской сфере, связанные с речью (четкость, связность, достаточный уровень громкости, культура речи) [1].

В нашей стране преподавателями психологии становятся обычно профессиональные психологи, получившие университетское образование. Однако получение специальности «преподаватель психологии», обозначенное в дипломе, еще не означает действительного овладения этой профессией. Необходимо многолетнее самостоятельное обучение в контакте с учащимися, работа над своим курсом, поведением, ошибками, чтобы прийти к высокому уровню преподавания.

Литература

1. Бадмаев, Б.Ц. Методика преподавания психологии. – М., 2006.
2. Даринский, А.В. Взаимосвязь курсов педагогики и предметных методик в педвузах // Педагогика. – 2006. – № 8.
3. Левченко, Е.В. Субъективные ожидания студента и методика преподавания психологии // Вопросы психологии. – 2008. – № 2.
4. Лызь, Н.А. Теоретические основы психологического образования // Психология в вузе. – 2007. – № 1.
5. Шнецинский, В.И. Введение в методику преподавания психологии: курс лекций. Л., 2002.

ПРОБЛЕМА ТВОРЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В СОВРЕМЕННОЙ ПСИХОЛОГИИ И ПЕДАГОГИКЕ

Т. В. Ситникова

Институт развития образовательных систем Российской академии образования

Проблема творчества, волновала и волнует человека с момента, а может быть даже с начала его становления и выделения из всего живого, что зародилось на Земле и развивалось до сих пор, на протяжении всей истории. Она даже не была сформулирована и представлена в явном виде, да и сейчас не оформлена. Конечно, эта проблема приобретает особую специфику в зависимости от предполагаемого места, времени и способа предлагаемого решения любых вопросов, возникающих при взаимодействии человека и мира.

Современные исследования творческой деятельности актуальны и имеют место быть во многих отраслях всего социально-гуманитарного знания: истории, философии, социологии, политологии, психологии и педагогики. Особенно остро этот вопрос стоит в педагогике. Кризис института образования в современном обществе – на лицо, об этом свидетельствуют многочисленные критические статьи и программы в СМИ, часто звучит вопрос «чему учить, как учить». Запрос государства в этой ситуации складывается уже не только из необходимого минимума знаний, умений, навыков, но все чаще обращается к способности к предпринимательству, продуктивной, вообще творческой деятельности. И часто звучат категории, такие как самостоятельность, инициативность, креативность, предприимчивость, так или иначе это качества творческой личности, способной быстро, эффективно и оригинально реагировать в условиях современного общества на его же запросы. В отечественной психологии эти категории звучат и как характеристики «субъекта» – человека или группы людей на высшем (индивидуализированного для каждого) уровне деятельности, общения, целостности, автономности и т.д. Субъект наиболее широкое понятие человека, обобщенно раскрывающее неразрывно развивающееся единство природного, социального, духовного начал, целостность всех его качеств. Субъект активен, гуманен, и он, «находящийся внутри бытия и обладающий психикой, творит историю» [6, с. 182].

Психологические аспекты проблемы возможности развития способностей к творческой деятельности, творческому подходу к решению любой задачи у подрастающего поколения требуют тщательного анализа.

Творчество в психологии – одно из сложных наименее изученных явлений. Многие авторы зачастую творческую деятельность противопоставляют репродуктивной, а некоторые подчеркивают то, что между ними нет различий. Также порой отождествляют понятия творческой деятельности с продуктивной, или же с эвристической деятельностью, творческим (продуктивным) мышлением. Но в ряде работ продуктивная деятельность рас-

считается как более широкое понятие, а эвристическая деятельность далеко не всеми психологами отождествляется с творческой. Конечно же, творческая деятельность особенна, и в соответствии с деятельностным подходом творческое мышление понимается как компонент творческой деятельности, выполняющий в ней определенные функции. Кроме мышления творческая деятельность включает и такие психические явления, как мотивы, эмоции, память, волю. Но все же многие авторы при изучении творчества обращают внимание именно на творческое мышление, как основной компонент творческой деятельности [8, с. 5].

Творческие акты по определению – это акты, в результате которых возникает знание, не выводимое логическим путем из известных. Этим творческая деятельность отличается от репродуктивной. В основе творчества лежит продуктивное (дивергентное) мышление. В случае продуктивного мышления характерной является ориентация на латентные неявные свойства и признаки. Но поиск этих признаков осуществляется по программам, которые формируются непосредственно в ходе данного акта мышления [13, с. 189].

Исследователи отмечают, что есть две особенности продуктивного мышления, которые необходимо при изучении и проектировании деятельности человеком. Во-первых, этот тип мышления представляет собой поиск с определенной направленностью, зависящей от цели, к которой стремится человек, от установки, мотивации, эмоционального состояния.

Во-вторых, в процессе продуктивного мышления преодолеваются прочные ассоциации, «гасятся» высокопотенциальные признаки и актуализируются энграммы и признаки, ранее не осознаваемые [13, с. 190].

При описании также творческие идеи приходят и в виде озарения, не только как результат продуктивного мышления. Природа такого решения задачи не совсем ясна, но в психологии часто в этом случае говорят о работе подсистемы спонтанной отражательно-моделирующей активности, входящей в состав целевой функциональной системы.

Для отбора и включения в процессы принятия решения идей необходимо логическое репродуктивное мышление.

Для эффективности творческой деятельности необходимы условия, такие как, например, личностные особенности (наличие креативности), определенный и достаточный уровень активации головного мозга, возможность получения подсказки, способность человека не упустить идею.

Да, конечно, творчество в какой-то момент можно свести к творческому, продуктивному мышлению, но даже такой подход к изучению этой проблемы требует учета и наличия необходимого опыта у личности, как инвариантности решений, репродуктивных мыслительных операций, и личностных особенностей, а также мотивационной сферы личности. И даже, возможно тип творческой задачи также может повлиять на проектирование решения. А изучение совокупности всех факторов, системы их отношений в процессе поиска решения необходимо для конструирования опти-

мальных, эффективных психологических и педагогических тренингов творчества личности.

В дальнейшем исследовании творческой деятельности необходимо учитывать методологические принципы, которые уже сложились в истории отечественной психологии при изучении данного вопроса.

Например, основы принципа единства психики и деятельности заложены Л. С. Выготским, продолжены А. Н. Леонтьевым, С. Л. Рубинштейном и др. Из этого принципа следует, что для возникновения у человека качественных психических образований, в том числе творческих способностей, необходимы:

- внешняя предметная деятельность человека, заключающаяся в определенном (заданном целями) воздействии на предметы внешнего, окружающего мира;
- собственные действия того человека, у которого формируются соответствующие психические образования;
- преобразование внешней деятельности во внутреннюю – интериоризация.

Психика человека – продукт его внешней предметной деятельности, но не только продукт, а и сама эта внешняя предметная деятельность, перенесенная извне вовнутрь, т.е. интериоризированная и преобразованная, в частности сокращенная [10, с. 123].

Следующий принцип – принцип орудийной опосредованности деятельности и психики человека. Опосредованность человеческой психики орудиями была акцентирована впервые Л. С. Выготским. Внешняя предметная деятельность человека как опосредованная теоретическими орудиями (законами, положениями), трансформируясь в его психику, естественно обуславливает и орудийно-опосредованную психику. Любая деятельность человека опосредуется орудиями, но их уровень может быть разный; – отсюда и разный уровень деятельностей: творческая и репродуктивная (рассматривается интеллектуальный компонент). Творческая деятельность опосредуется орудиями обще- и всеобщенаучного уровня, которые представляют собой методологические знания, по своему уровню это «некие новые структуры», и они универсальны.

Принцип социальной природы деятельности и психики человека заключается в том, что воздействуя материально (или идеально) на объекты внешнего мира (в тех или иных целях) человек «не изобретает» каждый раз орудий и операций, а применяет уже известные средства, причем наиболее совершенные (по возможности). Социально известные и общественно-фиксированные орудия обеспечивают рациональные условия деятельности любого конкретного человека, ее комфорт и эффективность, ибо они есть аккумуляторы общественного опыта, носители коллективных дел и знаний [8, с. 28].

Принцип ведущей предметной деятельности заключается в том, что в ходе духовного развития человека меняется иерархия его деятельностей (в

детстве главной деятельностью является игра, далее – учебная деятельность и общение, затем – трудовая деятельность), но, прежде всего, важно отметить то обстоятельство, что ведущая деятельность обуславливает развитие человека. Творческая деятельность тоже может быть главной или вспомогательной. В работах отечественных психологов приводится и классификация объектов, на создание которых направлена главная и вспомогательная деятельность.

Принцип ориентирующей роли психики вытекает из концепции П.Я. Гальперина, и, согласно данному принципу, психикой человека становится не любая предметная деятельность, а лишь ориентировочная часть деятельности, где отражается взаимосвязь между объективными компонентами деятельности с ее субъективным компонентом – человеком, носителем этой деятельности [9, с. 63].

Уже в методологических принципах отечественной психологии, в рамках деятельностного подхода, обозначены особенности формирования творческой деятельности, а также существование данных принципов требует конкретизации относительно любого вида творческой деятельности и обозначают возможные направления исследования. С одной стороны принципы – это неопровержимые правила, с другой стороны эти правила наверняка имеют специфические особенности в каждом конкретном виде творческой деятельности.

Проблема исследования компонентов творческой деятельности и всей совокупности факторов, влияющих на процесс ее формирования может решаться и в конкретном дисциплинарном пространстве, где общие законы и психологические аспекты возможности развития способностей к творческой деятельности, могут приобретать очертания более конкретных, прикладных приемов психологической и педагогической деятельности.

Литература

1. Андреева, Г.М., Богомолова, Н.Н., Петровская, Л.А. Зарубежная социальная психология XX столетия: теоретические подходы. – М., 2001.
2. Барабанщиков, В.А., Мебель, Л. Г. Ситуационный подход к исследованию психики и поведения человека // Системные исследования в общей и прикладной психологии. Сборник научных трудов. – Набережные Челны: Институт управления. – 2000. – С. 54-69.
3. Богоявленская, Д.Б. Интеллектуальная активность как психологический аспект изучения творчества // Исследование проблем психологии творчества / Под ред. Я.А. Лономарева. М.: Наука, 1983. С. 182-195.
4. Бойко, Е.И. Механизмы умственной деятельности. Психология Отечества. Избранные труды под ред. А.В. Брушлинского, И.Н. Ушакова, М., 2002.
5. Брушлинский, А.В. Психология мышления и кибернетика. – М., 1970.
6. Брушлинский А.В. Психология субъекта. – М., 2003.
7. Исследования по когнитивной психологии / Под ред. Е.А. Сергиенко. – М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2004.
8. Калошина, И.П. Психология творческой деятельности. – М., 2007.

9. Кашапов, М.М. Психология творческой деятельности профессионала. – М., 2006.
10. Леонтьев, А.Н. Деятельность. Сознание. Личность. – М., 1975.
11. Матюшкин, А.М. Основные направления исследований по психологии мышления // Психологический журнал. – 1995. – Т. 6. – № 1. – С. 3-14.
12. Холодная, М.А. Когнитивные стили. О природе индивидуального ума. – 2-е изд. – СПб., 2004.
13. Дружков, Б.А., Смирнов, Б.А., Королев, А.В. Энциклопедический словарь. Психология труда, рекламы, управления, инженерной психологии, эргономики. – Екатеринбург, 2000.

ТОМСКИЙ КАДЕТСКИЙ КОРПУС: ПЕРВЫЕ ГОДЫ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

О. А. Тарасов

Томский государственный педагогический университет

История «Томского кадетского корпуса» начинается с 1998 года, когда губернатор Томской области В. М. Кресс дал первое серьезное поручение местному Департаменту общего образования рассмотреть возможность открытия кадетских групп в Военно-медицинском институте [4. С.8]. В течение нескольких лет после этого в Томске делались неоднократные попытки открыть и самостоятельное, отдельное от военно-медицинского вуза, местное кадетское учебное заведение для детей. Наконец, в 2005 году Администрация Томской области издала долгожданное для жителей края распоряжение от 25 апреля № 95-ра «О создании областного государственного общеобразовательного учреждения «Кадетская школа-интернат». Учредителем последнего стал Департамент общего образования Администрации Томской области, в котором идея создания подобного образовательного учреждения вынашивалась в течение долгих семи лет. Вскоре после этого в соответствии с нормами выше названного распоряжения Администрация Томской области за номером 95-ра был объявлен и конкурс на должность директора Томского кадетского корпуса. Этот конкурс с участием достойных претендентов выиграл военный комиссар Октябрьского района г. Томска Сергей Владимирович Шиляев (полковник в запасе). Кадетский корпус в городе Томске был создан на вновь реконструированных площадях школы-интерната № 3. Когда сегодня специалисты сравнивают между собой все общеобразовательные учреждения Томской области, то инфраструктуру томской кадетской школы-интерната называют одной из самых лучших в нашей области. Она включает в себя не только находящиеся в самом здании этого образовательного учреждения внутренние объекты, такие как спальни и классы воспитанников, огромный актовый зал, отлично укомплектованную столовую и др., но и объекты внешние: волейбольную и баскетбольную площадки, хоккейную коробку, тир, футбольное поле. Везде в

здании кадетского корпуса расположена современная, удобная мебель. В жилых комнатах кадетов, рассчитанных на четыре человека, царят уют и порядок. На стенах – новые обои, у каждой кровати – коврик. В некоторых комнатах – горшки с цветами. Все это для того, чтобы жилое крыло учебного корпуса сильно отличалось от казармы. В столовой кадетского корпуса государством организовано пятиразовое питание для воспитанников. Условия приема в кадетскую школу-интернат были определены Департаментом общего образования Администрации Томской области. Преимущественное право для поступления в данное образовательное учреждение получили: дети военнослужащих, погибших при исполнении воинского долга или обязанностей военной службы; дети военнослужащих, проходящих военную службу в зонах военных конфликтов; дети-сироты и дети, оставшиеся без попечения родителей; дети из многодетных малообеспеченных семей.

Сегодня общеизвестно в Сибири, что Томский кадетский корпус (Томская кадетская школа-интернат) – это общеобразовательное учреждение военной специфики, имеющее значительную социальную значимость для будущего города Томска, Томской области, Западной Сибири. В нем закладываются в умах юношей-воспитанников прочные основы традиционного отечественного военно-патриотического воспитания, имеющего многовековую историю. Это – учебное заведение с отличными условиями для жизни и обучения детей как городских, так и из районов Томской области: нередко воспитанников детских домов или происходящих из малообеспеченных и многодетных семей. Томский кадетский корпус находится под крылом Департамента образования, а не Минобороны РФ и выпускники кадетской школы могут продолжать свое возмужание не только в Вооруженных силах РФ, но и в МЧС РФ, в различных иных спасательных службах, в милиции [6. С.4]. Опытные педагоги Томского кадетского корпуса не ставят перед ребятами специально трудной цели, – непременно построения ими в будущем, во взрослой жизни после окончания этого образовательного учреждения собственных военных карьер. В корпусе из учащихся воспитывают, прежде всего, высокообразованных патриотов, а куда они пойдут дальше, так уже установилось, есть личное дело каждого из воспитанников. Военная дисциплина, на которой «все кадетском корпусе держится», значительно ускоряет учебный процесс. В этом – одна из причин, по которой был создан именно кадетский корпус для выше названного контингента учащихся, а не просто еще одна школа-интернат. Государству гораздо выгоднее собрать этих детей и заплатить за их серьезное обучение, чем потом исправлять последствия вовлечения этих волевых, часто неординарных, неспокойных ребят в далекую от благополучия подростковую уличную жизнь, в которой большой проблемой являются ее с девиантным поведением лидеры (свои люди в криминальном мире). Особенность Томского кадетского корпуса: все воспитатели в нем мужчины. Они либо бывшие военнослужащие, либо действующие офицеры, которые могут поставить на место, что особенно было востребованным на начальном этапе. Красный цвет

погон и околышей фуражек томских кадетов был выбран при организации деятельности Томского кадетского корпуса не случайно. Такого цвета при царизме были воротники и околыши фуражек известного томского мушкетерского полка [7. С.19]. Известно, что кадеты при царизме были не только золотым резервом для российской армии, но и воспитывались в лучших культурных традициях страны, получали самое лучшее элитное образование. С тех времен считается, что кадет – это высокообразованный, воспитанный и галантный человек, владеющий основами военной подготовки, многими видами спорта, этикетом, искусством, танцем.

Свою работу Томский кадетский корпус начал в конце августа 2005 года. Учебный год в этом кадетском корпусе традиционно и теперь начинается не с 1 сентября, как это принято во всех обычных государственных школах, а – с 20 августа «Курсом молодого бойца» (КМБ). В этот день все кадеты отправляются на военно-полевые сборы, где они на практике знакомятся с основами военной службы [2. С.15]. В программу «КМБ» входят: тактическая подготовка, военная топография, изучение устава и другие дисциплины. На изучение этих предметов кадетами каждый день принято отводить пять часов занятий в первой половине дня, а второй – ребята, как правило, занимаются спортом: играют в футбол, волейбол, устраивают соревнования на силу и ловкость, сплавляются по реке. Все теоретические знания в области несения военной службы томские кадеты отрабатывают и закрепляют на практике. Во время сборов кадеты несут службу в суточных нарядах, назначаются дежурные и дневальные. В ходе тактической подготовки ребята проводят каждый год многокилометровый марш-бросок. Они основательно учатся ориентироваться на местности.

Жизнь каждого кадета в учебном корпусе, что называется, расписана по минутам. День начинается с подъема в 7.00, потом – зарядка на улице. После завтрака учащихся – развод, где проверяется готовность кадета к учебному дню (его внешний вид, подготовка к учебному процессу и др.). В 8.30 ч. начинаются плановые учебные занятия, – шесть уроков по расписанию. В школьной программе кадетов есть те же дисциплины, что и в общеобразовательной школе. Однако особый акцент в данной программе сделан на спортивную и физическую подготовку ребят, а также основы военных дисциплин. Шесть уроков у кадетов заканчиваются в 14.00 ч., и уже после этого кадеты идут на 30-минутную прогулку. После завершения ее они обедают. Во второй половине дня, в 15.00, кадеты занимаются самоподготовкой. В 17.40 ч. для них начинается работа кружков, которая продолжается до 19.10 ч., времени ужина [5. С.4]. С восьми до девяти вечера у воспитанников – свободное время. Это единственный час в сутках, когда каждый из кадетов может «побездельничать». В девять вечера – вечерняя прогулка, затем – построение, и, наконец, в 22.00 ч. – отбой. В первую половину дня с кадетами работают учителя, во вторую – офицер-воспитатель. Всем воспитательным процессом во второй половине дня руководит один старший воспитатель. Все воспитатели корпуса – мужчины, военные в отставке. Все

воспитанники делятся на две роты: старшая и младшая. Каждая рота живет на отдельном этаже, имеются командиры. Внутри рота делится на пять взводов, у каждого взвода есть свой офицер-воспитатель. За определенные достижения из кадет выбирается старший класса. Мероприятия на субботу – воскресенье в кадетском корпусе планируются в основном развлекательные.

Дополнительное образование в Томском кадетском корпусе ведется по пяти направлениям: 1) эстетическое (хор, хореография, духовой оркестр); 2) военно-патриотическое (в него входит работа военно-поискового отряда «Прометей», музея исторической славы кадетского корпуса); 3) военно-спортивное (огневая подготовка, футбол, волейбол, лыжи, хоккей, баскетбол, каратэ, шахматы и шашки); 4) научное (В 2006 году при "Томском кадетском корпусе" было зарегистрировано научное общество «Тоян». Ежегодно его ребята ездят в археологические экспедиции, по итогам которых проходят научно-практические конференции); 5) культурологическое (изучение этики, литературная студия). Каждый кадет может выбрать два объединения, одно из которых должно быть спортивной направленности, другое – культурно-эстетической.

Большое значение в Томском кадетском корпусе отдается воспитательной работе. Это определяется спецификой образовательного учреждения как школы-интерната, где дети живут и учатся одновременно, поэтому задача коллектива корпуса – не только дать ребенку образование, но и воспитать его. Самый главный плюс кадетского корпуса – наличие строгой дисциплины, так как она укрепляет и закаляет характер, учит терпению и пониманию. С младых лет растить личности, готовые на совесть служить России на любом трудном поприще – благородная, наиважнейшая миссия педагогов данного образовательного учреждения.

В конце июня 2007 года состоялся первый выпуск Кадетской школы-интерната: 17 человек получили свидетельства об окончании и нагрудные знаки; 15 кадетов выпустились спортсменами-парашютистами третьего разряда; 14 человек продолжили образование, в том числе двое поступили в академию ПВО сухопутных войск в г. Смоленске; 10 выпускников пошли в вузы г. Томска, и двое – в Томский промышленно-гуманитарный колледж.

На базе кадетского корпуса, как уже отмечалось выше, действует известный не только в нашей Томской области поисковый отряд «Прометей», которому в октябре 2008 года исполнилось 24 года, на его счету 38 проведенных поисковых экспедиций, в ходе которых были обнаружены и с воинскими почестями захоронены останки 4633 воинов, найдено 159 солдатских медальонов [1. С.37]. За годы существования отряда школу поискового движения в нем прошли полторы тысячи юношей и девушек. Собран богатейший исторический материал времен Великой Отечественной войны. Поисковый отряд «Прометей» был создан в первых числах сентября 1984 года. Единственный командир и создатель отряда – Иван Григорьевич Харченко (майор в запасе), сам проводит подготовительные тренировки и сам органи-

зовывает экспедиции. В течение года Иван Григорьевич проводит с промеевцами занятия по технике безопасности, психологической подготовки. Первая экспедиция отряда «Прометей» была в 1985 году. Каждая экспедиция – это прекрасная школа жизни, совершенно новый опыт. Недаром томский поисковый отряд считается одним из самых лучших в стране, традиционно на всероссийских слетах он занимает только призовые места. В экспедиции учащиеся ездят в учебное время, в основном в конце апреля или начале мая. Так меньше рабочих и учебных дней пропускается из-за праздников. Откапывать останки захороненных по нашим народным традициям солдат легче весной, – снег сходит, травы густой нет, и на некоторых местах их кости бывают видны так, что и копать не надо. Такие останки называются «верховыми» – как солдат погиб от снаряда, так и лежит на земле пятьдесят с лишним лет [9. С.27]. В поисковой работе ребята используют нехитрые инструменты: щуп (деревянная палка около метра длиной, с тонким металлическим наконечником), саперные лопатки, миноискатель. Работа отряда обычно начинается на месте с исследования территории миноискателем – только так можно обнаружить еще не испорченные временем снаряды, гранаты и бомбы. Найденные в ходе каждой экспедиции боевые снаряды ликвидируются на месте, иногда для этого вызываются и профессиональные саперы. Такие варианты приближают поисковиков к боевым действиям, и они уже начинают думать по-другому. Обезвреживать смертоносные останки берется только командир. Убрав с участка все взрывоопасное, поисковики встают в одну линию и проходят со щупами каждый сантиметр земли, пока полностью не исследуют намеченный для изучения квадрат. Поисковики по традиции работают молча, ведь определить останки можно только на слух: наткнешься на металл – звук один, на дерево – другой, на кость – третий. Найденные останки каждого солдата складываются ребятами в отдельный целлофановый мешок. Гробы для захоронения обнаруженных останков заказывают отрядом за 5-6 дней до окончания очередной вахты, когда становится известно примерное количество поднятых солдат (при этом в один гроб кладут до восьми погибших).

Найденных немецких солдат наши поисковики не трогают. Помечают на карте место «находки», берут часть медальона и сдают его в Штаб поисковых отрядов, куда обращаются немецкие поисковики, такие же молодые ребята. По указанным координатам те выезжают на место и хоронят своих солдат сами. Полей с могилами немцев (называют эти поля «тысячниками»: на тысячу похороненных немецких солдат устанавливается один крест) тоже много, в Германию их останки не увозят [8. С.10].

Работа поисковиков не заканчивается на предании земле найденных останков. Им необходимо еще передать родственникам погибших медальоны (медальоны советских солдат были из черной пластмассы, в них помещалась узенькая полоска бумаги, на которой указывались фамилия, имя и отчество солдата, из какого населенного пункта, группа крови). Это тяжелое, но обязательное занятие. Жены, сестры, дети ушедших на фронт солдат до

сих пор надеются, что они вернуться. Для семей погибших эти известия очень важны, имена солдат возвращаются из неизвестности.

Поисковый отряд «Прометей» трижды работал возле Бреста, трижды на Сталинградских полях. Трижды искали солдат в Краснодарском крае, Донецкий, Тульской, Ярославской областях, под Ленинградом. В последние годы отряд проводит экспедиции на Новгородской земле [10. С.6]. Для поколения, не знавшего войны, каждый камень на священной земле, политый кровью прадедов и дедов, каждый рассказ об их славной жизни и борьбе, каждая встреча с участниками этих исторических событий всегда наполнены особым смыслом и во многом способствуют их гражданскому и нравственному становлению.

*В огне «Прометей» не гаснут сердца,
Мы память несем сквозь века, до конца.*

(Девиз поискового отряда «Прометей»)

В наши дни томская общественность все больше внимания уделяет нуждам рассмотренного нами образовательного учреждения. Томичи уже даже привыкли, что в отношении его воспитанников, вспоминая о героическом прошлом кадетских учебных заведений Российской Империи, употребляют иной раз подзабытое: «Господа!» [3. С.13].

Литература

1. Буслаев, А. «Прометей» в поиске // Патриот Отечества. – 2008. – № 9. – С. 37.
2. Катренко, О. Действия солдата в бою // Томский кадет. -2007. -№ 3.- С. 14 -16.
3. Кремень, С. Господа кадеты! // Комсомольская правда (Томск). -2005. – 2 сентября. – С.13.
4. Малюков, В. Будни и праздники кадетского корпуса // Наш детский дом. – 2006. – февраль. – С. 8-9.
5. Морозова, Ю. Томские кадеты станут элитой страны // Вечерка. 2006. – 18 октября. – С. 4-5.
6. Погудин, В. В добрый путь, господа кадеты! // Томский пенсионер. – 2005. – № 29. – С. 4.
7. Суров, А. Не мушкетеры, но кадеты//Аргументы и факты (Томск). – 2006. – №3. – с.19.
8. Сафонкина И. Такая близкая война // Томская неделя. – 2003. – № 33. – С. 10-11.
9. Тайлашева, Е. Когда позовет тебя мертвый солдат // Буфф-сад. -2004. – № 46. – С. 27.
10. Тайлашева Е. Лесные партизаны хоронят солдат // Томский вестник. – 2001. – 23 мая. – С. 6.

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ СОВРЕМЕННОГО МУЛЬТИМЕДИЙНОГО ОБОРУДОВАНИЯ И ТЕХНОЛОГИЙ НА УРОКАХ В ШКОЛЕ

К. В. Трофимова

Томский государственный педагогический университет

Владение информационными технологиями становится базовым требованием к ученикам, оканчивающим современную школу. Знание компьютера и основы мультимедиа технологий входит в обязательный образовательный минимум. Разумеется, уровень освоения школьниками информационных технологий зависит от технического оснащения школ, наличия в них современных компьютеров и мультимедиа оборудования. В последнее время всё больше и больше педагогов понимают, что использование информационных технологий в учебном процессе значительно повышает эффективность усвоения материала учащимися.

Больших результатов можно достичь, применяя данные технологии в преподавании предметов школьной программы. К таким технологиям относят: SMART Technologies, SMART Board, SMART Video, Hot Potatoes, компьютер iBook, мультимедийный проектор, AirPort, Web-камера, цифровой микроскоп и т.д. и т.п. Рассмотрим подробнее применение данных технологий в учебном процессе.

В 1991 году компания **SMART Technologies Inc.** выпустила первую электронную интерактивную доску. С тех пор оборудование SMART пользуется неизменным успехом у профессионалов всего мира: в школах и ВУЗах, проектных организациях, государственных и бизнес – структурах, силовых ведомствах. Интерактивные доски SMART Board, интерактивные экраны, интерактивные цифровые подписи, мультимедиа-стойки, беспроводные доски, а также программное обеспечение.

Интерактивная доска – это сенсорный экран, подсоединенный к компьютеру, изображение с которого передает на доску проектор. Достаточно только прикоснуться к поверхности доски, чтобы начать работу на компьютере [2. С.35].

С помощью специальных программ или баз данных мы в процессе занятия можем обратиться практически к любому образовательному ресурсу, в том числе и в режиме on-line, к оригинальному тексту, схеме, событию и на любом изучаемом языке. Революционным изобретением является интерактивная доска **SMART Board**. Используя такую доску, мы можем сочетать проверенные методы и приемы работы с обычной доской с набором интерактивных и мультимедийных возможностей.

Электронная доска SMART позволяет осуществлять:

- активное комментирование материала: выделение, уточнение, добавление дополнительной информации посредством электронных маркеров с возможностью изменить цвет и толщину линии;

- полноценную работу по переводу текста и отдельных предложений с указанием связей и взаимоотношений между словами;
- набор посредством виртуальной клавиатуры любого текста задания в любом приложении и его демонстрацию в режиме реального времени;
- не только знакомство с тестовыми заданиями в режиме просмотра, но и показательное тестирование отдельного ученика или группы учеников для всей аудитории, если в школе отсутствует компьютерный класс или он не может быть предоставлен учителю в данный момент;
- сохранение результатов в отдельном файле в виде картинок или в HTML и PDF-формате.

Ценной представляется и программа ***SMART Video***, позволяющая просматривать видеоматериалы, которые, как известно, значительно расширяют объем воспринимаемой информации, без обращения к прикладным программам.

Таким образом, используя интерактивную доску, мы можем организовать постоянную работу учащегося в электронном виде. Это значительно экономит время, стимулирует развитие мыслительной и творческой активности, включает в работу всех учащихся, находящихся в классе. Необходимо учесть и важный психологический момент, что современные школьники, у которых дома есть компьютеры с многочисленными играми и телевизоры с агрессивным видеорядом, привыкают подобным образом воспринимать окружающую действительность. Возможности интерактивной доски позволяют переключить школьников на понимание того, что видео и игровые программы успешно используются для обучения, способствуя развитию творческой активности, созданию наилучших условий для овладения навыками аудирования и говорения, что обеспечивает, в конечном счете, эффективность усвоения материала на уроках [3.].

«***Hot Potatoes***» – инструментальная программа-оболочка, предоставляющая преподавателям возможность самостоятельно создавать интерактивные задания без знания языков программирования и привлечения специалистов в области программирования. «Hot Potatoes» позволяет создавать интерактивные обучающие упражнения на базе Web. Особенностью этой программы является то, что созданные задания сохраняются в стандартном формате web-страницы: для их использования ученикам необходимо только web-браузер (например, Internet Explorer).

С помощью программы можно создать 10 типов упражнений на различных языках по различным дисциплинам с использованием текстовой, графической, аудио- и видеоинформации. Упражнения создаются с помощью 5 блоков программы (каждый блок может рассматриваться как самостоятельная программа):

1. JQuiz – Викторина – вопросы с множественным выбором ответа. Учитель имеет возможность заложить в упражнение комментарии ко всем вариантам ответов

2. JCloze – Заполнение пропусков. Учащиеся могут попросить подсказку и увидеть первые буквы пропущенного слова. Ведется также автоматический подсчёт очков.

3. JMatch – Установление соответствий (3 типа заданий).

4. JCross – Кроссворд.

5. JMix – Восстановление последовательности.

Все упражнения выполняются в режиме тренировки (режим тестирования предусмотрен только для вопросов с множественным выбором ответа). Результат выполнения заданий оценивается в процентах. Неудачные попытки приводят к снижению оценки [4. С.2].

Интернет – урок.

Одним из направлений развития современной школы является развитие дистанционного обучения. Современное представление о дистанционном обучении основывается в первую очередь на информационных и телекоммуникационных технологиях и технических средствах.

Интернет-урок в отличие от дистанционного урока предполагает обязательную работу учащихся с ресурсами сети. При этом Интернет-обучение не обязательно предполагает удаленность учителя и учеников. Интернет-урок может проводиться дистанционно или в компьютерном классе, подключенном к Сети. Составление аннотированного списка ссылок на ресурсы и заданий к ним составляют важную часть работы учителя по подготовке урока.

Какие задачи позволяет решить Интернет-урок:

- создает условие для развития творческого потенциала каждого ученика, позволяет осуществить личностный подход в процессе обучения.
- формирует общеучебные умения работы с информацией.
- способствует тому, что и учителя-предметники, и ученики овладевают информационными и телекоммуникационными технологиями [4. С.2].

Постепенно также начинается модернизация начального образования. На сегодняшний день многие московские школы имеют современные компьютерные классы, мультимедийное оборудование, естественно-научные лаборатории. Все это помогает сделать обучение нагляднее, интереснее, индивидуальнее, а, следовательно, добиться лучших результатов в усвоении учебного материала. Применяют следующее оборудование:

- чемоданы естественно-научной лаборатории ***Spectra***, которые включают в себя оборудование для проведения практических занятий по темам “Проращивание семян”, “Фильтрация”, “Наблюдение за погодой”. Содержимое одного чемодана позволяет организовать одновременную работу 15 человек или пар.

- ***цифровой микроскоп*** позволяет рассматривать различные объекты при увеличении в 10, 60 и 200 раз. С его помощью можно не только рассмотреть заинтересовавший вас предмет, но и сделать его цифровое фото.

