

Федеральное агентство по образованию

Государственное образовательное учреждение
высшего профессионального образования
«Рязанский государственный университет имени С.А. Есенина»

Кафедра педагогических технологий

**АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ
ОБУЧЕНИЯ И ВОСПИТАНИЯ
В ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ УЧРЕЖДЕНИЯХ
И СОЦИУМЕ**

Материалы межвузовской студенческой
научно-практической конференции,
30—31 марта 2006 года

Рязань 2006

ББК 74.00

А 38

А 38 **Актуальные** проблемы обучения и воспитания в образовательных учреждениях и социуме : материалы межвузовской студенческой научно-практической конференции, 30—31 марта 2006 года / отв. ред. Т.В. Ганина, Л.Г. Гребенкина, Н.В. Мартишина ; Ряз. гос. ун-т им. С.А. Есенина. — Рязань, 2006. — 92 с.

В представленных материалах рассмотрены проблемы современной педагогической науки: формирование личности, нравственные и эстетические основы воспитания, психофизиологические особенности развития современных школьников, профессиональное самоопределение учащихся, социализация личности, методика преподавания и применение инновационных технологий в образовательных учреждениях.

Адресовано студентам, аспирантам, школьникам, преподавателям вузов и школ, а также всем интересующимся проблемами педагогической науки.

Ключевые слова: *образование, воспитание, обучение, формирование личности, целостный педагогический процесс, социализация, психофизиологическое развитие, культура личности, гуманистический подход, инновационные технологии.*

ББК 74.00

Рецензенты:

Л.А. Байкова, д-р пед. наук, проф.

А.Н. Козлов, канд. хим. наук, проф.

Редакционная коллегия:

Т.В. Ганина, канд. пед. наук, доц. (отв. редактор);

Л.Г. Гребенкина, д-р пед. наук, проф. (отв. редактор);

Н.В. Мартишина, канд. пед. наук, доц. (отв. редактор);

Е.М. Аджиева, канд. пед. наук, доц.;

О.В. Еремкина, канд. пед. наук, доц.;

Н.А. Жокина, канд. пед. наук, доц.;

А.В. Прохоров, канд. пед. наук, доц.

СОДЕРЖАНИЕ

Раздел 1. Современные проблемы обучения и воспитания в образовательных учреждениях

<i>Андреева Н.В. (Рязань)</i> Выявление и развитие интересов детей в условиях детского оздоровительного лагеря.....	6
<i>Андреева Ю. (Рязань)</i> К вопросу о решении конфликтов в школе.....	8
<i>Баранова Ю.Е., Карасева И.А. (Рязань)</i> Роль КТД в воспитательном процессе.....	12
<i>Бардина О. (Рязань)</i> Активный поиск своей профессии.....	15
<i>Бедкина А.А. (Волгоград)</i> Игра как средство экологического воспитания детей.....	16
<i>Беспалова В.М. (Елабуга)</i> Лингвокультурологический подход к обучению школьников английскому языку в условиях поликультурного пространства.....	19
<i>Войнова Н. (Рязань)</i> Формирование межкультурной компетенции средствами Интернет-ресурсов.....	21
<i>Игнатова Т.А., Пучкова Е.В. (Рязань)</i> Влияние краткой паузы отдыха во время урока на самочувствие учащихся.....	22
<i>Игнатова Т.А., Пучкова Е.В. (Рязань)</i> Положительное влияние паузы во время урока на настроение учащихся.....	25
<i>Исмакова Д.И. (Елабуга)</i> Педагогические причины агрессивности у подростков.....	27
<i>Киреева Е.А. (Рязань)</i> Особенности профессионального самоопределения школьников.....	30
<i>Кострыкин Р.А. (Волгоград)</i> Воспитание и развитие гуманистических качеств личности младшего школьника.....	31
<i>Ожерельева А.А. (Рязань)</i> Организация отдыха детей в лагерях Болгарии и Словакии.....	32

Подкидышев А.А. (Рязань) Технология организация игры «Что? Где? Когда?» в учебно-воспитательном процессе.....	34
Попова Н.В., Чистякова Ю.А. (Рязань) Педагогические задачи, реализуемые при изучении математики.....	37
Спицына К. (Елабуга) Социальный статус учителя глазами студентов педагогических вузов.....	39
Сулова Л.А. (Рязань) К вопросу об экологическом образовании.....	41
Сычкова А.В. (Елабуга) Иновация как способ решения актуальных проблем образования XXI века.....	43
Фонарёва И.Н. (Рязань) Особенности педагогического руководства органами ученического самоуправления в общеобразовательных учреждениях.....	45
Шайдулина Е.А. (Волгоград) Развитие нравственного опыта младших школьников.....	48
Шмаракова Л.Л. (Тула) Развитие информационного пространства в вузе: опыт и перспективы.....	50
Шмонова М. (Рязань) Методы взаимодействия с учащимися.....	51
Щевьёв А.А. (Рязань) Проблема развития информационных технологий в сельской школе.....	53
Раздел 2. Социализация и воспитание личности средствами культуры	
Грицай Л.А. (Рязань) Формирование эстетической культуры школьников в современном образовательном пространстве.....	57
Киселева А.П. (Рязань) Музей как институт социализации и инкультурации личности.....	61
Кочеткова Ю.О. (Рязань) Роль театра в формировании личности педагога.....	62

<i>Пронькина А.В. (Рязань)</i> Проблемы и перспективы образования в контексте современной массовой культуры.....	64
<i>Серин П.А. (Рязань)</i> Кросс-культурная грамотность и «русская школа».....	66
Раздел 3. Психофизиологические особенности развития современных школьников	
<i>Акулина М.В. (Рязань)</i> Морфофункциональные особенности подростков различных типов школ г. Рязани.....	69
<i>Бутук Е.С. (Рязань)</i> Тревожность подростков Рязанской области и г. Гагарина Смоленской области.....	72
<i>Волковинская Н.А. (Рязань)</i> Особенности письма школьников с нарушением слуха.....	75
<i>Долгая С.О. (Рязань)</i> Нарушение опорно-двигательного аппарата у младших школьников средней общеобразовательной школы № 25 г. Рязани.....	76
<i>Иванкова Т.И. (Рязань)</i> Психофизиологическая готовность детей к обучению в школе.....	78
<i>Лисюткина Л.В. (Рязань)</i> Функциональная готовность к школе детей с нарушением слуха.....	80
<i>Литвинова Е.А. (Рязань)</i> Психофизиологические особенности современных школьников (ассиметрия полушарий головного мозга).....	82
<i>Лукьянова Э.В. (Рязань)</i> К вопросу о психофизиологическом развитии несовершеннолетних правонарушителей в современных условиях.....	85
<i>Петюшкина О.В. (Рязань)</i> Проблема работоспособности и физического развития школьников в г. Рязани и г. Спаске Рязанской области.....	86
<i>Сведения об авторах</i>	88

Раздел 1

Современные проблемы обучения и воспитания в образовательных учреждениях

Н.В. Андреева
(Рязань)

ВЫЯВЛЕНИЕ И РАЗВИТИЕ ИНТЕРЕСОВ ДЕТЕЙ В УСЛОВИЯХ ЛЕТНЕГО ОЗДОРОВИТЕЛЬНОГО ЛАГЕРЯ

В условиях летнего оздоровительного лагеря для успешной работы с детьми необходимо изучать и учитывать их интересы, а в процессе педагогической деятельности постоянно развивать эти интересы и прививать новые, ведь, как известно, интересы оказывают влияние на формирование личности человека и помогают в выборе будущей профессии.

Исследование проблемы интересов детей проводилось в с/к «Лучезарный», который находится в Спасском районе Рязанской области, среди детей, отдохавших в 1 смену в 2006 году (их возраст – от 6 до 16 лет). Всего в лагере было 9 отрядов, из них 2 спортотряда. Дети в основном являются жителями Рязани, некоторые проживают в Рязанской области. Подавляющее большинство из благополучных семей: семей учителей и врачей, депутатов и бизнесменов, работников ГРПЗ.

Для того, чтобы правильно построить свою работу, вожатому необходимо изучить интересы и потребности детей своего отряда и выяснить, как они привыкли проводить свое свободное время дома и чем они хотят заниматься в лагере. Имея представление об интересах детей, легче решать проблемы организации детского коллектива, готовить с детьми художественные номера, помогать адаптироваться к условиям лагеря и многое другое.

Нами было проведено анкетирование в 5-ом и 2-ом отрядах, среди 48 детей. На основе результатов анкетирования, а также наблюдений и бесед мы смогли сделать определенные выводы об интересах и предпочтениях современных детей.

На вопрос «Что ты любишь делать в свободное время?» были получены следующие ответы:

- на первом месте в – «гулять» (32,3 % у младших, 52,6 % у старших);
- на втором – «играть» (у старших в компьютерные игры);
- на третьем месте у 10-11-летних подростков стоит чтение (29 %), то есть получение информации, у старших просмотр телевизионных программ (21 %);
- на четвертом месте в обеих группах стоят занятия, связанные с искусством в его разнообразных проявлениях: 10–11 лет – рисование, 13–14 лет – музыка.

Надо сказать, что младшие более спортивные, среди них спорт предпочитают 6,5 %, среди старших – 5,3 %. Спать подростки 13–14 лет любят больше

младших: 5,3 % и 3,2 % соответственно. Среди прочих любимых занятий малыши отдают предпочтение прикладному творчеству (кружки, шитье, поделки), а старшие выбирают более пассивное времяпрепровождение (сон, кино, ухаживания за собой).

На вопрос «Любишь ли ты читать?» 26 % детей в возрасте 10–11 лет ответили «Нет», а 6,5 % не смогли дать точного ответа, остальные (67,5 %) читать любят. Наиболее популярная литература – фантастика, на втором месте – приключенческая литература, на третьем – сказки и страшилки, и лишь немногие дети предпочитают произведения на исторические и военные темы, детективы и легенды.

Большинство детей 13–14 лет читать не любят (42 %), а те, кто читает книги, предпочитают фантастику, потом идут детективы и классическая литература.

По телевизору дети младшего возраста любят смотреть сериалы (64,5 %), причем русские и разнообразной направленности, 16,5 % детей отдают предпочтение фильмам (боевикам и фильмам ужасов). Старшие предпочитают фильмы (52,6 %), музыкальные программы (15,8 %), мультфильмы и ток-шоу (5,3 %).

12,9 % опрошенных среди детей 10–11 лет в кинотеатры не ходят, остальные любят фантастику, боевики, комедии, приключения, 26,3 % детей в возрасте 13–14 лет на вопрос: «Ходишь ли ты в кино?» дали отрицательный ответ. Остальные предпочитают смотреть в кино фильмы ужасов, фантастику и комедии.

На вопрос, как они относятся к занятиям в школе, дети 10–11 лет отвечали следующим образом:

- хорошо 51,6 %;
- отлично 29 %;
- равнодушно 9,7 %.

Дети в возрасте 13–14 лет давали такие ответы:

- равнодушно 68,3 %;
- хорошо 15,8 %;
- отлично 10,5 %.

На вопрос, интересует ли современных детей собственное будущее, были получены ответы: 32,3 % детей 10–11 лет и 68,4 % детей 13–14 лет не представляют свое будущее и не знают, кем они хотят быть. Наиболее популярная профессия в обеих группах – бизнесмен. Помимо этого в младшей группе было названо большое число самых разнообразных профессий (архитектор, переводчик, парикмахер, водитель, дизайнер, певец, филолог, политик, программист, теннисист и так далее). В старшей группе были названы только журналист и юрист.

Как известно, человек – существо социальное, и дети уже с ранних лет в той или иной форме сталкиваются с разными проблемами общества. Важно знать, какое же отношение сформировалось у них к таким негативным явлени-

ям, как наркомания, курение и детская преступность. Младшие ребята, видимо, находятся под влиянием общепринятого мнения и единодушно выражают отрицательное отношение к этим явлениям. Старшие, помимо негативного отношения, иногда выказывают равнодушие или поддержку: к курению положительно относятся 10,5 % опрошенных, отрицательно – 79 %; к наркомании 15,8 % опрошенных относятся равнодушно, 73,7 % – отрицательно; к детской преступности равнодушно относятся 10,5 % опрошенных, отрицательно – 79 %

В последнее время стала актуальной проблема патриотического воспитания детей, но прежде чем воспитывать, надо узнать позицию самих детей. На вопрос: «Считаешь ли ты себя патриотом?» 54,8 % детей из младшей подгруппы ответили «да», 45,2 % – «нет». Старшие отвечали следующим образом:

- да – 42 %;
- нет – 36,8 %;
- не знаю – 10,5 %.

У детей можно выделить пассивный и активный интерес. Пассивный интерес представляет собой предпочтительную направленность, благодаря которой ребенок скорее обратит внимание на предмет, активный интерес настолько силен, что ребенок ищет ему удовлетворение. Задача вожакого – выявить положительные интересы детей и создать условия для их развития. А сделать это можно, проводя игры и викторины, например, викторины «Времена года», «Галлактика», «Путешествие по Земному шару», конкурсы «Танцы всего мира», конкурс рисунка на асфальте «Я патриот!»; привлекая детей к участию в кружках, например в фотокружке, кружке глиняной игрушки, рисования, танцев и пения; проводя беседы и делясь личным опытом.

*Ю. Андреева
(Рязань)*

К ВОПРОСУ О РЕШЕНИИ КОНФЛИКТОВ В ШКОЛЕ

Одним из парадоксов профессиональной подготовки учителей в педагогических вузах, колледжах, училищах России является отсутствие среди обязательных учебных предметов специфических, раскрывающих теоретические основы и прикладные знания в такой значимой области, как педагогические конфликты. Полностью изжить конфликты в средней школе практически невозможно. Поэтому возникает необходимость поднять вопрос о способах их разрешения. Анализ некоторых конфликтов, сравнение выходов из них с моделями решений, способствующими благоприятному исходу, могут помочь предотвратить неблагоприятные последствия в подобных случаях.

Таким образом, актуальность исследования в данной области обоснована, поскольку оно может помочь предупредить педагогические конфликты.

Основными элементами конфликтного взаимодействия являются: объект конфликта; участники конфликта; социальная среда; субъективное восприятие конфликта и его личностные элементы.

На наш взгляд, наибольшую важность представляет такой компонент конфликта, как его участники. Главными участниками конфликта являются противодействующие стороны или противники, образующие стержень конфликта. При выходе из противоборства хотя бы одной из главных сторон конфликт прекращается. В зависимости от характера этих сторон конфликты могут быть подразделены на четыре типа: внутриличностный, при котором один аспект личности противостоит другому; межличностный, при котором одна личность противостоит другой; конфликт типа личность-группа; конфликт типа группа-группа.

В школьной практике наиболее часто встречаются следующие конфликты:

$\frac{3}{4}$ **Ученик – ученик.** Межличностные конфликты возникают между устоявшимся лидером и набирающим авторитет лидером членом микрогруппы, а также между лидерами микрогрупп, каждый из которых может претендовать на признание его авторитета всем классом. Лидеры могут втягивать в конфликты своих сторонников, расширяя масштабы межличностного конфликта. Конфликтные ситуации между учениками устраняются руководителем класса, который должен найти каждому лидеру свою специфическую сферу лидирования.

$\frac{3}{4}$ **Ученик-учитель.** В старших классах школьник стремится к автономии, открыто отстаивает право быть самим собой; в этом возрасте реакция на нетактичные замечания становится гораздо острее и может приводить к конфликтам в любой форме. Конфликты между учителем и учениками могут возникать из-за несправедливых оценок. В таких случаях в конфликт может втянуться весь класс, выступая на стороне ученика.

Поскольку, всякий реальный конфликт представляет собой не единовременный акт, а процесс, важным компонентом алгоритма его разрешения является анализ. Анализ конфликта предполагает как исследование его структуры и статики, так и динамики, стадий и этапов его развития. Динамика конфликта, как процесс его изменения, может быть представлена следующими этапами:

$\frac{3}{4}$ предконфликтная ситуация (латентный период);

$\frac{3}{4}$ открытый конфликт (собственно конфликт), состоящий из трех стадий: инцидента (начало конфликта), эскалации (развитие конфликта),

$\frac{3}{4}$ завершения конфликта;

$\frac{3}{4}$ послеконфликтный период.

При обоюдном стремлении сторон к снятию возникшего напряжения, компромиссу и сотрудничеству, конфликт вступает в стадию разрешения и завершения. В противоположном случае для завершения конфликта требуется конструктивное решение.

Рассмотрим пример конфликта, в котором конфликтующими сторонами являются ученики и учитель, проанализируем его на нескольких уровнях для выбора оптимального варианта его решения.

10 класс готовит клип к празднику. Староста (Светлана), официальный лидер класса, предлагает одноклассникам свою программу выступления, по которой класс начинает проводить репетиции. После болезни приходит не-

формальный лидер (Максим), который всегда брал на себя организацию подобных выступлений. Он предлагает свою программу, которую одобряет весь класс. На репетиции новой программы, после тщетных попыток склонить класс в свою сторону, Светлана в ярости обещает «испортить всем праздник». На конкурсе класс не занимает никакого места. В последствии открывается факт того, что староста уговорила жюри засудить выступающих из своего класса. Последние после праздника (с целью восстановить справедливость) рассказывают все классному руководителю. Учитель предлагает обсудить все позже, но обстоятельства осложняются. На следующий день у старосты день рождения, по настоянию Максима ей объявляют бойкот, не поздравляют с днем рождения, учитель не решается начать разговор о конфликте, но наказывает старосту тем, что не выделяет время в начале урока на ее поздравление и раздачу конфет, тем самым, дискриминируя ее. Максим удовлетворен таким исходом – оппонент подавлен, находится в отчаянии и одиночестве – предлагает одноклассникам прекратить бойкот на следующий день. Конфликт решен.

Проанализируем конфликт согласно принципам управления конфликтами (Г.С. Абрамова). Фактически, не был соблюден ни один принцип. Конфликт не был продиагностирован, третья сторона не смогла сохранить нейтралитет, был применен метод односторонних уступок, в результате была наказана одна сторона. Тактика «выигрыш-проигрыш» привела к деструктивным последствиям. Отсюда, очевидно, что в данном случае недостаточно выбора того или иного принципа разрешения конфликта, требуется его диагностика, систематический анализ его причин, выбор возможных путей разрешения, предвидение деструктивных или конструктивных последствий. Рассмотрим схему диагностики конфликта, как вариант его решения на конкретном примере.

Таблица

Схема диагностики конфликта

Этап диагностики конфликта	Содержание этапа
1	2
1. Определение видимых участников конфликта	Светлана – староста класса, Максим – лидер класса
2–3. Выявление других участников и носителей затронутых интересов	После первичного анализа ситуации выявляются остальные участники конфликта, чьи интересы затрагиваются в той или иной степени в результате конфликта. Это группа выступающих на концерте
4. Составление биографии конфликта	Максим не предпринял попытку объяснить старосте, почему класс должен действовать по его плану, Светлана недооценила сплоченность класса и повела себя нетактично по отношению к нему. Это и привело к конфликту

1	2
5–6. Определение позиций участников и причин конфликта	Анализируется, какова позиция сторон на данный момент, в чем их потребности, интересы, опасения (см. карту конфликта) выявляются объективные и субъективные причины, объект конфликта. Объективные причины: различия в методах поведения, ценностях; плохие коммуникации; невозможность мирного существования двух лидеров одновременно. Объект конфликта – положение лидера в классе. Субъективные причины - см. карту конфликта
7–8. Выявление намерений сторон, готовности договориться самим	Необходимо определить, готовы ли стороны договориться и урегулировать конфликт путем переговоров; требуется ли вмешательство другой стороны или иное решение. Староста сочла себя незаслуженно обиженной, решила отомстить обидчикам, после чего, лидер класса попытался урегулировать конфликт, призвав нейтральную сторону (педагога), но очевидно, что это было вызвано потребностью не в переговорах, а в защите. Таким образом, стороны не были готовы к компромиссу. Требовалось вмешательство третьей стороны, направленное на урегулирование ситуации
9. Проведение переговоров	Если стороны могут договориться сами, то предлагается соответствующий вариант решения с прогнозом последствий для каждой из сторон с учетом необходимых затрат и усилий. В данном случае самостоятельные переговоры не возможны, ученики еще недостаточно сознательны, чтобы здраво рассуждать о причинах конфликта. Кроме того, переговоры будут психологически трудны для старосты, так она осталась без поддержки остальных членов класса
10–11. Выбор посредника и проведение переговоров с его участием	Если стороны не могут сами прийти к соглашению, то предлагается проведение переговоров с участием посредника, прогноз последствий для каждой из сторон. В данном конфликте помощь посредника могла бы обеспечить конструктивный выход из конфликта. Но по некоторым причинам педагог не сумел привести их в исполнение, кроме того, он сам стал участником конфликта, встав на сторону большинства, этим самым он и предопределил исход конфликта и деструктивные последствия выхода их него для старосты
Решение другими методами	Если разрешение конфликта невозможно путем переговоров, то разрабатывается соответствующее решение, в данном случае учащиеся самими выбрали способ выхода из конфликта – они проигнорировали старосту, тем самым показав ей несправедливость ее поступка по отношению к одноклассникам. Фактически такой выход из конфликта не самый худший, поскольку не принес сильных нравственных потрясений ни одной из сторон. Победа осталась за правой стороной.

Для выявления причин конфликта возможно использовать метод картографии конфликта, суть которого состоит в графическом отображении составляющих конфликта, в последовательном анализе поведения участников, способов устранения причин, приведших к конфликту.



На основе анализа конфликта предлагаем алгоритм его решения:

- диагностика конфликта;
- управление конфликтом;
- анализ результатов конфликта, их деструктивности и конструктивности с целью предотвращения подобных ситуаций в будущем.

Конечно, данный алгоритм может и должен уточняться при применении для регулирования конкретных конфликтных ситуаций. Но в любом случае, методы решения, правильно подобранные в соответствии с разработанным алгоритмом разрешения конфликтов помогут найти конструктивный выход из любой неблагоприятно сложившейся ситуации, предотвратить дальнейшие разногласия и найти общий язык с бывшими оппонентами.

*Ю.Е. Баранова
И.А. Карасева
(Рязань)*

РОЛЬ КТД В ВОСПИТАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ

При проведении воспитательной работы, необходимо, прежде всего, учитывать цель современного воспитания: формирование гармонично-развитой личности в соответствии с ее интересами и возможностями. Эта цель осуществляется педагогом путем использования личностно ориентированного подхода. Таким образом, задача учителя увидеть потенциал каждого ученика и развить его.

Первый шаг к решению этой задачи – проведение диагностики. С точки зрения О.Г. Кутеевой личность характеризуется следующими потенциалами:

- познавательный;
- ценностный;
- творческий;
- коммуникативный [1].

Эти потенциалы и выступают критериями результативности воспитательного процесса.

КТД является универсальным средством как диагностики, так и последующего развития способностей ребенка. Кроме того, данная методика развивает в ребенке инициативность и самостоятельность. Она базируется на принципе 4 сами:

- САМИ находим;
- САМИ готовим;
- САМИ проводим;
- САМИ анализируем [2].

Сфера познавательных интересов учащихся раскрывается на стадии выбора дела (сами находим). Творческий и коммуникативный потенциалы проявляют себя на стадиях подготовки и проведения дела. Ценностный потенциал необходимо отслеживать на протяжении всех стадий, но ярче всего он покажет себя при анализе проведенной работы.

Для удобства проведения диагностики подобного рода О.Г. Кутеева рекомендует составление таблицы.

Таблица

Диагностика проведения КТД

ФИО учащихся	ПОТЕНЦИАЛ			
	познавательный	ценностный	творческий	коммуникативный
	Интересы в сфере истории и прикладного искусства	Сложившаяся система ценностей	Хорошо рисует	Умеет самостоятельно строить отношения в группе

Если эта таблица применяется педагогом при анализе участия детей в КТД, нам представляется целесообразным добавить в нее еще один критерий: деятельностный потенциал. Многие дети могут подать идею, но не обладают в достаточном объеме организаторскими способностями для ее реализации.

После заполнения этой таблицы педагог делает вывод и формулирует воспитательные задачи, для решения которых могут использоваться различные виды и типы КТД во всем их многообразии.

Для развития познавательной активности могут применяться следующие виды:

- путешествия («Читай-город», «Университет таинственных явлений»);
- защиты («Фантастических проектов», «Что нам интересно», «Расписание на неделю»);
- бои («Интеллектуальный хоккей», «Брейн-ринг»).

Для формирования ценностных ориентиров подойдут КТД следующих видов:

- дискуссия;
- службы («Знакомств», «Спасения», «Добрых дел»);
- магазин («Добрых слов», «Советов»).

Для развития творческих способностей:

- выставка (поделок, рисунков);
- остров («Сокровищ», «Мечты», «Находок»);
- концерт «Ромашка».

Для развития коммуникативных способностей используются:

- КТД общения («Круг знакомств», «СОВА», «Вече», «Школа этикета»);
- встречи («Знакоков», «Интересных людей», «За круглым столом»);
- вечер («Знакомств», «Вопросов и ответов», «Литературный»).

Одним из несомненных плюсов данной методики является то, что эти задачи решаются по преимуществу незаметно для детей, в глубине решения жизненно-практической задачи, и открываются воспитанникам в той или иной степени при обсуждении результатов [3].

Активное использование методики КТД в воспитательной работе предполагает оказание помощи воспитаннику в осознании себя личностью; в выявлении и раскрытии его потенциальных возможностей; становлении его самосознания; дает возможность оперативно корректировать процесс воспитания, направляя его на удовлетворение личностных и общественных потребностей, и, что особенно важно, подобный подход позволяет проектировать будущие результаты воспитания, как по отдельным учащимся, так и по классу в целом.

