

Министерство образования и науки Российской Федерации
Государственное образовательное учреждение
высшего профессионального образования
«Рязанский государственный университет имени С. А. Есенина»

ЕДИНОЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЕ ПРОСТРАНСТВО
КАК ФАКТОР ФОРМИРОВАНИЯ
И ВОСПИТАНИЯ ЛИЧНОСТИ

Материалы V Всероссийской студенческой
научно-практической конференции,
14—15 апреля 2011 года

Часть 1

Рязань 2011

ББК 74.00
Е33

Рецензенты: *Н.И. Демидова*, доктор педагогических наук, профессор
Л.И. Архарова, кандидат педагогических наук, доцент

Е33 **Единое** образовательное пространство как фактор формирования и воспитания личности : в 2 ч. : материалы V Всероссийской студенческой научно-практической конференции, 14—15 апреля 2011 года / отв. ред. С.А. Алентикова ; Ряз. гос. ун-т им. С.А. Есенина. — Рязань, 2011. — Ч. 1. — 336 с.

ISBN 978-5-88006-679-7

В работе рассматриваются актуальные проблемы психологии, педагогики, логопедии и методик обучения различным предметам в образовательных учреждениях России.

Адресовано студентам, аспирантам, педагогам и другим работникам сферы образования.

образование, педагогика, психология, методика обучения, коррекционная работа, личность.

ББК 74.00

Редакционная коллегия:

Алентикова С.А. (отв. ред.)

Кузнецова С.В.

Мишина Т.И.

Симакова Е.С.

Соломатина Т.В.

Сысоева С.В.

Тимченко О.Г.

Шуваева А.В.

ISBN 978-5-88006-679-7

© Коллектив авторов, 2011
© Государственное образовательное учреждение
высшего профессионального образования
«Рязанский государственный университет
имени С.А. Есенина», 2011

ПРЕДИСЛОВИЕ

Образование в настоящее время все более и более осознается как сложный многогранный процесс, как личностно-ориентированная культурная деятельность. Поэтому система образования рассматривается как система условий для личностного становления, культурного саморазвития. Образовательное учреждение как институциональная форма организации системы образования сохраняет эту сущностную характеристику. Это означает, что сегодня главным направлением построения и развития любого образовательного учреждения является создание условий для гармоничного развития обучаемого, а также создание культурной среды.

Идея формирования единого культурно-образовательного пространства как условия обучения, воспитания школьников имеет объективную обусловленность. Новые задачи школы, многообразие учебных заведений, учебных программ, учебников, социокультурные процессы, связанные с гуманизацией, гуманитаризацией, развертывание информационного пространства являются также факторами, которые надо учитывать при выборе путей организации педагогического процесса.

Образовательное пространство не может быть четко и однозначно описано, так как оно обладает высокой степенью неопределенности: оно априорно должно быть избыточным и многовариантным, что обеспечивает свободное развитие личности и осуществление образовательно-воспитательного процесса в соответствии с идеями гуманизма.

Научно-исследовательская деятельность студентов по вопросам образовательного пространства отличается новизной, креативностью. Поддержка и развитие научно-исследовательского интереса у молодежи имеет социальную значимость, так как раскрытие исследовательского потенциала студентов и аспирантов отражает дух времени современной науки. В связи с этим проведение научно-практической конференции и издание материалов является особенно актуальным сейчас, так как позволяет студентам и аспирантам почувствовать себя учеными-исследователями и погрузиться в мир науки.

Данный сборник создан по результатам работы V Всероссийской студенческой научно-практической конференции «Единое образовательное пространство как фактор формирования и воспитания личности», проведенной 14-15 апреля 2011 года в Рязанском государственном университете имени С.А.Есенина.

В сборник помещены материалы студентов, аспирантов и соискателей из разных регионов: Москвы, Санкт-Петербурга, Рязани, Краснодара, Тобольска, Самары, Нижнего Новгорода, Владивостока, Ханты-Мансийска и др. Исследовательская деятельность молодых учёных осуществлялась под руководством профессоров и доцентов высших учебных заведений.

Материалы сборника посвящены актуальным проблемам педагогики, психологии и социальной работы. Основное внимание молодых исследователей направлено на нахождение оптимальных современных путей формирова-

ния и воспитания личности. Предполагается обсуждение широкого круга вопросов, связанных с проблемами обучения, воспитания и развития личности. Выделяется 11 тематических блоков, разделов:

- 1) современные тенденции в разработке методик обучения в школе и вузе;
- 2) формирование и совершенствование базовых образовательных компетенций школьников и будущих специалистов;
- 3) психологическое сопровождение образовательного процесса;
- 4) проблемы обучения и воспитания детей с ограниченными возможностями здоровья, отклонениями в поведении и развитии;
- 5) социальные проблемы образования;
- 6) аксиологический подход к проблемам образования и обучения в школе и вузе;
- 7) психологическое сопровождение семьи;
- 8) информационно-коммуникативные технологии в образовании;
- 9) история педагогики, сравнительная педагогика, этнопедагогика;
- 10) современные технологии обучения и воспитания в образовательных учреждениях России и мира;
- 11) влияние коммуникативной среды на формирование и воспитание личности.

Каждый раздел, в свою очередь, также отличается тематическим разнообразием, что обусловлено большим диапазоном интересов молодого поколения. Авторы статей определяют методические и психологические пути решения ряда проблем.

Освещены вопросы использования мультимедийных технологий в образовании и воспитании, их роль в эффективном освоении учащимися и студентами теоретического материала.

Таким образом, в сборник вошли статьи из области психологии, педагогики, социальной работы и методик преподавания различных дисциплин.

Оргкомитет конференции

РАЗДЕЛ 1. СОВРЕМЕННЫЕ ТЕНДЕНЦИИ В РАЗРАБОТКЕ МЕТОДИК ОБУЧЕНИЯ В ШКОЛЕ И ВУЗЕ

УРОК-ИГРА ПО ТЕМЕ «ЭВОЛЮЦИЯ ОРГАНИЧЕСКОГО МИРА» В РАМКАХ ОБОБЩЕНИЯ ТЕМЫ «ЭВОЛЮЦИЯ» 11 КЛАССА

Н. В. Авдеева (г. Москва)

Научный руководитель – проф. Е.С. Иванов

Игра в биологии – это деятельность учащихся, направленная на развитие мышления посредством моделирования и прогнозирования ситуаций; это способ активации мыслительной деятельности школьников. Игровая методика носит обучающий, развивающий, развлекательный характер.

Игры выстраиваются на принципах научности, наглядности, доступности, системности, дополняемости, абстрагирования, интегративности.

Принцип научности отражает применение в игровой деятельности некоторых элементов исследования, полагается на применение биологической терминологии, понятий, законов.

Принцип наглядности позволяет найти примеры для теоретических знаний курса биологии.

Принцип доступности соотносит форму организации игры и ее содержания возрастным особенностям школьников.

Принцип системности подразумевает под собой выстраивание логической цепочки из базисных знаний, создание иерархической системы.

Принцип дополняемости использует ранее полученные знания на уроках биологии или других дисциплинах и последующее их развитие.

Принцип интегративности позволяет в ходе игры рассматривать проблемы с различных сторон, применять знания разных наук, свой практический опыт общения с природными объектами и явлениями.

Современная классификация делит игры на следующие группы: индивидуальные, групповые, массовые, ролевые, развивающие, обучающие, настольные, компьютерные. На уроках биологии удобно использовать групповые настольные игры. Один из примеров такой игры приводится в данной работе.

Цель: повторить и обобщить знания по теме «Эволюция».

Задачи:

- 1) повторить хронологию истории Земли;
- 2) закрепить термины раздела «Направления эволюционного процесса»;
- 3) акцентировать внимание на различие понятий «дегенерация» и «биологический регресс»;
- 4) способствовать развитию коммуникативных и креативных компетенций;
- 5) обобщить знания о биологических закономерностях.

Описание игры:

Игра разработана для обобщения раздела «Эволюция» в 11 классе из расчета на 40-минутный урок. Представляет собой задания на карточках в трех частях:

Блок 1. Найти соответствие: понятие – определение – пример.

Блок 2. Подобрать синонимы среди понятий – по 3 слова в группе.

Блок 3. Распределить периоды по эрам в хронологическом порядке, начиная с древнейшего, и распределить организмы по периодам их появления.

Организационные моменты:

Задания выполняются группами из 4-5 учащихся, переход к следующему заданию осуществляется после правильного выполнения предыдущего. Контроль осуществляется учителем. При наличии сильных учеников в классе роль ведущих может выполняться ими. В случае трудностей с выполнением ведущих может давать комментарии.

Оценка работы учащихся:

Команды, выполнившие три задания за урок, получают «5» (отлично), не полностью выполнившие одно задание или задание было выполнено с ошибками несколько раз – «4» (хорошо), выполнено только 2 задания из трех – «3» (плохо).

Рекомендации:

Блок 1. Найдите термины, дайте им расшифровку и приведите примеры.

Для учителя. В случае необходимости необходимо будет остановиться на различиях понятий «дегенерация» и «биологический регресс». Стоит вспомнить, что дегенерация является одним из путей достижения биологического прогресса.

Блок 2. Подберите синонимы, пользуясь знаниями из курса биологии.

Блок 3. Составьте эволюционное древо, начиная с эр, далее распределите периоды по эрам, и в конце соотнесите с периодами группы организмов.

Подготовка карточек:

Для каждого блока игры лучше использовать свой цвет бумаги размером 5*2,5 см. Текст карточек приводится ниже:

Блок 1.

Ароморфоз – Морфофизиологические изменения – Волосной покров

Идиоадаптация – Приспособления организма к конкретным условиям обитания – Иголки у ежа

Дегенерация – Упрощение организации – Отсутствие корней у повилики

Биологический прогресс – Увеличение численности, расширение ареала – Круглые черви

Биологический регресс – Уменьшение численности, сокращение ареала – Сокращение площади бамбуковых лесов

Блок 2.

Цианобактерии – Сине-зеленые – Прокариоты

Млекопитающие – Звери – Теплокровные

Споровые – Папоротники – Хвощи

Кайнозой – Эра новой жизни – Антропоген

Гондвана – Африка – Австралия
Лавразия – Северная Америка – Евразия

Блок 3.

Архей – Древнейшая жизнь – Сине-зеленые водоросли
Протерозой – Век медуз – Кольчатые черви
Палеозой – Кембрий – Губки, трилобиты
Ордовик – Все отделы водорослей
Силур – Иголкокожие
Девон – Двоякодышащие рыбы
Карбон – Летающие насекомые
Пермь – Распространение голосеменных
Мезозой – Триас – Млекопитающие
Юра – Сумчатые и Плацентарные млекопитающие
Мел – Появление Цветковых
Кайнозой – Палеоген – Однодольные растения
Неоген – Гоминиды, Понгиды.

ФОРМИРОВАНИЕ ОСОЗНАННЫХ ВЫЧИСЛИТЕЛЬНЫХ НАВЫКОВ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

Е.А. Агапова (г. Рязань)

Научный руководитель – доц. Л.Н. Бахарева

Большинство программ по математике включают в себя разнообразный интересный материал по формированию осознанных вычислительных навыков, но и в наши дни некоторые трудности отработки вычислительных навыков являются актуальными для младших школьников. Вычислительный навык – это осознанное овладение вычислительными приёмами в процессе учебной деятельности. Одним из важных компонентов такой деятельности является контроль, проверка всей проделанной работы, обуславливающая выполнение вычислительных приёмов и проверку конечного результата.

В наше время значимость осознанных вычислительных навыков значительно понижается, что связано с развитием компьютерной грамотности, распространением печатных «формул - подсказок» среди учеников начальной школы. Дети чаще используют шаблоны вычислений или «электронных» друзей, что негативно сказывается на мыслительных процессах, развитии логики и памяти школьника. Но научиться правильно, осознанно, быстро выполнять вычислительные приёмы очень важно для младших школьников с точки зрения тренировки памяти и практической значимости, для дальнейшего обучения в старших классах.

Одной из проблем формирования осознанного навыка вычислений является быстро развивающаяся усталость у детей младшего школьного возраста. Дети при работе с числами сталкиваются с большим количеством операций письменного вычитания и сложения, деления и умножения. Наиболее эффективным способом снижения утомляемости и внимания

считается чередование разных видов деятельности, применение разнообразных способов заданий и вычислений примеров, задач. Детям больше всего запоминаются не однообразные упражнения, а творческие задания, в которых они могут проявить свои знания. Но нельзя отказываться и от стандартных упражнений: они формируют определённые навыки и вычислительные умения ученика.

Таким образом, осознанные вычислительные умения формируются у учащихся на протяжении всего курса обучения математике. Овладение ими возможно, если учитель проводит работу в системе, при условиях активизации различных видов деятельности учащихся, позволяющих повысить качество усвоения математических знаний и практических умений.

КРАЕВЕДЧЕСКИЙ МАТЕРИАЛ КАК СРЕДСТВО АКТИВИЗАЦИИ ПОЗНАВАТЕЛЬНОГО ИНТЕРЕСА У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ НА УРОКАХ ОКРУЖАЮЩЕГО МИРА

Е.Г. Андреева (г. Рязань)

Научный руководитель – доц. В.И. Вискова

В наш XXI век, в век технического прогресса, дети все больше живут в мире виртуальной реальности и все меньше интересуются окружающим их миром. Учащиеся начальной школы, отвечая на вопрос «Где бы ты хотел провести каникулы?», уже точно знает, что хочет оказаться в Париже, Турции, Таиланде. У современного поколения в какой-то мере отсутствует тяга к познанию не только своего края, но и своей страны в целом. И это и неудивительно: все чаще СМИ пропагандируют красоты зарубежных государств, да и школа не старается поднять авторитет страны и родного края в глазах школьников. Несмотря на изобилие литературы по данной теме, некоторые педагоги считают краеведческий материал второстепенным, подсобным, не имеющим для детей особо важного значения. Таким образом, основной нашей задачей было показать, что местный материал в совокупности с природной пытливостью и любознательностью детей младших классов способствует формированию более глубоких и прочных знаний о природе, культуре и истории своей малой родины, а также активизирует их познавательную и исследовательскую деятельность.

Наши отечественные ученые осознали педагогическое значение краеведческого материала еще в очень давние времена. М.В. Ломоносов стремился привлечь маленьких крестьянских детей к поискам неизвестных руд, дорогих металлов и камней. В 1862 году Н.Х. Вессель предложил ввести в школе специальный учебный предмет «отчизноведение», в содержание которого он включил элементы местной географии, естествознания, истории, и видел в нем базу для последующего образования. Один из крупнейших педагогов нашей страны, К.Д. Ушинский, впервые ввел в начальную школу принцип обучения краеведению и географии. В изучении родного края К.Д. Ушинский видел одно из средств патриотического воспитания школьников. Много сделано для развития краеведения Русским геогра-

фическим обществом. В 60-70-е гг. по вопросам краеведения выступали методисты-географы Д.Д. Семенов, И.Н. Белов, В.П. Вахтеров, Д.Н. Кайгородов и др.

В начальной школе предмета краеведения как такового нет, но в рамках современных программ предусматривается наличие тем, благоприятных для внедрения краеведческого материала. К примеру, региональный компонент значительно отражен в программе А.А.Плешакова «Зеленый дом». В своей исследовательской работе мы разработали и применили на практике упражнения, в основе которых лежит использование краеведческого материала на уроках окружающего мира в начальной школе. Данная работа реализована в следующих формах:

- 1) экскурсии в природу, сопровождающиеся познавательной беседой;
- 2) игры-путешествия по наиболее интересным местам нашего края;
- 3) незначительная исследовательская деятельность учащихся,
- 4) метод проектов.

В контексте данного исследования мы рассмотрели возможности широкого использования местного материала на различных типах урока и в разных формах обучения. На занятиях были изучены культурные и дикие растения своего края, домашние и дикие животные, заповедные места нашего района и т.д. Младшие школьники на уроках готовили сообщения с использованием регионального компонента, проводили небольшую исследовательскую работу по изучению своей улицы. Таким образом, в ходе нашей работы сложилась определенная система использования регионального материала для развития познавательного интереса у учащихся начальной школы.

Результаты апробирования данной системы упражнений позволили нам сделать выводы, что организация занятий по краеведению позволила не только в некоторой степени решить проблему ограниченного кругозора у детей, а также привить школьникам навыки творческого, самостоятельного мышления, активизировать их познавательную и исследовательскую деятельность. Результаты анкетирования, проведенного среди учащихся показали, что детям наиболее интересны те уроки, на которых необходимо выполнять творческие задания, когда решается какая-то проблема, есть возможность реализовать себя через определенную значимую роль (исследователь, актер, художник). В конечном итоге, учащиеся постепенно начинают осознавать необходимость изучения истории, культуры, природных особенностей родного края, своей малой родины и проявляют к этому неподдельный искренний интерес.

КАК ПРИОБЩИТЬ ДЕТЕЙ К ЧТЕНИЮ?

О.В. Башкатова (г. Рязань)

Научный руководитель – доц. О.Г. Тимченко

В современном мире все чаще возникает проблема отсутствия любви и интереса к чтению у детей. Но всем известно, что чтение – это неиссякаемый источник познания, чтение воспитывает и образовывает не меньше учителя, из книг люди узнают о культуре и традициях наших предков, об их отношениях

между собой; в книгах можно встретить примеры правильного и неверного поведения. Таким образом, чтение – это неотъемлемая часть культурного развития человека.

Так как же приобщить детей к этому важному для удовлетворения своих познавательных потребностей процессу? Для того чтобы ответить на этот вопрос, мы считаем необходимым выяснить причины, по которым дети так стремительно теряют интерес к чтению. Мы считаем, что главной причиной является перенасыщение ребенка информацией, получаемой из Интернета и телевидения. Как следствие, у ребенка нет необходимости обращаться к книгам.

Другой, не менее важной проблемой, мы считаем то, что школа, а именно начальная школа, ставит своей основной задачей научить ребенка читать, а не развить интерес к книгам – это важное, а порой непоправимое упущение.

Опираясь на свой личный опыт, назовем третью причину – это специфика содержания школьных программ по литературе. На наш взгляд, те произведения, которые изучали наши родители, бабушки и дедушки, не подходят современным школьникам, они им непонятны и совершенно неинтересны. Большая часть изучаемых в школе произведений крайне далека от современной реальности, и у детей не возникает желания их читать.

Обозначив проблемы, перейдем к возможным путям их решения.

Привить любовь к чтению можно, притом начинать эту работу необходимо с самого начала обучения, с I класса. Нужно проводить классные часы, на которых учитель будет читать детям интересные рассказы и, не дочитав окончания, предлагать маленьким ученикам дочитать его самостоятельно дома. В процессе приобщения детей к чтению должна проводиться индивидуальная работа как с читающими, так и с нечитающими учениками. Учитель должен создать такую атмосферу в классе, чтобы ни один, даже самый отстающий ученик, не боялся неудачи или осуждения за то, что он медленно читает. Часто случается так, что ученики, которым чтение дается с трудом, замыкаются в себе и просто боятся читать.

Также, мы считаем, необходимо пересмотреть программу средней и старшей школы по литературе, исключив из нее произведения, которые в современном мире неактуальны, и добавив те, которые детям интересны. Возможно, это будут произведения современных авторов, возможно, они не будут представлять столь высокую культурную ценность, но дети будут их читать с интересом.

Остается еще один вопрос: что же делать с обилием информации? От него же не отгородишь ребенка, дав в руки книгу! В данном случае мы бы посоветовали родителям и учителям всячески поощрять детей в чтении книг, статей, новостей и прочей информации в режиме on-line – детям это нравится, и к тому же никто не поспорит, что это тоже чтение. К тому же существует множество «модных» в среде молодежи книг. Мы считаем, что дети могут читать и такие книги: с одной стороны, ребенку есть что обсудить в компании сверстников, а с другой – идет приобщение к чтению.

Чтение – великое человеческое умение, но не все считают нужным им пользоваться. Ситуацию можно исправить, имея желание и возможность понимать интересы детей. Пока в школах будут использоваться старые программы, пока родители будут отбирать лишь с опорой на свой вкус книги, читаемые их детьми, пока школа с первого по одиннадцатый класс будет учить детей складывать звуки в слова, на вопрос: «Что ты читаешь сейчас?», молодежь будет мяться и с улыбкой отвечать: «Читать?! У меня времени нет!»...

ЗНАЧЕНИЕ ОРФОЭПИЧЕСКИХ НОРМ ДЛЯ УСТНОЙ РЕЧИ

Быкова В.В. (г. Рязань)

Научный руководитель – доц. И.Ю.Нефедова

Стремительное развитие современного общества находит свое отражение в речи, которая является одной из важнейших отличий человека от животного. Появления речи у ребенка происходит еще в раннем детстве, а в дошкольном и младшем школьном периодах протекает ее интенсивное развитие, соответственно школьный период является важным этапом в становление речевых норм у ребенка.

Овладение языком - лексической, грамматической и стилистической его сторон - создает внутреннее мировоззрение человека. Речь - это связующее звено между человеком и социальной средой. Следовательно, полноценное развитие человека просто невозможно без речевого общения. Н.И. Жинкин указал еще одну важную функцию речи, он определил ее как канал развития интеллекта.

Наши мысли приобретают свои очертания в речи, т.е. формирование мысли происходит в речи. Сформированная мысль переходит на акустический или графический коды. Таким образом, можно определить главный критерий проверки качества мысли - ее понимание другими людьми. Следовательно, чтобы речь была понятной и ясной для других следует установить некое единство, а точнее соблюдение речевых норм. В письменной речи таковыми являются орфографические нормы. Говоря об устной речи, следует отметить прежде всего значение орфоэпических норм, которые способствуют более легкому пониманию людей и защищают нашу речь от диалектов и жаргонов. Отклонения от орфоэпических норм становятся помехой в общении с аудиторией: отвлекают внимание от содержательной стороны выступления; свидетельствует о недостаточно высоком культурном уровне человека. При этом все же необходимо учитывать тот факт, что орфоэпия обслуживает только современников. Поэтому стабильность в орфоэпических нормах невозможна, но, несмотря на это, можно достичь единообразия в определенных пределах. Соблюдение орфоэпических норм является показателем грамотного и культурного человека.

Современные орфоэпические нормы регулируют произношение звуков, их сочетаний, образование грамматических форм, а также содержат правила постановки ударения в различных частях речи.

Интенсивное совершенствование речи ребенка приходится на младший школьный возраст. На начальной ступени образования ребенок впервые знакомится с нормами русского языка и начинается их сознательное усвоение. Процесс совершенствования правильного произношения и ударения основывается на принципе полной согласованности речедвигательного и слухового анализаторов. Все механизмы речепроизводства зависят от слухового восприятия. Кроме того, в процессе совершенствования орфоэпических навыков большую роль играет долговременная память, в которой сохраняется активный словарь. Услышанное слово узнается, потому что оно отождествляется с ранее выученным словом, сохраненным в долговременной памяти.

Одним из главных условий совершенствования орфоэпических навыков является развитие речевого слуха индивида. Степень развития речевого слуха и усвоение орфоэпии находятся в прямой зависимости: чем лучше развит речевой слух, тем быстрее воспринимаются, а следовательно, и усваиваются орфоэпические нормы русского литературного языка.

Речь играет огромную роль в жизни человека, а роль живой устной речи возрастает с каждым днем на фоне развития современного общества, в связи с расширением средств массовой коммуникации. Удельный вес живой устной речи заставляет нас задуматься о соблюдении орфоэпических норм, которые помогают сохранить единообразие звукового оформления речи для более ясного и четкого оформления своих мыслей.

ФОРМИРОВАНИЯ НАВЫКА ОСОЗНАННОГО ЧТЕНИЯ

М.А. Быкова (г. Рязань)

Научный руководитель – доц. Е.С. Симакова

Чтение - довольно сложный процесс, в основе которого лежат психические и физиологические механизмы. Однако от сформированности навыков чтения во многом зависит обучение и развитие ребенка.

“Без чтения нет настоящего образования, нет, и не может быть ни вкуса, ни слога, ни многосторонней шири понимания”, – писал А. Герцен, а В.А. Сухомлинский говорил, что “нельзя быть счастливым, не умея читать”. “Тот, кому недоступно искусство чтения, – невоспитанный человек, нравственный невежда”, – писал великий педагог.

Все вышесказанное подчеркивает необходимость систематической и целенаправленной работы над развитием и совершенствованием навыков чтения. И в начальной школе эта работа является одной из главных.

На мой взгляд, основными навыками, которыми дети должны овладеть при обучении, являются навыки беглого и осознанного чтения. Беглое чтение – это умение читать быстро, а термин «осознанное чтение» нуждается в уточнении.

Осознанность в общем виде может быть определена как понимание прочитанного. Но понять о том, что прочитал, ребенку бывает зачастую довольно трудно. Все дело в том, что это требует не только сформированных навыков

произношения букв, слогов, слов, но и сложного психического процесса сопоставления зрительной информации и мыслительных процессов. Наши глаза видят текст, но не понимают, что написано; уши слышат речь, но не понимают, о чем говорят. Процесс осмысления происходит в мозге. Поэтому перед началом обучения ребенка чтению очень важно убедиться в наличии определенного уровня интеллектуального развития, которое должно быть характерно для детей данного возраста. Дети со слабым общим развитием, ослабленным вниманием, бедной речью, ограниченными интересами и слабой восприимчивостью перед обучением чтению должны пройти серию коррекционных педагогических упражнений.

Допустим, ребенок развит нормально. Он имеет определенный накопленный к 6-7 годам жизненный опыт. Так как же научить его сопоставлять слова с понятиями и явлениями окружающей действительности? Процесс чтения может быть определен как процесс догадки. Читая, человек угадывает слова и мысли по символизирующим их буквам. Значит, ребенку нужно научиться отгадывать, однако это отгадывание не должно быть случайным. Этот принцип требует хорошо подобранного и, что самое важное, цельного материала для чтения. Зачастую учителя начальных классов пренебрегают этим и учат ребенка чтению на отдельных, случайных и неинтересных фразах. Поэтому детям бывает тяжело построить ассоциации и удержать свое внимание на прочитанном. Воображение в этом случае вообще не работает, уступая свое место простому механическому навыку произношения букв в слове или фразе.

Материал для первоначального чтения должен быть подобран так, чтобы ребенок настраивался на процесс догадки. Например, в рассказе учитель читает только начало определенного слова, а дети должны догадаться, что за слово употреблено именно в этом контексте. Также интересны и рассказы «Про букву», где учитель пытается построить ассоциации между графическим изображением буквы и словами, начинающимися с этой буквы. По такому принципу и построена азбука. Именно сопоставление буквы с предметом или явлением и служит начальным этапом формирования навыка осознанного чтения.

В дальнейшем ребенку необходимо овладеть восприятием целой группы букв как символа целого слова. Ребенок понимает, что по буквам можно догадываться о звуках, а что отдельные звуки, в свою очередь, могут напоминать нам слова. Опираясь на эти знания, можно таким образом подбирать предлагаемые ему слова, чтобы он, обращая преимущественное внимание на знакомые буквы, сам быстро догадывался о значении других, незнакомых букв, входящих в состав этого слова. Старые методики, предлагавшие сначала научить ребенка связывать с отдельными буквами определенные звуки, а затем переходившие к «слиянию» этих звуков в отдельные слова, не учитывали того громадного значения, какое в процессе чтения имеет активное воображение ребенка. «Слияние звуков в слово» происходит не на кончике языка ребенка, а в его сознании.

Итак, обучение осознанному чтению – довольно кропотливая работа. Гораздо проще научить первоклассника простому воспроизведению звуков, кото-

рые обозначают буквы. Только это не сделает его читателем, он просто не будет соотносить процесс чтения и мыслительный процесс, что в свою очередь приведет к несформированному психическому развитию. Но нельзя и опускать эту техническую сторону: зрительные, звуко-слухо-речедвигательные механизмы должны служить хорошей опорой для формирования мысли и чувства. Строя же ассоциации при обучении грамоте, используя метод догадки, нужно быть не менее внимательным к внутреннему развитию ребёнка. Если у него не сформированы память, воображение, мышление, если он не имеет нужного жизненного опыта, обучать его читать осознанно трудно. Поэтому важно готовить ребенка к чтению, тренировать мыслительные операции, обогащать словарный запас.

ГЕОМЕТРИЧЕСКИЙ МАТЕРИАЛ КАК СРЕДСТВО РАБОТЫ С ОДАРЁННЫМИ ДЕТЬМИ В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ

П.А. Веденяпина (г. Рязань)

Научный руководитель – доц. С.А. Самсиков

В настоящее время чрезвычайно актуальна проблема выявления, развития и поддержки одарённых детей. Ведь именно они – это потенциал любой страны, позволяющий ей эффективно развиваться и конструктивно решать современные экономические и социальные задачи. В этой связи работа с одарёнными детьми является крайне необходимой.

Одарённые дети имеют более высокие по сравнению с большинством интеллектуальные способности, лучшую восприимчивость к учению, творческие возможности, доминирующую познавательную потребность. Некоторые из особенностей младших школьников в последующие годы сходят на нет, другие во многом изменяют свое значение. Возрастные особенности детских лет жизни – необходимые предпосылки проявления умственного роста [1]. В большей степени росту показателей умственного развития способствует продуктивная деятельность, которая связана с активной работой мышления и находит свое выражение в таких мыслительных приемах, как анализ, синтез, сравнение, обобщение.

В связи с вышесказанным, можно сделать вывод о том, что работа с детьми, опережающими своих сверстников, выходит на первый план и является актуальной задачей современной школы.

Федеральный компонент основных образовательных программ обязательным минимумом содержания по темам «Пространственные отношения», «Геометрические фигуры» и «Измерение геометрических величин» выделяет установление пространственных отношений, распознавание и изображение геометрических фигур, измерение длины отрезка и построение отрезка заданной длины, вычисление периметра многоугольника, измерение площади геометрической фигуры [2]. Геометрический материал, изучаемый в начальной школе, включен поэтапно в курс математики и в целом представляет собой содержание подготовительной части курса геометрии.

Мы провели исследование, в ходе которого решались задачи:

- 1) изучение возможности применения геометрического материала в работе с одарёнными детьми начальной школы;
- 2) разработка комплекса специальных упражнений для работы с учащимися на уроках математики;
- 3) проверка эффективности данного комплекса специальных упражнений на практике.

Для работы с одарёнными детьми на формирующем этапе эксперимента использовались задания с геометрическим материалом, направленные на развитие умения классифицировать, на распознавание геометрических фигур, на развитие операции сравнения, на развитие умения описывать признаки фигур, на развитие умения устанавливать закономерности, на развитие умения обобщать, на развитие воображения.

Многие задания с геометрическим материалом выполнялись с использованием информационно-коммуникационных технологий. Интерактивные программные средства учебного назначения обеспечили обратную связь с учащимися.

Проведенная экспериментальная работа доказала верность выдвинутой нами гипотезы, что регулярное использование на уроках математики комплекса упражнений, основанных на геометрическом материале, способствует повышению интеллектуального уровня одарённых детей начальной школы.

Литература:

1. Лейтес Н.С. Возрастная одаренность и индивидуальные различия: избранные труды. – М.: Издательство Московского психолого-социального института; Воронеж: Издательство НПО «МОДЭК», 2003.
2. Федеральный компонент государственного стандарта общего образования. Часть I. Начальное общее образование. Основное общее образование / Министерство образования Российской Федерации. – М. 2004.

ПРОБЛЕМЫ УЧЕБНОЙ ДИАГНОСТИКИ ПО МАТЕМАТИКЕ НА СОВРЕМЕННОМ ЭТАПЕ

Ю.А. Волкова (г. Рязань)

Научный руководитель – доц. В.В. Крючкова

Цель всякой учебной диагностики – получить информацию о качестве подготовки учащихся. Диагностика отличается по объему и по охвату содержания. Характер диагностических материалов зависит не только от того, что они проверяют, но и от традиций в выборе предметного содержания, целей и задач обучения этому содержанию. В отборе содержания могут быть разные приоритеты. Для российского математического образования до недавних пор была важна академическая направленность математической подготовки, которая описывалась традиционно в терминах знаний, умений и навыков. В зарубежном опыте в контрольных заданиях проверяются не знания, умения и навыки как таковые, а так называемая математическая грамотность. Ее главным

критерием является практическая направленность, т. е. внимание не на знания, а на развитие умений в практической составляющей изучаемого материала. В отличие от зарубежных представлений о математической грамотности в системе российского образования всегда разрабатывались нормативные документы, в которых представлены требования к математической подготовке учащихся по завершению курсов основной и средней школы. Они традиционно формулируются на языке ЗУНов, но желательно (и об этом говорят ведущие математики и профессиональные методисты), чтобы в них был «четко обозначен и конкретизирован (в задачах) минимальный объем необходимых ЗУНов учащихся, учитывающий их реальные возможности» [4]. Известен опыт представления таких требований в обязательных результатах обучения, подготовленных в 80-е годы прошлого века НИИ СиМО под руководством В.В. Фирсова [3].

Характер диагностических материалов связан со стандартными формами контроля, принятыми в том или ином государстве. В русской советской школе традиционными формами контроля по математике являются самостоятельные проверочные работы, контрольные работы, выпускные экзамены (устные и письменные) отдельно по предметам – алгебре и геометрии. Новые тенденции – это государственная итоговая аттестация (ГИА, 9 класс), ЕГЭ по математике, включающий задания и по алгебре, и по геометрии. Современные контрольно-измерительные материалы включают задания разного вида: открытые тесты (с выбором правильного ответа); закрытые тесты (с кратким ответом); задания с обязательным развернутым решением.

В настоящий момент обсуждается проблема проведения итоговой аттестации в 9 классе по форме, аналогичной ЕГЭ 11 класса. Нами проводилось анкетирование 74 учителей рязанского региона, затрагивающее волнующие их вопросы о замене экзамена по выбору (алгебра, 9 класс) на обязательный экзамен, включающий задания и по алгебре, и по геометрии. Результаты анкетирования таковы: 61 % учителей не поддерживают данное нововведение; однако 60% уже поддерживают проведение итоговой аттестации по математике в два этапа – обязательный для всех и профильный (повышенного уровня) по выбору учащихся.

Сравнение результатов математической подготовки учащихся в России с другими странами явно показывает отличие приоритетов отечественного и зарубежного математического образования, которые проявились в международных исследованиях TIMSS и PISA. Обеспечивая учащихся значительным багажом знаний, российская система обучения математике, к сожалению, не способствует развитию у них умений выходить за пределы учебных ситуаций, в которых формируются эти знания, применять полученные знания в новых ситуациях, приближенных к реальной жизни.

В проведенных исследованиях также можно выделить относительно небольшой перечень предметных знаний, которые на международном уровне считаются необходимыми для математической грамотности современного человека. К ним относятся: работа с формулами, знаковые и числовые последо-

вательности; действия с процентами; умения выполнять действия с различными единицами измерения; использование масштаба, нахождение периметра и площадей нестандартных фигур; пространственные представления, некоторые свойства пространственных фигур; умение читать и интерпретировать количественную информацию, представленную в различной форме; представление о вероятности случайных событий, использование среднего арифметического для характеристики явлений и процессов, близких к реальной действительности.

Российские учащиеся наиболее успешны в решении стандартных задач алгебраическим способом, решении уравнений повышенного уровня, чтении графиков, решении более сложных задач, типичных для курса математики российской основной школы. В отношении содержания проверяемого материала в среднем лучше выполнены задания по алгебре и геометрии, несколько ниже результаты по заданиям, составленным на материале, который традиционно изучается в курсе арифметики 5-6 классов и недостаточно актуализируется в старших классах. В сравнении с другими странами явно ниже результаты выполнения заданий, связанных с анализом информации, представленной в различных формах, – таблицах, диаграммах, графиках, характерных для средств массовой информации. Так же невысокие результаты наши учащиеся показали при выполнении ряда заданий, составленных на материале двух тем: «Последовательности», «Вероятность. Статистика».

В международные тесты включены нетипичные учебные задачи для российских мониторинговых исследований, отличающиеся от тех, что обычно рассматриваются на уроках математики. В них описываются проблемные ситуации, связанные с разнообразными аспектами окружающей жизни и требующие для своего решения большей или меньшей математизации. Для ответа на них наряду с математическими знаниями приходится использовать знания из других предметов, а также опыт, приобретенный учащимися в повседневной жизни.