- компьютер ***iBook*** можно использовать на любом предметном уроке для работы с результатами экспериментальной деятельности. Можно ис-

пользовать его вместе с дополнительным оборудованием (микроскоп, различные датчики) при проведении исследований на природе.

- **цифровая видеокамера и мультимедийный проектор** дают возможность рассматривать изучаемые процессы на большом экране и проводить обсуждение. Из отснятого материала может быть смонтирован фильм, который зафиксирует процесс исследования и наглядно покажет его результаты.

Цифровой фотоаппарат используется для фиксирования различных стадий эксперимента. Работая в паре за компьютерами **iBook**, дети составляют схемы из готовых блоков. Один из учащихся выполняет работу на компьютере, подключенном к проектору с целью последующей проверки и обсуждения результатов выполненной работы. Такой способ организации работы более наглядный по сравнению с работой в тетради или на доске и дающим существенную экономию времени.

Выбирая подходящее программное обеспечение для обучения детей рисованию, мы опять останавливаемся на мультимедийных средах Лого. Здесь можно работать не только с текстом, звуком и импортировать графический материал, но и самим рисовать, используя простые инструменты графики. Графический планшет позволяет создавать работы, применяя навыки рисования карандашом. Со всеми этими возможностями целесообразнее знакомиться на уроках изобразительного искусства, где старание ребенка может быть направлено и поддержано опытным педагогом-специалистом.

Такое устройство, как **AirPort**, позволяет работать с самыми современными технологиями смешанных беспроводных компьютерных сетей. Ученики могут принести компьютеры Macintosh в класс и организовать одновременный выход в Интернет со всех компьютеров. Таким образом, они могут выполнять задание, используя информацию, представленную в сети.

Web-камера.

Использование web-камеры позволяет фиксировать динамические моменты, достойные того, чтобы храниться в коллекции клипов. Снятые таким образом фрагменты могут быть использованы в дальнейшем в презентациях, материалах сайта и т.п. Программа BTV Pro управляет web-камерой с клавиатуры компьютера, мы можем делать фотографии объектов со своего рабочего места, не меняя положение камеры. Незначительно изменяя положение фотографируемых объектов, получаем серию снимков, которая после несложной обработки может превратиться в натурный мультфильм.

Анимация — один из наиболее интересных для детей способов работы с изображением. Дети часами сидят у телевизора и смотрят любимые мультики. С не меньшим увлечением они займутся и их творением. Самый естественный и простой путь — создание натурной мультипликации. Секрет ее состоит в покадровой съемке движения объекта. С компьютером **Macintosh** и web-камерой технология создания таких мультфильмов становится доступной для детей уже в начальной школе [4. С.2].

Представленные возможности мультимедийного оборудования, информационных технологий, цифровой техники постепенно внедряются в педагогической практике. Современная учебная среда позволяет широко использовать новейшие технологии в проектную деятельность и сделать ее более привлекательной. Это помогает каждому участнику осознать взаимосвязь окружающего мира и его законов и явлений, оценить собственный уровень и поучиться “на чужих ошибках”, расширив тем самым свой личный опыт. Применение новых технологий много дает для эмоционального развития ребенка и повышает мотивацию к учебе и к исследовательской деятельности. А педагогам позволяет готовить интересные и развивающие современные уроки, с использованием данных технологий.

Литература

1. Худенко, Т.Н. Информационные системы в экономике. Современная гуманитарная академия, 2004. С.35.
2. Димова, И. Учение –да! // Учительская газета. – 2008. – №26. – С. 9-10.
3. <http://www.smartboard.ru>
4. Педагогические технологии// Сетевой образовательный журнал для учителей Южного округа. – 2007. – С. 2.

ПРОЕКТ «ДОПОЛНИТЕЛЬНОЕ ОБУЧЕНИЕ ДЕТЕЙ И ПОДРОСТКОВ-МИГРАНТОВ» КАК ОДНА ИЗ ФОРМ СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ПОДДЕРЖКИ ДЕТЕЙ И ПОДРОСТКОВ-МИГРАНТОВ В ГЕРМАНИИ

Фоббэ Сара

Дрезденский технический университет

В современных условиях перестройки и обновления всех сфер жизни российского общества еще более актуальным становится изучение зарубежного опыта в разработке учебно-методических проблем системы дополнительного образования, так как от развития и дальнейшего совершенствования системы образования во многом зависит успешное осуществление модернизации российского образования. Опыт зарубежного образования не менее интересен и актуален в контексте Болонского соглашения, которое Россия подписала в сентябре 2003 года.

Так в основу данной статьи лег опыт преподавательской работы в рамках проектного семинара «Миграция и интеграция детей и подростков в немецкую систему образования» в Дрезденском техническом университете. В период с апреля 2008 года по январь 2009 года автор статьи преподавала английский язык в гимназии «Hülße» г. Дрездена в двух группах детей и подростков с различным миграционным прошлым.

Ключевой целью работы проекта является предоставление шансов на полноценное образование для детей-мигрантов, которые не должны стано-

виться неуспевающими учениками в немецкой образовательной системе, а напротив, должны иметь возможность получить достойное образование для дальнейшей успешной социализации в немецком обществе.

Социальный проект «Дополнительное обучение детей и подростков-мигрантов» финансируется Международным фондом Меркатора. Фонд был основан в 1990-е годы семьей предпринимателя Карла Шмидта из г. Дуйсбурга и был назван по имени фламандского ученого-картографа, географа и гуманиста XVI в. Герхарда Меркатора. Фонд Меркатора инициирует и поддерживает проекты, способствующие укреплению межэтнической толерантности и активному научному и культурному обмену между людьми различных социальных страт, национальностей, культур, вероисповеданий. Слоганом фонда Меркатора стала фраза «Идеи окрыляют».

Одной из ведущих задач фонда Меркатора стало расширение образовательных возможностей молодежи в школах и в университетах Германии. Проект «Дополнительное обучение детей и подростков-мигрантов» предусматривает поддержку молодых мигрантов посредством внешкольного дополнительного образования. Для эффективного изучения немецкого языка детьми-мигрантами и для облегчения их адаптации в немецкой системе образования студентами немецких университетов проводятся занятия с этими детьми. В результате в процессе общения с детьми и подростками, эмигрировавшими в Германию из разных стран, студенты приобретают многосторонний практический педагогический опыт, который, несомненно, может им пригодиться в будущей профессиональной деятельности. Предметное и языковое обучение на занятиях тесно связаны друг с другом: языковая компетенция учеников повышается и на специальных занятиях по немецкому языку, и на занятиях по другим предметам, которые ведутся на немецком языке (математике, биологии, химии и др.).

Проект реализуется в различных регионах Германии при участии и сотрудничестве университетов и других учреждений (например, администраций городов, различных общественных объединений и фондов). В настоящее время в рамках проекта в 35 районах 14 немецких федеральных земель обучается около 6000 учеников среднего и старшего звена. Около 1100 студентов преподают им основные предметы школьной программы и проводят занятия по немецкому языку. Занятия проводятся в небольших группах (3-7 человек) 2-4 раза в неделю в школе или в университете, участвующем в проекте. Очень важно, что для учеников-мигрантов дополнительное образование в рамках проекта является бесплатным.

В финансировании проекта участвуют, как уже отмечалось, фонд Меркатора и власти регионов. Для осуществления проекта фонд Меркатора выделяет в общей сложности 10 миллионов евро на три года. Каждому району (городу) требуется до 180000 евро для реализации проекта в средней школе и 90000 евро – в старшей школе. Средства фонда предназначены в основном для оплаты труда студентов, проводящих занятия с детьми-мигрантами, в то же время фонд занимается поддержкой проводимых раз в

полгода конференций. На этих конференциях студенты, участвующие в проекте, обмениваются опытом как в области педагогических инициатив, так и в области организационной поддержки проекта: организации эффективного рекламного и PR-сопровождения программы, оптимизации финансовых ресурсов проекта.

Одним из районов (городов), активно задействованных в проекте, является город Дрезден. Инициативное дополнительное образование для детей и подростков-мигрантов осуществляется в Дрездене с 1 ноября 2004 г. при сотрудничестве Саксонского министерства культуры и просвещения, Технического университета города Дрездена, а также Евангелической высшей школы социальной работы.

Полномочиями руководителей и координаторов проекта обладают учителя средних школ и гимназий Дрездена госпожа Зейферт, госпожа Ель Аомари и госпожа Фейк, которая также является представителем Саксонского образовательного агентства в Дрездене и проводит консультации со студентами. Студенты Дрезденского технического университета и Евангелической высшей школы социальной работы проводят занятия в небольших группах школьников среднего звена средних школ и гимназий.

Университеты и другие высшие учебные заведения, участвующие в проекте, создают и модернизируют методики дополнительного образования детей и подростков с различными целями: для разработки учебных и методических материалов, для организации мероприятий по повышению педагогической квалификации, для внедрения инновационных форм педагогической практики. Таким образом, все участники приобретают реальную практическую пользу от участия в проекте.

ГЕНДЕРНЫЕ РАЗЛИЧИЯ В ПРОЯВЛЕНИИ ТОЛЕРАНТНОСТИ У МЛАДШИХ ПОДРОСТКОВ

О. А. Чебыкина

До недавнего времени в науке понятия «пол» и «гендер» не разделялись. В словарях можно найти следующие определения: пол – биологический – совокупность контрастирующих генеративных признаков особей одного вида; социальный – комплекс соматических, репродуктивных, социокультурных и поведенческих характеристик, обеспечивающих индивиду личный, социальный, и правовой статус мужчины и женщины [6, С. 123].

Очевидно, что понятие социального пола является более широким, чем понятие пол биологический. Со временем, в англоязычной литературе авторы стали применять термин *gender* (от латинского – род), под которым понималась вся совокупность свойств, отличающих мужчину от женщины [8, С. 163].

Современная же наука различает понятия пол и гендер. Слово «пол» используется для обозначения тех анатомно – физиологических особенностей людей, на основе которых человеческие существа определяются как мужчины и женщины [10, С. 14].

Пол человека считался фундаментом первопричиной психологических и социальных различий между мужчинами и женщинами. Но помимо биологических отличий между людьми существует разделение их социальных ролей, форм деятельности, различия в поведении и эмоциональных характеристиках. Отмечающееся в мире разнообразие характеристик мужчин и женщин и принципиальное тождество биологических характеристик людей (например, то, что в одном обществе считается мужским занятием – поведение, черты характера – в другом может определяться как женское) позволяют говорить о том, что биологический пол не может быть объяснением различием их социальных ролей, существующих в разных обществах. Всё это дало основания для введения понятия гендер, означающее совокупность культурных норм, которое общество предписывает выполнять людям в зависимости от их биологического пола. Не биологический пол, а социокультурные нормы определяют, в конечном счёте, психологические качества, модели поведения, виды деятельности, профессии женщин и мужчин. Быть в обществе мужчиной или женщиной означает не просто обладать теми или иными анатомическими особенностями – это означает выполнять те или иные предписанные нам гендерные роли.

Гендер создаётся, конструируется обществом как социальная модель женщин и мужчин, определяющая их положение и роль в обществе и его институтах – семье, политической структуре, экономике, культуре и образовании. Сущностью конструирования гендера является полярность и противопоставление. Гендерная система как таковая отражает ассиметричные культурные оценки и ожидания, адресуемые людям в зависимости от их пола.

Половая принадлежность человеческого индивида – это многоуровневая система, элементы которой формируются на разных стадиях индивидуального развития [11, С.56]. Первоначально пол человека определяется хромосомным набором – генетический пол. После рождения генетические факторы дополняются социальными, так определяется гражданский, или паспортный, пол, в соответствии с которым человек воспитывается – пол воспитания. Затем, под влиянием отношения окружающих, формируется половое самосознание индивида, сознание своей половой идентичности и связанная с этим система оценок и предпочтений. Наконец, в период полового созревания в результате: во-первых, соответствующих гормональных процессов, и, во-вторых, влияния окружающих людей, половая идентичность дополняется определёнными сексуально – эротическими ориентациями и интересами.

Гендерная система – это социально сконструированная система неравенства по полу [6, С. 217]. Гендер, таким образом, является одним из спо-

собов социальной стратификации общества, который в сочетании с такими социально – демографическими факторами как раса, национальность, класс, возраст организует систему социальной иерархии.

Важную роль в развитии и поддержании гендерной системы играет сознание людей [9, С. 138]. Конструирование гендерного сознания индивидов происходит посредством распространения и поддержания социальных и культурных стереотипов, норм и предписаний. С момента своего рождения, как отмечалось выше, человек становится объектом воздействия гендерной системы – в традиционных обществах совершаются символические родинные обряды, различающиеся в зависимости от того, какого пола родился ребёнок; цвет одежды, колясок, набор игрушек новорождённого во многих обществах так же определены его полом. Данные различных исследований показывают, что новорождённых мальчиков больше кормят, зато с девочками больше разговаривают. В процессе воспитания семья, в лице родителей и родственников, система образования, в лице воспитательниц детских учреждений и учителей, культура в целом – через книги и средства массовой информации, внедряют в сознание детей гендерные нормы, формируют определённые правила поведения и создают представления о том, кто есть «настоящий мужчина» и какой должна быть «настоящая женщина». Воплощая в своих действиях ожидания, связанные с их гендерным статусом, индивиды на микроуровне поддерживают (конструируют) гендерные различия. Так, в ходе исследований рассматривается, какие роли, нормы, ценности, черты характера предписывает общество женщинам и мужчинам через системы социализации, разделения труда, культурные ценности и символы, чтобы выстроить традиционную гендерную асимметрию и иерархию власти.

Таким образом, мы видим, что теория социального конструирования гендера основана на двух постулатах:

- 1) гендер строится (конструируется) посредством социализации, разделения труда, системой гендерных ролей, семьёй, средствами массовой информации;
- 2) гендер конструируется и самими индивидами – на уровне их осознания, то есть гендерной идентификации, принятия заданных обществом норм и ролей и подстраивания под них (в одежде, внешности, манере поведения).

На наш взгляд, значимыми для понимания явления гендерных различий является так же понятия гендерной идентичности, гендерной идеологии, гендерной дифференциации и гендерной роли.

Гендерная идентичность означает, что человек принимает определения мужественности и женственности, существующие в рамках своей культуры. Гендерная идеология – это система идей, посредством которых гендерные различия и гендерная стратификация получают социальное оправдание, в том числе с точки зрения «естественных» различий или сверхъестественных убеждений [8, С. 68]. Гендерная дифференциация определяется

как процесс, в котором биологические различия между мужчинами и женщинами наделяются социальным значением и употребляются как средства социальной классификации [3, С. 6]. Гендерная роль понимается как выполнение определённых социальных предписаний – то есть соответствующее полу поведение в виде речи, манер, одежды, жестов и прочего [1, С. 95].

Гендер как стратификационная категория часто рассматривается в совокупности других стратификационных категорий, таких как класс, раса, национальность, возраст. Гендерная стратификация – это процесс, посредством которого гендер становится основой социальной стратификации [10, С. 149].

Итак, понятие гендер означает, в сущности, и сложный социокультурный процесс формирования (конструирования) обществом различий в мужских и женских ролях, поведении, ментальных и эмоциональных характеристиках, и сам результат – социальный конструкт гендера. Важными элементами создания гендерных различий являются противопоставление «мужского» и «женского».

Конкретные исследования в рамках гендерного подхода представляют различные данные современной науки. Так, зарубежными авторами, в частности Э.Маккоби и К.Джаклин, были проведены обширные исследования, результаты которых в целом подтверждают распространённое допущение, что лица мужского пола агрессивнее лиц женского пола, что они менее склонны к проявлению терпимости. Но в то же время, целый ряд других исследований не находит гендерных различий в агрессии и связанных с нею тенденциях. И даже свидетельствуют, что лица женского пола агрессивнее лиц мужского пола [9, С. 184]. По данным этих исследований девочки, по сравнению с мальчиками, более склонны прибегать к не прямой агрессии – нанося окружающим вред, распространяя сплетни, слухи и отвергая их социально. Что же касается толерантности, толерантного отношения, то их показателями могут служить: эмпатия, неконфликтность, то есть сознательное конструктивное поведение во избежание возникновения недоразумений, конфликтов; терпимость к чужим суждениям, действиям [9, С. 143]. В зависимости от соотношения показателей толерантности и интолерантности можно судить о том, насколько присуще конкретному индивиду проявление толерантного или интолерантного отношения к окружающей действительности.

Проанализировав словарно-справочную литературу, мы пришли к выводу о том, что наиболее полным и соответствующим является следующее: гендер – это совокупность социальных и культурных норм, которое общество предписывает выполнять людям в зависимости от их биологического пола. В зависимости от того, к какому полу он принадлежит, индивид выстраивает свое поведение, свои взаимоотношения [7, С. 249].

Младшим школьникам также присущи гендерные различия. Так, девочки обычно более общительны, чем мальчики. Мальчики в целом более

агрессивны, чем девочки, мальчики в большей степени проявляют самостоятельность. Девочки отличаются большей эмоциональностью, более высоким уровнем эмпатии. Девочки при конфликтах реже прибегают к применению физической силы, чем мальчики, предпочитая протекание напряженной ситуации в словесной форме.

Также можно выделить существенные гендерные особенности у младших подростков в проявлении толерантности и интолерантности [2, С. 6]. Принимая уровень эмпатии, снисходительность к чужим недостаткам, терпимость, неконфликтность поведения за показатели (или проявления) толерантного отношения, а агрессивность, провоцирование конфликтов, негативизм за показатели (или проявления) интолерантного отношения, можно заключить, что девочки менее склонны к проявлениям интолерантности, чем мальчики [4, С. 178]. То есть девочки терпимее относятся к недостаткам, ошибкам других, реже поддаются на провоцирование конфликтов. Мальчики же чаще провоцируют конфликты с окружающими, они менее терпимы во взаимоотношениях. Проявления толерантного и интолерантного поведения находят свое выражение в наличии или отсутствии большого числа конфликтов, ссор, в частом проявлении или сдерживании негативных реакций.

Литература.

1. Асмолов, А. Г. На пути к толерантному самосознанию / А. Г.
2. Асмолов. – М., 2000. – 138 с.
3. Гершунский, Б. С. Толерантность в системе ценностно – целевых приоритетов / Б. С. Гершунский. // Лучшие страницы пед. прессы. – 2002. – № 5. – С. 3 – 9.
4. Забродин, А. П. Терпимость- веление времени / А. П. Забродин. // Спорт в shk. – 2002. – № 7. – С. 6 – 7.
5. Капто, А. Толерантность в контексте концепции «культуры мира» / А. Капто. // Безопасность Евразии. -2001.-№1.-С.175-186.
6. Кленова, Н. В. Что нужно знать о толерантности / Н. В. Кленова. // Образование в соврем. shk. – 2003. – № 7. – С. 13 – 17.
7. Крысько, В. Г. Социальная психология: Словарь – справочник. М. : Владос, 2003. – 283 с.
8. Немов, Р. С. Психология: Словарь-справочник: В 2-х ч. -М. : Владос, 2003. – 374 с.
9. Психология: Словарь /под общ. ред. А.В. Петровского, М. Г. Ярошевского, – 2-е изд., испр. и доп. – М. : Политиздат, 1990. – Составитель Л. А. Карпенко. -295 с.
10. Психология человеческой агрессивности: Хрест. / Сост. К. В Сельчак. – М. : Харвест, 2001.-256 с.
11. Словарь гендерных терминов / Под ред. А.А. Денисовой. -М. : Информация – XXI век 2, 2002. – 426 с.
12. СОЦИС. – 2003. – № 5. – С. 54 – 63.
13. Шунуров, М. В. «Праздная» толерантность: постмодернистский сценарий / М. В. Шунуров. // Обществ. науки и современность. – 2003. – № 5.- С. 140 – 149.

ВЛИЯНИЕ КОЛЛЕКТИВА НА РАЗВИТИЕ ЛИЧНОСТИ

А. Чернятина

Томский государственный педагогический университет

«Только личность может воздействовать на личность, только характером можно воспитать характер»

К. Д. Ушинский

Коллектив выступает как важная форма организации воспитания. Развитие и формирование личности можно успешно осуществлять только в коллективе и через коллектив, что является одной из важнейших закономерностей воспитания. Важной целью воспитания является формирование личности в духе коллективизма, развития у нее товарищеских черт и качеств. Указанная цель может быть достигнута только при условии, что личность будет воспитываться в хорошо организованном и здоровом в социальном и духовном отношениях коллективе. Поэтому в процессе педагогической работы необходимо создавать здоровый и сплоченный воспитательный коллектив и умело использовать его для разностороннего развития личности. Без такого коллектива трудно рассчитывать на высокую эффективность воспитания.

Слово «коллектив» происходит от латинского «colligo», что в переводе на русский означает «объединяю», а латинское «collectives» – собирательный. Таким образом, понятие коллектива указывает на объединение людей, на существование между ними связующих отношений. На основе анализа своего опыта А. С. Макаренко определил, что коллектив – это такая группа детей, которую объединяют общие, имеющие общественно ценный смысл цели и совместная деятельность, организуемая для их достижения [2, с. 354].

Особо весомый вклад в разработку теории и практики коллектива внес А. С. Макаренко. Он доказал, что «никакой метод не может быть выведен из представления о паре: учитель + ученик, а может быть выведен из общего представления об организации школы и коллектива». А. С. Макаренко детально определял сущность коллектива. «Нельзя представить себе коллектив – если взять попросту сумму отдельных лиц. Коллектив – это социальный живой организм, который потому и организм, что он имеет органы, что там есть полномочия, ответственность, соотношения частей, взаимозависимость, а если ничего этого нет, то нет и коллектива, а есть просто толпа или сборище» [1, с. 229].

Таким образом, воспитательный коллектив – это такое объединение учащихся, жизнь и деятельность которого мотивируется социальными устремлениями, в котором хорошо функционируют органы самоуправления, а межличностные отношения характеризуются высокой организованностью, ответственной зависимостью, стремлением к общему успеху, богатством духовных отношений и интересов, что обеспечивает свободу и защищенность каждой личности.

В школе обычно все учащиеся объединяются в единый общешкольный коллектив. Организация и действенное функционирование общешкольного ученического коллектива имеет весьма важное педагогическое значение. В общешкольный коллектив будут входить классы, это тоже коллектив. Конечно, в каждом классе дети разбиваются на не официальные группы по интересам по тому, как и с кем, им нравится проводить время и общаться. Даже если рассматривать 2 класса, где дети одного возраста, про один можно сказать что это настоящий дружный коллектив, где каждый встанет горой за товарища. А про другой, что там каждый сам за себя, что у них нет ни взаимовыручки, взаимопомощи, там каждый думает только о себе. В таком коллективе ребенок не сможет на себе ощутить что такое взаимопонимание, взаимопомощь, взаимовыручка и другое. В таком коллективе в личности нельзя и воспитать такие качества. Сложный воспитательный процесс в хорошо организованном коллективе происходит без специальных усилий в порядке постоянного наслаивания мельчайших и тонко нюансированных впечатлений и отношений [1, с. 268].

В качестве важнейших средств воспитания ученического коллектива выступают: учебная и разнообразная внеклассная работа, трудовая, общественная и культурно – массовая деятельность учащихся.

В процессе организации деятельности нужно применять специальную методику, направленную на создание и воспитание сплоченного коллектива.

Успешность протекания в коллективе воспитательной работы во многом зависит от первоначальных вкладов в его организацию. Создание коллектива нужно начинать с умелого предъявления педагогических требований к воспитанникам. Правильное предъявление педагогических требований в самом начале воспитательной работы со школьниками организует их поведение, способствует улучшению их работы и таким образом вносит в жизнь и деятельность коллектива элементы сплоченности. Так закладываются основы для дальнейшего развития и воспитания коллектива.

Традиции развивают коллектив, повышают содержательность его жизни, что оказывает на них большое воспитательное влияние, укрепляет их сплоченность, поддерживает чувство гордости за свой коллектив. Такие традиции как поздравлять именинников дарить подарок от всего класса. Ходить всем классом в театр, музеи и др. Все это сплачивает и объединяет коллектив.

При правильной и целенаправленной организации воспитательной работы с коллективом, развитии его самостоятельности, внутришкольной демократии и «здорового» общественного мнения в нем формируется определенный стиль и образ жизни, которые способствуют эффективному формированию чувства коллективизма у трудящихся. Роль коллектива в развитии личности состоит в открытии возможности практического освоения форм организации жизнедеятельности. Это реализуется через участие в школьном самоуправлении и разнообразной общественной жизни. Педагогически ориентированный коллектив создает благоприятные возможности для фор-

мирования социально ценной личности и проявление ее индивидуальности. Главная цель развития личности – возможно более полная реализация человеком самого себя, своих способностей и возможностей, возможно более полное самовыражение и самораскрытие. Но эти качества невозможны без участия других людей, они невозможны путем противопоставления себя людям, они абсолютно невозможны в изоляции и противопоставлении себя обществу, без обращения к другим людям, предполагающего их активное соучастие в этом процессе.

Существует множество методик определения уровня воспитанности личности обучающихся. В Томском государственном педагогическом университете на студентах 4 курса физико-математического факультета проводилось исследование по двум методикам определения уровня воспитанности: по методикам М. И. Шиловой и Н. Е. Щурковой. В предлагаемых методиках оценка уровня воспитанности выступает как показатель степени и тенденции развития, как условная мера.

В ходе этого исследования было выяснено, что по методике Н. Е. Щурковой общий уровень, на котором находятся студенты, соответствует эмоциональному, который составил в среднем 90%; нравственно – мотивированный представлен у 10%; оставшиеся студенты соответствуют примитивно – поведенческому уровню, что составляет около 1%.

Таким образом, можно сделать вывод, что для большинства числа студентов свойственно поведение под влиянием эмоций, не обдуманных поступков, которые могут быть совершены под влиянием большинства. Этот уровень соответствует среднему уровню воспитанности, при котором есть устремленность к положительным действиям. Под влиянием эмоций не всегда достигается положительный результат той или иной деятельности. Нравственно-мотивированное поведение можно связать с мотивами поведения. Общаясь с людьми, мы имеем обыкновение на уровне гипотез приписывать те или иные мотивы их действиям и поступкам. Особое значение имеет понятие о ценностных ориентирах личности. Их содержанием являются, мировоззренческие, нравственные, политические и другие убеждения человека, его глубокие и постоянные привязанности. Данные ориентации обеспечивают устойчивость личности, преемственность в её поведении и деятельности, мотивационное содержание ее активности [4, с. 77]. Этому уровню поведения соответствует более высокий уровень воспитанности.

Самый маленький процент соответствует примитивно-поведенческому уровню, что можно отнести к самому низкому уровню воспитанности, при котором выражается только готовность к положительным проявлениям.

Согласно методике М. И. Шиловой [3, с. 20], в среднем всем студентам соответствует средний уровень воспитанности – устойчивое положительное поведение, наличие регуляции и саморегуляции, организации и самоорганизации, хотя активная позиция по отношению к деятельности и поступкам товарищей еще не всегда проявляется. Самые низкие показатели соответствуют

бережливости по отношению к обществу и ответственному отношению к учебе. Высокие показатели принадлежат доброте и отзывчивости.

Анализируя показатели, можно сделать вывод, что студенты данного курса, в большей своей массе, учатся не в полную силу, не всегда проявляют интерес к учению и прилежанию, им требуется постоянный контроль, нет интереса к учебе товарищей. Но их отличает доброта и отзывчивость, всегда готовы помочь людям в трудные минуты.

Диагностику в педагогике можно определить как педагогическую деятельность, направленную на изучение и распознавание состояния объектов в целях управления ими. В процессе обучения и воспитания можно обнаружить изменения существенных признаков изучаемых объектов и причины, вызывающие эти изменения, проанализировать наблюдаемые явления, установить закономерные связи, раскрыть их проявления в конкретных условиях педагогической деятельности.

Изучение воспитанности школьников, а так же студентов позволяет побудить их к самоконтролю и самовоспитанию; управлять развитием коллектива; усилить и усовершенствовать взаимодействие основных участников педагогического процесса [3, с. 99]. Основными психологическими качествами, лежащими в основании развитой личности, являются активность, стремление к реализации себя и сознательное принятие идеалов общества, превращение их в глубоко личные для данного человека ценности, убеждения, потребности.

От того какая личность будет формироваться в определенном коллективе, зависит от тех взрослых людей (учителей в школе), которые должны направлять в правильное русло коллектив маленьких людей которые только начинают учиться уживаться с другими такими же, как и они детьми. Именно от правильных действий педагога будет зависеть, какой коллектив будет сформирован, какая личность будет формироваться в данном коллективе.

Литература

1. Макаренко, А. С. Методика организации воспитательного процесса // Педагогические соч.: В 8 т. Т. 1. С. 229-268
2. Сластенин, В. А. Педагогика: Учеб. Пособие для студ. высш. учеб. заведений / В. А. Сластенин, И. Ф. Исаев, Е. Н. Шиянов; Под ред. В. А. Сластенина. – 4-е изд., стереотип. – М.: Издательский центр «Академия», 2005. С. 576
3. Шилова, М. И. Изучение воспитанности школьников. – М.: Педагогика, 1982. – С. 104
4. Штейнмец, А. Э. Общая психология: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / А. Э. Штейнмец. – М.: Издательский центр «Академия», 2006. – С. 288

МЕТОДИКА ПРЕПОДАВАНИЯ РИСУНКА

Н. Г. Чурсина

НОУ ВПО «Томский институт бизнеса»

Стратегическая задача кафедры «Рисунок, живопись и скульптура» («РЖС») – подготовка студентов к работе с проектно-художественным материалом в качестве экспериментаторов-композиторов, специалистов ищущих нестандартный, оригинальный подход к декору и пластике формы. В связи с этим задача кафедры «РЖС» – обучать студентов навыкам конструктивного рисунка, умению анализировать геометрию формы, видению пластики формы, умению ее трансформировать.

В соответствии с концепцией Томского института бизнеса (ТИБ) готовить предпринимателей, на вступительных экзаменах абитуриентов проверяют не на технику владения карандашом и кистью, а выясняют следующие факторы:

1. Видение цвета в живописи (природные качества);
2. Умение ориентироваться в ситуации, адекватно реагировать на поставленную на экзамене задачу, быстроту реакции, умение распределить время для этапной завершенности экзаменационной работы.

Процесс преподавания построен в соответствии с минимумом часов, заданных учебным планом. Наши студенты в основном не имеют начальной художественной подготовки, а так как овладение навыками штриховки, лепка формы пятном – процесс длительный, то в начале учебного процесса ставится задача научить правильно держать карандаш и рисовать длинные прямые линии в любом развороте, находясь при этом за мольбертом, не меняя точки зрения относительно постановки.

Выработка правильной техники обращения с мольбертом, привитие чувства мольберта, когда рисуем таким образом, что направление взгляда всегда перпендикулярно той точки листа, на которой рисуешь, приводит к экономии времени в дальнейшем и исключает многочисленные пере построения вариантов при поиске формы и пропорций.

Внимание акцентировано на воздушной перспективе, как не менее важной составляющей, чем линейная перспектива. На стадии линейно-конструктивного рисунка привить чувство плановости гораздо легче, так как контрасты насыщенности линии дают ощущение пространства сразу, без длительной наработки контрастов пятном. Линия хорошо держит пространство, и если мы не разделяем процесс рисования на «сначала рисуем разворот, направление, а потом ищем контрасты», то ощущение плановости через контрасты дает возможность быстрее найти и пропорциональные отношения пространственных сокращений.

Вне зависимости от индивидуальности, которую нужно постараться сохранить у студента, рисование прямых линий – это процесс обязательный,

будь то линия, основанная на поиске прямого направления рваной линией или более трудоемкой проволочной или рыхлой, широкой соломенной.

Задаем правила «игры», рисования темной линии – чем ближе к нам – тем темнее. Если в каркасной стадии этот процесс хорошо усвоен, то в дальнейшем чувство воздушной перспективы позволяет конструировать натурную объемную форму условно, без академической проработки антуража (формула цилиндра и шара) на чувстве подчинения линии тоновому пятну. Для того, чтобы наработать технику штриховки будем упражняться в контексте наших конструктивных рассуждений. Прорабатывая форму пятном даже без антуража, прием «штрих по форме» помогает освоить технику штриховки без длительной проработки «академического» окружения.

Работа с фоном проводится на четвертом, пятом курсах в постановках со сложными по форме и конфигурации объектами, когда студенты имеют достаточный опыт работы с формой. Появляется чувство значимости объектов и вторичности окружающего воздуха. Работа с фоном ведется неконтрастным штришком, не отвлекающим внимание на себя, но требующим терпения и чувства попадания в плановость. К изучению человеческой фигуры приступаем, начиная с набросков на первом, втором курсах и продолжаем на третьем, четвертом, изучая кости рук и ног, наружные мышцы. Проработкой костей грудной клетки и таза не занимаемся, акцентируя внимание на рисовании торса Гудона с последующим, на пятом курсе, анализом механики движения звеньев конечностей и головы относительно блоков:

- 1) грудной клетки в комплексе с грудными мышцами и мышцами спины;
- 2) таза с ягодицами.

Суставы представляем шарнирами с различными степенями свободы.

Курс рисунка завершается композиционными заданиями на симметрию, асимметрию, ритм.

ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ СЛУЖБА ВУЗА КАК СПОСОБ АДАПТАЦИИ СТУДЕНТОВ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОСТРАНСТВЕ

Н. О. Шатохина

Томский государственный педагогический университет

Реформирование системы общественно-экономических отношений, состояние кризиса, сопровождающие переход российского общества в новые рыночные отношения, постепенно привели к повышению противоречий в социальной структуре общества. В силу несформированности мировоззренческих позиций наиболее восприимчивым к негативным воздействиям оказалось, в первую очередь, молодое поколение. Конфликты, затрагивая коренные интересы людей, их социальный статус, престиж, будущее материальное благосостояние в условиях нестабильности социально-

экономической обстановки в стране нередко вызывают у молодого поколения состояние неопределённости, неудовлетворённости, тревожности, раздражительности, агрессии. Подобные инциденты, если они останутся вне поля зрения, могут не только ухудшить самочувствие молодых людей, но и сказаться на эффективности освоения навыками выбранной ими профессии. В связи с этим, проблема межличностных и внутриличностных противоречий, умение разрешать и управлять ими имеет актуальное значение. В настоящее время активизировалась деятельность психологических служб и центров при вузах, в которых студенты получают психологические консультации и помощь в сложных для них ситуациях. Сегодня при Томском государственном педагогическом университете действует психологическая служба на основе государственного финансирования. Основное ее **назначение** – практическая помощь студентам в преодолении личностных трудностей и в максимальной самореализации за годы учёбы в вузе. В спектр услуг психологической службы входят индивидуальные консультации психолога, тестирование, групповые тренинги и личностно-развивающие тренинги, в том числе и для первокурсников. **Цель службы** – создание предпосылок для устранения деформаций личности и оказание психологической помощи студентам на основе психологической диагностики образовательной и воспитательной работы вуза. В **задачи** службы входят:

- 1) диагностика, консультирование и психокоррекция деструктивных свойств личности;
- 2) проведение коммуникативных тренингов;
- 3) психологическая помощь кураторам и вооружение их знаниями и навыками для работы со студентами;
- 4) научно-методические разработки и внедрение социально-психологических защитных новаций в области практической психологии, социальной работы и педагогики.

Функциями психологической службы являются:

1. Социально-психологическая адаптация студентов к учебному процессу.
2. Проведение мониторинговых исследований студентов (познавательные процессы и структура личности).
3. Повышение мотивации к обучению и профессиональному самоопределению студентов.
4. Помощь в самореализации внутренних потребностей (познавательных, коммуникативных, нравственных, художественно-творческих, спортивных).
5. Преодоление препятствий в стрессовых ситуациях (снятие психологических зажимов).
6. Обучение практическим навыкам позитивного поведения.
7. Формирование активной жизненной позиции.

8. Организация работы с кураторами студенческих групп по актуальным проблемам, выявленным в результате мониторингов студентов вуза, и поиск возможных вариантов работы.

Психологическая служба вуза имеет направления деятельности:

- ✓ социально-психологическую
- ✓ социально-педагогическую
- ✓ коррекционно-развивающую
- ✓ культурно-просветительскую
- ✓ научно-исследовательскую
- ✓ методическую

Формы работы со студентами проходят через групповые и личностно-развивающие тренинги, ориентированные на личностный рост, профессиональное самоопределение и планирование карьеры.

Методическое обеспечение психологической службы включает:

- а) программы психологического сопровождения;
- б) организацию психодиагностических исследований;
- в) методические разработки тренингов;
- г) разработки методических рекомендаций для работы со студентами;
- д) подготовку к печати сборников научных статей в рамках исследовательской деятельности.

Выше изложенное является свидетельством организации образовательного процесса, учитываемого разносторонность и разнонаправленность профессионализации студентов, с целью формирования и развития профессионально важных и профессионально значимых качеств будущих специалистов.

ВОЗМОЖНОСТИ РИТМИКИ В ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ РЕБЕНКА

М. А. Шереметьева

Томский государственный педагогический университет

В российской общеобразовательной школе занятия ритмикой до настоящего времени не имели широкого распространения. Нередко приходится сталкиваться с тем, что под этим названием подразумеваются занятия, имеющие к ритмике довольно далекое отношение. Поэтому, прежде чем говорить о возможностях и о целях введения этого предмета, необходимо обратить внимание на его происхождение, развитие и распространение в нашей стране.

Ритмика – одна из молодых систем художественного воспитания. Она зародилась на рубеже XIX и XX столетий. Самой отличительной ее особенностью является то, что воспитание движений здесь неразрывно связывается с музыкальным воспитанием, с развитием музыкально-ритмического

чувства. Это объясняется тем, что ритм – это тот компонент музыки, который наиболее естественно и органично отражается в движении. В своей книге «Психология музыкальных способностей» профессор Б. М. Теплов утверждает, что восприятие ритма неизбежно вызывает у человека те или иные двигательные реакции; если это не осознанные движения руками, ногами, головой, всем телом, то это какие-то внутренние движения, не проявляющиеся внешне, некие «зачаточные» движения в голосовом, речевом, дыхательном аппарате человека [5, с. 242].

Разнообразнейшие жизненные процессы, протекающие в определенных временных границах происходят в определенном ритме. Ритмично происходит смена дня и ночи и чередование времен года, дыхание и биение сердца живых существ. В определенном ритме совершаются и многие трудовые процессы и чем ритмичнее будет происходить процесс, тем успешнее рабочим будет уловлен ритм движения, то есть скорость, сила, объем движения, которые характерны для определенного вида деятельности. То же можно сказать и о походке или беге. С того момента, когда для определенного действия будет подобран наиболее удобный и правильный ритм, действие начнет совершаться особенно успешно, автоматизируясь, протекая почти без участия сознания человека. Движение в ритме доставляет человеку удовольствие, удовлетворение. Такое наслаждение от работы в правильно найденном и притом коллективном ритме великолепно описано Л. Н. Толстым в сцене косябы Левина («Анна Каренина», ч. 3-я, гл. 4-я).

Человек все так же стремится найти удобный и точный ритм своих действий, ощущая что ритмичность действий, облегчает и улучшает трудовой процесс. Если действие сопровождается музыкой или словесным ритмом, то движения в ритме становится еще интенсивнее.

В целях воспитания музыкально-ритмического чувства впервые в конце XIX в. был предпринят опыт постоянного использования двигательной природы ритма. Так Эмиль Жак-Далькроз швейцарский музыкант, педагог и композитор в поисках методов развития музыкально-ритмических способностей своих учеников стал вводить на занятиях дережерские жесты, соответствующей скорости, силе, выразительности музыки, а также использовал различные шаги, прыжки, бег в ритме музыки. Затем он понял, что занятия такого рода влияют и на общее развитие, самочувствие и настроение учащихся. Разработанная система музыкально-ритмического воспитания Эмиля Жака-Далькроза распространялась в первой половине XX в. во многих странах, в том числе и в России.

Подготовкой педагогических кадров, а также дальнейшей разработкой систем преподавания этого нового метода художественного воспитания занимался государственный институт ритмического воспитания открытый после Октябрьской революции по инициативе А. В. Луначарского. Занятия по ритмике проводились и в музыкальных и общеобразовательных школах, и в детских садах.

Преподавание ритмики, например, в музыкальных школах в нашей стране имеет иные задачи и осуществляется на другом практическом материале, чем в театральных учебных заведениях. Например, в детских садах пение, слушание музыки, движение, используются те виды упражнений и игр, которые соответствуют возможностям и интересам детей, и называется это «Музыкальная работа».

Другой особенностью системы музыкально-ритмического воспитания является развитие у детей способностей целостного восприятия произведений искусства. Задача воспитания музыкально-ритмического чувства не должна приводить к чрезмерному выявлению ритмической структуры музыки, она должна вести к пониманию всей совокупности музыкально-выразительных средств.

Педагоги на занятиях ритмикой используют классическую, народную и современную музыку. Это позволяет учащимся учиться эмоционально и целостно воспринимать музыку, обращать свое внимание на ее общий характер, связанный с содержанием, на темп (то есть скорость музыкального движения), на динамическое строение музыки и на строение музыкальной речи.

Занятия по ритмике в общеобразовательной школе преследуют следующие цели: развитие музыкальности и ритмичности детей; совершенствование основных двигательных навыков; воспитание гармонически развитой, активной и организованной личности [5, с. 246].

Занятия по ритмике не должны отделяться от всей учебно-воспитательной работы в школе. Соответственно и подбор ритмических упражнений должен составляться с учетом объема навыков и знаний, получаемых детьми на уроках музыки и физической культуры.

Последовательность развития двигательных навыков на занятиях ритмикой не отличаются от последовательности на занятиях физической культурой. В процессе занятия ритмикой эстетическое воспитание детей должно содействовать формированию их художественного вкуса.

Занятия ритмикой с детьми ведутся по следующим разделам: 1) упражнения с музыкальными заданиями; 2) развитие основных двигательных навыков; 3) игры, танцы, упражнения с предметами. Упражнения всех трех разделов взаимосвязаны [5; 246].

Упражнения первого раздела направлены на то, чтобы научить слушать музыку, эмоционально ее воспринимать, согласовывать движения с музыкой и различать средства музыкальной выразительности. Например для того чтобы понять как ребенок слышит музыку даются упражнения следующего характера: исполнение хлопками и шагами ритмического рисунка, поочередное исполнение музыкальных фраз и так далее.

В занятиях ритмикой большое внимание уделяется развитию двигательных навыков (второй раздел упражнений). На занятиях используются так называемые «естественные» движения – ходьба, бег, прыжки различной

формы, характера, скорости, силы, а также движения гимнастические, танцевальные, имитационные.

Гимнастические упражнения составленные в соответствии с программой по физической культуре также используются в ритмике. Но сначала педагог составляет комплекс упражнений, обрабатывает их, затем подбирает музыку к составленным упражнениям. У детей четко должно формироваться представление, как именно выполняются упражнения и под какую музыку. Например, наклоны выполняются медленно, под плавную, умеренного темпа музыку. А такие упражнения, как прыжки выполняются быстро, под энергичную музыку.

Многие ритмические задания могут принимать форму игры (это – третий раздел упражнений). Игровую форму в большинстве случаев используют для проведения занятия младшего школьного возраста. Так как в этом возрасте для детей игра является естественной и любимой деятельностью. Заинтересованность в занятиях помогает детям быстро усвоить материал, эмоционально и выразительно двигаться. Музыкальные игры всегда имеют в своей основе какую-либо учебную задачу. Например, в отрывке «Гавота», муз. Ф. Госсек, состоящем из четырех двухтактных фраз, первые три имеют одинаковый ритмический рисунок, а четвертая – иной. На первые три фразы дети прыжками двигаются по нарисованному на полу кругу, а на четвертую фразу они должны вбежать в круг. Не успевший вбежать считается проигравшим и на некоторое время выходит из игры. Желание детей не проиграть заставляет их внимательно слушать музыку, при повторении игры на следующих занятиях бывает уже трудно заставить кого-либо врасплох. Игра доставляет им большое удовольствие.

Все виды проведения занятий ритмикой имеют основную цель – художественное и музыкальное воспитание детей. Музыкальный ритм оказывает эмоциональное и организующее воздействие, происходит работа над основными двигательными навыками, усваиваются первые знания о музыке, возможность проводить многие задания в игровой форме – все эти особенности занятий ритмикой содействуют всестороннему развитию детей, затрагивая не только их эмоциональную и интеллектуальную сферу, но и содействуя физическому развитию, удовлетворяя потребность младшего школьного возраста в движении.

К сожалению, в общеобразовательной школе занятия ритмикой мало распространены. Барьером для более широкого внедрения ритмического воспитания в школах является недостаточное ознакомление педагогов и родителей с этой системой, а также не достаточное количество квалифицированных кадров по этой специальности. Положительные же результаты занятий ритмикой с детьми говорят о необходимости внедрить их в широкую практику.

Литература

1. Боров, Ю.Б. Эстетика / Ю.Б. Боров. – 4-е изд., доп. – М.: Политиздат, 1988. – 496 с.

2. Кривцун, О.А. Эстетика: учебник. – М.: Аспект Пресс, 1998 – 430 с.
3. Харламов, И.Ф. Педагогика: учеб. пособие / И. Ф. Харламов. – 3-е изд., перераб. и доп. – М.: Юристъ, 1997. – 512 с.
4. Бычков, В.В. Эстетика: учебник / В. В. Бычков. – 2-е изд., перераб. и доп. – М.: Гардарики, 2006. – 573 с.
5. Эстетическое воспитание / Под ред. Е.Г. Савченко, Ю. И.Рубиной. – М.: Изд-во АПН РСФСР, 1963. – 307 с.
6. Ритмическая гимнастика в педагогических вузах: учебное пособие / И. А. Зюбанова [и др.] – Томск: центр учебно-методической литературы Том. гос. пед. ун-та, 2004. – 124 с.

ИННОВАЦИОННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В МУЗЕЙНОЙ ПЕДАГОГИКЕ: ВИРТУАЛЬНЫЕ МУЗЕИ

Г. В. Шестакова

Томский государственный педагогический университет

Мы живем в эпоху Internet. «Различные источники называют разные цифры количества пользователей интернета в России. Например, по данным Министерства экономического развития и торговли в 2001 году доступ к интернету в России имели 8,5 млн. пользователей, из которых 35% осуществляют это доступ с личных компьютеров, 45% с компьютеров предприятия, 20% из публичных, государственных учреждений. А количество пользователей интернета в России только к 2005-2006 гг. увеличилось в 2-3 раза до 20 млн. человек» [1].

Глобальная сеть Internet стала важной частью культурной жизни вообще и жизни учреждений культуры в частности. Все большее число музеев принимает решение поддерживать свой сайт (цифровой музей), чтобы расширить предоставление полезной информации о себе и привлечь новых пользователей. Преимущества цифрового музея понятны. Посетители цифрового музея могут наслаждаться культурными реликвиями без ограничений на время и место, и полная безопасность памятников культуры гарантирована.

На сегодняшний день виртуальные музеи уже не являются чем-то неординарным, но еще какие-то 10-15 лет назад это казалось не реальным. В России поворотной точкой для виртуальных музеев можно считать 1996 г. В этот год, когда в русскоязычном Internet пространстве еще не было серьезных коммерческих каталогов и справочных систем, возник сервер «Музеи России» [13], который изначально представлял обширнейшую справочную информацию о большинстве отечественных музеев. Тогда же возникли и многие музейные сайты. В мае 1998 года на 2000 сайтов, реально существующих зарубежных музеев приходилось около 100 сайтов российских музеев [6]. На данный момент сервер «Музеи России» – самый крупный Интернет-проект в культурно-образовательной сфере России. Более 200 тысяч

посетителей, база данных российских музеев и сайтов в открытом доступе (около 2000, почти все российские Internet-музеи), переведен на шесть языков [9].

За этот короткий период в мировой сети сложилось два типа цифровых музеев: музейные сайты и непосредственно сами виртуальные музеи. К первым относят представительства реальных музеев в сети Internet, ориентированных на тех людей, которые придут в них лично, и предстают перед ними в виде своеобразных электронных буклетов или путеводителей, иногда дополненных обновляемой информацией с музейного автоответчика.

Типовая структура российского музейного сайта включает разделы с информацией о возможностях посещения музея, с описанием истории музея и с презентацией основных коллекций и отдельных известных экспонатов, хранящихся в музее, а также разделы с презентациями постоянной экспозиции и выставок. Такие сайты так же позволяют ознакомиться со схемами музейных зданий и образовательными программами, обычно состоящих из текстовых описаний экскурсий по музею.

Одним из основных отличий зарубежных музейных сайтов от российских является то, что они предоставляют посетителям не только информацию, но и возможность осуществления покупок. Каждый из них обязательно содержит музейный электронный магазин, где посетитель может осуществить свои покупки по сети (on-line), факсу или почте.

Помимо представленных музейных сайтов в сети существует огромное количество так называемых виртуальных музеев. Под виртуальным музеем в данном контексте мы понимаем репозиторий цифровых культурных и научных ресурсов, к которым есть доступ и которые могут использоваться в любое время и из любого места через Internet. Это означает, что виртуальный музей — это веб-сайт (цифровой музей), который может, но не обязан иметь в основе какой-нибудь один реальный музей и который содержит виртуальные экспонаты, являющиеся мультимедийными цифровыми представлениями произвольных артефактов без каких-либо ограничений на их природу или текущее состояние [9]. Например, виртуальный экспонат может представлять уже исчезнувшую картину.

Таким образом, мы видим, что музейный сайт является частью реального музея, в рамках которого он реализует часть своих программ, в первую очередь, популяризационных. Он ориентируется на посетителей соответствующего реального музея и является лишь техническим средством для дополнительного предоставления музейной информации для них. В отличие от музейного сайта виртуальный музей является не дополнением к экспозиции реального музея, а ее электронным аналогом. Он создается не для реальных, а для виртуальных посетителей, многие из которых потому и прибегают к услугам Internet, что не имеют возможности посетить музей лично.

Рассмотреть модель виртуального музея можно на примере сайта Государственного Эрмитажа. Любой виртуальный посетитель сайта может по-

сетить раздел «Виртуальные выставки», где у него есть возможность познакомиться с экспонатами, хранящимися, в силу их ценности и редкости, в запасниках музея и поэтому зачастую являющимися вообще недоступными обычным посетителям музея. Другая интересная возможность — это «Галерея увеличенных изображений», в рамках которой виртуальному посетителю предоставляется возможность рассмотреть в мельчайших деталях произведения искусства, которые обычным посетителям музея приходится рассматривать через стекло. Кроме обычного просмотра изображений у посетителей сайта есть уникальная возможность совершить трехмерную интерактивную экскурсию по залам музея, знакомясь с панорамой залов и осматривая экспонаты музея с разных углов и при разном увеличении [11].

Виртуальные музеи имеют ряд неоспоримых преимуществ и дополнительных возможностей. Так любой посетитель такого музея может ознакомиться с теми экспонатами (из фондов реального музея), которые в реальном музее ему совершенно недоступны и о наличии которых в музее он практически никак не может узнать. Здесь он может прочитать антикварные книги, прослушать уникальные пластинки и посмотреть фильмы из архивной фильмотеки. Виртуальные музеи позволяют организовывать виртуальные выставки, которые иначе никак не могут быть организованы, например, некоторая полная выставка художника, чьи работы разбросаны по миру и находятся в разных общественных и частных собраниях.

Важным преимуществом электронных музеев является также та простота, с которой пользователь осуществляет движение по музею и поиск экспонатов в нем.

Так же одним из самых значимых преимуществ виртуальных музеев на данный момент является возможность прогулки по залам музея в виртуальном пространстве. Круговой панорамный обзор создает иллюзию включения в реальную архитектурную среду. Виртуальное путешествие интригует, рождает желание проверить впечатления в живом общении с музеем. Такая возможность посещения музея хороша тем что, не имея средств для посещения реального музея человек может не отказываться от “встречи с прекрасным”, а воспользоваться предоставляемыми ему услугами сайта музея.

Не смотря на множество достоинств виртуальных музеев, у них имеется один существенный недостаток. Все виртуальные экспонаты, как правило, трудно признать оригиналами и легко подвергнуть копированию. Есть мнение, что виртуальный музей — это профанация, поскольку там, где нет подлинного музейного предмета, не может быть музея. Что, является большей ценностью для большинства посетителей музея, так это подлинность экспонатов, дополненных представлением историко-культурного контекста (воспоминаний, мифов, слухов и т.д.), соприкосновение с живой историей.

Однако посетителей виртуальных музеев меньше от этого не становится, более того с каждым годом их число увеличивается. А где есть спрос, есть и предложение. Интерес, к каким музеям, породил еще один вид цифровых музеев, их относят к виртуальным музеям и единственным их

отличием является отсутствие в основе реального музея. Такие музеи, как правило, довольно экзотичные, такие как музей печали [7] или музей сувенирных спичек [8].

Будущее развитие музеев становится все более тесно связанным с развитием сети Internet и музейных сайтов. Музейные сайты открывают перед музеями дополнительные возможности для презентации своих коллекций и их интеграцию в мировую музейную систему. Информация, размещенная на музейных сайтах, становится доступной громадной аудитории людей (в том числе специалистам, работающим в разных музеях), которые получают возможность сопоставлять музеи друг с другом, оценивать претензии на приоритеты, выявлять аналоги, находить партнеров и т.д.

Виртуальные музеи, являясь органической частью сети Internet, своим присутствием в этой информационной среде открывают огромные возможности по развитию Internet как среды по сохранению культурной истории, ее осмыслению и интерпретации, а также по формированию нового общественного сознания.

Литература

1. Джан Джанович Хан-Магомедов (РОЦИТ) «Рунет и виртуализация культуры» <http://www.rocit.ru>
2. Архив академика А. П. Ершова: <http://ershov.iis.nsk.su>
3. Виртуальный компьютерный музей. Проект Эдуарда Пройдакова: <http://www.computer-museum.ru/>
4. Виртуальный музей истории информатики в Сибири: <http://pco.iis.nsk.su/svm>
5. Касьянов В.Н, Касьянова Е.В. Адаптивные системы и методы дистанционного обучения // Информационные технологии в высшем образовании. — 2004. — Т.1, N 4. — С. 40—60.
6. Николай Кононихин Виртуальный музей современного искусства – новая реальность? «Русский журнал», 8 Ноября 1999
7. Музей печали: <http://sorrow.hotmail.ru>
8. Музей сувенирных спичек: <http://matches.yaroslavl.ru>
9. Никитенко Д.А. дипломная работа “Исследование подходов к построению Интернет-музеев. Опыт создания музея истории Московского Университета”, Москва 2007
10. Сайт «Британский музей»: <http://www.metmuseum.org/home.asp>
11. Сайт «Государственный Эрмитаж»: <http://www.hermitage.ru/>
12. Сайт «Лувр»: <http://www.louvre.fr/louvre.htm>
13. Сайт «Музеи России»: <http://www.museum.ru/>
14. Сайт «Третьяковская галерея»: <http://www.tretyakov.ru/>

ГЕНЕЗИС ПОНЯТИЯ «ОБРАЗОВАНИЕ»: СОВРЕМЕННЫЙ АСПЕКТ

Р. Н. Шматков

Сибирский государственный университет путей сообщения, г.Новосибирск

Для того, чтобы исследовать генезис понятия образования, обратимся к работе Е.С. Кананыкиной [1]. По ее мнению, «... «образование», понимаемое как процесс и результат становления некоего нового феномена, явления, качества, как формирование чего-либо по заданному образцу, соответствует немецкому *Bildung*, происходящему от *Bild* (образ), который содержит в себе одновременно значение *образца* (*Vorbild*) и *слепка, отображения* (*Nachbild*), а также латинскому *formatio* (от *forma* – форма) – придание чему-либо неоформившемуся истинной формы» [1].

Если же рассматривать понятие «образование» в контексте становления личности и понимать его, как обретение каждой личностью человеческого образа, то на основании работы [2] можно сделать обоснованный вывод о том, что «понятие «образование» генетически восходит к знаменитой древнегреческой *пайдейе* (V—IV вв. до н. э.)» [1].

Фундаментальный труд германского исследователя В. Йегера, посвященный исследованию пайдейи, трактует ее как «присущее древним грекам стремление к образованию и культуре» [2]. В то же время, «Словарь античности» определяет пайдейю как «гармоничное телесное и духовное формирование человека, реализующее все его способности и возможности» [3].

Немецкий философ М. Хайдеггер, обращаясь к теме греческой пайдейи, утверждал, что для величайшего древнегреческого философа Платона (427—347 гг. до н.э.), создавшего первую из известных систем теоретической педагогики, пайдейя, — «это руководство к изменению всего человека в его существе» [4]. В то же время, в труде «Политика» ученика Платона Аристотеля акцентируется внимание на «естественной потребности свободного человека в образовании тела и души, наклонностей и ума, которое достойно его и само по себе прекрасно, а не значимо лишь с точки зрения сугубо утилитарной практической пользы» [5]. Анализируя указанные высказывания, Е.С. Кананыкина делает вывод, что «для древних греков пайдейя, по существу, означала тот путь (а также руководство этим путем, его педагогическую организацию), который должен был пройти человек, изменяя себя в стремлении к идеалу духовного и физического совершенства (калокагатии) посредством обретения мудрости, мужества, благоразумия, справедливости и других воинских, гражданских, нравственных, интеллектуальных добродетелей (арете)» [1]. Многие авторы полагают, что в значении «образование», «образованность» пайдейя — это греческий эквивалент латинского *humanitas* (гуманизм).

Важным достоинством античного образования было стремление к достижению гармонии духа и тела. Аналогичная система идеалов в области культуры, нашедшая отражение в принципе «сань мэй» («сань» — внутреннее, «мэй» — внешнее совершенство) существовала также в Древнем

Китае. Античная гимнастика: различные упражнения, бег, плавание, борьба — была обязательным и наиважнейшим средством образования и воспитания. Необходимо отметить, что Сократ, Платон, Еврипид, Аристид удивительно гармонично сочетали в себе физическую и нравственную красоту [1].

Средневековая христианская традиция представляет человека «как «венец творения», созданный Богом по Своему образу и подобию (Быт. 1:26). Поэтому, образовывая себя, человек как бы освобождается от собственной греховности и стремится к первоначальному божественному Образу. Таким образом, в средневековой христианской традиции выкристаллизовывается само понятие «образование» в значении культивирования души посредством раскаяния, очищения и обращения к божественной природе» [1].

При этом, воспитанием христианина становилось обучение его понимать волю Господа как Великого по отношению ко всему миру Педагога, следование божественному *детоводительству* и *домостроительству*, божественному Домострою. Понимание спасительного действия, оказываемого Богом водимому Им человечеству, осуществления божественным Педагогом всечеловеческого движения к спасению должно было оказывать серьезнейшее воздействие на обучаемого в доктрине и наставляемого в вере ученика. Бог-Педагог в качестве Света Истины или Слова — Иисуса Христа раскрывает в Евангелии таинственное молчание намеков и притч, содержащихся в пророческих книгах Ветхого Завета. Примером Своей земной жизни Господь и Бог Иисус Христос — Второе Лицо Пресвятой Троицы подает человечеству тот Образ, или образец поведения, которому должен следовать каждый человек, чтобы после смерти наследовать Царствие Небесное.

В соответствии с вышеизложенным, существо и цель древнерусского образования можно определить, исходя из этимологии самого слова «образование», корнем которого является слово «образ», указывающее на наличие идеала — образа Божия, который необходимо раскрыть в человеке. Необходимо отметить, что согласно святоотеческому объяснению, образ Божий находится в самой природе человеческой души, в ее высшей духовной или словесной силе (в духе, в уме) и в ее главных способностях: мыслительной (познавательной), чувствующей (эмоциональной) и желательной (деятельной); проще говоря, в уме, сердце и воле [6, с. 90], а подобие Божие — в надлежащем развитии и усовершенствовании этих сил человеком [7, с. 79]. Как поясняет епископ Феофан Затворник, причисленный Церковью к лику святых, «образ Божий состоит в естестве души, а подобие — в свободно приобретенных ею Богоподобных качествах» [8, с. 188]. Это означает, что существо человека есть, своего рода, снимок, фотографический портрет с Существа Божия, но этот снимок или портрет необходимо совершенствовать, добиваясь большего сходства с Оригиналом; усовершенствовать этот образ в его оттенках до уподобления Первообразу.

Указанную точку зрения культивировали и многие мыслители Нового времени. Так, например, выдающийся чешский философ и педагог Я.А. Коменский (1592—1670), который является основоположником научной педагогики, рассматривал в середине XVII в. образование в неразрывной связи с развитием природных дарований учащихся [9].

В эпоху Просвещения, в связи с поиском путей переустройства общества на разумных началах, проблема образования была поставлена в эпицентр философских, научных и политических дискуссий. Результатом данных дискуссий явилось окончательное закрепление в европейском сознании понятия «образование» как специфически человеческого способа осуществления присущих людям природных задатков и возможностей. В научный обиход термин «образование» ввел И.Г. Песталотти (1746—1827), «обозначая указанным термином формирование духовного и физического образа человека» [1].

Исследователи К.А. Сергеев, Д.Н. Разеев [10], ссылаясь на работу Х.–Г. Гадамера, утверждают, что «термин «образование», по Гадамеру, — это изобретение новоевропейской установки сознания, вошедший в лексикон наук о духе в период между И. Кантом и Г. Гегелем. И. Кант (1724–1804) еще не употреблял понятие образования, предпочитая говорить о «культуре способностей» (или «природных задатков»)» [11, с. 51]. Принимая во внимание этимологию слова «Bildung» (в переводе с немецкого — «образование»), которое восходит к слову «Bild» («образ»), а также то обстоятельство, что И. Кант в свое время проявлял большой интерес к проблеме воображения («Einbildung»), исследователи делают вывод о том, что у Канта «не оставалось даже языковых средств для интерпретации образования как формирования способностей души, поскольку кантовской «Антропологии» или в так называемых лекциях по метафизике Пелица, записанных последним за Кантом, встречаются слова «Nachbild» (слепок), «Vorbild» (образец), «Abbild» (отображение) или даже «Gegenbild» (отражающий образ); все это подчеркивает интерес Канта к проблеме «образа» прежде всего в теоретико-познавательном и эстетическом аспектах, но не в вопросе образования («Bildung», «Ausbildung») в современном понимании» [10].

Указанные исследователи отмечают, что по мнению Х.–Г. Гадамера «только с приходом Г. Гегеля (1770—1831) образование в его современном понимании прочно входит в философский дискурс. Гегелю удастся закрепить за новым словом «образование» традиционную идею воспитания, восходящую еще к античной традиции. Образование — это не просто «культивация» природных задатков человека (как вполне мог об этом написать Кант), это не просто «оформление» душевных способностей до некоего образца, значимого для той или иной эпохи. Выделяя слово «образование», Гегель сохраняет для своей эпохи сущность человеческой разумности, заключающейся в таком диалоге с природным и конкретным, который возможен только через восхождение к всеобщему. Исходя из подъема ко всеобщему Гегель смог единообразно постичь то, что в его время понималось

под образованием. Подъем ко всеобщности не ограничивается теоретическим образованием и вообще не подразумевает только лишь теоретический аспект в противоположности практическому, но охватывает сущностное определение человеческой разумности в целом. Общая сущности человеческого образования состоит в том, что человек делает себя во всех отношениях духовным существом. Тот, кто предается частностям, необразован, например тот, кто не обуздывает свой слепой, несоразмерный и безотнositельный гнев. Гегель показывает, что у такого человека изначально отсутствует способности к абстрагированию: он не может отвлечься от самого себя и взглянуть на то общее, которым соразмерно и относительно определяется его особенное» [11, с. 53–54].

Таким образом, краткий обзор трактовок понятия «образование», позволяет сделать обоснованный вывод о том, что западная философская традиция понимает под образованием процесс и результат обретения человеком своего образа в культурном пространстве. Указанная точка зрения берет свое начало в античной древности и более или менее явным образом прослеживается во всех последующих эпохах, приобретая смысловую нагрузку, соответствующую мировоззрению каждого конкретного исторического периода.

Вторая половина 80-х гг. XX века дала следующий вклад в исследование проблемы образования — в отечественной литературе появились публикации многих исследователей, которые, как пишет Е.С. Кананыкина, «ставят перед собой цель не только, а часто и не столько более глубоко постичь педагогические аспекты этого феномена, сколько уточнить его более широкое философское и междисциплинарное содержание. При этом указанные исследователи, во многом опираясь на классическую традицию трактовки образования, развивают и переосмысливают ее с точки зрения современных подходов и проблем» [1].

Обобщая наиболее распространенные определения понятия «образование» за указанный период, Н.В. Наливайко и В.И. Панарин делают вывод о том, что под образованием понимается «процесс (или результат) освоения определенных уровней культурного наследия общества и связанный с ним уровень индивидуального развития. ... Образование, будучи исключительно многоплановым понятием, отражает процесс и результат получения знаний, умений, навыков, от которых зависит «образ» человека, адекватный требованиям общества. Философское значение понятия заключается в акценте на процесс формирования человека» [12, с. 39–40].

Однако, при формулировании целей и задач современного образования не следует забывать предостережения, высказанного великим русским философом И.А. Ильиным: «Современное человечество создает бессердечную культуру и погружается в хаос духовного затмения... Человек будущей культуры должен снова возлюбить духовную свободу, предаться живой сердечной доброте, взрастить в себе драгоценное смирение как источник подлинной силы, преклониться перед тайной Божиего мироздания, укреп-

пить в себе силу сердечного созерцания, научиться радости благодарения и восстановить в себе подлинную религиозность» [13].

Таким образом, понятие «образование» немыслимо без духовной составляющей, без которой оно превращается в инструмент формирования квалифицированных людей-роботов, зачастую представляющих большую опасность для общества, о чем неоднократно свидетельствуют примеры из новейшей истории.