Список использованной литературы

1. Кутеева, О.Г. Планирование воспитательной работы на основе личностно ориентированного подхода // Классный руководитель. — М., 2001. — № 1. — С. 55.
2. Ясницкая, В.Р. Играем. Советуем. Предлагаем. — Димитровград, 1995. — № 6 (17).
3. Иванов, И.П. Звено в бесконечной цепи. — Рязань, 1994. — С. 30.

АКТИВНЫЙ ПОИСК СВОЕЙ ПРОФЕССИИ

Для молодого поколения важной составляющей жизненного пути является овладение нужной профессией. Для большинства людей это способ реализоваться и обеспечить себе достойный уровень жизни. Поэтому выбор профессии – серьезный и ответственный шаг в жизни любого человека. А значит, необходимо, чтобы этот шаг был продуманным и верным, чтобы впоследствии человек не испытывал разочарования к выбранной им профессии. Осуществить профессиональное самоопределение довольно-таки непросто. Выбор профессии, по мнению специалистов в области психологии и педагогики, является важным шагом человека в поиске своего места в жизни. Очень многие причины и факторы могут оказывать влияние на этот непростой выбор.

Профессиональный интерес, возникающий в результате наблюдения за людьми, занятыми определенным видом деятельности, под влиянием средств массовой информации и информации, полученной на уроках, является стимулом к началу поиска будущей профессии. Однако одного интереса не достаточно. Необходимо, чтобы он превратился в основной мотив выбора профессии. Если человек имеет точное представление о своих способностях и возможностях, соотносит их с требованиями профессий и потребностями общества в профессиях, то это и будет самоопределение («зрелая идентичность»). Идеальной ситуацией является профессиональное призвание – совпадение склонностей, способностей, интересов и объективных условий.

Но может оказаться и так, что склонности проявляются к нескольким профессиям, и тогда будет осуществляться «проба ролей» («активный поиск»), для которого характерны: стремление попробовать свои силы в самых разных сферах деятельности, интерес ко многим видам деятельности, разносторонние способности. Это свидетельствует о несформированности профессиональной направленности школьника. И чем шире диапазон выбора, тем он психологически сложнее.

«Проба ролей» наблюдается, в основном, у активных подростков, которым не удается сразу найти свое призвание, поэтому они начинают искать что-то свое, близкое именно им, посещая различные кружки, секции, дополнительные занятия различных направлений, не теряя надежды найти любимое дело. Чаще всего, такие ребята «примеряют» на себя разные профессиональные роли. Стоит заметить, что искать свою профессию можно довольно продолжительное время, но жизнь и окружающие люди требуют от подростка принятия решения, и стоит сделать определенный шаг в пользу той или иной сферы деятельности. И человек выбирает то, что стало ему наиболее интересно, в чем довольно ярко проявились способности и склонности, к чему сформировалась профессиональная направленность. Однако, даже встав на профессиональный путь, человек может разочаровываться и продолжить активно искать «свою» профессию.

Многие талантливые люди не сразу находили себя, по несколько раз меняя профессии.

Судить о том, хорошо это или плохо, конечно, не нам. Но, наверное, если бы не этот активный поиск, то не было бы сейчас того, что создано талантливыми великими людьми. Нельзя однозначно сказать, что лучше: искать до глубокой старости свое любимое дело, или смириться с тем, что уже выбрано, и получать удовольствие от работы, к которой есть хоть небольшой интерес и которая будет приносить все большее удовлетворение по мере более полного ее освоения. Так или иначе, но жизненный путь современного человека - не монотонное движение по однажды проложенной и накатанной колее, где все известно заранее. В нем есть и крутые повороты, и этапы затишья, и новые непредсказуемые старты. Это делает нашу жизнь тревожной и беспокойной, но одновременно дает личности новые возможности для самореализации.

*А.А. Бедкина
(Волгоград)*

ИГРА КАК СРЕДСТВО ЭКОЛОГИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ ДЕТЕЙ

В настоящее время при Волгоградском государственном педагогическом университете функционирует Межвузовская научно-исследовательская лаборатория экологического образования детей. Лаборатория решает ряд задач:

1. Вести разработку новых перспективных направлений в области экологического образования детей;
2. Организовывать научно-практические конференции, методические семинары и совещания по проблемам экологического образования;
3. Координировать работу и объединять научных работников разных специальностей, развивать междисциплинарные исследования на стыке педагогики, психологии, экологии, а также решать вопросы разработки содержания и методики экологического образования детей на региональном уровне;
4. Способствовать развитию научных интересов студентов, магистрантов, аспирантов, слушателей курсов повышения квалификации.

В рамках лаборатории свою деятельность осуществляет студенческий научный кружок. Одним из направлений деятельности данного кружка является «Методика применения настольно-печатных игр в экологическом образовании детей разных возрастных групп».

Игра – это форма деятельности в условных ситуациях. Во время игры происходит познание и усвоение жизненных норм, интеллектуальное, эмоциональное и нравственное развитие личности. Игра создает благоприятный эмоциональный фон для того, чтобы дети легко и положительными эмоциями воспринимали содержательную часть занятия. Широко используемыми являются игры с правилами – особая группа игр, специально созданных для решения задач обучения и воспитания. Это игры с готовым содержанием, с фиксированными правилами, являющимися неотъемлемым компонентом игры. Обучающие

задачи в этих играх реализуются через игровые действия при выполнении какого-либо задания.

Настольно-печатные игры широко используются при работе с дошкольниками, в продаже имеется значительное количество и большое разнообразие игр с природоведческим содержанием. Однако не все способствуют экологическому образованию детей. Как правило, эти игры предназначены для занятий с детьми разных возрастов с указанием возраста «от 3 до 6 лет», что делает выбор таких игр затруднительным.

Мы предположили, что применение определенных настольно-печатных игр с экологической направленностью на занятия и вне его будет способствовать закреплению экологической информации, если будет подобрана соответствующая методика предъявления игр.

Исследование проводилось на базе ДООУ № 155, 90, 208 г. Волгограда. Отбор игр осуществлялся случайно.

В ходе проведенных исследований нами было выявлено, что спектр предлагаемых настольно-печатных игр для дошкольников не отвечает программным требованиям. Многообразие содержащейся в некоторых играх информации увеличивает время проведения игры, что влечет за собой потерю интереса к содержанию игры. Ввиду этого большинство детей в ходе эксперимента нарушали правила игры. В результате утрачивалось развивающее и обучающее значение предложенных игр.

«Подводный мир»

При проведении игры-лото правилами игры предусматривается набрать маленькие карточки-фотографии, в соответствии с числом ходов. Игра проводилась в средней, старшей и подготовительной группе. Игра предназначена для детей от трех лет. Детям предлагалось совершить увлекательное подводное путешествие и познакомиться с некоторыми обитателями морей и океанов нашей планеты.

В процессе проведения игры дети средней группы не смогли осуществить счетную деятельность и ориентировку по карте в связи с ограниченными возможностями данного возраста. При корректировке экспериментатором действий детей, они теряли интерес к игре и полностью переключали внимание на действия взрослого.

В старшей группе, дети с интересом рассматривали игру, внимательно слушали правила, однако во время игры путали очередность хода. Детей привлекал сам соревновательный момент, мотив достижения результата.

В подготовительной группе, дети внимательно слушали правила игры, самостоятельно следили за выполнением правил, легко ориентировались на игровом поле, их привлекало содержание игры, но недостаток знаний о данных видах животных стал причиной задержки хода игры. Дети задавали экспериментатору вопросы по ходу игры о малознакомых им морских животных.

«Узнаем живой мир»

В игре решалась задача знакомства детей с дикими и домашними животными, птицами, сельскохозяйственными растениями, овощами и фруктами, лесными, полевыми и садовыми цветами, лесными и садовыми ягодами.

Дети средней группы внимательно рассматривали картинки, проявляли интерес к игре, однако по просьбе классифицировать по картам терялись, не понимая самого задания. Предложенное количество карточек (72) в игре превышает число, которое могут воспринять дети.

Дети старшей группы путали животных, требовалось напоминание классификации.

Дети подготовительной к школе группы осознанно относились к правилам, четко следовали руководству, однако предлагаемая форма проведения игры однообразна, способствует угасанию интереса ребенка к игре.

«Живой мир планеты»

Данная игра рассчитана на детей 5—8 лет. Она направлена на ознакомление детей с географической картой, дает представление о материках и океанах, знакомит с животными и растениями разных материков. Положительной стороной игры является возможность творческого подхода к вариантам игры.

В старшей группе дети интересуются животными, но не знают такого разнообразия, какое необходимо для игры. Вызывает сложность распределения животных и растений по месту обитания и произрастания.

В подготовительной группе дети проявляли интерес к игре, однако требуется целенаправленная предварительная работа по обогащению детей сведениями о представителях различных континентов.

Наше исследование позволило сделать вывод о том, что проведение данных игр возможно лишь после соответствующих целенаправленных занятий с детьми по формированию экологических знаний и представлений. В играх присутствует старая парадигма и нужен переход на эгоцентрическую. Указанный возраст не соответствует таковому. В связи с этим требуется адаптация игр к соответствующему возрасту.

Мы предлагаем варианты адаптации игр, которые можно использовать как самостоятельные игры:

1. «Подводный мир»:

— предложить детям разделить морских обитателей на представителей глубоководного мира и верхних слоев.

— нарисовать сюжетную картину и карточки с определенными представителями фауны и предложить свободное путешествие по полю, затем в зависимости от выбранного животного рассказать о его образе жизни.

2. «Узнаем живой мир»:

— в данную игру можно играть как в лото; переходными карточками будут являться опорные карты, каждый участник сразу может взять семь игровых карт, либо вырезать карточки 10 на 5 см, с изображениями; игра проводится как обыкновенное лото.

3. «Живой мир планеты»:

— на первом этапе предложить познакомиться с одним материком; на наш взгляд, наиболее приемлем материк Евразия, познакомить с характерными обитателями флоры и фауны.

— на втором этапе предложить детям определенный материк с набором карточек представителей данного материка; затем предложить детям назвать знакомых животных и растений, описать их внешний вид.

*В.М. Беспалова
(Елабуга)*

ЛИНГВОКУЛЬТУРОЛОГИЧЕСКИЙ ПОДХОД К ОБУЧЕНИЮ ШКОЛЬНИКОВ АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ В УСЛОВИЯХ ПОЛИКУЛЬТУРНОГО ПРОСТРАНСТВА

Английский язык — самый широко используемый язык на земле. Он занимает особое место в 75 странах мира, в 19 странах он является государственным языком. Английский язык как язык международного общения называют «глобальным языком» («global language»), он предоставляет возможность общения и деятельности практически в любом государстве мира.

Владение английским языком становится насущной необходимостью, но вместе с тем простое овладение определённой суммой знаний и соответствующими навыками, связанными с различными аспектами языка (лексикой, фонетикой, грамматикой), явно не достаточно для полного владения языком.

Экономические, культурные и научные контакты России с англоязычными странами делают актуальным лингвокультурное изучение языка, то есть усвоение знаний культурного характера и ознакомление учащихся с национальной культурой носителей изучаемого языка. В связи с этим в методике преподавания иностранных языков появилась теория межкультурного обучения и новый термин «межкультурная дидактика» [4, 128].

В условиях «многоязычного и поликультурного пространства» [4, 83] такой подход к обучению становится необходимостью, так как обучение на иностранном языке подразумевает не просто диалог на уровне индивидуумов, но «готовность и способность к ведению диалога культур». Кроме того, мультикультурная картина мира, по словам В.В. Воробьёва, требует формирования общепланетарного характера личности, воспитания международно ориентированной личности, осознающей взаимозависимость и целостность мира, толерантно воспринимающей чужие культуры, признающей равноправие и равноценность культур. Н.Д. Гальскова полагает, что обучение в контексте межкультурной парадигмы имеет большой личностно-развивающий потенциал и весьма перспективно для общеобразовательной школы [1, 4].

Сущность лингвокультурологического подхода к обучению английскому языку состоит в том, чтобы наряду с формированием коммуникативной компетенции (решение коммуникативных задач с помощью языка, культура общения, речевая культура и т. д.) формировать и лингвокультурологическую компетен-

цию, то есть способствовать приобретению учащимися индивидуального опыта общения с чужой лингвокультурой.

Н.Д. Гальскова выделила следующие цели и задачи лингвокультурного изучения английского языка:

- научить учащихся употреблять язык в аутентичных ситуациях межкультурного общения;
- способствовать усвоению учениками чужого образа жизни, поведения;
- содействовать расширению индивидуальной картины мира учащегося за счет приобщения к языковой картине мира носителей языка и формирования у учащихся понимания лингвокультурной специфики носителя языка при сохранении «индивидуального национального природного стиля» общения [1, 4].

Формы работы с культуроведческим материалом могут быть различными: работа с аутентичными текстами для аудирования и чтения, ответы на вопросы по содержанию текста, нахождение на карте географических наименований, краткий пересказ текста; работа с картинками; работа с географическими картами; работа со знаками и символами культуры; работа с проектами и сообщениями культуроведческого характера и т. д. [2, 51–55].

Целенаправленное использование лингвокультурологического аспекта обучения на практике способствует формированию общеучебных умений у учащихся и коммуникативных способностей, обогащению и закреплению знаний лексических единиц языка, развитию логического, пространственного, аналитического мышления и способности к догадке, к сравнению, сопоставлению и т. д. [2,51-53]. Это также помогает развитию и совершенствованию у обучаемых лингвокультуроведческой мотивации (то есть создает положительную мотивацию усвоения языковых средств при приобретении культуроведческой информации), воспитанию их в контексте диалога культур, обеспечивает устойчивый результат в области практических навыков и умений по применению языка как средства межличностного и межкультурного общения, содействует приобретению школьниками обширных культуроведческих знаний, которые становятся составной частью их «информационного тезауруса» [3,57].

Согласно Н.Д. Гальсковой, лингвокультурологическое обучение, , призвано направить общественное сознание на сохранение этнической идентичности, а также формировать на индивидуальном уровне сознания ощущения этнопсихологической принадлежности к межэтнической общности [1, 5]. Кроме того, оно способствует повышению социальной мобильности современного ученика на рынке труда в общеевропейском и мировом пространствах.

Список использованной литературы

1. Гальская, Н.Д. Межкультурное обучение: проблема целей и содержания обучения иностранным языкам // ИЯШ.—2004.—№ 1.
2. Кулахметова, Н.Н. Формы реализации страноведческого и лингвострановедческого компонентов на уроке английского языка в средней школе // ИЯШ.—2005.— № 5.

3. Шамов, А.Н. Реализация лингвострановедческого подхода на уроках немецкого языка // ИЯШ.—2003.— № 6.

4. Языковая личность: Лингвокультурология. Лингводидактика. Лексикография : колл. монограф. / под ред. В.В. Воробьева, Л.Г. Саяховой.— Уфа : РИО БашГУ, 2002.

Н. Войнова
(Рязань)

ФОРМИРОВАНИЕ МЕЖКУЛЬТУРНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ УЧАЩИХСЯ ПОСРЕДСТВОМ ИНТЕРНЕТ-РЕСУРСОВ

Процесс интегрирования Интернет-ресурсов в обучение иностранным языкам происходит естественно и легко. Это связано не только с увлекательностью и простотой обращения с телекоммуникационными технологиями, но с большой пользой всемирной сети в развитии межкультурной компетенции учащихся. На наш взгляд, виртуальное пространство предоставляет учащимся возможность решения ряда проблем международного диалога:

- языковых (определение безэквивалентной лексики и др.);
- прагматических (выявление правильных образцов поведения в конкретной ситуации);
- эстетических (сравнение того, что считается красивым или отталкивающим в иной культуре);
- нравственных (осознание моральных ценностей).

Перечисленные аспекты являются существенной составляющей межкультурной компетенции. Их знание обеспечивает успех в межкультурной коммуникации, подразумевающей адекватное взаимопонимание участников общения, принадлежащих разным культурам. Л.Н. Яковлева, рассматривая аспекты межкультурного обучения, описывает условия успешного осуществления межкультурного взаимодействия коммуникантов: «Необходимо глубокое понимание особенностей менталитета, стиля жизни и системы моральных ценностей, если народы стремятся к сотрудничеству и совместному устройству будущего мира» [1].

На сегодняшний день использование электронной почты «e-mail» (англ.), «un mél» (фр) – наиболее эффективный и доступный способ овладения кросс-культурной грамотностью в условиях реального общения. Во избежание нежелательного результата в интеграции e-mail в учебный процесс важно соотносить данный вид работы с актуальной для учащихся темой и предложить им сделать доклад на основе переписки.

Виртуальная реальность стирает географические границы. Создано множество сайтов в различных языковых версиях, с помощью которых можно посетить залы знаменитых музеев Европы, послушать новые музыкальные хиты на изучаемом языке или посмотреть фильм и обсудить его в on-line с корреспондентом. Всё это является прекрасным подспорьем в межкультурном обу-

чении учащихся. Например, сайт «Virtual Realia» можно использовать в классе при объединении урока английского / французского языков и таких дисциплин, как литература, история, культура.

Интернет – превосходное средство для получения информации о последних событиях в мире. Практически все значимые газеты в мире имеют свои web-страницы. Для того, чтобы узнать, где и какие существуют газеты, можно предложить студентам посетить странички www.giga-presse.com, www.gastonmag.net/9902.htm, предлагающие ссылки ко множеству изданий. Список наиболее читаемых электронных изданий Франции приводит филолог О.Ю. Поддубная в статье «Французские электронные издания и Интернет» [2]. Заняв активную позицию, преподаватель может с помощью электронных изданий превратить классную комнату в агентство новостей, а учащихся – в репортеров.

Использование Интернет-технологий в процессе формирования межкультурной компетенции имеет ряд преимуществ:

- высокую информативность;
- предоставление свежей информации;
- отсутствие географических границ виртуального пространства;
- неподдельный интерес молодых людей к межкультурному общению.

Данные преимущества показывают, что Интернет-ресурсы являют собой хороший инструмент для формирования межкультурной компетенции, позволяя ученику окунуться в реальную культуру страны изучаемого языка.

Список рекомендуемой литературы

1. Яковлева, Л.Н. Межкультурная коммуникация как основа обучения второму иностранному языку // Иностранные языки в школе. — 2001. — № 6. — С. 6.
2. Поддубная, О.Ю. Французские электронные издания и Интернет : межвузовский сб. науч. трудов / Романская филология и формирование лингвострановедческой компетенции / отв ред. Л.В. Абракова. — Рязань, Ряз. гос. ун-т им. С.А. Есенина, 2005. — 164 с.

*Т.А. Игнатова
Е.В. Пучкова
(Рязань)*

ВЛИЯНИЕ КРАТКОЙ ПАУЗЫ ОТДЫХА ВО ВРЕМЯ УРОКА НА САМОЧУВСТВИЕ УЧАЩИХСЯ

Трудно спорить с утверждением о том, что самочувствие школьников оказывает воздействие на успешность их учебной деятельности. Однако возникает закономерный вопрос: «А можно ли улучшить самочувствие учеников непосредственно во время урока? В качестве приема, предположительно влияю-

щего на самочувствие учащихся, мы выбрали паузу отдыха продолжительностью 2 минуты, которую можно было включать в ход урока.

В начале урока по психофизиологии, проводимого 1 раз в неделю, мы объявляли учащимся паузу для отдыха, в течение которой предлагали им отдыхать и не заниматься никакой деятельностью. Эту процедуру мы повторяли в течение 4-х уроков на протяжении 4-х недель.

Целью нашей работы было определить, влияет ли специально объявленная пауза для отдыха во время урока на самочувствие учащихся.

Наша гипотеза заключалась в предположении о том, что непродолжительная двухминутная пауза для отдыха может положительно повлиять на самочувствие учащихся.

Экспериментальная проверка данной гипотезы проводилась в школе № 38 г. Рязани с учащимися общеобразовательного класса 9 «В» ($n = 27$). Самооценку субъективного состояния мы проводили по аналогии с известным графическим тестом самооценки Дембо – Рубинштейн. При обработке результатов качественные графические значения переводили в количественно-цифровые в диапазоне значений от +1 до -1. Таким образом, от каждого испытуемого мы получали субъективную оценку уровня функционального состояния (самочувствия), выраженную в долях единицы. Эти данные можно было обрабатывать количественными статистическими методами.

Наши исследования должны были показать, влияет ли кратковременный отдых на самочувствие учащихся, а если влияет – то в каком направлении и в какой степени. Мы можем предположить 3 варианта влияния отдыха на состояние учащихся:

- самочувствие улучшается;
- самочувствие ухудшается;
- самочувствие остается неизменным.

Исследования показали, что после проведения пассивного отдыха самочувствие в каждой пробе вопреки нашим ожиданиям не улучшалось, а ухудшалось по сравнению с исходным уровнем. Эта тенденция наблюдалась во всех четырех пробах. Особенно это было заметно в последней пробе (понижение уровня самочувствия от 0,38 до 0,27).

Но в то же самое время мы заметили и другую тенденцию. Она заключалась в том, что от одной пробы к другой происходил рост исходных показателей самочувствия, которые школьники регистрировали до начала паузы отдыха. Этот рост шел от первых проб к последующим, достигал некоторого предела, а далее чуть снижался. Рост начинался от минимального среднего значения $0,07 \pm 0,54$ в первой пробе и доходил до максимального значения в третьей пробе – $0,42 \pm 0,52$. Это существенный прирост показателей самочувствия.

При сравнении в разных пробах итоговых показателей самочувствия (снятых после паузы отдыха) мы также наблюдали прирост этих показателей от первой пробы к третьей (от $0,05 \pm 0,59$ до $0,38 \pm 0,66$), а затем некоторое снижение на 4-й пробе ($0,26 \pm 0,6$).

Таким образом, хотя каждая отдельная пауза отдыха ухудшала показатели самочувствия по сравнению с исходными, в серии из нескольких проб показатели самочувствия изменялись в сторону улучшения от первых проб к последующим.

Также нам было интересно узнать, способны ли школьники различать такие понятия как «настроение» и «самочувствие». Для этого мы провели параллельно два тестирования – самооценку самочувствия и самооценку настроения до и после проведения паузы отдыха.

В ходе исследований мы обнаружили интересную закономерность: на диаграмме, составленной по данным, оценивающим самочувствие, соотношение показателей в каждой пробе до и после отдыха было практически одинаковым. Это можно объяснить тем, что самочувствие является довольно стабильным показателем, более стабильным, чем настроение.

В противовес этому, показатели настроения довольно значительно колебались в разных пробах. После паузы отдыха настроение могло как повышаться, так и понижаться. И, следовательно, соотношение показателей, полученных до и после отдыха, в разных пробах было различным.

Мы можем объяснить это наблюдение тем, что самочувствие относится к физиологической сфере и относительно меньше зависит от тех факторов, которые влияют на настроение.

Также полученные нами различия в данных, отражающих настроение и самочувствие, свидетельствуют и о том, что дети могут дифференцировать эти показатели, то есть различают такие понятия как «настроение» и «самочувствие».

Интересным нам представляется и то наблюдение, что настроение мало зависит от самочувствия. Из этого можно предположить, что плохое настроение не обязательно является следствием плохого самочувствия. Это взаимовлияющие характеристики, но не всегда между ними существует жесткая связь.

Выводы:

1. Выдвинутая нами гипотеза о том, что непродолжительная двухминутная пауза для отдыха может положительно повлиять на самочувствие учащихся, подтвердилась лишь частично.

2. Каждая отдельная пауза отдыха незначительно ухудшала показатели самочувствия по сравнению с исходными показателями, регистрируемыми до начала проведения отдыха.

3. В то же время, в серии из 4-х проб показатели самочувствия изменялись в сторону улучшения от первых проб к последующим.

4. Мы выяснили, что учащиеся дифференцируют такие понятия как «настроение» и «самочувствие» и дают им разную оценку.

*Т.А. Игнатова
Е.В. Пучкова
(Рязань)*

ПОЛОЖИТЕЛЬНОЕ ВЛИЯНИЕ ПАУЗЫ ВО ВРЕМЯ УРОКА НА НАСТРОЕНИЕ УЧАЩИХСЯ

Задача улучшения здоровья учащихся требует приложения усилий для своего разрешения как в масштабах всех страны, так и в каждой школе. Очень большое значение имеет подбор и обоснование отдельных приемов, способствующих поддержанию оптимального психоэмоционального состояния и хорошей работоспособности учащихся на уроках.

Одним из интегральных субъективных показателей психоэмоционального состояния является настроение. Это понятие отражает в определенной степени функциональное состояние человека и поддается субъективной самооценке.

В качестве приема, предположительно положительно влияющего на настроение учащихся, мы выбрали паузу отдыха продолжительностью 2 минуты, которую можно было включать в ход урока. В начале урока по психофизиологии, проводимого один раз в неделю, мы объявляли учащимся паузу для отдыха, в течение которой предлагали им отдыхать и не заниматься никакой деятельностью. Эту процедуру мы повторяли в течение 4-х уроков на протяжении 4-х недель.

Целью нашей работы было определить, влияет ли специально объявленная пауза для отдыха во время урока на настроение учащихся.

Наша гипотеза заключалась в предположении о том, что непродолжительная двухминутная пауза для отдыха может положительно повлиять на настроение учащихся.

Экспериментальная проверка этого предположения проводилась в школе № 38 г. Рязани с учащимися общеобразовательного класса 9 В.