Мы провели собственное исследование по поводу тем школьного курса математики, которые вызывают у девятиклассников опасения. Более половины учащихся (65%) боятся присутствия заданий по следующим темам: геометрические фигуры и их свойства, решение геометрических задач; 57% учащихся «не дружат» с решением текстовых задач, в том числе практико-ориентированных; 50% учащихся испытывают трудности в работе с функциями и их свойствами. Все это подтверждает необходимость систематической подготовки к экзаменам по математике, абсолютное большинство учащихся положительно отреагировало на необходимость пробных экзаменов по математике в течение учебного года.

Результаты международных исследований позволяют определить некоторые направления совершенствования содержания математического образования в школах России. Прежде всего, следует уже с начальной школы начать изучение темы «Анализ данных. Вероятность. Статистика», овладение которой способствует адаптации учащихся в современном обществе. Для развития

пространственных представлений учащихся полезно значительно более раннее изучение элементов стереометрии. Необходимо перераспределить акценты в обучении математике, уменьшая внимание к формированию аппаратных умений и усиливая внимание к усвоению содержательного смысла многих математических понятий и умений, имеющих важное практическое значение. В курсе математики 5-6 классов следует уделить больше внимания наглядной геометрии и вопросам прикладного характера, таким как оценка и прикидка результатов, анализ количественных данных, представленных в различной форме, процентные расчеты и работа с пропорциональными величинами. В курсе математики 7-9 классов эти тенденции должны получить дальнейшее развитие. Здесь необходимо значительно увеличить удельный вес заданий практического содержания, связанных с описанием реальных ситуаций. В этом случае должны быть отработаны следующие умения: работать с задачей, представленной в форме, непривычной для учебной задачи; соотносить информацию, представленную в различной форме; отбирать информацию, необходимую для решения; для задач с недостаточным или избыточным условием привлекать информацию, которая не содержится непосредственно в условии задачи, определять самостоятельно точность данных, требуемую для решения задачи; использовать методы, которые не изучаются в школе; давать не только числовой результат, а в свободной словесной форме качественный обоснованный ответ, который определяется условием математической задачи. Таким образом, курс математики основной школы должен в значительно большей степени готовить учащихся к свободному использованию математических знаний и умений в ситуациях повседневной жизни.

Литература:

1. Анализ качества подготовки российских учащихся по математике. – Математика, № 14, 2010.
2. Краевский В. В. Основы обучения. Дидактика и методика: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. – М.: «Академия», 2007.
3. Планирование обязательных результатов обучения математике / Сост. В. В. Фирсов.- М.: Просвещение, 1989.
4. Резолюция Всероссийского Съезда учителей математики. – М.: МГУ им. М. В. Ломоносова, 28 – 30 2010 г.

К ОПРЕДЕЛЕНИЮ ПОНЯТИЯ «ЯЗЫКОВАЯ ЛИЧНОСТЬ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНИКА»

Е.Т. Глухова (г. Уфа)

Научный руководитель – доц. Г.Ф.Гибатова

Проблема «личность и язык» впервые начала рассматриваться в философских трактатах. Человек говорящий, по мнению многих философов, должен поступиться некоторыми своими неповторимыми чертами именно вследствие того, что им используется конкретный язык. Б. Рассел считал, что язык по своей природе социален в отношении своих основных функций: даже ведя

дневник только для себя, мы, тем не менее, не можем быть сверхиндивидуальными. По мнению философа, язык обладает двумя главными целями: выражение и сообщение. Более того, «язык служит не только для выражения мыслей, но и для изготовления мыслей, которые иначе бы и не существовали вовсе» [7, с. 58].

Философы языка, близкие к психоанализу (например, ранний Ж. Лакан, Д. Бертоле), устанавливают не два, а три фокуса, вокруг которых разворачивается личность: 1) индивидуальность, связанная с конкретной историей жизни; 2) структурность, связанная с типичными элементами, затрагивающими любое развитие человека; 3) социальность, связанная с социальным взаимодействием одного человека с другими. Индивидуальность придает всему, с чем она сталкивается, - в частности, и интерпретации речи - целостность и завершенность. В то же время индивидуум действует как бы в согласии с языком, в который он погружен в силу своего нахождения в данном обществе, формируется этим языком. Однако проявляется речевой индивид и существует для его интерпретатора только в его речи.

Отсюда возможно толкование языковой личности как личности, выраженной в языке.

Понятие «языковая личность» возникло в антропологической лингвистике, где оно занимает центральное место и даже дало имя новой научной дисциплине - лингвистической персоналогии.

Сам термин был введен в лингвистику в 30-х годах XX в. В.В. Виноградовым, который исследовал язык художественной литературы. Определения языковой личности ученый не дал.

Концепцию языковой личности, которая рассматривалась как центральное понятие лингводидактики, предложил в первой половине 80-х годов XX в. Г.И. Богин.

По его мнению, языковая личность – это «человек, рассматриваемый с точки зрения его готовности исполнять речевые поступки, создавать и принимать произведения речи» [3, с. 14]. Прежде всего, под языковой личностью им понимается человек как носитель языка, взятый со стороны его способности к речевой деятельности, т.е. комплекс психофизических свойств индивида, позволяющий ему производить и воспринимать речевые произведения - по существу, речевая личность.

Со второй половины 80-х годов проблему национальной языковой личности на материале русского языка, в частности языка художественных произведений, фундаментально разрабатывает Ю.Н. Караулов. Особенный интерес для языковедов данная проблема представляет в свете предложенного Ю.Н. Карауловым нового подхода: за каждым текстом стоит языковая личность.

Исследователи доказательно замечают, что черты языковой личности выражаются в индивидуально-авторской картине мира, подчеркивают такие характерные признаки языковой личности, как «соединение у личности говорящего его языковой компетенции, стремления к творческому самовыражению, свободного, автоматического осуществления разносторонней языковой

деятельности. [7, с. 41]. Подобную мысль высказывают и Г.В. Ейгер и И.А. Рапопорт: «Языковая личность характеризуется не только тем, что она знает о языке, а и тем, что она может с языком делать» [5, с. 55].

Современные лингвистические словари определения термина «языковая личность» до сих пор не дают.

Проблема языковой личности активно рассматривается в разных аспектах: психолингвистическом, социолингвистическом, культурологическом, лингводидактическом, функциональном и др.

Признавая научную ценность различных подходов к изучению языковой личности, мы придерживаемся подхода Ю.Н. Караулова, в центре которого - личность как носитель языка, владеющий совокупностью речевых умений.

При этом языковая личность может характеризоваться следующими признаками:

а) полнотой владения родным языком, родной речью во всем ее разнообразии;

б) личностными интересами, способностями и умениями в социальной жизни;

в) потребностью и способностью к рефлексии над собственной речью и ее совершенствованию;

г) потребностью в речевом самовыражении и в речевом творчестве как в одном из способов самовыражения.

Г.И. Богин предложил исходную модель языковой личности, выделив в ее структуре 5 следующих уровней владения языковым знанием на основе типичных недостатков языковых поступков:

- уровень правильности предполагает знание достаточно большого лексического запаса, основных закономерностей языка и позволяет строить высказывания в соответствии с правилами языка;

- уровень интериоризации предполагает глубинное, осознанное осмысление изученного языкового материала, деятельностную позицию по отношению к языковому знанию;

- уровень насыщенности определяется отраженностью в речи разнообразия и богатства выразительных средств языка;

- уровень адекватного выбора определяется соответствием речевой деятельности и коммуникативной ситуации, характеризуется соответствием языковых средств, используемых в высказывании, сфере общения;

- уровень адекватного синтеза учитывает соответствие порожденного личностью текста всему комплексу содержательных и коммуникативных задач, положенных в его основу [2, с. 69].

Соотнесение уровней данной модели с содержанием языкового образования в начальной школе позволяет определить возможности развития языковой личности младшего школьника.

Так, первый уровень включает работу по освоению законов языка в области фонетики, особенно в период обучения грамоте, лексики, морфологии,

синтаксиса, а также освоение правил письма как технологической стороны письменной речи, составление предложений, конструирование текста.

На втором уровне обеспечивается мотивация младшего школьника к использованию освоенного языкового материала в устной и письменной речи. Уровень насыщенности в начальной школе проявляется прежде всего через дидактический материал учебников русского языка и литературного чтения, в которых можно наблюдать выразительный потенциал языковых средств. Способом обогащения речи младшего школьника выразительными средствами языка является система таких речевых упражнений, как свободный диктант и обучающее изложение.

Свою структуру языковой личности предложил Ю.Н. Караулов. Языковая личность представляет собой сложное явление с многоуровневой организацией. В теоретико-гносеологической модели языковой личности Ю.Н. Караулова выделяются три уровня: 1) вербально-семантический, 2) когнитивный и 3) мотивационный. Критериями выделения данных уровней являются типовые единицы - слова, обобщенные понятия - концепты и коммуникативно-деятельностные потребности, отношения между этими единицами и стереотипы их объединения в определенные комплексы.

Данная трехуровневая модель позволяет рассматривать разнообразные качественные признаки языковой личности в рамках трех существенных характеристик - вербально-семантической, или собственно языковой, когнитивной (познавательной) и прагматической.

Таким образом, обе модели языковой личности (Г.И. Богина и Ю.Н. Караулова) отражают становление языковой личности, которое происходит путем продвижения от одного уровня владения языковым знанием к другому уровню, более высокому. Уровни владения языковым знанием соотносятся с основными этапами в развитии ребенка, обучающегося в школе, предполагают его самостоятельность, познавательную активность и проявляются в речевой деятельности. Языковое знание присваивается младшим школьником во время его открытия, осознается им и трансформируется в личностное языковое знание.

Литература:

1. Богин Г.И. Языковая личность школьника как формат для определения успешности его филологической подготовки / Г.И. Богин. - Тверь : Просвещение, 1998. - 164 с.
2. Бондалетов В.Д. Социальная лингвистика / В.Д.Бондалетов. - М.: Просвещение, 1987. - 160 с.
3. Ейгер Г.В. Язык и личность : учеб. пос. / Г.В. Ейгер, И.А. Рапорт. - Харьков, 1991. - 81 с.
4. Рассел Б. Человеческое познание, его сферы и границы / Б. Рассел. - 1948. - 115 с.

ФОРМИРОВАНИЕ УСТНЫХ ВЫЧИСЛИТЕЛЬНЫХ НАВЫКОВ КАК СРЕДСТВО РАЗВИТИЯ ПОЗНАВАТЕЛЬНОГО ИНТЕРЕСА К МАТЕМАТИКЕ В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ

Е.А. Головинова (г. Рязань)

Научный руководитель – доц. Л.Н. Бахарева

Развитие познавательного интереса к математике возможно с помощью использования различных видов устного счета и вовлечения учащихся в работу, связанную с подготовкой, проведением данного этапа урока, урока в целом и применения полученных навыков в повседневной жизни.

Внимание к устным упражнениям со стороны учителя связано с тем, что они дают возможность проверить и оценить знания учащихся, охватив большой по объёму материал за короткий промежуток времени. С помощью устных упражнений в той или иной мере можно судить об усвоении материала по реакции класса, об их готовности к изучению нового. Данные упражнения также способствуют выявлению ошибок, допускаемых учащимися при устных вычислениях, и устранению пробелов в знаниях.

Для достижения правильности и быстроты устного счёта в течение всех четырех лет обучения на каждом уроке математики необходимо отводить 5 – 10 минут для проведения упражнений в устных вычислениях, соответствующих программе каждого класса. Устные упражнения проводятся в вопросно-ответной форме, все учащиеся класса задействованы в работе и выполняют одновременно одни и те же упражнения. Устные упражнения важны ещё и тем, что они активизируют мыслительную деятельность учащихся; при их выполнении развивается память, речь, внимание, способность воспринимать сказанное на слух, быстрота реакции. Благодаря устным вычислениям формируются такие ценные качества человека, как сосредоточенность, выдержка, самостоятельность.

Устные упражнения имеют важную воспитательную роль: они дисциплинируют, учат детей терпению и умению ждать отставших товарищей, помогать им.

Устный счет на уроках математики может быть проведён в разнообразных формах работы с классом (математический, арифметический и графический диктанты, математическое лото, кроссворды, ребусы, тесты, беседы, опрос, разминка, «круговые» примеры и многое другое). Задания содержат алгебраический и геометрический материал, детям предлагается решение простых задач и задач на смекалку, рассматриваются свойства действий над числами и величинами; с помощью устных упражнений можно создать проблемную ситуацию и др.

О.П. Зайцева в статье «Роль устного счета в формировании вычислительных навыков и развития личности ребенка» пишет о необходимости и важности устных упражнений в формировании вычислительных навыков и в совершенствовании знаний по нумерации, арифметическим действиям, геометрическому и алгебраическому материалу, в развитии мыслительных опера-

ций. Создание определённой системы повторения ранее изученного материала дает учащимся возможность усваивать знания на уровне автоматического навыка. Устный счёт – не случайный этап урока, он должен находиться в методической связи с основной темой и носить проблемный характер.

Целями устного счёта как этапа урока можно считать следующие:

- 1) достижение поставленных целей урока;
- 2) совершенствование вычислительных навыков;
- 3) развитие математической культуры, речи, внимания;
- 4) формирование умения обобщать и систематизировать пройденный материал, переносить полученные знания на новые задания.

Устный счёт направлен на:

- 1) проверку и корректировку определённых знаний, умений и навыков учащихся, необходимых для их самостоятельной деятельности на уроке или осознанного восприятия нового материала;
- 2) контроль состояния знаний учащихся со стороны учителя;
- 3) психологическую подготовку учащихся к восприятию нового материала;
- 4) повышение познавательного интереса учащихся.

Действенность устных вычислений заключается в том, что применяя законы арифметических действий к устным вычислениям, дети усваивают их не механически, а сознательно, то есть понимают, повторяют и закрепляют правило. Сознательное усвоение законов арифметических действий – первая и очень ощутимая польза устных вычислений.

Таким образом, устные вычисления приносят огромную пользу математическому развитию, развитию познавательного интереса учащихся. В то время как письменные вычисления основаны на определённых приёмах действий, однообразны и шаблонны, в устных вычислениях нет готового шаблона и приёмы вычислений очень разнообразны, что также способствует развитию целого ряда полезных качеств личности.

Вызывая интерес к предмету и прививая любовь к математике с помощью различных видов устных упражнений, учитель помогает ученикам активно работать с учебным материалом, пробуждает у них стремление совершенствовать способы вычислений выражений и решения задач, учит менее рациональные действия заменять более совершенными.

Устный счёт является приёмом направленного и всестороннего развития творческих способностей личности. Систематичное выполнение устных упражнений позволяет восстанавливать, поддерживать и повышать природные способности к восприятию, запоминанию и обработке информации, способствует поддержанию, укреплению и развитию всей умственной работоспособности, организованности, целеустремлённости детей.

О ПРОИЗНОСИТЕЛЬНОМ, ЛЕКСИЧЕСКОМ И ГРАММАТИЧЕСКОМ УРОВНЯХ РАЗВИТИЯ РЕЧИ УЧАЩИХСЯ

И.А. Давыдова (г. Рязань)

Научный руководитель – доц. С.В.Сысоева

Развитие речи и организация умственной деятельности – основные направления в работе с детьми младшего школьного возраста. Мысль и слово неотделимы друг от друга. Умения учеников сравнивать, классифицировать, систематизировать, обобщать формируются в процессе овладения знаниями через речь и проявляются также в речевой деятельности.

Проанализировав учебно-методическую литературу, мы пришли к выводу, что работа по развитию речи имеет уровневую организацию.

М.Р. Львов выделяет три уровня. Первый – произносительный – уровень предполагает работу над голосовыми данными, над ударениями, над орфоэпическими нормами, над темпом речи и паузами, над смысловыми и эмоциональными интонациями [1, 380].

Приведем примеры таких заданий.

Задание 1. Прочитайте пословицы орфографически (как пишем), а затем так, как дано на доске с нашими пометками, орфоэпически (как произносим).

Чт[ш]о напишешь пером, то не вырубешь и топором.

Ешь пирог[к] с грибами, а язык держи за зубами.

Друг[к] за дружку держаться[ца] — ничего не бояться[ца].

Задание 2. Прочитайте скороговорку.

1) *Вез на горку Саня за собою сани.*

Ехал с горки Саня, а на Сане сани.

2) *Пошел Ипат*

Лопаты покупать.

Купил Ипат

Пять лопат.

Шел через пруд,

Зацепился за прут.

Упал в пруд Ипат,

Пропали пять лопат.

Второй – лексический уровень – имеет словарную направленность [1, 385].

Задание 3. Поставь в словах ударение, объясни правописание безударных гласных.

Где молоко, тут и волокно.

Чистую посуду легко и полоскать.

Сапоги смазаны и дыры замазаны.

Задание 4. Составьте предложения со словами *капуста* и *картофель*, поочередно вводя в них слова *комната*, *огород*, *яблоко*, *завтрак*, *четверг*.

Например: В *комнате* лежали *капуста* и *картофель*.

(Примеры получившихся предложений:

В ... посадили хорошие сорта ... и

... слаще, чем ... и

На завтрак подали блюдо из *капусты* и *картофеля*.

В *четверг* собрали урожай *капусты* и *картофеля*.)

На грамматическом уровне на первое место выдвигаются механизмы построения синтаксических конструкций: словосочетаний и предложений [1, 388].

Задание 5. Составь и запиши предложение из данных слов:

книгу, Васе, интересную, очень, подарили.

Задание 6. Расположи предложения так, чтобы получился связный текст.

Запиши его.

Колючие иголки у симпатичного зверька. Ранка зажила только через три дня. Дотронулась и взвизгнула от боли. Маша хотела взять ежика в руки.

Задание 7. Из данных слов составь предложения. Запиши в тетрадь только те из них, в которых говорится о животных.

сад, наш, весной, оживает

у, есть, Васька, Иры, кот

на, орехи, белка, запасает, зиму, и, грибы

большую, лесу, дятел, приносит, пользу

в, птицы, лесу, щебечут, весело

лес, в, грибами, за, осенью, дети, ходят

Задание 8. Составьте мини-рассказ по пословице:

Береги землю родимую, как мать любимую.

Старый друг лучше новых двух.

Задание 9. Назовите автора, его произведения, из которых эти пословицы вошли в язык:

А воз и ныне там.

А вы, друзья, как не садитесь, всё в музыканты не годитесь.

Вперёд чужой беде не смейся, голубок.

Кукушка хвалит петуха за то, что хвалит он кукушку.

Задание 10. Составьте из слов пословицу, объясните ее смысл и определите тему:

Учиться, пригодится, смолоду, навек.

Задание 11. Выберите из пословиц ту, которая больше других подходит к стихотворению:

Если хочешь пить, то колодец копай.

Если холодно станет, то печь истопи.

Если голоден, то испеки каравай.

Если ж ты одинок, то чуть-чуть потерпи.

И потянутся путники по одному

И к воде, и к теплу, и к тебе самому.

В. Берестов

Нет друга — ищи, а нашёл — береги. Легко друзей найти, да трудно сохранить. Живи для людей, проживут и люди для тебя.

Успехи учащихся в связной речи обеспечивают и определяют успех в учебной работе по всем предметам, в частности, способствуют формированию полноценного навыка чтения и повышению орфографической грамотности.

Литература:

1. Львов М.Р. Методика преподавания русского языка в начальных классах: Учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений – 2-е изд., испр.– М: Издательский центр «Академия», 2004. – 464 с.

ЛИЧНОСТНАЯ ОРИЕНТАЦИЯ УЧЕБНИКА МАТЕМАТИКИ В ОРГАНИЗАЦИИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Е.А. Ерошина (г. Рязань)

Научный руководитель – доц. В.В. Крючкова

Современная образовательная программа обращает все больше внимания на личностный компонент в образовании. Структура личности должна быть одним из отправных условий в разработке целей образования и отборе содержания образования. Ранее выполненные и выполняемые методические исследования были направлены от учебного предмета к личности школьника. В них, даже исследуя проблемы развития самостоятельности учащихся, их мышления, интеллекта, активности, идут от фиксированного содержания образования, формируемого под влиянием научно-дидактического развития предмета.

Важной проблемой методики обучения математике является установление соответствия между структурой личности и математической деятельностью ученика. Знание этого соответствия позволит целенаправленно развивать личность средствами математики, в том числе и посредством учебной книги. Например, в процессе обучения доказательству не только формируется логическая и эвристическая составляющие мышления - с доказательством связано формирование морально-этических качеств личности, например, таких как дисциплинированность, ответственность, аккуратность, инициативность, целеустремленность, настойчивость и т.д. Сверхзадача учебника – помочь в обеспечении личностного развития учащегося в процессе изучаемого курса в ходе специально организуемой на его страницах деятельности.

При личностно-ориентированном обучении основными образовательными источниками являются учебный предмет и процесс его освоения, поэтому изучение нового материала строится с опорой на учебный опыт учащихся. Успешность его актуализации осуществляется в поисковой или исследовательской деятельности. Личностно-ориентированный характер обучения достигается за счет разнообразных заданий в учебнике, их дифференциации по характеру и по степени трудности, что позволяет учителю учитывать различие математических потребностей и способностей учащихся, регулируя темп и качество овладения материалом, а также индивидуальную посильную учебную нагрузку учащихся. Основной признак, по которому личностно-ориентированное обучение отличается от других систем обучения, – позиция,

которую занимают учащиеся. Учащиеся являются субъектами обучения и собственного развития. Основная задача учителя и учебника – организация деятельности учащихся с содержанием учебного предмета с целью обогащения их субъектного опыта. Она обеспечивает успешность самостоятельной деятельности каждого учащегося.

Известен опыт такого учебника нового поколения [1], занявшего первое место в конкурсе учебных пособий по математике. Концепция учебника основана на гуманитарном тезисе личностной ориентации обучения через уровневую и профильную дифференциацию. Суть его в решении вопроса о назначении математики как предмета в школьном образовании – математика для всех и/или математика для профессионалов. Данный учебник предназначен и для всех, и для профессионалов, поскольку он рекомендован разным учащимся, и управляемая им математическая деятельность позволяет не только прививать конкретные знания и умения учащихся, но и обучать их математике, в процессе которой развивается интеллектуальная и эмоциональная сфера человека. Данный учебник для профильной школы призван готовить учащихся к получению дальнейшего высшего образования, авторы учебника предполагают уже на страницах книги прокладывать ученику индивидуальные траектории обучения, а учителю организовывать учебный процесс через многоуровневость. В связи с личностной ориентацией учебника математики полезно обратить внимание на высказывание Г.В. Дорофеева: «Двойная ориентация учебника, реализующая дифференциацию и развивающая потенциал математики, проявляется в частом использовании материалов, демонстрирующих и разный уровень освоения предметного содержания, и разные направления в развитии предметного содержания, и тем самым индивидуальные траектории обучения»[1].

Известно, что математик делает за свою жизнь небольшое число объективно новых открытий, тогда как школьник за десять лет обучения в школе должен сделать великое множество субъективно новых открытий, повторяя непростой путь всей истории математики. Поэтому часто под личной ориентацией учебника понимается представленная в нем такая «учебная математическая деятельность, которая устроена как организация субъективно новых открытий»[2].

Под личной ориентацией учебника мы будем также понимать его направленность своими учебными текстами на создание новой образовательной продукции самими учениками. К такой образовательной продукции мы относим следующие: результаты эксперимента или лабораторного исследования; план – опорный конспект, схема изучаемого материала; иное собственное решение – обоснование; реферат, этюд, любой другой дополнительный материал к учебному тексту; свои вопросы, задания, задачи; словари познавательных терминов или справочные материалы; рецензирование или самооценка культурно – исторических источников; творческие работы.

Наш экспериментальный опыт направлен на поиск, апробацию подготовленных материалов, позволяющих выявлять субъективный опыт ученика и предоставлять ему возможность выбирать способы и формы учебной работы,

характер и схемы поведения в поиске ответов и их обосновании. При этом мы оцениваем не только результат, но и процесс их достижений. В личностно-ориентированном обучении позиция ученика существенно изменяется. Он не бездумно принимает готовый образец или инструкцию учителя, а сам активно участвует в каждом шаге обучения – принимает учебную задачу, анализирует способы ее решения, выдвигает гипотезы, определяет причины ошибок и т.д., другими словами, конструирует собственный процесс обучения, а иногда и проводимый в сотрудничестве с учителем урок. Чувство свободы выбора делает обучение сознательным, продуктивным и более результативным. В этом случае меняется характер восприятия, оно становится хорошим «помощником» мышлению и воображению.

Осуществление технологии личностно-ориентированного обучения требует использования разнообразных форм занятий (ролевые игры, урок диалог, практикумы и лабораторные работы, урок обобщения и систематизации знаний и др.), разных вариантов дидактических материалов, позволяющих на едином базовом содержании знаний варьировать и тем самым индивидуализировать процесс обучения, а учебник в этом может быть большим подспорьем. Существуют различные приемы работы с учебником, к сожалению, не ставшие традиционными в работе массового учителя. В период педагогических практик и в основной, и в старшей школе мы испытали и убедились в эффективности различных методов работы. Среди них: составление заглавия к тексту, подбор эпиграфа, объяснение уже выбранного к главе; выбор рисунков – концептов (знаковых моделей или схем) по тексту; составление своих вопросов или примеров к тексту. Несомненно, чрезвычайно полезны поиск неудачных примеров, провокационных мест или ошибок; важных замечаний определяющего характера, растворенных в контексте, формулировка выводов и обобщений. Материалы учебной книги можно использовать для подготовки занимательных упражнений или дидактических игр; выявления типологии упражнений учебника и составления разноуровневого тренажера.

На примере отдельных тем нами подготовлены дидактические материалы на основе учебных текстов, в которых учащиеся восстанавливают опорные конспекты с пробелами, находят и предупреждают возможные ошибки в решениях, в преобразованиях формул, пишут творческие сочинения, эссе, дополняют справочные или исторические материалы учебника. Подготовлен банк оригинальных упражнений и справочных таблиц на примере изучения тригонометрии, получивших свою апробацию.

Литература:

1. Дорофеев Г. В., Алгебра и начала анализа. 10 кл.: Учеб. для общеобразоват. учреждений: – М.: Дрофа, 2003.
2. Краевский В. В., Хуторской А. В. Основы обучения. Дидактика и методика. – М.: Академия, 2007.

ФОРМИРОВАНИЕ ОСНОВ ЧИТАТЕЛЬСКОЙ САМОСТОЯТЕЛЬНОСТИ НА ЗАНЯТИЯХ ВНЕКЛАССНЫМ ЧТЕНИЕМ В НАЧАЛЬНЫХ КЛАССАХ

Ю.Г. Жиркова (г. Рязань)

Научный руководитель – доц. Е.С. Симакова

Основным источником познания является книга, но, к сожалению, из года в год снижается интерес детей к чтению. Одной из причин можно назвать усиление влияния средств массовой информации. Чтение книг заменяется многочасовым просмотром телепередач, а место семейных библиотек занимают теперь видеотеки и компьютерные игры. В связи с этим вопрос формирования читательской самостоятельности младших школьников остаётся весьма актуальным.

«Внеклассное чтение – это раздел обучения самостоятельному чтению, цель которого – формирование у детей основ читательской самостоятельности, развитие читательских интересов». [1]

В ходе формирования у учащихся начальных классов основ читательской самостоятельности наиболее эффективным является путь накопления индивидуального читательского опыта в процессе непосредственного восприятия учащимися детских книг и действий с детскими книгами, а основной формой обучения является урок внеклассного чтения.

Для того чтобы читать книги осмысленно и с пользой, и ребенок, и взрослый должны четко представлять цель чтения и в соответствии с поставленной целью осуществлять умелый выбор нужной книги из доступного круга чтения, а выбрав книгу, читать ее по всем правилам в соответствии со спецификой ее содержания и формы. Из книги необходимо извлекать все, на что настроился еще до чтения: из художественной литературы – яркие образы, живые картины, из научно-познавательной – новые интересные факты, их обоснование, доказательства и т. п.

Тип такой деятельности формируется постепенно, по этапам, в зависимости от подготовленности к обучению, а также возрастных возможностей читателя. Постановка цели чтения всегда есть следствие знания книг.

Очень важно для разработки системы уроков внеклассного чтения, как и других форм этой работы, правильное выделение этапов формирования читательской самостоятельности младших школьников. Задачи, стоящие перед учащимися на этих этапах, а также методику разработала проф. Н.Н. Светловская.

Светловская Н.Н. (автор книги «Методика внеклассного чтения: Книга для учителя» [2]) выделяет четыре этапа читательской подготовки. Подготовительный этап работы с детской книгой (I класс) – это этап обучения детей читательской азбуке. Начальный этап (II класс) – этап накопления уровня минимального литературного развития и пробы детьми сил в самостоятельном чтении разных книг под руководством и наблюдением учителя. Основной этап (III класс) – это собственно внеклассное чтение, т. е. приобщение детей к уме-

нию выбирать и читать нужные и, главное, посильные книги без наблюдения учителя, дома, ориентируясь на приметы, заданные учителем, на собственные читательские возможности, опыт и лично приобретенную к моменту чтения общую и специальную читательскую подготовку. Заключительный этап (IV класс) – это этап формирования у детей читательских предпочтений и интересов на базе полученных за годы обучения литературного развития, знания книг, умения и привычки с ними самостоятельно действовать.

Перечисленные этапы различаются ведущими задачами и условиями обучения; количеством времени, отведенным на классно-урочную работу с детской книгой в неделю; структурой урока; учебным материалом; объемом и содержанием целесообразной для учащихся коллективной и индивидуальной читательской деятельности.

Данные различия во многом диктуются психологическими особенностями детей младшего школьного возраста. Специфика мышления, восприятия, памяти и других познавательных процессов определяют характер работы учителя и учащихся на уроках внеклассного чтения.

Формирование интереса к самостоятельному чтению следует рассматривать как процесс трехсторонний. С одной стороны, необходимо возбудить у детей интерес, с другой – удержать и развить его, а с третьей – создать условия, для возникновения у детей потребности его самостоятельно поддерживать и удовлетворять. В каждый момент обучения все три стороны процесса протекают практически одновременно, но проявляются на разных уровнях в зависимости от запаса у учащихся необходимых знаний, умений и навыков.

Знания и умения, без которых у младших школьников невозможен интерес к самостоятельному чтению, – это и читательский кругозор, и квалифицированная ориентировка в книгах, и осмысленное чтение текста произведений, то есть культура чтения. Учителю нужно внимательно подходить к отбору учебного материала для детей.

Для младших школьников овладение самостоятельным чтением становится не только обязательной, но и внутренне необходимой деятельностью, если любое усилие, затраченное ребенком на выполнение предъявленных к нему требований, объективно оценивается, а знания и умения, приобретенные в результате этих усилий, получают практический смысл и общественную значимость.

Литература:

1. Желтикова А.Ю. Построение уроков чтения в начальных классах. – М.: Юрайт, 2005.
2. Светловская Н.Н. Методика внеклассного чтения: Книга для учителя. - 2-е издание, перераб. – М.: Просвещение, 1991.

К ВОПРОСУ О СКАЗОЧНЫХ ФОРМУЛАХ, ИСПОЛЬЗУЕМЫХ В РУССКИХ НАРОДНЫХ СКАЗКАХ

О.Ю. Зотова (г. Рязань)

Научный руководитель – доц. О.Г. Тимченко

Сказка – весьма популярный жанр устного народного творчества, жанр эпический, прозаический, сюжетный. Предметом повествования в ней служат необычные, удивительные, а нередко таинственные и странные события, действие же имеет приключенческий характер. Сюжет отличается многоэпизодичностью, законченностью, драматической напряженностью, четкостью и динамичностью развития действия. Сказка отличается строгой формой, обязательностью определенных моментов.

Русские народные сказки невозможно представить без сказочных формул, которые можно разделить на:

1. Начальные:
 - присказка;
 - зачин.
2. Конечные:
 - концовка.
3. Срединные:
 - формулы оповещения;
 - формулы обращения;
 - формулы пространства и времени [3].

Остановимся на данных сказочных формулах подробнее. Некоторые сказки начинаются **присказками** – шутливыми прибаутками, не связанными с сюжетом. Они обычно ритмичны и рифмованы. Цель их – показать мастерство сказочника, подготовить аудиторию к слушанию сказки, заинтересовать, привлечь внимание слушателя к тому, о чем далее пойдет речь [1]. Так, сказка «Иван Сученко и белый Полянин» имеет присказку: *«Начинается сказка от сивки, от бурки, от вещей каурки. На море, на океане, на острове Буяне стоит бык печеный, возле него лук толченый; и шли три молодца, зашли да позавтракали, а дальше идут – похваляются, сами собой забавляются; были мы, братцы, у такого-то места, наедались пуще, чем деревенская баба теста! Это присказка, сказка будет впереди».*

За присказкой, которая бывает далеко не у всех сказок, следует **зачин**, начинающий повествование. Роль его состоит в том, чтобы перенести слушателя в сказочный мир, предвещая о нереальных сказочных событиях. Зачины сообщают об:

- 1) одном из персонажей;
- 2) месте и времени, отнесенном всегда к прошлому, сказочного действия [2].

Время и место действия, о которых говорится в зачине, не определены (например, *в каком-то царстве; за несколькими землями, за несколькими водами; давно; раньше*), более того – фантастичны. Это сразу показывает слуша-

телям, что события, которые последуют далее, будут необычны, создается впечатление необычности повествования уже в самом начале. В сказках существует несколько типов зачинов; они отличаются от присказок тем, что употребляются в очень многих сказках. Лишь некоторые начинаются прямо с действия: *«Задумал царевич жениться, и невеста есть на примете – прекрасная царевна, да как достать ее?»*.

Зачины могут быть простыми и развернутыми: *«Жили были старик со старухой»*; – *«В каком-то царстве, в каком-то государстве, очень далеко, за несколькими землями, за реками-морями жили муж и жена»*.

Наиболее употребителен зачин *«жили-были»*, *«жил-был»*, при этом указывается, кто жил (*«старик со старухой»*), и каковы обстоятельства (*«и было у них три сына»*).

Сказка может иметь и **концовку**. Концовка – это традиционный прием, с помощью которого завершают рассказ о сказочных событиях [2]. Простая концовка кратко извещает о благополучном финале (*«и стали жить поживать лучше прежнего»*). Сказочник, возвращая слушателей к реальной действительности и сообщая о своем участии или неучастии в событии, использует развернутые концовки. При этом выявляется творческий склад рассказчика:

1) любящего поучать (*«И сейчас живут-поживают. Будет нужда – с помощью волшебной скатерти досыта наедятся, платить придется – белая курица золотые монеты несет, заставят работу делать – из медной дудки пять молодцев выскочат и все переделают. Вот, милые, нельзя быть жадным»*);

2) повеселить (*«А они, муж-жена да баран и сейчас живут-поживают – грибным дымом коптят. Я, конечно, не видел, да другие говорят»*);

3) стремящегося оставаться нейтральным (*«И стали жить-поживать. Да и сейчас хорошо живут. Конец»*).

Концовка обычно носит шуточный характер, ритмична, рифмована, переклюкает внимание слушателей от сказочного мира к действительному. Концовка может включать в себя заключение, вывод: *«Стали они жить благополучно – в радости и спокойствии, и теперь живут, хлеб жуют»*; *«Иван-царевич простил ее и взял к себе; стали все вместе жить-поживать, лиха избывать»*.

Кроме концовки может быть **конечная присказка**, которая иногда соединяется с концовкой: *«Свадьбу сыграли, долго пировали; и я там был, мед-пиво пил, по губам текло, в рот не попало. Да на окошке оставил ложку; кто легок на ножку, тот сбегай по ложку!»* [4].

Некоторого типа концовки и конечные присказки, как полагают фольклористы, – след профессиональных рассказчиков или след рассказывания сказок для детей: *«Женился Иван – крестьянский сын на прекрасной королевне, отпировал свадьбу богатую и стал себе жить, не тужить. Вот вам сказка, а мне бубликов связка»*.