Литература

1. Кананыкина, Е. С. Исторический генезис понятия «образование» / Е. С. Кананыкина // Основы государства и права. – 2005. – № 4. – С. 83–91.
2. Йегер, В. Пайдейя. Воспитание античного грека (эпоха великих воспитателей и воспитательных систем) / В. Йегер; пер. с нем. – М., 1997.
3. Ковальченко, И.Д. Методы исторического исследования / И. Д. Ковальченко. – М., 1987.
4. Кун, Т. Структура научных революций / Т. Кун; пер. с англ. – М., 1977.
5. Гроф, С. За пределами мозга / С. Гроф; пер. с англ. – М., 1993.
6. Св. Феофан Затворник. Внутренняя жизнь / Св. Феофан Затворник. – М., 1883.
7. Св. Иоанн Дамаскин. Точное изложение православной веры / Св. Иоанн Дамаскин. – М., 1992.
8. Св. Феофан Затворник. Начертание христианского нравоучения / Св. Феофан Затворник. – М., 1994. – Ч. I.
9. Амонашвили, Ш. А. Педагогика сотрудничества: гуманизация педагогического процесса / Ш. А. Амонашвили // Перспективы. – 1990. – № 4.
10. Сергеев, К. А. Понятие образования в феноменологии науки / К. А. Сергеев, Д.Н. Разеев // Образование и гражданское общество (материалы круглого стола 15 ноября 2002 г.). Сер. «Непрерывное гуманитарное образование (научные исследования)». Вып. 1; под ред. Ю. Н. Солониной. –СПб. : Санкт-Петербургское философское общество, 2002. – С. 78–84.
11. Гадамер, Х. Г. Истина и метод. Основы философской герменевтики / Х. Г. Гадамер. – М. : Прогресс, 1988.
12. Наливайко, Н. В. Теоретико-методологический анализ современной образовательной политики России: монография / Н. В. Наливайко, В. И. Панарин; отв. ред. А. К. Черненко. – Новосибирск: Изд-во СО РАН, 2007. – (Т. XX. Приложение к журналу «Философия образования»).
13. Ильин, И. А. О грядущей русской культуре / И. А. Ильин // Родина и мы. – Смоленск, 1995. – С. 444.

ВЛИЯНИЕ ПОЛОЖИТЕЛЬНЫХ ЭМОЦИЙ НА ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ ЛЮДЕЙ

А. С. Яшутина, А. Г. Царегородцева

Томский государственный педагогический университет

Все мы постоянно испытываем различные эмоции: печаль, грусть, радость. К классу эмоций относятся также чувства, аффекты, настроения,

страсти, стрессы. Эмоции помогают нам лучше понимать друг друга, мы можем, не пользуясь речью, судить о состояниях друг друга и лучше настраиваться на совместную деятельность и общение. Люди, принадлежащие к различным нациям, способны безошибочно воспринимать выражения человеческого лица. Но, несмотря на то, что эмоции постоянно сопровождают нас по жизни, мало кто знает о том, почему в некоторый момент времени мы реагируем так, а не иначе на, то или другое событие.

Эмоции – это особый класс субъективных психологических состояний, отражающих в форме непосредственных переживаний, ощущений приятного или неприятного, отношения человека к миру и людям, процесс и результаты его практической деятельности.

Принято подразделять эмоции на стенические (стимулирующие) и астенические. Первые способствуют мобилизации творческих возможностей, вторые, напротив, препятствуют осуществлению деятельности. Кроме того, эмоции делят на положительные и отрицательные – по признаку доставляемого удовольствия или неудовольствия.

Положительные эмоции (радость, блаженство, симпатия) создают у человека оптимистический настрой, способствуют развитию его волевой сферы, отрицательные (горе, презрение, зависть, испуг, тревога, ненависть, стыд), наоборот, формируют безволие и слабость. Однако же такое альтернативное деление не всегда оправдано: и в отрицательных эмоциях заложено «рациональное» зерно. Тот, кто лишен чувства печали, также жалок, как и человек, не знающий, что такое радость или потерявший ощущение смешного. Если отрицательных эмоций не чрезмерно много, они стимулируют, заставляют искать новые решения, подходы, методы. Можно также выделить нейтральные (по своему знаку) переживания: таковы состояния спокойного созерцания, удивления, любопытства, безразличия.

На основе простых эмоций происходит формирование присущих лишь человеку высших социальных эмоций (или чувств), которые иногда определяют еще как интеллектуальные: они возникают в процессе познания личностью окружающей действительности. Таковы чувства долга, ответственности, солидарности, дружбы, творческого вдохновения.

Без эмоций – как положительных, так и отрицательных – человек лишается побуждений к деятельности, теряет способность развиваться. Эмоции поддерживают интерес к жизни, к происходящему вокруг нас. Отсутствие раздражителей, вызывающих эмоции, приводит к эмоциональному голоду. Если он длится долго, то, как и пищевой голод, приводит к болезни.

В большой степени устойчивость нашего настроения определяется жизненным тонусом, который содействует поддержанию высокой умственной и физической работоспособности, умению преодолевать имеющиеся неприятности. Вместе с тем, настроение представляет собой фон для других эмоциональных реакций, определяет их тональность.

Таковы основные виды эмоциональных состояний. Нужно сказать, что они практически никогда не обнаруживаются в «чистых» вариантах, а входят в «сплав».

Мы часто слышим в ответ на какие-либо эмоциональные проявления: не волнуйся, не грусти, не расстраивайся, не радуйся раньше времени, не нервничай. Все это сводится к одному – не чувствуй того, что ты чувствуешь, хотя даются они из добрых побуждений. Чаще всего подобное желание сменить характер эмоциональных переживаний или вообще избавиться от них приводит к искажению эмоциональной экспрессии. В результате может случиться так, что какие-либо чувства, вызванные конкретной ситуацией, укореняться в человеке надолго. Такие «укоренившиеся» чувства переносятся в другие ситуации, воспринимаются человеком неадекватно. А все потому, что человек не разрядился эмоционально.

Некоторые люди умеют скрывать свои эмоции, но это удастся не всем и не полезно для здоровья. Часто причиной затруднений в эмоциональной экспрессии является недостаточное осознание человеком собственных чувств и эмоций. Неумение выразить эмоции мешает человеку вести себя конструктивно в отношениях с другими, мешает взаимопониманию. Эмоции следует выражать, но так, чтобы они не ранили чувствительную гордость другого человека.

Необходимо формировать культуру эмоций, учиться называть свои чувства своими именами. Но многие люди не пользуются этим, а человек, не умеющий жить эмоциональной жизнью, безнадежно скучен. Про такого говорят – тяжелый характер, как правило, круг его интересов очень узок, и с ним совершенно неинтересно общаться.

Если деятельность человека протекает успешно, в эмоциональной сфере его деятельности создается состояние эйфории (повышенная оживленность, разговорчивость, двигательная активность. В случае же неуспеха, неудач появляется неуверенность, боязнь, тревога. И тогда может проявиться одно из наиболее распространенных в наши дни состояний – стресс.

Люди с устойчивой эмоциональной сферой, как правило, преодолевают фазу тревоги и включаются в активную борьбу со стресс-факторами: берут себя в руки, разумно взвешивают все «за» и «против» в фазе сопротивления. Эмоционально же неустойчивые люди в фазе тревоги испытывают страх, затем за фазой тревоги – истощение, обреченность (фрустрация), податливость ситуации, отчаяние. Стрессы, если они часты и длительны, оказывают отрицательное влияние не только на психологическое состояние, но и физическое здоровье человека. Стресс сравнивают с тяжелым недугом. Частые стрессовые ситуации «репрессируют» эмоциональный аппарат человека, развиваются специфические "болезни социальной адаптации. Перенапряжение в одной сфере и недогруженность в другой приводят к перекосам в системе саморегуляции, что, в свою очередь, ведет к заболеваниям, раннему старению.

В последние годы появились указания на возможность развития стресса не только под влиянием избытка стрессов, но и при их нехватке. Эмоциональные стрессовые состояния могут быть вызваны дефицитом чувственных переживаний, они особенно болезненно переживаются людьми деятельными, активного склада. Организм человека очень гибок и вынослив и не следует бояться стресса, как трудностей, активизирующих организм на их преодоление. Следует избегать дистресса – изнурения в этой борьбе, неумелого расклада своих сил, перехода стресса в дистресс и появления ощущения, что все необратимо.

Таким образом, проблема сохранения и поддержания психического здоровья человека должна предусматривать адекватный баланс положительных и отрицательных эмоций.

У каждого из нас своя «аптечка для души». Специалисты считают, что эффективный антистрессор – сильная социальная среда. Однако, как правило, люди, попав в трудную ситуацию, избегают тех, кто им может помочь, замыкаются, предпочитая справляться со сложностями сами.

Кроме всего этого, нужно научиться управлять своими эмоциями. Ведь в состоянии эмоционального возбуждения человек иногда утрачивает свое главное свойство – быть партнером по общению. Лучше всего начать с мелочей: воспитывать способность ждать, выдержку и терпение. Стоит также научиться, не попадать в ситуации, которые выводят нас из себя, приводят к раздражению и ярости.

Помимо отражения окружающей человека действительности и его отношения к тому или иному объекту или событию эмоции важны и для управления поведением человека, являясь одним из психофизиологических механизмов этого управления. Ведь возникновение того или иного отношения к объекту влияет на мотивацию, на процесс принятия решения о действии или поступке, а сопровождающие эмоции физиологические изменения влияют на качество деятельности, работоспособность человека. Играв управляющую поведением и деятельностью человека роль, эмоции выполняют разнообразные положительные функции: защитную, мобилизующую, санкционирующую (переключающую), компенсаторную, сигнальную, подкрепляющую (стабилизирующую), которые часто совмещаются друг с другом.

Положительные эмоции, возникающие при достижении цели, запоминаются и при соответствующей ситуации могут извлекаться из памяти для получения такого же полезного результата. Отрицательные эмоции, извлекаемые из памяти, наоборот, предупреждают от повторного совершения ошибок. С точки зрения Анохина, эмоциональные переживания закрепились в эволюции как механизм, который удерживает жизненные процессы в оптимальных границах и предупреждает разрушительный характер недостатка или избытка жизненно важных факторов.

Положительная роль эмоций не связывается прямо с положительными эмоциями, а отрицательная – с отрицательными. Последние могут служить

стимулом для самосовершенствования человека, а первые – явиться поводом для самоуспокоения, благодушествования. Многое зависит от целеустремленности человека, от условий его воспитания.

Целый ряд профессий предъявляет к человеку требования умения управлять своими эмоциями и адекватно определять выразительные движения окружающих его людей. Понимание реакций других людей и правильное реагирование на них в условиях совместной деятельности – неотъемлемая часть успешности во многих профессиях. Неспособность договориться, понять другого человека, войти в его положение может привести к полной профессиональной некомпетентности. Умение разбираться в многочисленных нюансах эмоциональных проявлений и воспроизводить их необходимо людям, посвятившим себя искусству (актерам, художникам, писателям). Понимание и умение воспроизводить – важнейший этап обучения актеров искусству интонаций, мимики, жестов.

Потребность в выражении чувств столь же естественна, как потребность в дыхании или пище. Однако удовлетворение этой потребности дело не простое, очень часто оно удовлетворяется лишь частично. Жизнь человека без эмоций была бы так же невозможна, как и без ощущений.

Для нашей будущей профессии педагога, эмоции занимают важную роль. Ведь от того, как настроен педагог эмоционально зависит и его успех в педагогической деятельности.

Большую роль играет то обстоятельство, насколько хорошо преподаватель знает своих студентов и какова степень доверия между ними. В случае если преподаватель не просто ведёт подачу учебного материала, но и непринужденно и душевно беседует со своими студентами, такой тип занятия может стать эффективным инструментом воспитания. В ходе такого контакта педагог и ученики обмениваются не только информацией, но и чувствами и мыслями, а это – оптимальная форма обучения. Нажимая на клавишу «чувства», преподаватель вызывает соответствующий резонанс у студентов, возбуждает их интерес к учебе и содержанию процесса обучения, воспитывает в них прекрасные моральные качества и развивает эстетические чувства.

Эмоции дают субъективную окраску происходящему вокруг нас и в нас самих. Без эмоций – как положительных, так и отрицательных – человек лишается побуждений к деятельности, теряет способность развиваться. Любые человеческие отношения основаны на эмоциях.

Эмоции способствуют поиску новой информации за счет повышения чувствительности анализаторов (органов чувств), а это, в свою очередь, приводит к реагированию на расширенный диапазон внешних сигналов и улучшает извлечение информации из памяти.

Литература

1. Немов, Р.С. Общие основы психологии. – М., 1994.
2. Конопкин, О.А. Участие эмоций в осознанной целенаправленной активности человека // Вопросы психологии. – 2006. – № 3.

3. Горбатков, А.А. Динамика эмоций в деятельности: дифференциальный аспект // Психологический журнал. – 2007. – № 4.

МЕТОД ПРОЕКТА КАК СПОСОБ ОРГАНИЗАЦИИ РАЗВИВАЮЩЕГО ОБУЧЕНИЯ

А. Г. Царегородцева

Томский государственный педагогический университет

Термины «проект», «проектные методы», «проектная деятельность» в последнее время стали распространенными. Метод проекта также рассматривается и как эффективный способ развивающего и проблемного обучения. Проектная деятельность группы учащихся, согласно определению, – это совместная учебно-познавательная, творческая или игровая деятельность учащихся, имеющая общую цель, согласованные методы, способы деятельности, направленная на достижение общего результата деятельности. Непременным условием проектной деятельности является наличие заранее выработанных представлений о конечном продукте деятельности, этапах проектирования (выработка концепций, определение целей и задач проекта, доступных и оптимальных ресурсов деятельности, создание плана реализации проекта) и реализации проекта [2].

Образовательными целями метода проектов являются развитие критического мышления, познавательных навыков учащихся, умение самостоятельно конструировать свои знания, формирование умений ориентироваться в информационном пространстве. Метод проектов всегда ориентирован на самостоятельную деятельность учащихся – индивидуальную, парную, групповую, которую учащиеся выполняют в течение определенного отрезка времени. Это всегда предполагает решение какой-то проблемы, предусматривающей, с одной стороны, использование разнообразных методов, средств обучения, а с другой, интегрирование знаний, умений и различных областей науки, техники, технологии, творческих областей. Результаты выполнения проектов должны быть «осязаемыми», т.е. если это теоретическая проблема, то должно быть получено её конкретное решение, если практическая – конкретный результат, готовый к внедрению.

Проектная технология обучения уже достаточно хорошо разработана, но имеются проблемы, требующие обсуждения и дальнейшей доработки, касающиеся выбора тематики проектов, времени исполнения проекта.

Выбор тематики проектов в разных ситуациях может быть различным. В одних случаях эта тематика может формулироваться специалистами органов образования в рамках утвержденных программ. В других – выдвигается учителями с учетом учебной ситуации по своему предмету, профессиональных интересов, и интересов и способностей учащихся. В третьих случаях тематика проектов может предлагаться и самими учащимися, кото-

рые, естественно, ориентируются на собственные интересы, не только чисто познавательные, но и творческие [1].

Тематика должна выбираться таким образом, чтобы учащиеся в процессе работы над проектом постигали реальные процессы, проживали конкретные ситуации, приобщались к конструированию новых процессов, объектов и т.д.

Где бы и какие бы проекты ни затевались с учениками, всегда это связано с большими трудозатратами педагогов, затратами времени и сил учащихся. Не всегда эти усилия дают ожидаемый результат. Это особенно заметно при включении учебного проектирования в канву урока, когда в проектирование вовлекаются все ученики класса, а не отдельные хорошо успевающие учащиеся. Применение проектного метода дает положительные результаты и при формировании информационных умений, умений планировать деятельность, анализировать результат и пр. Однако, для полной сформированности этих умений урочного времени явно не достаточно. Поэтому, более целесообразно организация проектной деятельности учащихся во внеурочное время.

Возникают затруднения в организации и проведении учебного проекта в силу неготовности учеников к собственно проектированию. Такие важные для успешной проектной деятельности этапы, как анализ проблемной ситуации, проблематизация, целеполагание, формулирование задачи и планирование работы в рамках проекта, часто либо опускаются, либо выполняются педагогом – руководителем проекта. Ученикам отводится роль пассивных наблюдателей. Если же проект индивидуальный, то часто ученик интуитивно выбирает верный путь в самоорганизации проектной деятельности. Как следствие – сниженная мотивация, непонимание цели работы, включенность в работу в полсилы, вялость и невнимательность. Эффективность учителя при всех его стараниях очень низкая.

Необходимо отметить, что в ходе работы школьников над проектом и у них возникает ряд затруднений, а именно:

- замена проектной работы реферативной (представление проектного продукта в виде обзора различных научных публикаций);
- не самостоятельное (только с помощью учителя) планирование деятельности над проектом;
- не умение пользоваться каталогами при подборе информации к проекту;
- не умение самостоятельно оценивать результат проектной деятельности;
- не умение грамотно вести дискуссию по защите результата проекта.

Способности формируются в деятельности и в ней же проявляются (С. Л. Рубинштейн). Это объясняет организацию проектной деятельности уже в начальной школе. Метод проектов требует от учителя определенного мастерства, умения работать по ситуации, одновременно организовывать и на-

правлять разные виды деятельности детей, в совершенстве владеть проектной деятельностью и всеми теми методами (поисковыми, исследовательскими, анализа и синтеза и пр.), которыми овладевают учащиеся в процессе работы над проектом.

В обобщенном виде этапы проектной деятельности и содержание каждого этапа выделяет Н.Ю. Пахомова в виде таблицы [2].

| Этапы | Содержание этапа | Деятельность педагога | Деятельность учащихся |
|-------------------------------------|--|--|--|
| 1. Организационно-подготовительный | 1. Предлагаются темы проекта. 2. Выделяются основные цели. 3. Осуществляется анализ предстоящей деятельности: выделяются подтемы в теме проекта. | 1. Предлагает возможные темы, помогает выбрать тему проекта, участвует в обсуждении тем, которые предложены учениками. 2. В заключение этапа проводит организационную работу по объединению школьников в группы в соответствии с выбранной ими подтемой и видом деятельности. | 1. Принимают участие в обсуждении предложенных тем. 2. Самостоятельно предлагают свои идеи, делают совместно с учителем окончательный выбор темы проекта. 3. Каждый ученик выбирает себе подтему, с которой будет связана дальнейшая работа. |
| 2. Разработка проекта(планирование) | 1. Подготовка материалов к исследовательской работе. 2. Даются задания для групп. 3. Осуществляется подбор литературы. | 1. консультирует, координирует, стимулирует деятельность учащихся. 2. Проводит наблюдения. 3. Помогает составить план проекта. | 1. Обсуждение плана деятельности, формы представления результатов проектной работы. 2. Работа с литературой. |
| 3. Технологический | Период выполнения проектной работы | 1. Оказание помощи учащимся: подбор материалов, приборов, литературы. 2. Участие в разработке методике эксперимента. | 1. Собирают информацию. 2. Проводят исследование. 3. Создают конечный продукт своей деятельности. |
| 4. Заключительный | 1. Оформление результатов. 2. Общественная презентация. 3. Обсуждение и рефлексия. | 1. Организует последовательное представление проектов. 2. Участвует в совместной оценке работы учащихся. | 1. Представляют результаты своей деятельности. 2. Участвует в обсуждении докладов. 3. Проводит самоанализ, выявляет собственные ошибки, отмечает успехи в своей проектной деятельности. |

Ученики в процессе выполнения проекта приобретают многие востребованные умения. Здесь формируются коммуникативные умения – умение слушать других; совместно работать в группе, разделяя обязанности и объединяя усилия каждого для достижения общего результата, умения взаимобучения. На таких уроках формируются информационные умения – поиска, выбора, систематизации, представления информации. При выполнении практических проектов ученики закрепляют экспериментальные умения:

планировать эксперимент, собирать установку, правильно пользоваться приборами, оформлять результаты эксперимента, делать выводы.

Результаты проекта предъявляются на уроке в виде презентации, чаще компьютерных и позволяют учителю на базе проекта активно построить либо обобщение и повторение материала темы, либо введение учеников в новую предметную тематику. При этом у них резко возрастает интерес к изучению темы.

Подготовка и проведение урока – проекта по предлагаемой карте позволяет и учителю и ученикам не упустить не одного этапа проектной деятельности, максимально активизировать учеников и формировать необходимые им проектные умения.

Для этого желательно придерживаться следующих рекомендаций. При групповой работе оценивается работа всей группы, при парной и индивидуальной – соответственно парная или индивидуальная работа. Критерии отбора наилучших работ просты: для положительной отметки необходимо, прежде всего, сделать правильный план и аккуратно отмечать выполненные операции по ходу работы. По мере формирования умений анализа и презентации и рефлексии групповой работы во время презентации. В последнюю очередь оценивается аккуратность и эстетичность изделия. По результатам оценивания учащиеся поощряются специальными медалями или свидетельствами.

К результатам проектной деятельности относятся: развитие у школьников логического, креативного мышления, памяти, самостоятельности, сообразительности. Формирование умений – оформлять замысел, выдвигать идеи, планировать деятельность, работать с литературой, ставить эксперимент, анализировать информацию, обобщать результат, проводить самоанализ, самооценку, осуществлять рефлексия. Формирование мировоззрения, стремления к творческому поиску. Благодаря проектной деятельности можно ввести много нововведений, а главное улучшить качество образования.

Литература

1. Крылова, Н. Проектная деятельность школьника как принцип организации и реорганизации образования / Н. Крылова // Народное образование. – 2005, № 2. – С. 113-121.
2. Пахомова, Н.Ю. Проектная деятельность учащихся: с чего начать? / Н.Ю. Пахомова // Школьные технологии. – 2007, № 6 – С. 117-123.

ФОРМИРОВАНИЕ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ В УСЛОВИЯХ ПРОХОЖДЕНИЯ ПРОИЗВОДСТВЕННОЙ ПРАКТИКИ

А. С. Яшутина

Томский государственный педагогический университет

В настоящее время в рамках процесса совершенствования системы педагогического образования, с целью повышения качественной подготовки выпускников в Томском государственном педагогическом университете реализуется инновационная форма организации педагогической практики студентов [3, с. 5]. Главными направлениями данной работы являются:

- более тесное сотрудничество вуза с общеобразовательными и другими учебно-воспитательными учреждениями города и области;
- максимальное использование опыта творчески работающих педагогов города и области;
- повышение заинтересованности администрации школ, а также самих учителей к работе со студентами-практикантами;
- конструирование в вузе и школе единого образовательного пространства.

Педагогическая практика студентов призвана обеспечить качественную подготовку будущего преподавателя к самостоятельному и творческому выполнению основных профессионально-педагогических функций педагога – воспитателя в реальном учебно-воспитательном процессе. Формирование психолого-педагогических свойств личности специалиста обусловлено основными требованиями государственного и федерального компонентов к обязательному минимуму задач содержания и уровню их подготовки.

Основной целью педагогической практики студентов является формирование целостного представления о профессиональной деятельности учителя, понимаемой не в узких рамках преподаваемого предмета, а во всей полноте педагогической профессии и его готовности к выполнению как образовательно-воспитательных функций, так и совершенствованию психолого-педагогических.

В этой связи, психолого-педагогическими задачами педагогической практики являются:

- расширение профессиональной эрудиции, закрепление, углубление психолого-педагогических знаний, умение и навыков, полученных в процессе обучения, приобретение опыта самостоятельного применения учебно-воспитательной деятельности;
- формирование творческого мышления, индивидуального стиля в методах профессиональной деятельности и обучении, исследовательского подхода к ней;
- изучение современного состояния учебно-воспитательной работы в различных типах образовательных учреждений, передового и нетрадиционного опыта;

- внедрение в учебно-воспитательный процесс интегративных знаний по педагогике, психологии и частным методикам;

- осознание и принятие психологии и педагогики как учебных дисциплин, наук о творчестве и искусстве, возможности создания авторской педагогики.

В современных условиях гуманизации учебно-воспитательного процесса основные требования к организации педагогической практики основаны на следующих принципах:

- единство обучения, воспитания и развития личности в образовательных процессах и социуме;

- личностно-ориентированный подход в воспитании (признание уникальности и своеобразия личности каждого ребенка, ее высшей социальной ценности);

- гуманизации межличностных отношений (уважительное отношение между педагогами и учащимися, терпимость к мнению других, доброта и внимание);

- дифференциация и индивидуализация учебно-воспитательного процесса (отбор содержания, форм и методов воспитания с учетом своеобразия учащихся, их склонностей, интересов, способностей, личностных и профессиональных качеств учителей, родителей, условий семьи, социума; создание оптимальных условий для реализации потенциальных возможностей каждого ученика в процессе социализации) [1].

В процессе педагогической практики, кроме названных задач, у студентов должен сформироваться комплекс психолого-педагогических умений. Можно составить следующую таблицу:

| | |
|------------------------|--|
| Аналитические умения | - умение сравнивать направления воспитания ОУ и актуальных направлений воспитания в России; - умение определить соответствие целей и задач воспитания в ОУ процессу развития личности школьника; - умение оценить оптимальность и результативность плана воспитательной работы классного руководителя; - умение применять диагностические методы для изучения и развития детского коллектива. |
| Прогностические умения | - умение прогнозировать развитие личности школьника на основе диагностических материалов; - умение прогнозировать развитие детского коллектива на основе диагностических материалов; - умение предвидеть результаты воспитательного взаимодействия (воздействия) и способы коррекции. |
| Проективные умения | - умение разрабатывать план воспитательной работы с учетом интересов и особенностей детей; - умение планировать собственную деятельность с учетом особенностей воспитательной работы ОУ. |
| Рефлексивные умения | - умение оценивать воспитательные дела в соответствии с целями и задачами; - умение оценивать воспитательные дела в соответствии с особенностями возраста и интересами детей. |
| Мобилизационные умения | - умение привлекать внимание воспитанников, вести за собой; - умение мобилизовать школьников к коллективной творческой деятельности, использовать методы стимулирования. |

| | |
|------------------------|---|
| Развивающие умения | - умение определять потребности и интересы школьников; - умение создавать условия для их раскрытия, стимулирование самостоятельности. |
| Ориентированные умения | - умение ориентировать школьников на морально-ценностные установки; - умение ориентировать школьников на формирование научного мировоззрения |
| Коммуникативные умения | - умение осуществлять педагогическое общение в воспитательной деятельности; - умение владеть педагогической техникой. |

Результаты педагогической практики студента по психолого-педагогическому блоку оценивается по следующим критериям:

- организационно-методическая направленность деятельности;
- инициативность, заинтересованность и активность в проведении воспитательной работы с учащимися;
- наличие умений и навыков в области психологического анализа личности учащегося и классного коллектива;
- стремление к самостоятельности и творчеству в педагогической деятельности.

На основании отчётов 40 студентов 4 курса факультета иностранных языков можно составить следующую таблицу по анализу педагогической деятельности. Получились следующие усредненные баллы.

| Содержание подготовки | Баллы |
|---|-------|
| Сформированность аналитических умений | 3 |
| Сформированность прогностических умений | 2 |
| Сформированность проективных умений | 2 |
| Сформированность рефлексивных умений | 3 |
| Сформированность мобилизационных умений | 2 |
| Сформированность развивающих умений | 3 |
| Сформированность ориентированных умений | 2 |
| Сформированность коммуникативных умений | 2 |

Баллы, показывают оценку подготовленности к воспитательной деятельности, где

- 0-умение не проявляется;
- 1-умение проявляется слабо;
- 2-умение проявляется достаточно;
- 3-умение проявляется хорошо.

А также проанализировав коэффициенты уровня профессиональной подготовки у студентов, среднее значение коэффициента составило 0,70, что соответствует среднему уровню, согласно следующей шкале:

- Выше 0,8-высокий уровень;
- От 0,6-0,79-средний уровень;
- От 0,3-0,59-низкий уровень;
- Критический уровень – ниже 0,3 [2].

Студенты, проходящие практику отмечают, что они стали чувствовать себя более комфортно в школе, перестали бояться аудитории, научились за время прохождения практики держаться перед детьми, контролировать свою речь. С другой стороны, учащиеся привыкают к студентам – практикантам и проявляют заинтересованность в преподавании будущими учителями школьных предметов.

Отмечается у студентов – практикантов развитие педагогических умений: аналитических, проективных, рефлексивных. Что значит – научились планировать свою деятельность и распределять время на уроке, а также научились составлять сценарии внеклассных мероприятий и повышать мотивацию детей, развивать их жизненную позицию и творческий потенциал. Познакомились в ходе практики с различными документами, регламентирующими деятельность классного руководителя, узнали специфику функционирующих органов школы, научились вести документацию: заполнять журналы, писать планы, составлять характеристики учеников и др.

К числу положительных моментов следует отнести и то, что студенты имеют возможность своевременно получить помощь и совет группового руководителя. Каждому студенту уделяется большое внимание. Чувствуя заинтересованность школы в своём присутствии, студенты проявляют большой интерес к педагогической деятельности. Учителя целенаправленно организуют студентов на участие в методической и воспитательной работе образовательного учреждения.

Кроме того, благодаря тесному взаимодействию со школьными педагогами в ходе работы удастся устранить традиционные проблемы педагогических практик:

- оторванность теоретической подготовки студентов от реальной педагогической ситуации в школе;
- низкая мотивация студентов к педагогической деятельности;
- незаинтересованность школы в студентах-практикантах;
- психологическая неготовность практикантов к выполнению функций учителя и классного руководителя;
- недостаточная компетентность учителей в содержательной стороне практики.

На основании отчётов можно отметить и позитивные изменения в плане качества профессиональной подготовки студентов. Сняты проблемы, связанные со структурированием и организацией времени урока, психологическими барьерами вхождения в педагогическую практику. Возрос уровень практических компетенций студентов-практикантов.

Студенты в ходе педагогической деятельности научились применять теоретические знания на практике: планировать и грамотно проводить уроки, доступно объяснять учебный материал, работать со школьной документацией. А также научились педагогическому общению: устанавливать контакт и находить общий язык с детьми, слушать, понимать, уважать и адекватно реагировать на их поведение, уверенно держаться перед классом. По-

лучили жизненный опыт: чувство ответственности за свои поступки и принятые решения.

В целом можно отметить, что педагогические практики стали проходить более эффективно как для студентов, так и для современного образовательного учреждения.

Таким образом, можно сказать, что форма организации и проведения занятий по теории и методике обучения предметам и педагогической практики представляется методически оправданной и способствует повышению качества подготовки специалистов педагогического профиля, что играет большую роль на качество образования в дальнейшем.

Литература

1. Педагогическая практика по воспитательной работе. / Учебно-методическое пособие для студентов старших курсов, преподавателей, руководителей практикой. – Пятигорск: Изд. – во ПГЛУ, 2000 – 40 с.
2. Винниченко, Н.Л. Педагогическая практика для 4 курса.- Томск: Изд.- ТГПУ, 2005.
3. Материалы I Всероссийской научно-методической конференции «Проблемы организации и содержания педагогических практик в ТГПУ». Томск, 2007.
4. Ходусов, А.Н. Методологическая культура учителя и условия ее формирования в системе современного педагогического образования. – М.: Курск, 1997.

ФИЗИЧЕСКАЯ КУЛЬТУРА И СПОРТ

ОСОБЕННОСТИ ЛЕЧЕБНОЙ ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ У УМСТВЕННО ОТСТАЛЫХ ШКОЛЬНИКОВ

Е. Н. Бобина, С. Б. Нарзулаев

Томский государственный педагогический университет

С каждым годом уровень здоровья подрастающего поколения снижается. Выявляется все больше и больше детей с умственными и физическими отклонениями.

На состояние здоровья подростков влияет целый ряд социально-экономических факторов. Одним из существенных факторов, отрицательно влияющих на здоровье детей школьного возраста, является традиционная организация учебно-воспитательного процесса в школе.

Недостаток движения является для ученика одной из причин отставания не только в физическом, но и в психическом развитии.

Большую роль в коррекционной работе играют занятия лечебной физической культурой. Наряду с решением основных задач — укреплением здоровья и закаливанием детского организма, обеспечением правильного физического развития, обучением двигательным умениям и навыкам — уроки физической культуры в специальных (коррекционных) школах VIII вида решают и коррекционные задачи путем преодоления недостатков физического развития и нарушений моторики детей-олигофренов.

Под олигофренией подразумевается группа заболеваний, различных по этиологии и патогенезу, но сходных по своим клиническим и психолого-педагогическим проявлениям психического и соматического недоразвития или извращенного развития. Это необратимое состояние недоразвития и искаженного развития психики с ведущими признаками недостаточности высших познавательных функций.

К числу наиболее частых и постоянных признаков недоразвития в двигательной сфере, которые проявляются прежде всего в запаздывании и замедлении темпа развития локомоторных функций, в непродуктивности и недостаточной целесообразности последовательных движений, в двигательном беспокойстве и суетливости. Движения детей угловаты, бедны и недостаточно плавны. Относительно большая недостаточность присуща тонким и четким движениям, жестикуляции и мимике. При локальном органическом поражении центральной нервной системы могут отмечаться более грубые и изолированные расстройства в двигательной сфере. Нередко имеют место

искривление позвоночника, недоразвитие половых органов. Чаще всего показатели общего физического развития (рост, масса тела, окружность головы, грудной клетки, емкость легких, мышечная сила и т.д.) ниже соответствующих для данного возраста показателей здорового ребенка.

Для детского организма характерно вовлечение в патологический процесс многих органов и систем, нарушение роста и развития ребенка, в частности психомоторного. При большинстве заболеваний в связи с этим наблюдается утрата ранее возникающих двигательных навыков у детей раннего возраста, их ослабление и извращение — у детей старшего возраста.

К средствам адаптивного физического воспитания детей-олигофренов относятся специально подобранные и организованные движения, прежде всего физические упражнения и подвижные игры.

Организация и проведение занятий по физическому воспитанию с детьми, больными олигофренией, имеет ряд существенных особенностей. Низкий интеллект и моторная недостаточность значительно усложняют инструктаж: упражнения часто выполняются неуклюже и неправильно. Поэтому основное требование, предъявляемое инструктору, — это максимальная наглядность инструкций.