До и после паузы отдыха испытуемые оценивали свое психоэмоциональное состояние по параметру «настроение». Вначале испытуемые давали оценку своему настроению в диапазоне оценок от «очень плохое» до «очень хорошее», и после проведения 2-минутного отдыха их просили проделать то же самое.

Оценку настроения учащихся мы проводили по аналогии с известным графическим тестом самооценки Дембо – Рубинштейн. При обработке результатов качественные графические значения переводили в количественно-цифровые в диапазоне значений от +1 до -1.

Таким образом, от каждого испытуемого мы получали субъективную оценку уровня функционального состояния (настроения), выраженную в долях единицы. Эти данные можно было обрабатывать количественными статистическими методами, то есть получать средние значения для всей группы испытуемых, стандартное отклонение и т. д.

Наши исследования должны были показать, влияет ли кратковременный отдых во время урока на настроение учащихся, а если влияет – то в каком направлении и в какой степени. Мы можем предположить 3 варианта:

- настроение остается неизменным,
- настроение улучшается,
- настроение ухудшается.

Результаты исследования

После отдыха субъективные показатели функционального состояния (*настроение*) заметно улучшились в 1-ой пробе (с 0,125 до 0,260, различия достоверны, $p < 0,05$). Во 2-ой пробе они практически не изменились (с 0,16 до 0,15). В 3-й пробе они вновь улучшились (с 0,35 до 0,42). В 4-ой пробе показатели настроения несколько ухудшились (с 0,44 до 0,36).

Как можно объяснить полученные нами данные о влиянии паузы отдыха на настроение учащихся?

В 1-ой пробе мы наблюдали значительное улучшение показателей настроения. Это можно объяснить тем, что исходный уровень настроения был невысок, что давало хорошую потенциальную возможность для резкого увеличения показателей.

В 3-ей пробе мы получили высокий уровень начальных показателей (они были даже выше, чем итоговые в 1-ой пробе), и после отдыха произошел несущественный прирост их значений. Это можно объяснить тем, что чем выше исходный уровень показателей, тем сложнее добиться их большого прироста.

Очень большой интерес у нас вызвал тот факт, что исходные показатели настроения от одной пробы к другой постоянно росли. Такая положительная динамика говорит, скорее всего, о том, что положительное состояние формируется у испытуемых уже в процессе самого ожидания паузы отдыха. Можно предположить, что по мере привыкания к такому способу пассивной разгрузки школьники все лучше и активнее начинают реагировать на само ожидание этого действия.

Обнаруженное нами явление улучшения настроения еще перед объявлением паузы отдыха можно сопоставить с выработкой классического условного рефлекса по И.П. Павлову, когда происходит опережающая реакция на условный раздражитель, в то время как еще не действует безусловное подкрепление. В нашем случае в роли условного раздражителя выступает предложение исследователя учащимся: «Оцените свое настроение». В ответ на этот сигнал у учащихся происходит реальное улучшение настроения, которое они и фиксируют в своих самооценках. Затем они получают безусловное подкрепление – отдых. И условный рефлекс за счет этого закрепляется. Можно ожидать, что в последующих пробах учащиеся будут давать высокие показатели настроения в ответ на сам тест по оценке этих показателей даже без реального подкрепления (отдыха). Таким способом, кроме всего прочего, у учащихся формируется положительное отношение к самому тесту.

Это может давать возможность учителю после закрепления подобного рефлекса сокращать паузу отдыха во время урока от 2 минут до 1 минуты и менее при сохранении положительного результата, то есть улучшения настроения учащихся.

Какое значение может иметь установленный нами факт для учебной деятельности?

Вполне логично предположить, что ребенок, находящийся на эмоциональном подъеме (хорошее настроение), лучше усваивает материал урока, проявляя интерес к изучаемому предмету и поддерживает высокую работоспособность. Общеизвестно, что плохое настроение не способствует эффективному восприятию информации. Отсюда можно дать рекомендации учителям, как повысить настроение детей перед уроком – надо выработать у них положительный рефлекс на паузу и закрепить его. После этого достаточно будет объявить короткую паузу отдыха, чтобы настроение учащихся повысилось. Особенно это важно перед объяснением нового материала или контрольной работой.

Итак, наше исследование показало, что проведение кратковременного от отдыха положительно влияет на настроение учащихся. Для улучшения настроения учащихся достаточно уделять 1–3 минуты во время урока на проведение психоэмоциональной разгрузки в виде «паузы отдыха». Положительный эффект может закрепляться по принципу условного рефлекса. Поэтому можно рекомендовать проведение пауз отдыха в качестве приема для профилактики психоэмоционального стресса у учащихся.

В процессе выполнения данной работы у нас возник вопрос: различают ли учащиеся такие близкие по смыслу понятия как «настроение» и «самочувствие», или они их не дифференцируют? Свои дальнейшие исследования мы посвятили ответу на этот вопрос.

Выводы:

1. Кратковременный отдых в течение 2 минут в ходе урока достоверно улучшает настроение учащихся.

2. По мере повторения пауз отдыха в определенные учебные часы с частотой один раз в неделю у учащихся происходило достоверное повышение настроения. Это проявлялось как до начала отдыха, так и после его окончания.

3. Обнаруженное нами явление можно сопоставить с выработкой классического условного рефлекса по И.П. Павлову, когда происходит опережающая реакция на условный раздражитель. В качестве условного раздражителя выступает предложение учащимся оценить свое настроение, а в качестве безусловного подкрепления – проведение отдыха.

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ПРИЧИНЫ АГРЕССИВНОСТИ ПОДРОСТКОВ

Рост агрессивных тенденций в подростковой среде отражает одну из острейших социальных-педагогических проблем нашего общества, где за последние годы резко увеличилось количество преступлений совершаемых подростками. Л.М Семенюк. подчеркивает тот факт, что участились случаи групповых драк подростков, носящих ожесточенный характер. В этих условиях особенно актуализируется анализ проблемы агрессивного поведения детей подросткового возраста.

Под агрессией понимается сильно выраженная активность, стремление к самоутверждению. По мнению Л. Берковец, агрессия (и агрессоры) всегда оцениваются резко отрицательно как выражение антигуманизма, насилия, культуры грубой силы. В то же время имеются случаи, когда об агрессивных действиях говорят как об энергично наступательных и дают им положительную оценку. Это обычно делается, если речь идет о спортивных состязаниях: отсутствие у команды спортивной «злости» или агрессивности оценивается как существенный недостаток. Однако «положительная агрессия» является, скорее, исключением, имеющим место в узко специальной сфере. В основном же под агрессией понимается вредоносное поведение.

К такой проблеме, как агрессивность подростков нельзя относиться безразлично, так как она несет в себе разрушительный характер, она уничтожает общество. Многие считают, что главной причиной агрессивности подростков является семья.

Д.И. Фельдштейн утверждает, что ядром конфликтной ситуации, приведшей к нравственной деформации личности подростка, являются не только недостатки семейного, но и школьного воспитания. У подростков утрачен интерес к учебе, фактически утрачены связи со школой. Необходимо отметить, что порой школа сама провоцирует агрессивность подростков. Низкая культура педагога, незнание детей, а также нежелание учителей заниматься диагностикой, изучением своих воспитанников являются одной из причин агрессивности подростков. Подросток, помимо того, что не защищен от насилия на улице, также подвергается внутришкольному и внутрисемейному насилию, что является провоцирующим агрессию фактором.

По мнению В. Баженова, проблема заключается в том, что подростки имеют искаженные представления о нравственности, справедливости, смелости, храбрости, товариществе. В школе преобладают массовые формы работы с учащимися, тогда как психология подростка требует нередко преимущественно индивидуального подхода в форме доверительного разговора. Поэтому общие беседы, собрания на нравственные темы проходят мимо отдельных подростков, которые затем оправдывают проступки незнанием правовых норм поведения. Необходимо отметить тот факт, что в школах пока не добились усиле-

ния взаимосвязи правового воспитания учащихся и формирования нравственных представлений, этических норм поведения, эстетического отношения к окружающей действительности. Именно усиление единства всех направлений воспитания является одним из значимых условий эффективности ранней педагогической профилактики.

Имеющий место отрицательный микроклимат во многих семьях, как и в системе формальных и неформальных отношений с миром взрослых, обуславливает возникновение отчужденности, грубости, неприязни определенной части подростков, стремления делать все назло, вопреки воле окружающих, что создает объективные предпосылки для появления агрессивности, демонстративного неповиновения, разрушительных действий.

По мнению Ф. Райса подростки ищут поддержки у тех, кто их принимает и подкрепляет их ощущение причастности. Таким образом, они создают свою субкультуру, вливаются во всевозможные неформальные течения. Неформальных групп в настоящее время очень много, и некоторые из них проявляют деструктивные формы поведения. Они являются опасными как для общества, так и для самих подростков.

Нами был проведен опрос 30 учителей школы № 21 города Набережные Челны Республики Татарстан, направленный на выявление причин агрессивности детей, их объединения в группировки и характера работы проводимой учителями по профилактике агрессивности подростков. Проанализировав полученные результаты, мы выявили следующее:

42,9 % учителей считают, что учащиеся не знают, как проводить свободное время, что является одной из причин их объединения в группировки. Второй причиной этого явления, по мнению учителей, является детский рэкет, 33,3 % учителей причины агрессивности детей видят в том, что существуют проблемы в семье, и в целях самозащиты дети проявляют агрессивность по отношению к окружающим. В числе причин агрессивности детей 7 учителей указали на средства массовой информации, фильмы, то есть боевики, «ужастики».

Преодоление насилия и агрессивности в школе, как отмечает А. Гуггенбюль, достижимо при наличии консенсуса с учащимися и невозможно вопреки их воле. Включение агрессивных подростков в социально значимую общественно оцениваемую деятельность побуждает их критически оценивать, пересматривать свое поведение, отношение к себе и к другим людям, создавая объективные предпосылки для нормального личностного становления.

Для решения этой проблемы требуется активное участие не только родителей, но и учеников, администрации школы и самих учителей. Учителя видят причины агрессивности подростков не в себе, то есть учителя не занимаются рефлексией собственной деятельности. Необходимо стараться направлять энергию и агрессию подростков в положительное русло, деятельность подростков должна носить не разрушающий, а созидательный характер. Семья и школа должны стремиться к максимальному сокращению периода свободного времени подростка – «времени праздного существования и безделья» за счет привле-

чения к положительно формирующим личность занятиям – чтению, самообразованию, занятию музыкой, спортом и т. д.

Е.А. Киреева
(Рязань)

ОСОБЕННОСТИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО САМООПРЕДЕЛЕНИЯ ШКОЛЬНИКОВ

В жизни каждого человека наступает момент, когда приходится решать, где продолжить образование или куда пойти работать, то есть выбрать профессию, свой жизненный путь. Как же происходит процесс профессионального самоопределения? Что побуждает человека к поиску «своей» профессии, и какие факторы влияют на выбор той или иной профессии?

Готовность к выбору профессии зависит от уровня самоопределения. Показателем сформированности профессионального самоопределения считается устойчивость профессиональных намерений, согласованность этих намерений с интересами. Выделяют высокий уровень профессионального самоопределения, когда совпадают способности, интересы и склонности личности, сформирована профессиональная направленность. Для профессионального самоопределения характерно твердое убеждение в правильности выбора.

Формирование профессиональных намерений связано не только с уровнем самоопределения, но и с особенностями характера школьников. Иногда пытливый ум и сложная натура школьника не дает ему покоя и уверенности в правильности выбора. Тогда учитель должен оказать школьникам своевременную помощь и поддержку. Еще в раннем детстве ученик знакомится с миром профессий. Сначала это происходит в игровой деятельности, а затем – в учебной. Любой человек хоть раз в жизни играл в пожарника или учителя, врача или шофера. Ребенок примеряет на себя социальные роли, подражая взрослым. Все это создает базу для формирования профессиональных предпочтений. Переходя в новую социальную среду – школу, ученик познает новые способы деятельности, пополняет знания, в том числе и о профессиях. На этом же этапе происходит осознание своих сильных и слабых сторон, возможностей выполнять ту или иную деятельность.

Ученик познает мир профессий, знакомится с требованиями, которые они предъявляют к личности трудящегося. В школьные годы приобретаются умения, навыки, опыт взаимодействия с орудиями труда, с людьми. На этом этапе начинают проявляться способности. Одним нравится рисовать, другим собирать приемники, третьим – возиться с младшими, а кто-то пишет программы для компьютера. Успех закрепляет интерес к любимому делу, побуждает заниматься тем, что лучше получается. Так формируются склонности к отдельным видам труда. Теперь очень важно развивать человека в этом направлении, поддерживать интерес, стимулировать его профессиональную направленность. Если ученик проявляет себя в математике, важно, чтобы он учился в математическом классе; если увлекается литературой – в гуманитарном и т. д. Своевре-

менная диагностика и забота о развитии склонностей и способностей обеспечивает высокий уровень профессионального самоопределения.

Но нельзя упускать из вида и влияние на человека других людей. Родители могут навязать ребенку будущую профессию. Он может даже считать навязанное решение своим собственным. Возможно, что на выбор профессии будут оказывать влияние и другие факторы, например, социальный (родители не могут оплатить учебу в престижном университете).

Однако, сформированные склонности, профессиональная направленность, убежденность в правильности выбора профессии должна стать той точкой опоры для выпускника, которая поможет ему преодолеть все препятствия, отстаивать право на самостоятельный выбор, добиться успеха в жизни. В этом, несомненно, ученику должны помочь учитель, школьный психолог, которые поддержат его профессиональные намерения и повлияют на мнение родителей.

Р.А. Кострыкин
(Волгоград)

ВОСПИТАНИЕ И РАЗВИТИЕ ГУМАНИСТИЧЕСКИХ КАЧЕСТВ ЛИЧНОСТИ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНИКА

В формировании нового человека исключительно велико значение гуманистического воспитания, так как предметом гуманистической педагогики является воспитание гуманной свободной Личности, способной жить и творить в будущем демократическом обществе.

Воспитанию гуманистических качеств личности в истории российской и зарубежной педагогики всегда уделялось большое внимание. Эту проблему исследовали В.А. Сухомлинский, Л.М. Фридман, И.Ф. Харламов, К.Д. Ушинский, В.Г. Белинский, А.И. Герцен, А. Маслоу, Ш. Бюллер, К. Роджерс и др.

Формирование гуманистических качеств личности (доброты, отзывчивости, заботливости, бескорыстия, вежливости и т. д.) начинается с рождения человека и продолжается всю жизнь.

Понятие «гуманистические качества личности» сложная и неоднозначная категория, которая имеет множество значений и смыслов. Содержание гуманистического воспитания включает в себя воспитание любви к стране, к людям, начал коллективизма и гуманизма, дисциплинированности и культуры поведения, волевых черт характера и положительных моральных качеств. Главной целью гуманистического воспитания является формирование *гуманистической культуры*, под которой понимается совокупность гуманистически развитого сознания, эмоционально-чувственной, деятельностной сфер личности.

Младший школьный возраст – самоценный этап в развитии гуманистической культуры личности. В этот период происходит качественный скачок в формировании у ребенка осознанного отношения к окружающему миру. Младший школьный возраст – это этап формирования *основ* нравственно-гуманистической позиции личности.

О степени сформированности у человека гуманистических качеств личности обычно судят по его поведению, а наименьшей единицей поведения служит *поступок*. Из поступков складывается поведение, которое есть не что иное, как совокупность поступков, характеризующих общий гуманистический облик человека, его отношение к обществу, к другим людям, самому себе.

В рамках лаборатории «Личностно-профессиональное развитие учителя начальных классов», работающей при кафедре педагогики и психологии начального образования ВГПУ, нами проводится исследование по проблеме развития личности младшего школьника. Так, изучая проблему формирования гуманистических качеств личности младших школьников, мы исходили из последовательности следующих этапов:

- проведение разъяснительной работы;
- раскрытие социально-этического значения соответствующих гуманистических норм и правил поведения;
- включение учащихся в соответствующие виды деятельности.

Результаты проведенного нами исследования показывают, что в большинстве случаев (45 %) у детей преобладает средний уровень представлений о гуманистических нормах, но они редко используют свои знания в практической деятельности (низкий уровень – у 30 %). Только 25 % детей показали высокий уровень гуманистических качеств.

На основе общего анализа диагностирования мы пришли к выводу, что у детей младшего школьного возраста заложены гуманистические качества, но ребенок не может их увидеть, обнаружить, распознать и определить. Ребенку необходимо *показать* как надо быть добрым, заботливым, отзывчивым, смелым, гуманным, показать значимость самого ребенка для природы. На основании методов констатирующего и формирующего эксперимента мы заключили, что дети имеют гуманистические знания, но нуждаются в расширении опыта – в *гуманистически ориентированной деятельности*.

Исследование, которые мы проводили, убедило нас в том, что правильно организованные уроки и внеклассные занятия значительно влияют на формирование личных качеств младших школьников и повышают уровень их сформированности. Они помогают в воспитании трех составляющих высокой нравственности: доброты, отзывчивости, заботливости, то есть тех качеств, которые так необходимы и важны, особенно в наше время.

А.А. Ожерельева

(Рязань)

ОРГАНИЗАЦИЯ ОТДЫХА ДЕТЕЙ В ЛАГЕРЯХ БОЛГАРИИ И СЛОВАКИИ

В настоящее время организация летнего отдыха и досуга детей очень разнообразна. На базах загородных лагерей кроме обычных смен проводится множество специализированных: экономические, с изучением иностранных языков,

экологические и др. Становится популярным и отдых детей за рубежом, появляется множество предложений по организации детского отдыха в зарубежных лагерях. Автор этой статьи работала летом 2006 года в Словакии (оздоровительный лагерь «Зорничка», расположенный в восточной части Карпат) и Болгарии (молодежный центр «Альбатрос», который находится на побережье Черного моря недалеко от города Варна).

Следует отметить, что есть существенная разница в проведении смены в российских лагерях и лагерях, которые находятся за рубежом. Принимающая сторона стремится дать детям как можно больше информации о национальных особенностях и традициях своей страны. В связи с этим предлагается множество экскурсий по достопримечательным местам, эти экскурсии специально ориентированы на детские группы, то есть разрабатывается увлекательная программа и включаются развлекательные мероприятия.

Родители, отправляющие детей в лагерь за границу, рассчитывают на то, что отдых ребенка будет интересным и комфортным. Поэтому организаторы смен делают основной упор на укрепление здоровья и свободное общение детей, а программа носит скорее досуговый, чем воспитательный или познавательный характер.

В лагере «Альбатрос» у российских школьников и студентов была возможность пообщаться со своими сверстниками из Сербии, Польши и других европейских стран. Кроме того, ребята могли посещать курсы разговорного английского языка, которые проводились профессиональным педагогом из США. В течение всего дня в лагере работали высококвалифицированные аниматоры, организующие досуг школьников, ими ежедневно проводились занимательные викторины, творческие конкурсы, тематические вечера, спортивные мероприятия, развлечения на пляже.

В словацком оздоровительном лагере «Зорничка» большое внимание уделялось физическому воспитанию школьников. В течение смены проводились спортивные игры «Арбузник» с элементами ориентирования на местности, «Преодолей себя» – восхождение на вершину потухшего вулкана, поход на высоту 1010 м над уровнем моря, спортивные олимпиады под классическим девизом «Citius, Altius, Fortius», чемпионаты по разным видам спорта. Успех этих мероприятий обусловлен техническим обеспечением лагеря: хорошо оборудованные спортплощадки, бассейны, теннисные корты. Российские лагеря, к сожалению, далеко не всегда могут предоставить школьникам возможность такого насыщенного отдыха.

Среди преимуществ зарубежных лагерей перед российскими можно отметить то, что зачастую подобные детские центры находятся в биосферных заповедниках или экологически чистых районах, где ребята могут укрепить свое здоровье. Кроме того, заметно отличаются условия проживания, обслуживание, техническое обеспечение лагеря.

Воспитательная работа внутри отряда в зарубежных лагерях обычно проводится руководителем группы, который их сопровождает во время пути в лагерь. Автором статьи проводились игры на сплочение, психологические тренинги, вечерние огоньки, что, безусловно, оказывало положительный воспитательный эффект на ребят.

На наш взгляд, даже в лагерях, ориентированных на развлечение, отдых детей должен включать в себя и хорошо организованную, продуманную воспитательную работу.

*А.А. Подкидышев
(Рязань)*

ТЕХНОЛОГИЯ ОРГАНИЗАЦИИ ИГРЫ «ЧТО? ГДЕ? КОГДА?» В УЧЕБНО-ВОСПИТАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ

Обучение и воспитание с применением игр трудно назвать таким уж ноу-хау. Об игровом обучении говорил еще К.Д. Ушинский. В XX веке игре уделяли внимание многие педагоги и психологи (П.П. Блонский, С.Т. Шацкий, Л.С. Выготский, А.Н. Леонтьев и др.) Однако если мы берем период обучения в средней школе, то игры рассматриваются современными педагогами, как правило, применительно к определенному учебному предмету. Нам бы хотелось обратить внимание на возможности применения игры во внеурочной деятельности, игры, которая будет направлена не на выявление знаний в какой-то области, а на их приобретение.

Как правило, эта дидактическая цель присутствует в образовательных играх, но детям не сообщается, так как принято стимулировать познавательную активность учеников за счет определенных ролей, особых правил, каких-то поощрений при этом, не акцентируя их внимания на том, что они приобретают новые знания. Идет, если так можно выразиться, «непроизвольное обучение».

Между тем в России существует ряд игр, в которых участников заранее настраивают на то, что им придется через определенный и довольно короткий промежуток времени ответить на вопрос, который они никогда не слышали и ни по одному предмету не изучали, то есть продемонстрировать, что они именно «приобрели» знания. В первую очередь мы имеем в виду игру «Что? Где? Когда?».

Нельзя сказать, чтобы в школах никогда не пробовали использовать эту игру. Однако, как правило, под таким названием проводятся обычные викторины по одной из учебных дисциплин. К этому надо добавить также главный, на наш взгляд, минус и использования «Что? Где? Когда?» и вообще использования игр в обучении и воспитании – их одноразовость. Проведение одной игры в год или даже в учебную четверть не оказывает такого большого воспитательного эффекта, какого хотелось бы достичь.

«Что? Где? Когда?», вероятно, ранее привлекала и сейчас привлекает внимание многих учителей, а также организаторов внеклассной деятельности.

Но брать игру в том виде, в каком она проходит на экранах телевизоров, мало кто решается. Почему? Во-первых, на наш взгляд, потому, что трудно организовать подобное действо, а во-вторых, потому, что не менее трудно привлечь к этому действию интерес учеников. Нисколько не споря с тем, что и то и другое, действительно, совсем не так уж легко, нужно отметить – сложно, но можно.

Вот уже почти 6 лет в средней школе № 106 города Сасово существует школьный интеллектуальный клуб, созданный «по образу и подобию» телевизионной игры «Что? Где? Когда?». В клубе состоят ученики 9—11 классов средней школы № 106. Всего за почти шестилетнюю историю клуба за игровым столом побывало 253 человека (не так мало для школы, где на данный момент обучается около 450 человек), причем больше половины из них участвовало в играх не единожды (рекорд клуба – 17 игр – был установлен выпускницей 2003 года Анной Барабановой).

За это время, конечно, многое менялось, но изначально и впредь сохраняются главные черты, собственно и формирующие образ игры «Что? Где? Когда?». Это – команда из 6 человек, наличие 12 вопросов, которые носят не репродуктивный характер и не принадлежат к тем или иным учебным предметам, одна минута на обсуждение, возможность досрочного ответа, и, главное, многообразие, периодичность проведения игр. Серии игр проводятся два раза в учебный год в первом и втором семестре.

Структура серий в школьном интеллектуальном клубе с годами усложнялась, структура же отдельных игр оставалась неизменной. Правила практически те же самые, что и в телевизионном клубе. Шестерка знатоков получает вопрос и должна за одну минуту дать на него правильный ответ, игра идет до тех пор, пока знатоки не выиграют (или не проиграют) шесть вопросов. Вопросы различаются по сложности и имеют определенную стоимость (от 10 до 100 очков), присутствует также вопрос «Зеро», традиционно оцениваемый в 0 очков, но очень престижный сам по себе. Одна игра, образно говоря, является единицей процесса обучения и воспитания, осуществляемого в нашем клубе.

Детей в клубе в первую очередь привлекает внешняя сторона дела, – ведь они исполняют роль знатоков и все связанные с этим «ритуалы», которые раньше наблюдали по телевизору. В школьном интеллектуальном клубе играют только «господа знатоки», и каждому из них хотя и непривычно, но приятно слышать в свой адрес не «Сережа» или «Тема», а «господин Зубров» или «господин Фокин». С появлением в клубе волчка и круглого игрового стола дети еще больше ощущают сопричастность той взрослой игре, которую они видят на телеэкране.

Важным фактором в привлечении интереса детей служит и постоянно создаваемая ситуация успеха. Один-два вопроса за игру удается выиграть практически каждой команде, и осознание того, что ты сам, ниоткуда не списывая, не заглядывая в учебники и тетради, смог ответить на вопрос, окрыляет юных знатоков. Между тем выиграть несколько вопросов и выиграть игру – совсем не одно и то же, и мало кому удается победить с первого же раза, что еще больше

«подхлестывает» активность (по принципу «уж теперь-то, мы точно выиграем»).