Помимо присказки, зачина, концовки в сказках часто употребляются и другого типа устойчивые формулы, которые определяют особенности персонажей, переходы от одной ситуации к другой, содержат в себе замечания по ходу действия. Таковы магические обращения: *«Избушка, избушка, повернись к лесу задом, ко мне передом!»*; определение особенностей персонажей: *«Баба-Яга – костяная нога, в ступе едет, пестом упирает, помелом след замечает»*; описание внешности: *«Во лбу светел месяц, в затылке часты звезды»*; замечания по ходу действия: *«Скоро сказка сказывается, да не скоро дело делается»*.

Все эти сказочные формулы создают особый стиль, отличающий русские народные сказки от других литературных текстов.

Литература:

1. Афанасьев А.Н. Народные русские сказки, в 3-х т. / Подг. текста и примечания В.Я. Проппа. – М., 1997. – 394 с.
2. Виноградов Г.С. Детский фольклор (публикации А.Н. Мартыновой). // Из истории русской фольклористики. – Спб.: Проспект науки, 1998. – 379 с.
3. Соколов Ю.М. Русский фольклор. – М.: Просвещение, 2001. – 563 с.
4. Специфика фольклорных жанров / Отв. ред. Н.И. Кирдан. – М.: Знание, 1993. – 685 с.

ИГРА КАК ФАКТОР ФОРМИРОВАНИЯ МЫШЛЕНИЯ ШКОЛЬНИКА

А.Е.Иванова (г. Рязань)

Научный руководитель – доц. М.И. Денисова

Специфика предмета математики такова, что ее изучение существенно влияет на развитие мышления школьников. Но тем не менее существует глубоко ошибочное представление об этой науке, как о чем-то унылом и скучном. И действительно, не всякого школьника удастся заставить полюбить математику. А чтобы приобщить учеников к этому предмету, мало заставить детей его учить, необходимо показать красоту и привлекательность дисциплины, зародить в них познавательный интерес, тогда у учащихся возникнет неутолимая жажда к познанию математики и, как следствие, стремление развить себя как личность.

Возникновение интереса к математике у значительного числа учащихся зависит в большей степени от методики её преподавания, от того, насколько умело построена учебная работа. В частности, важно позаботиться о том, чтобы каждый ученик принимал активное участие в процессе познания и занимался увлеченно. Тогда результат не заставит себя долго ждать. Дети будут получать удовольствие от уроков, а успешное решение математических задач вдохновит школьников на новые математические достижения и будет способствовать развитию мышления детей, ведь известно, что изучение математики наилучшим образом способствует этому. А чтобы урок стал для школьника не

наказанием, а захватывающим приключением, полезно использовать в учебном процессе игры и игровые ситуации.

Из всего существующего многообразия различных видов игр на уроке математики чаще всего используются дидактические. Дидактическая игра – это вид деятельности, занимаясь которой, дети учатся. Такой прием обучения можно использовать на различных этапах урока. Например, для создания проблемной ситуации, в устных упражнениях, для объяснения нового материала, в процессе его отработки или для создания элемента соревнования с целью более успешной и динамичной проверки усвоенного учащимися материала. Однако, на наш взгляд, особенно интересны игры, которые способствуют развитию мышления детей. Такие игры чаще используются во внеурочной деятельности учителя, например, на занятиях в математических кружках, но могут проводиться и на обычных уроках. Они помогают детям увидеть сам корень поставленного наукой вопроса и существенно облегчить изучение многих тем. Удачно эта методика работает на уроках геометрии, особенно в начале этого сложного курса.

Примерами игр, развивающих мышление, могут служить следующие задачи, явно имеющие игровой характер.

Задача 1. Нарисовать квадрат 3×3 , в каждой из клеточек которого поставлено по точке, и одним росчерком, т.е не отрывая руки от бумаги, перечеркнуть эти точки (рис.1).

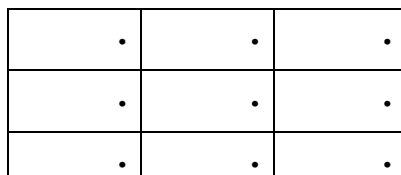


Рис. 1

После того, как решение найдено, можно спросить у детей, каким количеством прямых им удалось перечеркнуть точки. Далее эту задачу можно усложнить.

Задача 2. Нарисовать квадрат 4×4 , в каждой из клеточек которого поставлено по точке, и одним росчерком, т.е не отрывая руки от бумаги, перечеркнуть эти точки.

Если продолжить усложнение условия задачи далее, то неизбежно и естественно возникнет вопрос: «А у каждого ли квадрата можно все его внутренние точки перечеркнуть одним росчерком и каким количеством прямых можно это сделать?»

Данный вопрос порождает необходимость решения данной задачи в общем виде, в условии которой квадрат включает в себя уже n^2 точек. Итогом такой работы будет следующее обобщение: квадрат из n^2 точек можно перечеркнуть одним росчерком, т.е. не отрывая карандаш от бумаги, $2n - 2$ отрезками прямых ($n > 2$).

Эти задачи можно предложить детям на факультативе, в специальном разделе теории графов. А обобщенный вариант идеально подойдет для домашнего задания. Такое упражнение формирует у школьников способность к

обобщению, учит мыслить более обширно, не загоняя себя в рамки стандартных геометрических приемов.

Очень интересны являются игры на разрезание, подобные следующим.

1). Разделите фигуру на две равные части так, чтобы из них можно было составить квадрат (рис. 2).

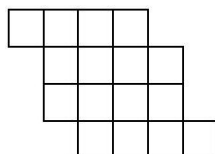


Рис.2

2). Разрежьте эту фигуру на 5 фигур, состоящих из четырех клеток разной формы, таким образом, чтобы в каждой из них была закрашена только одна клетка (рис.3).

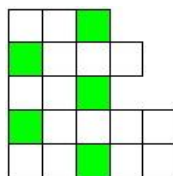


Рис.3

Такие задания можно использовать, например, на уроках наглядной геометрии в 5-6 классах.

Многообразие игр, развивающих мышление, велико, и применять их можно и даже нужно для детей любых возрастов. Заставляя школьников напрячь сообразительность, они развивают их способности, в частности, комбинаторные, геометрическое воображение, гибкость ума. Добавим, что при таком методическом подходе внимание школьников к тому, что делает учитель, обеспечено. Даже самым непоседливым детям подобные игры вряд ли покажутся скучными. А учитель получит огромное удовольствие, наблюдая за активной работой класса и пожиная плоды своего педагогического мастерства.

ПОСЛОВИЦЫ И ПОГОВОРКИ РУССКОГО НАРОДА КАК ДИДАКТИЧЕСКИЙ МАТЕРИАЛ В РАБОТЕ НАД УСТАРЕВШЕЙ ЛЕКСИКОЙ В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ

С. И. Казицын (г. Рязань)

Научный руководитель – доц. С. В. Сысоева

В современной школе учитель должен решать много задач в обучении и воспитании подрастающих граждан огромной страны. Одной из них является формирование системы морально-нравственных ценностей школьников. Способствует этому знакомство и работа с пословицами и поговорками на уроках гуманитарного цикла, так как природа страны, ее история, отражаясь в душе человека, выражаются в слове.

Пословицы и поговорки отражают познавательный опыт народа, его моральные, этические, социальные, эстетические, художественные и воспитательные идеалы. Они являются хранилищем истории народа-создателя, выра-

жают его характер, внутренние и межэтнические отношения. Пословицы и поговорки описывают отношение людей к действительности.

В. И. Даль, изучавший пословицы и поговорки русского народа всю свою жизнь, так определял этот жанр: «Пословица есть краткое изречение, поучение, более в виде притчи, иносказания, или в виде житейского приговора; пословица есть особь». Поговорку же он характеризовал как «окольное выражение, простое иносказание, но без притчи, без суждения, заключения, применения». [2, с. 5]

Пословицы и поговорки достаточно часто встречаются в учебниках для начальной школы. В основном учителя используют их для отработки орфографического навыка. А ведь пословицы можно использовать и при изучении орфоэпии, лексики, грамматики. Думается, скорее именно такие упражнения будут обострять интерес к жанру, содействовать запоминанию, развивать остроту ума, готовность быстро вспомнить нужную пословицу и уместно употребить ее в речевой ситуации.

Авторы учебников пытаются решать эти задачи. Так, в «Русской азбуке» (составитель: В.Г. Горецкий и другие) некоторые пословицы соотносятся с содержанием рассказов на развороте страниц. Это способствует пониманию обобщенного переносного смысла помещенных под иллюстрациями пословиц, которые дети могут употребить, рассказывая о своей жизни, например: *Перо пишет, а ум водит. Шутке – минутка, а делу – час*. [1, с. 27]

Интересные виды работ, глубокие по цели и содержанию, представлены в учебнике «Слово» (составитель: Л.Я. Желтовская и другие): наблюдение за построением, вариативностью, употреблением пословиц и поговорок. [3, с. 98]

Дополняя материал названных учебников, остановимся на других языковых возможностях использования пословиц и поговорок в начальной школе.

Необходимо помнить, что пословицы, используемые нами в речи и встречающиеся на страницах книг и учебников, как правило, были созданы десятки, а то и сотни лет назад – в других социальных и бытовых условиях, людьми с иными моральными и нравственными ценностями. А это значит, что в пословицах и поговорках широко используется лексика тех времен – архаизмы и историзмы. В основном это государственная, бытовая, военная устаревшая лексика.

В настоящее время многие лексические единицы, используемые нашими предками, являются непонятными для младших школьников, так как работа над лексикой пассивного запаса родного языка ведется в современной школе недостаточно. А это значит, что восприятие и понимание пословиц и поговорок, в состав которых входят историзмы и архаизмы, затруднено в силу непонимания значения слов, входящих в их состав, и, следовательно, теряется вся метафоричность и изобразительность употребления пословиц и поговорок.

Таким образом, можно отметить взаимосвязь между работой над пословицами и поговорками русского народа и устаревшей лексикой родного языка: пословицы и поговорки предоставляют широкие возможности для работы над архаизмами и историзмами, но в то же время и понимание пословиц не может быть полноценным без знания устаревшей лексики.

Пословицы и поговорки могут быть использованы при объяснении значения устаревших слов, так как в контексте легче понять не только значение лексической единицы пассивного запаса языка, но и ее словоупотребление в словосочетаниях и предложениях. Так детям может быть предложено задание: догадаться о значении выделенного в пословице слова, опираясь на контекст, и объяснить смысл пословицы:

Нет *талану*, не пришьешь к *сарафану*.

Выбирай *епанчу* по своему плечу.

По Еремке шапка, по Сеньке *кафтан*.

Недавно ослеп, а ни *зги* не видит.

На основе устаревшей лексики, входящей в состав пословиц и поговорок, можно проводить работу по подбору синонимов и антонимов к архаизмам. Данный вид работы направлен не только на объяснение понятия «архаизм», но и способствует развитию речи на уроках русского языка и литературного чтения.

Например: Подберите синонимы из современного русского языка к выделенным словам в пословицах и поговорках. Прочитайте получившиеся новые пословицы. Как вы думаете, изменилось ли что-то?

Видит (*око*) _____ далеко, а (*думка*) _____ еще дальше.

Коли господь не сохранит (*града*) _____, то все (*стража*) _____ и ограда.

(*Лихо*) _____ думаешь – богу не молись.

От него ни крестом, ни (*пестом*) _____ не отделаешься.

На более поздних этапах изучения устаревшей лексики в начальной школе учащимся можно предложить классифицировать пословицы и поговорки на две группы: в зависимости от типа устаревшего слова, входящего в их состав, – пословицы с историзмами и пословицы с архаизмами.

Народы находятся постоянно в их историческом развитии, что, безусловно, отражается в фольклоре. Но зачастую морально-этические ценности человека остаются неизменными в течение долгого времени. Меняется лишь их внешний план выражения, словесная оболочка. Одна и та же мысль может быть выражена разными словами, находящимися в обиходе в определенный момент развития общества. Поэтому целесообразно на уроках литературного чтения и русского языка заниматься сопоставлением пословиц, в состав которых входит малопонятная устаревшая лексика, с более современными их эквивалентами. Можно использовать, например, такое задание: подберите похожие пословицы к данным:

Нивка не моя, а *серп* чужой.

Взят из грязи, да посажен в *князи*.

И не рада б курочка на *пир*, да за хохол тащат.

Счастье не *батрак*: за *вихор* не притянешь.

Пословицы и поговорки предоставляют возможность для творческой работы над архаизмами и историзмами, входящими в их состав. Круг таких заданий очень широк, например:

1) составьте мини-рассказ по предложенной вам пословице:

Отойди, еж, на тебе *тулуп* не хорош.

Твоими бы *уста*ми да мед пить.

2) выберите пословицу, относящуюся к теме «Жадность – покою лютый враг» и объясните ее смысл:

Угорела *барыня* в нетопленной *горнице*.

Хоть *мошна* и пуста, да душа чиста.

Не всем *чернецам* в игумнах быть.

3) составьте из слов пословицу, объясните ее смысл:

У, хлеба, кого, не, тому, закрома, полны, сули.

Кому, не, а, полтина, алтына, кому, и.

Без, земля, царя – вдова.

Заглазного, кнутом, купца, бей.

Задания по работе над историзмами и архаизмами могут быть очень разнообразными. Пословицы и поговорки являются тем дидактическим материалом, на базе которого можно всесторонне работать над устаревшей лексикой. Их можно использовать на любом этапе изучения устаревшей лексики: пропедевтическом, ознакомительном, закрепляющем, обобщающем. Развивающий, воспитательный и образовательный потенциал пословиц и поговорок трудно переоценить.

При работе с данным видом фольклора детьми осознаются не только основные лингвистические понятия (в том числе понятие «устаревшая лексика»), отрабатываются языковые умения и навыки, но и усваиваются моральные ценности, нравственные идеалы, дети знакомятся с историческим прошлым нашего народа.

Литература:

1. Горецкий В.Г. Русская азбука: Учеб. для 1 кл. / В. Г. Горецкий, В.А. Кирюшкин. – 2002 г.

2. Даль В.И. Пословицы и поговорки русского народа - М.: Изд-во Эксмо, Изд-во ННН, 2003.

3. Желтовская Л. Я. Слово: Учеб. рус. яз. для 3 кл. / Л. Я. Желтовская, Л. Д. Бокарева, О. В. Пронина; Под ред А. Ю. Купаловой. – 2006 г.

ВНЕКЛАССНАЯ РАБОТА ПО МАТЕМАТИКЕ С ОДАРЕННЫМИ ДЕТЬМИ В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ

А.А. Карпакова (г. Рязань)

Научный руководитель – доц. С.А. Самсиков

Сегодня, когда человечество шагнуло в новый век и его основой стало информационное общество, особую роль стали играть человеческие интеллектуальные ресурсы. Всем известно, что будущее общества – это дети. И своевременное выявление и обучение наиболее способных, одаренных детей, нашей будущей интеллектуальной и творческой элиты, от которой будет зависеть дальнейшее развитие страны, приобретает все большую значимость.

Современная школа должна соответствовать темпам развития общества и реагировать на его потребности, своевременно удовлетворяя их. В связи с этим правительство РФ проводит необходимые реформы и нововведения в системе образования. Именно поэтому была разработана федеральная целевая программа «Дети России», одной из подпрограмм которой была подпрограмма «Одаренные дети», что также указывает на актуальность выбранной нами темы исследования.

Математика, являясь одним из основных, базовых школьных предметов, дает разнообразные условия для формирования всесторонне развитой человеческой личности. Уже в Древней Греции такие великие умы, как Платон и Аристотель, подчеркивали, что именно математика – особенно важный систематический предмет, входящий в высшее образование. Изучение арифметики, геометрии и астрономии, по убеждениям Платона, открывает человеку путь в мир истинно сущего и способствует общему развитию его творческих способностей. И в частности, для одаренного ребенка она является одним из тех предметов, которые просто необходимы для развития его потенциала.

Несмотря на то что основой начального образования является концепция развивающего обучения Д. Б. Эльконина – В.В. Давыдова, которая играет ключевую роль, в стандарте по математике заложен уровень знаний, умений и навыков для обыкновенного, среднего школьника и учитель обязан при составлении программы ориентироваться именно на него. Уровень трудности для среднего и одаренного школьника не совпадают. Автоматически последние попадают в ситуацию, когда на их способности и потенциал не ориентируются, не развивают их. Следовательно, работа с одаренными детьми выходит за рамки занятий, в том числе и занятий по математике. Таким образом, мы видим, какая серьезная проблема возникла с обучением одаренных детей.

Одним из путей решения этой проблемы мы считаем работу с одаренными детьми на внеклассных занятиях по математике. Внеклассные занятия дают большой простор для деятельности и ученика и учителя. Для учителя это возможность реализовать индивидуальный подход к учащемуся, она дает более широкие, творческие возможности построения и ведения системы занятия, а для ученика это возможность интеллектуально и творчески развиваться. Именно нестандартная математическая деятельность способствует развитию креативности, гибкости мышления, чрезвычайно необходимые в современном обществе.

Нами было проведено исследование, в ходе которого решались следующие задачи:

- 1) изучение особенностей и возможностей внеклассной работы по математике с младшими школьниками.
- 2) разработка специального комплекса заданий и упражнений для внеклассных занятий по математике с одаренными детьми.
- 3) проверка эффективности данного комплекса заданий и упражнений на практике.

В ходе исследования мы выявили, что внеклассная работа позволяет ученику в полной мере проявить себя и на уроке. А более углубленное рассмотрение темы ведет к частой смене заданий, включение большего количества упражнений в игровой форме. Оптимальной формой работы мы считаем кружковую; помимо урочных возможны также такие виды деятельности, как олимпиады, лабораторные работы, вечера, экскурсии, викторины. Для одаренных детей предпочтительны такие виды упражнений: задачи повышенного уровня сложности, упражнения с переносом знаний в новые условия, задачи вариативного содержания, с перебором вариантов, задачи на формирование геометрического представления, логические задачи.

Проведенная нами экспериментальная работа показала, что гипотеза, выдвинутая нами, верна и через комплекс заданий и упражнений, используемый на внеклассных занятиях по математике в начальной школе возможно развитие одаренных детей, в соответствии с их возрастными особенностями.

Литература:

1. Паспорт федеральной целевой программы «Дети России» на 2007 – 2010 годы.

ОСОБЕННОСТИ ОБУЧЕНИЕ ОДАРЕННЫХ ДЕТЕЙ НА УРОКАХ МАТЕМАТИКИ В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ

А.В. Кирилова (г. Рязань)

Научный руководитель – доц. С.А. Самсиков

В конце XX века отечественные педагоги и психологи обратились к проблеме одаренности детей. И феномен одаренного ребенка обнаружил несовершенства отечественного образования, а именно отсутствие системы работы с талантливыми детьми. Приблизительно пятая часть школьников (20%), может быть отнесена к одаренным. И, как правило, школа не предоставляет необходимой поддержки для развития их способностей. Только небольшому количеству одаренных детей (примерно 2 – 5% от общего числа) удается реализовать свои незаурядные способности. Поэтому для решения названных проблем должна быть организована слаженная, тщательно продуманная, научно обоснованная и, что немаловажно, своевременная и скоординированная работа квалифицированных педагогов и психологов. Вместе с тем на практике обнаруживается, что до сих пор не существует даже единого подхода в определении и понимании самого явления одаренности, в критериях соотнесения конкретного ребенка к этой самой категории.

Изучение явления детской одаренности и поиск методов и приемов работы с такими детьми имеют свою историю и особенности в разных странах. Анализируя исследования в области образования одаренных детей, можно отметить, что в некоторых странах Европы (Дания и Швеция), этот вопрос все еще не получил должного освещения. В других, менее процветающих государствах (Китай и страны Восточной Европы) в течение многих лет упор де-

лался на специальное образование одаренных, на обеспечение оптимальных условий для их развития и самореализации [3].

В дореволюционной России существовали гимназии, где одаренных детей отбирали в отдельные группы и классы. Но в первую очередь это касалось детей из «высшего света». В 1957-1958 гг. в МГУ впервые были проведены олимпиады с целью выявления математически одаренных детей. Так постепенно стали появляться специальные школы и классы для преуспевающих в каких-либо дисциплинах учеников [5].

Заблуждения в определении понятия одаренности связаны с распространенным, но ошибочным отождествлением этого термина с таким понятием как талант. Так, А.М. Матюшкин [4] вопрос детской одаренности рассматривает с точки зрения творческого потенциала ребенка. В его концепции отчетливо прослеживается интегративный (целостный) подход к исследованию одаренности, важность которого также отмечена В.Д. Шадриковым и состоит в следующем: рассмотреть сущность одаренности как обыкновенную предпосылку развития творческого потенциала индивида.

Группа исследователей (Ю.Д. Бабаева, Н.С. Лейтес, Т.М. Маркутина, А.А. Мелик-Пашаев, З.Н. Новлянская, Л.В. Попова, М.С. Старчеус, В.С. Юркевич) также серьезно и основательно работали над проблемой одаренности. Превалирующий аспект их работы – возрастные и индивидуальные особенности развития одаренности школьников, способы ее выявления, проблемы воспитания и обучения одаренных учащихся. В результате их они пришли к выводу, что одаренные дети отличаются не столько умением усваивать чужое, сколько способностью создавать свое.

Таким образом, для поведения одаренного ребенка первостепенно характерно новаторство как выход за пределы требований выполняемой деятельности, опережающее интеллектуальное развитие и способность к творчеству.

Соответственно, развитие творческого потенциала одаренных детей предполагает разработку и реализацию специальных творческих программ и учебных материалов.

В настоящее время в школах осуществляется обучение по вариативным авторским программам. Проанализировав учебно-методические комплексы по математике широко используемых в начальной школе программ и развивающих систем (например, «Школа России» (Математика. Авторы: Моро М.И. и др.), «Гармония» (Математика. Автор Истомина Н.Б.), «Школа 2000» (Математика. Автор Петерсон Л.Г.), «Классическая начальная школа» (Математика. Автор Александрова Э.И.), мы пришли к следующему выводу: во многих учебниках уделяется внимание работе по формированию таких значимых умственных операций, как анализ, синтез, классификация, подразумевается многоплановая работа с задачами, в некоторые учебники включены элементы пропедевтики алгебраического материала. Таким образом для развития творческого потенциала одаренных детей необходимо увеличить число логических упражнений, комбинаторных задач, уделять внимание моделированию и твор-

ческой работе с текстовыми задачами, больше использовать так называемые нестандартные задачи (например, задачи с неполными или избыточными данными).

В контексте рассматриваемого вопроса необходимо также отметить тенденцию к обучению и развитию одаренных детей с помощью современных информационных технологий. Многочисленные исследования показали, что посредством включения компьютеров в процесс обучения могут быть учтены многие специфические черты одаренных детей (например, способность быстро усваивать новый материал, самостоятельность и автономность, стремление к интерпретации и применению полученных знаний в новой ситуации и т.п.) [2].

Анализ учебно-методических комплексов по математике подтвердил, что в концепции рассмотренных программ не предусмотрена линия заданий, рассчитанных на одаренных детей, а также не представлено использование современных информационных средств обучения в процессе работы с ними. В рамках общеобразовательных программ нами была проведена работа по созданию условий для развития потенциала одаренных детей. Работа строилась на базе материала общеобразовательного учебника, но с учетом психологических особенностей и умственных возможностей одаренных детей и осуществлялась по следующим направлениям:

Алгебраический материал:

- 1) обязательный уровень (с элементами алгебраической пропедевтики);
- 2) моделирование.

Текстовая задача:

- 1) обязательный уровень (+ творческая работа с текстовыми задачами);
- 2) комбинаторные задачи;
- 3) задачи нестандартного вида и работа с ними.

Логические упражнения.

Работа реализовывалась посредством современных информационных средств обучения, что формирует такие личностные качества, как самоконтроль, критичность, обеспечивает индивидуализацию обучения за счет использования дифференцированных форм предъявления учебной информации.

По результатам проведенного нами исследования можно сделать первые выводы о том, что предложенная система создает реальные условия для выявления и развития математически одаренных детей, для реализации их потенциальных возможностей. Также в рамках данной системы учитываются особенности обучения и развития одаренных учащихся посредством современных информационных технологий, благодаря чему учитываются специфические черты одаренных детей (например, способность быстро усваивать новый материал, самостоятельность и т.п.). Включение соответствующих заданий, а тем более предъявление их посредством современных информационных средств обучения может сделать методический аппарат УМК более полным, что в

свою очередь способствует развитию творческого потенциала одаренных детей.

Литература:

1. Богоявленская Д.Б., Брушлинский А.В., Бабаева и др. «Рабочая концепция одаренности» под ред. В.Д. Шадрикова. - М., 1998.
2. Деренко В.М. Использование современных технологий в работе с одаренными детьми /В.М. Деренко// Одаренный ребенок: научно – практический журнал. – 2010. - №1. – С.93 – 96. – (Одаренные дети и современное образование).
3. Джурицкий А.Н. Развитие образования в современном мире. - М., 2004.
4. Матюшкин А.М. Загадки одарённости.- М., 1993.
5. Шаповалов А.Ф. Восприятие России на Западе: мифы и реальность // Общественные науки и современность. – 2000. - №1. – С.51- 67.
6. Юркевич В.С. «Одаренный ребенок» – М., 1996.

ФОРМИРОВАНИЕ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ ПРОИЗНОСИТЕЛЬНЫХ НАВЫКОВ КУЛЬТУРЫ РЕЧИ

К.А. Князева (г. Рязань)

Научный руководитель – доц.С. А. Алентикова

В последние годы вопросы речевой культуры обсуждаются не только лингвистами, методистами и преподавателями русского языка, но и широкой общественностью (по радио и в телепередачах, в газетных и журнальных статьях). Уровень произносительной культуры не соответствует потребностям современного общества. Для того чтобы добиться успехов в различных видах деятельности человека, необходимо владеть родным языком, вести конструктивный диалог, достигать коммуникативной цели общения и т.д. Часто этому препятствует низкий уровень произносительной культуры носителей языка.

Основы произносительной культуры закладываются в самом раннем детстве, поэтому работу по повышению культуры слова детей следует начинать уже с начальной ступени обучения.

Развитие произносительных навыков происходит благодаря орфоэпическим упражнениям, которые призваны развивать речевой слух, самостоятельность школьников в правильном решении задач орфоэпии, формировать у них устойчивые умения и навыки.

В связи с тем, что предметом русской орфоэпии служит звуковая сторона речи, значительное место отводится упражнениям, проходящим в устной форме. «Общий принцип проведения этих (орфоэпических) упражнений: немых уроков быть не должно, речь учителя и учащихся должна звучать правильно» [1, С.83].

Процесс овладения литературным произношением и устранения прочно укоренившихся орфоэпических ошибок трудный и долгий. При разработке системы упражнений по устранению орфоэпических ошибок в речи школьни-

ков и совершенствованию орфоэпических навыков необходимо учитывать артикуляционные привычки каждого ребенка, особенности его неправильного произношения, а также следующие этапы, часто протекающие одновременно, выделяемые А.В. Текучевым [2].

1. *Обнаружение*. На начальных стадиях обучения орфоэпии школьники замечают, что в их речи часто встречаются несовпадения с нормами орфоэпии.

2. *Накопление новых фактов и их постепенное осмысление*. В процессе сопоставления своего произношения и литературного у школьников накапливается словарь правильного произношения, который они осмысливают и откладывают в долговременную память.

3. *Период конкурирования в создании старого и нового* (самый сложный для школьников). Сначала новое произношение сочетается со старым, затем новое вытесняет старое и после долговременной работы над орфоэпической культурой новое образцовое произношение вытесняет старое.

4. *Период подлинного усвоения*. В конечном счете, процесс усвоения литературного произношения должен завершиться тем, что школьники начинают говорить без отступления от орфоэпических норм современного русского языка.

В работе над произносительной культурой речи младших школьников будем использовать виды упражнений по мыслительной деятельности (Г.Н. Приступа).

Аналитические упражнения

1. Произнесите вслух слова, в которых отчетливо произносится звонкий взрывной [г].

Гадюка, галактика, галоша, гараж, гвоздика, гвоздь, глобус, гость, грамота, грим, громадный.

Курага, магнит, тигрица, лягушка, обогреть, пингвин, погода, преграда.

2. Определите место ударения в парах слов, укажите его функцию. *Ледник - ледник, хлопок - хлопок, орган - орган, ирис - ирис, мука - мука, окуни - окуни, косит - косит.*

3. Укажите лексическое значение слов.

Ха'ос - хао'с, за'мок - замо'к, ле'карство - лека'рство, со'рок - соро'к, маслени'чный - ма'сленичный, гла'зки - глазки'.

4. Прочитайте отрывки стихотворений. Поставьте ударение в выделенных словах.

1) Кукла Барби в воскресенье

отмечает день рожденья.

Ночью Барби не спала

***торты** сладкие пекла.*

Медвежонку было, видно,

и обидно, и завидно.

*Барби это **поняла**,*

торт медовый отдала.

- 2) *В яслях дети баловались,
воспитатели ругались:
«Не балуйтесь, ремешок
вас посадит на горшок».*
- 3) *Ай-яй-яй! Несчастный случай!
Я хотела сделать лучше,
красивее, удобнее,
а вышло несъедобное.*

Аналитико-синтетические упражнения

1. Из данных слов составьте словосочетания «Существительное+ прилагательное». Какие орфоэпические правила необходимо соблюдать, произнося эти слова?

Косолапый, махровое, тигровая, песчаные, сливовый, кухонный, алфавитный. Полотенце, медвежонок, сок, шкура, берега, стол, каталог.

2. Прочитайте текст, соблюдая орфоэпические нормы.

Скакал заяц по болоту. С кочки на кочку, с кочки на кочку, да бух! - сорвался, и в снег по самые уши. И чувствует косой: под ногами у него живое что-то шевелится. В ту же минуту из-под снега кругом него с громким хлопаньем крыльев пошли вырываться белые куропатки. До смерти перепуганный заяц кинулся назад в лес. Оказалось - целая стая куропаток живёт в снегу на болоте. Днём они вылетают, ходят по болоту, клюкву выкапывают. Поклюют- и опять в снег. Там им тепло и безопасно. Кто их под снегом заметит?

Из текста приведите примеры, характеризующие произношение: 1) согласного [г], 2) сочетаний **-ться, -тся** в глаголах, 3) звонких согласных перед глухими.

Синтетические упражнения

1. Расставьте ударение в словах. Составьте с ними словосочетания.
Водоворот, водохранилище, головоломка, домоводство, нефтепровод. Дирижер, контролер, шофер, вахтер, стажер.

2. Найдите сходство в произношении согласных:
гараж - гусеница - глубина - телега - магазин, досуг - ночлег - овраг, перерыв - обрыв - параграф - всего; в произношении гласных: беседка - деревня - кефир - легенда, лягушка - пятиклассник - рябина.

3. Запишите под диктовку стихотворение. Выделите окончания в существительных.

*Уважают человека
у туркмен, татар, узбеков,
у таджиков и армян,
у монголов и цыган,
у якутов и тунгусов,
у башкир и белорусов,
у киргизов и грузин,
у бурят и осетин.*

(Б. Успенский)

Обучение орфоэпии должно проводиться с использованием специально разработанной системы орфоэпических упражнений различных типов и видов, расположенных в определенной последовательности и проходить все этапы, поскольку только систематическая работа может дать необходимый результат.

Литература:

1. Горбушина Л.А. Литературное произношение // Начальная школа. -1977.-№1.- С. 78-85.
2. Текучев А.В. Методика русского языка в средней школе. - М.: Просвещение, 1970 - 606с.
3. Приступа Г.Н. Краткий курс методики русского языка. - Рязань, 1975.

ИЗУЧЕНИЕ ПУНКТУАЦИИ В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ

Ю.С. Костина (г. Рязань)

Научный руководитель – доц. И.Ю. Нефедова

Методика пунктуации – раздел методики русского языка, который изучает методы и приемы формирования у учащихся умения пользоваться русской системой знаков препинания. Это необходимо для точного выражения мысли, интонаций и для построения конструкций. Также методика изучает типичные трудности, ошибки, их причины, частоту и пути преодоления. В основе методики пунктуации лежат принципы – синтаксический (заключается в понимании внутренних связей в предложении), интонационный и смысловой, т.е. методика пунктуации опирается на выразительность речи и на чувство интонации, на синтаксический разбор предложения, на точное и тонкое понимание его значения.

Пунктуация - это раздел языкознания, в котором изучаются знаки препинания и правила их использования на письме. Вместе с буквами знаки препинания служат графическим средством передачи на письме устной речи. Владение пунктуационной грамотностью имеет большое общекультурное значение, является показателем уровня речевого развития человека. Школа должна научить детей пользоваться знаками препинания в своих письменных высказываниях. Для этого необходимо, чтобы учитель русского языка владел методикой обучения пунктуационных умений. Главная цель обучения пунктуации школьников - сформировать у них пунктуационную грамотность, под которой понимается умение пишущего правильно употреблять знаки препинания для членения предложений и текста на смысловые отрезки, а читающего - адекватно с пишущим понимать написанное. Существуют такие два уровня овладения пунктуационной грамотностью как абсолютная и относительная. Абсолютная пунктуационная грамотность предполагает владеть всеми пунктуационными нормами в совершенстве, а также уметь адекватно использовать знаки препинания в авторских целях. Но достичь абсолютную пунктуационную грамотность в школе невозможно, потому что не все пунктуационные нормы изучаются в школе и также не все варианты изучаемых в

школе норм сообщаются учащимся. Школы ставят цель - достичь относительную пунктуационную грамотность. В современной школе уровень пунктуационной грамотности определяется количеством изучаемых пунктуационных правил. Для того чтобы владеть пунктуационными нормами необходимы знания по пунктуации, на основе которых формируются пунктуационные умения. Перед школой стоят следующие цели: развить у детей пунктуационную зоркость; развить умение обосновывать выбор пунктуационных знаков; научить находить пунктуационные ошибки и исправлять их; научить расставлять знаки препинания в соответствии с изученными ранее правилами; научить выразительному чтению текста, с использованием в нем знаков препинания. Что касается пунктуационных ошибок, то умение найти ошибку опирается на свободное знание пунктуационной нормы. Пунктуационные ошибки - это различные нарушения пунктуационных норм: постановка не того знака, не на том месте, пропуск знака. Владение всеми перечисленными пунктуационными умениями составляет пунктуационную грамотность учащихся.

ТЕОРЕТИКО-ПРАКТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ РАБОТЫ ПО РАЗВИТИЮ СВЯЗНОЙ РЕЧИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

Л.С. Матросова (г.Рязань)

Научный руководитель - доц. А.В. Шуваева

Современная концепция образования ставит целью развитие личности, способной к эффективной реализации себя в сфере будущей профессиональной деятельности. Особое значение в связи с этим приобретает проблема формирования коммуникативной компетенции школьников в процессе изучения русского языка, которой на сегодняшний день посвящено огромное количество исследований (Ладыженская Т.А., Баранов М.Т., Капинос В.И., Соловейчик М.С., Никитина Е.И., Баринаева Е.А., Сабаткоев Р.Б., Еремеева А.П., Демидова Н.И., Ходякова Л.А., Архипова Е.В., Воителева Т.М. и др.). Под коммуникативной компетенцией понимается «способность человека решать языковыми средствами те или иные коммуникативные задачи в разных сферах и ситуациях общения» (Т.С. Кудрявцева). Работа над текстом при этом становится средством речевого развития учащихся, так как текст является высшей единицей коммуникации. Важнейшими текстовыми категориями являются *смысловая цельность* (целостность) и *связность*. Таким образом, развитие связной речи учащихся является одной из основных задач обучения русскому языку.

Термин «связная речь» в современной науке употребляется в нескольких значениях: 1) продукт, результат этой деятельности, текст, высказывание; 2) название раздела работы по развитию речи (Б.А. Глухов, Т.А. Ладыженская, М.Р. Львов, А.Н. Щукин); 3) отрезок речи, обладающий значительной протяжённостью и расчлняющийся на относительно законченные и самостоятельные части.