Упражнения должны выполняться по возможностям больного. Но в дальнейшем необходимо постепенно добиваться более точного выполнения упражнений, так как при олигофрении значительно выражена «двигательная подражаемость».

Существенной особенностью занятий лечебной физической культурой с детьми, страдающими олигофренией, является также одновременное воспитание у них некоторых бытовых навыков: добиваться, чтобы дети самостоятельно переодевались в костюмы для занятий, аккуратно складывали одежду, следили за опрятностью.

Важным методическим приемом при занятиях с больными детьми является их присутствие на занятиях вначале в качестве зрителей. Необходимо добиваться, чтобы они спокойно сидели и внимательно наблюдали, как занимаются другие, не отвлекались. Это возбуждает ориентировочные и подражательные рефлексy, заинтересованность.

В занятиях по физическому воспитанию, особенно в их подготовительную часть, следует включать ритмическую гимнастику, которая представляет собой ценное средство лечебного воздействия на ход психических заболеваний у детей.

Основными средствами ритмической гимнастики являются движения (упражнения, игры и танцы) и музыка, на основе которой упражнения, игры и танцы строятся. Музыка на этих занятиях является как бы импульсом движения, определяя характер и ритм, объем и силу. Дети слушают музыку, воспринимая ее эмоционально и сознательно, стараются в своих движениях возможно полнее и точно воспроизвести ритм, темп, динамику и строение.

Таким образом, им приходится внимательно слушать музыку, запоминать и анализировать ее, двигаться, подчиняя свои движения точным вре-

менным и пространственным границам, стараясь в то же время придать своим движениям выразительность. Каждое задание требует от занимающихся активного участия мышечного аппарата, внимания, мыслительных способностей, эмоционального отклика.

Следовательно, ритмическая гимнастика дает психически больным детям оживление, заинтересованность, улучшение самочувствия и настроения, также ритмическая гимнастика дает значительные результаты в воспитании чувства коллектива у больных детей. Психически больные дети трудно объединяются в дружеский коллектив, каждый из них полон собственных переживаний, они легко раздражаются, сердятся, сторонятся друг друга.

Особенно ярко сказываются сдвиги в течении заболевания детей медлительных, вялых, заторможенных. Движения в музыкальном ритме как бы освобождают их от привычной скованности, делает более восприимчивыми и живыми.

Литература

1. 1.Физическая реабилитация:Учебник для студентов высших учебных заведений, обучающихся по Государственному стандарту 022500 «физическая культура для лиц с отклонениями в состоянии здоровья» (Адаптивная физическая культура)/ Под ред. проф. С.Н. Попова. Изд. 2-е.- Ростов н/Д:издательство «Феникс», 2004.-601 с. (серия «высшее образование»);
2. 2.Веневцев С.И.,Дмитриев А.А. Оздоровление и коррекция психофизического развития детей с нарушением интеллекта средствами адаптивной физической культуры.- М.: Советский спорт, 200.-104 с.
3. 3.Нарзулаев С.Б., Пешков В.Ф., Попов Г.Н.,Борщевский А.А.,Беженцева Л.И., Парфинович С.В., Беженцева Л.М. Адаптивное физическое воспитание: Учеб.пособие. – Томск: Изд-во Томского государственного педагогического университета, 2002. – 177 с.

РАЗВИТИЕ КООРДИНАЦИОННЫХ СПОСОБНОСТЕЙ У СЛАБОВИДЯЩИХ ШКОЛЬНИКОВ 5-6 КЛАССОВ

Е. А. Зайцева, Л. П. Канакова

Томский государственный педагогический университет

В настоящее время значительно увеличилось число детей, имеющих различные патологии органов зрения, при этом возрастает выраженность патологий, приводящих к частичной или полной потере зрения.

Кроме нарушения зрения у слепых и слабовидящих школьников существенно снижается двигательная активность, отмечается замедленность темпа движений, наблюдается нарушение координации и точности движений, равновесия, отклонения в развитии чувства ритма и пространственно – временной ориентации, особенно это наблюдается во время занятий физкультурой, спортом и трудом.

Нарушения зрительной сенсорной системы, особенно врождённого характера приводят к различным нарушениям в физическом развитии детей. Кроме того, у детей с нарушениями зрения наблюдаются сопутствующие заболевания: минимальная мозговая дисфункция (негрубые поражения ЦНС), соматические заболевания (пиелонефриты, заболевания дыхательной и сердечно-сосудистой систем). Среди вторичных нарушений, наиболее типичными являются слабость общей и дыхательной мускулатуры, искривления позвоночника, деформации стопы, что естественным образом негативно отражается на физической подготовленности, работоспособности и движениях ребенка.

Таким образом, коррекции двигательных нарушений у слабовидящих детей необходимо уделять внимание в процессе занятий.

Целью исследования являлось разработать содержание занятий по ЛФК для детей 5-6 х классов с депривацией зрения.

Предполагалось, что внедрение на занятиях ЛФК средств оздоровительной аэробики, ритмической гимнастики и коррекционно-развивающих игр позволит улучшить точность движений, равновесие, отклонения в развитии чувства ритма и пространственно – временной ориентации, а также повысить уровень здоровья и интерес к занятиям.

Для достижения поставленной цели были поставлены следующие задачи исследования:

1. Определить виды нарушений координационных способностей учеников 5-6 классов и определить уровень их развития.

2. Разработать и определить эффективность комплексов упражнений с элементами оздоровительной аэробики, ритмической гимнастики и коррекционно-развивающими играми направленных на развитие координационных способностей.

Для решения поставленных задач были использованы следующие методы исследования: изучение и анализ научно-методической литературы, тестирование, педагогическое наблюдение, педагогический эксперимент.

Для оценки уровня развития координационных способностей использовались двигательные тесты.

- 1) динамическая связка прыжков, где определялась способность к сохранению статического и динамического равновесия;
- 2) тест на равновесие «Змейка»;
- 3) бег к пронумерованным медицинболом – способность к ориентированию в пространстве;
- 4) ведение мяча рукой в беге с изменением направления движения – способность к ориентированию в пространстве и сохранению чувства ритма;
- 5) бросок мяча в цель, стоя спиной к цели – способность к сохранению точности в движении.
- 6) «Стойка на одной ноге» – способность к сохранению равновесия [3].

Эксперимент проводился на базе коррекционной школы – интерната № 33, III и IV вида (для слепых и слабовидящих детей). г. Томска с учащимися 5-6 классов в течении девяти месяцев (сентябрь – май 2008 – 2009 г). Занятия проходили 2 раза в неделю по 40 мин.

Занятия ЛФК проходили в спортивном зале оборудованным в соответствии со всеми требованиями к лечебно-оздоровительным залам для детей с данной патологией и соответствующей техники безопасности. В эксперименте принимали участие 26 учащихся 5-6 классов.

Все занятия по ЛФК проходили под наблюдение врача. Воздействие нагрузки на организм занимающихся и её переносимость, проводилось измерение ЧСС с помощью пульсометра SIGMA SPORT.

При проведении занятий ЛФК обращалось внимание на изменение зрительных ощущений, изменение характера дыхания, нарушение координации движений, внимание и равновесие.

Результаты проведенных исследований доказали, что занятия оздоровительной аэробикой и ритмической гимнастикой оказывают положительное влияние на показатели здоровья, состояние эмоционального фона, а также улучшает физическую и умственную работоспособность и физическую подготовленность. Выполнение элементов оздоровительной аэробики и ритмической гимнастики под музыкальное сопровождение способствует развитию координации, точности движений, ориентировке в пространстве, улучшению чувства ритма.

Содержание занятий по ЛФК для детей с депривацией зрения разрабатывались с учётом основных и сопутствующих заболеваний, возрастных особенностей, физического развития и физической подготовленности. При проведении занятий учитывались особенности работы со слабовидящими детьми:

- у слабовидящих детей доминирует зрительно-двигательно-слуховое восприятие. У незрячих детей с остаточным зрением основные формы восприятия – осязательно – двигательная и зрительно-двигательно-слуховая;
- использование специального спортивного инвентаря;
- учёт показаний и противопоказаний для занятий физической культурой. Противопоказаны упражнения статического напряжения больших групп мышц, со значительными отягощениями, прыжки в высоту и длину, соскоки со снарядов, наклоны вперёд, стойки на плечах, голове, руках, нагрузки с предельной и около-предельной интенсивностью в беге;
- индивидуальный подход;
- занятия по физическому воспитанию должны быть направлены на коррекцию ориентировки в пространстве, на быструю адаптацию этих детей к условиям внешней среды;
- через 2-3 упражнения выполняются упражнения на дыхание;

- в конце основной и заключительной части даётся по 2-3 упражнения на профилактику зрения;
- включать упражнения направленные на укрепление мышечного корсета, т.е. формирование правильной осанки.

В содержании занятий по ЛФК в подготовительную часть занятия включались: элементы хореографии (серии комбинаций у хореографического станка (стенки), базовые шаги аэробики низкой интенсивности и ударности (марш, приставной шаг, шаг с поворотом, и др.) и предварительный стрейч. В этой части выполнялись упражнения ритмической гимнастики, упражнения на укрепления мышц шеи, плечевого пояса, рук и ног, мышц туловища, профилактику плоскостопия. В этот же раздел относят упражнения на развитие равновесия, динамической и статической координации (шаги, повороты на пальцах ног, ходьба между кеглями).

Основная часть занятий в себя включала: элементы оздоровительной аэробики (базовые шаги аэробики низкой и средней ударности, элементы танцевальной аэробики), упражнения для восстановления дыхания и коррекционно-развивающие игры «Удочка», «Мельница», «Передача мяча лежа», «Ориентировка по слуху», «Фигура», «Перекасти мяч» [1].

В заключительной части урока применялись элементы стрейчинга и йоги, релаксационные упражнения, гимнастика для глаз и дыхательные упражнения.

Компонент ритмической гимнастики (разминка) занимает 10 минут, аэробики (аэробная часть) 23 минуты, заключительная часть – 7 минут.

Использование танцевальных элементов на занятиях ритмической гимнастикой – непереносимое условие их эмоциональности, красочности, привлекательности. Использование элементы хореографии позволяют укрепить мышцы и связок стоп и способность к сохранению равновесия [2,4].

Занятия проходили под музыкальное сопровождение. Музыка влияет не только на психическое состояние, но и оказывает регулирующее воздействие на деятельность, самых различных органов и систем (сердечно-сосудистую, нервную и мышечную). Музыкальное сопровождение помогает занимающимся закреплять мышечное чувство, а слуховым анализатором запоминать движения со звучанием музыкальных отрывков. Все это воспитывает музыкальную память, закрепляет привычку двигаться ритмично, красиво. А также позволяет овладевать новыми, более сложными движениями, соразмерять их во времени и пространстве, подчинять ритмическому рисунку, требованиям музыки и внешней выразительности [2,4].

Определение и регулирование нагрузки осуществлялось с помощью (пульсометра), информативного показателя частоты сердечных сокращений (ЧСС) и по внешним признакам утомления. ЧСС не превышала 120 уд/мин.

Полученные результаты исследования позволили выявить положительную динамику изменения в проявлении координационных способностей детей 5-6 классов.

Положительный сдвиг отмечается в тестах оценивающих способность к сохранению равновесия, способность к согласованию движений и пере-строению двигательных действий, определяемый с помощью теста «бег к мячам».

В процессе исследования наблюдается у детей повышение интереса и мотивации к занятиям по ЛФК. Опрос учащихся показал, что дети с депривацией зрения отмечают улучшение самочувствия и повышение работоспособности после занятия ЛФК.

Литература

1. Горская, И. Ю., Харченко, Л. В. Коррекционная программа совершенствования координационных способностей школьников с нарушениями зрения: Учебное пособие. / И. Ю. Горская, Л.В. Харченко. – Омск. СибГАФК, НИИ ДЭУ. 1999. – 48 с.
2. Крамина, С В. Ритмическая гимнастика / С. В. Крамина // Спортивная жизнь России. – 1984. №4-6.
3. Лях, В. И. Тесты в физическом воспитании школьников: Пособие для учителя. / В.И. Лях. – М : ООО «Фирма» Издательство АСТ», 1998.- 272 с.
4. Ритмика для школьников с отклонениями в состоянии здоровья: Учебно-методическое пособие / Составитель: И. И.Диамант. Томск: 2008. – 75с
5. Ростомашвили, Л. Н. Физические упражнения для детей с нарушением зрения (метод, рекомендации для учителей, воспитателей, родителей). / Л.Н. Ростомашвили. – СПб., 2001.

МЕТОДИКА ТЕКУЩЕГО ВОССТАНОВЛЕНИЯ НА ЗАНЯТИЯХ ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ В СПЕЦИАЛЬНЫХ МЕДИЦИНСКИХ ГРУППАХ

Е. В. Каташов, В. В. Ачкасов, И. А. Зюбанова
Томский государственный педагогический университет

В настоящее время количество студентов имеющих серьёзные отклонения в состоянии здоровья неуклонно увеличивается. Так по данным медицинских осмотров проводимых в нашем вузе количество студентов отнесённых к специальной медицинской группе (СМГ) увеличилось с 1996 по 2008 годы с 14% до 75%.

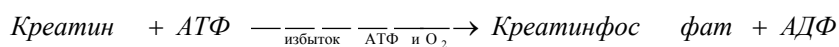
В этой связи особая ответственность за здоровье студентов СМГ ложится на занятия физической культурой (ФК). Они должны выполнять не только общеукрепляющую, но и оздоровительную функции. Однако согласно данным, полученным специалистами, непосредственно занимающимися оздоровлением студентов имеющих отклонения в состоянии здоровья, нагрузка, выполняемая на занятиях ФК, в большинстве случаев является не адекватной и приводит к переутомлению [3]. По мнению большинства специалистов в области медицины и спорта одной из ведущих причин пере-

утомления на занятиях ФК является недооценка значимости текущего восстановления [1].

Во время текущего восстановления должны устраняться продукты анаэробного обмена, главными из которых являются креатин или его ещё называют алактатным кислородным долгом (АКД). Креатин образуется и накапливается в мышечных клетках во время физических нагрузках за счёт креатинфосфатной реакции:



Эта реакция обратима. Во время отдыха она протекает в обратном направлении:



Обязательным условием превращения креатина в креатинфосфат является избыток АТФ, который создаётся в мышцах после работы, когда уже нет больших энергозатрат на мышечную деятельность. Источником АТФ при восстановлении является тканевое дыхание, протекающее с достаточно высокой скоростью и требующее значительное количество кислорода (около 20 литров) [2].

Основной проблемой нерационального использования текущего восстановления является отсутствие методических подходов к устранению АКД, которые учитывали бы индивидуальные особенности студентов СМГ в данном случае: жизненную ёмкость лёгких (ЖЁЛ) и процентное содержание кислорода в воздухе.

Решение этой проблемы и стало целью данного научного исследования, которое проводилось на занятиях ФК в СМГ на базе Томского государственного педагогического университета в течение четырёх месяцев.

Для контроля эффективности разрабатываемой методики текущего восстановления использовались следующие медико-биологические методы: подсчет частоты сердечных сокращений, измерение артериального давления, динамическая спирометрия, проба Штанге-Серкина и контроль сердечной деятельности с применением портативного микрокардиализатора МКА-02.

В ходе научного исследования, опытным путём была разработана методика текущего восстановления, направлена на ликвидацию АКД, с использованием специального комплекса дыхательных упражнений, количество повторений которых рассчитывается по смоделированной нами формуле:

$$КД = \frac{ДАКД \times 100\%}{ЖЕЛ \times O_2 об\%}$$

КД – количество дыхательных актов; ДАКД – должный алактатный кислородный долг; ЖЁЛ – жизненная ёмкость лёгких, $O_2об\%$ – содержание кислорода во вдыхаемой смеси.

Использование разработанной нами методики текущего восстановления на занятиях ФК в СМГ проходило по следующему алгоритму: студентам проводилось измерение ЖЁЛ в покое до начала занятия. По формуле (смоделированной в ходе эксперимента) рассчитывалось количество дыхательных актов из расчёта содержания O_2 в воздухе (20 %).

Затем в перерывах, которые проводились во время занятий ФК для отдыха после нагрузок, студенты выполняли специальный комплекс дыхательных упражнений:

1. Брюшное быстрое короткое дыхание. Это упражнение проводится в позе лотоса или в ее облегченных вариантах. Туловище должно быть максимально выпрямлено и расслаблено, руки свободно опущены, кисти касаются колен. Энергичным напряжением стенки брюшной полости выдыхается воздух через обе ноздри. Затем так же энергично вдыхается через обе ноздри с последующим расслаблением мышц живота. Между выдохом и вдохом не останавливаются. Упражнение начинается с выдоха и кончается вдохом. Скорость выполнения должна быть максимальной;

2. Грудное быстрое короткое дыхание. Упражнение выполняется как предыдущее с той лишь разницей, что выдох и вдох производятся за счет энергичных движений грудной клетки, а мышцы живота расслаблены;

3. Дыхание через обе ноздри с задержкой дыхания. Медленно выдыхают воздух через обе ноздри с небольшим шумом в носоглотке, затем задерживают дыхание, уперев подбородок в ямку у основания шеи. После задержки поднимают голову и медленно выдыхают через обе ноздри без шума, слегка напрягая брюшной пресс. Время всех стадий дыхания можно контролировать счетом про себя или определять по числу ударов пульса. Последовательность следующая: продолжительный вдох, легкая задержка дыхания, продолжительный выдох;

4. Исходное положение (ИП). – сед, ноги врозь, скрестно, руки вперед, ладонями внутрь, ладони прижаты друг к другу. На раз руки согнуть в локтях и коснуться груди – вдох, набрать как можно больше воздуха. Плечи при этом отводятся назад. На счёт два – ИП и выдох;

5. ИП – лёжа на животе, руки вдоль тела. На раз вдох, на два выдох, одновременно приподнимая голову, грудь, руки и ноги;

6. ИП – упор сидя сзади. На раз вдох, на два – упор сидя сзади прогнувшись – выдох;

7. ИП – лёжа на спине согнув ноги, руки вдоль тела. На раз вдох, одновременно приподнять живот как можно выше. На два – ИП и выдох.

В ходе медико-биологического исследований, проводимых до начала и после занятий ФК в СМГ, с использованием во время текущего восстановления разработанной нами методики устранения АКД, было выявлено достоверное улучшение показателей всех функциональных проб, используе-

мых в качестве контроля эффективности. Особенно необходимо отметить снижение отрицательного воздействия нагрузок на сердечную мышцу, которое было зафиксировано с помощью микрокардиоанализатора МК-02, в виде уменьшения числа одиночных экстрасистол в $2,3 \pm 2,71$ раза.

Таким образом, можно сделать вывод, что использование разработанной нами методики устранения АКД в ходе текущего восстановления способствует профилактике переутомления студентов СМГ на занятиях ФК.

Литература

1. Мелиханова, М. А. Динамика биохимических процессов в организме человека при мышечной деятельности / М. А. Мелиханова.- М.: ГЦОЛИФК, 2000.- 382 с.
2. Михайлов, С. С. Спортивная биохимия: учебник для вузов и колледжей физической культуры / С. С. Михайлов.- М. : Советский спорт, 2004 – 220 с.
3. Рипа, М. Д. Занятия физической культурой со школьниками, отнесёнными к специальной медицинской группе / М. Д. Рипа, В. К. Велитченко, С. С. Волкова. – М. : Просвещение, 2000 г., 175 с.

ОСОБЕННОСТИ МЕТОДИКИ ОБУЧЕНИЯ ПЛАВАНИЮ ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА В ЛАСТАХ И БЕЗ ЛАСТ

Б. С. Кыров, К. И. Безотечество

Томский государственный педагогический университет

Актуальность: Младший школьный возраст является самым благоприятным периодом для разучивания новых движений, адаптации к непривычным средствам воздействия, которым является вода. Систематические занятия плаванием помогают развивать у детей и подростков смелость, настойчивость, решительность, дисциплинированность. Они снижают чрезмерную возбудимость и раздражительность, укрепляют нервную систему ребенка, воспитывают уверенность в себе.

Плавание является прекрасным средством закаливания и повышения стойкости организма к воздействию низких температур и другим изменениям внешней среды. Организм становится менее восприимчивым к простудным заболеваниям.

Систематические занятия плаванием развивают основные физические качества, а также повышают общую работоспособность младших школьников.

Плавание как вид спорта наиболее соответствует детскому возрасту. Быстрее всех осваивают технику спортивных способов плавания именно дети младшего школьного возраста.

Цель исследования: Выявить преимущества методик обучения плаванию детей в ластах и без ласт.

Для достижения поставленной цели нами были определены **задачи исследования:**

1. Изучить особенности и сравнить методики обучения младших школьников занимающихся плаванием в ластах и без ласт.
2. Сравнить уровень развития физических качеств и физического развития младших школьников, занимающихся плаванием в ластах и без ласт.
3. Разработать авторскую программу обучения детей младшего школьного возраста на этапе начального обучения плаванию.

Гипотеза: Приступая к исследованию мы предполагали, что обучение плаванию в ластах будет способствовать не только более высокому уровню развития физических качеств, но и более высокому уровню физического развития.

Объект исследования: Процесс физического воспитания младших школьников 8-9 лет занимающихся плаванием.

Предмет исследования: Сравнительный анализ методик обучения детей младшего школьного возраста в ластах и без ласт.

Апробация: Результаты исследования докладывались на семинаре тренеров – преподавателей МОУ ДОД ДЮСШ ВК “УСЦ” г. Томска им. В.А.Шевелёва в марте 2009 г.

Для решения поставленных задач в своей работе использовали следующие **методы исследования:** Педагогические наблюдения; педагогические тестирования; метод экспертных оценок; педагогический эксперимент; методы математической статистики.

Организация исследования: Исследование проводилось в бассейне школы №67, на базе МОУ ДОД ДЮСШ ВК “УСЦ” г. Томска им. В.А. Шевелёва. В эксперименте принимают участие 2 группы занимающихся ОФП первого года обучения (30 человек), все воспитанники 2000 года рождения (12 девочек и 18 мальчиков). Занятия проводились 2 раза в неделю по 45 минут на воде. Контрольная группа тренировалась по программе начального обучения плаванию, а экспериментальная на каждом занятии, в течении 30 минут выполняла различные упражнения в ластах, на протяжении 7 месяцев, в период с 1 сентября по сегодняшний день. Средства, используемые при обучении плаванию – физические упражнения и подвижные игры в воде. В группу экспертов входили: 3 тренера-преподавателя “УСЦ” – тренеры высшей категории, имеющие стаж педагогической работы от 20 до 30 лет.

Результаты исследования: Показали преимущества методики обучения плаванию в ластах/без ласт по следующим показателям:

На суше:

Результаты тестов, в которых показатели были выше у детей занимающихся плаванием:

1. Приседания за 30 с – показатель, характеризующий динамическую выносливость мышц ног.

2. Выкрут гимнастической палки – показатель подвижности в плечевых суставах. За счёт того, что пловцы выполняют больше гребков руками за тренировочное занятие, чем пловцы в ластах.

Результаты тестов, в которых показатели были выше у детей занимающихся плаванием в ластах:

1. Поднимание туловища из положения лёжа на спине за 30 с – показатель характеризующий динамическую выносливость мышц брюшного пресса, т.к. в ластах пловцы выполняют упражнения плавание дельфином и в нем задействованы мышцы брюшного пресса.
2. Подвижность голеностопных суставов. За счёт того, что сами ласты, работа стоп в ластах способствуют увеличению подвижности в голеностопных суставах.
3. Прыжок в длину с места – показатель, характеризующий взрывную силу мышц ног. Прирост произошёл за счёт того, что работа в ластах требует приложения больших усилий мышц ног и их сила увеличилась быстрее, чем у пловцов занимающихся классическим плаванием.

На воде:

Результаты тестов, в которых показатели были выше у детей занимающихся плаванием:

1. Проплывание отрезка 25 м на время ноги кроль с доской. Это упражнение является чисто плавательное, чаще выполняемое пловцами чистовиками и поэтому данная группа имеют лучшую технику его выполнения.
2. Техника плавания кролем на груди – (по результатам экспертных оценок). Пловцы – 4,5 балла; пловцы в ластах – 4,1 балла.

Результаты тестов, в которых показатели были выше у детей занимающихся плаванием в ластах:

1. Скольжение на груди после отталкивания от бортика без движения ног на дальность. За счёт более обтекаемого положения туловища.
2. Задержка дыхания (апноэ), ныряние на дальность под водой. За счёт выполнения большего количества отныриваний под водой после каждого старта и поворота.

Выводы:

1. Плавание в ластах, как средство физического воспитания, положительно влияет на качественные показатели общей и специальной плавательной подготовленности, а так же на уровень физического развития младших школьников.

- Плавание в ластах у детей младшего школьного возраста способствует:
 1. Более быстрому развитию динамичной выносливости мышц брюшного пресса и взрывной силы мышц ног.

2. Подвижности в голеностопном суставе, за счёт большей площади опоры о воду при плавании в ластах – для этого требуется сила стопы при надавливании.
3. Более дальнему скольжению на поверхности воды, за счёт обтекаемого положения тела при плавании и нырянию в длину под водой на задержке дыхания, т.к. пловцы в ластах на тренировочных занятиях, чаще работают в анаэробном режиме.
- Классическое плавание у детей младшего школьного возраста способствует:
 1. Более быстрому развитию динамичной выносливости мышц ног и скоростных качеств, за счёт большей частоты работы ногами, в отличие от плавания в ластах.
 2. Большей подвижности в плечевых суставах, т.к. у пловцов в ластах руки “лежат” вытянутые впереди за головой в основном положении и во время плавания практически не работают.
 3. Лучшему освоению, более правильному формированию техники плавания кролем на груди в полной координации – по результатам экспертных оценок.

ПРОБЛЕМЫ ОБУЧЕНИЯ БАЗОВЫМ ЭЛЕМЕНТАМ В ПАРНО-ГРУППОВОЙ АКРОБАТИКЕ

Е. Н. Несмачная, Т.В. Карбышева

Томский государственный педагогический университет

В акробатике, как и во многих сложно-координационных видах спорта, оценивается техника исполнения упражнений. В основе техники акробатических элементов лежат законы: механики, психологии, анатомии. От уровня владения техникой зависит уровень мастерства, поэтому вопросы формирования техники элементов в парно-групповой акробатике являются актуальными при подготовке спортсменов как на начальном этапе, так и на этапе углубленной специализации. В исследовании решалась задача: выявление базовых элементов в парной акробатике и рассмотрение техники исполнения базовых элементов балансового и темпового характера. Для этого использовали следующие методы исследования: анализ литературных источников и педагогические исследования.

Под базовыми элементами (упражнениями) мы понимаем элементы, которые являются ключевыми для освоения целой категории родственных по структуре движений [1]. Они находятся в центре семейства структурно-родственных упражнений и являются наиболее простыми по сравнению с другими элементами, обладающими полнотой технических признаков, достаточных и необходимых для освоения любых упражнениях данного типа.

Поэтому очень важно на начальных этапах (этап комплектования пар) сформировать навыки овладения совместной работой в базовых упражнениях.

Как показывает практика, вопросы овладения техническим мастерством в парно-групповой акробатике представляются проблемными в силу ряда причин:

- Высокими требованиями к технике. Правила соревнований предполагают выполнение трёх композиций, где необходимо продемонстрировать разнообразные элементы, связки, соединения определённой сложности. Например, для МС необходимо выполнить суммарную сложность от 80 до 110 единиц трудности, однако, количество элементов не должно превышать 6, поэтому элементы должны быть максимально высокой сложности.
- Тенденции к усложнению и изменениям в правилах соревнований. За последние 10 лет более трёх раз правила соревнований потерпели значительные изменения в сторону усложнения к технике судейства, а следовательно и к техническому мастерству исполнителей. Так действующими правилами вводятся не только оценка технических показателей парно-групповой работы, но и оценка артистичности. Изменены ограничения роста-весовых показателей. Это также актуализирует проблему подготовки в парно-групповой акробатике.
- Проблема набора и комплектования. Всё меньшее количество детей отвечает антропометрическим характеристикам для парно-групповой акробатики, поэтому комплектование составов затруднено.
- Психолого-педагогические проблемы в тренировочном процессе.

Невысокая обучаемость, мотивированность, низкий уровень развития волевых качеств зачастую при водят к отказу от тренировочных занятий. К отсеву талантливых спортсменов зачастую приводит гиперопека родителями.

Анализ литературных источников и педагогические наблюдения показывают, что процесс подготовки в акробатике связан с обучением техники большого количества элементов.

Все акробатические упражнения делятся на две группы и выполняются индивидуально, в парах и группах. Балансирование – в основе упражнений этой группы лежит сохранение положения тела при равновесиях колебательного типа. К ним относятся стойки, равновесия, висы, упоры, мосты, шпагаты, поддержки и пирамиды [2].

В группе балансирования в зависимости от способа исполнения можно выделить два вида упражнений:

- ✓ Упражнения, выполняемые без фазы полёта (силой, махом, рывком, толчком).
- ✓ Упражнения, выполняемые с фазой полёта (броском, прыжком).

Группа вращений объединяет все акробатические упражнения, связанные с различными вращениями тела акробата.

В индивидуальную подготовку нижних и средних входят упражнения в балансировании различными предметами (палки и др.) на согнутых и вытянутых руках, поднимание, подбрасывание и ловля тяжёлых предметов.

Верхнему рекомендуется принимать положения и выполнять движения, встречающиеся в парных и групповых упражнениях, уделяя особое внимание овладению стойкой. Девочки могут выполнять упражнения, не требующие большого и длительного напряжения, например стойки ногами на бёдрах партнёра.

Самыми лёгкими парными упражнениями являются те, в которых оба участника находятся на полу. Выполняя эти упражнения, партнёры учатся оказывать взаимную помощь при удержании равновесия и позы. Например: двое, стоя вплотную лицом друг к другу, берутся за кисти и, разгибая руки, приседают, садятся, встают, наклоняются и т.д. Можно составить также целый ряд упражнений, состоящих из равновесий на одной ноге, полушпагатов, стоек на голове или руках, упоров лёжа боком и стоя на одном колене и т.д. Партнёры, принимая одно из этих положений (одинаковых и разных), помогают друг другу сохранять равновесие [3].

Спортсменки выполняют три упражнения. По характеру исполнения обязательная и произвольная программа делятся на две группы:

Упражнения в балансировании и вольтижные упражнения (рис. 1).

| Обязательные и произвольные упражнения | |
|--|--|
| Балансирование | Вольтижные упражнения |
| Входы, упоры, поддержки, стойки, равновесия, движения партнёров, сходы и опускания | Подкидные прыжки и соскоки, входы прыжком, повороты, курбетты, полуперевероты, сальто, прыжки верхнего на партнёра |

Основные способы балансирования и динамики в парных упражнениях.

Балансирование в парной акробатике – это действия партнёров, направленные на сохранение собственного равновесия и уравнивание партнёров в различных положениях [1].

При выполнении акробатических балансирований могут быть выделены три вида действий:

1. Подготовительные действия направлены на создание наиболее выгодных условий для выполнения стоек, мостов, поддержек, подъёмов, толчков. В одиночных упражнениях подготовительные действия сводятся к принятию удобного исходного положения.
2. Основные действия направлены на выполнение элемента с приведением общего центра тяжести тела исполнителя в зону восстановления положения.
3. Завершающие действия направлены на удержание верхнего в зоне сохранения положения.

Силовые упражнения, то есть медленные переходы из одного статического положения в другое, выполняются в результате преодолевающей (перемещения из более низкого положения в более высокое, то есть снизу вверх) или уступающей (перемещения из более высокого положения в более низкое, то есть сверху вниз) работы соответствующих мышечных групп. Силовые упражнения, требующие больших мышечных усилий обоих партнёров, должны выполняться без заметных усилий. Только в этом случае они выглядят эффектно. Нижний партнёр должен возможно сильнее закрепить звенья тела, на которые опирается верхний, чтобы создать более жёсткую опору.

Выходы и переходы темпом чаще всего осуществляются толчком,

т. е. темпом нижнего, который сгибает и разгибает ноги в коленных и тазобедренных суставах. При этом нижний не только выталкивает верхнего, но и облегчает ему выход в конечное положение небольшим приседанием в момент завершения упражнения. В некоторых случаях выход в статическое положение осуществляется темпом верхнего или темпом обоих партнёров. В первом случае верхний отталкивается от неподвижно стоящего нижнего партнёра. Во втором случае в момент завершения толчка верхнего добавляется толчок нижнего, который разгибает ноги в коленных суставах. В отличие от переходов в конечное положение силой и темпом, когда верхний всё время опирается на нижнего выхода в статическое положение осуществляется темпом верхнего или темпом обоих партнёров. в первом случае верхний отталкивается от неподвижного стоящего нижнего партнёра. во втором случае в момент завершения толчка верхнего добавляется толчок нижнего, который разгибает ноги в коленных суставах. в отличие от переходов в конечное положение силой и темпом, когда верхний все время опирается на нижнего

партнёра, выход броском нижнего предусматривает обязательное наличие фазы полёта с момента окончания броска нижнего до момента ловли им верхнего партнёра [2].

Поэтому, прежде чем приступить к изучению темповых элементов (поворотов, курбетов), необходимо научить верхнего выполнять стойку с прямым телом.