Для детей, настроенных в первую очередь не на командную, а на личную победу, в клубе существует широкая система рейтингов. Все ответы (правильные и неправильные) тщательно учитываются. Знатоки набирают очки, борются за то, чтобы занять в рейтинге высокое место. На этом система отличий не заканчивается. Наряду с обычными знатоками существует такая категория, как «член школьного интеллектуального клуба». За особо удачно проведенную игру или несколько игр, проведенных на стабильно высоком уровне, знатоки могут быть приняты в члены клуба. На данный момент таковых насчитывается 37. Но и это еще не все. По итогам каждой серии определяется лучший игрок серии игр, который получает, соответственно, медаль лучшего игрока и приз – сову (в разное время, в качестве такого приза использовались мягкие игрушки в виде совы, фаянсовые и перовые фигурки, а также изделия скопинской керамики). Если сравнивать с «взрослой» игрой, то нетрудно догадаться, что звание «лучший игрок серии» соответствует званию «обладатель хрустальной совы».

Участвуют ребята и в составлении вопросов. Получается не у всех, но есть несколько знатоков, чьи вопросы часто попадают на игровой стол. За три года учебы в старших классах ребята привыкают к клубу, и им трудно смириться с тем, что по окончании школы они больше не смогут поучаствовать в любимой игре. Для того, чтобы немного сгладить это расставание, раз в год, в день встречи выпускников, проводится так называемая «Игра года», в которой принимают участие только знатоки, уже закончившие школу. По итогам игры года выбирается, соответственно, Лучший игрок года, который получает переходящий приз – большую сову (сами знатоки дали ей имя Фрося).

Эффективность работы школьного интеллектуального клуба очевидна. Игры «Что? Где? Когда?» представляют собой готовое пособие для обучения приобретению знаний, анализу полученной информации и другим логическим операциям. Конечно, можно учиться и другими способами, но нужно отметить, что все выпускники средней школы № 106 города Сасова, принимавшие активное участие в играх школьного интеллектуального клуба, поступили именно в те учебные заведения, в которые и планировали. Сейчас одни из них учатся в вузах Рязани, Коломны, Москвы, Санкт-Петербурга, Самары, другие получают среднее специальное образование в самом Сасове, районных центрах Рязанской области, Рязани, Москве, Краснодаре.

Такая форма организации внеурочной деятельности старшеклассников как школьный интеллектуальный клуб, на наш взгляд, обладает большим потенциалом в деле воспитания и обучения подрастающего поколения, поэтому остается лишь предложить всем желающим попробовать перенять наш опыт, и, кто знает, возможно, результаты окажутся еще более впечатляющими.

*Н.В. Попова
Ю.А. Чистякова
(Рязань)*

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ЗАДАЧИ, РЕАЛИЗУЕМЫЕ ПРИ ИЗУЧЕНИИ МАТЕМАТИКИ

Нужно не только услаждать и поучать,
но в юноше надо будить силы, которые вели бы его
дальше, побуждая к самостоятельной деятельности

Ф. Клейн

В приведенном высказывании выдающегося математика Ф. Клейна по существу содержится призыв к усилению внимания к поисковой активности ученика, развитию его творчества. Первая понимается как активность субъекта, направленная на изменение ситуации, расцениваемой как неприемлемая, или своего отношения к ней, при отсутствии определенного прогноза результатов своей активности, но при постоянном учете этих результатов. Творчество же расценивается, как способность человека действовать в неопределенных ситуациях. Учитель должен быть не передаточным механизмом, а активным соавтором содержания, которое доносит до воспитанников. Мы видим важнейшую задачу — персонифицировать это содержание: сделать его для ученика «своим», лично значимым, способствовать созданию такой атмосферы, в которой ребенок «проживает» педагогический процесс, а не «отбывает» его (А.Н. Леонтьев). Возникает методическая проблема, каким образом в математическое содержание урока активно включить ценностные ориентации и установки на развитие творческого стиля мышления, формирование образа «Я» как активного субъекта деятельности. К основным резервам реализации мотивационного аспекта традиционно относят историчность и прикладную направленность учебного повествования. Но они должны затрагивать основные внутренние психические процессы, происходящие в самой личности: «обретение смысла деятельности, формирование смыслового ядра личности, ее переживания, создание «внутреннего локуса оценивания», способность и потребность личности в собственном саморазвитии». Историзация математического образования — это процесс все более глубокого и полного проникновения в образование принципа историзма, внедрение системы историко-математических, историко-методологических и исторических знаний, которые создают условия для развития способностей учащихся. В случае ее личностной ориентации эта система оказывает эмоциональное воздействие на личность учащихся и становится компонентом его ценностных отношений. Регулярное использование технологии историзации школьного математического образования приводит к повышению качества усвоения конкретных математических знаний, необходимых для продолжения образования; способствует развитию личностно-смысловой сферы учащихся и мотивационного комплекса их учебной деятельности в области математики.

В условиях учебной дисциплины «Теория и методика обучения математике» реализуются основные методологические принципы проектирования методической системы обучения математике: принцип историзма, историко-генетический принцип, принцип соотношения между историческим и логическим, принцип параллелизма, принцип гуманизации и др., Перед нами поставлена задача не только выделить и описать различные средства историзации: *содержательные* (исторический очерк, исторический факт, историко-математическое сообщение, исторический экскурс, историческая беседа, историзм к математическим понятиям, историзм в задачах) и *материальные* (хронологические таблицы, портреты математиков, кабинет математики, модели из истории математики, плакаты по истории математики, историко-математическая литература), но и наполнить их предметным содержанием в рамках конкретных разделов математики («Комплексные числа», «Дифференциальное и интегральное исчисление»).

Наиболее сложными оказались подбор и разработка *структуры историзма в задачах* («именные» задачи, «старинные», «задачи историко-математического содержания», задачи «с исторической фабулой»). Мы с удовлетворением отмечаем тот факт, что у учащихся вызывают восхищение и желание решить задачи, авторами которых являются не математики, а ярчайшие люди той или иной эпохи (императоры, полководцы, музыканты и писатели). Известные психологические эффекты возбуждения интереса к учебно-познавательной деятельности при решении старинных задач: эффекты новизны; занимательности; познавательного спора; неожиданности, удивления; художественности, яркости, эмоциональности; эмоционально-нравственных переживаний дополняют *психологические приемы*: постановка задач от лица литературного или исторического героя; составление оригинальных задач самими учащимися; историко-математические диспуты вокруг различных способов решения задач. Культурно-исторический дискурс совершается при обязательном использовании сведений о культурных и политических обстоятельствах, оказавших прямое или опосредованное влияние на развитие математики и ее преподавание. Материалы биографического характера показывают роль личностных факторов и межличностных отношений в развитии математики. Такая личностная ориентация историко-математической подготовки, выходя за пределы эпизодической, оказывает эмоциональное воздействие на обучаемого и становится компонентом его ценностных отношений. У ученика формируется *личное, личностное, психологическое* отношение к предмету. Соответствующие материалы находят отражение в сборнике математических задач «Историческая шкатулка», в историко-математических турнирах и викторинах, в постоянном журнале «История математики и ее преподавания в лицах» и в разрабатываемом одноименном элективном курсе. Для этого курса характерны не только традиционные социально-утилитарные задачи (развитие интересов, углубление и упрочение знаний, подготовка к продолжению образования), но и ряд других:

- воспитание интеллектуальных и моральных черт характера, эстетического чувства, способствование формированию важнейших интеллектуальных умений и мышления, способностей ума, формирование сознания;
- воспитание эстетического восприятия математики, формирование представления об исторически взаимообусловленном единстве математики с другими составляющими духовной культуры;
- формирование научного мировоззрения (знакомство с методологией математики, с математическим моделированием).

К. Спицына

(Елабуга)

СОЦИАЛЬНЫЙ СТАТУС УЧИТЕЛЯ ГЛАЗАМИ СТУДЕНТОВ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ВУЗОВ

Студенчество сегодня – наиболее активная часть российской молодежи, социальные ориентиры которой в недалеком будущем определят деятельность российской интеллектуальной элиты и вектор развития России. На студентов педагогических вузов – будущих учителей, возлагается вся ответственность по формированию, развитию и совершенствованию личности ребенка, будущего гражданина мира.

Обществу необходимы современно образованные, нравственные, предприимчивые люди, которые могут самостоятельно принимать ответственные решения в ситуации выбора, прогнозируя их возможные последствия, способные к сотрудничеству, отличающиеся мобильностью, динамизмом, конструктивностью, обладающие развитым чувством ответственности за судьбу страны. Учителя несут моральную ответственность перед государством и обществом за будущее страны, но в той же мере велика и ответственность и обязанность государства в лице правительственной власти обеспечить достойное существование его интеллигенции.

Базой исследования послужили два вуза – Елабужский государственный педагогический университет и Набережночелнинский государственный педагогический институт. Проведенный нами дважды устный опрос, в котором участвовали 180 студентов (2004 г.) и 102 (2006 г.), а так же двойное анкетирование, которым были охвачены 72 (2004 г.) и 84 (2006 г.) студента дали результаты, которые свидетельствуют о том, что угнетенные невостребованностью своего творческого потенциала 15 % (2004 г.), тяжелым материальным положением 78 % (2004 г.), оказываясь в эпицентре экстремальной социально-экономической ситуации, учитель – продолжает служить профессии как некоему «святому делу», решая повседневные проблемы.

Повторное анкетирование доказывает, что положение современного учителя считают «нормальным» 47,6 % (2006 г.) респондентов, тогда как «тяже-

лым» 32,1 % и «неудовлетворительным» 20,2 % (2006 г.) студентов. Происходит понимание того, что человек, оказывающийся в состоянии брать на себя ответственность за создание условий для формирования личности ребенка, всегда должен быть независим от внешних эмоциональных оценок и факторов, перефразируя К.С. Станиславского — «любить искусство в себе, а не себя в искусстве».

39,7 % студентов, опрошенных в 2004 г. и 32,7 % — в 2006 г., объясняют свое нежелание работать в системе образования низким статусом учителя в обществе, его социальной незащищенностью со стороны государства психологической сложностью педагогического труда, большой учебной нагрузкой, а также пугающим будущих учителей низким уровнем воспитанности подрастающего поколения (2004 г.).

В ходе анализа публикаций в психолого-педагогических периодических изданиях за 2005—2006 гг., мы пришли к выводу, что современная ситуация по повышению социального статуса учителя стабилизируется, меняясь к лучшему (концепция федеральной целевой программы развития образования на 2006—2010 гг., доклады коллегии Министерства образования науки РФ от 10 октября 2005 г. по вопросам национальных проектов в сфере образования, ежегодные конференции в г. Санкт-Петербурге научных руководителей и практических работников школ по анализу и обобщению опытно-экспериментальной работы, конкурсные программы для учителей общеобразовательных учреждений на премию Президента РФ и т. д.).

Если говорить о требованиях к учителю и системе образования в целом, со стороны общества и государства, то в последнее время они формулируются как образовательное обеспечение «национальной идеи» – достижения конкурентоспособности страны, экономики, индивида. Динамика современного мира подталкивает студентов к собственному нахождению путей решения возникающих проблем.

Студенты рассматривают творческий потенциал личности как средство производства и интеллектуальный продукт, который становится определяющим фактором роста, преобразующим социальную картину положения учителя. Труд учителя – это заведомо творческий процесс, которому сегодня необходимо уделять особое внимание. Так полагают 15 % (2004 г.) и 30,5 % (2006 г.) опрошенных студентов. Благодаря творчеству развивается интеллектуальный потенциал учеников, способствующий достижению ими высокого уровня конкурентоспособности на мировом рынке труда. Учитель – необходимое социально – экономически и интеллектуально значимое звено развития общества.

Для студентов в возрасте от 17 до 22 лет, личный пример школьного учителя (24,6 % — 2004 г.; 29% — 2006 г.), так же, как и личный пример преподавателя педагогического вуза (21% — 2006г.) являются мотивами для дальнейшего продолжения работы в системе образования.

Учитель становится примером подражания для 12,6 % (2004 г.) и 58 % (2006 г.) студентов, что увеличивает его значимость и уважение со стороны

общественности. Отличающимися особенностями педагогической деятельности 24,6 % (2006 г.) опрошиваемых студентов считают динамизм профессиональной деятельности и общение с детьми — 41 % (2004 г.) и 47,2 % (2006 г.). «Осознанным» и «самостоятельным» выбор педагогического вуза становится для 39,7 % (2004 г.), 34,5 % (2006 г.), 27,3 % (2004 г.), 29 % (2006 г.) студентов, что говорит о личной заинтересованности и значимости профессии учителя.

Согласно полученным данным лишь 6,7 % в 2004 г. из 180 опрошенных студентов готовы были продолжить заниматься профессионально-педагогической деятельностью в школе. На сегодняшний день их отношение изменилось, на тот же самый вопрос через два года утвердительный ответ дали 38 % (2006 г.) из 84 прошедших анкетирование студентов и 21,5 % из 102 устно опрошенных студентов.

Быть учителем сегодня становится престижно, перспективно, интересно и увлекательно, в педагогической деятельности современный студент, он же молодой учитель, может заниматься научной деятельностью, самореализовываясь и саморазвиваясь, достигая творчески поставленных перед собой воспитательных, обучающих и развивающих задач, проявляя креативность и новаторство в современной школе.

*Л.А. Сулова
(Рязань)*

К ВОПРОСУ ОБ ЭКОЛОГИЧЕСКОМ ОБРАЗОВАНИИ

За последнее время, как в отечественной, так и в зарубежной педагогике большое внимание уделяется вопросам экологического образования (М.А. Сиротова, О.Н. Логинова, М.В. Казакова, С. Хем, Д. Сьюинг и др.).

С предельной четкостью эта идея отражена в концепции экологического образования (1994 г.). Как считают авторы концепции (И.Д. Зверев, И.Т. Суравегина) главная задача экологии в образовании состоит в формировании у учащихся представлений об окружающем мире и месте человека в этом мире. Рассматривая процесс формирования ценностного представления об окружающем мире, они подчеркивают, что его необходимо начинать с раннего возраста, а затем, уже в старшем возрасте, усложнять экологические ориентиры и установки. В данном процессе решается важная задача – воспитание экологической культуры.

Отметим, что в последнее время в педагогической теории и практики широко используются термины экологическое воспитание и экологическое образование. Под экологическим образованием и экологическим воспитанием понимаются процессы непрерывного обучения, развития, саморазвития личности, формирование эмоционально-нравственного, гуманного отношения к природе и охране окружающей среды [1].

В статье Л.П. Симонова «О перспективах развития экологического воспитания» [2] выделяет функции экологического сознания: воспитательная, развивающая, просветительская, организующая, прогностическая.

Воспитательная функция проявляется в формировании у личности нравственного и эстетического отношения к природе. Чувство долга и ответственности совмещается с чувством восхищения реальным миром, что приводит учащихся к активной деятельности по отношению к охране окружающей среды. Так, например, в Рязанской области проводятся мониторинговые исследования по изучению и сохранению природного наследия области, в которые активно включены ученики школ и студенты вузов. Кроме того, на научных конференциях поднимаются проблемы сохранения водных и лесных ресурсов.

Развивающая функция реализуется в процессе формирования у учащихся умения осмыслить экологические явления. В нашем городе этому уделяют большое внимание Центр детского творчества, клуб «Хозяин Мещеры», «ЭКОАС» и другие организации.

Просветительская функция помогает школьникам осознать природу как среду обитания человека и как эстетическое совершенство. Подрастающему поколению внушается мысль о необходимости использования экологических знаний в целях сохранения природы, предотвращения необратимых нарушений экологического равновесия.

Организирующая функция состоит в стимулировании активной природоохранительной деятельности учащихся. В первую очередь она реализуется через содержание предметов экологического цикла.

Прогностическая функция заключается в умении предсказать возможные последствия тех или иных воздействий человека на природу. Все это в целом способствует выработке у учащихся активной жизненной позиции по отношению к миру природы.

На современном этапе в российских школах существуют однопредметная, многопредметная, смешанная модели экологического образования [3].

Однопредметная модель предполагает изучение экологии в рамках одной самостоятельной дисциплины. Реализация этой модели проводилась в нашей стране в 1990 г., когда в учебный предмет включали знания по основам социальной и прикладной химии (курсы «Окружающий мир», «Основы экологии», «Природопользование»).

Многопредметная модель подразумевает глубокую экологизацию содержания традиционных школьных дисциплин как естественно научного так и гуманитарного профиля включение вопросов эколого-природоохранного характера.

Смешанная модель заключается во введении курса «Основы экологии» с одновременной экологизацией учебных предметов естественно научного и гуманитарного циклов.

Все названные модели предлагают широкие возможности для реализации экологического воспитания. Однако, на наш взгляд, наиболее эффективна модель смешанного типа.

В ходе теоретического исследования американские ученые С. Хем, Д. Сьюинг выявили ряд противоречий, возникающих в процессе экологического образования в условиях образовательного учреждения. Эти противоречия они определили как барьеры [4], затрудняющие включение вопросов экологии в учебный процесс: отсутствием консенсуса относительно характера и содержания экологического образования; недостатком времени и средств для подготовки качественных программ и материалов; недостатком подготовки учителей; неадекватным отношением учителей по своим мировоззренческим установкам. Исследователи предложили при подготовке кадров учитывать эти барьеры и учиться их преодолевать.

Проанализировав литературные источники и опыт педагогов, можно отметить, что внедрение системы экологического образования позволяет дать учащимся не только сумму знаний и научить определенным умениям, но и воспитать личность биологически-безопасного типа.

В Рязанском государственном университете имени С.А. Есенина успешно действует лаборатория по вопросам экологии (руководитель – доктор биологических наук М.В. Казакова). Основное направление деятельности лаборатории – охрана природы. Большое внимание данным проблемам уделяется и в школах г. Рязани. В рамках конференции «Мониторинг природных объектов Рязанской области особо охраняемых природных территорий и водных объектов» (РГУ, 2005 г.) был представлен опыт школ № 43, 45, 47 г. Рязани, а так же школ Спасского, Касимовского, Милославского, Ряжского района Рязанской области. В докладах содержался материал по мониторинговым исследованиям водных объектов, методам биоиндикаций и другим видам работ в данной области.

Теоретические исследования и практика подтверждают, что процесс обучения в современных условиях должен быть ориентирован на формирование у учащихся экологически значимых типов поведения и умений оценивать окружающую среду с позиций не только своего благополучия, но и гармонией взаимоотношений природы и общества.

Список использованной литературы

1. Образование. — 2004. — № 12.
2. Начальная школа. — 1998. — № 6.
3. Педагогика — 2004. — № 10.
4. География и экология. — 2004. — № 4.

*А.В. Сычкова
(Елабуга)*

ИННОВАЦИЯ КАК СПОСОБ РЕШЕНИЯ АКТУАЛЬНЫХ ПРОБЛЕМ ОБРАЗОВАНИЯ XXI ВЕКА

В истории цивилизаций образование играло и продолжает играть ключевую роль. Это обусловлено тем, что образование как духовная универсалия, воспроизводит человеческую сущность и развивает индивидуальность. образо-

вание выступает интегральной, обобщающей ценностью духовной культуры, формируя облик человека в неразрывной связи с жизнью общества. Л.И. Иванкина метафорично сравнивает образование с «легкими» всего социокультурного организма, втягивающими «на вдохе» в менталитет личности все найденные профессионально-культурные потенции общества.

Однако на рубеже XX—XXI столетий социум оказался в ситуации, которая в корне отличается от образовательной и социокультурной ситуации предыдущего периода. Как отмечает И.А. Колесникова, это, прежде всего, принципиально иной фон, на котором должны рассматриваться современные проблемы обучения и воспитания. Введение в обиход таких понятий, как ноосферогенез, глобалистика, постчеловеческая, человеко-машинная цивилизация, требуют безусловного расширения горизонтов рассмотрения вопросов образования. Сегодня мы говорим уже не только и не столько о социальной, исторической, культурной, но и космопланетарной ситуации развития человека.

Очевидно, что перед образованием XXI века стоят грандиозные задачи, требующие его радикального преобразования и обновления. Общемировой кризис образования, о котором так много говорили и писали в последние годы и который в тех или иных формах проявляет себя во всех странах мира, связан не только с недостаточной эффективностью образования с точки зрения его прагматически понимаемой экономической отдачи. Подлинная сущность мирового образовательного кризиса состоит в беспомощности и неэффективности современного образования перед лицом глобальных проблем цивилизационного масштаба. Следовательно, только преодоление собственного кризисного состояния, преобразование содержания образования, форм и способов организации, создание принципиально нового технологического обеспечения образовательного процесса поможет современной системе образования ответить на вызов времени и стать действительным ресурсом развития. Очевидна необходимость кардинального изменения самого подхода к учебным и профессиональным навыкам, обновления содержания и структуры образования, пересмотра отношения к интеллектуальным, эмоциональным и социальным потребностям учащихся.

Нарождающаяся модель образования, способная своим качеством обеспечить уровень и качество развития отдельных стран и человечества в целом, по мнению многих исследователей, должна удовлетворять требованиям непрерывности и модальности, фундаментальности и универсальности, антропологизма и демократизма. Она должна иметь механизмы динамичного саморазвития, то есть обладать таким качеством как инновационность. И если очевидно, что одним из основных ресурсов развития на современном этапе общественного прогресса становится образование, то столь же очевидно, что непременным атрибутом развития является инновационная составляющая. Инновации в образовании являются средством и способом его развития. Именно в инновациях сосредотачивается мощный потенциал соединения интеллектуального содержания и соответствующей организационной формы как целостного процесса. И, если, образно говоря, наука – локомотив, тянущий за собой всю махину на-

учно-технического прогресса, то инновационные идеи – это топливо, благодаря которому состав движется.

Необходимость разработки и внедрения инновационных педагогических идей сегодня осознается как учеными-теоретиками, так и педагогами-практиками. Однако вследствие действия различных факторов, а именно недостаточной информированности учителя о существующих инновациях в системе образования, различий в понимании того, в чем состоят главные проблемы в необходимости качественных изменений в школьном образовании, мотивированности на изменения профессиональной компетентности и др., глубина, интенсивность и эффективность практических преобразований происходящих в настоящее время в общеобразовательных учебных заведениях очень низкая. По данным нашего исследования, в ходе которого было опрошено 100 учителей г. Елабуга (ср. школа № 10), г. Менделеевск (ср. школа № 1), г. Нижнекамска (ср. школы № 31, № 27, № 32), г. Набережные Челны (ср. школы № 25, № 57, ДШБ) и с. Бетьки Тукаевского района Республики Татарстан. Большая часть респондентов (90 %) ответили, что относятся положительно к инновационным педагогическим идеям, так как они способствуют изменению социокультурной ситуации, повышают качество образования, его результативность, активизируют поисково-творческую деятельность педагогов, развивают педагогическую науку и повышают конкурентоспособность образовательного учреждения, дают возможность выйти на качественно новый уровень образования и выполнить новый социальный заказ. Несмотря на все это, только 40 % респондентов используют инновационные педагогические идеи в своей педагогической деятельности.

Проведенное исследование подтвердило сильную центрацию личности современного учителя на проблемах его социально-экономического положения, материально-технического оснащения школы и демографической ситуации. Отягощенное этими проблемами сознание педагогов не проявляет активности в восприятии и реализации инновационных педагогических идей. Однако мы не можем отрицать тот факт, что борьба за втягивание массовых школ в инновационное поле, за выращивание в них инновационных изменений прогрессирует. И это не случайно. Российская система образования уникальна. Это наше национальное достояние, которое необходимо всемерно развивать и укреплять. И помочь нам в этом призваны именно инновационные педагогические идеи.

И.Н. Фонарёва
(Рязань)

ОСОБЕННОСТИ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО РУКОВОДСТВА ОРГАНАМИ УЧЕНИЧЕСКОГО САМОУПРАВЛЕНИЯ В ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ УЧРЕЖДЕНИЯХ

Ученическое самоуправление – форма организации жизнедеятельности коллектива учащихся, обеспечивающая развитие их самостоятельности в принятии и реализации решений для достижения общественно значимых целей.

Антон Семенович Макаренко рассматривал ученическое самоуправление как средство подготовки подрастающего поколения к жизни, труду и общественным делам. Он полагал, что самоуправление может сделаться самым эффективным воспитательным средством. Руководство органами школьного самоуправления, по его мнению, должно составить главную заботу директора.

Если говорить об опыте самоуправления в воспитательных учреждениях, руководимых А.С. Макаренко, – колонии им. М. Горького и коммуне им. Ф.Э. Дзержинского, – то оно охватывало все основные виды коллективной деятельности: учебную, общественно-политическую, трудовую, клубную, спортивную. Самоуправление выступало как метод самоорганизации коллектива, способствовало формированию у учащихся ответственности за общее дело, налаживанию отношений товарищеской взаимопомощи, воспитанию организаторских качеств.

У органов ученического самоуправления могут быть различные направления деятельности, такие, как организация коллективных творческих дел, акций милосердия, имеющих социальную направленность; пропаганда здорового образа жизни; издание школьной газеты и многие другие. Полезными являются и сами дела органов самоуправления, и процесс их организации, и развитие различных способностей, умений общаться и взаимодействовать, и объединенные общими целями, задачами, интересами, увлечениями, совместной деятельностью.

Как известно, в Концепции модернизации российского образования до 2010 года определены важность и значение самоуправления для развития государственно-общественной системы управления образовательным учреждением, социализации и профессионального самоопределения учащейся молодежи.

Основывая успешность самоуправленческой деятельности на нашем шестилетнем опыте работы можем утверждать, что:

1. Системность самоуправления: в каждой школе должна быть своя четкая структура самоуправления, предполагающая наличие общешкольного Совета (как например, в средней школе № 55 г. Рязани – Молодежного Совета), который является исполнительным органом самоуправления, тогда как высшим – является общее собрание, его иерархичность, необходимая для реализации и контроля деятельности, регулярные общешкольные собрания, наличие и функционирование органов самоуправления в первичных коллективах, то есть классах.