Теоретической основой рассмотрения связной речи как продукта является такая область языкознания, как лингвистика текста, изучающая его содер-

жательную и структурную стороны (И.Р. Гальперин, С.И. Гиндин, Т.А. Золотова, Л.М. Лосева, Г.Я. Солганик и др.).

Развивать связную речь школьников — это значит прививать им ряд конкретных умений. На основе классификаций, предложенных Т.А. Ладыженской, М.С. Соловейчик, Г.С. Щеголевой, А.В. Шуваевой, коммуникативно-речевые умения (необходимые для развития связной речи учащихся) можно распределить по трем основным группам:

1. **Умения, связанные с анализом готового текста** (умение отличать текст от предложения и группы предложений, умение определять тему текста, умение определять основную мысль текста, умение выделять опорные слова из текста, умение делить текст на три структурные части, умение определять стиль готового текста и т.п.).

2. **Умения, связанные с переработкой данного текста** (умение устанавливать последовательность предложений в тексте, умение членить текст на абзацы, соответствующие микротемам, и обозначать абзацы на письме красной строкой, умение устранять повторы-недочеты в тексте, умение восстанавливать текст определенного типа и т.п.).

3. **Умения, связанные с созданием текста** (умение конструировать текст на заданную тему, умение конструировать текст по опорным словам, умение соотносить цель создания текста с его стилем, умение соотносить содержание текста со схемой текста определенного типа и т.п.)

В соответствии с рассмотренными выше тремя группами коммуникативно-речевых умений нами была разработана система речевых упражнений, включающая в себя также три группы:

Речевые упражнения, направленные на анализ готового текста

1. Прочитайте. Озаглавьте. Разбейте текст на части. Составьте план.

За окном стих дождь. Последние капельки бежали по стеклам. Из укрытия вышли утки. Они почистили свои перья. Улыбнулось из-за тучи солнышко. Над рекой легла красавица-радуга. Ребята выбежали во двор. Они стали бегать по лужам. Вода была теплая. Как хорошо летом!

2. Определите, какая запись является текстом. Докажите это.

А) Москва – город старинный. В реке живёт огромный сом. А крокодилу кажется, что он один на всём белом свете. Лазурное небо сияло солнечным днём.

Б) Решил лентяй сходить на рыбалку, а червей копать неохота. Он прицепил к крючку табличку «червяк» и закинул в речку. Вдруг – клюёт! Вытаскивает удочку, а там табличка – «карась».

3. Прочитайте текст.

Синичка.

Это было зимой. К окну дома прилетела синичка. У окна стояли дети. Они открыли форточку. Синичка влетела в комнату. Птичка была голодна. Она стала клевать крошки хлеба.

Почему текст назван «Синичка»? Кто впустил синичку в комнату? Как дети это сделали? Найдите и прочитайте соответствующие предложения. По-

чему дети так поступили? Отчего им было её жаль? Из каких предложений вы узнали, что птичка была голодна? Прочитайте их. Зачем синичка подлетела к окну? Что можно сказать о детях? (Дается оценка поведения детей). Какими словами названа птичка в рассказе (синичка, птичка, она). Назовите тему, основную мысль текста. К какому типу можно отнести текст: это повествование, описание или рассуждение?

Речевые упражнения, направленные на переработку данного текста

1. Пронумеруйте предложения так, чтобы получился связный рассказ.

___ Они пахнут настоящей весной.

___ Вот уже снег сделался грязным.

___ Это первые весенние цветы.

___ Побежали ручьи по дорожкам.

___ Воробьи кричат целыми днями.

___ Растаял почти весь снег.

___ Показались подснежники.

2. Прочитайте текст. Замените повторяющиеся слова. Запишите исправленный текст.

У нас живет пушистый кот Васька. Наш кот большой проказник. Однажды кот заметил на березе гнездо грача. Мгновенно кот полез на березу. Но грач увидел кота. Грач клюнул кота в лоб. Кот бросился в дом.

3. Прочитайте, определите границы предложений. Запишите.

*Папа читал газету Яша учил уроки мы часто ходили в рощу за щавелем
Однажды мы зимой пошли в лес в густом сосновом бору было тихо*

Речевые упражнения, направленные на создание текста

1. Составьте из слов два предложения.

Я, дерево, на, увидел, долбил, дятла, крепким, он, клювом, осину.

2. Составьте из слов предложение и напишите его.

Весной, в, купаются, воробьи, лужах.

3. Составьте еще два предложения о воробьях, чтобы получился текст. Запишите его.

4. Прочитайте текст.

Подруги

Оля часто болела. А ее школьная подруга Лена росла ловкой и сильной. Девочки задумались: почему так? Каждый день Лена начинает с зарядки. Зимой катается на лыжах и коньках. Лена решила помочь Ольге стать сильной.

5. Подготовьте продолжение текста о том, как Лена будет помогать Оле. Напишите эти предложения.

1. Составьте из данных слов четыре предложения. Запишите.

Есть, театр, в Москве, удивительный.

На сцене, медведи, обезьяны, лисицы, слоны, выступают.

Много, приносит, встреча, радости, со зверями, детям.

Актеров, Наталья Юрьевна Дурова, готовит.

2. Прочитайте начало сказки.

В сказочном городе жил кукольный мастер. Он делал чудесные игрушки.

Однажды к мастеру пришел... .

3. Придумайте продолжение сказки.

В заключение хотелось бы заметить, что систематическая и целенаправленная работа по развитию связной речи учащихся будет способствовать совершенствованию языковой компетенции младших школьников, что необходимо для успешного обучения, как по русскому языку, так и по другим предметам школьной программы.

К ВОПРОСУ О ПСИХОЛОГИЧЕСКИХ ОСНОВАХ ОБУЧЕНИЯ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ УМЕНИЮ РАЗЛИЧАТЬ ЭПОС, ЛИРИКУ И ДРАМУ

А.П. Медведева (г. Рязань)

Научный руководитель – доц. О.Г. Тимченко

Работа по обучению младших школьников умению различать эпос, лирику и драму невозможна без знаний психологических основ. Учителю необходимо принимать во внимание психологические особенности младшего школьного возраста и опираться на теорию психологии.

Приходя в школу, дети учатся не только читать, но и анализировать те произведения, которые прочитали. Для того чтобы учитель более эффективно обучал детей анализу художественных произведений, ему необходимо знать те психологические процессы и их особенности в младшем школьном возрасте, которые при этом задействованы. При анализе художественных произведений активизируются такие психологические процессы, как мышление, восприятие, память, внимание и другие.

Мышление является высшим познавательным процессом. Оно порождает новые знания, а это необходимо при анализе произведений. Младший школьник должен не принимать буквально то, что пишет автор, а уметь делать выводы, видеть основную мысль, скрытый подтекст, понимать идею произведения.

На практике мышления как отдельного психологического процесса не существует. Оно присутствует во всех других познавательных процессах: в воображении, речи, памяти, восприятии, внимании. Высшие формы этих процессов обязательно связаны с мышлением, и степень его участия в этих познавательных процессах определяет их уровень развития [3;275].

Для того чтобы правильно анализировать художественные произведения, младший школьник должен овладеть умением правильно воспринимать их. В произведениях описываются не отдельные свойства сами по себе, а предметы, вещи, явления. Поэтому познавательный процесс должен строиться на основе ощущений. В течение школьного обучения ребенок систематически приучается к наблюдению целенаправленной, планомерной и организованной деятельности.

Анализ художественных произведений невозможен без такого психологического процесса, как память. Необходимо запоминать сюжет произведения,

последовательность событий, описания людей, интерьера, особенности того времени и места, где происходит само действие, так как без учета всех особенностей произведения невозможно дать целостный его анализ.

Значение памяти в жизни человека очень велико. Память создает, сохраняет и обогащает наши знания, умения, навыки, без чего немислимы ни плодотворная деятельность, ни успешное учение [1;129].

Также необходимо сказать о таком значимом психологическом процессе, как внимание. При анализе произведений важно внимательно рассматривать те образы, описания, которые дает автор, так как маленькая деталь, например, в описании человека может быть показателем его характера.

Учитывая психологические особенности младшего школьного возраста, учитель добьется более эффективного усвоения литературоведческих понятий учащимися начальной школы.

Литература:

1. Крутецкий В.А. Психология. – М.: Просвещение, 1980. – 352 с.
2. Мухина В.С. Возрастная психология: феноменология развития, детство, отрочество. 2-е издание. – М: Академия, 2000. – 456 с.
3. Немов Р.С. Психология. В 3х книгах. Книга 1. 4-е издание. – М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2000. – 688 с.

ПРИЕМЫ ОБОГАЩЕНИЯ СЛОВАРНОГО ЗАПАСА МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

Е.М. Неделько (г. Рязань)

Научный руководитель – доц. А.В. Шуваева

Начальное образование дает детям систему знаний, которые они будут использовать в жизни. Для свободного овладения устной и письменной речью требуется наличие важного условия – богатство словарного запаса.

Особенно нужной задача обогащения словаря становится в периоды коренных изменений в жизни общества, когда меняются исторические реалии и в сознание людей входят новые понятия, обозначенные новыми словами.

Основным средством обогащения словарного запаса школьников является словарная работа, объект которой – слова, «трудные» для учащихся не только в орфографическом, но и в семантическом плане.

Усвоение огромного лексического запаса не может проходить стихийно. Одной из важнейших задач в начальной школе является упорядочение словарной работы, выделение основных ее направлений и их обоснование, управление процессами обогащения словаря школьников.

Лексическая, или словарная работа, в начальных классах на уроках русского языка включает в себя разнообразные направления практической деятельности над словом. Она может проводиться и как количественное обогащение словаря детей, и как работа над значениями слов, над оттенками значений, над активизацией словаря и т.д.

Для того чтобы словарный запас учащихся начальной школы действительно обогатился, работа со словом должна вестись систематически и на межпредметном уровне.

Большая часть лексической работы в начальной школе имеет прикладной характер, так как семантизация слов, знакомство с фактами многозначности, со словами сходного и противоположного значения организуются только в связи с изучением грамматики и обучением правописанию. Вследствие этого у младших школьников недостаточно формируются лексические учебно-языковые умения, являющиеся основой овладения лексическим богатством родного языка. Поэтому встает вопрос о совершенствовании приемов работы над словом на уроках русского языка. Разнообразие форм словарной работы на уроках русского языка в начальных классах с учетом современных методик повышает эффективность усвоения материала, качество знаний младших школьников, способствует формированию грамотности младших школьников, развитию мыслительных операций.

Нами была разработана система упражнений, включающая в себя три группы, выделенных в соответствии с характером мыслительной деятельности учащихся: аналитические, аналитико-синтетические и синтетические. Разработанная нами система предполагала также включение в уроки русского языка бесед о работе над словом, затрагивающих различные аспекты рассматриваемой проблемы и адаптированных для младшего школьного возраста. Примеры использовавшихся нами упражнений приведены в таблице 1.

В процессе выполнения упражнений дети совершают умственные операции анализа, синтеза, обобщения и др. В ходе этих операций анализируются языковые явления, устанавливаются соответствующие фонетические и грамматические закономерности, из них выводятся правила, которые затем, в процессе упражнений, переносятся на конкретные слова и предложения. Следует отметить, что приведенная нами классификация является в известной мере условной, так как элементы синтеза имеют место и в процессе анализа, точно так же, как в ходе синтеза учебный материал и анализируется.

Таблица 1

**Упражнения, направленные на обогащение и активизацию
словарного запаса учащихся**

АНАЛИТИЧЕСКИЕ	АНАЛИТИКО-СИНТЕТИЧЕСКИЕ	СИНТЕТИЧЕСКИЕ
1. <i>Найди и подчеркни синонимы в стихотворении:</i> Бураны, вьюги и метели – Как много с ними канители, Как много шума, толкотни, Как надоели мне они!	1. <i>Найди и подчеркни слова-антонимы, при помощи словаря объясни их значение и функцию:</i> Осень приносила им не только радость, но и огорчение.	1. <i>Зачеркни в тексте повторяющиеся слова, замени синонимам, и запиши их на строчке ниже:</i> На опушке леса показался медведь. Медведь подошел к зарослям малины и стал есть ягоды.

		Вдруг медведь застыл на мгновение. Затем медведь бросился назад в лес.
2. <i>Выбери и подчеркни из ряда синонимов слово, которое наиболее точно выражает смысл пословицы:</i> Герой воюет, а трус - ... (грустит, горюет, печалится)	2. <i>Расположи слова по возрастанию признака и подбери к каждому из них антоним:</i> мороз, холод, стужа	2. <i>Подбери к данным словам по два антонима:</i> храбрый _____ глубокий _____ веселый _____
3. <i>Найди и подчеркни антонимы в следующих предложениях:</i> А. Видно будет у нас сейчас не легкий бой, а тяжелая битва. Б. Ночь. Тёма спит нервно и возбужденно... Сон то легкий, то тяжелый, кошмарный.	3. <i>Из списка выбери и запиши близкие по смыслу слова:</i> глядит, смотрит, идет, не сводит глаз	3. <i>Закончи предложения с помощью слов-антонимов:</i> Петя поднимается в гору, а Коля _____. У Пети тяжелый рюкзак, а у Коли _____. Петя большой, а Коля _____. У Пети темные волосы, а у Коли _____.
4. <i>В каких словарных словах спрятались ноты? Подчеркни названия нот.</i> Помидор, соловей, корова, дорога, решение.	4. <i>К словам левого столбика подбери близкие по смыслу слова из правого столбика, покажи стрелками:</i> старый старательный тяжелая грузная веселый смелая прилежный дряхлый храбрая смешная	
	5. «Творческое списывание» 1) Букву или часть слова, где возникает опасность ошибки, называют _____ 2) Раздел науки о языке, изучающий происхождение слов, называют _____ 3) _____ - это слова, совпадающие	4. «Письменные ответы на вопросы» Как называется... ... тетрадь из плотных листов в переплёте для рисунков, коллекций, фотографий? _____ ... форма деятельности, при которой участвующие стремятся превзойти друг друга _____

	<p>по звучанию, но полностью расходящиеся по значению.</p> <p>4) _____ - это слова, противоположные по значению.</p> <p>5) _____ - это слова, совпадающие или близкие по значению.</p> <p><i>(Учащиеся списывают предложения, последовательно вставляя слова: орфограмма, этимология, омонимы, антонимы, синонимы.)</i></p>	<p>га? _____</p> <p>... комплексное спортивное сооружение с трибунами для зрителей и со специально оборудованными площадками для тренировок, состязаний? _____</p> <p>... соревнование спортивных команд — бег, движение на дистанции, при котором на определённом этапе один спортсмен, сменяясь, передаёт другому условленный предмет? _____</p> <p>... стационарное учреждение для лечения, профилактики заболеваний и отдыха? _____</p> <p>... краткий перерыв между действиями спектакля или отделениями концерта, циркового представления? _____</p>
--	---	--

Проведенная нами работа доказала, что систематическое использование различных методов и приемов словарной работы на уроках русского языка в начальной школе обеспечивает достаточно высокий уровень эффективности изучения слова как элемента лексической системы, что способствует более полному и всестороннему пониманию значения слова, уместному и точному его употреблению как в устной, так и в письменной речи. Это, в свою очередь, способствует решению проблемы эффективности и необходимой прочности знаний.

ИСТОРИКО-ГЕНЕТИЧЕСКИЙ МЕТОД ОБУЧЕНИЯ МАТЕМАТИКЕ КАК ИСТОЧНИК ФОРМИРОВАНИЯ ЛИЧНОСТИ ШКОЛЬНИКА

Ю.В. Новикова (г. Рязань)

Научный руководитель – доц. М.И. Денисова

В соответствии с современной концепцией математического образования России в качестве приоритетного его направления выступает развитие личности ребенка и формирование у него качеств мышления, характерных для математической деятельности.

Реализация указанных задач возможна, если курс математики предстает перед учащимися не как готовое, застывшее, а как «живое», формирующееся знание в процессе его возникновения и развития.

Следуя знаменитому русскому историку науки и методисту В.В.Бобынину, метод, развивающий в обучении положения и выводы науки именно таким образом, как они развивались в действительности, мы будем называть *историко-генетическим*. Этот метод предполагает вводить новый учебный материал с исторических позиций, то есть с позиций его возникновения в науке, учитывать, какими методами решались те или иные задачи в истории математики и с чем это было связано, какие потребности приводили к изучаемому факту. Естественно, учитель не обязан делать это постоянно и не должен рассматривать все особенности становления того или иного понятия. Речь идет лишь о том, чтобы, используя историко-генетический метод, находить более эффективные пути изучения учебного материала и давать учащимся представления о важных вехах истории развития математики.

Вводя новый материал с использованием данного метода, мы не только формируем у ученика правильное и понятное ему представление о новом знании, но и развиваем его как личность с присущими ей ценностями.

В качестве примера применения историко-генетического метода как источника формирования личностных ценностей ребенка рассмотрим изучение темы «Комплексные числа».

В 1545 году итальянский ученый Кардано (1501 – 1576) опубликовал работу, посвященную обоснованию общих приемов решения уравнений третьей и четвертой степени. Им (на основе исследований гениального самоучки Николо Тартальи) была найдена формула решения уравнения третьей степени вида $x^3 + px + q = 0$ (к которому сводятся другие уравнения третьей степени):

$$x = \sqrt[3]{-\frac{q}{2} + \sqrt{\frac{q^2}{4} + \frac{p^3}{27}}} + \sqrt[3]{-\frac{q}{2} - \sqrt{\frac{q^2}{4} + \frac{p^3}{27}}}.$$

Решая по этой формуле уравнение $x^3 - 21x + 20 = 0$, мы получим:

$$x = \sqrt[3]{-10 + \sqrt{-243}} + \sqrt[3]{-10 - \sqrt{-243}}.$$

На первый взгляд, можно сделать вывод, что уравнение $x^3 - 21x + 20 = 0$ не имеет решений, ведь таких чисел, как $\sqrt{-243}$, в известном нам множестве действительных чисел нет. Однако нетрудно убедиться, что данное уравнение

имеет действительные корни, это числа 1; 4 и –5. И эти корни, очевидно, можно было бы найти, если бы мы владели техникой действий над квадратными корнями из отрицательных чисел. То есть для получения действительных корней уравнения надо научиться извлекать квадратные корни из отрицательных чисел, иначе говоря, производить операции, невозможные в области действительных чисел. Это и заставило математиков еще в XVI веке рассматривать квадратные корни из отрицательных чисел. Так как полученный при этом результат не мог быть истолкован как результат непосредственного счета или измерения, то числа эти называли ложными, воображаемыми, невозможными, мнимыми.

Первое упоминание о мнимых числах и содержится, по-видимому, в книге Д.Кардано «Ars magna» (1545).

В 1572 году итальянец Бомбелли пытался объяснить то, что осталось неясным для Кардано: он предлагал доказать равенство:

$$\sqrt[3]{2 + \sqrt{-121}} + \sqrt[3]{2 - \sqrt{-121}} = 4.$$

Описанная выше историческая ситуация послужила толчком к возникновению и развитию понятия комплексного числа. Поэтому она может быть использована в школьном курсе алгебры для мотивации введения комплексных чисел и наведения на их структуру. Для реализации такого метода учителю достаточно (без вывода) дать формулу Кардано и показать на любом примере уравнения третьей степени, что для нахождения действительных корней уравнения требуется уметь оперировать с числами вида $a + bi$.

Предложенный подход к введению понятия комплексного числа формирует у детей должную мотивацию нового математического материала и, как следствие, познавательные потребности в целом. А обеспечивая (одновременно!) открытие нового понятия, мы формируем эвристические структуры мышления учащихся, их познавательные способности (не говоря уже о развитии у ребенка интереса к предмету и кругозора).

ЭКОЛОГИЧЕСКОЕ ВОСПИТАНИЕ И ОБРАЗОВАНИЕ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ НА УРОКАХ ОКРУЖАЮЩЕГО МИРА

А.В. Одинокова (г. Рязань)

Научный руководитель – доц. В.И. Вискова

Приоритетной целью современного начального образования является развитие личности ребенка. Эта цель достигается через гуманизацию процесса обучения, через создание устойчивого развития ребенка. Частью такого потенциала является и экологическое воспитание.

На современном этапе развития общества выделяется глобальная проблема экологического воспитания и образования. Человек – единственный экологический вид на Земле, который в процессе развития нарушает законы экологии. Человечество в век стремительно развивающегося прогресса, когда разум людей достиг высочайших технологий в науке, технике, медицине, космосе, накапливает все больше и больше пробелов в экологических знаниях.

Большинство людей совершенно лишены всяких экологических знаний и навыков. Древние люди в этом отношении были более подготовлены, своим поведением и деятельностью они лучше «сотрудничали» с окружающей средой. Уничтожая собственную среду обитания, люди тем самым заставляют себя задуматься над простыми вопросами о питании, одежде, тепле, и вместе с тем над сложными вопросами – как сохранить природу? Чтобы ответить на эти вопросы, нужна экологическая грамотность всего населения. Ученые-экологи и небольшие группы людей, которые занимаются проблемами экологии, не решат глобальной экологической проблемы всего общества, потому как с природой, с естественными местообитаниями постоянно контактируют все люди Земли, и среду от нарушающих контактов не уберечь.

Особое место на пути развития личности принадлежит этапу обучения в начальной школе. Это период, когда ребенка начальных классов легче убедить, объяснить ему существующие в обществе экологические проблемы. В этом возрасте ребенок более доверчив и впечатлителен, близок к природе, отмечается повышенная его любознательность. В период обучения в начальных классах ребенок учится учиться, и в этот период, стоит еще раз отметить, легче привить ему экологические знания, умения, научить любить природу, беречь ее. Поэтому, особая и значимая роль в экологическом воспитании и образовании принадлежит преподавателю начальных классов.

В программе и учебниках А.А. Плешакова наиболее полно представлен материал, способствующий экологическому образованию и воспитанию.

Такая работа проводится как на уроках окружающего мира, так и на внеклассных мероприятиях. Здесь, на доступном учащимся уровне, рассматриваются связи между неживой и живой природой, между растениями и животными, между природой и человеком. Через познание данных связей и отношений ученики изучают окружающий мир и в этом им также помогают экологические связи. Их изучение позволяет школьникам приобрести основы диалектико-материалистического мировоззрения, способствует развитию логического мышления, памяти, воображения, речи.

Материал об экологических связях должен быть обязательным элементом содержания как урока изучения нового материала, так и обобщающего урока.

Получая определенную систему знаний на уроках «Окружающий мир», ученики также могут усвоить нормы и правила экологического поведения в природе, так как через экологическое просвещение воспитывается ответственное отношение к природе.

Важно в сотрудничестве с детьми применять разнообразие форм и методов работы по экологическому воспитанию. В практике можно использовать такие нетрадиционные формы занятий, как создание экологических троп в ближайшем парке, исследовательская деятельность, сочинение сказок о домашних, диких животных, с привлечением научных знаний об этих животных из энциклопедий, фотографирование, зарисовки животных, сочинение загадок,

стихотворений о животных, выяснение с детьми, занесено ли то или иное животное в Красную книгу и многие другие виды деятельности.

Мы считаем, что большую роль в экологическом воспитании младших школьников играет усиление роли занятий, которые проводятся вне класса. Роль занятий по экологическому воспитанию на классных часах в условиях школы также меняется: из формы организации вербального накопления знаний они становятся средством применения, обобщения и систематизации представлений, полученных чувственным путем.

Структура занятия представляет собой несколько частей, то есть включает несколько взаимосвязанных по теме, но различных по типу деятельности частей, что является важным условием. Например, беседа, игра, конструирование или изобразительная деятельность, рассказывание, или просмотр отрывка фильма на экологическую тему, игра, или рассматривание иллюстраций, рассказ учителя, игра, и т. д.

В заключении стоит отметить, что системная работа по экологическому воспитанию и образованию детей младшего школьного возраста, обязательно реализует свои задачи. В сознании ребенка закрепятся знания, правила построения мира, понимание природных явлений. Повзрослев, такой человек вряд ли станет вредить природе, потому как даже простейшие экологические знания помогут ему правильно оценивать результаты своего влияния на природные объекты. Важно, чтобы в младшем школьном возрасте у него закрепились в сознании достаточно полная информация о природных закономерностях – экологических правилах.

ЗНАЧЕНИЕ РАЗВИТИЯ РЕЧЕВОГО СЛУХА ПРИ ИЗУЧЕНИИ ПУНКТУАЦИИ В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ

Е.С. Панина (г. Рязань)

Научный руководитель – доц. И.Ю. Нефедова

Обучение пунктуации в школах России начинается уже в первом классе, когда учащиеся знакомятся с предложением. Пунктуация, как и орфография, составляет часть графической системы, принятой для данного языка, и должна быть так же твердо усвоена, как и буквы алфавита с их звуковыми значениями, для того чтобы письмо точно и полностью выражало содержание высказывания. Пунктуация имеет очень важную психологическую функцию — передавать читателю без искажения не только мысль автора, ее содержание, но и сопровождающие ее эмоции. Если в устной речи смысл высказывания передается собеседнику не только через слова, но и через эмоции, выражаемые посредством интонации, смысловых ударений или нарочитых повторений, то в письменной речи функции всех этих приемов выполняют знаки препинания.

Основное назначение пунктуации, как это отмечается в лингвистической литературе, — «указывать на смысловое членение речи». Кроме того, знаки препинания, наряду с другими языковыми средствами, передают смысловые оттенки, свойственные отдельным частям высказывания, раскрывают

взаимоотношение тех частей предложения, между которыми они стоят. Тем самым пунктуация способствует точной передаче и правильному восприятию мыслей. «Отсутствие знаков препинания,— писал проф. С. И. Абакумов,— часто не только затрудняет расчленение читаемого на составные части, но может вести и к ошибочному или, по крайней мере, спорному пониманию текста» [4, с. 15-18].

Владение пунктуационными нормами имеет большое общекультурное значение, является показателем уровня речевого развития человека. В связи с этим возникает необходимость в обучении правилам постановки знаков препинания, начиная с младшего школьного возраста. В данной статье мы рассмотрим значение развития речевого слуха при изучении пунктуации в начальной школе.

В русском языкознании различают три основных направления в понимании принципов пунктуации: *логическое (смысловое)*, *синтаксическое* и *интонационное*. По мнению А. Х. Восткова, И. И. Давыдова и других ученых-лингвистов, передача интонационной стороны речи представляется основной задачей пунктуации. Пунктуация в письменной речи, а интонация в устной служат одним и тем же целям – смысловому чтению текста; они придают речи осмысленный характер. Произнесение одних и тех же выражений с различной интонацией, как и различное пунктуационное оформление, может в корне изменить их смысловое значение. Смысл высказывания неразрывно связан с грамматическим построением и интонацией предложения [2, с.12-16].

Из этого следует, что обучение пунктуации должно опираться на принципы развития речевого слуха учащихся и выразительного «чтения» знаков препинания. Чтобы учащиеся могли лучше понять и усвоить конкретные пунктуационные правила, связанные с той или иной синтаксической конструкцией, они должны уметь слышать в чужой устной речи и правильно передавать в собственной устной речи интонацию этой конструкции. А для этого необходимы специальные упражнения, способствующие развитию речевого слуха. Приведем примеры подобных упражнений:

- 1) прослушивание образцов эталонного произношения в записи (чтение мастеров художественного слова) дает представление о правильной дикции и способствует развитию речевого слуха;
- 2) выразительное чтение отрывка с соблюдением знаков препинания;
- 3) чтение отрывков с различными вариантами постановки логического ударения. [3, с.98]

При правильной постановке преподавания русского языка для развития навыков выразительного чтения используются не только специально выделенные уроки по развитию речи, но и уроки, на которых изучаются те или иные грамматические определения и правила.

Речевой слух необходим для понимания и выражения мысли, а в связи с этим и для лучшего осмысления синтаксической конструкции и ее пунктуационного (иногда и орфографического) оформления, для усвоения

звуковой стороны языка.

Подводя итог вышесказанному, хотим отметить, что упражнения, способствующие развитию речевого слуха, должны применяться при изучении и закреплении каждой синтаксической и пунктуационной темы на уроках русского языка в начальной школе. Это будет содействовать лучшему усвоению синтаксиса и пунктуации, развитию выразительного чтения и одновременно повышению интереса учащихся к изучению русского языка в целом.

Литература:

1. Блинов Г.И. Методика пунктуации в школе. – М., 1978.
2. Гостеева С.А. О взаимоотношениях интонации и пунктуации // Русский язык в школе. 1994. №4.
3. Методика преподавания русского языка в начальных классах: Учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / М. Р. Львов, В.Г. Горецкий, О.В. Сосновская. - М.: Издательский центр «Академия», 2004.
4. Розенталь Д.Э. Справочник по пунктуации. М., 1984.

СОТРУДНИЧЕСТВО В ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ

Анастасия В. Пискарёва (г. Рязань)

Научный руководитель – ст. преп. Н.А. Копылова

Значение иностранных языков в конкурентноспособности современных специалистов постоянно увеличивается, поэтому мотивация к их изучению резко возросла, однако трудности на пути овладения иностранным языком в школе остались. По-прежнему существует недостаток активной устной практики в расчете на каждого ученика группы, отсутствует необходимая индивидуализация и дифференциация обучения.

Специфика иностранного языка как учебного предмета заключается, прежде всего, в том, что учеников обучают навыкам и умениям в различных видах речевой деятельности. Цель обучения иностранному языку в школах разных типов – формирование коммуникативной компетенции. Это означает, что предусматривается обучение не столько системе языка (лингвистической компетенции), сколько практическое овладение иностранным языком. Существует также следующая закономерность: обучать следует таким образом, чтобы в процессе овладения иноязычной речевой деятельностью в сознании учащегося формировалась система языка (В.В. Краевский). Поэтому возникает необходимость предоставить каждому ученику возможность устной практики на уроке не менее 15-20 минут. Необходима реализация личностно-ориентированного подхода в обучении иностранным языкам.

При решении этого вопроса наиболее приемлемым для массовой школы является опыт обучения в сотрудничестве. Эта технология органично вписывается в классно-урочную систему, не затрагивает содержание образования, позволяет наиболее эффективно достигать прогнозируемых результатов обучения и раскрывать потенциальные возможности каждого ученика.

Педагогическое сотрудничество – гуманистическое направление педагогической науки, которое построено на демократических принципах равноправной субъективной позиции участников целостного педагогического процесса, их взаимодействии, сотворчестве, совместной коллективной деятельности, направленной на всестороннее развитие и саморазвитие личности детей.

Для организации оптимального варианта сотрудничества при педагогическом взаимодействии, по Ш.А. Амонашвили, предполагается повышение статуса воспитанника, не сопровождающееся снижением этих показателей у педагога. Педагог становится помощником в осознании воспитанником себя как личности, в выявлении и раскрытии его возможностей, в становлении самосознания, в осуществлении самоутверждения, самоопределения, самореализации.

В «Концепции среднего образования Российской Федерации» сотрудничество трактуется как идея совместной развивающей деятельности взрослых и детей, скрепленной взаимопониманием, проникновением в духовный мир друг друга, совместным анализом хода и результатов этой деятельности. Два субъекта одного процесса должны действовать вместе, быть сотоварищами, партнерами, составлять союз более старшего и опытного с менее опытным (но обладающим преимуществами молодости); ни один из них не должен стоять над другим.

Технология обучения в сотрудничестве относится к гуманистическому направлению в педагогике. Основная идея этой технологии – создать условия для активной совместной учебной деятельности учащихся в разных учебных ситуациях.

Ученики разные – одни быстро понимают и усваивают новый материал, легко овладевают лексикой, коммуникативными умениями, другим требуется значительно больше времени на осмысление материала, а также дополнительные примеры, разъяснения. Если в таких случаях объединить ребят в небольшие группы и дать им одно общее задание, то возникает ситуация, в которой каждый отвечает не только за результат своей работы, но и за результат всей группы. Поэтому слабые ученики стараются выяснить у сильных все непонятые ими вопросы, а сильные ученики заинтересованы в том, чтобы все участники группы разобрались в материале, кроме того, сильный ученик имеет возможность проверить собственное понимание вопроса, дойти до самой сути. Таким образом, совместными усилиями ликвидируются пробелы. Это общая идея обучения в сотрудничестве.

Учиться вместе не только легче и интереснее, но и значительно эффективнее. Причем важно, что эта эффективность касается не только интеллектуального развития учеников, но и нравственного: учащиеся стараются помочь друг другу, вместе решить любые проблемы.

В сотрудничестве выделяют основные принципы обучения.

1. Группы учащихся формируются учителем до урока с учетом психологической совместимости детей. При этом в каждой группе должен быть сильный ученик, средний и слабый, девочки и мальчики.

2. Группе дается одно задание, но при его выполнении предусматривается распределение ролей между участниками группы;

3. Оценивается работа не одного ученика, а всей группы; важно, что оцениваются не только и не столько знания, сколько усилия учащихся (у каждого своя «планка»);

4. Учитель сам выбирает ученика группы, который должен отчитаться за задание. В ряде случаев это бывает слабый ученик. Если слабый ученик в состоянии обстоятельно доложить результаты совместной работы группы, ответить на вопросы других групп, значит, цель достигнута и группа справи-лась с заданием.

Учитывая специфику иностранного языка как учебного предмета, эти технологии могут обеспечить необходимые условия для активизации познавательной и речевой деятельности каждого ученика группы, предоставляя ему возможность осмыслить новый языковой материал, получить достаточную устную практику для формирования необходимых навыков и умений.

Сотрудничество – это обучение в процессе общения учащихся друг с другом, учащихся с учителем, но обязательно на иностранном языке. Это социальное общение, поскольку в ходе общения учащиеся поочередно выполняют разные социальные роли – лидера, исполнителя, организатора, докладчика, эксперта, исследователя и т.д.

Обучение в сотрудничестве позволяет решить некоторые проблемы в преподавании иностранного языка: значительно увеличить время устной и речевой практики для каждого ученика на уроке, дать шанс каждому ученику сформировать в своем сознании систему изучаемого языка, что создаёт неплохой фундамент допрофессионального овладения языком.

Огромное значение педагогическое сотрудничество имеет и для самого учителя. Он приобретает новую, важную для учебного процесса роль организатора самостоятельной учебно-познавательной, коммуникативной, творческой деятельности учащихся. У него появляется больше возможностей дифференцировать процесс обучения.

Важно и другое. В современном образовании все больше уделяется внимания работе с информацией. Работа с информацией на иностранном языке, особенно, если учесть возможности, которые предлагает глобальная сеть Интернет, становится весьма актуальной. Обучение в сотрудничестве способствует формированию этих умений и одновременно готовит к более сложным видам деятельности с информацией.

Таким образом, сотрудничество в обучении иностранным языкам является прогрессивной технологией гуманистической педагогики, позволяющей преодолеть значительные трудности в обучении школьников и сделать изучение иностранных языков более продуктивным и популярным занятием.

Литература:

1. Методика воспитательной работы: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений; под ред. В. А. Сластёнина. – 6-е изд., стер. – М.: Издательский центр «Ака. – 2008.
2. Полат Е.С. Новые педагогические технологии на уроках иностранного языка. Обучение в сотрудничестве. - <http://www.ioso.ru/distant/library/publication/lessontech.htm>
3. Селевко Г.К. Современные образовательные технологии. - <http://www.ktip48.ru/bibl/um/>

О ФОРМИРОВАНИИ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ ПРИ ИЗУЧЕНИИ СОЗВУЧНОЙ ЛЕКСИКИ

М.М. Родина (г. Рязань)

Научный руководитель – доц. Е.П. Колыхалова

Современная школа должна готовить человека думающего и чувствующего, который не только имеет знания, но и умеет использовать эти знания в жизни, который умеет общаться и обладает внутренней культурой. Цель не в том, чтобы ученик знал как можно больше, а в том, чтобы он умел действовать и решать проблемы в любых ситуациях, владел культурой речи и культурой общения.

Как считал Г.Н. Приступа, основной целью изучения русского языка в школе является усвоение норм литературной речи, её грамматического строя, правил орфоэпии, орфографии, словоупотребления и др. Правила грамматики и других разделов науки о языке изучаются для того, чтобы, опираясь на эти правила, учащиеся могли овладеть нормами литературного языка, научились ясно, четко, логически стройно, грамотно выражать свои мысли. Коммуникативная компетенция предполагает умение правильно выражать свои мысли в устной и письменной форме. Уже в начальной школе возникает необходимость совершенствования речевых навыков на лексическом уровне.