Таким образом, для совершенствования технической стороны подготовки в акробатике, обучение необходимо начинать с базовых элементов, содержанием которых является совместная деятельность (баланс и вольтиж) и индивидуальная работа (отдельно друг от друга).

Литература

1. Коркин, В. П. Групповая акробатика / В. П. Коркин. – М. : "Физкультура и спорт", 1970. – 194 с.
2. Коркин, В. П. Спортивная акробатика: Учебник для институтов физической культуры / В. П. Коркин. – М. : Физкультура и спорт, 1981.-230с.
3. Козлов, В. В. Акробатика. Воспитание и дополнительное образование / В. В. Козлов. – М. : Владос, 2005. – 62 с.

РАЗРАБОТКА МЕТОДИКИ ТЕКУЩЕГО ВОССТАНОВЛЕНИЯ В ГИРЕВОМ СПОРТЕ

В. Ю. Павлов, Л. П. Канакова, В. В. Ачкасов

Томский государственный педагогический университет

В настоящее время для достижения высоких результатов в гиревом спорте необходимо выполнять большие объёмы тренировочных нагрузок близкие к предельным функциональным возможностям организма. В настоящее время квалифицированные спортсмены – гиревики за одно тренировочное занятие выполняют объём нагрузки, который составляет в среднем около 15 тонн с интенсивностью 10-12 подъёмов в минуту. В неделю этот объём может достигать 55 тонн, а в месяц – 200 тонн. Такая интенсификация тренировочного процесса не редко приводит к срыву адаптационных механизмов в организме спортсменов, проявляющаяся развитием патологии со стороны опорно – двигательного аппарата и сердечно – сосудистой системы (ССС). Последние не редко является причиной ухода спортсменов из спорта вследствие развития дистрофии миокарда.

Для достижения высоких результатов в гиревом спорте необходима высокая работоспособность организма, отличная координация всех органов и систем организма, высокий уровень общей и статической выносливости отдельных мышечных групп, их силы. В целях увеличения силовых показателей следует включать упражнения со штангой. При этом надо иметь в виду, что при применении определённой нагрузки организм довольно быстро привыкает, приспосабливается к ней. Следовательно, даже самая эффективная программа не должна применяться длительное время.

Для воспитания физических качеств используются разнообразные методы: *равномерный* (непрерывная длительная работа); *переменный* (смена интенсивности); *повторный*; *соревновательный*; *игровой и круговой*.

В учебно-тренировочном процессе гиревики в основном используют следующие виды мышечной деятельности:

- ✓ динамический
- ✓ статистический или изометрический
- ✓ плиометрический.

При этом динамическому режиму мышечной деятельности отдаётся приоритет.

Для «встряски» организма гиревики используют изометрический и плиометрический методы развития силы. Однако слишком увлекаться этими видами работы не стоит, так как это отрицательно влияет на опорно – двигательный аппарат.

Упражнения с отягощениями, со значительными весами оказывают специфическое биологическое воздействие на организм занимающихся. В

этой связи до сих пор продолжается дискуссия о том, с какого возраста можно приступать к занятиям с применением отягощений, в том числе к занятиям гиревым спортом. Многие авторитетные учёные, специалисты доказали несостоятельность мнения о задержке роста при занятиях с отягощениями. Более того, эти упражнения, если нагрузка соответствует возможностям организма, благотворно влияют на формирование костной, мышечной, ССС, дыхательной систем и повышают дееспособность всех органов молодого организма.

Не смотря на большое различие индивидуальной реакции спортсмена на тренировочную нагрузку, анализ выступления ведущих тяжелоатлетов и гиревиков выявил, что рост результатов идёт в среднем до 15-16 лет регулярных занятий. При этом замечена более выраженная реакция на нагрузку в молодом возрасте. Упражнения с гирями для развития общей и специальной выносливости применяются с 10 лет. Используя разборные гири, позволяющие выполнить упражнение не менее 20 раз в подходе, совершенствуется техника, довольно быстро увеличиваются силовые показатели и выносливость, особенно на ранних стадиях тренировки (А.И. Воротынцев, 2002).

У гиревиков силовые показатели являются одним из важнейших факторов роста спортивного мастерства. Для развития силы мышц наиболее эффективной нагрузкой является вес отягощений 80% от максимального. Однако, в связи с выполнением однотипных упражнений (рывок, толчок) со стандартным весом отягощений, быстро возникает приспособление организма и эффект от тренировочных занятий снижается. Во избежание этого, следует включать как можно больше различных вспомогательных упражнений, выполняемых в разных режимах работы, с большой вариативностью нагрузки: изменяется количество подъёмов в подходе, количество подходов, число упражнений, длительность по времени и скорость выполнения упражнения.

Практика показывает, что в гиревом спорте, не смотря на важность показателя физической силы, более важным для достижения высоких результатов является сочетание силы с выносливостью и умение сочетать движение со свободным дыханием.

Любое «натуживание» связано с задержкой дыхания, что ведёт к возникновению кислородного долга и быстрому наступлению утомления. На тренировках надо подбирать такой вес гири, который не вызывает необходимости задержки дыхания при выполнении упражнения.

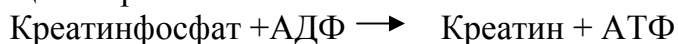
У хорошо тренированных гиревиков, отмечается высокий уровень статистической работоспособности, быстроты сокращения и расслабления мышц. В тренировочном процессе гиревики широко используют игровые виды спорта (баскетбол, футбол, волейбол) и циклические виды спорта: бег, лыжи, плавание, велоспорт и др. виды, связанные с длительным временем их выполнения.

Большой объём нагрузки в учебно-тренировочном процессе, выполняемый с высокой интенсивностью, является сильным раздражителем, изменяющим функциональное состояние спортсмена. Однако, не смотря на быстрый прогресс в спортивных результатах, чрезмерное увеличение «прикидками», т.е. выполнение упражнений до предельного результата, может привести к перетренировке. Чтобы избежать истощения организма, следует чередовать большие, средние и малые показатели объёмов и интенсивности.

Как и в других видах спорта, в гиревом спорте имеются свои проблемы. На сегодняшний день самыми актуальными являются две:

- ✓ не существует единого подхода в подготовке гиревиков.
- ✓ не разработана система текущего восстановления в подготовке квалифицированных гиревиков.

Одной из проблем способствующих ухудшению работы ССС специалистами в области спортивной медицины признаётся недооценка значимости текущего восстановления (ТВ). По их мнению, основной физиологической функцией ТВ является устранение алактатного кислородного долга (АКД). С биохимической точки зрения процесс образования АКД протекает следующим образом:



Образование креатина в скелетных мышцах приводит к ухудшению их работы и развитию состояния называемого в спорте «забитость мышц». Для устранения АКД требуется не только давать отдых между интенсивными упражнениями во время тренировки, но и самое главное обеспечить поступление в организм значительного количества кислорода, что составляет около 20 литров (С. С. Михайлов, 2004).

В гиревом спорте нет научно обоснованной методики, позволяющей полноценно использовать текущее восстановление во время тренировки для поддержания необходимого уровня физической работоспособности.

Решение этой проблемы и стало целью исследования.

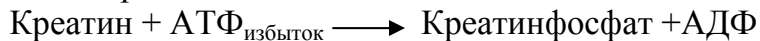
Исследование проводилось на базе спортивного комплекса ТГПУ на курсе спортивного совершенствования в течение трёх месяцев. В исследовании приняли участие гиревики, входящие в состав сборной области по гиревому спорту, количество спортсменов 15 человек, из них 12 Мастера спорта России, 2 Мастера спорта международного класса и 1 Заслуженный мастер спорта России.

В исследовании использовались следующие медико-биологические методы: измерение пульса, артериального давления, оценка ЭКГ и контроль сердечной деятельности с применением микрокардиоанализатора МКА-02, который прикреплялся к спортсмену на всё тренировочное занятие.

Исследование проводилось поэтапно. На первом этапе проводился анализ научно – методической литературы, анализ дневников и опрос ведущих спортсменов и тренеров.

На втором – разрабатывалась методика текущего восстановления у гиревиков.

С биохимической точки зрения процесс устранения АКД выглядит следующим образом:



В разработанной методике позволяющей осуществить этот процесс во время текущего восстановления использовался следующий алгоритм. До тренировки спортсменам измерялась жизненная ёмкость лёгких (ЖЁЛ) с помощью суховоздушного спирометра. По приведённой ниже формуле (разработанной в рамках проводимого исследования) рассчитывалось количество дыхательных актов на кислородном ингаляторе КИ-4У2, в котором содержание кислорода вдыхаемой смеси составляла 60%. Затем в перерывах, которые проводились во время тренировки для отдыха после интенсивных нагрузок, гиревики выполняли необходимое количество дыханий.

$$КД = \frac{ДАКД \times 100\%}{ЖЕЛ \times O_2об\%}$$

где КД – количество дыханий, ДАКД – должный алактатно – кислородный долг равный 20 л (С. С. Михайлов 2004), ЖЁЛ – жизненная ёмкость лёгких спортсмена, O₂об% – обогащённая кислородная смесь.

Особенностью этой методики явилась то, что в ней учитывается не только индивидуальные особенности спортсменов, занимающихся гиревым спортом, в данном случае ЖЁЛ, но и процентное соотношение кислорода во вдыхаемой смеси. По разработанной формуле рассчитывалось необходимое количество дыхательных актов для устранения АКД, что составляет в среднем около 5 дыхательных актов.

В ходе медико-биологических исследований, проводимых до начала и после тренировок, с использованием во время текущего восстановления разработанной нами методики устранения АКД, было выявлено достоверное улучшение показателей всех функциональных проб, используемых в качестве контроля эффективности. Особенно необходимо отметить снижение отрицательного воздействия тренировочных нагрузок анаэробного характера на сердечную мышцу, которое было зафиксировано с помощью МК-02, в виде уменьшения числа одиночных экстрасистол на треть.

Таким образом, использование разработанной нами методики устранения АКД в ходе текущего восстановления способствует профилактики дистрофии миокарда у спортсменов занимающихся гиревым спортом.

Литература

1. Михайлов, С. С. Спортивная биохимия: Учебник для вузов и колледжей Физической культуры./С. С. Михайлов – 2-е изд., доп. – М.: Советский спорт, 2004. – 220 с.

2. Пешков, В. Ф. Восстановительные средства в профессиональной деятельности педагогов по ФК и С./ В. Ф. Пешков – Томск. Издательство ТГПУ 2000 – 198 с.
3. Роженцов, В. В., Полевщиков, М. М. Утомление при занятиях физической культурой и спортом: проблемы, методы исследования [Текст]: монография / В. В. Роженцов, М. М. Полевщиков – М.: Советский спорт 2006. – 280 с.
4. Синяков, А. Ф. «Гимнастика дыхания»/ А. Ф. Синяков М.: 1991. – 15 с.
5. Воротынцев, А. И. Гири. Спорт сильных и здоровых – М.: Советский спорт 2002 – 272 с.

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ИЗОМЕТРИЧЕСКИХ УПРАЖНЕНИЙ У ДЕТЕЙ С НАРУШЕНИЕМ ОСАНКИ НА ЗАНЯТИЯХ ЛЕЧЕБНОЙ ФИЗКУЛЬТУРОЙ

П. А. Перемитин, В. В. Ачкасов, Л. Н. Дубовская, Я. Б. Сычёва

Томский государственный педагогический университет,

ОГУ Комплексный центр социального обслуживания населения Томской области

Нарушение осанки не является заболеванием – это изменение функционального состояния мышечно-связочного и опорно-двигательного аппаратов, которое (при своевременно начатых оздоровительных мероприятиях) не прогрессирует и является обратимым процессом. Оно может возникать у детей ещё в раннем возрасте: так в ясельном – у 2,1% детей; в 4 года – у 15-17% детей; в 7 лет – у каждого третьего ребенка. В школьном возрасте процент детей с нарушением осанки продолжает расти. Так, по данным Д.А. Ивановой, нарушения осанки имеются у 67% школьников [3].

Правильная осанка характеризуется: вертикальным расположением головы и остистых отростков; горизонтальным уровнем надплечий; симметричным расположением углов лопаток, молочных желез у девушек и около сосковых кружков у юношей; плоским животом, втянутым по отношению к грудной клетке; умеренно выраженными физиологическими изгибами позвоночника; равными, симметричными и хорошо выраженными треугольниками талии; симметричными ягодичными складками; одинаковой длиной нижних конечностей и правильной постановкой стоп (ноги разогнуты в коленных и тазобедренных суставах); ось тела проходит через ухо, плечевой и тазобедренный сустав и середину стопы.

В различные возрастные периоды осанка ребенка имеет свои особенности. Так, для осанки школьников наиболее характерными являются плавный переход линии грудной клетки в линию живота, который выступает на 1-2 см, а также слабо выраженные физиологические изгибы позвоночника. Для их осанки также характерно умеренно выраженные физиологические изгибы позвоночника с незначительным наклоном головы вперед.

Угол наклона таза у девушек больше, чем у мальчиков: у мальчиков – 28° , у девочек – 31° . Наиболее стабильная осанка отмечается у детей к 10-12 годам [1,2].

Ведущую роль в формировании осанки является позвоночник. Различают четыре физиологических изгиба позвоночника в сагиттальной плоскости: два обращены выпуклостью кпереди – это шейный и поясничный лордозы; два обращены выпуклостью кзади – это грудной и крестцово-копчиковый кифозы. Благодаря физиологическим изгибам позвоночный столб выполняет рессорную и защитную функции спинного и головного мозга, внутренних органов, увеличивает устойчивость и подвижность позвоночника.

У новорожденного ребенка имеется лишь крестцово-копчиковый кифоз, сформировавшийся на этапе внутриутробного развития. Начало формирования физиологических изгибов позвоночника относятся к периоду грудного возраста.

К 3 месяцам жизни у ребенка формируется шейный лордоз – под влиянием работы мышц спины и шеи во время приподнимания головы из положения лежа на животе и сохранения данной позы.

К 6 месяцам начинает формироваться грудной кифоз – при развитии умения самостоятельно переходить из положения лежа в положение сидя и длительно сохранять сидячую позу.

К 9-10 месяцам начинает формироваться поясничный лордоз – под действием мышц, обеспечивающих вертикальное положение тела во время стояния и ходьбы.

Выраженность физиологических изгибов позвоночника зависит от угла наклона таза. При увеличении угла наклона позвоночный столб, неподвижно сочлененный с тазом, наклоняется вперед; одновременно увеличиваются поясничный лордоз и грудной кифоз позвоночника, которые компенсируют нарушение вертикального положения тела. При уменьшении угла наклона таза физиологические изгибы позвоночника соответственно уплощаются.

Осанка ребенка, с позиции физиологических закономерностей, является динамическим стереотипом, и в раннем возрасте носит неустойчивый характер, легко изменяясь под действием позитивных и негативных факторов. Гетерохронность развития костного, связочного, суставного аппарата и мышечной системы в этом возрасте является основой неустойчивости осанки. Неравномерность развития уменьшается по мере снижения темпов роста опорно-двигательного аппарата и стабилизируется к окончанию роста человека [3].

Вместе с тем нарушение осанки постепенно приводит к снижению подвижности грудной клетки, диафрагмы, к ухудшению рессорной функции позвоночника, что, в свою очередь, негативно влияет на деятельность основных систем организма: центральную нервную, сердечно-сосудистую и дыхательную; способствует возникновению многих хронических заболева-

ний вследствие проявления общей функциональной слабости и дисбаланса в состоянии мышц и связочного аппарата ребенка.

Причины развития нарушений осанки:

- 1) слабость естественного мышечного корсета ребенка;
- 2) несоответствие мебели весовозрастным показателям ребенка;
- 3) неправильные положения тела, которые ребенок принимает в течение дня, – при выполнении различных видов деятельности и во время сна.

Различают три степени нарушения осанки.

I степень – характеризуется небольшими изменениями осанки, которые устраняются путем целенаправленной концентрации внимания ребенка.

II степень – характеризуется увеличением количества симптомов нарушения осанки, которые устраняются при разгрузочном положении позвоночника в горизонтальном положении или при подвешивании (за подмышечные впадины).

III степень – характеризуется серьезными нарушениями осанки, которые не устраняются при разгрузочном положении позвоночника.

Для детей дошкольного возраста наиболее характерны I-II степени нарушения осанки; для школьников – II-III степени.

В настоящее время для профилактики и лечения осанки используются различные методы физической реабилитации к которым относятся: ЛФК, массаж, физиопроцедуры. Однако эти методы недостаточно укрепляют мышцы, ответственные за осанку, в этой связи их эффект не продолжительный, поэтому целью нашей научной работы стала проверка гипотезы о том, что включение изометрических упражнений на занятиях ЛФК у детей с нарушением осанки позволит увеличить тонус и силу мышц, участвующих в формировании осанки [5,6].

Исследование было проведено на базе Комплексного центра социального обслуживания населения Томской области (ОГУ КЦСОН ТО) в детском отделении, где в качестве базовой терапии оздоровления используются физические методы реабилитации (ЛФК, физиопроцедуры, массаж). В ОГУ КЦСОН ТО дети поступают по направлению службы социальной защиты. Длительность пребывания в санатории составляет 21 день.

Под наблюдением находилось 30 пациентов с нарушением осанки.

В качестве методов оценки объективного состояния были использованы: соматоскопия и антропометрия, измерение статической силы спины, частота сердечных сокращений, частота дыхания, удержание положения тела в виде «лодочки» и «досочки». Статистическая обработка полученных результатов проводилась с помощью Z-критерия [4].

Первая группа – контрольная (14 человек) получала стандартный комплекс физической реабилитации: лечебную физкультуру, массаж и физиотерапию.

Вторая – экспериментальная (16 человек) получала аналогичный комплекс физической реабилитации, но в занятия ЛФК были добавлены разра-

ботанные нами изометрические упражнения. Комбинированные занятия ЛФК по разработанной нами методике проводились 5 раз в неделю, курс 10 процедур (в объёме стандартного курса ЛФК). Каждое изометрическое упражнение выполнялось по 3 подхода, которые чередовались с динамическим дыхательными упражнениями в положении лёжа:

- упор лежа, ноги на полу ниже головы, однократное напряжение около 20 сек;
- «толкание стены», однократное напряжение около 20 сек.
- упор лежа ноги на скамейке на уровне головы, однократное напряжение около 20 сек;
- удержание «лодочки», однократное напряжение около 20 сек;
- упор лежа ноги на скамейке, выше головы, однократное напряжение около 20 сек;
- вис на «шведской стенке», однократное напряжение около 20 сек.

В ходе повторного обследования детей участвующих в эксперименте, которое проводилось в конце исследования, было выявлено достоверное увеличение силы мышц формирующих осанку в экспериментальной группе ($P \geq 0,95$). В отношении других объективных показателей достоверных отличий между группами выявлено не было ($P < 0,95$).

Таким образом, проведенный нами эксперимент подтвердил гипотезу о том, что добавление изометрических упражнений на занятиях ЛФК позволяет повысить тонус и силу мышц участвующих в формировании осанки.

Литература

1. Граевская, Н. Д. Спортивная медицина: Курс лекций и практические занятия. В 2-х частях. Ч. 1. Учебное пособие / Н. Д. Граевская, Т. И. Долматова. – М. : Советский спорт, 2008. – 304 с.
2. Граевская, Н. Д. Спортивная медицина: Курс лекций и практические занятия. В 2-х частях. Часть 2. Учебное пособие / Н. Д. Граевская, Т. И. Долматова. – М. : Советский спорт, 2004. – 360 с.: ил.
3. Попов, С. Н. Лечебная физическая культура: учеб. для студ. высш. учеб. заведений / С. Н. Попов, Н. М. Валеев, Т. С. Гарасева и др.; под ред. С. Н. Попова. – М. : Издательский центр «Академия». – 2004. – 416 с.
4. Иванов, Ю. И. Статистическая обработка результатов медико-биологических исследований на микрокалькуляторах по программам / Ю. И. Иванов, О. Н. Погорелюк. – М. : Медицина, 1990. – 224с.
5. Физическая реабилитация: учебник для студентов высших учебных заведений, обучающихся по государственному образовательному стандарту 022500 «Физическая культура для лиц с отклонениями в состоянии здоровья» (Адаптивная физическая культура) / Под общей ред. проф. С. Н. Попова. – Изд. 2-е, испр. и доп. – Ростов н/Д. : изд-во «Феникс», 2004. – 608 с.
6. Физическое воспитание детей со сколиозом и нарушением осанки / Под общ. Ред. Г. А. Халемского. – Изд. 2-е, испр. и доп. – М. : НЦ ЭНАС, 2004. – 80 с.

РАЗРАБОТКА МЕТОДИКИ ТЕКУЩЕГО ВОССТАНОВЛЕНИЯ НА ЭТАПЕ СПОРТИВНОГО СОВЕРШЕНСТВОВАНИЯ У БАСКЕТБОЛИСТОК

Ю. Н. Полежаева, Л. П. Канакова, В. В. Ачкасов
Томский государственный педагогический университет

Баскетбол – одна из самых популярных игр в нашей стране. Он относится к ациклическим видам спорта. Для него характерны разнообразные движения: ходьба, бег, остановки, повороты, прыжки, ловля, броски и ведение мяча, осуществляемые в единоборстве с соперниками. Такое разнообразие движений способствует укреплению нервной системы, двигательного аппарата, улучшению обмена веществ, деятельности всех систем организма [1, 5].

Не смотря на всю кажущуюся схожесть между мужским и женским баскетболом, последние имеют существенные отличия, которые базируются на физиологии женского организма. У женщин меньше основные параметры гемодинамики: объём сердца, толщина миокарда, конечный диастолический и систолический объём левого желудочка, жизненная ёмкость лёгких.

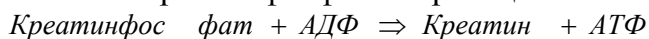
Современный баскетбол предъявляет повышенные требования к организму женщины. При игре в баскетбол частота дыхания достигает 50-58 и более дыхательных циклов в 1 мин. Дыхание при изменении темпа движений учащается быстрее, чем частота сердцебиения. Это свидетельствует о более высокой подвижности механизмов, регулирующих частоту дыхания.

В зависимости от темпа игры, активности игрока и других условий частота сердечных сокращений может достигать 200 и более ударов в 1 мин. В среднем этот показатель удерживается в процессе игры на уровне 170-190 ударов в 1 мин. Кратковременное снижение темпа движений и даже их прекращение на 5 – 10 сек. не сопровождаются урежением сердечных сокращений. Лишь перерывы длительностью 20 – 60 сек. и более вызывают снижение сердечного ритма до 100 – 140 ударов в 1 мин [6].

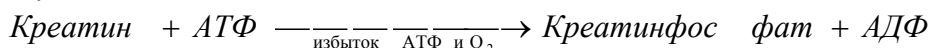
Подобная интенсификация тренировочного процесса нередко приводит к срыву адаптационных механизмов в организме спортсменок, что в конечном итоге приводит к снижению толерантности к физической нагрузке. Наиболее часто это наблюдается со стороны сердечно-сосудистой системы, так по данным А. Г. Дембо [2] за последние годы отмечается существенный рост количества случаев дистрофии миокарда у женщин занимающихся ациклическими видами спорта. Одной из причин, по мнению специалистов в области спортивной медицины, считается не рациональное использование текущего восстановления в процессе тренировки, которое необходимо для устранения накопившихся за время выполнения физических упражнений продуктов анаэробного распада [3].

Во время текущего восстановления должны устраняться продукты анаэробного обмена, главными из которых являются креатин или его ещё называют алактатным кислородным долгом (АКД).

Креатин образуется и накапливается в мышечных клетках во время физических нагрузок за счёт креатинфосфатной реакции:



Эта реакция обратима. Во время отдыха она протекает в обратном направлении:



Обязательным условием превращения креатина в креатинфосфат является избыток АТФ, который создаётся в мышцах после работы, когда уже нет больших энергозатрат на мышечную деятельность. Источником АТФ при восстановлении является тканевое дыхание, протекающее с достаточно высокой скоростью и требующее значительное количество кислорода (около 20 литров) [4].

Основной проблемой нерационального использования текущего восстановления является отсутствие методических подходов к устранению АКД, которые учитывали бы индивидуальные особенности спортсменов в данном случае: жизненную ёмкость лёгких (ЖЕЛ) и процентное содержание кислорода вдыхаемой воздушной смеси.

Решение этой проблемы и стало целью научного исследования, которое проводилось на курсе спортивного совершенствования в течение шести месяцев. Работа проводилась с баскетболистками, которые входят в сборную команду Томского государственного педагогического университета.

Для контроля эффективности разрабатываемой методики текущего восстановления использовались следующие медико-биологические методы:

- 1) измерение пульса;
- 2) артериального давления;
- 3) проба Руфье Диксона до и после тренировки;
- 4) оценка ЭКГ;
- 5) определение числа одиночных экстрасистол.

В ходе научного исследования, опытным путём была разработана методика текущего восстановления, направлена на ликвидацию АКД, с использованием кислородного ингалятора КИ-4У2.

Научная новизна разработанной методики заключается в том, что в ней учитывается не только индивидуальные особенности девушек, занимающихся баскетболом, в данном случае, жизненная ёмкость лёгких, но и процентное соотношение кислорода во вдыхаемой смеси. Взаимосвязь этих показателей видна из представленной формулы:

$$КД = \frac{ДАКД \times 100\%}{ЖЕЛ \times O_{2об}\%}$$

КД – количество дыханий; ДАКД – должный алактатный кислородный долг; ЖЕЛ – жизненная ёмкость лёгких; $O_{2об}\%$ – содержание кислорода во вдыхаемой смеси.

Выполнение разработанной методики для текущего восстановления баскетболисток представляет собой следующее: спортсменкам проводилось измерение жизненной ёмкости лёгких в покое до начала тренировки. По формуле (в рамках проводимого исследования) рассчитывалось количество дыхательных актов на кислородном ингаляторе КИ-4У2, в котором содержание кислорода вдыхаемой смеси составляло 60%. Затем в перерывах, которые проводились во время тренировки для отдыха после интенсивных нагрузок, спортсменки выполняли необходимое количество дыханий кислородо-воздушной смесью из КИ-4У2.

В ходе медико-биологического исследований, проводимых до начала и после тренировок, с использованием во время текущего восстановления разработанной нами методики устранения АКД, было выявлено достоверное улучшение показателей всех функциональных проб, используемых в качестве контроля эффективности. Особенно необходимо отметить снижение отрицательного воздействия тренировочных нагрузок анаэробного характера на сердечную мышцу, которое было зафиксировано с помощью микрокардиоанализатора МК-02, в виде уменьшения числа одиночных экстрасистол в 2,8 раза.

Таким образом, можно сделать вывод, что использование разработанной нами методики устранения АКД в ходе текущего восстановления способствует профилактике дистрофии миокарда у женщин занимающихся ациклическими видами спорта.

Литература

1. Баскетбол. Учебник для ин-тов физ. культ./ Под ред. Ю. М Партнова. – Изд. 3-е перераб. – М.: Физкультура и спорт, 1988. – 288с.
2. Дембо, А. Г. Причины и профилактика отклонений в состоянии здоровья спортсменов / А.Г. Дембо. – М.: Физкультура и спорт, 1981. – 120 с.
3. Мирзоев, О. М. Применение восстановительных средств в спорте / О. М. Мирзоев – М.: Спорт академ пресс, 2000. – 204с. (Наука – спорту).
4. Михайлов, С. С. Спортивная биохимия: Учебник для вузов и колледжей физической культуры / С. С. Михайлов. – М.: Советский спорт, 2004. – 220 с.: ил.
5. Спортивные игры. Техника, тактика, методика обучения: учебник для студ. высш. пед. учебн. заведений / Ю. Д. Железняк [и др.]; под ред. Ю. Д. Железняк, Ю. М. Портнова. – 4-е изд., стер. – М.: Издательский центр «Академия», 2007. – 520 с.
6. Физиология человека. (Учебник для институтов физической культуры. Изд. 5-е). / Под ред. Н. В. Зимкина. М.: «Физкультура и спорт», 1975. – 320с.

РЕЗУЛЬТАТИВНОСТЬ ПОДГОТОВКИ ЮНЫХ АКРОБАТОВ

Е. А. Родионова, Т. В. Карбышева

Томский государственный педагогический университет

На этапе начальной спортивной подготовки в акробатике очень важно создать базу для формирования техники спортивных упражнений. Для этого необходим достаточный уровень физической подготовленности, проявляющийся в высоком уровне развития важнейших двигательных качеств [3]. Специалистами выделяются такие двигательные качества, необходимые в акробатике, как гибкость и подвижность в суставах, скоростные, скоростно-силовые, силовые, координационные способности, специальная выносливость. В этой связи на этапе начальной подготовки (акробаты 3, 2, 1 юношеские разряды) актуально применение общей и специальной физической подготовки [2].

С целью совершенствование процесса подготовки акробатов массовых разрядов изучена динамика уровня развития физических и технических способностей спортсменов 5-7 лет.

Задачи исследования:

1. Изучить уровни развития двигательных качеств юных акробатов.
2. Выявить динамику развития физических и технических способностей в годичном цикле спортивной тренировки.

Для решения поставленных задач использованы следующие методы исследования: анализ нормативных документов и учебной документации, педагогическое тестирование, методы статистической обработки полученных результатов.

Процедура набора детей в ДЮСШ предполагает тестирование двигательных способностей и оценку уровня развития на основе сопоставления с модельными характеристиками (табл. 1) [1].

Таблица 1

Модельные характеристики физической подготовленности (отбор)

| № | Тесты | Оценка (баллы) | | |
|---|---------------------------------|------------------|----------------|---------------------------|
| | | Отлично 9,5-10,0 | Хорошо 9,0-9,5 | Удовлетворительно 8,5-9,0 |
| 1 | Поднимание ног | >30 | 25-29 | 20-24 |
| 2 | Подтягивание | >10 | 7-9 | 5-6 |
| 3 | Угол в висе | >60 | 50-59 | 40-49 |
| 4 | Напрыгивание на тумбу за 15 сек | 14-13 | 9-10 | 7-8 |
| 5 | Сгибание рук в упоре лежа | 16-18 | 12-15 | 8-11 |
| 6 | Прыжок в длину | 130 | 120 | 110 |

Результаты тестирования на этапе набора показывают, что 56,3% детей справляются с требованиями по физической подготовленности на «отлично», 25% – «хорошо» и 18,7% на «удовлетворительно». Это свидетельству-

ет о том, что более трети детей, поступающих в ДЮСШ, имеет недостаточный уровень физической подготовленности, что актуализирует данную проблему [4].

Проведение учебно-тренировочных занятий в течение года позволило улучшить результаты во всех показателях (табл. 2).

Таблица 2

Результаты тестирования общей физической подготовленности юных акробатов

| № | Тесты | \bar{X} (баллы) | | прирост | |
|---|---------------------------------|-------------------|-------|---------|-----|
| | | начало | конец | баллы | % |
| 1 | Поднимание ног в висе за 15 сек | 8,81 | 8,95 | 0,14 | 1,5 |
| 2 | Подтягивание | 8,90 | 9,46 | 0,56 | 6,2 |
| 3 | Угол в висе | 8,78 | 9,37 | 0,59 | 6,7 |
| 4 | Напрыгивание на тумбу за 15 сек | 8,93 | 9,57 | 0,64 | 4,9 |
| 5 | Сгибание рук в упоре лежа | 8,95 | 9,46 | 0,51 | 5,6 |
| 6 | Прыжок в длину с места | 8,93 | 9,4 | 0,47 | 5,2 |

Приросты в уровне развития специальных двигательных качеств от 1,5 до 6,7% от исходного. Наибольшие приросты наблюдаются в силовой выносливости мышц брюшного пресса и силовых способностях. Повторное педагогическое тестирование выявило, что 68,8% юных спортсменов имеют отличную оценку, 12,5 % – хорошую и 18,7 % – удовлетворительную, что указывает на положительный результат.

Оценка результатов технической подготовки основывалась на нормативных показателях таблицы 3.

Таблица 3

Нормативы технической подготовленности (отбор)

| № | Тесты | Оценка (баллы) | | |
|---|------------------------------------|---|--|---|
| | | Отлично 9,5-10,0 | Хорошо 9,0-9,5 | Удовлетворительно 8,5-9,0 |
| 1 | Наклон из положения стоя (складка) | 13-15 | 9-12 | 5-8 |
| 2 | Шпагат | Бедра плотно прижаты | Не более 4-5 см | Более 5 см |
| 3 | Мост (около стенки) | руки прижаты к опоре, колени выпрямлены | Небольшое сгибание в коленях, плечевых суставах | Значительные углы в тазобедренном, коленном, плечевом суставах, |
| 4 | Стойка (около опоры) | Вертикальное положение | Незначительные углы в плечевом, тазобедренных суставах | Касание головой, тазом опоры |

Сравнение приростов уровня технической подготовленности в конце учебного года указывает на положительную результативность тренировок (табл. 4).

Таблица 4

Результаты тестирования специальной физической подготовленности юных акробатов

| № | Тесты | \bar{X} (баллы) | | прирост | |
|---|------------------------------------|-------------------|-------|---------|-------|
| | | начало | конец | баллы | % |
| 1 | Наклон из положения стоя (складка) | 8,57 | 9,5 | 0,93 | 9,79 |
| 2 | Шпагат | 8,0 | 9,5 | 1,5 | 15,78 |
| 3 | Мост | 8,63 | 9,37 | 0,74 | 7,89 |
| 4 | Стойка | – | 9,46 | – | – |

Наибольшие изменения наблюдаются в тесте «шпагат», «наклон». Несколько ниже величина прироста в тесте «мост».