2. Постоянное развитие самоуправления, под которым мы подразумеваем расширение направлений деятельности, повышение ее эффективности, ее методическое обеспечение, усовершенствование структуры самоуправления, приумножение традиций, привлечение необходимых финансовых средств из возможных источников, рекламу объединений учащихся, развитие организационной культуры.

3. Грамотное педагогическое руководство органами самоуправления.

На наш взгляд, из трех перечисленных условий успешного функционирования моделей самоуправления это – наиболее значимо, так как именно от пе-

дагогического руководства зависят остальные условия. Именно педагог, осознающий важность и сущность самоуправленческой деятельности, стремящийся к ее усовершенствованию, в состоянии, при согласии и поддержке администрации школы, создать в общеобразовательном учреждении систему самоуправления учащихся, провести необходимую работу по ее функционированию с коллегами и учащимися.

Педагог-организатор заботится и о развитии самоуправления, ведь его на разных этапах отличают различные характерные признаки, здесь не может быть постоянства и застоя. Стремление изменить мир к лучшему должно объединить школьных активистов в совместной деятельности, а вместе с тем и стремление изменить к лучшему свою систему самоуправления. При грамотном руководстве взрослого, с его помощью, поддержкой и контролем дети сами будут заботиться об этом развитии, делать все, зависящее от них. При этом инициативными и отлично работающими в Совете учащимися могут быть не только изначально активные школьники, проявляющие интерес к этому, но и ранее замкнутые, пассивные и закомплексованные. Зачастую дети, обладающие огромным творческим потенциалом, так и не раскрываются как активные личности за все годы совместной учебы в связи с безразличием классного руководителя, несложившимися отношениями с одноклассниками, недружным коллективом, трудностями подросткового возраста, отсутствием возможностей для самореализации. Справедливо высказывание Оскара Уайльда: «Смысл жизни – самовыражение. Проявить во всей полноте свою сущность – вот для чего мы живем». Такую возможность предоставляют ребятам органы самоуправления, общественные объединения и организации.

Итак, педагог, решивший создать в своем учебном заведении систему ученического самоуправления, обсудив свое решение с администрацией школы и коллегами, организует учебу для активистов, создав Совет старшеклассников. На первом этапе педагог-организатор учит школьников, во всем им помогает, контролирует, руководит формированием организационной культуры, сплачивает детский коллектив, поощряет инициативу со стороны ребят, создает методическое и финансовое обеспечение деятельности, привлекая для этого необходимые ресурсы, учит организаторскому мастерству, выявляет лидерские качества и способности школьников, разрабатывает вместе со старшеклассниками Положение о самоуправлении и другие документы. Когда законодательная база самоуправления в конкретной школе уже создана, сформированы органы самоуправления, достигнуты первые успехи, растет самостоятельность, активность и ответственность исполнительных органов самоуправления, а организационная культура объединяет учащихся, педагог становится опытным консультантом и находится рядом с активом учащихся, но не «над ним». Сложившаяся система самоуправления, функционирование ее элементов во всех классах, традиции, символы, расширение направлений деятельности, положительные отзывы детей, родителей, педагогов, управленческая и организаторская функции, самостоятельное принятие решений, анализ сделанного, коллективное планирование, самоконтроль, четкая структура самоуправления учащихся, содержа-

тельная завершенность свидетельствуют о развитой системе управления учащихся школьной жизнью. Но и тогда очень важным является педагогическое руководство самоуправлением. Взрослый партнер по совместной деятельности помогает учащимся, оказывает методическое обеспечение, учит организаторскому мастерству потенциальных членов Совета старшеклассников («Школа актива», «Школа лидера» и т. д.), выполняет функцию контроля и поддержки, направляет детей в областные и всероссийские лагеря актива, разрабатывает теоретические основы самоуправления.

Таким образом, чрезвычайно важно грамотное педагогическое руководство органами ученического самоуправления, способствующее их успешной, целенаправленной, общественно полезной организаторской деятельности. Но чтобы, как поется в известной песне «ребячьи сердца зажигать», надо гореть самому, а чтобы учить, необходимо обладать специальными знаниями, поэтому педагогу-организатору важно обмениваться опытом, с коллегами из других школ и городов, заниматься самообразованием и всегда стремиться к совершенствованию себя, своей деятельности, окружающего мира.

*Е.А. Шайдуллина
(Волгоград)*

РАЗВИТИЕ НРАВСТВЕННОГО ОПЫТА МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

В современных условиях, когда происходит нравственная деградация общества и становление нравственности ребенка зависит не только от семьи, но и от социума, проблема нравственного опыта личности приобретает особую остроту и актуальность. Исследователи (Р.С. Буре, Н.Ф. Виноградова, Г.Н. Година, В.А. Горбачева, Р.И. Жуковская, С.А. Козлова, Т.А. Маркова и др.), опираясь на прогрессивные идеи педагогов прошлого, разработали задачи, содержание, методы и формы нравственного воспитания младших школьников. Насколько младший школьник овладеет социально-нравственными представлениями, в каком объеме будет накоплен его нравственный опыт, настолько в будущем он будет успешен в личностной и профессиональной сферах жизни.

В своём исследовании мы придерживаемся определения И.С. Марьенко, рассматривая **нравственный опыт поведения** – как совокупность усвоенных ребенком морально-нравственных правил, принципов, норм и моделей поведения, присвоенная им на индивидуальном уровне, и выражающаяся в субъективных личностных отношениях младшего школьника к окружающему миру, обществу, другим людям, самому себе, проявляющаяся в его поведении и деятельности.

Опираясь на разработанные идеи в области определения структурных компонентов личностного опыта Ю.О. Бирюковой, в нашем исследовании мы выделяем следующие компоненты нравственного опыта младшего школьника:

- **мотивационно-смысловой**, направленный на осознание ребенком значимости учения с учетом выработанных обществом нравственных ценностей, понимание субъективной значимости учения для себя;
- **целеполагающий**, направленный на определенное предметное содержание, связанный с осознанием, попыткой осмысления и проигрыванием в воображении возможных вариантов действий для достижения цели;
- **эмоциональный**, отражающий отношение ученика к событиям, людям, самому себе;
- волевой**, включающий сознательный выбор действий и позиций и принятие адекватного решения;
- **рефлексивно-оценочный**, направленный на осмысление собственных действий, внутренних состояний, чувств, переживаний, на анализ и оценку этих состояний.

В качестве ведущих средств были выбраны и обоснованы такие как: чтение и анализ художественных произведений нравственного и морального содержания; нравственные и этические беседы с детьми по содержанию художественных произведений нравственного и морального содержания, сюжетным картинкам, реальным поступкам детей; целенаправленные наблюдения за поступками детей в учебной деятельности; создание проблемных ситуаций с их последующим решением. Значимую роль играют художественные средства: музыку, литературу, живопись.

Результаты проведенного нами исследования показывают, что в большинстве случаев (42 %) у детей преобладает средний уровень представлений о нравственных нормах, но они редко используют свои знания в практической деятельности (низкий уровень – у 37 %). Только 21 % детей показали высокий уровень развития нравственного опыта.

Таким образом, проведенная нами педагогическая работа способствовала изменению в сторону увеличения у младших школьников уровня развития нравственного опыта, то есть воспитанности нравственных качеств и понимания содержания нравственных норм. Результаты экспериментального исследования подтвердили правильность выбора средств, направленных на формирование нравственного опыта поведения младших школьников.

Развитие нравственного опыта младшего школьника необходимо осуществлять изо дня в день, как в урочной деятельности, так и вне урочной, используя не какое-либо одно средство, а их совокупность. И эта задача является актуальной.

РАЗВИТИЕ ИНФОРМАЦИОННОГО ПРОСТРАНСТВА В ВУЗЕ:

ОПЫТ И ПЕРСПЕКТИВЫ

Согласно расхожей фразе, кто владеет информацией, тот владеет миром. И главное, что обеспечивает связь нескольких тысяч студентов университета – это информация; для того, чтобы управлять ей и доносить ее до тех, кому она предназначена. В ТГПУ им. Л.Н.Толстого создан информационный центр – студенческое агентство информации и рекламы (САИР) «Студенческий телетайп».

САИР является органом студенческого совета и руководствуется «Положением о Студенческом агентстве информации и рекламы ТГПУ им. Л.Н. Толстого». Работа ведется по многим направлениям. Здесь печатаются информационные листовки, афиши, буклеты, ведется фотохроника университетской жизни, издается газета студенческого совета «Студенческий телетайп» и творческое приложение к ней «Почта Радости», создается вузовская Internet-страница, издаются выпуски творческих работ студентов и преподавателей и многое другое.

В работе САИРа принимают участие студенты всех факультетов, rozumeeтся, среди них есть представители не только гуманитарных специальностей; но работа всех объединяет, каждый находит что-то свое: быть сотрудником информационного центра – значит только писать, но и работать на компьютере, и помогать фото- видео студии, и проявлять свои художнические и дизайнерские способности и попробовать себя в создании нового проекта. Здесь принимают всех, и опыт показывает, что любой студент, пришедший в САИР, рано или поздно находит свою нишу и загорается журналистской или дизайнерской работой.

У студентов, связанных с работой САИРа, возрастает интерес к жизни вуза, что неудивительно: надо не только знать о том, что происходит в стенах ТГПУ, но и уметь донести эту информацию до остальных – до каждого нашего студента и преподавателя. Центр заботится о том, чтобы распространить по вузу и за его пределами информацию о проведении всех университетских мероприятий: научных конференций, собраний студсоветов, заседаний клубов, творческих вечеров, концертов, отчетов, спортивных соревнований и др. По их итогам выпускаются фотоотчеты, фоторепортажи, видеофильмы и диски, открытки-афиши с поздравлениями победителей и спецвыпуски студенческой прессы. Для университетской web-страницы готовится информация о текущих событиях, выпуски газет «Студенческий телетайп», фотогалерея именных стипендиатов, победителей различных конкурсов, соревнований, фестивалей и олимпиад, информационная колонка «Время: университетское».

Перефразируя высказывание Сенеки-старшего, мы учимся для жизни, а не для вуза; для нас очень важно уже сейчас получить навыки деятельности, которая может пригодиться нам в будущем. И бесценный опыт работы дает нам газета «Тула»: статьи студентов ТГПУ, опубликованные в «Студенческом телетайпе» раз в месяц появляются на страницах областного издания, где уже два года существует наша постоянная рубрика «Газета в газете». Также корреспонденты Центра имеют возможность выступать в теле- и радиоэфире.

Необходимо также сказать, что помимо официальных вузовских СМИ в САИРе издается неформальная студенческая газета «Почта Радости», недавно отпраздновавшая свой второй день рождения. Газета эпистолярная и дающая возможность для литературной игры и самовыражения – студенты разных факультетов пишут друг другу письма, поздравляют с праздниками, признаются в любви под псевдонимами. Очень важно отметить, что в «Почте Радости» не только дается возможность неформального общения: повышается *культура* общения, так как выбранный нами эпистолярный жанр, безусловно, накладывает определенный отпечаток на сам стиль выражения мыслей. Нам кажется, что ПР создает представление о настоящем студенте XXI века – мыслящем, чувствующем и творчески переосмысляющем мир.

Важно отметить, что работы студентов – участников САИРа, высоко оценены и за пределами университета. Так, представители «Студенческого телетайпа» в 2004-2005 гг. стали победителями городских творческих конкурсов: литературного – «Ступени» и поэтического – «И смех, и слезы, и любовь», лауреатами конкурса студенческой прессы Международного лагеря учебы студенческого актива «Славянское Содружество» (г. Евпатория), а совсем недавно наш САИР стал дипломантом Всероссийского конкурса моделей организации студенческого самоуправления в номинации «Опыт развития студенческого информационного пространства».

Таким образом, сделано уже многое, но в САИРе не хотят останавливаться на достигнутом. Наши издания отражают лицо вуза – а значит необходимо развивать свои существующие проекты и создавать новые.

М. Шмонова
(Рязань)

МЕТОДЫ ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ С УЧАЩИМИСЯ

Важным элементом в организации эффективного обучения и воспитания является педагогическое взаимодействие, реализуемое учителем на уроке. Успешность деятельности, срабатываемость её участников зависят не только от взаимопонимания взаимодействующих сторон, знания учителем возрастных особенностей, потребностей, намерений; индивидуальных возможностей, склонностей и интересов своих учеников, но и от знания методов педагогического взаимодействия. Их правильное использование также окажет педагогу помощь в правильном построении отношений с детьми.

Методы принято делить на следующие группы: методы оказания влияния на сознание воспитанников, формирования их взглядов; методы оказания влияния на поведение воспитанников, организация их деятельности; методы коррекции, с помощью которых оказывается помощь в самоанализе и самооценке воспитанников.

Проиллюстрируем на конкретных примерах использование некоторых методов взаимодействия. Методы убеждения могут осуществляться различными способами, иногда они могут быть неожиданными для учащихся. В школе нередки ученики, считающие, что учителя к ним несправедливы, что им занижают оценки и их знания недооценивают. Убедить ученика в том, что оценка справедлива очень трудно. В такой ситуации помогают неординарные действия педагога. Так, учитель за посредственный ответ ставит ученику «пятерку». Весь класс в недоумении – «За что?». Учитель задаёт вопрос ученику, считает ли он себя честным и принципиальным человеком? Ученик отвечает утвердительно. После этого учитель спрашивает у класса: справедливо ли была поставлена оценка? «Конечно, нет!» – возмущённо отвечают ребята. Учитель взывает к совести ученика. «Почему же ты, честный и принципиальный человек не стал оспаривать и доказывать, что я ошибся и завысил оценку?». Этот ученик не забыл пресловутой «пятерки» и до окончания школы не оспаривал оценок.

Рассмотрим возможности использования метода стимулирования на примере конкретной ситуации. В десятом классе училась очень способная девочка Кристина, которая очень любила танцевать и из-за танцев в последний год она запустила учёбу. Тогда классная руководительница вместе с её мамой поставили перед Кристиной условие: «хочешь танцевать – учись хорошо». Кристина просто не могла жить без танцев. Сначала ей было трудно, но постепенно она «догнала» и даже «перегнала» самых успешных одноклассников. Школу девочка окончила с серебряной медалью.

Общественное мнение – это метод педагогического взаимодействия, который способствует усвоению учащимися социальных и нравственно ценных требований. Назначение метода общественного мнения состоит в стимулировании всего положительного в жизни коллектива и преодолении негативных явлений и тенденций. Рассмотрим пример. В летнем лагере в одном отряде был мальчик Саша, который постоянно опаздывал к обеду, не слушался воспитательницы, мог уйти из лагеря без разрешения. Однажды отряд выходил за территорию лагеря в соседний поселок. На обратном пути заметили, что Саши нет. Тогда вожатая Светлана Евгеньевна, сказала, что из-за Саши отряд не пойдет на экскурсию. Когда Саша вернулся, она не сделала ему ни одного замечания. Но ребята обсудили Сашин поступок и в целом его поведение. После этого Саша перестал нарушать дисциплину. Очевидно, что в этом случае общественное мнение оказало на Сашу очень сильное влияние. Он почувствовал себя виноватым и сильно переживал.

Таким образом, можно проиллюстрировать три основных направления взаимодействия педагога и детей в учебно-воспитательном процессе. Знание

методов вооружает педагога эффективными средствами воздействия и взаимодействия с детьми.

А.А. Щевьёв
(Рязань)

ПРОБЛЕМА РАЗВИТИЯ ИНФОРМАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В СЕЛЬСКОЙ ШКОЛЕ

Современное общество стремительно развивается. Вместе с ним модернизируются все сферы жизни, совершенствуется педагогическая наука, создается большое количество различных педагогических технологий. Обратим внимание на так называемые новые информационные или компьютерные технологии обучения, которые, по мнению многих специалистов, открывают большие возможности для успешной реализации педагогического процесса. Понятно, что для стремительно развивающегося общества, требуются быстро развивающиеся технологии. «Синтез современных методов обучения и потенциала информационных технологий являются важным условием образовательного процесса, отвечающего запросам современного образования» [1]. Известно, что развивающаяся учебно-материальная база современной школы должна включать средства новых информационных технологий обучения. «Электронные средства обучения постепенно становятся инструментом, способным существенно повысить качество образования» [2]. Следовательно, можно утверждать, что использование современных средств обучения разнообразит профессиональную деятельность учителя и придаст дополнительный стимул к обучению у учащихся.

Несмотря на то, что к современным средствам обучения относится учебное оборудование на базе электронной техники, первым по важности из них является компьютер. Он, «включаясь в образовательные процессы, может быть участником воспитательного процесса» [2]. Хотя до сих пор «компьютер присутствует в основном в системе обучения, а не воспитания» [2].

Компьютер практически перестал быть в нашей школе редкостью. Во многих, если уже не во всех, сельских школах есть хотя бы один персональный компьютер. Есть кабинеты информатики и в школах Рязанской области. Компьютерные технологии открывают большие возможности. Учитель может продемонстрировать на уроке видеофрагмент (для этого необходим либо компьютер, либо видео магнитофон или DVD проигрыватель с телевизором) и одновременно его комментировать. «Педагог имеет возможность продемонстрировать анимационные модели, раскрывающие сущность изучаемого явления и сохраняющие его динамичность, педагог предлагает учащимся дополнительную зрительную и слуховую информацию с мультимедийных носителей или из Интернета...» [1] и многое другое. В настоящее время целесообразно применять вместе с компьютером мультимедийные проекторы, которые позволяют «вещать» на большие аудитории и классы. «Современные аппараты принима-

ют сигнал от видеомэгнитофона, цифровой или аналоговой видеокамеры, сканера» [3]. Однако высокая стоимость (иногда больше чем сам компьютер) не позволяет их широко использовать (во всяком случае, в сельской школе). Следовательно, возникает проблема, требующая своего решения.

К информационным технологиям относятся технологии Интернета. Уже сам по себе он «представляет собой самый большой, постоянно обновляемый и пополняемый информационный ресурс в мире» [4]. Для сельской школы это огромное преимущество, так как возможен доступ к «современным исследованиям во многих отраслях науки; существуют большие возможности для передачи разнообразных видов текста, изображения, звука» [4]. Именно факт дистанционного получения знаний и информации делает интернет привлекательным для сельских школ. Однако «подводит» та же причина – слабая учебно-материальная база образовательных учреждений, например, качество связи оставляет желать лучшего. Иногда трудно дозвониться в районный центр, а уж об удаленном соединении с сервером можно, по большей части, только мечтать. Это и понятно, когда телефонные опоры упали и держатся только на «рогатинах». Без сомнения школе необходим бесплатный или дешевый спутниковый интернет, который обеспечивает высокую скорость и не зависит от «погодных условий». Остается надеяться, что в скором времени эта проблема будет решена в рамках национального проекта «Образование» о чем не раз говорилось с «высокой трибуны».

Приведем пример, доказывающий формальное отношение к сельскому образовательному учреждению. Коровкинская средняя школа не получила президентского гранта, только потому, что не имела выхода в интернет и собственного сайта. На наш взгляд, это не справедливо. В конечном счете, об образовательном учреждении судят не по сайту в котором «расписать» можно все что угодно, да и проблема создания сайтов остается главной для многих сельских школ. Здесь крайне необходимо пользоваться опытом других образовательных учреждений. Один такой опыт приведен в журнале «Справочник руководителя сельской школы» и является весьма поучительным [5].

Или приведем еще один пример. Не так давно в каждой крупной школе были радиоузлы. Теперь, конечно, они не вполне современны, однако существует пример интересной их модернизации. В Коткозерской школе Республики Карелия есть уникальная телекоммуникационная система или, если проще, студия школьного телевидения. Она включает: «кабельную телестудию на 20 телевизоров; сельский эфирный образовательный канал с радиусом действия 6—8 км; две спутниковые антенны, принимающие множество программ; школьный радиоузел на 40 абонентов; внутреннюю телефонную сеть и другие технические средства» [6]. Школьную студию телевидения можно с полным правом отнести к оригинальным информационным технологиям. Однако вечная проблема финансирования не позволяет широко использовать опыт этой школы.

В настоящее время сельское образовательное учреждение может использовать только не слишком дорогие, но творчески окрашенные информационные технологии. Предлагаем одно из решений: использование такого «ноу-хау», как документальные и слайд-фильмы [7] полностью или частично разработанные преподавателем. Они могут быть использованы как в урочное время, так и на внеклассных мероприятиях, посвященных, например, воспитанию патриотизма. Если материальные возможности педагога и школы ограничены, не стоит браться за глобальные проекты, то есть необходимо учитывать региональные особенности, возможности образовательного учреждения [подробнее см. 8].

Говоря об информационных технологиях в сельской школе нельзя не упомянуть дистанционное обучение. Актуальность для сельского образовательного учреждения этого вида информационных технологий очевидна. «Дистанционное обучение отвечает требованиям современной жизни, особенно если учесть не только транспортные расходы, но и расходы на организацию всей системы... обучения» [9]. В свое время на это обращало внимание и правительство при осуществлении очередной реформы образования: «Особое значение дистанционное образование имеет в сельской местности, в отдаленных районах» [10]. Однако следует отметить, что при всей привлекательности дистанционного обучения, ничто не сможет заменить живого общения ученика с учителем, а особенно в сельской местности.

Таким образом, сельской школе необходимы новые информационные технологии, а, следовательно, и повышенное внимание Министерства образования, региональных управлений, направленное на финансирование и укрепление учебно-материальной базы сельских школ на основе современных средств обучения. Просто для того, чтобы на селе кто-то оставался, и молодые родители с гордостью говорили о том, что их ребенок учился в современной сельской школе, и вообще было бы в ней кому учиться. Иначе все предлагаемые «национальные проекты» ни к чему не приведут.

Список использованной литературы

1. Кудряшова, Т. Электронные средства обучения: в чем их преимущества над традиционными? // Директор школы. — 2004. — № 7. — С. 57.
2. Воспитательная система школы: проблемы управления. — М., 1997. — С. 63.
3. Ерхова, Н.В. Современные средства обучения в сельской школе // Справочник руководителя сельской школы. — 2006. — № 5. — С. 31.
4. Анохин, С.М. Интернет в образовании: смещение фокуса с аудитории на личность // Директор школы. — 2006. — № 3. — С. 33.
5. Справочник руководителя сельской школы. — 2006. — № 1. — С. 39–46.

6. Андрейко, А.З. Студия школьного телевидения // Справочник руководителя сельской школы. — 2006. — № 7.
7. Созданных при помощи программы Microsoft Power Point или аналогичного компьютерного редактора презентаций.
8. Подкидышев, А.А. Технологический подход к созданию и использованию предметных документальных фильмов / А.А. Подкидышев, А.А. Щевьев // Формирование профессионализма учителя на этапах довузовского, вузовского и послевузовского образования. — Рязань, 2004.
9. Дистанционное обучение. — М., 1998. — С. 4.
10. Основные положения концепции очередного этапа реформирования системы образования // Педагогический калейдоскоп. — 1997. — № 32.

Раздел 2

Социализация и воспитание личности средствами культуры

Л.А. Грицай
(Рязань)

ФОРМИРОВАНИЕ ЭСТЕТИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ ШКОЛЬНИКОВ В СОВРЕМЕННОМ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОСТРАНСТВЕ

В последние десятилетия в педагогической литературе все настойчивее звучит мысль о том, что необходимейшим компонентом успешного осуществления педагогического процесса должно стать формирование базовой культуры личности каждого ученика. Теория базовой культуры личности как одно из приоритетных направлений нового гуманистического мышления была разработана в советской педагогике в 80-х годах XX века О.С. Газманом, и с тех пор в педагогической науке активно ведутся исследования, посвященные данной теме.

Формирование базовой культуры личности в целостном педагогическом процессе как одну из приоритетных целей воспитания и образования выделяет и В.А. Сластёнин. В одном из своих авторитетнейших учебных пособий для студентов педагогических вузов «Педагогика» (2004) он называет следующие составляющие данного процесса: философско-мировоззренческую подготовку школьников, гражданское воспитание, формирование основ нравственной культуры личности, трудовое воспитание и профессиональную ориентацию школьников, формирование эстетической культуры и физической культуры учащихся.

Когда-то еще Платон, размышляя о пути духовного развития личности, сравнивал его восхождением по ступеням лестницы, ведущей к триединым ипостасям Истины, Добра и Красоты. Как видим, и В.А. Сластёнин важнейшими компонентами становления индивидуальной базовой культуры считает формирование основ нравственной, эстетической и физической культур личностей учащихся. Эти три компонента пребывают в неразрывном единстве, и составляя вместе с философско-мировоззренческим осмыслением мира суть этой знаменитой триады.

Стремление к совершенству, нравственному и физическому, красоте является одним из характерных проявлений бытия человечества на земле и составляет основу эстетической культуры личности. В современной научной педагогической литературе существует множество определений данного понятия, но мы, опираясь на труды виднейших исследователей в этой области (Э.А. Верба, М.А. Верба, М.С. Кагана, Л.П. Печко, Н.И. Киященко, Г.Я. Василеску), предлагаем определять эстетическую культуру личности как интегральную философскую категорию, обладающую положительной семантикой, содержательной и сущностной стороной. И если в содержание эстетической культуры вхо-

дят эстетические знания, переживания, суждения, оценки, ценности и т. д., то сущностная сторона заключается в определении, с одной стороны исходного принципа, на котором базируется теория эстетической культуры – стремлении к красоте, а с другой, исходного начала, источника изучения. Таким исходным началом, на наш взгляд, является творческая эстетическая деятельность человечества по созданию прекрасного в жизни и осмыслению его, присущая людям с давних времен и не умирающая до сих пор.