Овладеть навыками устной и письменной речи помогает ортологическая работа. Это процесс творческий, сложный, который способствует доведению речевых умений детей до определенного минимума, ниже которого не должен остаться ни один учащийся, это совершенствование речи учащихся.

Смешение слов-паронимов – одна из распространенных речевых ошибок. «Слова, составляющие паронимический ряд, как правило, соотносятся между собой в логическом и смысловом плане, что становится причиной их смешения в речи» [1].

Неточность употребления паронимов является следствием различных причин. Эти причины могут быть вызваны как субъективными, так и объективными внутриязыковыми факторами. К причинам первого рода относятся ассоциативное сближение сходно звучащих слов при неразличении их значе-

ний (*игольный // игольчатый*), недостаточное знание родного языка, ограниченный словарный запас и слабое развитие навыков устной и письменной речи. Объективные причины смешения паронимов определяются самой сущностью паронимии. Ошибочному употреблению одного паронима вместо другого способствует также наличие многозначных паронимов, которые могут вступать в синонимические отношения. Этот признак отдельных значений многозначных паронимов приводит в речевой практике к полной синонимической замене элемента паронимической пары. Так, например, паронимы *далёкий // дальний* могут выступать как синонимы: *далёкий путь* и *дальний путь*, *далёкий край* и *дальний край*.

Формируя коммуникативную компетенцию, мы должны помнить, что яркой чертой паронимов (в отличие от синонимов) является то, что они не взаимозаменяемы. Если синонимы могут заменять друг друга в тексте (*раздался крик – раздался вопль; нравственный человек – добродетельный человек*), то паронимы, как правило, таким свойством не обладают (например, нельзя вместо *военный билет* сказать *воинский билет*). Различия в значениях паронимов обычно настолько важны, что замена одного слова другим без нарушения смысла невозможна.

Паронимы, образующие пару, сочетаются с разными словами, и это необходимо учитывать в процессе коммуникации. При затруднениях в выборе правильной формы паронима или слова, с которым может сочетаться пароним, необходимо обращаться к словарям паронимов русского языка или к толковым словарям [2; 3].

Именно различия в сочетаемости позволяют разграничивать слова-паронимы. Например, паронимы *дождевой // дождливый* сочетаются с разными существительными. Так, можно сказать, *дождевой (-ая) пыль, капля, туча, гриб, зонтик, туман, плащ*, но *дождливый (-ая): сезон, день, вечер, пора, погода*. Различия в сочетаемости связаны с различиями в значениях: *дождевой* – относящийся к дождю; *дождливый* – обильный дождями.

Работа с лексическими паронимами в школе не получила достаточного лингвистического и методического обоснования. Между тем «паронимия со всеми присущими ей формально-языковыми закономерностями является одним из компонентов языка и занимает совершенно определенное место в его структуре» [4, 84]. Наряду с другими лексическими средствами (синонимами, антонимами, омонимами и др.), паронимы значительно обогащают словарный состав русского языка. Работа с созвучной лексикой может быть средством речевого развития учащихся и средством формирования правильной литературной речи.

Следует отметить, что как языковое явление паронимы стали привлекать к себе внимание исследователей сравнительно недавно. О.В. Вишнякова отмечает, в частности, что «ранее вопросы паронимии не подвергались обобщенному анализу в русской лингвистике. О них только упоминалось. Не существовало не только полного и всестороннего описания этого явления лексики, но и чёткого определения его» [4, 90]. В новейшем русском языке определены

границы данного явления, описана типология слов-паронимов, составлены словари паронимической лексики русского языка.

В современной лингвистической литературе представлено широкое и узкое понимание данного языкового явления. Так, некоторые авторы явление паронимии толкуют расширенно, относя к паронимам любые близкие по звучанию слова (а не только однокоренные). В этом случае паронимами признают и такие созвучные формы, как *дрель – трель, фарш – фарс, выраж – витраж, май – рай, дверь – зверь* и др. Такое понимание паронимов идет от античных риторик и, в конечном счете, сводится к парономазии. Парономазы – это фонетически близкие слова с абсолютно различной семантической характеристикой, которые преднамеренно контаминируются в речи. Паронимию отличает от парономазии корневое родство созвучных слов, наличие паронимических гнезд и регулярность ошибочных смешений: *основать // обосновать, основание // обоснование, удачный // удачливый*.

Изучение на уроках русского языка большого количества паронимической лексики открывает новые пути совершенствования речевых умений учащихся начальных классов. Дети легко ассоциируют родственные слова по сходству корневой морфемы, однако в процессе установления ассоциаций по отличию родственных созвучных слов у школьников возникают определенные трудности. Ребенок знает о необходимости разграничения приставок, суффиксов, но затрудняется в разделении семантики и формы. Речевая работа на материале созвучных однокоренных слов будет эффективной, если педагог учтет причины ошибочной контаминации паронимов в речи учащихся и будет проводить систематическую работу по совершенствованию речи детей.

Литература:

1. Вишнякова О.В. Лексические паронимы и слова с общей понятийно-логической соотнесенностью // Русский язык в школе, 1994, №3. – С. 79-81.
2. Вишнякова О.В. Словарь паронимов русского языка. – М.: Рус. яз., 1984. – 352 с.
3. Красных В.И. Толковый словарь паронимов русского языка. АСТ, 2007. – 592 с.
4. Русский язык и культура речи. Нормы русского литературного языка: Учебное пособие / Под ред. О.В. Загорской. Воронеж, 2003.- 386с.

К ВОПРОСУ О РАЗВИТИИ РЕЧИ ПЕРВОКЛАССНИКОВ НА УРОКАХ РУССКОГО ЯЗЫКА

К.С. Рожкова (г. Рязань)

Научный руководитель – доц. С.А. Алентикова

Из всех умений, которыми ученик овладевает в начальной школе, одно из самых трудных - это умения выражать свои мысли связно, грамотно, коммуникативно целесообразно, в соответствии с нормами литературного языка. Речь – основа умственной деятельности. Умение сравнивать, классифицировать, сис-

тематизировать, обобщать формируется через речь и проявляется в речевой деятельности. Следовательно, логически чёткая, доказательная, образная устная и письменная речь ученика – показатель его умственного развития. Кроме того, речь является показателем и уровня развития языковой личности в целом. Считается, что речь - это визитная карточка индивида, информирующая окружающих о его миропонимании, интеллектуальном, в том числе языковом развитии, о его внутреннем мире. В связи с этим работа по развитию речи младших школьников, особенно первоклассников, требует отдельного внимания.

В основу начального курса русского языка положено всестороннее развитие речи. Этой задаче подчинено изучение фонетики, морфологии, элементов лексики и синтаксиса. Развитие речи – это составляющая часть методики обучения русскому языку. Развитие речи включает в себя работу над правильным произношением и выразительностью устной речи, над обогащением словаря, над точностью и правильным употреблением слова, над словосочетанием, предложением и связной речью, над орфографически грамотным письмом.

Решение проблемы речевого развития первоклассников нам представляется в системной работе, которая ориентирована на реализацию трех аспектов: работа над словом, над словосочетанием и предложением, а также работа над связной речью.

Рассмотрим ряд примерных упражнений, которые мы разработали и успешно использовали в экспериментальном обучении.

Работа над словом

Учитель читает детям текст, а затем предлагает ряд слов, из которых учащиеся выписывают те, которые подходят по смыслу к тексту, устно объясняя свой выбор.

Генка был попрошайка и жадина. Это – самое главное, чем он отличался от других. Правда, жадность у него была не на все вещи, а только на мелочи: на разные самоделки, патронные гильзы, стеклянные пузырьки, значки и прочую дребедень. Он их выпрашивал. Даже не менялся никогда, а только выпрашивал. Если меняться, значит, надо что-то отдавать, а это было для Генки горькой мукой.

(В.Кривин)

- Выпишите слово, подходящее по смыслу к тексту.

Жадность, щедрость, доброта, лживость, робость, смелость, скупость.

- О какой черте характера Генки говорится в тексте? (О жадности)

Работа над словосочетанием и предложением

- О ком так говорят? Запишите ответ в виде словосочетания.

У него семь пятниц на неделе. (О человеке, который постоянно меняет свои решения)

Мухи не обидит. (Безобидный человек)

У него язык без костей. (Болтливый человек)

Работа над связной речью (текст)

Учитель читает детям сказку, ученики внимательно слушают. После прочтения сказки отвечают на вопросы учителя.

Олененок.

В лесу было тихо, и только Олененок смеялся.

–Тише ты, - сказал ему медвежонок.

– Сейчас случится чудо.

– Какое чудо?- удивился Олененок.

Медвежонок показал ему на дерево. Весь день Олененок смотрел, а вечером вдруг увидел: на сером дереве - зеленые листья. Первые листья.

И понял тогда, почему в лесу тихо...Все ждут рождения первых листьев. Это и есть чудо леса.

1. Что сказал Медвежонок Олененку?
2. Как он объяснил олененку, почему нельзя шуметь?
3. Какое чудо увидел Олененок в лесу?
4. Почему в лесу было тихо?
5. А ты когда-нибудь видел рождение первых листьев?

Упражнения, направленные на работу со словом, словосочетанием и предложением, с текстом формируют у первоклассников как аналитические, так и продуктивные умения. Упражнения по совершенствованию устной связной речи имеют место на каждом уроке. Так, например, каждый связный устный ответ ученика должен отвечать требованиям к содержанию, построению и оформлению речевого высказывания: логичность и связность изложения, полнота содержания, правильность синтаксических конструкций, лексическое богатство.

Развитие устной связной речи у первоклассников в школьной практике часто ограничивается организацией устных ответов и пересказов. Безусловно, необходимо мотивировать ребенка к высказываниям, поощрять желание выразить свои мысли, «вызывать на разговор», так как, по словам Н.И. Жинкина, ребенок «понимает в окружающем больше, чем может передать словами.

Работа по развитию речи первоклассников, основанная на специально разработанных упражнениях с целесообразно подобранным дидактическим материалом, соответствующим возрастным особенностям первоклассникам и вызывающим у них интерес, направлена на обогащение речи детей актуальной лексикой, на усвоение грамматических норм употребления языковых единиц в речи и на активизацию мыслительной деятельности в целом.

О МЕТОДАХ И ПРИЕМАХ РАЗВИТИЯ РЕЧИ НА УРОКАХ ЛИТЕРАТУРНОГО ЧТЕНИЯ

Е.А.Рохлина (г. Рязань)

Научный руководитель – доц. С. В. Сысоева

Развитие речи и формирование навыка общения – проблемы, которые уже давно привлекают внимание ученых. В последние десятилетия интерес к ним во всем мире еще более возрос.

Антуан де Сент-Экзюпери восклицал: «Единственная роскошь – это роскошь человеческого общения». Трудно переоценить значение речи в жизни

человека и общества как средства установления межличностного и группового контакта, средства воздействия и влияния друг на друга.

Как же организовать работу по формированию умений и навыков связной речи? Как научить ребенка полно, грамотно и точно выражать свои мысли? Какие методы и приемы являются наиболее эффективными?

Проанализировав учебно-методическую литературу, мы пришли к выводу, что в методической системе речевого развития школьников выделяют три типа методов:

1) **рецептивный** (используется при формировании речеведческих понятий, знаний о речи и способах речевой деятельности);

2) **репродуктивный** (направлен на овладение алгоритмами порождения и восприятия речи, используется при формировании речевых умений и навыков);

3) **продуктивный** (обеспечивает развитие умений в речевой деятельности и творческих способностей учащихся) [Архипова, с.57].

Основные приемы рецептивного метода – рассказ учителя, беседа, чтение правил и памяток, чтение словарной статьи, наблюдение над языком и речью.

Задание 1. Прочитай правило.

Монолог – это речь одного человека.

Диалог – это речь двух или нескольких людей.

1. Прочитай отрывок из книги А.Волкова «Волшебник Изумрудного города»

- Спокойной ночи! – сказало чучело немного хриплым голосом. – Простите, я хотел сказать – добрый день!

- Ты умеешь говорить? – удивилась Элли.

- Не очень хорошо, - призналось чучело. – Еще путаю некоторые слова, ведь меня недавно сделали. Как ты поживаешь?

- Спасибо, хорошо! Скажи, нет ли у тебя заветного желания? – спросила девочка.

- О, у меня целая куча желаний!....

2. Как ты думаешь, эту беседу можно назвать монологом? А диалогом? Объясни, почему ты так считаешь, пользуясь правилом.

Типичными приемами репродуктивного метода можно считать составление словосочетаний и предложений, работу с деформированным текстом, подбор и вставку слов по смыслу, толкование слов по словарю.

Задание 2. Дочитай беседу. Вставь в тексте пропущенные слова, подходящие по смыслу.

- Какое из них самое заветное? – перебила Элли.

- Чтобы меня посадили на кол.

- Да ты и так сидишь на колу, - рассмеялась девочка.

- А ведь и в самом деле, - согласилось чучело. – Видишь, какой я путник, то есть _____ . Значит меня нужно _____ .

Элли наклонилась к нему, вцепившись двумя руками в чучело, стащило его.

- Чрезвычайно сознателен, то есть _____, - пропыхтело чучело, очутившись на земле.

1. Слова – помощники: признательный, путаник, снять.

2. Верно ли употреблено в тексте словосочетание «двумя руками»? Как сказать правильно?

Задание 3. Прочитай текст. Расположи его части так, чтобы получился связный рассказ. Подготовь пересказ.

Земля, воздух, небо превратилось в пучину снежной пыли. Она больно слепила глаза. Буран свирепел час от часу. Он свистел, стонал, ревел, душил все, что ему попадалось. Глубокие овраги делались высокими буграми.

Но вот утих ветер. Улеглись снега. Степь имела вид обледеневшего моря. Выкатилось солнце. Его лучи заиграли на волнистых снегах.

Белая туча обтянула весь горизонт. Поднялся ветер. Он взрывал снеговые стени. Все слилось, смешалось. Начался буран.

Задание 4. Прочитай фрагмент текста. Найди фразеологический оборот, попробуй объяснить его.

В старину на Руси соль была дорогим продуктом. Ее привозили издалека.

Тогда варили и пекли без соли. Солили пищу уже за столом. Часто хозяин солил гостю еду сам. Гостю не очень почетному (почитаемому) соли не доставалось совсем. Он уходил домой несолоно хлебавши – в прямом значении этого выражения.

Продуктивный метод построен на применении следующих приемов:

- исследовательское направление: проблемное изложение знаний, эвристическая беседа, самостоятельное толкование значения слов, словесное рисование, определение темы, основной мысли, анализ текста, составление плана, заголовок для текста, подбор языкового и фактического материала;

- творческое направление: сочинение по заданной теме и плану, подбор текстов на одну тему, стилизация, сочинение сказок, историй по пословице, сочинение продолжения известной сказки, исходного текста.

Задание 5. Прочитайте. Найдите речевые ошибки во 2-й части текста. Исправьте их.

Весной

Наступила весна. С юга потянуло теплым ветром. На землю лег густой серый туман. Полились воды. С грохотом трещали и лопались мощные потоки воды. Туман ушел. Небо быстро прояснилось.

Весенняя вода затопила рошу. В ней были белоствольные березки, молодые осинки. Воды прозрачная и чистая. Деревья стоят и смотрятся в воду, как в зеркало. На воде качается лодочка. Хочется сесть в лодочку и поплыть по зеркальной воде.

Задание 6. Работа по картине И.И. Шишкина «Утро в сосновом бору»

1. Рассмотрите картину.

2. Составьте рассказ, используя фрагмент.

Раннее солнце разгоняет лесную прохладу и застоявшийся в глубоком овраге туман.

На небольшой лужайке, на сломанной бурей сосне резвятся медвежата. Мать-медведица внимательно и заботливо следит за их забавами...

Развитие познавательной активности и самостоятельности подрастающего поколения в огромной степени зависит от того, насколько школьники овладевают родным языком, речевыми умениями и навыками. Логически четкая, доказательная, образная речь ученика – показатель его умственного развития. Младший школьник, который хорошо говорит, читает и пишет, успешно овладевает учебными дисциплинами.

Литература:

1. Архипова Е.В. Основы методики развития речи учащихся: Учебное пособие для студ.пед.вузов – М.: Вербум-М, 2004 – 192 с.

НЕДОСТАТКИ В ПРОВЕДЕНИИ СЛОВАРНО-ОРФОГРАФИЧЕСКОЙ РАБОТЫ НА УРОКАХ РУССКОГО ЯЗЫКА И ЧТЕНИЯ В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ

О.С. Сафронова (г. Рязань)

Научный руководитель – доц.С. В. Сысоева

Все мы встречаемся со словами каждый день, каждую минуту, и почти никогда не задумываемся, а откуда же мы их знаем, как они появились в нашем словарном запасе. А ведь их накопление происходило с затратой немалых сил для нас самих и окружающих нас близких людей и учителей. А что же такое слово?

Слово — (однозначное аксиоматическое обозначение в лексике) — одна из основных, структурных единиц языка, которая служит для наименования предметов, их качеств и характеристик их взаимодействий, а также именования мнимых и отвлечённых понятий, создаваемых человеческим воображением.

Важной частью любого урока чтения и русского языка является словарно-орфографическая работа, но, к сожалению, ей уделяется мало времени. Как часто мы встречаем детей, которые не знают значения тех или иных слов? С каждым днем, месяцем, годом их становится все больше. С чем это связано? Наверно, с недостаточным вниманием учителя к новым словам, к непониманию необходимости объяснения слов, неизвестных детям, с плохой подготовкой учителя к уроку. Ведь именно подготовленность учителя является важнейшим фактором познания детей. Как ни печально бы это было, но современные преподаватели из-за обширного методического материала уделяют недостаточно времени разработкам уроков чтения и русского языка, довольствуясь лишь предлагаемыми конспектами в поурочных планированиях. С каждым новым годом русский язык изменяется, он, как живой организм, растет, и в нем появляется все больше новых слов, и именно неологизмы чаще всего известны и понятны детям, что нельзя сказать про литературный язык. Ученики

могут не знать, на наш взгляд, элементарных слов (*при изучении русской народной сказки «Напуганные медведь и волки» (второе полугодие 2 класса) ученикам встретилось выражение «по горам, по долам», и ни один из них не смог объяснить что же такое дол*), ведь они нередко в своей повседневной жизни пользуются так называемым сленгом. Именно поэтому для определенного класса каждый урок должен быть подготовлен с учетом особенностей именно этого детского коллектива.

Часто мы можем увидеть занятия, на которых не уделяется время объяснению значения новых слов, встречающихся в тексте. Эта работа нередко бывает незапланированной и происходит лишь вследствие вопросов самих учеников о непонятных словах, хотя учитель обязан объяснить лексическое значение и по мере необходимости дать этимологическую справку о неизвестных словах. Но учащиеся не всегда задают такие вопросы: они либо стесняются этого, так как боятся выглядеть в глазах учителя и одноклассников «незнайками», либо просто не заинтересованы этим. К сожалению, вторая причина у современных детей, все чаще превалирует над первой, что в свою очередь, может быть связано с нелюбовью к русскому языку как учеников, так и самого учителя.

В начальной школе необходимо ведение «словариков», ведь именно это помогает лучшему усвоению как лексического значения, так и орфографического запоминания слов. Немаловажным является и четкая, спланированная работа над новыми и словарными словами. При появлении такого слова учитель должен обратить внимание учеников на него, выяснить, знают ли ребята значение, уточнить его, в случае некорректного толкования, после чего, записать в «словарик». На уроках можно использовать следующие приёмы объяснения встречающихся в тексте значения слов:

- значение слова может быть выявлено через контекст (*В ходе изучения рассказа К. Паустовского «Корзина с еловыми шишками» у учеников может вызвать затруднение, например, слово «портниха». Его лексическое значение можно выявить через контекст: «...Магда работала театральной портнихой...В комнате у тетушки Магды было множество театральных вещей: парчи, шелка, тюля, кружев, старинных фетровых шляп с черными страусиными перьями, цыганских шалей, седых париков, ботфорт с медными шпорами, шпаг, вееров и серебряных туфель, потертых на сгибе. Все это приходилось подшивать, чистить и гладить»*),

- значение слова может быть выявлено через выполнение упражнений в подборе антонимов и синонимов к этому слову (*для усвоения лексического значения слова «благоухание», встречающегося в том же рассказе К. Паустовского лучше всего дать упражнение в составлении синонимического ряда. Благоухание-приятный запах, аромат*),

- значение слова может быть выявлено через иллюстрацию того или иного предмета, явления, действия (*при знакомстве детей со стихотворением И. Бунина «Листопад» невозможно словами объяснить те краски, которые пытался донести до нас автор, следует отправиться с детьми на экскурсию*

в осенний лес, школьный двор, сад, показать детям гербарии, либо картины осеннего леса).

К сожалению, учителя не всегда планируют эту работу, а часто осознанно пропускают ее, ссылаясь на нехватку времени, считая ее малозначительной и лишней. Это может повлечь за собой непосредственные ошибки в дальнейшем обучении. Непродуманная работа при введении словарных и новых слов может отразиться на усвоении их лексического значения и орфографического запоминания. Словарная работа должна быть запланирована на каждом уроке русского языка и чтения в соответствии с поставленными целями и задачами.

Словарно-орфографическая работа необходима на уроках в младшей школе, она обогащает словарный запас детей, помогает перевести слова из пассивного словаря в активный, способствует запоминанию правильного написания и употребления новых слов.

ИННОВАЦИОННАЯ МЕТОДИКА РЕШЕНИЯ ПРОСТЫХ ЗАДАЧ

Т.С. Сергунина (г. Рязань)

Научный руководитель – доц. С.В. Иванов

Решение простых задач является основой при изучении математики в начальных классах. Способы и методы решения этих задач в дальнейшем формируют умения производить самостоятельные решения более сложных задач и самостоятельное математическое исследование. Под задачей в начальном курсе математики подразумевается специальный текст, в котором обрисована некая житейская ситуация, охарактеризованная численными компонентами. Выделяют следующие типы простых задач:

1. Простые задачи, решаемые сложением и вычитанием.
2. Простые задачи, решаемые умножением и делением.

В процессе решения задач различных типов у учащихся начальной школы должны вырабатываться общие приёмы решения задач. С этой целью учитель организует работу над задачей, как правило, по одному и тому же плану. Накапливая опыт такой работы, ученики всё с большей степенью самостоятельности применяют соответствующие умения.

По мнению А.А.Столяр и В.Л. Дрозда можно рассмотреть следующий план работы учащихся над задачей:

- 1) анализ текста задачи;
- 2) схематическая запись условия;
- 3) поиск решения задачи; составление плана решения;
- 4) решение собственно математической задачи – вычисление значения числового выражения;
- 5) истолкование результата вычислений, т.е. получение ответа на вопрос задачи;
- 6) проверка полученного ответа.

Этот план может существенно изменяться, если задача решается устно или составлена по иллюстрации.

В учебнике «Методика обучения математике в начальной школе» А.В. Белошистая говорит о том, что методически принято выделять следующие этапы работы над задачей на уроке:

1. Подготовительная работа.
2. Работа по разъяснению текста задачи.
3. Разбор задачи (анализ), поиск пути решения и составление плана решения.
4. Запись решения и ответа.
5. Проверка или работа над задачей после ее решения.

Особенности каждого из этапов в процессе обучения решению простых задач обуславливаются тем, что простые задачи являются, с одной стороны, одним из средств формирования понятий о смысле арифметических действий, с другой стороны, являются подготовительной ступенью к обучению решению составных задач. При решении математических задач, как указывал А.Я. Хинчин, воспитывается правильное мышление, и прежде всего учащиеся приучаются к полноценной аргументации. Решение задачи должно быть полностью аргументированным, т. е. не допускаются незаконные обобщения, необоснованные аналогии, предъявляется требование полноты дизъюнкции (рассмотрение всех случаев данной в задаче ситуации), соблюдаются полнота и выдержанность классификации.

Таким образом, учителя начальных классов закладывают основы для дальнейшего успешного изучения математики.

На современном этапе образования процесс информатизации позволяет использовать инновационные методы обучения математике в школе. Мы в своей работе используем такие актуальные методы, как

- 1) метод игры;
- 2) метод проектов;
- 3) использование мультимедийных средств на уроках.

Таким образом, раздел «Решение простых задач» мы предлагаем изучать на новом современном уровне с использованием средств ИКТ.

Нами разработан проект «Инновационная методика решения простых задач», который включает в себя:

- Образовательный сайт «Решение простых задач», в который входит комплекс задач на темы:

- 1) задачи на разностное сравнение;
- 2) задачи на увеличение числа в несколько единиц;
- 3) задачи, раскрывающие связь между умножением и делением.

Каждая задача представлена наглядно с помощью анимации, видеороликов, звукового сопровождения. Кроме того, ход решения задачи представлен в игровой форме. Используются сказочные персонажи и герои мультипликаций.

- Разработана методика преподавания раздела «Решение простых задач», который включает в себя:

- 1) тематическое планирование;
- 2) поурочное планирование;

- 3) методические рекомендации по конкретным урокам для учителя;
 - 4) методические рекомендации для учеников.
- Электронные тесты по теме проекта.
 - Электронный носитель с разработанным УМК.

Задачи, которые представлены на нашем сайте, помогают наглядно увидеть учащимся, как происходит процесс их решения (каждое действие показано и выделено). На каждый тип простой задачи есть свой отдельный пример. В задачах используются игровые моменты, детские герои: собачки, дракончик, рыбки, кошки, медведи, зайцы и т.д.

Мы считаем, что использование игровых моментов и знакомых для детей героев приведёт к повышению успеваемости в целом в классе, учащиеся будут стремиться понять смысл задачи, как правильно её решить, что при этом использовать. Кроме того, такая работа будет способствовать развитию основ математического мышления, а также развитию личностных качеств (творчества, анализа, синтеза, мышления).

УЧЕБНОЕ СОТРУДНИЧЕСТВО НА УРОКАХ ОКРУЖАЮЩЕГО МИРА В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ

Е.Ю. Сизова (г. Рязань)

Научный руководитель – ст. преп. Е.Н. Чулкова

В последние годы начальная школа встала на путь отхода от авторитарного, инструктивно- пошагового обучения. В связи с этим в методике организации работы с младшими школьниками большое значение стали приобретать проблемные ситуации. К.Д. Ушинский считал, что в обучении особое внимание надо обращать на возбуждение самостоятельной мысли ребенка, на побуждение его к поискам истины. «Самостоятельность головы учащегося, – говорил великий педагог, – единственное прочное основание всякого плодотворного учения».

Современный ученик начальных классов получает в основном три роли: он является «зрителем», «слушателем» и «репродуктором». При этом младшему школьнику необходимо услышать текст, увидеть правило, запомнить материал и затем воспроизвести его, желательно в полном соответствии с образцом. Такая ситуация в учебной деятельности приводит к нескольким проблемам: у учащегося пропадает потребность в самообучении, он начинает действовать в соответствии с инструкцией, указанием учителя.

Проблемную ситуацию на уроках окружающего мира в начальной школе создает не всякая задача, а лишь такая, которая побуждает учащихся к теоретическому объяснению явлений, фактов, внешнего несоответствия между ними. Если на тот или иной вопрос у школьника имеется готовый ответ, то здесь не требуется по существу никаких мыслительных операций и усилий, кроме припоминания и воспроизведения. Познавательная же проблема характеризуется тем, что выводит ученика за пределы имеющихся у него знаний, стимулирует его познавательные силы и возможности. При этом в ней есть что-то неизвестное, требующее поиска, мыслительной деятельности.

Учащихся начальных классов на уроках окружающего мира, как правило, не трудно вывести за пределы имеющихся у них знаний и поставить перед ними познавательные вопросы, однако их мышление может остаться «невключенным». Чтобы «включить» познавательную деятельность школьников и направить ее на решение возникшей проблемы, в ней должно быть что-то известно, заданы отправные данные для размышления, для творческого поиска. Важно, чтобы проблемная ситуация содержала в себе новые и яркие факты, необычность познавательной задачи с тем, чтобы вызывать у учащихся интерес и стремление к активной деятельности. Тогда младший школьник не только приобретет новые знания и умения, но и станет самостоятельной, творческой личностью, находящей интересные и необычные ответы в нашем огромном мире вопросов.

ЗАДАНИЯ, ФОРМИРУЮЩИЕ У СТАРШЕКЛАССНИКОВ УМЕНИЕ ПРОДУЦИРОВАТЬ МОНОЛОГИЧЕСКОЕ ВЫСКАЗЫВАНИЕ ПОЛЕМИЧЕСКОГО ХАРАКТЕРА НА АНГЛИЙСКОМ ЯЗЫКЕ

Ю.В. Симакова (г.Рязань)

Научный руководитель – доц. И.С. Идилова

Каждый человек, независимо от возраста, пола, профессии и социального статуса, попадает в такие коммуникативные ситуации, где ему необходимо высказать свою точку зрения, доказывать право на её существование, приводить убедительные аргументы. К таким ситуациям относятся, например, предвыборные дебаты, защита интересов в суде, речь на митинге и др. Но даже если профессия человека не связана напрямую с убеждением и аргументацией, все мы рано или поздно выступаем в роли участника спора на бытовом уровне. Чтобы достигнуть коммуникативного успеха, необходимы специальные умения, связанные с построением монологического высказывания полемического характера. Если говорить об общении на родном языке, то на базовом уровне такие умения развиваются в процессе речевой деятельности. Что касается иностранных языков, необходимость изучения которых не подвергается сомнению, то соответствующая работа должна проводиться учителем на уроках.

Умения, обеспечивающие продуцирование монологического высказывания полемического характера, формируются в процессе выполнения заданий. Именно систематичность и регулярность заданий, их последовательность, разнообразие и взаимосвязь обеспечивают эффективность работы над монологическим высказыванием полемического характера.

Основным средством обучения, с которым сталкиваются все участники учебного процесса, является учебник. Мы проанализировали несколько комплектов современных учебников для 10-11 классов с точки зрения того, насколько в них предусмотрено развитие умения строить монологическое высказывание полемического характера ("English" В.П. Кузовлев, Н.М. Лапа, "New Millennium English" О.Л. Гроза, О.Б. Дворецкая и др., "Spotlight" О.В. Афанасьева, Дж. Дули, И.В. Михеева и др.).

Рассмотренные учебники уделяют должное внимание развитию умений, связанных с говорением. Однако упражнения, направленные на формирование монологического высказывания полемического характера, представлены в разной степени. Одни учебники ограничиваются заданиями, связанными с приведением аргументов, высказыванием отношения, убеждением. Другие изобилуют заданиями, подразумевающими различные формы работ – от индивидуальной до групповой – и такие непростые виды деятельности, как дебаты, дискуссия, конференция. Имеются также учебники, содержащие материал, который поможет учащимся понять, зачем они учатся создавать то или иное высказывание, в частности монологическое высказывание полемического характера, а также подготовит их к созданию исследуемого нами типа высказывания.

Для более успешной работы по формированию рассматриваемого нами умения мы считаем необходимым систематично включать в ход урока дополнительные задания.

Рассмотрим примеры заданий, различных по целевым умениям. Эти задания были составлены нами с опорой на три блока заданий Я.М. Колкера, Е.С. Устиновой, представленных в книге «Как сделать высказывание точным и выразительным: теория и практика обучения говорению на иностранном языке» (М.: Научная книга, 2009. – 352 с.)

1. Задания, нацеленные на формирование умения формулировать тезис.

1) Tour agent Mr. Black and his colleague Mr. Harrison are arguing about the best place to spend a holiday at. Which position would you share if you took part in the argument? Formulate your thesis.

Mr. Black: I dream of visiting Paris. There's so much to see there.

Mr. Harrison: But it's impossible to have a real rest in such a noisy city. I'd better go to the countryside.

2) You are preparing to take part in the discussion "Large family: for and against". Which position will you take? Formulate your thesis.

2. Задания, нацеленные на формирование умения выявлять проблематику монологического высказывания.

1) Read the text and the list of problems. Decide which of them are stated in the text.

2) Read the text and enumerate the problems touched upon in it.

3. Задания, нацеленные на формирование умения определять иерархию проблем высказывания.

1) Read the text and enumerate the problems touched upon in it. Which of them can be called a basic one?

2) Arrange the following problems beginning with the one that is the most urgent for you nowadays and ending with the least urgent one.

4. Задания, формирующие умение подбирать аргументы.

1) The proverb says: "A person is known by the company he keeps". Think of 3 arguments to support the idea.

2) Find examples in literature that can be used as arguments to prove the thesis expressed by the proverb: "Actions speak louder than words".

5. Задания, формирующие умения располагать аргументы.

1) Express your attitude to the problem of cruel treatment of animals. Think of three arguments and arrange them taking into consideration the force of their influence on the audience.

2) In what order, in your opinion, is it better to arrange the arguments? Why do you think so?

Thesis: A mistake is not the reason to despair.

Argument 1: A mistake can be corrected..

Argument 2: Correcting mistakes is necessary experience.

Argument 3: There are no people making no mistakes.

6. Задания, формирующие умение оценивать эффективность аргументов.

1) Read the text. Find the arguments in it. Which of them are more and which are less effective?

2) Read the text. Find the arguments in it. Which of them are more and which are less effective? Think of your own, more effective, arguments to support the same thesis.

7. Задания, формирующие умение сопоставлять аргументы и контр-аргументы.

1) Think of three arguments to support and three counterarguments to contradict the thesis: "Television serial are essential!"

2) Think of three arguments to support and three counterarguments to contradict the thesis: "The wider the circle of communication is the more successful the career will be".

8. Задания, формирующие умение формулировать вывод в аргументации.

1) Which of the statements can be a conclusion for the text?

2) Complete the text with a conclusion.

9. Задания, формирующие умение подбирать языковые средства для построения монологического высказывания полемического характера.

1) Express your attitude to the issue "The Internet gives many opportunities". Use the phrases:

- Firstly, secondly, thirdly, ...

- Next, ...

- Undoubtedly ...

- Obviously...

- Generally...

- In addition, moreover...

- In conclusion...

- To summarise...

2) Express your attitude to the issue "Everyone must go into sports". Use the phrases:

- To begin with...
- Further / furthermore ...
- In fact
- Particularly / in particular
- Especially
- Clearly
- Importantly
- Finally

Следует отметить, что для успешной работы по формированию у старшеклассников умения продуцировать монологическое высказывание полемического характера, необходимо вызывать у них реальный интерес к обсуждаемым вопросам, то есть подбирать материал, соответствующий интересам названной категории школьников. Этот материал должен быть аутентичным (реальные статьи из газет, письма, объявления)

Делая вывод, можно сказать, что для эффективного обучения монологическому высказыванию полемического характера необходимо включать в структуру урока специальные задания, различные по формируемым умениям. Целесообразно использовать задания, направленные на формирование следующих умений: формулировать тезис, выявлять проблематику монологического высказывания, определять их иерархию, подбирать и располагать аргументы, оценивать их эффективность, сопоставлять аргументы и контраргументы, формулировать вывод в аргументации, а также подбирать языковые средства для построения монологического высказывания полемического характера.

О ВНЕКЛАССНОЙ РАБОТЕ ПО РУССКОМУ ЯЗЫКУ В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ

У.А. Сорокина (г. Рязань)

Научный руководитель - доц. Т. И. Мишина

Внеклассная работа по русскому языку в начальной школе является неотъемлемой частью развития творческих способностей детей. Внеклассная работа сводится не только к познанию чего-то нового, но и является дополнением для развития интереса к данному предмету, развития аккуратности, развития способностей детей работать самостоятельно не только в школе, но и вне ее; расширения и обобщения знаний, полученных детьми на уроке русского языка, а также развитию высших психических функций, таких, как абстрактное мышление, восприятие, внимание, память, речь, воображение. Поэтому работа во внеурочное время является актуальной и в настоящее время.

Внеклассная работа тесно связана с обязательной программой, по которой учатся младшие школьники. Она охватывает основные направления курса русского языка, а именно углубление теоретических знаний, совершенствование практических навыков, развитие устной и письменной речи, а отсюда – развитие учащихся в процессе обучения в целом.