Таким образом, результативность тренировочного процесса юных акробатов проявляется в положительных приростах показателей физической и технической подготовленности. Средства общей физической подготовки направлены на развитие силы, ловкости, быстроты, гибкости, специальной выносливости. Средствами специальной физической подготовки развиваются физические качества, необходимые для определенного вида акробатики и даже для овладения конкретным упражнением. Общая физическая подготовка – основа специальной физической подготовки, цель которой подготовить занимающихся к овладению техникой акробатических упражнений.

Литература

1. Анцупов, Е. А. Акробатика: учебная программа для ДЮСШ и СДЮШОР (методическая часть) Госкомспорт СССР / Е. А. Анцупов, Г. С. Филимонова. – М. : Советский спорт, 1991. – 115 с.
2. Коркин, В. П. Спортивная акробатика : учебник для институтов физ. культуры / В. П. Коркин. – М. : Физкультура и спорт, 1981. – 238 с.
3. Матвеев, Л. П. Теория и методика физического воспитания : учебник для институтов физ. культуры / Л. П. Матвеев. – М. : Физкультура и спорт, 1976. – 304 с.
4. Образовательная программа по спортивной акробатике для детей 5-16 лет: учебная программа : [принята тренерским советом ДЮСШ №3 29. 06. 2007 г.] / Томск, 2007. – 120 с.

СРАВНИТЕЛЬНЫЙ АНАЛИЗ ПОКАЗАТЕЛЕЙ ШКОЛЬНОЙ ТРЕВОЖНОСТИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ШКОЛ И ШКОЛ-ИНТЕРНАТОВ

А. В. Селютина, Л. П. Канакова

Томский государственный педагогический университет

По данным различных исследований затруднения в обучении, по тем или иным причинам, испытывают от 20 до 60% обучающихся [3]. Значительная часть из них относится к «*группе риска*». До недавнего времени, в общеобразовательной школе для детей с трудностями в обучении создавались классы компенсирующего обучения, как одна из форм работы с детьми «*группы риска*». В последние годы в общеобразовательной школе все реже осуществляют набор первоклассников в классы компенсирующего обучения по причине их низкой наполняемости (9–12 человек) и перехода российской системы общего образования на «*подушевую*» схему финансового обеспечения, что особенно актуально в течение экономического кризиса. Классы компенсирующего обучения (КО) постепенно ликвидируются из системы общего образования в России, и дети «*группы риска*» обучаются в общеобразовательных классах с высокой наполняемостью (до 30 детей и более).

В городе Томске в 2006 – 2007 учебном году в средних образовательных школах действовало 37 классов КО, где обучалось 522 школьника. В 2007 – 2008 учебном году – 18 классов, в них обучалось 269 детей. В 2008 – 2009 учебном году – 13 классов, в которых обучаются 182 ребенка.

Многие авторы [2,4,5] сходятся во мнении, что в процессе физического воспитания у младших школьников формируется чувство уважения к себе, чувство собственного достоинства, положительная «*я-концепция*». Использование возможностей игровой, трудовой, художественно-эстетической деятельности и занятий физической культурой для коррекции недостатков личностного развития детей очень эффективно. При умелом педагогическом руководстве возможно, в противовес отрицательным качествам, развивать волю, целеустремленность, выдержку и самообладание, решительность и смелость, настойчивость и упорство, уверенность в своих силах, волю к победе и другие положительные качества.

Целью данного исследования является выявление особенностей психоэмоциональной и познавательной сфер младших школьников, обучающихся в общеобразовательных классах и школе-интернате.

Исследование осуществлялось в городе Томске в МОУ СОШ № 40 и 51, а также в МОУ средняя (общеобразовательная) школа-интернат № 1 с учащимися общеобразовательных классов третьей и четвертой параллелей. В исследовании участвовало 262 младших школьника: 127 учащихся третьих классов и 135 – четвертых.

Задачами исследования являются:

1. Определить и сравнить показатели уровня личностной тревожности и развития внимания младших школьников общеобразовательных школ и школы-интерната.

2. Выявить и сравнить наиболее предпочитаемые учебные предметы младших школьников, обучающихся в общеобразовательных школах и школе-интернате.

Для решения поставленных задач применялись следующие методы исследования:

1. Анализ научно-методической литературы.
2. Анкетирование, опрос и беседа.
3. Методы психодиагностики («Корректурная проба», тест «школьной тревожности Филлипса»).
4. Методы математической статистики.

Для определения особенностей внимания, как познавательного процесса, использовался тест «Корректурная проба». Объем внимания оценивается по количеству просмотренных букв, концентрация – по количеству сделанных ошибок. В результате тестирования выявлено, что у 53 % третьеклассников и 78,5 % школьников четвертых классов показатели объема внимания оказались в норме, а показатели концентрации внимания соответственно у 64 % и 87% младших школьников. Результаты, показанные младшими школьниками общеобразовательных школ и школы-интерната аналогичны, достоверно не отличаются ($p > 0,05$). Это еще раз доказывает, что познавательные процессы детей развиваются с возрастом; 47% и 21,5% учащихся 3-х и 4-х классов соответственно с предложенным заданием не справились. Это можно объяснить тем, что дети с трудом настраиваются на работу, концентрируют внимание при выполнении задания и тем самым предъявляют высокие требования к профессионализму педагогов. Внимание, как познавательный процесс, развивается на большинстве уроков. На уроке физической культуры внимание можно развивать с помощью различных игр и упражнений, включаемых на протяжении всего урока.

Тест «школьной тревожности Филлипса» содержит 58 вопросов и оценивает тревожность по 8 факторам:

- 1) общая тревожность в школе;
- 2) переживание социального стресса;
- 3) фрустрация потребности в достижении успеха;
- 4) страх самовыражения;
- 5) страх ситуации проверки знаний;
- 6) страх не соответствовать ожиданиям окружающих;
- 7) низкая физиологическая сопротивляемость стрессу;
- 8) проблемы и страхи в отношениях с учителями) тремя уровнями (нормальный, повышенный, высокий).

Результаты психодиагностики уровня тревожности младших школьников представлены в таблице 1.

Таблица 1

Распределение учащихся по уровням тревожности, %

| N | | 1 Фак- тор | 2 Фак- тор | 3 Фак- тор | 4 Фак- тор | 5 Фак- тор | 6 Фак- тор | 7 Фак- тор | 8 Фак- тор |
|---|---|---------------|---------------|---------------|---------------|---------------|---------------|---------------|---------------|
| 1 | 3 классы общеобразовательных школ, % (n = 105) | | | | | | | | |
| | нормальный | 70,5 | 66 | 68 | 37,5 | 37,5 | 53,5 | 70,5 | 47,8 |
| | повышенный | 21,6 | 29,5 | 28,5 | 45,5 | 44 | 23 | 20,5 | 45,5 |
| | высокий | 8 | 4,5 | 3,5 | 17 | 18 | 23,8 | 9 | 7 |
| 2 | 4 классы общеобразовательных школ, % (n = 107) | | | | | | | | |
| | нормальный | 63,5 | 75,7 | 72 | 42 | 31,8 | 55 | 75 | 51,5 |
| | повышенный | 28 | 22,5 | 25 | 44 | 47,7 | 29 | 15 | 37 |
| | высокий | 8,5 | 1,9 | 2,8 | 14 | 20,5 | 15,9 | 10 | 11 |
| 3 | 3 классы школы-интерната, % (n = 21) | | | | | | | | |
| | нормальный | 40 | 65 | 75 | 25 | 25 | 55 | 75 | 35 |
| | повышенный | 40 | 30 | 25 | 40 | 35 | 10 | 5 | 40 |
| | высокий | 20 | 5 | 0 | 35 | 40 | 35 | 20 | 25 |
| 4 | 4 классы школы-интерната, % (n = 28) | | | | | | | | |
| | нормальный | 50 | 78,5 | 78,5 | 35,7 | 32 | 64 | 78,6 | 46,5 |
| | повышенный | 46,5 | 21,5 | 17,9 | 42,9 | 39,3 | 14 | 14,3 | 35,7 |
| | высокий | 3,5 | 0 | 3,6 | 21,4 | 28,6 | 21,5 | 7 | 17,9 |

У 17 % обучающихся третьих классов общеобразовательных школ выявлен высокий уровень тревожности по фактору «Страх самовыражения». По фактору «Страх ситуации проверки знаний» у 18% третьеклассников общеобразовательных школ показатели тревожности характеризуются высоким уровнем и у 44% – повышенным. У 24% испытуемых данной группы выявлен высокий уровень тревожности по фактору «Страх не соответствовать ожиданиям окружающих» и у 23% – повышенный. По фактору «Проблемы и страхи в отношениях с учителями» показатели школьной тревожности соответствуют высокому уровню у 7% младших школьников, обучающихся в третьих классах общеобразовательных школ, и у 45,5% – повышенному. Результаты психодиагностики уровня тревожности детей, обучающихся третьих и четвертых параллелей в общеобразовательных школах, аналогичны.

Учащиеся школы-интерната третьих классов отличаются по показателям тревожности. У большей части (60%) обследуемых младших школьников школы-интерната был выявлен повышенный и высокий уровень по фактору «Общая тревожность в школе», что может свидетельствовать о неблагоприятном эмоциональном состоянии ребенка, связанным с различными формами его включения в жизнь школы. Результаты, показанные учащимися школы-интерната четвертых классов, аналогичны результатам психодиагностики уровня тревожности обучающихся в третьих классах.

Полученные данные доказывают, что значительная часть младших школьников испытывает негативные эмоциональные переживания ситуаций, сопряженных с необходимостью самораскрытия, предъявления себя

другим, демонстрации своих возможностей; негативно относится и переживает в ситуациях проверки (особенно публичной) знаний, достижений, возможностей; ориентируется на значимость других в оценке своих результатов, поступков и мыслей, тревожится по поводу оценок. Также был выявлен общий негативный эмоциональный фон отношений младших школьников со взрослыми в школе, снижающий успешность обучения.

Аналогичное распределение учащихся по уровням тревожности наблюдается и у учащихся четвертых классов общеобразовательных школ.

Необходимо проводить работу по снижению школьной тревожности, так как высокая тревожность мешает проявлению потенциальных способностей человека; существуют данные о том, при высоком уровне школьной тревожности у детей чаще встречаются низкие показатели познавательной активности [1].

Проведенное анкетирование среди младших школьников общеобразовательных школ показало, что самыми интересными и любимыми учебными предметами для них в школе являются:

- ✓ математика (60% отметили ученики 3-х классов и 46% – 4-х классов),
- ✓ изобразительное искусство (соответственно 49% – ученики 3-х классов и 56% – 4-х классов),
- ✓ физическая культура (43% и 53% обучающихся),
- ✓ информатика (34% и 41%),
- ✓ технология (35% и 37%).

Аналогичное исследование среди младших школьников школы-интерната выявило, что самыми предпочитаемыми учебными предметами являются:

- математика (отметило 90% третьеклассников и 72% четвероклассников)
- информатика (57% – только третьеклассники),
- физическая культура (33% третьеклассников и 64% четвероклассников),
- чтение (43 % и 50% соответственно),
- русский язык (24% и 57%),
- окружающий мир (33% и 50%),
- изобразительное искусство (33% и 85%).

В результате исследования было выявлено, что предпочитаемые учебные предметы младших школьников общеобразовательных школ и школы-интерната различаются. Чтение, как любимый предмет, отметили около половины (43% и 50%) учащихся школы-интерната, а русский язык – 24% и 57%. Учащиеся общеобразовательных школ данные предметы практически не выбирали. В остальном, набор предпочитаемых учебных предметов обучающимися школы-интерната и общеобразовательных школ является аналогичным.

Любовь к математике дети объясняют тем, что думать, преодолевать сложности в решении логических заданий вызывает интерес к данному уроку. Выбор остальных предметов видимо, связан с особенностями младших школьников, проявляющих интерес к двигательной активности, творческой созидательной деятельности и познанию мира вокруг себя.

Результаты анкетирования доказывают, что для младших школьников физическая культура является одним из самых любимых учебных предметов в школе, а естественную потребность в движении и мотивацию к уроку физической культуры необходимо систематично формировать и развивать, чтобы в более старшем возрасте у детей не пропадал интерес к данному виду деятельности.

Беседа с учителями общеобразовательных школ и школы-интерната показала, что дети «группы риска» требуют к себе особого внимания и подхода при обучении и воспитании, нуждаются в специальных учебных программах.

На основании полученных в исследовании данных педагог может корректировать содержание программного материала при обучении младших школьников, включать упражнения специальной направленности и игры, что положительно скажется на мотивации к уроку физической культуры и физкультурно-спортивной деятельности вообще, а также на личном развитии каждого из учеников.

Литература

1. Битянова, М. Р. Организация психологической работы в школе / М. Р. Битянова. – Совершенство, 1997. – 298 с.
2. Гилленбард, К. Коррекционная педагогика: Обучение трудных школьников: учебное пособие для студ. высш. учеб. заведений / К. Гилленбард; пер. с нем. Н.А. Горловой. – 2-е изд., стер. – М. : Издательский центр «Академия», 2007. – 240 с.
3. Головина, Л. Л. Проблемы и перспективы реабилитационных занятий физической культурой и спортом с подростками «группы риска» / Головина Л. Л., Копылов Ю. А., Полянская Н. В. // Физкультура в профилактике, лечении и реабилитации. – 2007. – № 3. – С. 4–10.
4. Гонеев, А. Д. Основы коррекционной педагогики: учебное пособие для студентов высших педагогических учебных заведений / А.Д. Гонеев, Н. И. Лифинцева, Н. В. Ялпаева; под ред. В. А. Сластенина. – 3-е изд., перераб. – М. : Издательский центр «Академия», 2004. – 272 с.
5. Протас, Е. С. Компенсирующее обучение в России: сборник действующих нормативных документов и учебно-методических материалов. – М. : ООО «Издательство АСТ-ЛТД», 1997. – 160 с.

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ЭЛЕКТРОМАГНИТНОГО ИЗЛУЧЕНИЯ ОПТИЧЕСКОГО ДИАПАЗОНА В КОМПЛЕКСНОЙ РЕАБИЛИТАЦИИ БОЛЬНЫХ С ГИПЕРТОНИЧЕСКОЙ БОЛЕЗНЬЮ (СТАРШАЯ ВОЗРАСТНАЯ ГРУППА)

Л. Г. Смирнова, В. В. Ачкасов

Томский государственный педагогический университет

В настоящее время в России демографическая ситуация характеризуется увеличением числа пожилых людей. Пожилой возраст характерен тем, что процессы биологического разрушения преобладают над процессами восстановления. Это приводит к ограничению приспособительных возможностей организма, снижению его надежности, развитию возрастной патологии.

Старение представляет собой процесс необратимых структурных изменений в организме, сопровождающийся постепенным снижением функциональных возможностей человека, что приводит к нарушению адаптации человека к изменяющимся условиям окружающей среды. Вследствие чего, возникают различные заболевания. Наиболее чаще у людей старшей возрастной группы регистрируется гипертоническая болезнь (ГБ) [6].

Это заболевание относится к числу наиболее распространенных и встречается у 15-20% взрослого населения. Причинами неуклонного роста заболеваемости ГБ являются, по мнению специалистов, негативные стороны современной жизни, выражающиеся в ускорении темпа жизни, гипокинезии, увеличении объема и сложности информации и т.п. [8].

Одним из наиболее значимых осложнений для жизни больных с ГБ является повышение артериального давления в виде гипертонических кризов. Они одни из главных факторов в развитии ишемической болезни сердца, мозгового инсульта и часто приводит к инвалидности и смерти.

Несмотря на успехи современной медицины, появление все новых лекарственных препаратов, число больных ГБ не уменьшается. Это диктует необходимость разработки не медикаментозных методов снижения артериального давления у этой группы больных. К их числу относится лечебная физическая культура (ЛФК), которая позволяет, используя движение, влиять на определенные функции организма. ЛФК при гипертонической болезни направлена в первую очередь на нормализацию кровообращения и реализуется в виде специальных тренировок. Однако неадекватные возможностям человека нагрузки могут усугубить заболевание, вызвать осложнения. В последние годы принято считать, что наиболее эффективной является комплексная реабилитация (медикаментозные методы, ЛФК, массаж, физиотерапия и т.д.) [8].

Особый интерес представляет применение в комплексной реабилитации больных ГБ старшей возрастной группы методов физиотерапии, основанных на влиянии на организм человека электромагнитного излучения оптического диапазона (ЭМИ ОД) (светотерапия). Многочисленные исследования позволили выделить такие эффекты воздействия электромагнитного излучения оптического диапазона: стимуляция микроциркуляции, активизация обменных процессов, повышение синтеза АТФ, изменение активности ферментных процессов эритроцитов, что улучшает кислородно-транспортную функцию крови, снижение вязкости крови и агрегационной активности тромбоцитов, антиоксидантное действие, активация общих адаптивных процессов, ускорение процессов регенерации [4,5,7]. Все вышеперечисленные эффекты имеют несомненное позитивное значение для осуществления физической реабилитации больных с гипертонической болезнью.

Появление портативной аппаратуры нового поколения для физиотерапии, основанной на применении светодиодов, позволило расширить возможности воздействия электромагнитным излучением оптического диапазона. Эта аппаратура не требует особых условий, методики применения доступны, просты, их можно осуществлять даже в палате или в домашних условиях.

Воздействие ЭМИ ОД длиной волны 420 – 450 нм (синий свет) позволяет улучшить кровоток (преимущественно в капиллярах), оказывает парасимпатическое влияние на нервную систему, снимает спазмы, расслабляет мускулатуру, нормализует артериальное давление, эффективен при неврозах, улучшает сон, уменьшает тревожность [1,2,4,5], то есть оказывает влияние на механизмы, которые способствуют возникновению гипертонической болезни или провоцируют кризы при ГБ. Проведение процедуры перед занятием ЛФК считаем целесообразным, в связи с тем, что ЭМИ ОД способствует адекватной реакции на дополнительную физическую нагрузку сердечно-сосудистой и нервной систем. Длительность процедуры 10 минут достаточна для получения эффекта, в то же время не является нагрузочной для больного. Ежедневное проведение процедур позволяет выработать «реакцию ожидания», которая оптимально подготавливает организм к восприятию ЭМИ ОД. Число дней проведения обусловлено в первую очередь тем, что время пребывания в стационаре ограничено, меньшее количество процедур не позволяет получить достаточно долговременный позитивный эффект.

Оценка возможности применения ЭМИ ОД в комплексной реабилитации больных с ГБ старшей возрастной группы и стало целью нашей работы.

Исследование проводилось на базе Комплексного центра социального обслуживания населения Томской области (ОГУ КЦСОН ТО), где в качестве базовой терапии оздоровления используются физические методы реабилитации (ЛФК, физиопроцедуры, массаж). В ОГУ КЦСОН ТО пациенты

поступают по направлению службы социальной защиты. Длительность оздоровительной реабилитации составляет 21 день.

Под наблюдением находились 23 пациента, отобранные методом случайной выборки, в возрасте от 62 до 85 лет (средний возраст $73,5 \pm 6,28$ лет) с ГБ II степени. Давность заболевания составила в среднем $30,9 \pm 3,71$ лет.

Первая группа – контрольная (10 человек) получала стандартный комплекс физической реабилитации: лечебную физкультуру, массаж, диетотерапию, магнитотерапию.

Вторая – экспериментальная (13 человек) – получала аналогичный комплекс физической реабилитации, к которому перед ЛФК было добавлено воздействие электромагнитным излучением оптического диапазона (светотерапия синим светом).

Процедура проводилась следующим образом. За 30 мин до начала занятия лечебной физкультурой. В положении сидя или лежа на внутреннюю сторону локтевого сгиба (над веной) в течение 10 минут осуществлялось воздействие электромагнитным излучением оптического диапазона длиной волны 470 нм (синий свет). Процедуры выполнялись ежедневно (5 дней подряд – два дня перерыва), на курс 10 процедур. Для проведения процедуры применяли аппарат «Геска-полицвет», который внесен в Государственный реестр медицинских изделий, выпускается ФГУП НИИПП (г. Томск) (зарегистрирован в Государственном реестре изобретений Российской Федерации, N 2196621). При этом в качестве излучателей в нем применяются светодиоды с длиной волны излучения, лежащей в диапазоне 420 – 450 нм (синий свет). К достоинствам аппарата необходимо отнести кроме высокой эффективности воздействия, соответствие современным требованиям электробезопасности, портативность, простоту выполнения процедур, что позволяет его использовать практически в любых условиях (физиотерапевтическое отделение, палата, кабинет врача, дома и т.д.).

В течение всего периода наблюдения за пациентами обеих групп проводилась регулярная оценка субъективного и объективного состояния, толерантности к физической нагрузке на занятиях ЛФК, а так же контроль субъективных и объективных показателей состояния пациентов, получавших ЭМИ ОД. Статистическая обработка полученных результатов проводилась с помощью Z-критерия [3].

Наблюдение за ходом эксперимента позволили оценить отношение пациентов к физической реабилитации, их активность при выполнении упражнений, реакцию на дополнительное введение физиофактора в виде электромагнитного излучения оптического диапазона. Проведение наблюдения позволило скорректировать разработанную методику, индивидуализировать физические нагрузки.

При проведении занятий ЛФК обращали внимание на изменение окраски кожных покровов (побледнение или покраснение); появление потливости; изменение характера дыхания; нарушение координации движений, внимание, частоту сердечных сокращений.

Полученные нами в ходе работы предварительные результаты позволяют сделать следующие выводы:

1. субъективное состояние (самочувствие, аппетит, настроение, сон и т.д.) у пациентов обеих групп не имело существенных различий;

2. по результатам объективного обследования выявлены достоверные изменения в экспериментальной группе по следующим показателям ($P \geq 0,95$): величина снижения артериального давления, улучшения по индексу Кедо и коэффициенту выносливости

3. не выявлено достоверных различий по следующим объективным показателям ($P < 0,95$): частота сердечных сокращений, частота пульса, частота дыхания, коэффициент Хильдебранта.

Таким образом, согласно полученным в ходе эксперимента данным, использование ЭМИ ОД возможно в комплексной реабилитации больных гипертонической болезнью старшей возрастной группы.

Литература

1. Гербер, Р. Вибрационная медицина / Р. Гербер. – М.: Медицина, 1997. – 98 с.
2. Готовский, Ю. В. Цветовая светотерапия / Ю.В. Готовский, А.П. Вышеславцев, Л.Б. Косарева и др. – М. : Имедис, 2001. – 108 с.
3. Иванов, Ю. И. Статистическая обработка результатов медико-биологических исследований на микрокалькуляторах по программам / Ю. И. Иванов, О. Н. Погорелюк. – М. : Медицина, 1990. – 224с.
4. Карандашов, В. И. Биологические и клинические эффекты фиолетового и синего света // Бюлл. эксперим. биол. –1997. – №4. – С. 452-454.
5. Карандашов, В. И. Фототерапия / В. И. Карандашов, Е. Б. Петухов, В. С. Зродников – М. : Медицина, 2001. – 104 с.
6. Карандашов, В. И. Целебный синий свет // Vita –1994. – №1. – С.20-22.
7. Погодина, А. Б. Основы геронтологии и гериатрии / А.Б. Погодина. – М.: Изд-во Феникс. 2007. – 253 с.
8. Пономаренко, Г. Н. Электромагнитотерапия и светолечение / Г. Н. Пономаренко – СПб. : Проффессионал, 2006.– 250 с.

ДОЗИРОВАНИЕ ФИЗИЧЕСКОЙ НАГРУЗКИ РАЗЛИЧНОЙ НАПРАВЛЕННОСТИ У ЮНЫХ ЛЫЖНИКОВ 9 – 12 ЛЕТ НА ЭТАПЕ ПРЕДВАРИТЕЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ

Е. А. Александрова, А. А. Соболева

Томский государственный педагогический университет

Отличительными особенностями современного спорта является тенденция роста спортивных результатов и высокая конкуренция. Зачастую, результаты в лыжных гонках отличаются долями секунд, поэтому при организации учебно-тренировочных занятий с юными лыжниками актуален поиск научно обоснованных подходов построения спортивной тренировки.

Основной задачей управления учебно-тренировочным процессом является регулирование нагрузки, адекватной постоянно изменяющимся возможностям организма спортсмена. Для содействия благоприятному протеканию процессов адаптации к повышению нагрузки и улучшения функциональных возможностей организма занимающихся, необходимо соответствие индивидуально-дифференцированной нагрузки текущему состоянию и естественному ритму развития двигательной функции юных лыжников.

Цель данного исследования: совершенствование методики проведения учебно-тренировочных занятий по лыжным гонкам с детьми 9 – 12 лет на этапе предварительной подготовки путем рационального дозирования нагрузок различной направленности.

Гипотеза основывалась на предположении о том, что эффективность учебно-тренировочного процесса с лыжниками-гонщиками 9 – 12 лет на этапе предварительной подготовки может быть существенно повышена за счет рационализации содержания тренировочных занятий.

В соответствии с целью и выдвинутой гипотезой исследования предстояло решить следующие задачи:

1. На основе анализа литературных источников выявить особенности организации и методики проведения учебно-тренировочных занятий с юными лыжниками на этапе предварительной подготовки.

2. Определить содержание учебно-тренировочных занятий и разработать структуру дозирования нагрузок с юными лыжниками на этапе предварительной подготовки.

3. Определить эффективность дозирования нагрузки различной направленности с лыжниками 9-12 лет.

Для решения поставленных задач использовались следующие методы исследования:

- анализ научно-методической литературы,
- педагогические наблюдения,
- метод экспертной оценки,
- педагогический эксперимент,
- пульсометрия,
- тестирование,
- методы математической статистики.

Исследование было организовано на базе Центра Олимпийской подготовки (ЦОП) Н. Барановой, г. Томск. В эксперименте участвовало 30 лыжников 9 – 12 лет.

Исследование проводилось в 3 этапа.

На первом этапе (апрель 2008 – сентябрь 2008 г.г.) был проведен анализ научно-методической литературы по теме исследования, выявлены особенности организации и методики проведения учебно-тренировочных занятий, определялось содержание занятий, была разработана структура дозирования индивидуально-дифференцированных нагрузок различной направленности с юными лыжниками на этапе предварительной подготовки.

На втором этапе (сентябрь 2008 – февраль 2009 г.г.) разработанная структура дозирования индивидуально-дифференцированных нагрузок различной направленности внедрялась в учебно-тренировочный процесс юных лыжников на этапе предварительной подготовки.

На третьем этапе (февраль 2009 – апрель 2009 г.г.) определялась эффективность индивидуально-дифференцированных нагрузок различной направленности с лыжниками 9-12 лет.

Опрос и анкетирование показали, что большинство тренеров Томской области (87%), работающих с юными лыжниками, используют нагрузки обучающего характера в начале тренировочного занятия, а развивающего – в оставшееся время.

Около 65% тренеров определяют дозирование нагрузки непосредственно на занятии, 34% из них оценивают индивидуальную переносимость предложенной нагрузки учащимися по субъективным признакам утомления. Варьирование интенсивности нагрузки на занятия осуществляется за счет изменения скорости передвижения.

Были выявлены недостатки учебно-тренировочного процесса: низкие объем и интенсивность выполняемых нагрузок, что подтверждается в незначительном утомлении юных лыжников в процессе тренировки. Такие нагрузки не обеспечивают необходимый срочный тренировочный эффект, а их суммация, как следствие, – должный кумулятивный эффект. Что отражается на недостаточном приросте двигательных качеств. Подобная нагрузка на занятиях соответствует типу активного отдыха. Отсутствует система дозирования нагрузок, направленных на развитие скоростно-силовых и координационных способностей. Для воспитания выносливости, в основе которой лежит аэробная производительность, интенсивность (ЧСС 140 – 150 уд/мин) и объем нагрузки являются заниженными.

На тренировочных занятиях с юными лыжниками основными по направленности являются нагрузки на развитие скоростно-силовых качеств и выносливости. Для более эффективного дозирования нагрузки для развития скоростно-силовых способностей был установлен модельный уровень их развития у детей 9 – 12 лет, в виде нормативного показателя. С целью рационального дозирования нагрузки в экспериментальной группе (15 человек), проходило распределение лыжников на 3 группы, в зависимости от показанных результатов в тесте 1000 м независимо от пола.

Один из путей по повышению эффективности процесса спортивной тренировки является определение рациональной дозы физической нагрузки различной направленности с учетом индивидуальной подготовленности.

Физическая нагрузка характеризуется такими параметрами, как: длина отрезков, их количество в одной серии, интервалы отдыха между отрезками и сериями, количество серий. Необходимая величина нагрузки по каждому параметру устанавливалась в процессе эксперимента.

Определялась длина пройденной дистанции, в течение 10 сек, с максимальной скоростью. Данный временной период соответствует действию

анаэробно-алактатного механизма энергопродукции, обеспечивающего энергией максимальную скорость. Упражнения выполнялись повторно-интервальным методом.

Критерием для определения необходимого количества отрезков в одной серии являлся уровень утомления. Снижение скорости передвижения до 20% при выполнении очередных отрезков по отношению к исходной скорости является показателем несущественного утомления.

Соответствующий тренировочный эффект достигался при 3 вариантах нагрузки:

- 2 серии с интервалами отдыха 2 мин, общее число повторений отрезков 9 – 10;
- 3 серии с интервалами отдыха 3 мин, 15 – 16 повторений, общее время – 8 – 10 мин;
- 4 серии с интервалами отдыха 4 мин, 17 – 18 повторений, общее время 16 – 18 мин.

Длительность применения данных вариантов нагрузки составляет 8 недель, в течение которых проверялась эффективность дозирования.

Результаты эксперимента показали, что все три варианта дозирования нагрузки способствует повышению уровня развития скоростно-силовых способностей.

Достоверный и более высокий прирост показателей скоростно-силовых способностей наблюдается при втором и третьем вариантах дозирования нагрузки. Но второй вариант наиболее предпочтительный, так как при его выполнении затрачивалось наименьшее время на тренировочных занятиях (8-10 мин).

Для определения эффективной дозы нагрузки на выносливость сравнивался эффект двух вариантов нагрузки с помощью передвижения на лыжах по слабой пересеченной местности дистанции до 2-3 км. Определялась длина дистанции, преодолеваемая лыжниками за 6 мин с максимальной скоростью. Затем лыжники проходили дистанцию, где за первые 6 мин они преодолевали 1500 и 2500 м, за вторые 6 мин – 1500 и 1300 м и, наконец, за третьи 6 мин – 1200 и 1000 м. Оставшуюся часть дистанции занимающиеся проходили с интенсивностью, соответствующей ЧСС до 140 уд/мин.

В течение 8 недель определялся тренировочный эффект от применения двух вариантов нагрузки:

- 1) передвижение по дистанции, где первые 6 мин – с максимальной скоростью (ЧСС до 170 уд/мин).
- 2) передвижение по дистанции с равномерной скоростью при ЧСС 140 – 150 уд/мин.

Прирост выносливости отмечался при использовании, как первого, так и второго вариантов дозирования нагрузки, однако статистически достоверен прирост показателей в тренировочном процессе по первому типу. Разница приростов результатов в первом и втором вариантах статистически достоверна ($p < 0,05$).

Интенсивность нагрузки на занятиях должна носить волнообразный характер, поэтому в середине тренировочного занятия целесообразны интервалы активного отдыха, которые в идеале приходятся на период отдыха между нагрузками, направленными на развитие скоростно-силовых способностей и выносливости. Этот период отдыха целесообразно использовать для обучения новым техническим элементам и их совершенствования.

Устанавливалась рациональная последовательность обучения техническим элементам, проверялись 2 варианта построения основной части тренировочного занятия:

- 1) обучение техническим элементам, развитие скоростно-силовых качеств, а затем выносливости.
- 2) развитие скоростно-силовых качеств, обучение техническим элементам и работа на выносливость.

Оценивались эффективность владение техникой способов передвижения на лыжах и состояние утомления во второй половине основной части занятия (нагрузка на выносливость). Критериями эффективности последовательности обучения в рамках одного занятия являлись: степень овладения техникой передвижения (с помощью метода экспертной оценки) и результат прохождения дистанции 2000 м.

Результаты показали, что эффективность обучения техническим элементам не зависит от последовательности обучения, технические элементы усваивались примерно одинаково при двух вариантах построения занятия – соответственно 3,75 и 3,81 балла ($P > 0,05$). А результат преодоления дистанции 2000 м оказалось достоверно выше при использовании второго варианта ($P < 0,05$).

Результаты на дистанции 2000 м возросли в первом варианте на 17,3 сек ($P > 0,05$), во втором – на 39,3 сек ($P < 0,05$). Это можно объяснить тем, что обучение техническим элементам между работой на развитие скоростно-силовых качеств и выносливости, являлось активным отдыхом. Таким образом, более целесообразно построение основной части занятия по второму варианту.

Отличительной особенностью организации и методики проведения учебно-тренировочного занятия в экспериментальной группе являлось:

- 1) в начале основной части – использование дозированных нагрузок на развитие скоростно-силовых качеств,
- 2) во второй половине основной части – работа по развитию выносливости,
- 3) между первой и второй половинами основной части – совершенствование техническим элементам.