Работа по формированию эстетической культуры учащихся предполагает систематизированное представление о том, из чего складывается эта культура, какие психологические процессы лежат в ее основе, какие эстетические факторы влияют на личность. Таким образом, процесс формирования эстетической культуры основывается на организации педагогических условий, направленных на формирование целостной, гармонично развитой и творчески активной личности. Этот процесс может быть рассмотрен как поступательное развитие некой системы взаимообусловленных компонентов.

Подобными условиями может стать эстетизация образовательной среды, интегрированный подход к преподаванию предметов гуманитарного цикла, проведение факультативных занятий по курсу «Эстетика», внеклассные мероприятия, посвященные данной теме и, конечно же, высокий уровень сформированности эстетической культуры самого педагога.

Помимо того, формирование культуры эстетической культуры личности требует внимательного изучения всех внешних факторов, влияющих на этот процесс. И основополагающими из них являются современные социокультурные условия, в которых воспитываются дети.

В научной литературе данному вопросу уделяется большое внимание, социологи, психологи, педагоги с тревогой пишут о том, что современные школьники по мировоззрению, ценностным ориентациям, идеалам, образу жизни заметно отличаются от поколения своих отцов и, особенно, дедов. И дело даже не в естественных противоречиях, возникающих между «отцами и детьми». В начале XXI века в России на постсоветском пространстве сформировалось совершенно новое поколение молодых людей, понять и принять мировоззренческие установки которых их родители порою не в состоянии. Существенный сдвиг в парадигме ценностей, обращение к сфере потребления, высокий уровень притязаний, информированности, мобильности, стремление к материальному комфорту и благополучию, широта морального, профессионального, политического выбора – вот одни из ярких, бросающихся в глаза черт современной молодежи, однако, далеко не определяющих всю эту социальную группу в целом, ибо современной становление человека как личности происходит во времена относительной свободы нравов, ценностей, информации и интересов, способствующих огромной дифференциации уровней развития личностей современных молодых людей.

В конечном итоге, все это привело к рождению в научной теории нового понятия – молодежной культуры, о котором мы в нашем исследовании, посвященном формированию эстетической культуры старшеклассников, следова-

тельно, тоже молодых людей (молодежью в мире считаются люди от 14 до 30 лет), не можем не упомянуть.

Особенности молодежной культуры, на наш взгляд, состоит в том, что она, являясь, по существу, субкультурой, с одной стороны, связана с общей культурой личности, а с другой стороны, с массовой культурой. Возникновение понятия молодежной культуры приписывают западной цивилизации 60-х–80-х годов XX столетия, когда поколение молодых, не желая мириться с жизнью и ценностными ориентациями отцов, стало искать свои приоритеты и направления в мире, создавая свое социальное пространство, в котором только они могли бы самоутверждаться, самовыражаться, не взирая на ограничения со стороны старших.

Массовой культурой, как правило, называют феномен мировой культуры XX века и связывают ее возникновение с научно-технической революцией, произошедшей в этом же столетии, распространением и обновлением средств массовой информации. Хотя некоторыми авторами (И.Ф. Савкина, Н.И. Киященко) история массовой культуры возводится еще к временам Древнего Рима, берущего своего начало от знаменитого лозунга древнеримских плебеев «хлеба и зрелищ», да и сам термин «массовая культура» и «массовое искусство» упоминали в своих работах И.Ф. Гете и Ф. Шиллер. Однако особенностью массовой культуры в XX столетия является ее коммерческий характер, основанный на поп-индустрии, актуализирующей и опредмечивающей ожидания массовой аудитории в ее потребностях в легком досуге, развлечениях, игре, общении, эмоциональной компенсации и разрядке. Массовая культура предельно приближена к элементарным потребностям человека, ориентированна на природную, ближе к инстинктивной чувственность и примитивную эмоциональность и тем самым предельно близка несостоявшимся еще вкусам молодого человека, стремящегося к удовольствиям.

Новые явления в общественной жизни и искусстве способствуют изменениям художественно-эстетических потребностей старшеклассников. С раннего детства ребенок попадает под интенсивное воздействие средств массовой информации и культуры. Популярная музыка, кинофильмы, телевидение начинают играть приоритетную роль в сфере предпочтений молодежи.

Массовую культуру, как правило, противопоставляют элитарной или высокой культуре. Элитарная культура, главным образом, создается культурным наследием прошлых эпох и современности, ее составляют шедевры мировой живописи, скульптуры, архитектуры, классической музыки и литературы, философско-религиозной мысли. Обычно, критерием отбора высокой культуры становится по выражению Н.И. Киященко «добротворчество»: образцы высокой нравственности и красоты, заложенные в произведении искусства, высокий гуманизм и глубина проникновения художника в личностный смысл бытия человечества на земле, актуальность проблем, затронутых им, для каждого человека. Таким образом, эстетический компонент становится одним из ведущих в формировании классического наследия элитарной культуры.

Всеми педагогами без исключения признается огромное значение искусства в деле эстетического воспитания, эстетического формирования личности. И именно произведения классического искусства, следовательно, принадлежащие к высокой элитарной культуре, изучаются в школьных курсах МХК, литературы, русского языка, музыки и других. По мнению ученых, в частности профессора В.С. Кузина, именно искусство призвано стать связующим звеном между поколениями. Выражая национальные духовные традиции, произведения классического искусства становятся своеобразным «защитным поясом», охраняющим молодых людей от негативных идей насилия, агрессии, жестокости, национализма, присутствующих в массовом сознании и, соответственно, в массовой культуре и распространяемых средствами массовой информации.

Но, с другой стороны, именно в противопоставленности продуктов массовой культуры и произведений высокого искусства в сознании молодого человека, и притягательности первого и возникает одно из главных трудностей успешности процесса современного эстетического образования и воспитания в старших классах.

Юноши и девушки старшего школьного возраста также, в большей или меньшей степени, в зависимости от личных качеств и семейного воспитания подвержены влиянию молодежной субкультуры, и соответственно, массовой культуры, поэтому классическое наследие прошлых эпох является для них частью «взрослого мира», мирится с законами которого многие не хотят.

Поэтому в педагогической практике и рождаются противоречия между высокими целями эстетического обучения и воспитания и крайне низким результатом.

Отсюда возникает вопрос – как должны вести себя педагоги, какую позицию занять по отношению к молодежной субкультуре и, в частности, массовой культуре? На наш взгляд, позиция неприятия и отрицания существования и влияния массовой культуры на молодое поколение недопустима. Само явление данной культуры – объективная реальность, и одними запретами тут ничего не сделаешь. По всей видимости, необходим диалог, особый педагогический такт и умение развивать в воспитанниках чувство меры, гармонии, свободы выбора одновременно с эстетическими потребностями и эстетическим вкусом.

Перед современной школой стоит непростая задача – на основе учебной и внеучебной деятельности организовать процесс формирования эстетической культуры и выработать критерии оценки качества ее сформированности. Кроме того, перед педагогами стоит непростая задача: понять, разобраться в художественно-эстетических потребностях молодежи, постараться понять ее желание вникнуть в природу искусства и протянуть руку помощи. «Педагог должен научиться говорить с девушками и юношами на их языке. Лишь в союзе с ними, сотрудничая с ними, развивая их собственные способности чувствовать, ощущать, мыслить, не терять с ними «ниточки» взаимопонимания, можно помочь им адаптироваться во «взрослом мире», модно научить их творить, творчески преодолевать свое собственное чувство, создавать свой собственный новый мир, в который и нам захочется войти» [1, С. 32].

Список использованной литературы

1. Богомолова, Л.В. Подростковая культура / Л.В.Богомолова, Т.П. Голубева // Проблемы эстетического воспитания подростков : сб. научно-методических статей / под ред. Л.В. Богомоловой, — М., 1994.

А.П. Киселёва
(Рязань)

МУЗЕЙ КАК ИНСТИТУТ СОЦИАЛИЗАЦИИ И ИНКУЛЬТУРАЦИИ ЛИЧНОСТИ

В настоящее время становление личности предполагает, на наш взгляд, два взаимопроникающих, зачастую протекающих параллельно, но при этом сохраняющих свою специфику усвоения культуры процесса – социализация и инкультурация.

Социализация – процесс усвоения культурных норм и освоения социальных ролей. Этот процесс превращает индивида в Личность. Инкультурация – процесс формирования у человека эстетического отношения к действительности, восприятию ценностей, традиций, норм конкретной культуры.

Музей как социокультурный институт, объективно способен сыграть конструктивную роль в этих процессах, так как может существенно способствовать формированию культуры Личности на пути ее становления. Музей – это один из ведущих институтов социализации и инкультурации, который не только отбирает, хранит, изучает и экспонирует материальные и духовные ценности, но и реализует функции образования и воспитания, обеспечивает рациональный досуг, вовлекает людей в удивительный мир культуры. Сущность музея хорошо раскрывает древний вьетнамский термин «бао та», что означает «хранилище реликвий». С развитием музеев (ныне их в мире свыше 12 тысяч) они стали не только собранием ценностей, но благодаря своим экспозициям, выставкам, экскурсиям – серьезным источником пополнения знаний миллионов посетителей.

Теоретически и методически обоснованная система воспитания и образования на базе музея способствует реализации следующих задач социализации и инкультурации:

- получение и углубление знаний (у этой задачи двойная направленность: с одной стороны, на систематизацию знаний и раскрытие законов природы и общества; с другой – на познание человеком самого себя);
- формирование мировоззрения и гражданской позиции (усваивая культурно-исторический опыт, расширяя свои представления об образе жизни, традициях, обычаях, морали, человек учится классифицировать и отбирать духовные ценности, вырабатывать собственные приоритеты и позиции);
- формирование эстетических идеалов (достижения и идеалы прошлого, эмоционально окрашенные средствами изобразительного искусства, ди-

зайна, музыки, цвета, способны формировать представления об отношениях, поступках, стремление утверждать красоту человеческих отношений в повседневной жизни и нетерпимость к безобразному во всех его проявлениях);

— усвоение духовно-нравственных образцов (стержневым качеством любого индивида является нравственность, рецепты которой могут быть раскрыты на историческом опыте);

— историко-патриотическое воспитание (главное преимущество музея как института историко-патриотического воспитания проявляется в том, что, используя эффект достоверности и наглядности экспонатов, он может обеспечить чувство сопричастности к жизни и культуре предков и раскрыть историю в ее динамике).

Мы считаем, что значение и роль музея в обществе должно возрастать, так как в условиях современной социокультурной ситуации музей – комплексное средство приобщения человека к духовным ценностям окружающего мира в его социальных, моральных, художественных и интеллектуальных аспектах.

Ю.О. Кочетковой
(Рязань)

РОЛЬ ТЕАТРА В ФОРМИРОВАНИИ ЛИЧНОСТИ ПЕДАГОГА

Человек является воспитанником
всех окружающих его предметов,
всех тех положений,
в которые его ставит случай.

К. Гельвеций

Педагог – одна из самых важных профессий на земле, в силу того, что её предназначение заключено в передачи новым поколениям социального опыта и культуры предыдущих поколений.

Современный учитель не только учит, но и утверждает человека в человеке, способствует творческому формированию и развитию личности своего ученика. Но чтобы осуществить эту задачу учитель должен сам быть творческой личностью. Личность педагога проявляется в его позиции – социальной и профессиональной. Как считает Л.Б. Ительсон, педагог в зависимости от цели может занимать ролевые позиции информатора, друга, диктатора, советчика, просителя, вдохновителя.

По мнению современных исследователей, модель личности педагога-профессионала включает следующие компоненты: развитое педагогическое мышление; высокие личностные и профессиональные качества; ценностные ориентиры и гуманитарную направленность; сформированность эмоционально-чувствительной сферы личности; творчество и мастерство; высокий уровень общей и педагогической культуры. Личность педагога формируется не в одночасье, а постепенно, с годами и опытом. В студенческие годы закладываются

основы основ и юные педагоги должны вбирать в себя все лучшее, что необходимо для их становления.

По нашему мнению одним из самых эффективных методов и способов развития основных творческих качеств педагога является театр.

Театр (от греч. theatron – место для зрелищ, зрелище) – это род искусства, специфическим средством выражения которого является сценическое действие, возникающее в процессе игры актера перед публикой.

Урок также можно рассматривать как своеобразную модель спектакля, где в роли актера выступает учитель, а в роли публики – ученики. Как актер вживается в свою роль, начинает мыслить и действовать как его персонаж, так и педагог должен отодвигать свое действительное чувственное восприятие на второй план и «играть» урок перед учащимися. Педагог является актером, мастерство которого оценивают и воспринимают те, кому он передает свой опыт и опыт предшествующих поколений.

Театр своими спектаклями формирует высокий уровень общей культуры. Любой спектакль в театре затрагивает те или иные качества души человека, а педагог это в первую очередь человек; заставляет переживать за героев: радоваться и печалиться, пугаться и восторгаться. Все эти эмоции, переживаемые в театре, и слагают эмоционально-чувственную сферу личности педагога. Театр это не только просмотр сценического действия, это еще и возможность получения человеком различной информации, которой он затем может поделиться с окружающими; это возможность знакомства с новыми людьми, с новыми, неизведанными ранее, сферами общественной жизни. Это также информация о прошлом, настоящем и будущем, о ценном и ложном, о добре и зле, о верности и предательстве, о прекрасном и ужасном того мира, в котором живет человек. Восприятие этой информации, её осмысление во многом формирует личность истинного педагога.

В искусстве театра любой герой рассматривается как нечто индивидуальное и единичное в этом мире, к нему относятся с уважением и пониманием. Таким образом, театр формирует в личности педагога гуманность, гуманистическую направленность его деятельности, человечность в отношении к людям, гуманистически направленные интересы, ценности и идеалы педагога. Иными словами, театр способен формировать основное качество современного учителя – гуманизм. Педагог-гуманист исповедует активное человеколюбие.

Театр способствует развитию у учителя уважения к ученикам, как к личностям, со всеми их достоинствами и недостатками.

Таким образом можно сказать, что театр является неотъемлемой частью в формировании основных личностных качеств учителя и его личности в целом. Когда-то А.П. Чехов говорил: «В человеке должно быть все прекрасно: и лицо, и одежда, и душа, и мысли». И именно на достижение этих целей направлена деятельность театра, и только он способен приносить в душу педагога прекрасное, которое должно становиться основой при формировании личности истинного педагога.

ПРОБЛЕМЫ И ПЕРСПЕКТИВЫ ОБРАЗОВАНИЯ В КОНТЕКСТЕ СОВРЕМЕННОЙ МАССОВОЙ КУЛЬТУРЫ

За последние пятнадцать лет в отечественной культурной традиции произошли серьезные изменения, в том числе и в сфере образования. Духовная компонента социализма сменилась демократизацией всех общественных и культурных институтов, введением новых основ социального существования, обновлением системы ценностей и норм, инновационной политикой в различных областях «производства» и «потребления». В течение очень короткого срока в российскую действительность вошла и особая форма развития культуры и цивилизации – массовая культуры, в ее самом демократическом варианте, и стала неотъемлемой частью жизни миллионов русских людей. В связи с этим повсюду возникли частные издательства, радиостанции, телеканалы, студии звукозаписи, галереи, агентства, киностудии, видеосалоны и т. п., появилась рассчитанная на все вкусы «желтая», «черная» и «глянцевая» пресса, в обиход вошли видеозапись, компьютеры, CD- и DVD-диски, мобильная связь и Интернет.

Обобщенно массовая культура – это особая технология культурного производства, соответствующая нынешнему уровню развития экономики, социальных отношений, коммуникации, образования, духовным и материальным запросам большинства населения. Она представляет собой не некий субстрат, а особую форму, в которой при нынешних условиях функционирует общественное сознание, а посему нет никаких препятствий для того, чтобы эта форма наполнялась самым разнообразным духовным содержанием – религиозным, философским, научным, нравственным, идеологическим, эстетическим.

Причисляя общеобразовательную школу к основным проявлениям и направлениям современной массовой культуры, А.Я. Флиер отмечает, что она приобщает учащихся к основам научных знаний, философским и религиозным представлениям об окружающем мире, к историческому опыту коллективной жизнедеятельности людей, к принятым в сообществе ценностным ориентациям, стандартизируя при этом перечисленные выше знания и представления на основании типовых программ и редуцирует транслируемые знания к упрощенным формам детского сознания и понимания [1].

В рамках современной массовой культуры возможны и многие технические усовершенствования учебного процесса, а именно быстрый и эффективный доступ к образовательным ресурсам, дистанционное обучение, освоение учащимися многомерного информационно-мультимедийного пространства, использование сети Интернет и т. п. Однако вместе с однозначно положительным расширением научно-технической базы общеобразовательных процессов в содержании современной российской массовой культуры наблюдаются некото-

рые проблемные моменты, способные негативным образом влиять не столько на учебный, сколько на воспитательный процесс. Обозначим лишь некоторые из них:

1. Несмотря на то, что во многих учебно-методических пособиях для средней школы особое место уделяется индивидуальному подходу к личности каждого учащегося, на практике оказывается, что главная подоплека массовой формы культуры подразумевает универсальный (стандартизированный) образовательный процесс абсолютно для всех.

2. Стандартизация личности во многом способствует нарушению творческой активности у подрастающего поколения, подавляет у него желание проявлять собственное отношение к собственной жизни в частности и к окружающему миру в общем. То есть по большей части происходит воспитание пассивной личной позиции у молодежи (система «я как все»).

3. В современном обществе, которое организовано как принципиально плюралистическое и ориентировано на возможность нескольких биполярных ценностных установок, такая усреднено воспитанная личность не только не ощущает своей культурной «недостаточности», но, напротив, наиболее приспособлена и наиболее востребована современным укладом жизни.

4. По своему определению и структуре современная массовая культура необычайно мифологична, поэтому в ее рамках постоянно происходит процесс мифологизирования истории, то есть создается практически ритуальное поклонение нынешним «героям» – суперзвездам шоу-бизнеса, искусства, политики и т. п., при чем не всегда эти образы морально положительны (иногда даже наоборот), что создает большое количество проблем, связанных с так называемой фанатичной идеализацией кумиров, копированием их манеры общения и поведения в различных ситуациях.

5. Социальное творчество в рамках массовой культуры очень часто направлено на то, чтобы не обращать свое внимание к познанию действительности, а сублимировать желания и инстинкты ее «потребителей», по большей части детской аудитории. Она буквально проповедует идею о том, что осознание человека как истинного человека происходит лишь тогда, когда он отрывается от окружающей его реальности и проникает в яркий многомерный и многозначный мир мечты, например, виртуальной компьютерной реальности, что создает не мало проблем для нормальной социализации и инкультурации личности.

6. Идеология развлечения является чуть ли не самой основательной частью содержания массовой культуры, на которой зиждется не только ее теория, но и практика. Отвечая общественной тенденции в ее стремлении к возможности отвлечься от мирских забот, массовая культура создает своего рода индустрию развлечений, в которой каждый маленький человек сможет найти что-то свое, то, что необходимо в данный момент. Проблемным может явиться постоянная и повседневная тяга подрастающего поколения к игре, забаве, развлекательному отдыху, не требующему никакого дополнительного интеллектуального усилия.

7. Другой важной опасностью, кроющейся в современной культурной практике является консюмеризм – создание потребительской психологии у подростков, ведь сегодняшние дети буквально с пеленок учатся понимать жизнь как серию выборов между вещами и услугами, без учета человеческого фактора. Вещи иногда представляются в сознании ребенка более значимыми, нежели люди, а, следовательно, у них вырабатывается асоциальная позиция – для достижения материального блага можно пожертвовать счастьем и здоровьем других людей.

Это лишь некоторые проблемные аспекты, существующие в рамках современного уровня развития культуры, которые требуют не только обозначения, сколько практического решения. Так как именно массовая культура является основным поставщиком культурных образцов, стилей, мод, норм и ценностей для современного человека, в том числе, а иногда и в большей степени, и для подрастающего поколения, а, следовательно, от уровня ее адекватности государственной и социальной политике зависит конечный результат – нормальное функционирование всех общественных систем и подсистем, полноценное существование в них индивидов.

Таким образом, связь доминирующей массовой культуры и образования в современном социокультурном пространстве очевидна. Массовая культура не только позволяет значительно расширить технические возможности учебно-воспитательного процесса, сформировать новые перспективы модернизации содержания обучения, но и расширяет круг проблемных аспектов, которые, зачастую, возможно разрешить только средствами образовательного процесса.

Список использованной литературы

1. Флиер, А.Я. Культурология для культурологов. — М., 2002. — С. 283—284.

П.А. Серин
(Рязань)

КРОСС-КУЛЬТУРНАЯ ГРАМОТНОСТЬ И «РУССКАЯ ШКОЛА»

В наши дни, когда процессы глобализации затронули практически каждый уголок планеты, и связи между различными народами становятся все более тесными и разнообразными, изучение межэтнических контактов и учет результатов исследований ученых-этнологов превратилось в насущную необходимость. Но нам не следует забывать, что разнообразные политические проекты, законы и положения – это далеко не все то, что необходимо для нормального развития такой страны, как Россия. Не политикам, а рядовым гражданам приходится если не постоянно, то довольно часто сталкиваться с представителями разных национальностей. Поэтому недаром одной из задач современной педагогики является воспитание толерантности.

В Рязанской области во многих школах стали уже традиционными уроки народоведения, краеведческие кружки и музеи, где дети знакомятся с историей и культурой родного края, а через нее – с культурой России. Успехи в этой области удивляют и радуют: регулярно проводятся районные, областные школьные краеведческие конференции и олимпиады, победители которых представляют Рязанскую область на Всероссийских конференциях и олимпиадах. Все это способствует воспитанию детей, повышению их «межэтнической» грамотности и, как следствие, – толерантности.

Личный опыт показывает, что значительный процент современной молодежи относится к современным межэтническим проблемам довольно индифферентно, что не является положительным показателем. Однако поражает то, что в нашей многонациональной стране люди имеют очень смутное представление даже о своих ближайших соседях, не говоря уже об этнической специфике других народов.

А связанные с этим проблемы придется решать, скорее всего, уже этому поколению. Нельзя игнорировать тот факт, что процентная доля русских в России постоянно сокращается, и можно предположить, что через несколько десятков лет мы будем жить в стране с иным этническим составом. Поэтому, кроме проблем кросс-культурной грамотности, в отечественной педагогике должен быть поставлен вопрос о разработке именно «русского образования». В этом направлении уже давно работает школа № 7 города Рязани, но для распространения их опыта в другие школы области должны быть подготовлены соответствующие кадры и методические рекомендации.

Эта проблема намного глубже, связана она, на наш взгляд, с «национальной идеей». Да, существует «дух великодержавности» (в положительном значении этого слова), который пытаются сегодня возродить, но если сокращение доли русских в стране будет продолжаться такими темпами и дальше, то он вскоре не будет соответствовать действительности. Мы обязаны сохранять русские традиции, но не «консервировать», а развивать и модифицировать их, тем самым повышая адаптивные способности.

Исходя из данного положения мы считаем целесообразным расширение в высших учебных заведениях содержания курса народной педагогики, который преподается обзорно. Следует не только знакомить студентов с русскими традициями и обычаями, но и предлагать пути их модернизации для применения в современных условиях. Но при этом не нужно впадать в пустое теоретизирование и идеологизаторство, а давать студентам возможность проверить все положения на практике. И для этого в нашем городе есть все условия.

Так, студенты третьего курса нашего университета летом проходят педагогическую практику в детских оздоровительных лагерях, и если мы будем учитывать тот факт, что запас информации в этнопедагогике практически не исчерпаем, то ее использование поможет сделать отдых для детей более интересным и полезным, в том числе и с точки зрения формирования толерантности.

Не стоит забывать и о роли фольклора, выражающего, по мнению К.Д. Ушинского «душу и мысли народа», а, следовательно, введение в образовательные программы отдельных его элементов, помогающих как воспитанию кросс-культурной грамотности, так и толерантности студентов. Также представляется нам необходимым включение пословиц и поговорок в языковые курсы, что помогло бы лучшему усвоению изучаемого языка, повысив одновременно и культуру родной речи.

Таким образом, мы можем выделить несколько взаимосвязанных между собой проблем, решение которых необходимо для улучшения качества современного образования:

- повышение кросс-культурной грамотности учащихся;
- разработка программы «русского образования» с использованием опыта школ, работающих в данном направлении;
- подготовка соответствующих педагогических кадров.

При этом важно отметить тот факт, что данные проблемы стоят не только перед школой, но и перед всей системой высшего образования. Современный мир ждет научно обоснованных ответов на поставленные вопросы.

Раздел 3

Психофизиологические особенности развития современных школьников

М.В. Акулина

(Рязань)

МОРФОФУНКЦИОНАЛЬНЫЕ ОСОБЕННОСТИ ШКОЛЬНИКОВ-ПОДРОСТКОВ РАЗЛИЧНЫХ ТИПОВ ШКОЛ Г. РЯЗАНИ

В настоящее время актуальной является проблема здоровья детей и подростков, обучающихся в современных школах. В связи с этим было проведено исследование показателей физического развития учащихся общеобразовательной школы № 48 и школы № 25 с углубленным изучением предметов художественно-эстетического цикла, которые различаются уровнем учебной нагрузки. На протяжении 3 лет (с 2004 по 2006 год) было обследовано 90 школьников 10-х и 11-х классов.