Основной формой обучения русскому языку является урок. Внеклассную же работу можно рассматривать в различных формах проведения, например таких, как форма массовой работы, групповой работы и индивидуальной работы во внеурочное время. Формы проведения таких работ в первую очередь зависят от возможностей школы, творческого подхода учителя и способностей учеников.

Массовыми формами проведения внеклассной работы являются лекции (рассказывание) учителей, встречи с интересными людьми, проведение школьных вечеров, оформление уголков русского языка, устные сообщения - доклады учащихся и т.д., так как они охватывают большее количество учеников. Занятия могут быть как общешкольными или предназначенными для нескольких классов, так и проводиться в одном классе. Эти формы позволят добиться более активного усвоения материала.

Групповыми формами проведения внеклассной работе являются экскурсии, кружки, экспедиции, беседы, часы занимательной грамматики и т.д.; в них принимает участие меньшее количество учеников (от нескольких человек до целого класса). У этих форм объединяющая черта – активный характер деятельности каждого школьника. В ограниченном составе участников занятий выделяется большая однородность их интересов, внимание руководителя к личным запросам каждого может быстрее достичь поставленной цели.

Индивидуальная форма проведения внеклассной работы представлена определенными заданиями для каждого ученика отдельно (доклад, сообщение, создание наглядного изделия и подобное). Такие формы связаны с теми или иными поручениями учителя. Работа ученика, несмотря на самостоятельное выполнение, носит исполнительский характер. Здесь учитываются индивидуальные способности учащихся.

Таким образом, на основании вышесказанного можно сделать вывод о том, что внеклассная работа является необходимой не только на уроках русского языка, но и для всего процесса обучения.

ЯЗЫКОВАЯ РАБОТА НА УРОКАХ МАТЕМАТИКИ В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ КАК СРЕДСТВО РАЗВИТИЯ ОБУЧЕНИЯ

О.А. Сучкова (г. Рязань)

Научный руководитель – доц. С.А. Самсиков

Интеллектуальное развитие личности представляет собой формирование логических умений, операций и приемов их составляющих. Оно обусловлена рядом следующих обстоятельств:

- качество усвоения знаний во многом зависит от уровня развития мышления учащихся: логически развитое мышление способно легче усвоить знания и в большем количестве;

- организация умственного труда основывается на выборе приемов мыслительных операций;

- в единстве и взаимосвязи с развитием мышления идет освоение языка и развитие речи: любая мысль, формируясь, облекается в языковую форму.

Проблемой развития логического мышления учащихся занимались многие зарубежные и отечественные ученые (Ж. Пиаже, Д. Дьюи, Л.С. Выготский, А.Н. Леонтьев и др.)

Мышление не может успешно развиваться без языкового материала. Овладение языком, запасом слов и грамматических форм создает предпосылки для развития мышления. Работа мысли, усложняясь в процессе труда, наблюдений, других видов деятельности, требует обогащения и усложнения речи. Обогащение речи в свою очередь оказывает положительное влияние на развитие мышления. Следовательно, формирование логических умений бессмысленно и неосуществимо без работы над языком.

В нашем исследовании под видом языковой работы в начальном обучении математике будем понимать вид активной познавательной деятельности учащихся с языковыми формами выражения математического знания, задаваемый соответствующими методами и методическими приемами обучения.

Нами был проведен анализ основных программ по математике для начальной школы с точки зрения использования заданий для целенаправленного совершенствования логических умений на базе языковой работы.

Выделены следующие виды языковой работы:

- 1) обсуждение с младшими школьниками вопросов роли и назначения языковых форм выражения математических знаний;
- 2) сопоставление формы выражения математического знания и его содержания;
- 3) сравнение различных языковых форм выражения математического знания;
- 4) этимологический анализ математических языковых форм;
- 5) конструирование математических знаков;
- 6) выражение учащимися ассоциаций и составление вопросов, связанных с языковыми формами выражения математических знаний.

Определен соответствующий перечень логических умений, подлежащих формированию для последующего развития умения применять логические операции на практике: выделение и описание признаков или свойств математических объектов; установление сходства и различия между признаками двух математических объектов; выявление сходства между признаками трех, четырех и более объектов; сопоставление по данному основанию; объединение объектов на основе выделения общих и существенных признаков; определение отношений между предметами типа род – вид.

С целью формирования логических умений младших школьников нами разработана стартовая схема – алгоритм, призванная помочь ученикам распознавать объекты с наличием логической взаимосвязи либо с отсутствием таковой.

С целью формирования логических умений младших школьников была разработана система развивающих упражнений, базирующихся на использовании математического языка, и рекомендации к ее применению.

Примерная система развивающих упражнений задания, направленные на формирование умения:

- выделять признаки и свойства объектов;
- распознавать указанный признак;
- устанавливать общие признаки предметов;
- устанавливать различные признаки предметов;
- группировать объекты на основе общих признаков.

Эффективность предложенной системы упражнений была подтверждена в ходе экспериментальной проверки.

В результате исследования были выявлены специальные педагогические условия, способствующие формированию логических умений младших школьников посредством языковой работы.

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ЗАНИМАТЕЛЬНОГО МАТЕРИАЛА ПРИ ИЗУЧЕНИИ ОКРУЖАЮЩЕГО МИРА

А.И. Трецина (г. Рязань)

Научный руководитель – доц. В.И. Вискова

Проблеме использования занимательного материала уделяли внимание многие ученые и методисты. Так Л.А. Гордон считал, что «суть интереса в учебном процессе состоит из вызывания у детей внутреннего стремления учиться с охотой».

Для успешного обучения окружающему миру необходимо пробудить у учащихся начальных классов интерес к предмету, увлечь, мобилизовать внимание, активизировать их учебную работу.

К.Д. Ушинский советовал: «включать игру, элементы занимательности в учебный труд учащихся. Это позволяет организовать и сделать более продуктивной работу школьников».

Высоко оценивал значение игры В.А. Сухомлинский. Он писал: «Без игры нет и не может быть полноценного умственного развития. Игра – это искра, зажигающая огонек пытливости и любознательности».

Выделяют различные виды дидактических игр: игры-путешествия, игры-загадки, игры-беседы.

Так, на уроке окружающего мира по теме «Опасные места» мы использовали игру-путешествие.

Учащиеся выполняли самостоятельную работу, затратив минимальное количество времени. Ученикам были определены станции и задания на каждую из них. Эти задания объяснялись героями мультипликационных фильмов: Леликом и Боликом, Незнайкой, Тигрулей, Райской птицей, скоморохом Говоруном.

Можно использовать занимательный материал в виде игры на уроках при объяснении нового материала: «Скажи мне – и я забуду. Покажи мне – и я запомню. Вовлеки меня – и я научусь». Вовлечь ребенка в мир знаний помогают игры, загадки, пословицы, кроссворды, привлечение героев.

На уроке: «О молниях, змеях, собаках и прочем» мы использовали игру-путешествие по станциям: «Вспоминай-ка», «Назови-ка», «Исправь-ка», «Раскажи-ка», «Перечисли-ка», «Запиши-ка».

По теме: «Наше питание» использовали загадки. Например,

Хлеб, сметана, масло, мясо,

Сыр, капуста и колбасы...

Человека не отыщешь,

Кто бы жизнь прожил без ...

(Пищи)

Часто на уроках окружающего мира мы использовали пословицы. По теме: «Чему учит экономика» детям предлагалась пословица: «Без труда не вытянешь и рыбки из пруда». Учащиеся должны объяснить, как понимают эту пословицу.

На многих уроках окружающего мира целесообразно использовать кроссворды как при проверке знаний и умений детей младшего школьного возраста, так и при объяснении нового материала. Следует отметить, что учащиеся проявляют высокую активность, что способствует развитию логического мышления и познавательной активности.

Значительный интерес у учащихся вызывает вовлечение героев детских книг и мультипликационных героев: Лелика и Болика, Незнайки, Тигрули, Райской птицы, скомороха Говоруна, Веселого гнома.

Использование такого занимательного материала как игры, пословицы, загадки, кроссворды способствуют развитию познавательного интереса и творческих способностей учащихся начальных классов.

К ВОПРОСУ О ВИДАХ СЛОВАРНОЙ РАБОТЫ В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ

О.С. Туманова (г. Рязань)

Научный руководитель — доц. А.В. Шуваева

Не секрет, что русский язык считается одним из самых трудных школьных предметов. С одной стороны, знание родного языка даётся ребёнку с детства, он овладевает им так же естественно, как дышит и растёт. С другой, - это сложная дисциплина, требующая большого труда, направленного в первую очередь на запоминание отдельных лексических единиц, именуемых «словарными словами».

Словарная работа в школе — это систематическая учебно-воспитательная работа в области лексики языка, направленная на овладение учащимися незнакомым или знакомым, но трудным для них словарём, на повышение культуры речи.

Работа над словом (словарная работа) в начальных классах включает в себя следующие компоненты:

- толкование значений слов, оттенков их значения, эмоционально-экспрессивных окрасок в процессе выбора слов для конкретных ситуаций;
- работу с синонимами, антонимами, паронимами, фразеологическими единицами, включение их в конкретный текст, в собственное предложение;
- работу со словарями — толковыми, словообразовательными, синонимическими, орфографическими и др.;
- исправление ошибок словоупотребления в устной речи и в письменных сочинениях.

Для повышения эффективности работы над словом можно использовать такие виды словарных упражнений:

Составьте предложения со словарным словом (словами). Учащимся предлагается придумать предложение, в котором есть предложенное словарное слово. Предложены слова: *багаж, газета, земляника, соловей*.

3) **Комментатор.** Даны словарные слова с пропущенными буквами. Необходимо вставить букву и объяснить свой выбор. Предложены слова: *капитан (со знач. «голова»), колесо (со знач. «круг»), корабль (со знач. «кора»), лопух (со знач. «лист»)*.

4) **Немой словарик.** Учитель, четко артикулируя губами, проговаривает словарное слово. Учащиеся угадывают слово, а затем также беззвучно проговаривают его еще раз и записывают, комментируя. Предложены слова: *магазин, машина, мелодия, сорока*.

5) **Толковый словарь.** Учитель, не называя словарного слова, объясняет его лексическое значение. Учащиеся угадывают слово и записывают с проговариванием. Этот вид работы развивает внимание, расширяет словарный запас, формирует навык грамотного построения предложений. Например, как называется тетрадь из плотных листов в переплете для рисунков, фотографий (*альбом*). Как называется большое спортивное сооружение с трибунами для зрителей и площадками для соревнований (*стадион*). Как называется изображение природы или людей на бумаге, холсте с помощью красок (*картина*). Как называется изображение местности на листе бумаги с использованием специальных значков (*карта*).

6) **Картинный словарик.** Учащиеся подбирают предметную картинку к словарному слову. Этот вид работы можно усложнить: учащиеся должны нарисовать сюжетную картинку, на которой будут изображены предметы, называемые словарными словами. На сюжетной картинке необходимо найти как можно больше словарных слов. Затем с этими словами составить предложения. Итогом станет небольшое сочинение по данной картинке.

7) **Толкование слова с помощью синонимов и антонимов.** К словам учащиеся должны подобрать синонимы и антонимы.

Запишите слова, обозначающие «комнаты» в различных учреждениях, транспорте и т.п.

в гостинице - _____	К	в монастыре - _____
в зоопарке - _____	О	в самолёте - _____
в поликлинике - _____	М	на корабле - _____
в поезде - _____	Н	на заводе - _____
в школе - _____	А	в больнице - _____
в музее - _____	Т	
в институте - _____	А	

Подберите к прилагательным антонимы, чтобы по вертикали получилось слово-антоним.

Бескорыстный — а ... (алчный);
 обычный — н ... (незаурядный, необыкновенный);
 комичный — т ... (трагичный);
 трусливый — о ... (отважный);
 спокойный — н ... (непоседливый);
 пассивный — и ... (интерактивный);
 постылый — м ... (милый).

В заключение надо сказать о том, что словарные упражнения способствуют обогащению словаря учащихся, формированию умений осмысленного владения лексическими средствами, развитию языкового чутья и чувства стиля.

ФУНКЦИОНАЛЬНЫЙ И ПРАГМАТИЧЕСКИЙ АНАЛИЗЫ В СИСТЕМЕ РАБОТЫ С ТЕКСТОМ НА СОВРЕМЕННОМ ЭТАПЕ ОБУЧЕНИЯ МАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

С.М. Фаттаева (г. Рязань)

Научный руководитель – доц. С.А. Алентикова

Текст как завершённое речевое произведение, как динамическая коммуникативная единица высшего уровня предполагает многоплановость изучения школьниками, начиная с начального звена. В настоящее время текст приобретает особую актуальность в методике преподавания русского языка: это средство обучения, дидактический материал, в котором языковые единицы приобретают коммуникативную значимость, и результат обучения, показатель уровня развития школьника как языковой личности. Таким образом, текст понимается «в действии», в связи с чем, во-первых, на первый план выдвигается функциональный аспект текста, а во-вторых, направленность текста на коммуникативный процесс сосредоточивает внимание на прагматике текста.

Функциональный анализ предполагает понимание обусловленного авторского выбора языковых и грамматических средств для выражения смысловой структуры текста, его стилистической и жанровой принадлежности. При этом коммуникативный план текста, определяющий стиль, жанр и тип текста, соотносится с условиями реальной коммуникации (авторская позиция, фоновые знания коммуниканта по предмету речи, средства коммуникации, исполь-

зубаем автором). Следовательно, функциональный анализ учитывает экстра- и интратекстовые признаки.

Функциональный анализ определяет роль отдельных компонентов в организации целого текста. Языковые единицы, взаимодействуя друг с другом в тексте, конкретизируют свое непосредственное значение, или приобретают добавочное, коммуникативно ориентированное, или меняют свое значение под воздействием контекста.

Прагматический анализ текста обусловлен функциональным и является его продолжением. Прагматика отражает коммуникативные характеристики субъекта (автора текста) и адресата, а главное - их взаимодействие в акте коммуникации.

Субъект речи или автор текста определяет:

- коммуникативную цель речи (например, сообщение-объяснение, сообщение-инструктирование, воздействие, общение);
- коммуникативное намерение (повествовать, описать, вскрыть причинно-следственные связи);
- жанр текста;
- отношение к предмету речи;
- структуру речевого произведения.

Адресат речи или читатель текста:

- воспринимает и интерпретирует содержательный план текста: фактуальную, концептуальную или подтекстовую информацию;
- выявляет роль языковых средств в раскрытии авторской позиции;
- испытывает воздействие на эмоциональную и интеллектуальную сферу;
- получает эстетическое удовольствие.

Прагматический анализ - это скрытый диалог адресанта и адресата.

Таким образом, прагматический анализ является логическим продолжением анализа функционального. Функциональный анализ подразумевает условия авторского выбора тех или иных средств выражения, вида и жанра текста. Прагматический анализ состоит из вопросов, связанных с субъектом и адресатом текста, а также их взаимодействием в акте коммуникации. Значимость этих анализов велика, так как способствуют глубокому пониманию учащимися авторской позиции, а также всех видов информации, заключенных в тексте.

СОВРЕМЕННОЕ НАСЛЕДИЕ ВЕЛИКИХ РУССКИХ БАСНОПИСЦЕВ

А.С.Фатина (г. Рязань)

Научный руководитель – доц. Т.И.Мишина

В начальной школе во время изучения художественных произведений важную роль играет жанр басни. Именно он может приобщить ребёнка к осознанию человеческой натуры, его характера и моральных качеств.

Басня зародилась несколько тысяч лет назад и стала за это время достоянием литературы. Великие русские баснописцы вдохнули жизнь в старею-

ший жанр басни. Они использовали сюжеты других авторов (Эзопа, Марциала, Лафонтена), которые стали звучать совершенно по-новому. Структурные особенности басни почти не менялись на протяжении её исторического развития.

В классической литературе прошлого века басня встречается редко. Писатели больше уделяют внимания другим видам эпоса, особенно роману, повести, рассказу, поэме, очерку. Но если посмотреть на развитие литературы в наше время, то можно заметить, что жанр басня возрождается. Много современных писателей продолжают совершенствоваться и создавать новые, поистине замечательные произведения. Такими авторами являются: Геннадий Дубров («Орёл и голубь»), Димитрий Богданов («Желание мотылька»), Виктор Авин («Авоська и портфель»), Олеся Емельянова («Художник»).

С появлением новых басен традиции написания жанра не исчезли. Они стали намного ярче и выразительней. Всё то, что вложили Крылов, Сумароков, Дмитриев в свои произведения, сегодня имеет огромную важность.

Басня – это аллегорический рассказ, в котором есть нравоучение. Оно вытекает из осмеяния тех или иных отрицательных человеческих черт и общественно – социальных проблем. В большинстве басен пороки и недостатки людей воплощаются в образах животных, птиц и рыб. Также писатели наделяют своих персонажей человеческими качествами: хитростью, жадностью, силой, глупостью, завистью, трусостью. Кульминацией басни является маленькая выразительная сцена. Эта сцена помогает уяснить характер басенных героев. Осмеяние неправды, эгоизма, лжи, корысти всегда озарено в баснях светом благоговения перед истиной, справедливостью, добром. В баснях отражается патриотическое чувство, уважение и любовь к труду, служение общественной пользе.

В литературе нашего времени очень мало молодых писателей, чьи произведения печатаются в учебниках начальной школы. Авторы больше «доверяют» произведениям, которые многие десятилетия остаются воплощением жанра басни.

В XXI веке, в период большой европеизации, наше образование меняется. Именно сейчас наша литература требует внимания. Вклад молодых писателей должен создать опору, которая будет защищать мир литературы от различных пережитков. А жанр басни, как никакой другой, отражает человеческие пороки, всю реальность жизни всё то, что человек необратимо меняет. «Басня есть нечто отдельное и целое, она заключает в себе действие для нас привлекательное - от сей отдельности и целостности и самая мораль получает характер отличный; а будучи выводима из действия привлекательного, сама становится для нас привлекательнее» (В.А.Жуковский).

СОВЕРШЕНСТВОВАНИЕ ПРАВОПИСАНИЯ БЕЗУДАРНЫХ ГЛАСНЫХ КОРНЯ С ПОМОЩЬЮ КОМПЬЮТЕРНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ

О. И. Харькова (г. Рязань)

Научный руководитель – доц. Т. И. Мишина

Компьютер является эффективным техническим средством, которым можно разнообразить уроки русского языка в начальной школе.

Внедрение информационных технологий в учебный процесс позволяет в доступной форме использовать познавательные и игровые потребности учащихся. Каждое занятие вызывает у детей эмоциональный подъем. Также использование компьютера на уроках русского языка позволяет повысить качество знаний.

Для того чтобы представить учебный материал, целесообразно использовать мультимедийные презентации, потому что они сочетают в себе звук, динамику и изображение, как раз то, что наиболее долго удерживает внимание ребенка. Главное в презентациях – тезисность, информативность, наглядность, увлекательность. Слайды являются хорошим наглядным материалом, который может быть разным (обычная иллюстрация, анимация, мультимедиа – панорама). Например, при работе с темой «Безударные гласные в корне слова» с помощью сказочных героев, известных детям, красочных картинок, слов в цвете сосредотачивается внимание учащихся. Они с интересом выполняют задания, которые предлагают им герои сказок. Например, на слайде Незнайка дает задание вставить в слова безударные гласные в корнях и к каждому подобрать проверочное:

- () - к..са; () - стр..на;
- () - п..сьмо; () - д..ска;
- () - ст..кло; () - к..льцо;
- () - з..мля; () - пл..чо.

Но следует помнить психофизиологические особенности детей и что работа с визуальной информацией вызывает утомление и снижает зрение.

При создании слайдов необходимо учитывать ряд основных требований: слайд должен содержать минимально возможное количество слов; для надписей и заголовков следует употреблять четкий крупный шрифт; выносить на слайд предложения, определения, слова, термины, которые учащиеся будут записывать в тетради, прочитывать их вслух во время демонстрации презентации; заливка фона не должна вызывать раздражение и утомление глаз; чертежи, рисунки, фотографии и другие иллюстрационные материалы должны быть во весь экран.

Презентации можно использовать на любом этапе урока. При изучении новой темы в начале урока для постановки темы могут быть использованы загадки, ребусы, викторины и т.д. Например, можно предложить учащимся узнать тему урока, соединив буквы из левого столбика с буквами из правого столбика:

Пр, в, п, с, н, к, рн, в, х о, о, а,	а, о, и, а, и, е о, е, ы, рф, гр, мм.
--	---

При повторении и закреплении пройденного материала ученикам могут даваться слайды для индивидуальной работы. Во время урока форма работы может меняться (фронтальная, индивидуальная и групповая). Так же, при проведении уроков русского языка в компьютерных классах, можно использовать тесты, которые заменяют часть объяснения учителя, исправляют ошибки и дают подсказки.

При использовании информационных технологий на уроках русского языка в начальной школе достигаются общие цели образования, обучение становится более качественным и дети активно вовлекаются в учебный процесс.

Литература:

1. Виноградова Л.П. Использование информационных технологий в начальной школе. Материалы научно-практической конференции. - М., 2000.
2. Дебердеева С.Г. Развитие интеллектуальных и творческих способностей младших школьников на уроках информатики. Информатика и образование. - М., 2003.

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ МОДЕЛИРОВАНИЯ ПРИ ОБУЧЕНИИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ УМЕНИЮ РЕШАТЬ ЗАДАЧИ

П.М. Цыцарцева (г. Рязань)

Научный руководитель – доц. Л.Н. Бахарева

Моделирование - один из наиболее удачных приемов для развития мыслительной деятельности младших школьников. При правильном построении оно достаточно конкретно, легко воспринимается зрительно, полностью отражает внутренние связи и количественные отношения. Любая из моделей и схем проста в исполнении, сильна для ребенка, наглядна, вызывает у детей положительные эмоции. Моделирование способствует развитию логического и абстрактного мышления, готовит ребенка к современной жизни, так как лежит в основе многих компьютерных программ.

На сегодня нет единства мнений по поводу употребления терминов модель и моделирование. На наш взгляд, наиболее унифицированным является такое определение: модель - такая мысленно представляемая или материально реализованная система, которая, отображая или воспроизводя объект исследования, способна замещать его так, что ее изучение дает нам новую информацию об этом объекте. Термин моделирование определяется менее точно, чем термин модель. В нашем понимании моделирование - это метод опосредованного познания, при котором изучается не интересующий нас объект, а его заместитель (модель), находящийся в некотором объективном соответствии с

познаваемым объектом, способный замещать его в определенных отношениях и дающий при его исследовании новую информацию о моделируемом объекте.

Для того чтобы вооружить учащихся моделированием как способом познания, учителю недостаточно лишь демонстрировать им разные научные модели и показывать процесс моделирования отдельных явлений. Нужно, чтобы школьники сами строили модели, сами изучали какие-либо объекты, явления с помощью моделирования.

Рассматривая текстовую задачу как словесную модель ситуации (явления, события, процесса), а ее решение – как перевод словесной модели в символическую (математическую) – выражение, равенство, уравнение и т.д., целесообразно до решения текстовых задач создать учащимся условия для приобретения опыта в интерпретации той или иной ситуации на различных моделях. Средством создания этих условий может являться методика формирования у учащихся представлений о смысле арифметических действий, в основе которой лежит установление соответствия между словесными, предметными, графическими и символическими моделями. Овладев этими умениями до решения текстовых задач, учащиеся смогут использовать приемы моделирования как общий способ деятельности, а не как частный прием для решения той или иной конкретной задачи.

Когда учащиеся, решая практическую математическую (сюжетную) задачу, понимают, что она представляет собой знаковую модель некоторой реальной ситуации, составляют последовательность различных ее моделей, затем изучают (решают) эти модели и, наконец, переводят полученное решение на язык исходной задачи, то тем самым школьники овладевают методом моделирования.

Развивающие функции моделирования текстовых задач способствуют активизации мыслительной деятельности обучающихся на уроках математике, так как работа с моделями помогает включить их в активную умственную деятельность. Кроме того, изучение темы идет более быстрым темпом и обеспечивает осознанное усвоение материала, т.к. работа с моделями доступна обучающимся младшего школьного возраста, опора на модель обеспечивает самостоятельное выполнение заданий, заданий творческого характера.

Формируя у младших школьников общие способы действия при решении текстовых задач, можно не только увеличить степень самостоятельности учащихся при моделировании ситуации задачи и отыскании ответа на вопрос, но и развить интерес к поиску наиболее рациональных способов решения. Решение задачи разными способами создает предпосылки для формирования у обучающихся умения находить свой оригинальный способ решения задачи, воспитывает стремление вести самостоятельно поиск решения новой задачи.

Моделирование способствует эффективному обеспечению взаимоконтроля и самоконтроля. Решенные с помощью моделирования задачи легко проверить. Проверку можно осуществлять способом:

- а) соотношения полученного результата с условием и моделью;
- б) путем решения задачи другим способом (прием моделирования способствует этому);
- в) путем определения смысла каждого действия (схема, рисунок или чертеж обеспечивают эффективность).

Освоение моделей должно проводиться целенаправленно, соблюдая ряд условий:

- начинать работу необходимо с подготовительных упражнений по моделированию;
- применять метод моделирования при изучении математических понятий;
- вести работу по усвоению знаково-схематического языка, на котором строится модель;
- систематически проводить работу по освоению моделей тех отношений, которые рассматриваются в задаче.

Таким образом, чтобы решать задачи самостоятельно младший школьник должен освоить различные виды моделей, для этого надо обучать способам выбора нужной модели, переходу от одной модели к другой. Если у младших школьников будут сформированы учебные умения и навыки самостоятельной учебной деятельности, им легче будет обучаться на следующих ступенях системы образования. В связи с этим необходимо использовать различные задания для развития навыков самостоятельности обучающихся, активизации их мыслительной деятельности, используя метод моделирования задач.

СОВЕРШЕНСТВОВАНИЕ РЕЧЕВОЙ КУЛЬТУРЫ УЧАЩИХСЯ НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЫ ПРИ ИЗУЧЕНИИ ИМЕНИ СУЩЕСТВИТЕЛЬНОГО

М.В. Широкова (г. Рязань)

Научный руководитель – доц. Е.П. Колыхалова

Одним из важнейших показателей уровня культуры человека, его мышления, интеллекта является его речь. Возникнув впервые в раннем детстве в виде отдельных слов, не имеющих еще четкого грамматического оформления, речь постепенно обогащается и усложняется. Ребенок овладевает фонетическим строем и лексикой, практически усваивает закономерности изменения слов (склонения, спряжения и пр.) и их сочетания, логику и композицию высказываний, овладевает диалогом и монологом, различными жанрами и стилями, развивается меткость и выразительность его речи. Всем этим богатством ребенок овладевает не пассивно, а активно — в процессе своей речевой практики.

Речь — это вид деятельности человека, реализация мышления на основе использования средств языка (слов, их сочетаний, предложений и пр.). Речь выполняет функции общения и сообщения, эмоционального самовыражения и воздействия на других людей.

Первым условием возникновения и развития речи человека является потребность высказываний. Без потребности выразить свои стремления, чувства, мысли не заговорили бы ни маленький ребенок, ни человечество в своем историческом развитии. Следовательно, методическим условием развития речи учащихся является создание ситуаций, вызывающих у школьников потребности высказываний, желание и необходимость что-то высказать устно или письменно.

Второе условие любого речевого высказывания — это наличие содержания, материала, т. е. того, о чем нужно сказать. Чем этот материал полнее, богаче, ценнее, тем содержательнее высказывание.

Четкость, логичность речи зависит от того, насколько богат и насколько подготовлен материал. Следовательно, методическим условием развития речи учащихся является тщательная подготовка материала для речевых упражнений (рассказов, сочинений и пр.), забота о том, чтобы речь детей была по-настоящему содержательной.

Выражение мысли и общение между людьми возможно только с помощью общепонятных знаков, т. е. главным образом слов, их сочетаний, различных оборотов речи. Поэтому третье условие успешного речевого развития — это вооружение средствами языка. Детям нужно дать образцы языка, создать для них хорошую речевую среду.

В программе русского языка для начальных классов изучению имени существительного отводится значительное место. Ведь имя существительное — разряд слов, который имеет богатые семантические возможности и выполняет разнообразные синтаксические функции. Имя существительное — это часть речи, которая обозначает предмет (книга, тетрадь, человек), признак (высота, ширина, белизна), действие (чтение, подготовка, хождение, переписка), состояние (сон, бодрость, лежание, гнев, радость) и т.п.

Казалось, такая простая на первый взгляд тема: “Имя существительное”, но сколько важных вопросов решается при её изучении. Самый главный и важный — как научить грамотно писать?

Три года учитель кропотливо отрабатывает умения детей быстро находить имя существительное в группе других частей речи по существенным признакам, готовит к работе на важном этапе — правописанию окончаний.

В данной ситуации учитель обязан использовать все формы и приёмы работы, чтобы добиться сознательного усвоения данной темы и применения знаний в практической деятельности.

Т.е. важно стремиться к тому, чтобы каждый ученик работал в полную меру своих сил, чувствовал уверенность в себе, ощущал радость учебного труда, сознательно и прочно усваивал программный материал, продвигался в развитии.

ИДЕАЛЫ И ЦЕННОСТИ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ПРОФЕССИИ. ЦЕННОСТНЫЕ ПРИОРИТЕТЫ СТУДЕНТОВ – БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ

А.А. Щербакова

Научный руководитель – ст. преп. Н.А. Копылова

Одной из главных проблем молодёжной политики всегда являлась проблема формирования ценностных ориентаций у молодёжи, так как государство хочет видеть своих граждан нравственными, образованными, высоко моральными, знающими историю и культуру родной страны. Для студентов педагогических вузов эта проблема особенно актуальна, как для будущих работников сферы образования, так как педагог – фактор формирования личности ребенка. Таким образом, аксиологический компонент личности учителя является одним из важнейших. Будущий специалист должен чётко сформулировать для себя ценностные приоритеты, опираясь на идеалы предшествующих поколений и используя инновационные разработки. Ценности и идеалы не формируются спонтанно, они строятся на основе экономических, политических и социальных отношений в обществе.

В.А. Слостёнин пишет: «Педагогические ценности представляют собой нормы, регламентирующие педагогическую деятельность и выступающие как познавательно-действующая система, которая служит посредующим и связующим звеном между сложившимся общественным мировоззрением в области образования и деятельностью» [2]. И конечно с течением времени ценностные приоритеты в педагогике изменялись. Например, изменение объяснительно-иллюстративного метода на проблемно-развивающий.

Мы хотели бы подробнее остановиться на гуманистической природе педагогических ценностей. Гуманизм выступает постоянным ориентиром для хорошего педагога, так как именно гуманистические идеалы и принципы должны лежать в основе как обучения и воспитания, так и взаимоотношения ученика и учителя. Гуманисты видят в самой личности человека ценность, что является основой в процессе гуманизации отношений педагога и воспитанника. Из этой основополагающей идеи исходят другие ценности гуманизма, применительно к педагогической деятельности. Это, прежде всего, семья, рождение и воспитание детей, свобода, участие, труд, отдых, творчество [1]. На наш взгляд, уже студент – будущий педагог должен глубоко осознать для себя каждый из видов гуманистических ценностей, как основы построения взаимоотношений.

Рассмотрим эти принципы подробнее.

Значение семьи для всех ее членов исключительно велико, она играет роль своего рода убежища, территории, защищенной не только стенами, крышей над головой и законом, но и столь необходимой человеку атмосферой родственности, близости и доверия. Будущий педагог должен понимать исключительную важность семьи. Которая в значительной степени формирует личность ребёнка. Таким образом, становится важным взаимодействие педагога не изолированно с воспитанником, а по возможности с его семейным окру-

жением. Конечно, порой это бывает сделать трудно, так как семья находится на стыке ценностей частной и общественной жизни. Но педагог должен иметь представление, в какой среде воспитывается ребёнок.

Ценность свободы – еще одна ключевая ценность гуманизма. Потенциально человек неограниченно свободен. Но реально свобода одного должна кончатся там, где начинается свобода другого. Это необходимо чётко осознать и передать ученикам. Свобода не должна ущемляться, но её ограничивают правила и обязанности, на которых держится общество.

Участие – одно из коммуникативных качеств, его способности к общению. Даже одно только сопереживание чужим делам или судьбам является формой участия человека в жизни общества и мира. Участие важная для гуманизма ценность, предполагает гуманное, свободное и ответственное участие человека в жизни мира и общества. Педагог должен формировать такие ключевые чувства участия как чуткость, отзывчивость, жалость, сострадание, сочувствие, сопереживание. Одновременно с этим он должен иметь их сам.

Личность человека формируется в труде. Педагог должен прививать любовь к труду, культуру труда своим воспитанникам. Трудом создаются все блага человечества и сама среда обитания. И это важно понимать наряду с тем, что труд это всегда непросто.

Ценность отдыха понимается и в физическом, и в психологическом, и в духовном плане. Ценностью отдых является, только в случае своей созидательности. Однако отдых бывает и разрушителен.

Гуманистический подход позволяет реализовать творческую активность. Гуманизм высоко ценит человека как творческое существо, защищает его право на творчество, позволяющее людям превосходить себя в стремлении создавать и творить. Созидание является наилучшим способом улучшения качества жизни человека и общества. Необходимо не ограничивать свободу творчества ребёнка, а лишь направлять её в правильное русло.

Таким образом, для каждого человека важно понимание и принятие гуманистических ценностей. Вдвойне это важно для педагогов. Их приоритетами должны стать идеи гуманизма, основной из которых является признание самоценности личности. Гуманистическое направление в педагогике позволяет воспитать свободную, творчески мыслящую, трудоспособную личность, уважающую жизнь человека, его права и свободы, не чуждую состраданию и сопереживанию.

Литература:

1. Российское гуманистическое общество. Центр исследования свободомыслия и гуманизма. Фонд «Человечность» // <http://hum.offlink.ru/education/kurses/values/>
2. Сластенин В.А. Аксиологический компонент профессионально-педагогической культуры // http://library.by/portalus/modules/pedagogics/readme.php?subaction=showfull&id=1259145297&archive=&start_from=&ucat=1&

РАЗДЕЛ 2. ФОРМИРОВАНИЕ И СОВЕРШЕНСТВОВАНИЕ БАЗОВЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ ШКОЛЬНИКОВ И БУДУЩИХ СПЕЦИАЛИСТОВ

ФОРМИРОВАНИЕ ЛИДЕРСКИХ КАЧЕСТВ У БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ

Т.Ф. Башина (г. Елабуга)

Научный руководитель – проф. Н.Н. Савина

Одной из приоритетных задач современного общества является формирование Человека Будущего – человека всесторонне развитого, занимающего активную жизненную позицию. Очевидно, что при этом в число наиболее востребованных, профессионально значимых характеристик личности выдвигается лидерство, которое в настоящее время рассматривается как совокупность личностных качеств, отражающих степень целенаправленной активности субъекта, стремящегося к позитивному преобразованию общества и самого себя.

Лидерство – процесс социального становления человека как личности, включающий аспекты формирования и развития лидерского потенциала, принятия лидерской роли, позиции, выполнение функций и решение задач социальной группы. При этом термин «лидер» можно рассматривать с двух позиций:

1) лидер как индивид, обладающий наиболее ярко выраженными, полезными (с точки зрения внутригруппового интереса) качествами, благодаря которым его деятельность оказывается наиболее продуктивной; являющийся образцом для подражания, своеобразным «эталонном», к которому должны, с точки зрения групповых ценностей, примыкать другие члены группы [4, с.179];

2) лидер как член общества, за которым данное сообщество признает право на принятие решений, наиболее значимых с точки зрения группового интереса, который, независимо от стиля лидерства (авторитарного или демократического), регулирует взаимоотношения в группе, отстаивает ее ценности в межгрупповом общении, влияет на формирование внутригрупповых ценностей и в некоторых случаях символизирует их [1, с. 263].

Выдвижение человека в лидеры не может быть случайным или стихийным явлением. Лидерство – социально-педагогический и психологический феномен, связанный как с проявлением психологических характеристик личности (мировоззрение, убеждения, мотивы и ценности личности, сила воли, характер, темперамент и т.д.), социализацией личности (человек может реализовать себя в качестве лидера только в рамках социальной группы), так и с планомерным педагогическим процессом целенаправленного формирования лидерских качеств в рамках учебно-воспитательного процесса.