В контрольной группе данная структура нагрузок не применялась.

ПСИХИЧЕСКАЯ ПОДГОТОВКА СТУДЕНТОК ЗАНИМАЮЩИХСЯ ФУТБОЛОМ

А. М. Ставский

Томский государственный педагогический университет

Футбол относится к спортивным играм антиципационного, коллективного типа. Для него характерна двигательная активность, направленная на то, чтобы в коллективной взаимосвязи с партнерами превзойти соперника. Учитывая разнообразную и частую смену внешних сигналов, футбол выдвигает очень высокие требования к психике игрока. Предполагается хорошая приспособляемость психики к различным влияниям внешней среды, творческая реализация двигательных способностей и игровых навыков на основе предугадывания замыслов соперника или партнеров. Футбол требует творческого тактического мышления, способности к комбинационной игре, а также коллективности, дисциплинированности и самообладания. Высоки требования и к волевым качествам, чертам характера занимающихся – к целенаправленности, боевому духу, решительности, воле к победе. Решение сложных игровых ситуаций во время матча требует специальных знаний.

Задача психической подготовки – адаптировать игрока и его психику настолько, чтобы он мог во время встречи максимально использовать игровой потенциал, накопленный на тренировках. Целью спортивной тренировки была и остается подготовка игрока к сложным ситуациям, к преодолению физиологических и психологических барьеров. Достигается эта цель путем развития в игроке его функционального комплекса (Мацак, 1959).

Организм игрока представляет собой единый комплекс. Поэтому нельзя физиологическую и психическую стороны рассматривать отдельно, как нельзя разделять отдельные части спортивной тренировки (особенно в психической подготовке, которая тесно связана со всеми моментами тренировочного процесса). Психическая подготовка не может возместить недостатки, допущенные в отдельных элементах тренировки, и приносит максимальный результат только в тех случаях, когда в комплексе для роста спортивной формы игрока было сделано все.

Сложные задачи, стоящие перед психической подготовкой, можно свести к следующим основным:

- развитие личности игрока с точки зрения требований игры;
- развитие способности соревноваться;
- регулирование изменений в психическом состоянии игрока.

1. Развитие личности игрока – процесс длительный и сложный. Он строится на принципах социалистической физической культуры, которая подчеркивает разносторонний и идейный характер всего тренировочного процесса. Именно идейное воспитание, уровень развития волевых качеств в решающей мере определяют игрока как личность.

Идейно-воспитательная работа расширяет кругозор игрока, помогает ему выработать мировоззрение и понять смысл спортивной деятельности; развивает интеллект, определяющий действия игрока и другие стороны личности. Одновременно регулирует структуру мотивированной игры, от которой зависит результативность футболиста.

Морально-нравственная подготовка помогает воспитать в игроке правильное отношение к общественным ценностям и к труду, к тренировке, к партнерам и тренеру, к спортивной деятельности вообще. Уровень моральных качеств проявляется в честности поведения, в ответственности подхода к тренировкам и встречам, в постоянстве соблюдения режима, в добросовестности выполнения каждодневных обязанностей. Моральная подготовка находит проявление во всех циклах тренировочного процесса, в жизни коллектива и вне него.

Развитие волевых качеств помогает преодолевать препятствия и регулировать усилия воли, как на тренировках, так и в матчах. Воля – комплексное качество, объединяющее многие черты характера. Волевые качества проявляются в целеустремленности, выдержке, решительности, самообладании, инициативности и дисциплинированности. Типичные проявления воли футболиста – решительность и самоотверженность в индивидуальных единоборствах. Идейное воспитание и укрепление волевых качеств неразделимы, в равной степени активно влияют на формирование личности игрока.

2. Развитие способности соревноваться. Эта способность имеет решающее значение в игре футболиста. Она не врожденная, а развивается в процессе тренировок, которые помогают игроку быть готовым к стрессам, характерным для любого матча. Способность соревноваться, бороться за победу – результат целенаправленной работы, неотделимая часть психической подготовки и тренировки в целом.

3. Регулирование изменений в психическом состоянии игрока. Научить футболиста регулировать свое психическое состояние перед началом игры – задача важная. Разные виды психических состояний у играющих в футбол носят характер предварительных или моментальных реакций, от которых непосредственно зависит уровень игры. Моментальное психическое состояние игрока проявляется по-разному.

Состояние повышенной активации (активности), характерное для предстартового волнения, проявляется в сильном возбуждении, нервном и мускульном напряжении (мускульные травмы), в слабости самоконтроля, в потении, нарушении нервно-мышечной координации, сниженной способности творчески реагировать на игровые импульсы.

Состояние пониженной активации прямо противоположно реакции, описанной выше, и проявляется в депрессии и апатии, в пассивности, в физической и душевной расслабленности, а часто и в стремлении уклониться от встречи, от ответственности за участие в ней. Это состояние возникает,

например, как результат нежелания играть, вызванного сильными отрицательными эмоциями или длительной повышенной активацией.

Состояние оптимальной активации характерно для хорошо тренированных игроков, которые перед встречей находятся в боевом настроении (свидетельство их боеготовности – легкое физическое и психическое возбуждение).

Предстартовое и стартовое состояния сильно влияют на качество игры футболиста. Поэтому в процессе тренировок необходимо обращать большое внимание на способность игроков регулировать это состояние.

Длительная психическая подготовка необходима для поддержания спортивной формы и для регулирования психических процессов перед матчем.

Приведенные формы психической подготовки составляют одно целое как важная часть тренировочного процесса и непосредственной подготовки к конкретному матчу. Психологически футболист готовится параллельно с активной двигательной деятельностью, где чаще всего используются технико-тактические средства и физическое воспитание.

Методы психической подготовки.

Словесный метод. Слово – важное средство психической подготовки и психического воздействия. Влиять словом можно по-разному – в форме дружеского разговора, а также убеждением, основанным на внушении или на логической аргументации. Мобилизующее воздействие иногда имеют пение и выкрики. Можно подбодрить игрока шуткой, а порой бывает полезно для дела отругать нерадивого.

Наглядный метод помогает воздействовать на игрока, которому необходимо точно выполнить задание тренера. В конкретных случаях это наблюдение за игрой, разбор действий по фотографиям и диапозитивам, просмотр отснятой киноплёнки, видеозаписи.

Практические методы психической подготовки характеризуются широким использованием специальных игровых упражнений в условиях, соответствующих игровым.

Метод моделированной тренировки. Основной метод практического воздействия, когда используют специальные игровые упражнения в сочетании с имитацией условий матча. Главная задача, которую решает метод моделированной тренировки – помочь игроку адаптироваться, подготовить его к специфическим условиям игры, научить противостоять отрицательным воздействиям. Решение ее в конечном итоге позволяет добиться высокой спортивной результативности.

Метод соревнования – важный метод психической подготовки. Используется для развития в игроках активности, инициативы и упорства при выполнении заданий, предусмотренных тренировочным процессом.

Метод создания специальных препятствий – соревнования (например, эстафеты) в заведомо неблагоприятных условиях, а также упражнения, при выполнении которых игрок сталкивается с искусственными препятствиями,

– оправдал себя как правильный для успешного выполнения отдельных элементов системы подготовки.

Метод поощрения и наказания – неотъемлемая часть психической подготовки. Результаты, правда, дает самые разные и потому в применении требует большой осторожности.

Приведенные методы психической подготовки помогают регулировать психическое состояние игрока и положительно влиять на это состояние. Возможность их комбинирования отнюдь не означает, что они способны возместить недостатки в других аспектах спортивной тренировки. Самыми действенными средствами психической подготовки все же остаются правильный образ жизни и постоянно взыскательное отношение к тренировочному процессу.

ОСОБЕННОСТИ МЕТОДИКИ ЗАНЯТИЙ ПЛАВАНИЕМ СО СЛАБОВИДЯЩИМИ ДЕТЬМИ

М. А. Шлехт, К. И. Безотечество

Томский государственный педагогический университет

Актуальность: гидрореабилитация является составной частью социальной реабилитации инвалида и представляет собой творческий педагогический процесс взаимоотношений человека и водной среды, при котором выявленные, зафиксированные и сохраненные знания применяются с целью развития или саморазвития духовных, физических и интеллектуальных способностей личности.[4]

Хорошо известно большое оздоровительное влияние воды как естественного природного фактора, а плавание является одним из наиболее эффективных коррекционно-оздоровительных средств в работе с детьми. Оно является жизненно необходимым навыком для любого человека. Благодаря специфическим условиям водной среды создаются благоприятные условия для формирования осанки, свободных двигательных действий, вода снимает нагрузку с позвоночника, снижает мышечное и психоэмоциональное напряжение, скованность движений, улучшает деятельность сердечно сосудистой и дыхательной систем, повышается жизненная емкость легких, увеличивается интенсивность обменных процессов, активизируется познавательная деятельность детей. Кроме того, в плавании воспитываются личностные качества, такие как: дисциплинированность, смелость, решительность, настойчивость.

Многолетние теоретические и экспериментальные исследования позволили определить ряд основных правил, без которых трудно, проведение необходимого курса водной реабилитации для ребенка – инвалида. Необходимая минимальная продолжительность курса определяется качественными переменами, происходящими в состоянии развития ребенка, а после прохо-

ждения курса достигается качественно новый, существенно отличающийся от исходного уровень духовного, физического и интеллектуального развития личности. В воде физические недостатки и неловкость движений скрыты от посторонних глаз. Это позволяло занимающимся чувствовать себя более комфортно и делает их более раскованными. [3]

Приступая к работе с детьми, имеющими нарушение зрения, мы предполагали, что введение в учебный процесс подвижных игр в воде будет способствовать более быстрому формированию необходимых физических качеств и навыков.

Лечебное плавание является одним из наиболее эффективных коррекционно-оздоровительных средств гидрореабилитации в работе с детьми с депривацией зрения. Во время проведения занятий по плаванию с детьми с нарушениями зрения нами решались следующие задачи:

1. Укрепление здоровья;
2. Разностороннее физическое развитие;
3. Закаливание;
4. Овладение пространственной ориентировкой в водной среде.

В процессе занятий плаванием нами решались так же и коррекционные задачи:

- Активизация сохранных анализаторов;
- Коррекция зрительного и слухового восприятия;
- Развитие двигательной памяти;
- Коррекция вторичных отклонений в физическом развитии;
- Предупреждение возникновения нарушений ОДА;
- Развитие сердечно – сосудистой и дыхательной систем.

Обучение плаванию начиналось с формирования навыка пространственной ориентировки детей в воде относительно места проведения занятий. Определение входа в воду и выхода из воды, глубины в различных местах бассейна. Так как традиционные методические приемы не доступны незрячему или слабовидящему ребенку, то как рекомендует [6] звуковые и осязательные ориентиры (голос, хлопки, звуки погремушки, бубна, свистка).. Детей за руку подводили к лестнице, объясняли и помогали спускаться в воду или выйти из воды, подойти к бортику, зафиксироваться у лестницы или стартового поручня.

Акустический шум бассейна затрудняет слуховое восприятие, поэтому мы пользовались разнообразными как по характеру, так и по силе звучания сигналами, сочетали разные звуки в виде команд, что способствовало свободному ориентированию детей в водной среде. Дети знали и неукоснительно выполняли упражнения на условные звуковые сигналы:

- 2 хлопка – поворот на право;
- 1 хлопок – поворот налево;
- 1 свисток – внимание;
- 2 свистка – начало выполнения упражнения.

В методике обучения использовались мышечно-суставные ощущения и восприятия. Во время проведения занятий мы пользовались ориентирами, которые помогали слабовидящему ребенку определить свое положение и направление движения (лестница, бортик бассейна, разделительная дорожка, стартовый поручень и т.д.).

При изложении учебного материала ведущее значение приобретал словесный метод и, в частности, объяснения, уточнения, проговаривания, подсчет. На занятиях с детьми с недостаточностью зрения больше времени требовалось на объяснения и показ, многократное повторение отдельных элементов, с опорой при этом на слуховые и мышечно-двигательные ощущения.

В процессе занятий, через месяц, когда дети освоились с водой и получили представления об элементарных движениях в воде, в процесс обучения были введены подвижные игры для формирования у них необходимых двигательных навыков.[5]

- «Насос»

Цель игры: обучение погружению в воду с помощью партнера, воспитание смелости.

Описание игры.

Дети стоят парами лицом друг к другу, и держатся за руки. Приседая по очереди, они погружаются в воду с головой (перед погружением они делают глубокий вдох, а выдох делают в воде так, чтобы над головой появились пузыри). Как только один встает из воды, другой приседает и погружается в воду.

Правила игры. Приседать под воду необходимо с полным погружением головы.

При погружении в воду голову держать вертикально, чтобы не столкнуться с партнером.

- «Достань предмет»

Цель игры: обучение погружению в воду без помощи партнера. Развитие познавательной деятельности, овладение задержкой дыхания на вдохе.

Описание игры.

На дно бассейна кладутся различные предметы – резиновые кольца, не всплывающие игрушки, шайбы и т.д. К поручням привязывается резина с петлей на конце. Дети держатся за резину. По сигналу они должны погрузиться в воду, открыть глаза, сориентироваться под водой, свободной рукой достать со дна игрушку и положить её на бортик рядом с собой. Погружаться в воду можно от 3 до 5 раз. Выигрывает тот, кто больше поднимает игрушек, но следует похвалить всех участников за их работу.

Правила игры: приседать под воду надо с полным погружением головы в воду. За одно погружение можно доставать только одну игрушку.

- «Кто быстрее?»

Цель игры: обучение самостоятельному погружению в воду, развитие умения дифференцировать звуки под водой, овладение задержкой дыхания на вдохе.

Описание игры.

Держась правой рукой за поручень у стенки бассейна, сделать вдох, задержать дыхание и присесть в воду. По сигналу преподавателя (с сигналом дети знакомятся до погружения в воду) дети должны встать. Побеждает тот, кто быстрее встал после погружения.

Правила игры. Задание выполняется только по сигналу преподавателя.

Можно при погружении после того, как услышал сигнал, сделать выдох под водой, а затем встать.

- «Число»

Цель игры: обучение эффективному отталкиванию от дна бассейна.

Описание игры.

Дети делятся на две команды, которые располагаются у противоположных бортиков друг против друга. По сигналу (свистку) преподаватель называет число. Оно обозначает сколько раз необходимо подпрыгнуть в воде. Дети начинают подпрыгивать и поворачиваться вокруг своей оси. По второму сигналу (удары в бубен) дети останавливаются и стараются быстрее взяться за бортик. Выигрывает та команда, игроки которой быстрее взялись за бортик.

Правила игры. Начинать игру только по сигналу преподавателя.

При выполнении поворотов голову необходимо держать вертикально.

Литератур

1. Безотечество, К. И. плавание: учебное пособие для студентов/ К. И. Безотечество. – Томск : Издательство ТГПУ, 2004. – 115 с.
2. Безотечество, К. И. Гидроаэробика: учебно-методический комплекс/ К. И. Безотечество. – Томск : Издательство ТГПУ, 2009. – 60 с.
3. Гончар, И. Л. Плавание теория и методика преподавания: учеб. – Мн. : Четыре четверти; Экоперспектива, 1998. -150 с.
4. Методика обучения плаванию / под ред. Мамедова О.Ю. – РД : Феникс, 2004. - 200 с.
5. Модели обучения технике плавания : Учебник. / Под ред. А. И. Архипова и др. – М.: Проспект, 2003. -80 с.
6. Сергеев, В. И. Обучение плаванию детей.: метод пособ. для тренеров. – М.: физкультура и спорт, 1999. -250 с.

СОДЕРЖАНИЕ

ОБЩАЯ ПЕДАГОГИКА

| | |
|--|-----------|
| ПРОБЛЕМА ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО САМОРАЗВИТИЯ МОЛОДОГО ПЕДАГОГА | |
| А. Ю. Азбукина ----- | 3 |
| ПРИЧИНЫ ОТКАЗА МОЛОДЫХ УЧИТЕЛЕЙ РАБОТАТЬ В ШКОЛЕ | |
| А. И. Багнян ----- | 8 |
| КОРРЕКЦИЯ ЛИЧНОСТНОГО РАЗВИТИЯ СЛАБОВИДЯЩЕГО РЕБЕНКА СРЕДСТВАМИ АРТ-ТЕРАПИИ | |
| Е. Л. Балыкина ----- | 11 |
| ИССЛЕДОВАНИЕ АДАПТАЦИИ ПЕРВОГО КУРСА ТГПУ К ПРОЦЕССУ ОБУЧЕНИЯ В ВУЗЕ | |
| К. Л. Балыкина ----- | 13 |
| СРАВНИТЕЛЬНАЯ ОЦЕНКА УРОВНЯ ЭГОЦЕНТРИЗМА У СОЦИАЛЬНО ДЕЗАДАПТИРОВАННЫХ И СОЦИАЛЬНО АДАПТИРОВАННЫХ ДЕТЕЙ В ПОДРОСТКОВОМ И ЮНОШЕСКОМ ВОЗРАСТЕ | |
| Н. Б. Буртовая ----- | 16 |
| ВОСЬМОЙ КОРПУС ТГПУ НА КАШТАКЕ | |
| Д. М. Витт ----- | 21 |
| ЦЕЛЬ, ПРИНЦИПЫ И МЕТОД СКАУТСКОГО ДВИЖЕНИЯ | |
| А. В. Гайфулин ----- | 25 |
| ЧАСТНАЯ И ОБЩЕСТВЕННАЯ ИНИЦИАТИВА В СТАНОВЛЕНИИ ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В СИБИРИ | |
| О. Б. Гач ----- | 29 |
| ОСОБЕННОСТИ ОБУЧЕНИЯ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ РУССКОГО ЯЗЫКА В ДРЕЗДЕНСКОМ ТЕХНИЧЕСКОМ УНИВЕРСИТЕТЕ | |
| ГЕЛЕР КАТЯ ----- | 34 |
| УРОВЕНЬ ВОСПИТАННОСТИ ШКОЛЬНИКА КАК СПОСОБ ФОРМИРОВАНИЯ ЦЕЛЕЙ ВОСПИТАТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ | |
| Д. Е. Егорова ----- | 38 |
| СОЦИОМЕТРИЧЕСКОЕ ИССЛЕДОВАНИЕ НА ПРИМЕРЕ ОДНОЙ ИЗ ГРУПП ТГПУ | |
| И. С. Денисенко ----- | 41 |
| ОСОБЕННОСТИ РАЗРАБОТКИ СОДЕРЖАНИЯ ОБРАЗОВАНИЯ В СИСТЕМЕ НАЧАЛЬНОГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В РОССИИ В ПЕРИОД 1958–1984 ГГ. | |
| Т. Н. Димова ----- | 45 |
| АРТ–ТЕРАПИЯ КАК СРЕДСТВО КОРРЕКЦИИ ЛИЧНОСТНОЙ СФЕРЫ ПОДРОСТКОВ С ДЕВИАНТНЫМ ПОВЕДЕНИЕМ | |
| Ю. В. Доценко ----- | 49 |
| «ИНТЕРНЕТ – ЗАВИСИМОСТЬ» КАК НЕГАТИВНЫЙ ФАКТОР ВЛИЯНИЯ НА ЗДОРОВЬЕ ЛЮДЕЙ | |
| И. А. Абатуров ----- | 52 |
| ФОРМИРОВАНИЕ КУЛЬТУРЫ ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ЛИЧНОСТНОГО САМООПРЕДЕЛЕНИЯ СТУДЕНТОВ КАК ФАКТОР ГУМАНИЗАЦИИ СПО | |
| М. П. Иванова ----- | 56 |
| ОТТО САЛОМОН И ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ СЛОЙД (SLÖJD) | |
| Вингольд Ина ----- | 59 |
| АКТУАЛЬНОСТЬ ВНЕДРЕНИЯ СОВРЕМЕННЫХ ИНФОРМАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В ПРОЦЕСС ОБУЧЕНИЯ (НА ПРИМЕРЕ МАТЕМАТИКИ) | |
| М. В. Корзик ----- | 63 |
| РОЛЬ ЭСТЕТИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ В ФОРМИРОВАНИИ ЛИЧНОСТИ ШКОЛЬНИКА | |
| А. С. Коченова ----- | 66 |
| ФОРМИРОВАНИЕ НАВЫКОВ САМОРЕГУЛЯЦИИ КАК ПОКАЗАТЕЛЬ ЭМОЦИОНАЛЬНОЙ КУЛЬТУРЫ ПЕДАГОГА | |
| О. М. Кулеба ----- | 70 |

| | |
|---|------------|
| ПРОБЛЕМА ЭМОЦИОНАЛЬНО-ВОЛЕВОЙ РЕГУЛЯЦИИ ПОВЕДЕНИЯ И ДЕЯТЕЛЬНОСТИ УЧИТЕЛЯ В СИСТЕМЕ ВЫСШЕГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ | |
| О. М. Кулеба | 75 |
| МОДЕРНИЗАЦИЯ ТРУДА ПЕДАГОГОВ ВОЕННЫХ ВУЗОВ КАК АКТУАЛЬНАЯ СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПРОБЛЕМА ОПТИМИЗАЦИИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ | |
| А. Е. Мажуга Александр Евгеньевич | 80 |
| МЕХАНИЗМ ВНЕДРЕНИЯ КОМПЕТЕНТНОСТНОГО ПОДХОДА В ПРЕДПРИНИМАТЕЛЬСКОМ ВУЗЕ (ПРОЕКТ) | |
| Е. Е. Макарова | 82 |
| СМОТР-КОНКУРС ДЕТСКИХ ЗАГОРОДНЫХ ОЗДОРОВИТЕЛЬНО-ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ЛАГЕРЕЙ ТОМСКОЙ ОБЛАСТИ В 2008 ГОДУ «ЗДОРОВЫЕ ДЕТИ – СЧАСТЛИВАЯ СЕМЬЯ» | |
| С. П. Марьин | 86 |
| ПОДГОТОВКА БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ К ДУХОВНО-НРАВСТВЕННОМУ ВОСПИТАНИЮ ШКОЛЬНИКОВ | |
| С. В. Маслова | 88 |
| ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ИНОЯЗЫЧНАЯ КОММУНИКАТИВНАЯ КОМПЕТЕНТНОСТЬ В СТРУКТУРЕ ОБЩЕЙ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ ИНЖЕНЕРОВ | |
| О. А. Минеева | 91 |
| ИНКЛЮЗИВНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ: ПРОЦЕСС ОБУЧЕНИЯ ДЕТЕЙ С ОСОБЫМИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫМИ ПОТРЕБНОСТЯМИ В ТОМСКОЙ ОБЛАСТИ | |
| А. П. Моисеев | 96 |
| КОММУНИКАТИВНАЯ КОМПЕТЕНТНОСТЬ ПЕДАГОГА | |
| С. В. Передумова | 102 |
| К ВОПРОСУ ОБ АКТУАЛЬНОСТИ НЕПРЕРЫВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ НА СОВРЕМЕННОМ ЭТАПЕ РАЗВИТИЯ ОБЩЕСТВА | |
| Е. В. Полукеева | 106 |
| ЕГЭ В ФОРМЕ ТЕСТИРОВАНИЯ КАК ОСНОВНАЯ ФОРМА ИТОГОВОГО КОНТРОЛЯ: ЗА И ПРОТИВ | |
| А. А. Попов | 110 |
| ЛИЧНОСТЬ ПРЕПОДАВАТЕЛЯ ПСИХОЛОГИИ И ОСНОВНЫЕ АСПЕКТЫ ЕГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ | |
| Н. В. Пронина | 115 |
| ПРОБЛЕМА ТВОРЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В СОВРЕМЕННОЙ ПСИХОЛОГИИ И ПЕДАГОГИКЕ | |
| Т. В. Ситникова | 120 |
| ТОМСКИЙ КАДЕТСКИЙ КОРПУС: ПЕРВЫЕ ГОДЫ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ | |
| О. А. Тарасов | 124 |
| ИСПОЛЬЗОВАНИЕ СОВРЕМЕННОГО МУЛЬТИМЕДИЙНОГО ОБОРУДОВАНИЯ И ТЕХНОЛОГИЙ НА УРОКАХ В ШКОЛЕ | |
| К. В. Трофимова | 130 |
| ПРОЕКТ «ДОПОЛНИТЕЛЬНОЕ ОБУЧЕНИЕ ДЕТЕЙ И ПОДРОСТКОВ-МИГРАНТОВ» КАК ОДНА ИЗ ФОРМ СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ПОДДЕРЖКИ ДЕТЕЙ И ПОДРОСТКОВ-МИГРАНТОВ В ГЕРМАНИИ | |
| Фоббэ Сара | 134 |
| ГЕНДЕРНЫЕ РАЗЛИЧИЯ В ПРОЯВЛЕНИИ ТОЛЕРАНТНОСТИ У МЛАДШИХ ПОДРОСТКОВ | |
| О. А. Чебыкина | 136 |
| ВЛИЯНИЕ КОЛЛЕКТИВА НА РАЗВИТИЕ ЛИЧНОСТИ | |
| А. Чернятина | 141 |
| МЕТОДИКА ПРЕПОДАВАНИЯ РИСУНКА | |
| Н. Г. Чурсина | 145 |
| ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ СЛУЖБА ВУЗА КАК СПОСОБ АДАПТАЦИИ СТУДЕНТОВ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОСТРАНСТВЕ | |
| Н. О. Шатохина | 146 |
| ВОЗМОЖНОСТИ РИТМИКИ В ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ РЕБЕНКА | |
| М. А. Шереметьева | 148 |

| | |
|---|-----|
| ИННОВАЦИОННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В МУЗЕЙНОЙ ПЕДАГОГИКЕ: ВИРТУАЛЬНЫЕ МУЗЕИ | |
| <i>Г. В. ШЕСТАКОВА</i> ----- | 152 |
| ГЕНЕЗИС ПОНЯТИЯ «ОБРАЗОВАНИЕ»: СОВРЕМЕННЫЙ АСПЕКТ | |
| <i>Р. Н. ШМАТКОВ</i> ----- | 156 |
| ВЛИЯНИЕ ПОЛОЖИТЕЛЬНЫХ ЭМОЦИЙ НА ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ ЛЮДЕЙ | |
| <i>А. С. ЯШУТИНА, А. Г. ЦАРЕГОРОДЦЕВА</i> ----- | 160 |
| МЕТОД ПРОЕКТА КАК СПОСОБ ОРГАНИЗАЦИИ РАЗВИВАЮЩЕГО ОБУЧЕНИЯ | |
| <i>А. Г. ЦАРЕГОРОДЦЕВА</i> ----- | 165 |
| ФОРМИРОВАНИЕ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ | |
| В УСЛОВИЯХ ПРОХОЖДЕНИЯ ПРОИЗВОДСТВЕННОЙ ПРАКТИКИ | |
| <i>А. С. ЯШУТИНА</i> ----- | 169 |

ФИЗИЧЕСКАЯ КУЛЬТУРА И СПОРТ

| | |
|--|-----|
| ОСОБЕННОСТИ ЛЕЧЕБНОЙ ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ У УМСТВЕННО ОТСТАЛЫХ ШКОЛЬНИКОВ | |
| <i>Е. Н. БОБИНА, С. Б. НАРЗУЛАЕВ</i> ----- | 174 |
| РАЗВИТИЕ КООРДИНАЦИОННЫХ СПОСОБНОСТЕЙ | |
| У СЛАБОВИДЯЩИХ ШКОЛЬНИКОВ 5-6 КЛАССОВ | |
| <i>Е. А. ЗАЙЦЕВА, Л. П. КАНАКОВА</i> ----- | 176 |
| МЕТОДИКА ТЕКУЩЕГО ВОССТАНОВЛЕНИЯ НА ЗАНЯТИЯХ ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ | |
| В СПЕЦИАЛЬНЫХ МЕДИЦИНСКИХ ГРУППАХ | |
| <i>Е. В. КАТАШОВ, В. В. АЧКАСОВ, И. А. ЗЮБАНОВА</i> ----- | 180 |
| ОСОБЕННОСТИ МЕТОДИКИ ОБУЧЕНИЯ ПЛАВАНИЮ ДЕТЕЙ | |
| МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА В ЛАСТАХ И БЕЗ ЛАСТ | |
| <i>Б. С. КЫРОВ, К. И. БЕЗОТЕЧЕСТВО</i> ----- | 183 |
| ПРОБЛЕМЫ ОБУЧЕНИЯ БАЗОВЫМ ЭЛЕМЕНТАМ В ПАРНО-ГРУППОВОЙ АКРОБАТИКЕ | |
| <i>Е. Н. НЕСМАЧНАЯ, Т. В. КАРБЫШЕВА</i> ----- | 186 |
| РАЗРАБОТКА МЕТОДИКИ ТЕКУЩЕГО ВОССТАНОВЛЕНИЯ В ГИРЕВОМ СПОРТЕ | |
| <i>В. Ю. ПАВЛОВ, Л. П. КАНАКОВА, В. В. АЧКАСОВ</i> ----- | 190 |
| ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ИЗОМЕТРИЧЕСКИХ УПРАЖНЕНИЙ У ДЕТЕЙ С НАРУШЕНИЕМ ОСАНКИ | |
| НА ЗАНЯТИЯХ ЛЕЧЕБНОЙ ФИЗКУЛЬТУРОЙ | |
| <i>П. А. ПЕРЕМИТИН, В. В. АЧКАСОВ, Л. Н. ДУБОВСКАЯ, Я. Б. СЫЧЁВА</i> ----- | 194 |
| РАЗРАБОТКА МЕТОДИКИ ТЕКУЩЕГО ВОССТАНОВЛЕНИЯ | |
| НА ЭТАПЕ СПОРТИВНОГО СОВЕРШЕНСТВОВАНИЯ У БАСКЕТБОЛИСТОК | |
| <i>Ю. Н. ПОЛЕЖАЕВА, Л. П. КАНАКОВА, В. В. АЧКАСОВ</i> ----- | 198 |
| РЕЗУЛЬТАТИВНОСТЬ ПОДГОТОВКИ ЮНЫХ АКРОБАТОВ | |
| <i>Е. А. РОДИОНОВА, Т. В. КАРБЫШЕВА</i> ----- | 201 |
| СРАВНИТЕЛЬНЫЙ АНАЛИЗ ПОКАЗАТЕЛЕЙ ШКОЛЬНОЙ ТРЕВОЖНОСТИ | |
| МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ШКОЛ И ШКОЛ-ИНТЕРНАТОВ | |
| <i>А. В. СЕЛЮТИНА, Л. П. КАНАКОВА</i> ----- | 204 |
| ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ЭЛЕКТРОМАГНИТНОГО ИЗЛУЧЕНИЯ ОПТИЧЕСКОГО ДИАПАЗОНА | |
| В КОМПЛЕКСНОЙ РЕАБИЛИТАЦИИ БОЛЬНЫХ С ГИПЕРТОНИЧЕСКОЙ БОЛЕЗНЬЮ | |
| (СТАРШАЯ ВОЗРАСТНАЯ ГРУППА) | |
| <i>Л. Г. СМЕРНОВА, В. В. АЧКАСОВ</i> ----- | 209 |
| ДОЗИРОВАНИЕ ФИЗИЧЕСКОЙ НАГРУЗКИ РАЗЛИЧНОЙ НАПРАВЛЕННОСТИ | |
| У ЮНЫХ ЛЫЖНИКОВ 9 – 12 ЛЕТ НА ЭТАПЕ ПРЕДВАРИТЕЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ | |
| <i>Е. А. АЛЕКСАНДРОВА, А. А. СОБОЛЕВА</i> ----- | 212 |
| ПСИХИЧЕСКАЯ ПОДГОТОВКА СТУДЕНТОК ЗАНИМАЮЩИХСЯ ФУТБОЛОМ | |
| <i>А. М. СТАВСКИЙ</i> ----- | 217 |
| ОСОБЕННОСТИ МЕТОДИКИ ЗАНЯТИЙ ПЛАВАНИЕМ СО СЛАБОВИДЯЩИМИ ДЕТЬМИ | |
| <i>М. А. ШЛЕХТ, К. И. БЕЗОТЕЧЕСТВО</i> ----- | 220 |

Научное издание

**ХIII Всероссийская конференция студентов,
спирантов и молодых ученых «Наука и образование»
(20–24 апреля 2009 г.)
В 6 т.**

**ТОМ III
ПЕДАГОГИКА И ПСИХОЛОГИЯ**

**ЧАСТЬ 1
ОБЩАЯ ПЕДАГОГИКА.
ФИЗИЧЕСКАЯ КУЛЬТУРА И СПОРТ**

Технический редактор: В. Ю. Горбунов, П. А. Шевченко
Ответственный за выпуск: Л. В. Домбраускайте

Подписано в печать: 26.04.2009

Сдано в печать: 30.09.2009

Тираж: 100 экз.

Заказ: 454/Н

Формат: 60х84^{1/16}

Бумага: офсетная

Печать: трафаретная

Уч. изд. л.: 14,13

Усл.-печ. л.: 14,18

Гарнитура: Times NR

Издательство Томского государственного
педагогического университета
634041, г. Томск, ул. Герцена, 49. Тел.: (382-2) 52-12-93
e-mail: tipograf@tspu.edu.ru
Отпечатано в типографии ТГПУ,
г. Томск, ул. Герцена, 49. Тел.: (382-2) 52-12-93