Оценку физического развития подростков с определением биологического возраста и гармоничности морфофункционального состояния проводили по комплексной методике «Оценка физического развития и состояние здоровья детей и подростков» с помощью центильных шкал (таблиц) (С.Б. Тихвинский). По результатам сопоставления центильных оценок длины, массы тела и окружности груди дается заключение о гармоничности развития (М.М. Безруких, М.Ф. Рязина, Л.Г. Молочный).

Биологический возраст определяли по развитию у юношей и девушек вторичных половых признаков (В.Р. Кучма). Статистическую обработку полученных данных проводили с использованием критерия Стьюдента для нормального распределения (Г.Ф. Лакин).

При оценке физического развития мы учитывали биологический возраст и гармоничность морфофункционального статуса школьников-подростков.

Оценку биологического возраста школьника-подростка проводили сопоставлением показателей его развития со средним возрастнo-половым стандартом [5].

Соответствие биологического возраста паспортному у исследованных подростков



* Проценты отражают количество учащихся с данной характеристикой в каждом из классов. (100 % - весь класс).

Как показывает диаграмма 1, у школьников-подростков наблюдается отставание биологического возраста от паспортного во всех исследованных классах как общеобразовательной школы, так и школы с углубленным изучением предметов художественно-эстетического цикла. Это подтверждает общую закономерность настоящего времени – отставание биологического возраста от паспортного составляет 3—4 года [1]. Причем в 11-х классах обеих школ средний процент отставания выше, чем в 10-х классах (различия достоверны, $p < 0,05$). Отмечается и другая закономерность: в общеобразовательной школе отставание биологического возраста от паспортного меньше, чем в школе с углубленным изучением предметов художественно-эстетического цикла (различия не достоверны).

В подростковом периоде происходит активное развитие желез внутренней секреции, повышается уровень половых гормонов в крови. Возможно, и усиленная нагрузка у учащихся школы с углубленным изучением предметов художественно-эстетического цикла играет в этих условиях не последнюю роль, так как при повышенных школьных нагрузках быстрее наступает переутомление, способствующее ослаблению здоровья.

**Распределение уровней физического развития
в исследованных классах.**



* Проценты отражают количество школьников с соответствующим уровнем физического развития.

Согласно диаграмме 2, количество гармонично развитых 10-классников обеих школ больше, чем 11-классников (различия не достоверны). Отметим, однако, и появление довольно высокого процента резко дисгармоничных подростков в обеих этих школах. Резко дисгармоничных 10-классников меньше, чем 11-классников (различия достоверны, $p < 0,01$). Вероятно, это связано с тем, что в 11-х классах происходят более интенсивные процессы биологического созревания, чем в 10-х. В выпускных классах учебная нагрузка увеличивается ещё больше, чем в 10-х. Возрастает несоответствие нагрузок физиологическим возможностям школьников. Все это может привести именно в данном возрасте к наиболее выраженным отклонениям.

Выводы:

1. Наблюдается отставание биологического возраста от паспортного во всех исследованных классах на 3—4 года, причем в 11-х классах отставание больше, чем в 10-х классах.
2. В общеобразовательной школе отставание биологического возраста от паспортного меньше, чем в школе с углубленным изучением предметов художественно-эстетического цикла.
3. Количество гармонично развитых старшеклассников среди 10-классников обеих школ больше, чем среди 11-классников.
4. Резко дисгармоничных 10-классников обеих школ меньше, чем 11-классников.

Наблюдается несоответствие реальных нагрузок функциональным возможностям и возрастным особенностям учащихся. В связи с этим следует сделать вывод, что сам по себе подростковый период в онтогенезе является «фактором риска», что обуславливает необходимость наблюдения за здоровьем школьников – подростков и использования здоровьесберегающих технологий, направленных на улучшение состояния здоровья подросткового контингента.

Список использованной литературы

1. Апанасенко, Г.Л. Физическое развитие детей и подростков. — Киев : Здоровье, 1990.
2. Доскин, В.А. Морфофункциональные константы детского организма / В.А. Доскин, Х. Келлер, Р.В. Тонкова-Ямпольская. — М. : Медицина, 1997.
3. Кучма, В.Р. Гигиена детей и подростков. — М. : Медицина, 2001.
4. Педиатрия: учеб. для мед. вузов / под ред. Н.П. Шабалова. — СПб. : СпецЛит, 2005.
5. Справочник педиатра / под ред. Н.П. Шабалова. – М. : Медицина, 2004.

Е.С. Бутук
(Рязань)

ТРЕВОЖНОСТЬ ПОДРОСТКОВ РЯЗАНСКОЙ ОБЛАСТИ И Г. ГАГАРИНА СМОЛЕНСКОЙ ОБЛАСТИ

В подростковом возрасте на начальных этапах полового созревания обнаруживаются «регрессивные» отклонения в организации состояния покоя как готовности к действию и в мозговом обеспечении важнейших для формирования познавательной деятельности функций – восприятия и внимания. В основе наблюдаемых изменений лежат мощные биологические перестройки, сопровождающиеся разбалансировкой отдельных звеньев регуляторной системы и снижением коркового контроля.

На поведенческом уровне это проявляется в эмоциональной неустойчивости, неуправляемости, снижении работоспособности и адаптационных возможностей в процессе учебной деятельности. Тревожность представляет собой индивидуально психическую особенность человека, проявляющуюся в склонности к частым неприятным переживаниям, что неблагоприятно отражается на всех сферах жизни индивида. Особое внимание проблема тревожности привлекает потому, что выступает ярчайшим примером школьной дезадаптации ребёнка, отрицательно влияя на учёбу, общение как в школе, так и за пределами её, на здоровье и общий уровень психофизиологического благополучия

Тревожность – это особое эмоциональное состояние, выражающееся в повышенной эмоциональной напряженности, которая сопровождается страхами, беспокойством, опасениями, препятствующими нормальной деятельности или общению с людьми (А.Ф. Батаршев).

Различают тревожность как эмоциональное состояние (ситуативная тревога) и как устойчивую черту, индивидуальную психологическую особенность, проявляющуюся в склонности к частым и интенсивным переживаниям состояния тревоги (Ю.Л. Ханин, 1980; R.B. Cattell, I.N. Scheier, 1961; I.G. Sarasori, 1972; Anxiety and Behavior, 1966). Тревожность как переживание эмоционального дискомфорта, предчувствие грядущей опасности являются выражением неудовлетворения значимых потребностей человека: актуальных при ситуативном переживании тревоги и устойчиво доминирующих по гипертрофированному типу при устойчивой тревожности. Тревожность — устойчивое личностное состояние, сохраняющееся на протяжении достаточно длительного периода времени. Она имеет собственную побудительную силу и устойчивые формы реализации в поведении с преобладанием в последних компенсаторных и защитных проявлений. Как и любое сложное психологическое образование, тревожность характеризуется сложным строением, включающим когнитивный, эмоциональный и операциональный аспекты при доминировании эмоционального.

Таблица

*Показатели личностной и ситуационной тревожности среди школьников-подростков 10-х классов школы г. Рязани за 2004 – 2005 гг.
Тревожность школьников г. Рязани*

Виды тревожности	Девочки ($M_1 \pm m_1$)	Мальчики ($M_2 \pm m_2$)
Личностная	2,04 ± 0,06***	2,07 ± 0,079***
Ситуационная	1,94 ± 0,08*	1,97 ± 0,12*

*** — третья наивысшая степень достоверности $p > 0,999$ или $p < 0,001$;

** — вторая степень достоверности $p > 0,99$ или $p < 0,01$;

* — первая степень достоверности $p > 0,95$ или $p < 0,1$.

Изменение уклада жизни в России за последние 20 лет привело к повышению уровня психологических нагрузок и процессов стрессоустойчивости как у взрослых, так и у школьников-подростков.

В результате неблагоприятные условия способствуют ухудшению психического и психосоматического здоровья подростков. Это связано с повышенной чувствительностью подросткового организма в период полового созревания к воздействию факторов внешней и внутренней среды, а также с процессом дезакселерации.

Ведущее место в структуре патологии у детей и подростков занимают пограничные состояния, которые рассматриваются как выражение измененной деятельности системы адаптации. Следует учитывать различные аспекты адаптации подростков к школьному обучению: психофизиологическую и социаль-

но-психологическую. Критериями последней в подростковом возрасте является эффективность учебной деятельности, эмоциональное благополучие, усвоение норм поведения, способность налаживать межличностные контакты.

В исследованиях был проведен анализ состояния психофизиологического здоровья учащихся общеобразовательных школ г. Рязани среди 10-х классов для сопоставления показателей уровня личностной и ситуационной тревожности. Всего в обследовании участвовало 102 подростка: учащиеся школы г. Рязани г. Гагарина Смоленской области. Из них 27 девочек и 20 мальчиков – учащиеся школы г. Рязани и 36 девочек и 19 мальчиков школы г. Гагарина.

По данным обследования проведенного в школе г. Рязани получены следующие данные:

— оптимально адаптированные подростки (средний уровень тревожности) по шкале личностной тревожности составляют — 62,9 % девочек и 55 % мальчиков; по шкале ситуационной тревожности — 37 % девочек и 40 % мальчиков;

— подростки с высоким уровнем личностной тревожности составляют — 5 % мальчиков и 0 % девочек, а по уровню ситуационной — 3,7 % девочек и 10 % мальчиков;

— подростки с низким уровнем личностной тревожности — 29,6 % девочек и 20 % мальчиков, а ситуационной — 44,4 % девочек и 15 % мальчиков;

— подростки с очень низким уровнем тревожности составляют 7,4 % девочек и 20 % мальчиков по личностной и 14,9 % девочек и 35 % мальчиков по ситуационной тревожности.

Учащихся с очень высоким уровнем как личностной, так и ситуационной тревожности в данной школе выявлено не было, но следует отметить, что в результатах работ прошлых лет они встречались, например, в г. Рязани.

Анализ исследований проведенных в школе г. Гагарина показал что:

— оптимально адаптированных подростков по шкале личностной тревожности — 58,8 % девочек и 26,5 % мальчиков, а по ситуационной — 19,6 % девочек и 35,8 % мальчиков;

— подростки с очень высоким уровнем личностной тревожности составляют — 2,8 % девочек и 0 % мальчиков; учащихся с очень высоким уровнем ситуационной тревожности не было;

— подростки с очень низким уровнем личностной тревожности составляют 2,8 % девочек и 15,9 % мальчиков; по уровню ситуационной тревожности — 35,6 % девочек и 21,8 % мальчиков;

— подростки с низким уровнем тревожности по шкале личностной тревожности составляют 35,6 % девочек и 57,6 % мальчиков, а по ситуационной — 44,8 девочки и 42,4 % мальчики.

Подростков с высоким уровнем, как по личностной, так и по ситуационной тревожности не было выявлено.

Особое внимание следует уделять подросткам с пониженным и повышенным уровнем ситуационной и личностной тревожности.

Было выявлено, что у девочек и мальчиков 10-х классов рязанской школы уровень личностной тревожности выше, чем ситуационной ($2,04 \pm 0,06$) ($2,07 \pm 0,07$). Показатели по ситуационной тревожности, как у девочек, так и у мальчиков почти равны ($1,94 \pm 0,08$) и ($1,96 \pm 0,12$) соответственно.

По результатам исследований учащихся школы г. Гагарина Смоленской области вытекает, что у девочек уровень личностной тревожности выше, чем у мальчиков ($2,1 \pm 0,07$) и ($1,8 \pm 0,07$) соответственно. Уровень ситуационной тревожности у девочек немного ниже, чем у мальчиков ($1,72 \pm 0,07$) и ($1,82 \pm 0,1$) соответственно. Это может быть связано с повышенной эмоциональной чувствительностью девочек в подростковом возрасте.

При сравнении показателей личностной тревожности девочек г. Гагарина и г. Рязани достоверных различий выявлено не было ($2,01 \pm 0,07$) и ($2,04 \pm 0,06$) соответственно. Таким образом, разности двух совокупностей не имеют достоверного различия. Если же сравнивать ситуационную тревожность девочек г. Гагарина и г. Рязани, то данные показатели имеют достоверные различия. Ситуационная тревожность у девочек г. Гагарина ниже, чем у девочек г. Рязани.

Уровень тревожности является одним из критериев эмоциональной сферы школьников и относится к критериям психического здоровья детей и подростков.

*Н.А. Волковинская
(Рязань)*

НЕКОТОРЫЕ ОСОБЕННОСТИ ПИСЬМА ШКОЛЬНИКОВ С НАРУШЕНИЯМИ СЛУХА

Вряд ли можно найти среди доступных человеку двигательных навыков еще один столь же сложный, как навык письма. На формирование почерка огромное влияние оказывают различные факторы как субъективного, так и объективного плана. Субъективные факторы присущи личности пишущего, а объективные зависят от внешних условий, в которых протекает процесс письма. К субъективным факторам относятся: состояние органов зрения, строение костно-мышечного аппарата руки, степень его подвижности, особенности нервной системы, прилежность, навык держать пишущий прибор.

Если сотню лет назад физиологи и психологи не видели в письме ничего, кроме чисто внешней, биомеханической сложности, и даже усматривали в головном мозгу некий специальный «центр письма» – маленький участок мозговой коры, то сейчас наука смотрит на дело совершенно иначе. Доказано, что при поражении самых различных участков и областей головного мозга наступают нарушения в движениях пострадавшего, особенно сильно эти нарушения проявляются в сложных навыках, таких как письмо.

Нами была поставлена цель – изучить, чем отличается почерк детей с нарушением слуха от почерка детей, не имеющих таких отклонений в здоровье. Специальными исследованиями у большинства детей младшего школьного возраста с нарушением речи выявлен недостаточный уровень сформированно-

сти не только крупной моторики, но и тонких движений кистей и пальцев рук. Отставание в развитии тонкой двигательной координации кистей и пальцев рук затрудняет овладение письмом и рядом других учебных и трудовых навыков.

Нами были рассмотрены образцы почерков детей 7–15 лет. Внешне почерки детей с нарушениями речи и детей без данных дефектов практически ничем не отличаются, но при более детальном изучении можно выделить некоторые особенности. У детей с нарушениями речи в почерке чаще, чем у детей без нарушений, встречаются крупные точки, вместо некоторых точек стоят маленькие кружочки, либо полное отмечается их отсутствие; преувеличенно начертанные запятые; чуть реже, чем первый признак, встречаются предложения, начатые с маленькой буквы. Одной из особенностей почерка детей с нарушениями речи является слитное написание слова и союза (36 % из просмотренных образцов почерка).

Таким образом, из полученных предварительных данных следует, что дети и подростки с нарушением функций речи также имеют комплексные особенности в развитии крупной и мелкой моторики рук, что непосредственно отражается в выполнении ими предложенного задания. Следовательно, мы можем нарушения слуха отнести к субъективным факторам, оказывающим влияние на формирование почерка.

*С.О. Долгая
(Рязань)*

НАРУШЕНИЕ ОПОРНО-ДВИГАТЕЛЬНОГО АППАРАТА У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ СРЕДНЕЙ ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ШКОЛЫ № 25 Г. РЯЗАНИ

Анализ состояния детского и подросткового населения в настоящее время свидетельствует о неблагоприятных тенденциях популяционного и индивидуального здоровья. Это заключается в высоком уровне детской и общей смертности, в низкой продолжительности жизни, в высокой частоте заболеваний. Боль, особенно в опорно-двигательном аппарате – проклятье, которое всегда висело над человечеством. Любая локализованная болевая стимуляция будет действовать в сегменте, которым иннервирована стимулированная структура. В этом сегменте обычно наблюдается повышенная болезненность кожного покрова, мышечный спазм, болезненные точки, ограничение подвижности позвоночного сегмента и какие-либо нарушения функций внутренних органов.

Школьники как никто другой подвергаются заболеваниям опорно-двигательного аппарата. Им приходится часами сидеть за партами, не соответствующими нужному номеру, в результате у них происходит деформация осанки и стоп.

Целью данного исследования явилось выяснение состояния опорно-двигательного аппарата у младших школьников средней общеобразовательной школы № 25 г. Рязани.

Было проведено обследование 96 детей в возрасте от 8 до 10 лет. Данный

возрастной период характерен продолжающимся окостенением основных частей скелета, поэтому особенно важно следить за правильной осанкой и обеспечивать профилактику плоскостопия. Из полученных данных можно сделать вывод о том, что больше половины детей не страдают плоскостопием, деформацией осанки и очень редко у них встречаются различные деформации грудной клетки. Среди младших школьников наибольшее число детей страдает плоскостопием I степени, II и III степени плоскостопия в данной школе встречаются редко. У многих детей были обнаружены незначительное нарушение осанки. Сколиоз у детей практически не выявлен. У 8,33 % детей имеется плосковальгусная стопа (такая форма в 2000—2003 почти годах не встречалась).

Таблица 1

Развитие плоскостопия у детей 8¾10 лет школы № 25

пол	норма	I степень	II степень	III степень
девочки	34,375 %	12,5 %	2,083 %	2,083 %
мальчики	21,875 %	18,75 %	4,167 %	4,167 %

Таблица 2

Состояние осанки у школьников 8¾10 лет школы № 25

пол	норма	Нарушения осанки	Грудопоясничный левосторонний сколиоз	Грудной левосторонний сколиоз
девочки	31,25 %	18,7504 %	1,0416 %	1,0416 %
мальчики	25 %	22,9164 %	—	—

Таблица 3

Форма грудной клетки у школьников 8¾10 лет школы № 25

пол	норма	Килевидная грудная клетка	Рахитическая грудная клетка
девочки	51,0416 %	1,0416 %	0 %
мальчики	41,6678 %	4,166 %	2,083 %

Таким образом, среди младших школьников школы № 25 плоскостопие чаще всего встречается у мальчиков, у них же чаще встречаются различные виды нарушений осанки, в 2 раза чаще встречается килевидная и рахитическая формы грудной клетки

Воспитание гармонически развитого человека невозможно без правильного формирования опорно-двигательного аппарата. Младший школьный возраст является критическим состоянием (повышенного риска), поэтому в данном

возрастном периоде при интенсификации учебного процесса здоровье детей и подростков значительно ухудшается, а воспитание гармонически развитого человека невозможно без правильного формирования опорно-двигательной системы.

Наблюдается несоответствие нагрузок и функциональных возможностей с возрастными особенностями учащихся.

Материал является достоверным. Данное исследование продолжается.

Т.И. Иванкова
(Рязань)

ПСИХОФИЗИОЛОГИЧЕСКАЯ ГОТОВНОСТЬ ДЕТЕЙ К ОБУЧЕНИЮ В ШКОЛЕ

Начало школьного обучения – закономерный этап на жизненном пути каждого ребенка, ведь каждый дошкольник, достигая определенного возраста, обязательно идет в школу. В этот момент перед родителями встает сразу несколько очень серьезных вопросов. В каком возрасте лучше начать систематическое школьное обучение: в шесть или семь лет, а может в восемь? Справится ли ребенок со школьной программой, нагрузкой, сможет ли хорошо учиться? Как подготовить ребенка к школе? Как помочь маленькому школьнику, когда он столкнется с первыми школьными трудностями?

Озабоченность родителей, педагогов будущих первоклассников, особенно в наше время, понятна: ведь от того, насколько успешным будет начало школьного обучения, зависят успеваемость ребенка в последующие годы, его отношение к школе и благополучие в школьной жизни.

У врачей и педагогов в настоящее время стало вызывать тревогу то, что все чаще и чаще в категорию слабоуспевающих попадают дети из благополучных семей, имеющих достаточно высокий уровень умственного развития, именно те, кто овладел навыками чтения и счета еще до школы.

Обычно, когда говорят о готовности к школьному обучению, имеют в виду определенный уровень физиологического, психического и социального развития ребенка, который необходим для успешного усвоения школьной программы без ущерба для его здоровья.

В настоящее время считают, что «школьная зрелость» ребенка зависит от определенного комплекса морфологических, биологических и социальных факторов его развития. Следует учитывать и те факты, что к семи годам завершается развитие нервных клеток головного мозга. Но, в свою очередь, не завершено развитие опорно-двигательного аппарата, деятельность первой сигнальной системы преобладает над работой второй сигнальной системы.

Преобладающая роль в готовности ребенка к обучению в школе принадлежит не отдельным факторам, а комплексу социально-биологических факторов, где преобладающую роль занимают биологические факторы. Но до на-

стоящего времени понятие «школьной зрелости» не имеет единого толкования: одни авторы при определении «школьной зрелости» оценивают комплекс, состоящий из физического, социального и психического развития ребенка; другие – функциональную зрелость отдельных органов и систем организма.

В нашей работе были использованы стандартные методики – скрининговый тест школьной зрелости (модернизированный тест Керна-Ирасека) и мотометрический тест (вырезание круга). Исследование проводилось на базе школы с углубленным изучением английского языка г. Рязани. Дети проходят «школу молодого первоклассника», в которой они сдают определенные экзамены. На основании баллов, набранных ребенком, дети подразделялись на три группы – незрелые, сомнительно зрелые и зрелые по готовности их к поступлению в школу. Тест вырезания круга «мотометрический тест» определяет степень развития мелких мышц кисти ребенка, координации движений. Выполненное задание оценивалось в пределах трех баллов. Нами ставилась задача выявления возрастных и половых различий в развитии школьно-необходимых функций у детей 6–7 лет, чтобы установить их зависимость от состояния здоровья и других факторов. Было обследовано 73 ребенка 6–7 лет первых классов начальной школы.

Судя по данным скринингового теста в октябре 2005 года уровень развития мальчиков (по вербальной шкале) составил: незрелость – 2,8 %; сомнительная зрелость – 5,5 %; зрелость 91,7 %. Уровень развития мальчиков (по невербальной шкале) составил: незрелые – 8,3 %; сомнительно зрелые – 50 %; зрелые – 41,7 %. По мотометрическому тесту готовы – 69,4 %; не готовы – 30,6 % мальчиков. В марте 2006 года уровень развития мальчиков (по вербальной шкале) составил: зрелость – 83,3 %; сомнительная зрелость – 16,7 %. Уровень развития мальчиков (по вербальной шкале) составил: зрелость – 100 %. По мотометрическому тесту готовы – 89,2 %; не готовы – 10,8 % мальчиков.

В октябре 2005 года уровень развития девочек (по вербальной шкале) составил: зрелость – 75,7 %; сомнительная зрелость – 16,2 %; незрелость – 8,1 %. Уровень развития девочек (по невербальной шкале) составил: зрелость – 29,7 %; сомнительная зрелость – 56,7 %; незрелость – 13,6 %. По мотометрическому тесту 81,1 % девочек – готовы; 18,9 % – не готовы.

В марте 2006 года уровень развития девочек (по вербальной шкале) составил: зрелость – 86,4 %; сомнительная зрелость – 13,6 %; Уровень развития девочек (по невербальной шкале) составил: зрелость – 91,8 %; сомнительная зрелость – 8,2 %. По мотометрическому тесту готовы – 91,7 %; не готовы – 8,3 % девочек. Мотометрический тест вызвал затруднения, как у мальчиков, так и у девочек в октябре и марте. Получены данные, что во втором классе мотометрический тест выполняют 80 % девочек и 75 % мальчиков, что говорит о недостаточном развитии мелких мышц кисти.

Таким образом, мы видим, что девочки 6–7 лет превосходят мальчиков того же возраста по выполнению теста. Поэтому с одной стороны, по своим

функциональным характеристикам организм ребенка 6–7 лет готов к систематическому обучению в школе, но в тоже время очень чувствителен к воздействию неблагоприятных факторов внешней среды, особенно к чрезмерному умственному и психическому напряжению. Мы считаем, что данная проблема требует дальнейшего тщательного изучения.

Л.В. Лисюткина
(Рязань)

ФУНКЦИОНАЛЬНАЯ ГОТОВНОСТИ К ШКОЛЕ ДЕТЕЙ С НАРУШЕНИЕМ СЛУХА

Поступление в школу – один из важнейших моментов в жизни ребенка, период, когда происходит ломка динамического стереотипа, сложившаяся за дошкольный период воспитания. Современная школа требует от поступающего в первый класс наличие определенного уровня развития произвольности поведения, мышления, речи, памяти, мелкой моторики рук, умственной работоспособности и т. д.

Диагностика готовности ребенка к школе опирается на психофизиологический подход, то есть готовность к школе выступает как результат общего психического развития ребенка, комплексный показатель психологической зрелости, развитости комплекса психологических характеристик, которые определяют умственное, эмоциональное и социальное развитие ребенка.

Всех первоклассников «грубо» можно разделить на три категории:

- зрелые;
- среднезрелые;
- незрелые.

Для «зрелых» детей характерен благоприятный тип умственной работоспособности, то есть повышение уровня в течение всего учебного дня; для «среднезрелых» детей – повышение исходного уровня до середины дня и сохранение его до конца дня; для «незрелых» детей характерен неустойчивый тип умственной работоспособности – повышение уровня к середине учебного дня до 3 урока с последующим понижением к концу дня.

Нами проводились исследования в «Школе юного первоклассника» для детей с нарушением слуха. По основным параметрам мыслительной деятельности такие дети отстают от своих нормально развивающихся сверстников. В основном у них плохо развита речь, а некоторые и вообще не могут разговаривать. Эти дети общаются жестами, дактильной речью.

По данным Т.В. Егоровой, У.В. Ульенковой, В.И. Лубовского и др., отставание мыслительной деятельности у детей с нарушением слуха проявляется во всех компонентах структуры мышления, а именно:

- в резком отставании словесно-логического мышления;

- в дефиците мотивационного компонента, проявляющимся в крайне низкой познавательной активности, обусловленной сниженным слуховым восприятием;
- длительной несформированности умственных операций анализа, синтеза, абстрагирования, обобщения, сравнения;
- нарушении вербальной стороны мыслительных процессов.