В любой сфере жизни – в образовании, политике, экономике – нужны люди, способные проектировать и продвигать процессы преобразования обще-

ства, что основывается на взаимозависимости развития общества от наличия у его членов нестандартного мышления, творческого воображения, незаурядных лидерских качеств, демократической культуры и готовности взять на себя ответственность за решение задач политического, экономического, социального порядка, в том числе решение актуальных проблем системы образования. Инициативу в качественных преобразованиях отношений в обществе и целенаправленное управление процессом нововведений могут взять на себя лидеры.

Отечественные педагоги, занимающиеся вопросами формирования лидерства в ученической и студенческой среде (Е.Л. Тихомирова, П.Ю. Кирюшина, Б.Д. Парыгин и др.), полагают, что обучать лидерству можно как через спецкурсы по лидерству, так и на занятиях по различным дисциплинам. Для этого необходимо не только осознание важности формирования лидерских качеств у детей и молодежи, но и обладание самими педагогами этими качествами. По мнению Б.З. Вульфова, в среде учителей, в любом педагогическом коллективе есть свои лидеры, "в том числе... и с отрицательной направленностью, и весьма противоречивые! И вовсе не парадоксальна мысль, что лидеру-школьнику может помочь развиваться только лидер-учитель" [2].

Таким образом, социальный заказ общества педагогическим вузам заключается в воспитании учителя-лидера, учителя, способного добиться успеха и увлечь за собой, сплотить учащихся вокруг гуманистических, творческих идей. Учитель-лидер востребован той экономической ситуацией, которая складывается в стране, вхождением России в систему рыночных отношений и требованиями формирования выпускника педагогического вуза нового типа, не только умеющего найти свое место в жизни, но и помочь другим в определении своего жизненного пути [3, с. 46].

Важность формирования лидерских качеств у будущих учителей во многом обуславливается силой его влияния на развитие личности как самого педагога, так и на личностное становление его воспитанников, в том числе на формирование нравственных качеств, навыков рефлексии, навыков осуществления социально значимой и социально полезной деятельности. Лидерство содействует созданию социально-психологических условий, способствующих успешной социализации личности (Б.З. Вульфов, А.С. Макаренко, Б.Д. Парыгин). Многие исследователи, в том числе Р.Л. Кричевский, Л.И. Усманов, А.С. Чернышев рассматривают лидерство как один из показателей развития определенной социальной группы и общества в целом.

Лидерские качества важны не только как средство самоутверждения личности в студенческие годы, но и для последующей социальной адаптации выпускника педагогического вуза в жестких, экстремальных ситуациях современной жизни [5]. Лидерские качества способствуют повышению конкурентоспособности будущего учителя в стремительно меняющихся условиях жизнедеятельности. Для эффективного осуществления своей профессиональной деятельности является необходимым осознание будущими учителями значимости активной жизненной позиции в условиях конкуренции на рынке образователь-

ных услуг и создание в высших учебных заведениях условий, благоприятствующих формированию у студентов лидерских качеств.

В современных условиях в области образования значимой является проблема определения эффективных методов выявления, формирования и развития лидерского потенциала студентов педвузов. Исследование данной области, а также разработка программ формирования лидерских качеств у будущих учителей становится актуальным и перспективным направлением, как в теоретическом, так и в практическом отношении.

В рамках работы над темой “Психолого-педагогические условия формирования лидерских качеств у будущих учителей” нами было проведено исследование, в котором приняли участие 120 студентов IV-V курсов ЕФ К(П)ФУ. Исследование было направлено на выявление лидерского потенциала у будущих учителей и определение их отношения к формированию лидерских качеств в учебно-воспитательном процессе вуза. На основе методики Е.Тихомировой мы определили процент респондентов с высоким/средним/низким уровнем сформированности лидерских качеств (см. табл. 1).

Таблица 1

**Сформированность лидерских качеств у студентов педвуза
(по методике Е. Тихомировой)**

Лидерские качества	Сформированность лидерских качеств (% числа респондентов) по уровням		
	высокий	средний	низкий
Умение управлять собой	77	18	5
Осознание цели	82	11	7
Умение решать проблемы	91	7	2
Наличие творческого подхода	89	7	4
Влияние на окружающих	66	20	14
Знание правил организационной работы	75	20	5
Организаторские способности	91	5	4
Умение работать с группой	91	7	2

Опираясь на результаты анкетирования, проведенного совместно с тестированием (методика Е.Тихомировой), можно сделать вывод, что по мнению студентов педвуза наличие лидерских качеств у учителя способствует повышению качества образовательных услуг, предоставляемых школой (100% респондентов), а также влияет на развитие личности в целом (98% респондентов). Актуальность формирования лидерских качеств, его значимость для последующей профессиональной деятельности также подтверждается 98% опрошенных студентов. Респондентам было предложено оценить свои лидерские

способности, при этом только 25% всех опрошенных склонны видеть в себе лидера. Анкетирование делает правомерным наше предположение о том, что студенты стремятся к формированию у себя лидерских качеств (84% респондентов) и ведут целенаправленную работу по их формированию (84% опрошенных студентов). 89% будущих учителей способны, по их мнению, заметить лидерский потенциал у окружающих, но лишь половина респондентов (55%) определяет свои возможности по передаче опыта формирования лидерских качеств у других людей, что наглядно демонстрирует сложившееся противоречие между актуальностью формирования лидерских качеств у студентов педвуза, необходимостью подготовки будущих учителей к деятельности по формированию лидерских качеств у школьников и недостаточной разработанностью теоретического и практического аспектов данной проблемы.

Литература:

1. Бреслав Г.М. Эмоциональные особенности формирования личности в детстве: норма и отклонения. – М.: Просвещение, 1990. – 140 с.
2. Вульф Б.З. Лидерство как педагогический феномен: Материалы докладов и выступлений на Всероссийской научно-практической конференции. – Кострома: КГПУ им. Н.А. Некрасова, 1994. – С. 57-61.
3. Вульф Б.З. Семь парадоксов воспитания. – М.: Новая школа, 1994. – 78 с.
4. Гроховский В.В. Пути профилактики психопатии и психопатоподобных расстройств у детей. – Харьков, 1980.
5. Плетнева М.А. Лидерство в образовании: по материалам исследований в педагогическом ВУЗе // Социс. – М., 1996. – № 6. – С. 86-92.

О ФОРМИРОВАНИИ ЯЗЫКОВОЙ КОМПЕТЕНЦИИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ ПРИ ИЗУЧЕНИИ ИМЕНИ СУЩЕСТВИТЕЛЬНОГО

О.С.Брындина (г. Рязань)

Научный руководитель – доц. Е.П. Колыхалова

Одной из ключевых идей модернизации образования в последние годы стала идея формирования компетенций, проявляющихся в умении учащихся интегрировать, переносить и использовать знания в различных жизненных ситуациях. Именно языковая и коммуникативная компетенции способствуют формированию умений и навыков речевого общения. «Языковая компетенция связана с изучением языка как структурированной системы и ориентирует учащихся на усвоение единиц языка и правил их построения (норм литературного языка)» [1, с.35] Для ее формирования необходимо создавать на каждом уроке условия речевого общения. Речевая деятельность формируется во всех её видах – чтении, говорении, письме, аудировании. «Обучать общению, общаясь» – без этих условий нет урока.

Эффективное развитие языковой компетенции возможно в деятельностном подходе, который научно обоснован в современной педагогической практике. Деятельность выстраивается через отдельные действия и опирается на

субъективный опыт ребенка. Для формирования действия необходимо, чтобы субъект деятельности осознал ее ближайший результат, достижение которого ведет к осуществлению всей деятельности в целом. Основным условием формирования языковой компетенции на раннем этапе обучения считается освоение детьми языковых средств, необходимых для создания конкретного текста, выработка у них умения отбирать и использовать эти средства в зависимости от ситуации общения. Важную роль в формировании языковой компетенции играет и процесс обучения, и место ученика в этом процессе, его эмоциональный комфорт, и необходимость построения системы обучения с учетом индивидуальных возможностей каждого школьника.

Система работы над темой «Имя существительное» представляет собой целенаправленный процесс, предполагающий систематическое изучение единиц языка и правил их построения. Так, например, важно уделять внимание изучению норм ударения (*дремать* → *дремо́та*; *зевать* → *зевóта*, *немой* → *немота*), норм склонения (*думать о саде*, *работать в саду*, *увидеть учителя*), норм согласования с глаголом (*детвора благодарна*, *но дети благодарны*, *жил старик со своею старухой*), прилагательным (*синий дом*, *синее небо*) и т.д.

Формирование языковой компетенции школьников требует обучения текстовым действиям и языковым операциям в процессе коммуникативной деятельности. Это позволит показать ученику всю систему языка в целом и, главное, обеспечить взаимодействие данных речевого опыта и теоретических знаний о языке в структуре языкового сознания учащегося. Языковые знания и умения, органично включаясь в текстовые действия, обеспечивают реальную коммуникативную деятельность ребенка и, как следствие, становятся гораздо более прочными. В школьной практике необходимо обучение языку как речевой деятельности, соединение языковой и речевой работы на каждом уроке, несмотря на то что в программе это самостоятельные разделы. Педагогу необходимо создавать речевые ситуации, чтобы обеспечивать мотивированность речевой деятельности на материале субстантивной лексики даже при изучении грамматико-орфографического материала, рассматривать все языковые явления на уровне связного текста, включать в структуру урока упражнения творческого характера, создавать для учащихся «речевую среду» высокого уровня языковой культуры, то есть психологически мотивировать языковую работу, вырабатывать у формирующейся языковой личности стойкую и осознанную деятельностно-коммуникативную потребность грамотного письма и говорения, эффективного слушания и чтения.

Литература:

1. Воителева Т.М. Теория и методика обучения русскому языку. – М., 2006.

НЕОБХОДИМОСТЬ СОВЕРШЕНСТВОВАНИЯ И РАЗВИТИЯ КОММУНИКАТИВНОЙ КУЛЬТУРЫ ПОДРОСТКОВ В СОВРЕМЕННОМ ОБЩЕСТВЕ

К.С. Вайсман (г. Рязань)

Научный руководитель – проф. Н.В. Мартишина

Для Российского общества XXI века характерно изменение экономических отношений, форм поведения, социальных и нравственно-этических ориентиров и ценностей. Актуальными «являются проблемы возрождения традиционных национальных ценностей, формирования духовно-нравственного самосознания подрастающего поколения, ориентированного на общечеловеческие ценности и воспитание глубоких гражданственных чувств – любви к родине, своей культуре, традициям и истории, на сохранение уважения к совместно проживающим народам» [1, с.127].

Новый универсальный образ жизни диктует новые критерии оценки современной личности. Для индивидуального развития человека, его успешной социализации, самореализации необходимо совершенствование его коммуникативной культуры, формирование основ его социально ответственного поведения в семье и обществе. Это связано с желанием подростка самосовершенствоваться, приобрести навыки партнерства и сотрудничества, обусловлено необходимостью взаимодействовать с окружающими.

Современная образовательно-воспитательная система создает благоприятные условия для формирования гармонично развитой личности, «представляет собой основу и один из решающих источников создания у подрастающего поколения реальных представлений о ценностях в духовной и материальной сферах общества» [1, с.128]. Один из показателей цивилизованности государства и культуры каждого человека – отношение к слову, речи. Низкий уровень развития речевой культуры – педагогическая проблема.

Среди подростков, занимающихся в Рязанском городском Дворце детского творчества, было проведено анкетирование, в ходе которого стали понятны проблемы современного образования. Воспитанники определили свои желания и потребности следующим образом: «Я хочу научиться правильно выражать свои мысли; хорошо разговаривать; красиво общаться в обществе; самосовершенствоваться; уметь выступать перед большой аудиторией и не волноваться; общаться с людьми, понимать их; избавиться от «слов-паразитов». Это связано с тем, что они любят общаться с интересными людьми, то есть самосовершенствоваться.

Подрастающим поколением определены следующие характеристики человека XXI века: целеустремленный, общительный, активный, культурный, понимающий, индивидуальный, образованный, умный, дружелюбный, сдержанный, ответственный, коммуникабельный, мудрый, рассудительный, начитанный, доброжелательный, вежливый, талантливый. Характеристика культурного человека определена так: добрый, надежный, вежливый, доброжелательный, общительный, коммуникабельный, нравственный, воспитанный, об-

разованный, понимающий, сдержанный, гостеприимный, индивидуальный, справедливый. Сходство этих характеристик позволяет уравнивать эти два понятия: человек XXI века и культурный человек. Отличителен тот факт, что ребята соотносят эти две категории, что позволяет определить главенствующие черты современного человека: образованность, индивидуальность, сдержанность, коммуникабельность, то есть те черты, которые можно соотнести с понятием «речевая культура».

Для осмысления понятия «речевая культура» следует обратиться к трудам таких лингвистов как: В.В. Виноградов, Г.О. Винокур, Б.А. Ларин, Л.В. Щерба, Л.П. Якубинский и др.

Как правило, о подрастающем поколении судят по их поведению: как они общаются друг с другом, со взрослыми. Остроумие, острословие весьма ценятся в подростковой группе. В процессе общения подросток может продемонстрировать свои мыслительные и творческие способности, чувство юмора. Трудности в процессе межличностного общения, взаимодействия со сверстниками провоцируют ситуацию, когда подросток сложнее переносит взросление, усваивает нормы социального взаимодействия. Большинство современных школьников нельзя назвать социально-адаптированными, поэтому необходимо осознание коммуникативной культуры как условие самореализации личности для ее комфортного существования.

Стремление к независимости, самостоятельности, свободе в действиях и поступках должно соответствовать общепринятым правилам и нормам, социальным ценностям.

Подросток принимает необходимость совершенствования своего речевого поведения, уровня общей культуры только в том случае, если признает их справедливыми. Соблюдение этих требований возможно при выделении единого эталона в семье, школе, учреждении дополнительного образования. Согласование усилий, выявление верных акцентов в приобщении школьников к общечеловеческим ценностям делает менее конфликтным процесс их социализации. Важные свойства – доброжелательное общение ребят друг к другу, умение жить достойно, поступать справедливо. «Не случайно крупнейшие мыслители, педагоги, оставившие свой след в истории мировой культуры, верной дорогой к взаимопониманию считали речь, общение, надежным способом поиска истины признавали беседу, разговор и наилучшим средством достижения цели – искусное владение словом» [3, с.109].

Подростки нуждаются в живом, непосредственном общении, при котором можно реализовать потребность свободно высказаться, узнать новую информацию, найти ответ на интересующий вопрос, просто получить удовольствие от процесса общения, личной самореализации. В спонтанной речи мы пользуемся языком социальной нормы. По мнению А.К. Михальской, «речевое общение оценивается как эффективное на основании возникающего у его участников в процессе общения чувства гармонии мира и своей гармонии с миром» [4, с.287].

Важной частью жизни современного подростка является Всемирная глобальная компьютерная сеть Интернет, которая многим ребятам заменяет общение в реальной жизни. В основном в этом испытывают необходимость многие подростки, которым тяжело общаться в реальности, которые чувствуют себя изгоями в обществе, а с помощью Интернета легко находят собеседников, с которыми у них одинаковое мировоззрение, взгляды на жизнь, получают возможность пообщаться с человеком, с которым никогда не встретились бы в реальной жизни. Однако стоит отметить и опасность общения с помощью сети Интернет, которая заключается в анонимности, предоставленной возможности ребенку не быть самим собой, а проигрывать разные роли, примерять на себя положительные и отрицательные качества, что позволяет подростку почувствовать себя более раскрепощено и непосредственно.

Огромное количество подростков теряет много времени, проводя его в различных чатах и форумах, ошибочно полагая, что такое общение расширяет их кругозор и мировоззрение, не осознавая того, что это всего лишь своеобразная пародия на общение. Компьютеризированное общество оказывает негативное влияние на индивидуальное речевое развитие подростка. Это приводит к нарушению нравственных правил, несоблюдение норм усиливают разрыв человека с культурным и социальным миром.

При переходе к информационному обществу, при значительном расширении масштабов межкультурного взаимодействия новые социальные требования к системе Российского образования определяют важными такие факторы, как коммуникабельность и толерантность. Более важным и значительным необходимо выделить влияние внутренних факторов: способность, желание, стремление стать личностью, то есть встречная активность. Эффективность развития индивидуальности зависит также и от внешних факторов, то есть социокультурной среды, в которой развивается личность.

Литература:

1. Головнева Е.В. Теория и методика воспитания: Учеб. пособие/ Е.В. Головнева. – М.: Высш. шк., 2006.
2. Соколова В.В. Культура речи и культура общения. – М.: Просвещение. – 1995.
3. Михальская А.К. Педагогическая риторика: история и теория: Учеб. пособие для студентов пед. университетов и институтов. – М., 1998.

ФОРМИРОВАНИЕ ЛИЧНОСТИ УЧЕНИКА-ИССЛЕДОВАТЕЛЯ ВО ВНЕКЛАССНОЙ ВОСПИТАТЕЛЬНОЙ РАБОТЕ

А.Р. Гарифуллина (г. Елабуга,)

Научный руководитель – проф. Н.Н. Савина

В современной российской школе большая часть знаний преподносится учащимся в готовом виде и не требует от них дополнительных поисковых усилий. В то же время одним из важнейших условий повышения эффективности учебного процесса является организация учебно-исследовательской дея-

тельности и формирование её основного компонента – исследовательских умений, которые не только помогают школьникам лучше справляться с требованиями программы, но и развивают у них логическое мышление и внутренние мотивы учебной деятельности, расширяют их личностный потенциал.

Формирование личности ученика-исследователя возможно в процессе использования методов, приемов и средств, повышающих познавательную активность учащихся, развивающих творческое мышление учеников, а также с помощью применения новых педагогических технологий. На сегодняшний день востребованы такие методы, которые формируют не просто умения, а компетенции, непосредственно сопряженные с практической деятельностью. Ведущее место среди таких методов обучения принадлежит проектно-исследовательскому методу, приобретающему все большую популярность за счет рационального сочетания теоретических знаний и их практического применения для решения конкретных проблем. Решение рассматриваемой нами проблемы может быть достигнуто и с помощью формирования исследовательской среды, как на уроках, так и во внеурочное время.

Однако в настоящее время становится очевидным, что благодаря традиционному уроку у ребенка в значительной мере утрачивается главная черта исследовательского поведения – поисковая активность. Итогом становится потеря любознательности, способности самостоятельно мыслить и практическая невозможность процессов самообучения, самовоспитания, а, следовательно, и саморазвития. Поэтому для подготовки ребенка к осуществлению исследовательской деятельности, формирования у него умений и навыков исследовательского поиска необходимо создавать научно-исследовательские общества (НИОУ).

Работа в НИОУ создает условия для закрепления у учащихся многих учебных навыков и приобретения новых компетенций, а именно:

- 1) развивает у школьников творческие способности и формирует исследовательские умения и навыки;
- 2) формирует аналитическое и критическое мышление в процессе творческого поиска и выполнения исследования;
- 3) даёт возможность проверить свои наклонности, профессиональную ориентацию, готовность к предстоящей трудовой деятельности;
- 4) воспитывает целеустремленность и системность в учебной и трудовой деятельности;
- 5) благодаря достижению поставленной цели и представлению полученных результатов способствует их самоутверждению.

Кроме того, ученики получают дополнительную научную информацию, которая существенно помогает им при освоении основ наук не только по школьной программе, но и в процессе дальнейшего обучения в высших учебных заведениях.

О.В. Беленкова считает, что цель процесса формирования личности ученика-исследователя заключается в формировании исследовательского поведе-

ния учеников, в расширении и интегрировании знаний учащихся, вовлечение их в активную научно-исследовательскую деятельность [2, с.116].

В процессе формирования личности ученика-исследователя необходимо учитывать психолого-педагогические условия, способствующие повышению его эффективности:

1. Необходимо принимать во внимание возрастные и индивидуальные особенности детей: использовать адекватные методы обучения; адаптировать понятия, связанные с исследовательской деятельностью, к возрасту учеников. Данное психолого-педагогическое условие предполагает доступность форм и методов проводимых исследований, соответствие тематики исследования возрастным особенностям и личностным интересам учащихся.

2. Важно мотивировать учащихся к исследовательской деятельности. Данное психолого-педагогическое условие реализуется за счет создания ситуаций практического и интеллектуального затруднения, актуализации потребности в новых знаниях, расширения круга интересов учащихся, сообщения им знаний об исследовательской деятельности и ее значении для человека.

3. Большое влияние на личность ученика-исследователя имеет деятельность педагога, реализующего позицию организатора учебно-исследовательской деятельности. Педагог должен обладать знаниями об исследовательской деятельности, включаться в сотрудничество и сотворчество, обладать творческим потенциалом для организации процесса учебного исследования, соответствующего возрасту и интересам детей, создавать творческую образовательную среду путем организации поиска.

А.А. Корженкова отмечает, что согласно положению об ученике-исследователе, он должен:

- 1) уметь работать в команде (при проведении исследований в группах);
- 2) обладать высоким уровнем учебной мотивации;
- 3) проявлять относительную самостоятельность при проведении исследований (отсутствие пошагового руководства со стороны педагога);
- 4) показывать высокую результативность по итогам участия учеников в конкурсных мероприятиях научно-исследовательской и проектной тематики городского и регионального уровня – победу или призовые места [4, с. 83].

Для занятия исследовательской деятельностью особое значение имеют формирование самостоятельности и творческой активности учащихся, формирование у них навыков самообучения. Самостоятельность личности не выступает как изолированное качество личности, она тесно связана с независимостью, инициативностью, активностью, настойчивостью, самокритичностью и самоконтролем, уверенностью в себе. В.А. Аверин отмечает, что важной составной частью самостоятельности как черты личности школьника является познавательная самостоятельность, которая трактуется как его готовность (способность и стремление) своими силами вести целенаправленную познавательно-поисковую деятельность [1, с. 52].

Для формирования личности ученика-исследователя необходимо знать критерии и показатели сформированности его учебно-исследовательской культуры.

Г.В. Макотрова выделила следующие критерии, отражающие специфику процессов творческого саморазвития в условиях учебного исследования:

- 1) мотивация исследования;
- 2) научный стиль мышления;
- 3) технологическая готовность к исследованию;
- 4) творческая активность личности учащегося [5, с. 33].

Д.Б. Богоявленская выделяет несколько уровней сформированности исследовательской культуры личности ученика-исследователя:

- 1) адаптивный уровень;
- 2) репродуктивный уровень;
- 3) эвристический уровень;
- 4) креативный уровень [3, с. 46].

В процессе формирования личности ученика-исследователя учитель должен помнить, что, проводя исследования, учащийся погружается в творческое пространство и переходит в творческое состояние. Ученик-исследователь добывает, накапливает, обобщает новые знания. Самое главное – нацеленность на поиск неизвестных ранее знаний, которые могут быть востребованы обществом.

Современный этап научно-технического и информационного прогресса протекает в условиях гиперконкуренции. При этом в качестве наиболее значимых факторов конкурентоспособности берутся: наличие квалифицированных, творчески мыслящих кадров; умение организовывать собственную творческую деятельность; готовность воспринять новаторскую мысль и создать условия для её воплощения в жизнь.

Сформированные исследовательские умения и навыки учащихся будут способствовать повышению их конкурентоспособности на рынке труда, а знания и умения, приобретенные учащимися в ходе выполнения исследований, могут впоследствии использоваться в разных сферах деятельности, способствовать формированию интереса к научной работе, поступлению в вузы на факультеты различного профиля, выбору профессии ученого, а главное, сыграть немаловажную роль в деле формирования культуры личности учащегося, столь необходимой в современном мире.

Литература:

1. Аверин В.А. Психология личности: учебное пособие. – СПб.: Академия, 1999. – 89 с.

2. Беленкова О.В. Научное лицейское общество – клуб единомышленников // Исследовательская работа школьников. – 2005. – №4. – С. 115-117.

3. Богоявленская Д.Б. Исследовательская деятельность как путь развития творческих способностей // Исследовательская деятельность учащихся в современном образовательном пространстве: Сб.ст. – М., 2006. – С. 44-50.

4. Корженкова А.А. Развитие исследовательской позиции подростков в процессе исследовательской деятельности // Исследовательская деятельность учащихся в современном образовательном пространстве: Сб. ст. – М., 2006. – С. 81-87.

5. Макотрова Г.В. Экспертная оценка учебно-исследовательской культуры школьников // Исследовательская работа школьников. – 2008. – №1. – С. 33-41.

НЕКОТОРЫЕ АСПЕКТЫ ЛИЧНОСТНО-ОРИЕНТИРОВАННОГО ПОДХОДА В ОБУЧЕНИИ ШКОЛЬНИКОВ

К. Ю. Демидова (г. Рязань)

Научный руководитель – доц. О. Л. Егорова

В контексте гуманизации образования педагогические технологии носят личностно-ориентированный характер. Личностная ориентация – педагогическая категория, сущность которой состоит в таком подходе к проектированию и реализации образовательного процесса, при котором целью и критерием его эффективности является личностное развитие ребенка. Личностная ориентация является необходимым условием гуманизации образования и технологическим средством её осуществления в процессе обучения школьников.

Необходимость перемен в сфере образования стала осознаваться лишь к концу 90-х гг. XX в. В этот период происходили кардинальные изменения в социальной, культурной, политической и экономической сфере нашей страны. Так называемая «перестройка» затронула, конечно, и сферу образования на всех его уровнях.

Идея личностно-развивающего образования нашла своё выражение в педагогике сотрудничества, которая составила основу концепции модернизации российского образования на период до 2010 года. Педагогику сотрудничества реализовывали педагоги-новаторы: Ш.А. Амонашвили, И.П. Волков, С.Н. Лысенкова и др. Изучая их труды, не сложно выявить общий для них гуманистический подход, который лежит в основе используемых педагогических технологий. Для гармоничного развития личности педагоги-новаторы стремились установить гуманные взаимоотношения между ребенком и взрослым. Ш. А.Амонашвили по этому поводу пишет: «Мы должны быть людьми доброй души и любить детей такими, какие они есть. Понимать детей – значит стать на их позиции» [3].

Основными принципами педагогики сотрудничества являются:

– принятие любого ребенка таким, какой он есть. Это требование предполагает прямое обращение педагога к ребенку. Необходим диалог с ним, понимание действительных потребностей и проблем ребенка. Исследователь Е.Ю. Сазонов указывает, что «педагог должен увидеть ребенка таким, какой он есть внутри себя, каким знает себя только он сам» [2];

– эмпатийное понимание ребенка. В данном случае, педагог действует по принципу «здесь и сейчас», то есть пытается проникнуть во внутренний мир ребенка и увидеть окружающее его глазами.

Третьим важным требованием является открытое, доверительное общение. Установка на открытое общение требует от педагога быть самим собой. В таком случае он даст возможность детям понять, принять и полюбить себя таким, какой он есть [2].

Переход на технологии личностно-развивающего обучения невозможен без ряда инновационных преобразований в процессе обучения. Эти преобразования заключаются, прежде всего, в организации предметных условий для развития самоценных форм активности детей.

Личностно-ориентированный подход включает как одну из важнейших задач формирование у детей положительной Я – концепции. Я-концепция – это обобщенное представление о самом себе, система установок относительно собственной личности или, как еще говорят психологи, – это «теория самого себя» [1]. Я-концепция определяет не только то, что собой представляет человек, но и то, что он о себе думает, каким видит самого себя. Для этого педагогу необходимо видеть в каждом ребенке уникальную личность, понимать, уважать и верить в нее.

Личностно-ориентированный подход в системе образования ставит в центр развитие всех качеств личности. Мы считаем, что такой подход обращает нас к личности ребенка, к его внутреннему миру, где таятся еще не развитые способности и возможности. Целью данного подхода является пробуждение к жизни всех внутренних сил и возможностей ребёнка, использование их для максимально полного и свободного развития личности каждого ребенка в процессе обучения. Личностные отношения между детьми и педагогом являются важнейшим фактором, определяющим результаты образовательного процесса. Суть личностного подхода мы видим в том, чтобы идти в системе образования не от учебных занятий к ребенку, а от ребенка к учебному процессу, обучать с учетом его потенциальных возможностей, которые необходимо развивать, обогащать и совершенствовать.

Литература:

1. Андреева Г.М. Социальная психология. - М.: Аспект Пресс, 2004. - 365с.
2. Сластенин В.А. и др. Педагогика: Учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / В. А. Сластенин, И. Ф. Исаев, Е. Н. Шиянов; Под ред. В.А. Сластенина. - М.: Издательский центр "Академия", 2002.
3. Амонашвили Ш.А. В школу — с шести лет. - М., 1986

ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ КОМПЕТЕНЦИЯ ПРЕПОДАВАТЕЛЯ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА В ОБЛАСТИ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ КОМПЬЮТЕРНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ

С.Н. Дудукина (г. Рязань)

Научный руководитель – ст. преп. Н.А. Копылова

Осознание фундаментальной роли информации в общественном развитии и огромные темпы роста информационных технологий обусловили необходимость формирования особой информационной культуры личности. Для использования новых компьютерных технологий в жизни требуется новое мышление, которое должно воспитываться у ребёнка с младших классов. Для нынешнего школьника, которому предстоит жить в информационном обществе будущего, компьютер становится неотъемлемой частью его жизни. Бурное развитие компьютерных технологий в последние годы, а также интенсивное их использование в учебном процессе уже привели к некоторым изменениям в системе образования. Процесс информатизации образования, поддерживая интеграционные тенденции познания закономерностей предметных областей и окружающей среды, актуализирует разработку подходов к использованию технических и дидактических потенциалов информационных технологий для развития личности обучаемого, повышения уровня его креативности, развития способностей к альтернативному мышлению, формирования умений разработки стратегий поиска учебных и практических задач.

Ключевой фигурой интеграции информационных технологий в учебный процесс является педагог, имеющий стремление использовать компьютерные технологии в учебном процессе и, конечно, необходимую квалификацию.

Требования к преподавателю языка в области использования компьютерных технологий намного выше, чем требования к учителям других предметных дисциплин, поскольку программное обеспечение обучения языку включает очень широкий диапазон программных средств и учебных материалов, ориентированных на разные уровни, этапы, аспекты и профили обучения. Содержание собственно профессиональной подготовки педагога в области применения компьютерных технологий в обучении ещё не так давно являлось предметом дискуссий. В конце 80-х годов прошлого века считалось, что преподаватель должен владеть навыками программирования для создания собственных компьютерных учебных материалов. Уже в начале 90-х годов в качестве главного требования, предъявляемого к современному учителю иностранного языка в области компьютерного обучения, выдвигается следующее: уметь использовать компьютерные технологии во всём их многообразии на современном методическом уровне. Именно поэтому можно говорить о таком соотношении навыков, которые бы определяли профессиональную компетенцию преподавателя иностранного языка в этой области. Рассмотрим уровни профессиональной компетентности учителя иностранного языка более подробно.

Первый уровень, который можно назвать *базовым*, служит показателем общепрофессиональной культуры каждого преподавателя иностранного языка. На этом уровне педагог должен уметь пользоваться ограниченным числом прикладных компьютерных программ: текстовым редактором, компьютерными словарями, электронной почтой, веб-браузером, поисковыми системами.

Второй уровень, который можно считать *основным*, предполагает наличие теоретической подготовки в области компьютерной лингводидактики и умение работать с комплексом средств, применяющихся в обучении языку. В него войдут все виды обучающих программ, расширенный блок прикладных программ и инструментальные средства. Педагог иностранного языка также должен владеть необходимым терминологическим аппаратом для использования комплекса программных средств на изучаемом языке.

Третий уровень – углубленной подготовки – ориентирован на преподавателей-методистов в области компьютерной лингводидактики. Такой преподаватель должен не только иметь максимально полное представление о компьютерных средствах обучения языку и ресурсах, но и выступать в роли организатора и координатора процесса использования информационных технологий в обучении языку.

Принимая во внимание тот факт, что значительная часть учителей, которые в настоящее время работают в учебных заведениях различных уровней, не имели возможности получить необходимую подготовку в области компьютерных технологий во время обучения в вузе, и что развитие компьютерных технологий идёт очень быстрыми темпами, необходима организация системы переподготовки и последующей информационно-методической поддержки преподавателей в сфере компьютерной лингводидактики. Одной из традиционных форм повышения квалификации являются курсы и семинары в системе дополнительного образования.

Проблемы поиска эффективных путей компьютеризации образования актуальны во всём мире, и несомненно, что последовательная реализация комплекса мер, направленных на их решение, будет способствовать тому, что компьютерные технологии действительно станут массовым средством изучения языка и неотъемлемой частью учебного процесса.

В настоящее время разрабатываются пути повышения результативности общего образования, вкладываются большие средства в разработку и внедрение новых информационных технологий. Все более полно проявляются тенденции широкого использования в образовании дистанционного обучения как важнейшего компонента складывающейся системы открытого образования.

Как показывает российская практика, использование информационных технологий и сети Интернет в общеобразовательных школах и педвузах пока еще ограничено и слабо увязано с учебным процессом. В настоящее время это, как правило, занятия по информатике. Дистанционное обучение школьников находится в зародышевом состоянии. Крайне медленно идет разработка русскоязычных мультимедийных образовательных ресурсов образования.

До настоящего времени не разработана целостная педагогическая концепция подготовки специалистов на основе современных информационных технологий, позволяющая иметь четкое представление о том, где, когда и с какой целью целесообразно использовать возможности персонального компьютера, какие программные продукты должны обеспечить эти возможности, как эффективно работать в условиях информатизации общества.

Поэтому, одним из важнейших направлений дистанционного обучения на факультете иностранных языков является создание единой обучающей среды и собственной лицензированной обучающей программы. При этом программа должна включать в себя как базовый уровень грамматики, фонетики, лексики, аудирования для начинающих изучать иностранный язык вне вуза, так и продвинутый уровень для студентов старших курсов педагогических специальностей, включающий в себя публицистические статьи, неадаптированные тексты, аудиозаписи носителей языка и функции синхронного перевода.

Ведущей целью обучения иностранному языку в вузе является коммуникативная, ориентированная на формирование коммуникативной компетенции, которая подразумевает умения извлекать достаточно полную информацию при чтении иноязычных текстов, умения понять собеседника, а также выразить свою мысль, точку зрения устно и письменно. Коммуникативная компетенция непосредственно определяет уровень профессиональной компетентности учителя иностранного языка, что, безусловно, определит эффективность будущей работы молодого специалиста в современном информационном обществе.

МЕТОДЫ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ АКТИВИЗАЦИИ ТВОРЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ В ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ МЕНЕДЖЕРА ПО УПРАВЛЕНИЮ ПЕРСОНАЛОМ

М.С. Пахомова (г. Рязань)

Научный руководитель - проф. Н.В. Мартишина

Единственный способ развития и движения вперед – генерирование новых идей. Гениальных людей в мире мало, но есть способы развития в любом человеке творческого мышления, активации заложенных в индивидууме креативных идей, фантазии, смелости воплотить все безумные нестандартные решения в жизнь. Если рассматривать этот вопрос в контексте менеджмента, то перед организацией с креативным стилем управления открываются самые широкие возможности.

В своей профессиональной деятельности менеджерам приходится сталкиваться с нестандартными, требующими особого отношения, ситуациями. И для принятия наиболее эффективного решения необходим творческий подход, изобретение нового способа, резкий выход за рамки ранее известного. Но зачастую персонал не может предложить ничего необычного. В одних случаях это связано со стереотипами сознания, психологическими барьерами перед

чем-то новым; в других – это из-за недостатка творческого мышления, неспособности придумать оригинальное решение. Здесь срабатывает так называемая инерция мышления (психологическая инерция) – противоположность фантазии, воображению, которая заключается в замкнутости мышления на существующей системе, нежелании уйти от текущих представлений и постулатов.

Исследователями разработаны особые методики креативности – методы и техники, способствующие творческому процессу генерации оригинальных идей, нахождения новых подходов к решению известных проблем и задач. Различные методики креативности рассчитаны на работу одного человека, двух или группы. Цель применения данных методик – ускорить процесс генерации идеи и отобрать действительно выгодные и оригинальные варианты решения проблемы.