Известно, что на характер развития ребенка с нарушенным слухом влияют условия окружающей среды. Именно раннее вмешательство в процесс развития речи предупреждает отклонения в развитии психических функций.

В большинстве случаев, когда у ребенка отмечается нарушение слуха, не выявленное в раннем возрасте, состояние его отягощается в результате педагогической запущенности, отмечается задержка психического развития.

Учебная деятельность детей с ЗПР отличается ослабленностью регуляции деятельности во всех звеньях процесса обучения: отсутствием достаточно стойкого интереса к предложенному заданию; необдуманностью, импульсивностью и слабой ориентировкой в заданиях, приводящими к многочисленным ошибочным действиям; недостаточной целенаправленностью деятельности; малой активностью, безинициативностью, отсутствием стремления улучшить свои результаты, осмыслить работу в целом, понять причины ошибок.

Из беседы с родителями и исходя из результатов проведенных тестов видно, что для большинства детей с низким уровнем развития характерны выше указанные свойства регуляции деятельности. То есть их восприятие неустойчивое и в значительной мере зависит от посторонних раздражителей. Они не могут сосредоточиться на существенных признаках, у них отмечаются выраженная зависимость понимания от внешних посторонних воздействий и неустойчивость внимания при необходимости выполнения длинного ряда операций.

Мыслительная деятельность детей с ЗПР младшего школьного возраста характеризуется сниженной познавательной активностью, конкретностью и непоследовательностью.

За основу нашего исследования мы брали тест Керна — Иерасика, так как он отражает развитие школьно-необходимых функций. До посещения школы с тестом справилось 75 % обследуемых детей. Из них 37 % набрали в сумме 3—6 баллов – готовность к школе выше средней; 38 % набрали в сумме 7—11 баллов – средняя зрелость. 25 % обследуемых детей набрали 12—15 баллов – готовность ниже нормы, таких детей необходимо углубленно обследовать, так как среди них могут быть умственно отсталые.

У будущих первоклассников дополнительно мы проверяли кратковременную зрительную память. Дети должны были запомнить как можно больше элементов, которые им предлагались. С этой задачей справилось 60 % обследуемых детей. Результат для данного возраста неплохой.

После посещения школы уровень развития детей увеличился. С тестом Керна—Иерасика справилось 92 %; из них 50 % – готовность к школе выше средней; 42 % – средняя зрелость. 8 % обследуемых детей не справилось с

предложенным им тестом. За время пребывания детей в школе уровень кратковременной зрительной памяти заметно увеличился с 60 % до 86 %.

Таким образом, сложившаяся в нашей стране система разнообразных видов коррекционно-образовательных учреждений для детей с патологией слуха дошкольного и школьного возраста создает оптимальные условия для их обучения с различной степенью сложности. В них созданы наиболее благоприятные условия для реализации потенциальных возможностей развития детей с нарушенным слухом.

Е.А. Литвинова
(Рязань)

ПСИХОФИЗИОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ СОВРЕМЕННЫХ ШКОЛЬНИКОВ (АСИММЕТРИЯ ПОЛУШАРИЙ ГОЛОВНОГО МОЗГА)

Теория функциональной асимметрии полушарий головного мозга за последние десятилетия прошла ряд этапов развития, накоплен значительный теоретический и практический материал.

Как известно, основы функциональной специализации полушарий мозга являются врожденными, однако по мере развития человека происходит усложнение механизмов межполушарной асимметрии.

Существует несколько типов функциональной организации двух полушарий мозга:

- доминирование левого полушария — словесно-логический характер познавательных процессов, склонность к абстрагированию и обобщению (левополушарные люди);
- доминирование правого полушария — конкретно-образное мышление, развитое воображение (правополушарные люди);
- отсутствие ярко выраженного доминирования одного из полушарий (равнополушарные люди).

К одностороннепредставленным правополушарным и левополушарным типам реагирования принадлежат чуть меньше половины людей, то есть у них относительно одинаково или с небольшим преобладанием представлены функции обоих полушарий.

Наряду со специализацией полушарий мозг работает как единое целое. Предполагается, что различия между функциями полушарий сводятся к разным способам организации контекстуальной связи между элементами обрабатываемой информации.

Кроме того, надо учитывать, что деление людей на правополушарных и левополушарных несколько упрощает реальность, но зато многое в человеческой личности позволяет увидеть яснее.

«Левополушарные» формально-логические компоненты мышления так организуют любой знаковый материал, что создается строго упорядоченный и однозначно понимаемый контекст, необходимый для успешного общения меж-

ду людьми, то есть из всех реальных и потенциальных связей между многогранными предметами и явлениями выбирается несколько определенных, не создающих противоречий и укладывающихся в данный контекст. Так, слово, включенное в контекст, приобретает только одно значение, хотя в словаре их может быть больше. Это могут быть не только слова, но и другие символы, знаки и даже образы.

Среди левополушарных много инженеров, математиков, философов, лингвистов, представителей теоретических дисциплин. Они подчеркнуто рациональны и рассудочны, много и охотно пишут, легко запоминают длинные тексты, речь их грамматически правильна, для них характерно обостренное чувство долга, ответственности, принципиальности. Они часто занимают административные должности, но им не хватает гибкости, непосредственности и спонтанности в выражении чувств. Они предпочитают действовать по заранее составленным схемам, трафаретам, с трудом перестраивают свои отношения с людьми.

Функция «правополушарных» компонентов мышления — это одновременное схватывание большого числа противоречивых с точки зрения формальной логики связей и формирование за счет этого целостного и многозначного контекста. Преимущество такой стратегии мышления проявляется в тех случаях, когда информация сложна, внутренне противоречива и не может быть сведена к однозначному контексту. Роль правополушарной стратегии познания, проявляющейся в способности улавливать множество связей и вариантов в многозначном контексте, делает ее важнейшим участником творческого процесса.

Речь правополушарных людей эмоциональна, экспрессивна, богата интонациями, жестикულიцией. В ней нет особой четкости, возможны запинки сбивчивость, лишние слова и звуки, им легче диктовать текст, чем писать. В то время как левополушарным легче писать, чем диктовать. Как правило, правополушарные люди — целостные натуры, открыты и непосредственны в выражении чувств, наивны, доверчивы, внушаемы, способны тонко чувствовать и переживать, легко огорчаться и плакать, приходиться в состояние гнева и ярости, они общительны и контактны, часто действуют по настроению. Среди правополушарных много литераторов, журналистов, деятелей искусства, организаторов.

Педагоги, работающие с группами детей, напрямую сталкиваются с разницей восприятия информации школьников. Поскольку обучение — процесс двусторонний, то его результат напрямую зависит от того, насколько учитель знает физиологические и психологические особенности ребенка. Среди многочисленных психологических характеристик ребенка есть и преобладание левого или правого полушария мозга в процессе усвоения и запоминания учебной информации.

Мы считаем, что сложилась по-настоящему парадоксальная ситуация: все вокруг знают, что у человека два полушария мозга, а обучение в школе построено так, как будто это можно не замечать.

Существует мнение, что разные полушария мозга нужно развивать на уроках по разным предметам. Предполагается, что левое полушарие нужно развивать на уроках математики, физики, биологии, лингвистических дисциплин и так далее, а правое – на уроках МХК, литературы, рисования, музыки, этики и эстетики. Сторонники «двуполушарного» подхода, заботясь о правом полушарии, добиваются усиления гуманитарного цикла в школьной программе.

Однако было бы правильнее, эффективнее, апеллировать параллельно, на равных, к обоим полушариям мозга при изучении каждой дисциплины, на каждом уроке, объясняя любую тему, раскрывая любое новое понятие.

Педагогу стоит преподносить новый материал таким образом, чтобы каждая тема и каждое понятие попали в точку пересечения двух путей – логического и образно-ассоциативного.

Несомненно, что и у педагогов преобладает то, или иное полушарие. Таким образом «равнополушарная» работа со школьниками будет способствовать развитию деятельности другого полушария головного мозга не только детей, но и самого учителя. Учебный материал необходимо строить на основе всех систем восприятия: визуальной, аудиальной и чувственной для того, чтобы обеспечить баланс между рациональным (логическим) способом обучения и спонтанным усвоением для задействования ресурсов как левого, так и правого полушарий головного мозга.

Знание учителя о двуполушарности головного мозга, знание им особенностей каждого ребенка позволяет расширить мыслительное пространство школьника, не допуская формирования инерции мышления; открыть эмоциональные каналы восприятия; реализовать принцип добровольности учебного действия; создать условия для максимальной активизации непроизвольного внимания; развить альтернативное мышление; сформировать у ребенка навыки установления логических, ассоциативных и эмоциональных связей между далеко лежащими друг от друга предметами и явлениями; то есть гармонизировать работу обоих полушарий мозга.

Главное в процессе обучения – «раскачать» мозг ребенка в самом лучшем смысле этого слова, сделать мышление ребенка свободным и открытым для творчества, а для этого необходимо видеть «правополушарных» и «левополушарных» детей и работать с ними так, чтобы способствовать гармонизации мозга ребенка.

Список использованной литературы

1. Брагин, Н.Н. Функциональные асимметрии человека / Н.Н. Брагин, Т.А. Доброхотова. — М., 1985.
2. Литвинова, Е.А. Функциональная асимметрия мозга как инструмент индивидуализации обучения школьников // Актуальные проблемы гуманитарных наук глазами студентов. — Рязань, 2006.

3. Литвинова, Е.А. Межполушарное взаимодействие в моторной сфере и методы его оценки // Новые технологии в учебном процессе и производстве. — Рязань, 2005.

4. Спрингер, С. Левый мозг, правый мозг / С. Спрингер, Г. Дейч. — М., 1998.

Э.В. Лукьянова
(Рязань)

К ВОРОСУ О ПСИХОФИЗИОЛОГИЧЕСКОМ РАЗВИТИИ НЕСОВЕРШЕННОЛЕТНИХ ПРАВОНАРУШИТЕЛЕЙ В СОВРЕМЕННЫХ УСЛОВИЯХ

Наиболее актуальная проблема текущего столетия – неуклонный рост частоты нервно-психических заболеваний, которые относятся к пограничным состояниям, психогенным расстройствам. При описании психогенных расстройств нельзя не раскрыть такие основополагающие понятия, как стресс (сильное эмоциональное напряжение) и депривация (дефицит возможности удовлетворения биологически и социально значимых потребностей), поскольку они определяют основные механизмы развития психогенных расстройств. Наиболее уязвимыми в этом отношении являются подростки. В этом возрасте внешним выражением расстройств часто оказываются нарушения поведения вплоть до делинквентных, криминальных форм, которые выражаются тяжелыми аффективными разрядами. В последнее время научный интерес к проблемам детской агрессии существенно возрос. Рост агрессивности в молодежной среде отражает социальные проблемы нашего общества, в котором за последние годы резко возросла преступность несовершеннолетних. Причина агрессивности несовершеннолетних вызывает глубокое беспокойство как родителей, педагогов, психофизиологов, так и острый научно-практический интерес исследователей. Распространенность преступлений среди лиц этой возрастной группы, их качественные характеристики могут расцениваться как прогностические для всей преступности. Неслучайно предупреждение преступности среди несовершеннолетних рассматривается в масштабах мирового общества как важнейший аспект предупреждения преступности в обществе в целом. Исследований, основанных на реальном опыте, коррекции и терапии, относительно немного. Агрессивные дети – один из самых малоуправляемых и плохо поддающихся терапии контингентов больных. Проявление агрессивности встречаются при психических заболеваниях, первое место принадлежит медикаментозной, биологической терапии. Агрессия влияет на все стороны и механизмы физиологической и общественной жизни, опосредуя специфику и динамику развития преступности. Одной из основных характеристик личности несовершеннолетних правонарушителей в условиях лишения свободы является агрессивность. Многоплановое исследование этой проблемы в отечественной психофизиологии только начинается.

Нами были выявлены особенности психофизиологического различия у несовершеннолетних правонарушителей женского пола в возрасте 15—17 лет, и группы девушек общеобразовательной школы (г. Рязань) в возрасте 16—17 лет. Достоверные отличия были найдены по всем видам агрессии. Наиболее агрессивными по всем видам агрессии оказались девушки воспитательной колонии. Физическая агрессия у девушек ВК равна $7,75 \pm 0,23$, а у девушек общеобразовательной школы — $4,43 \pm 0,73$; косвенная агрессия у девушек ВК — $6,72 \pm 0,196$, а у девушек общеобразовательной школы — $4,86 \pm 0,397$; раздражение у девушек ВК соответственно — $7,14 \pm 0,14$, а у девушек общеобразовательной школы — $4,24 \pm 0,32$; негативизм у девушек ВК — $3,75 \pm 0,124$, а у девушек общеобразовательной школы — $2,86 \pm 0,15$; обида у девушек ВК — $6,01 \pm 0,17$, а у девушек общеобразовательной школы — $4,71 \pm 0,34$; подозрительность у девушек ВК — $6,88 \pm 0,18$, а у девушек общеобразовательной школы — $5,19 \pm 0,37$; вербальная агрессия у девушек ВК — $9,51 \pm 0,22$, а у девушек общеобразовательной школы — $7,33 \pm 0,32$; чувство вины, угрызения совести у девушек ВК — $7,35 \pm 0,19$, а у девушек общеобразовательной школы — $5,95 \pm 0,22$. Эти разности двух совокупностей имеют достоверные отличия $p > 0,999$ или $p < 0,001$.

О.В. Петюшкина
(Рязань)

НЕКОТОРЫЕ ОСОБЕННОСТИ РАБОТОСПОСОБНОСТИ И ФИЗИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ ШКОЛЬНИКОВ Г. РЯЗАНИ И Г. СПАССКА РЯЗАНСКОЙ ОБЛАСТИ

Учитывая, что учебная деятельность занимает большую часть времени школьника, очевидно ее влияние на уровень состояния их здоровья. Неправильная организация учебно-воспитательного процесса приводит к развитию хронического утомления. Известно, что проблема сохранения работоспособности тесно связана с гармоничностью физического развития. Исследовали: состояние физического развития и работоспособности в зависимости от умственной нагрузки у школьников 11—12 лет одной из школ с углубленным изучением английского языка г. Рязани и районного центра (г. Спасска). Оценка физического развития осуществлялась методом центильных шкал, работоспособности — с помощью корректурных проб.

Обследовано 200 школьников. Были получены следующие результаты: в 6 классах школы г. Рязани отмечено появление девочек с резкодисгармоничным развитием (8 %), к 12 годам происходит увеличение их количества до 20 %. На наш взгляд, это связано с тем, что в 12 лет у девочек начинается период полового созревания, и от того, в каких условиях оно происходит, зависит состояние физического развития и работоспособность. В этот период организм наиболее чувствителен к воздействию неблагоприятных факторов среды. В данном случае к таким факторам относятся обучение во вторую смену и большая умственная нагрузка. Среди 12-

летних мальчиков также появляются дети с резкодисгармоничным развитием (19 %). У учеников Спасской гимназии наблюдается деакселерация физического развития (увеличивается количество детей с резкодисгармоничным развитием в 11 лет: девочек – 23 %, мальчиков – 25 %). Возможно, это связано с большей умственной нагрузкой: начиная с 10-летнего возраста все занятия парные (по 2 урока каждого предмета) и многие дисциплины изучаются по углубленной программе. В то же время к 12 годам состояние физического развития у детей Спасской гимназии улучшается: уменьшается количество детей с резкодисгармоничным развитием (до 17 % среди девочек). Исследование работоспособности с помощью корректурных проб показало, что более высокие показатели характерны для наиболее гармонично развитых детей 11 лет школы г. Рязани (объем работы $556,8 \pm 4,13$; $Q = 44,7 \pm 0,34$; $K 1,8 \pm 0,015$). Для школьников 11 лет Спасской гимназии также характерны высокие показатели объема работы ($522,2 \pm 12,14$). Может быть, это связано с тем, что при зачислении в эти школы учитывается успеваемость детей при поступлении и среди них отбираются наиболее подготовленные. В то же время у детей 11 лет Спасской гимназии отмечается значительное снижение коэффициента продуктивности ($Q = 30 \pm 0,91$), что говорит о развитии утомления. Это происходит на фоне процесса деакселерации физического развития и, возможно, связано с нерациональной организацией учебного процесса. Эти показатели изменяются у учеников 12 лет. У девочек 12 лет г. Рязани наблюдается снижение показателей объема работы ($521,7 \pm 5,9$) и коэффициента подвижности нервных процессов в сторону торможения ($1,7 \pm 0,021$). Это говорит о том, что обучение во вторую смену неблагоприятно и, в сочетании с высокой нагрузкой, отрицательно проявляется при оценке биологического возраста. У девочек 12 лет Спасской гимназии наблюдается обратная ситуация (объем работы $650 \pm 43,3$; $Q = 52,5 \pm 5,15$). Это связано также с улучшением состояния физического развития, с тем, что начало полового созревания, происходит в более благоприятных условиях, по сравнению с детьми г. Рязани, а именно обучение в первую смену и лучшая экологическая обстановка. Материал достоверно отличается, то есть $P > 0,99$ или $P < 0,01$.

Выводы:

1. Количество гармонично развитых детей 11 лет среди школьников г. Рязани больше, чем среди школьников г. Спасска.
2. Резко дисгармоничных школьников 12 лет в школе г. Рязани больше, чем в г. Спасске.
3. Количество девочек с резко дисгармоничным развитием в школе г. Рязани больше, чем в школе г. Спасска.
4. Показатели работоспособности детей 11 лет выше школы г. Рязани, чем детей 12 лет.
5. Показатели работоспособности девочек 12 лет школы г. Спасска выше, чем у девочек 11 лет.

Сведения об авторах

Акулина М.В. — студентка 5 курса естественно-географического факультета Рязанского государственного университета имени С.А. Есенина.

Научный руководитель: канд. мед. наук, доц. О.А. Белова

Андреева Н.В. — студентка 4 курса факультета русской филологии и национальной культуры Рязанского государственного университета имени С.А. Есенина.

Научный руководитель: канд. пед. наук, доц. Т.В. Ганина

Андреева Ю. — студентка 4 курса факультета иностранных языков Рязанского государственного университета имени С.А. Есенина.

Научный руководитель: канд. пед. наук, доц. Е.М. Аджиева

Баранова Ю.Е. — студентка 4 курса факультета истории и международных отношений Рязанского государственного университета имени С.А. Есенина.

Научный руководитель: д-р пед. наук, проф. Л.К. Гребенкина.

Бардина О. — студентка 4 курса физико-математического факультета Рязанского государственного университета имени С.А. Есенина.

Научный руководитель: канд. пед. наук, доц. О.В. Ерёмкина

Бедкина А.А. — студентка 5 курса дошкольного и начального образования Волгоградского государственного педагогического университета.

Беспалова В.М. — студентка 5 курса Елабужского государственного педагогического университета.

Научный руководитель: канд. пед. наук, доц. Н.Н. Савина

Бутук Е.С. — студентка 4 курса естественно-географического факультета Рязанского государственного университета имени С.А. Есенина.

Научный руководитель: канд. мед. наук, доц. О.А. Белова

Волковинская Н.А. — студентка 4 курса естественно-географического факультета Рязанского государственного университета имени С.А. Есенина.

Научный руководитель: канд. мед. наук, доц. О.А. Белова

Грицай Л.А. — аспирантка кафедры педагогических технологий Рязанского государственного университета имени С.А. Есенина.

Научный руководитель: д-р пед. наук, проф. Л.К. Гребенкина.

Долгая С.О. — студентка 4 курса естественно-географического факультета Рязанского государственного университета имени С.А. Есенина.

Научный руководитель: канд. мед. наук, доц. О.А. Белова

Иванкова Т.И. — студентка 5 курса естественно-географического факультета Рязанского государственного университета имени С.А. Есенина.

Научный руководитель: канд. мед. наук, доц. О.А. Белова

Игнатова Т.А. — студентка 5 курса естественно-географического факультета Рязанского государственного университета имени С.А. Есенина.

Научный руководитель: канд. мед. наук, доц. В.Ф. Сазонов

Исмакова Д.И. — студентка 5 курса Елабужского государственного педагогического университета.

Научный руководитель: канд. пед. наук, доц. Н.Н. Савина

Карасева И.А. — студентка 4 курса факультета истории и международных отношений Рязанского государственного университета имени С.А. Есенина.

Научный руководитель: д-р пед. наук, проф. Л.К. Гребенкина.

Киреева Е.А. — студентка 4 курса физико-математического факультета Рязанского государственного университета имени С.А. Есенина.

Научный руководитель: канд. пед. наук, доц. О.В. Ерёмкина

Киселева А.П. — студентка 5 курса факультета русской филологии и национальной культуры Рязанского государственного университета имени С.А. Есенина.

Научный руководитель: канд. пед. наук, доц. Т.В. Ганина

Кострыкин Р.А. — студент 4 курса факультета дошкольного и начального образования Волгоградского государственного педагогического университета.

Научный руководитель: канд. пед. наук, доц. Т.С. Перекрестова

Кочеткова Ю.О. — студентка 4 курса естественно-географического факультета Рязанского государственного университета имени С.А. Есенина.

Научный руководитель: канд. пед. наук, доц. Н.В. Мартишина

Лисюткина Л.В. — студентка 5 курса естественно-географического факультета Рязанского государственного университета имени С.А. Есенина.

Научный руководитель: канд. мед. наук, доц. О.А. Белова

Литвинова Е. А. — студентка 5 курса факультета истории и международных отношений Рязанского государственного университета имени С.А. Есенина.

Научный руководитель: д-р пед. наук, проф. Л.К. Гребенкина.

Лукьянова Э.В. — студентка 5 курса естественно-географического факультета Рязанского государственного университета имени С.А. Есенина.

Научный руководитель: канд. мед. наук, доц. О.А. Белова

Ожерельева А.А. — студентка 4 курса факультета русской филологии и национальной культуры Рязанского государственного университета имени С.А. Есенина.

Научный руководитель: канд. пед. наук, доц. Т.В. Ганина

Петюшкина О.В. — студентка 5 курса естественно-географического факультета Рязанского государственного университета имени С.А. Есенина.

Научный руководитель: канд. мед. наук, доц. О.А. Белова

Подкидышев А.А. — студент 5 курса факультета истории и международных отношений Рязанского государственного университета имени С.А. Есенина.

Научный руководитель: д-р пед. наук, проф. Л.К. Гребенкина

Попова Н.В. — студентка 5 курса физико-математического факультета Рязанского государственного университета имени С.А. Есенина.

Научный руководитель: канд. пед. наук, доц. В.В. Крючкова

Пучкова Е.В. — студентка 5 курса естественно-географического факультета Рязанского государственного университета имени С.А. Есенина.

Научный руководитель: канд. мед. наук, доц. В.Ф. Сазонов

Пронькина А.В. — студентка 5 курса факультета русской филологии и национальной культуры Рязанского государственного университета имени С.А. Есенина.

Научный руководитель: канд. пед. наук, доц. Т.В. Ганина

Спицына К. — студентка 5 курса Елабужского государственного педагогического университета.

Научный руководитель: канд. пед. наук, доц. Н.Н. Савина

Сулова Л.А. — студентка 5 курса естественно-географического факультета Рязанского государственного университета имени С.А. Есенина.

Научный руководитель: канд. пед. наук, доц. Н.В. Мартишина

Сычкова А.В. — студентка 5 курса Елабужского государственного педагогического университета.

Научный руководитель: канд. пед. наук, доц. Н.Н. Савина

Фонарева И.Н. — студентка 5 курса факультета русской филологии и национальной культуры Рязанского государственного университета имени С.А. Есенина.

Научный руководитель: канд. пед. наук, доц. Т.В. Ганина

Чистякова Ю.А. — студентка физико-математического факультета Рязанского государственного университета имени С.А. Есенина.

Научный руководитель: канд. пед. наук, доц. В.В. Крючкова

Шайдулина Е.А. — студентка 4 курса факультета дошкольного и начального образования Волгоградского государственного педагогического университета.

Научный руководитель: канд. пед. наук, доц. Е.А. Маркушевская.

Шмаракова Л.Л. — студентка Тульского государственного педагогического университета.

Шмонова М. — студентка 4 курса физико-математического факультета Рязанского государственного университета имени С.А. Есенина.

Научный руководитель: канд. пед. наук, доц. О.В. Ерёмкина

Щевьёв А.А. — студент 4 курса факультета истории и международных отношений Рязанского государственного университета имени С.А. Есенина.

Научный руководитель: д-р пед. наук, проф. Л.К. Гребенкина.

Научное издание

**АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ
ОБУЧЕНИЯ И ВОСПИТАНИЯ
В ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ УЧРЕЖДЕНИЯХ
И СОЦИУМЕ**

Материалы межвузовской студенческой
научно-практической конференции,
30—31 марта 2006 года

Ответственные редакторы:
Ганина Тамара Васильевна
Гребенкина Лидия Константиновна
Мартишина Нина Васильевна

Сборник печатается в авторской редакции

Подписано в печать 8.06.06. Бумага офсетная. Формат 64x84
Гарнитура Times New Roman. Печать трафаретная.
Усл. печ. л. 6,04. Уч.-изд. л. 7,47. Тираж 100 экз. Заказ №

Государственное образовательное учреждение
высшего профессионального образования
«Рязанский государственный университет имени С.А. Есенина»
390000, г. Рязань, ул. Свободы, 46

Редакционно-издательский центр РГУ
390023, г. Рязань, ул. Урицкого, 22