Зачастую менеджерам по управлению персоналом не хватает навыков, полученных в вузах, и формирование профессиональной компетенции происходит, главным образом, в период непосредственной трудовой деятельности в организации.

Если обратиться к словарю бизнес-терминов, то можно найти следующее определение понятию «менеджер». Менеджер (англ. manager – управлять) – наемный управляющий компанией, фирмой, банком, структурным подразделением, направлением, обладающий в пределах своей компетенции, исполнительной властью. Менеджер занимается планированием, организацией, управлением и контролированием в компании или подразделении. [1]

Мы рассматриваем творчество в профессиональной деятельности менеджеров как способность генерировать новые идеи и сильные, нестандартные решения. Остановимся подробнее на методах, которые способны развить в менеджерах по управлению персоналом способность к творческому мышлению и готовность воплощать нестандартные решения в жизнь.

В практике менеджмента существует ряд методов активизации творческого мышления. Среди способов развития креативности выделяют три группы методов: методы психологической активизации творческого мышления, методы систематизированного поиска идей и алгоритмические методы решения творческих задач.

Методы психологической активизации творческого мышления направлены на преодоление психологических барьеров, препятствующих творческому мышлению. К ним относятся мозговой штурм, корабельный совет, синектика, нейролингвистическое программирование, а также различные психотехники и методы психодиагностики.

Мозговой штурм (англ. brain storming – мозговая атака) – широко известный метод группового генерирования творческих решений. Он был предложен американским психологом А. Осборном в 50-е годы. В настоящее время считается одним из методов активизации обучения и лежит в основе многих деловых игр. Особенность мозгового штурма – поощрение всех выдвигаемых идей, включая нереальные и фантастические. Смысл метода в том, что своими идеями сотрудники стимулируют общий творческий процесс, и бредовое

предложение одного сотрудника может привести другого на какую-то дельную мысль. В процессе мозгового штурма, как правило, вначале решения не отличаются высокой оригинальностью, но по прошествии некоторого времени типовые, шаблонные решения исчерпываются, и у участников начинают возникать необычные идеи [4].

Одно из главных правил применения данного метода – полный запрет на критику и любую (в том числе положительную) оценку высказываемых идей, так как оценка отвлекает от основной задачи и сбивает творческий настрой.

Очень часто применяемым является "*Корабельный совет*", хотя мало кому этот метод известен именно под этим названием. Этот метод также относится к методам коллективного поиска идей, но отличается от «мозгового штурма» меньшей демократичностью и более строгим соблюдением установленных правил. Слово участникам по очереди предоставляет ведущий (Капитан) согласно их статусу. Он же задает вопросы, отбирает лучшие идеи, предоставляет слово для критики и подводит итоги. От Капитана, главным образом, и зависит успех «Корабельного совета» — от того, насколько он сумеет настроить участников на активный поиск решения проблемы, создать деловую и творческую обстановку [3].

К менее известным методам психологической активизации творческого мышления относится использование аналогий, в том числе метод «*Синектика*». Этот метод был предложен У. Гордоном (США) в 1952 году, он использует свойство нашего мозга устанавливать ассоциативные связи. Исследователь выделяет 4 вида аналогий, используемых данным методом: прямую, символическую, фантастическую и личную. Синектика определяет творческий процесс как умственную активность в ситуации постановки и решения творческой задачи, где результатом является творческое решение.

Синектика предполагает создание постоянно действующей творческой группы для совместной постановки и решения конкретных творческих задач.

Особенностью этого метода, отличающей его от метода мозгового штурма, является организация влияния группы на творческую активность индивидов. При этом внимание уделяется попыткам превзойти самого себя, отказу от стандартных подходов. Творческое соревнование участников имеет в группе большое значение – каждый стремится стать лидером по количеству выдвигаемых необычных решений [5].

Широко применяются *психотехники* активизации творческого мышления, основанные на использовании подсознательных процессов.

В задачи психотехники включается решение таких вопросов, как профессиональный отбор и профессиональная консультация, профессиональное обучение, рационализация труда, борьба с профессиональным утомлением. Помимо этого метода, эффективно использование средств психодиагностики – отрасли психологии, разрабатывающей теорию, принципы и инструменты оценки и измерения индивидуально-психологических особенностей личности [2, с. 104].

Особенно эффективными для активизации творческого мышления могут быть *техники НЛП* (нейролингвистического программирования), самой простой из которых является «якорение ресурсов». Суть этой техники в том, чтобы сознательно и в нужный момент вызывать и использовать свои психологические ресурсы. Мы получаем доступ к тем ситуациям в прошлом, когда были переполнены творческими силами и вдохновением, переживали состояния творчества, мастерства, совершенства. Эти ресурсы «якорятся», то есть создается точка, которая погружает нас в нужное состояние. «Якорем» может служить тактильное ощущение, звук, зрительный образ [3].

Более глубинной техникой является *рефрейминг*. Слово "рефрейминг" дословно означает «вставить в новую рамку», оно используется для обозначения процесса изменения восприятия ситуации. "Выход за рамки" своих и коллективных стереотипов — основа любого творчества.

Один из постулатов НЛП гласит: то, что способен сделать хоть один человек на свете, способен повторить и любой другой. Специалисты по НЛП изучают процессы творчества выдающихся деятелей, моделируют их и превращают в доступные каждому методики [3].

Подводя итог, можно сказать, что существует множество психологических методов формирования готовности менеджера к творчеству в профессиональной деятельности. Безусловно, каждый из них имеет свою специфику использования, достоинства и недостатки, и выделить самый эффективный невозможно, поскольку необходим индивидуальный подход к персоналу в каждой конкретной организации. Главное – помочь менеджерам не бояться встречи с необычными проблемами, нетривиальными идеями и найти свои скрытые возможности и творческое отношение к работе.

Литература:

1. Словарь бизнес-терминов. 2000г. // Режим доступа: <http://www.businessvoc.ru/>
2. Бурлачук Л. Ф. Психодиагностика: Учебник для вузов. — СПб.: Питер, 2006. — 351 с.
3. Методы развития творчества. – Учебный центр ИВА // Режим доступа: <http://www.education.iba.by/courses/business/publications/bus17.html>
4. Роль творчества в менеджменте. Свиркова Е.Б., Пустынникова Ю.М. // Офис-файл, №55, 2003.
5. Кудрявцев А.В. Методы интуитивного поиска технических решений.// Режим доступа: <http://www.metodolog.ru/00075/00075.html>

ОЦЕНКА ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ВЫПУСКНИКОВ ШКОЛ

А.А. Пимашкина (г. Рязань)

Научный руководитель – доц. Л.И. Архарова

Вопрос в одном: нужна ли медаль современному выпускнику, если она не дает никаких льгот при поступлении в высшие учебные заведения.

Итак, обратимся к словарю: «Золотая медаль — высшая степень отличия. Для получения золотой медали необходимо иметь объективно выставленные отличные оценки за полугодия по всем предметам в 10-11 классах и отличные оценки на выпускных экзаменах за курс среднего (полного) общего образования». «Серебряная медаль — вторая после золотой медали степень отличия. Для получения серебряной медали необходимо иметь не более двух хороших оценок (при прочих отличных оценках) по всем предметам в каждом полугодии 10 и 11 класса. Также необходимо иметь не более двух хороших годовых оценок в 10 классе, в 11 классе и среди всех итоговых оценок в аттестате» [1].

Если углубиться в историю школьных медалей, можно получить следующие сведения. До 1917 года выпускники гимназий получали золотую медаль по решению совета гимназии, т. е. в России она не была общенациональной наградой; до 1835 года – по решению местного университета, с 1835 – решению учебного округа. В СССР постановлением СНК в 1945 году было утверждено награждение школьников золотой медалью. В 1968 году произошла отмена серебряных медалей и введение грамот «За особые успехи в изучении отдельных предметов». Однако с конца 1985/86 учебного года этот вид медалей снова возродили [2].

В Российской Федерации до недавнего времени школьники, получившие золотые медали, имели весомые льготы при поступлении в ВУЗы. Вместо трех или четырех положенных они сдавали один экзамен и по его результатам поступали в учебные заведения.

Но с введением обязательной сдачи Единого государственного экзамена по всем предметам в школах медали совершенно потеряли свое значение при поступлении абитуриента в учебное заведение.

Что же говорит статистика? В России численность медалистов на душу учащегося населения такова: на Сахалине получить золотую медаль может каждый 596-й школьник, в Московской области – каждый 253-й, в Саратовской – каждый 158-й, в Ростовской – каждый 55-й, в Республике Ингушетии – каждый 39-й, в Краснодарском крае – каждый 38-й, в Ставропольском крае – каждый 29-й, в Республике Кабардино-Балкария – каждый 18-й [2].

В 2006 году Рособрнадзором было принято решение сохранить прежний порядок выдачи золотых и серебряных медалей «За особые успехи в учении», несмотря на введение Единого государственного экзамена (тогда еще как эксперимента). То есть выдвинутая ранее идея об отмене медалей не реализуется [3].

По итогам 2008-2009 учебного года в школах Рязанской области золотыми медалями были награждены 252 выпускника, серебряными – 381 выпускник 11 классов. Именно выпускники этого года стали первыми, кто сдавал ЕГЭ в обязательной форме по всем предметам. После проведения опроса среди некоторых медалистов-выпускников 2009 года, выяснилось, что 60% за то, что медали нужны, а 40% - против. Причем выступающие «за» рассматривали получение медали с моральной точки зрения, считая ее поощрением за многолетний кропотливый труд в школе. Их оппоненты уверены, что «пылящаяся на полочке» награда не сыграла никакой роли в их дальнейшей жизни.

Итак, вопрос об отмене золотых и серебряных медалей в школе остается открытым. И что важнее для современного выпускника: поощрение или без льгот при поступлении оно не нужно?

Литература:

1. <http://ru.wikipedia.org>
2. Кириллова С. Золотоискатели, или Обратная сторона школьной медали // Первое сентября. — 2007. — № 36.
3. school.imtp.ru

ОСОБЕННОСТИ ФОРМИРОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ НАМЕРЕНИЙ АБИТУРИЕНТОВ НИЖЕГОРОДСКОЙ ОБЛАСТИ

А.Г. Ротатая (г. Нижний Новгород)

Научный руководитель – доц. И.А. Газиева

Процесс осуществления выбора профессии является довольно сложным и длительным. Начиная со школы, а затем при прохождении обучения в высшем учебном заведении у студента продолжает формироваться его представление о правильности сделанного выбора, показателем которого может являться готовность и желание приобретать знания и навыки по выбранной специальности в конкретном высшем учебном заведении. В этой связи можно говорить о том, что окончание периода обучения в школе совпадает с завершением первичного жизненного планирования: у старшеклассника определяются основные жизненные приоритеты, способы достижения желаемого, формируются относительно четкие представления о перспективах жизни.

В декабре 2010 года научно-исследовательской методической лабораторией ГОУ ВПО «Волго-Вятская академия государственной службы» под руководством д.соц.н., профессора В.Ф. Анурина и при участии автора было проведено социологическое исследование, направленное на диагностику предпочтений, мотивов выбора вуза и специальности учащихся выпускных классов школ Нижегородской области (N=362).

Согласно данным исследования прослеживается устойчивая ориентация большинства респондентов на продолжение дальнейшего обучения и повышение своего образовательного уровня. При этом среди основной части школьников образование рассматривается как главный ресурс достижения высоких

статусных позиций, что связано, в том числе, и с высоким образовательным уровнем и социально-профессиональным статусом родителей. Так, абсолютное большинство респондентов после окончания школы желает продолжить свое обучение в Нижнем Новгороде (75%), где намерено поступить в высшее учебное заведение (79%). Именно эти респонденты – потенциальные студенты вузов – для нас и представляют наибольший интерес, поэтому далее речь пойдет именно о них (при анализе ответов проценты будут считаться от общего количества потенциальных студентов).

Рассмотрим подробнее те факторы, которые побуждают респондентов после окончания школы продолжить обучение в высшем учебном заведении, но пока без конкретизации, в каком именно вузе им хотелось бы получить высшее образование. Так, на первом месте в мотивационной структуре у школьников стоит стремление занять высокие социальные позиции в жизни (82%). Здесь можно говорить о том, что большинство респондентов ожидает от получения высшего образования социальное благополучие, связанное с занятием достойного места в обществе, престижной работой, возможностью сделать карьеру и хорошо зарабатывать. На втором месте среди мотивов получения высшего образования – интерес к выбранной специальности (69%), то есть профессиональный мотив. Таким образом, с одной стороны, обучение в высшем учебном заведении рассматривается среди старшеклассников как получение знаний и навыков по выбранной специальности, с другой – получение высшего образования воспринимается как старт реализации жизненных планов, условие, обеспечивающее высокий социальный статус в обществе.

Следует отметить, что одним из мотивов получения высшего образования среди респондентов является мотив самооценности высшего образования. Так, каждый второй школьник (59%) желает поступить в высшее учебное заведение лишь с той целью, чтобы получить «все равно какое, лишь бы высшее образование». Если учесть, что половина опрошенных школьников говорит о получении высшего образования без профессиональной составляющей, то становится объективным вопрос: насколько высок у респондентов уровень заинтересованности к выбранной специальности в плане получения профессиональных знаний и навыков? В результате построения таблиц сопряженности нами было выявлено, что среди школьников, интересующихся будущей специальностью, лишь 5% респондентов говорит о том, что обучение в высшем учебном заведении будет происходить ради получения «корочек» высшего учебного заведения. Таким образом, большинство старшеклассников заинтересовано предстоящей учебной работой по выбранной специальности и надеется получить вполне конкретные знания и навыки в ходе обучения.

Необходимо сказать, что мотивацию респондентов к получению образования в определенном вузе можно условно объединить в два блока – познавательная (ориентация при выборе вуза на содержание учебного процесса, интерес к выбранной специальности и т.п.) и социальная (ориентация при выборе того или иного учебного заведения на социальное окружение).

1. **Познавательные мотивы.** Согласно полученным данным, одним из наиболее важных мотивов, побуждающих школьников к выбору вуза, является наличие в нем определенной специальности (69%). Вместе с этим, каждый четвертый респондент (28%) при выборе высшего учебного заведения выделяет в качестве основного фактора наличие в вузе сильного преподавательского состава, а 19% респондентов – высокий уровень оснащенности компьютерной техникой и информационными технологиями.

2. **Социальные мотивы.** Нужно отметить, что респонденты, помимо своих собственных внутренних мотивов, руководствуются также мнением их социального окружения. Так, каждый третий респондент (30%) при выборе определенного вуза в качестве приоритетного, полагается на советы родителей; 15% – на советы друзей, обучающихся в этом вузе; 8% – полагаются на советы учителей, работающих в школе.

Таким образом, можно говорить о том, что при выборе высшего учебного заведения, респонденты руководствуются как познавательными, так и социальными мотивами, однако при преобладании первых. Этот факт актуализирует необходимость проведения эффективной работы по информированию школьников о профессиях и рынке труда, специальностях и учреждениях, в которых можно получить образование по определенным специальностям.

В результате проведенного исследования, можно говорить о том, что в основе принятия решения респондентов о продолжении обучения в вузе и выборе учебного заведения лежит два основных мотива: профессиональный и статусно-прагматичный. Иными словами, решение респондентов о поступлении в высшее учебное заведение, с одной стороны, основано на ожиданиях получения знаний и навыков для выбранной специальности, с другой – включает в себя социально-статусные ожидания от обучения, нередко завышение самооценности высшего образования. На сегодняшний день необходимо повышение эффективности организации работы по профессиональной ориентации учащихся, особенно старшекласников (как со стороны педагогов и родителей, так и со стороны представителей обучающих организаций). В частности, необходимо повышение качества мероприятий, направленных на профессиональное консультирование, смысл которого заключается в дополнительном информировании школьников о выбранной специальности (в том числе ознакомлении с состоянием на рынке труда, возможностями карьерного роста и т.п.), предоставление рекомендаций о возможных направлениях профессиональной деятельности, которые наиболее соответствуют их личностным особенностям.

ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ЛИЧНОСТНОЕ РАЗВИТИЕ КУРСАНТОВ В УСЛОВИЯХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ УЧРЕЖДЕНИЯ ВОЕННОЙ НАПРАВЛЕННОСТИ

А.В. Соловьева (г. Рязань)

Научный руководитель – проф. А.Ю. Белогуров

В настоящее время проблема реформирования системы военного профессионального образования выступает в качестве одной из важных общегосударственных задач. На современном этапе развития российской государственности к военному специалисту предъявляются более высокие профессиональные требования. При этом речь идет, прежде всего, о необходимости формирования личностных ориентаций, развития профессионально-ориентированного творческого мышления.

Проблема подготовки военно-профессиональных кадров стала предметом научно-теоретических и прикладных исследований ряда специалистов в области педагогики и психологии профессионального образования: А.В. Барабанщикова, В.С. Богатыренко, А.Д. Глоточкина, А.Е. Губина, В.Г. Демина, М.И. Дьяченко, В.Я. Слепова, Н.Ф. Феденко, К.Г. Черноброва, и др.

Процесс обучения и воспитания курсантов – сложный и многоуровневый процесс, имеющий свои специфические принципы, методы и способы. При этом актуализируется личностно ориентированное обучение, позволяющее интегративно сочетать профессиональное, личностное, ценностно-нравственное развитие будущего специалиста военной деятельности.

Управление личностью своим развитием осуществляется посредством регуляции самовоспитания. Деятельность самовоспитания формируется в результате самопознания и осознания расхождения реального «Я» и идеального образа себя в будущем. Когда интересы самовоспитания и индивидуальные возможности саморегулирования не соответствуют внешним воспитательным целям и образам, личностная саморегуляция становится деформированной и диффузной. При гармоничном самовоспитании эта внешняя цель формируется как личная. К механизмам личности саморегуляции относят динамику понимания сущности «Я», осознание направленности в процессе решения значимых задач [1].

В исследованиях ряда военных психологов неоднократно отмечалось, что в настоящее время существенно обострились противоречия между потребностью общества и Вооруженных Сил в социально активной личности офицера, убежденного в правильности выбранной профессии, стремящегося к профессиональному росту с одной стороны и реальной профессиональной ориентацией современных выпускников военно-учебных заведений с другой.

Несмотря на деформацию ценностных ориентаций молодого поколения, большинство выпускников (50,4 %) не согласны с утверждением о снижении престижа профессии военного и службы. Это, на наш взгляд, объясняется наметившимися переменами в силовых ведомствах, а также особенностям региона, в котором находится военный институт. Данный факт подтверждает

еще и то, что к моменту окончания военного института убеждены в правильности своего профессионального выбора 72 % офицеров; у 18,5 % – интерес к выбранной профессии повысился; лишь 0,5 % – испытывают разочарование; ни один военнослужащий не хочет уволиться из войск.

Приведенные данные свидетельствуют о том, что сложившаяся в России система подготовки офицерских кадров и качество организации образовательного процесса в целом обеспечивают профессиональное развитие и закрепление позитивного отношения курсантов к избранной профессии, способствуют формированию достаточно высокой психологической готовности к выполнению своих функциональных обязанностей.

В условиях гуманизации вузовского обучения личность курсанта – будущего офицера, с его интересами, ценностями, потребностями становится системообразующим фактором, от которого должны отталкиваться преподаватели военного вуза, планируя учебно-воспитательный процесс. Мы отстаиваем тезис о том, что знание личностного профиля курсанта, в особенности, его ценностно-смысловой профессиональной направленности, позволит не только максимально оптимизировать процесс обучения в военном вузе, но и формировать личность курсанта, соответствующую современным социальным требованиям.

Рассматривая проблему профессионального и личностно-ценностного развития в процессе обучения, мы основываемся на понятии индикаторов содержательно-процессуальной модели профессионального самоопределения, среди которых Е.Ю. Пряжниковой были выделены: ценностно-нравственная основа (осознание ценности, полезности своего труда для общества); информационная (осознание необходимости получения специальной профессиональной подготовки; общая ориентировка в социально-экономической ситуации в стране и прогнозирование ее изменений); эмоциональная (привлекательность профессии); морально-волевая (побуждающая действовать); планировочная (выделение дальнейшей профессиональной цели и ее согласование с другими жизненными ценностями); и контрольно-корректировочная (представление о внутренних препятствиях, собственных недостатках, корректировка первоначально составленных планов) [2].

Проведенный нами анализ работ по проблеме профессионального образования курсантов показал, что в моделировании портрета выпускника военного вуза используются такие основания, как личностные качества; набор профессионально значимых знаний и умений; профессиональные качества, необходимые для выполнения определённых служебных функций. Вместе с тем установлено, что продуктивность профессиональной деятельности офицера в условиях высокого динамизма социально-экономической системы обусловлена потенциальными возможностями к адаптации и развитию за счёт создания новых инвариантов знаний, умений, навыков и видов профессиональной деятельности.

Исследование возможностей приложения личностно-ценностного и профессионально-деятельностного подходов к построению модели конкурен-

тоспособного выпускника позволило выявить две основные тенденции: во-первых, результативность профессиональной деятельности идентифицируется с наличием качеств личности, позволяющих точно выполнять предписанные данной функцией операции; во-вторых, эффективность профессиональной деятельности зависит от совокупности профессионально-значимых умений военного специалиста. Мы полагаем, что в основе этих тенденций заложен диаметрально противоположный взгляд на показатели эффективности профессиональной подготовки курсанта – и показатели функционирования военного образовательного учреждения.

Профессионально-деятельностный подход включает в себя предшествующий опыт построения модели эффективного выпускника, интегрируя знания, умения, качества и способности курсанта как субъекта учебной деятельности, открывая перспективу профессионально-личностного роста. Совокупность теоретических знаний о базовых родах деятельности, алгоритмов и способов интеграции новых инвариантов профессиональной деятельности вооружает курсанта методологическим подходом к решению профессиональных задач.

Установлено, что владение эволюционной технологией познания и развития профессионального пространства деятельности способствует решению стратегической задачи военного вуза – непрерывному профессиональному развитию, созданию новых инвариантов профессиональной деятельности.

Уметь прогнозировать развитие профессиональной среды, определять оптимальные способы продвижения к прогнозируемому результату, владеть тактикой и стратегией решения актуальных профессиональных задач – все это требует от курсанта самонаблюдения, самопознания, самоактуализации и осмысления своей деятельности, представляющих основу для творчества, поиска, развития.

Рассмотрение адаптационных возможностей курсантов – будущих офицеров в условиях быстро меняющейся профессиональной среды и спроса рынка труда позволило сформулировать понятие «потенциал профессионального развития курсанта», под которым нами понимается интегративное свойство личности, включающее мотивационный, креативный, рефлексивный, деятельностный, технологический компоненты.

Доминирующая роль в структуре потенциала профессионального развития курсанта – отводится технологическому компоненту. Потенциал профессионального развития курсанта определяется ресурсами, находящимися в его распоряжении. К ним относятся: 1) сформированная система базовых знаний, умений, способов деятельности; 2) сформированный механизм генерации новых знаний, умений, видов деятельности; мировоззрение и активность личности; 3) информационные ресурсы; 4) временные ресурсы.

Мы полагаем, что конечной целью профессиональной подготовки курсантов – будущих офицеров на современном этапе является деятельность выпускника, его способность к адаптации и эволюции в быстро меняющемся профессиональном мире, личностно-ценностные качества, определяющие уже

не только сугубо профессиональные характеристики, но и образ его жизни, уровень его общей культуры, интеллектуально-нравственное развитие. В данной системе объединены личностно-ценностный и профессионально-деятельностный подходы. Следовательно, средства профессионального образования в военном вузе, с одной стороны, должны соответствовать структуре будущей военной деятельности, а с другой должны быть ориентированы на развитие личности курсанта.

Литература:

1. Аналитический обзор военно-психологических и военно-педагогических исследований / М: ВПА, 1983. – С. 104.
2. Пряжникова, Е.Ю. Факторы профессионального самоопределения преподавателей педагогических вузов / Е.Ю. Пряжникова // Вопр. психологии. 1994. – № 6.

ИЗУЧЕНИЕ ОБЩИТЕЛЬНОСТИ КАК ПРОФЕССИОНАЛЬНО ВАЖНОГО СВОЙСТВА ЛИЧНОСТИ СТУДЕНТОВ ГУМАНИТАРНОГО НАПРАВЛЕНИЯ

Ю. В. Чертовских, Н.Ф. Баранова

Научный руководитель – доц. Т.М. Беспалова

Человеческое общество немислимо вне общения. Общение выступает необходимым условием бытия людей, без которого невозможно полноценное формирование не только отдельных психических функций, процессов и свойств человека, но и личности в целом.

В психологической литературе разграничиваются понятия общение и общительность. При этом некоторыми авторами отмечается, что общение – это деятельность, т.е. процесс взаимодействия между людьми, в то время как общительность – это относительно устойчивая система коммуникативных характеристик субъекта, которая проявляется в различных видах деятельности человека и обуславливает их. Иными словами, общительность – это индивидуальное свойство личности, которое развивается в ходе общения и приобретает относительно самостоятельное существование в жизнедеятельности человека.

Современные условия модернизации российского общества актуализируют востребованность развития коммуникативной сферы и компетентности студентов различных специальностей как условия их успешной личностной и профессиональной самореализации.

Наибольшую значимость коммуникативная компетентность, проявляющаяся в общительности, представляет для специалистов гуманитарных специальностей, так как в основе их профессиональной деятельности лежит вариативность, эмоциональность и креативность общительности. В соответствии с этим актуальным является исследование различий в проявлении общительности, а значит и коммуникативной компетентности, студентов гуманитарных специальностей.

В исследовании, выполненном в рамках целостно-функционального подхода А.И. Крупнова, где общительность рассматривается как системное образование, совокупность инструментально-стилевых и мотивационно-смысловых характеристик, обеспечивающих эффективность межличностного взаимодействия, принял участие 61 студент специальностей «Сервис и туризм», «Социология и управление», «Психология» в возрасте 18 - 21 год.

В данной статье представлен анализ инструментально-стилевых характеристик, включающих динамический, эмоциональный, регуляторный компонент структуры общительности и трудности в общении.

Таблица 1

Результаты исследования инструментально-стилевых характеристик общительности

Специальность	Уровни	Динамический		Эмоциональный		Регулятивный		Трудности	
		Эргичн.	Аэргич.	Стенич	Астен	Интер	Экстер	Оперционал.	Личные
Сервис и туризм	Низк.	23%	15%	20%	35%	15%	8%	20%	27%
	Средн.	57%	75%	60%	50%	73%	72%	72%	53%
	Высок.	20%	10%	20%	15%	12%	20%	8%	20%
Социология и	Низк.	30%	20%	10%	19%	19%	10%	10%	24%
	Средн.	57%	61%	85%	67%	76%	66%	76%	57%
	Высок.	13%	19%	5%	14%	5%	24%	14%	19%
Психология	Низк.	14%	7%	7%	21%	9%	7%	7%	14%
	Средн.	79%	58%	86%	72%	79%	79%	72%	72%
	Высок.	7%	35%	7%	7%	12%	14%	21%	14%

Анализ полученных результатов показывает, что большинство студентов (от 50% до 86%) имеют средний уровень выраженности гармонических и агармонических переменных компонентов структуры общительности. Однако наибольший интерес представляют низкие и высокие показатели выраженности переменных ответственности, анализ которых дает возможность определения путей корректировки и гармонизации этого профессионально важного личностного свойства.

Так, студенты специальности «Сервис и туризм» в достаточно большом количестве показали низкий уровень выраженности гармонических переменных всех компонентов общительности.

В то время как высокий уровень выраженности эргичности обнаружен у 20% респондентов, которые характеризуются стремлением к общению, частотой контактов с другими людьми, способностью без труда находить контакт с любым человеком; также 20% студентов испытывают чувства радости, восхищения от самого процесса общения. В то же время 20% опрошенных обладают экстернальным контролем, предпочитая снимать с себя ответственности за любые дела, приписывать собственные неудачи обстоятельствам, влияющим на ход выполнения действий; и 20% имеют личные трудности в общении, которые проявляются при повышенной самокритичности, низкой самооценке, пессимистическом отношении к себе и окружающей действительности.

Студенты специальности «Социология и управление» характеризуются во многом узостью круга общения, частыми затруднениями в ходе взаимодействия, отсутствием желания контактировать с людьми, так как 30% из них обнаружили низкий уровень развития эргичности. Кроме того, всего лишь 5% получают по-настоящему положительные эмоции от общения с другими людьми; 5% обладают интернальной регуляцией, неся ответственность за происходящее с ними во время коммуникативного взаимодействия, и 24% - экстернальной регуляцией, стремясь ни за что не отвечать. Некоторые студенты испытывают как операциональные (14%), так и личные (19%) трудности в общении.

Для студентов специальности «Психология» характерна недостаточная выраженность гармонических переменных динамического компонента – эргичности, и эмоционального – стеничности, так как только 7% респондентов обнаруживают высокий уровень сформированности способности заводить контакты с новыми людьми, испытывая при этом положительные эмоции. В тоже время для 35% студентов, демонстрирующих высокий уровень аэргичности, свойственно отсутствие планомерности в достижении цели, частое отвлечение на посторонние дела, малая работоспособность, а вследствие этого отсутствие желания контактировать с людьми. Кроме того, у 21 % студентов имеются операциональные трудности в общении, проявляющиеся в сложности заговорить с малознакомыми людьми, трудности удержания начатой беседы, недостаточном владении навыками общения.

Таким образом, проведенное исследование позволяет сделать вывод о том, что студенты всех трех специальностей обладают недостаточным уровнем сформированности коммуникативных навыков; присутствием каких-либо немотивированных комплексов (страха при мысли быть отвергнутым, чувства тревоги и настороженности при знакомстве с новыми людьми, волнения, неловкости, смущения в новой обстановке), что серьезно затрудняет их общение с малознакомыми людьми.

Особое внимание на развитие и формирование общительности как профессионально важного личностного свойства необходимо обратить студентам специальности «Психология», которые имеют комплекс отрицательных эмоций в ходе общения, ощущают чувство неуверенности в начале нового дела, своеобразную робость перед выполнением определенной деятельности, обладают несформированностью собственной позиции и боязнью оказаться в неловком положении.

РАЗДЕЛ 3. ПСИХОЛОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА

ОСОБЕННОСТИ И ФАКТОРЫ РАЗВИТИЯ ДЕТЕЙ

Ю.В. Аткина (г. Рязань)

Научный руководитель – доц. А.В. Шуваева

Начало обучения в школе ведет к коренному изменению развития ребенка. Он становится «общественным» субъектом и приобретает социально значимые обязанности, выполнение которых связано с общественной оценкой. В младшем школьном возрасте начинает складываться новый тип отношений с окружающими людьми: безусловный авторитет взрослого постепенно утрачивается и к концу обучения в начальной школе все большее значение для ребенка начинают приобретать сверстники, возрастает роль детского сообщества. А для формирования этого типа отношений ребенок активно использует речь как средство общения и самовыражения.

В процессе учебной деятельности развиваются все функции речи, но особое значение в этот период приобретает речь как средство приобретения и передачи информации, речь как средство воздействия на товарищей и взрослых. Именно в это время наряду с межличностным интенсивно развивается групповое общение [1;193].

Для понимания процесса речевого развития человека, особенно движущих сил этого развития (факторов), очень много дает исследование первых его шагов, т.е. речи ребенка в самом начале овладения языком.

Психолог Н.И. Жинкин показал, каков механизм усвоения языка ребенком: «При передаче сообщения вводится два вида информации: о предметах и явлениях действительности и о правилах языка, на котором подается сообщение. Последний вид информации вводится в неявной форме, так как правила языка применяются, но о самих правилах ничего не говорится... Развитие речи есть не что иное, как введение в мозг ребенка языка в неявном виде, то есть через речь» [2;104]. Слушая речь окружающих, ребенок не только запоминает слова, сочетания слов, предложения, он улавливает *анalogии* в языке, связывает аналогии значений с аналогиями форм. Так, уже на ранних ступенях развития ребенок не только пользуется уменьшительно-ласкательными формами, но с помощью встречающихся суффиксов оценки сам образует их. По аналогии со словами *яблоня*, *вишня* он образует «грушня». Услышав названия грибов *подберезовик*, *подосиновик*, он спрашивает: «А как называется гриб под елкой?».

Восприятие чужой речи опережает собственную речь ребенка: он начинает понимать речь взрослых несколько ранее, чем сам делает попытки говорить. Этот разрыв позволяет практически, на уровне «внутренних обобщений» усвоить простейшие правила языка, хотя ребенок не осознает их и не может сформулировать.

Из сказанного вытекает вывод о роли *речевой (языковой) среды* в овладении речью и языком и, следовательно, в развитии речи. Но это не единственный фактор нормального речевого развития человека. Вслед за М.Р. Львовым можно назвать и прокомментировать и другие факторы, не менее важные:

– *потребность контакта* с близким человеком, сначала эмоционального (гуление, лепет), а затем содержательного общения (1 год – 1 год и 3 – 6 мес.). Речи, общению способствуют также положительные эмоции (от улыбки трехмесячного ребенка до поэтического творчества взрослого человека, охваченного вдохновением);

– факторы длительной, многолетней тренировки *физиологического механизма*: произносительного аппарата, мозговых центров, аппарата аудирования, памяти – долговременной и оперативной, координирующих систем, а при развитии чтения и письма – зрительных и рукодвигательных систем. Чаще всего недостатки речевого развития связаны со слабой натренированностью именно этого аппарата;

– фактор потребности *номинации и обобщения*: такая потребность возникает в познании окружающего мира, служит основой не только овладения речью, но и всей учебной познавательной деятельностью человека;

– фактор *речевой активности* ребенка (и взрослого) предполагает общую активность в игре и в социальной жизни, быстрые речевые реакции в диалоге, быстрый выбор слов, интенсивное построение фразы;

– фактор *осмысления* языка, фактор теории: предполагается изучение грамматики в школе.

Перечисленные факторы овладения языком, особенно речевая среда и речевая активность, формируют у детей *чутье языка*, или языковую интуицию, – автоматизированное неосознаваемое предпочтение в использовании общепринятых, активных, продуктивных моделей языка.

Очень важно, чтобы эти предпочтения действовали в рамках нормированного, литературного, языка, а не просторечия, не диалекта, поэтому необходимо, чтобы с ранних лет языковое чутье формировалось под влиянием высококультурной речевой среды, чтобы она создавалась на основе интеллигентной речи родителей, чтения художественной литературы дома и в школе. Конечно, школа постепенно исправляет даже неверную интуицию, но процесс исправления проходит долго и трудно.

Литература:

1. Методика развития речи на уроках русского языка. Пособие для учителей / Н. Е. Богуславская, В. И. Капинос, А. Ю. Купалова и др. Под ред. Т. А. Ладыженской. – М.: Просвещение, 1980. – 240 с.
2. Жинкин Н.И. Речь как проводник информации. – М.: Наука, 1982. – 160 с.

РАЗВИТИЕ ПРАВСТВЕННОЙ СФЕРЫ ЛИЧНОСТИ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

А.С. Ахмедзянова (г. Владимир)

Научный руководитель – доц. Е.В. Пронина

Снижение многих показателей нравственного и духовного здоровья личности начинает происходить с самого раннего детства. Дошкольный возраст является сензитивным для морально-нравственного воспитания, формирования нравственных чувств, нравственной позиции, поведения. Процесс нравственного воспитания в дошкольном возрасте должен опираться на психологические закономерности данного возраста, закономерности развития морально-нравственной сферы дошкольника.

Целью работы стало изучение особенностей нравственной сферы личности детей старшего дошкольного возраста и разработка методов и средств, оптимизирующих ее развитие.

Мы предположили, что специально подобранные нами методы и средства оптимизируют развитие нравственной сферы личности детей старшего дошкольного возраста.

В своем исследовании мы опирались на концепцию А.В. Запорожца, согласно которой дошкольный возраст является возрастом интенсивного духовного развития, в дошкольные годы у ребенка складываются первые этические инстанции, регулирующие поведение, начинают развиваться высшие нравственные и эстетические чувства; теорию С.Г. Якобсон, в которой указывается на то, что механизмом усвоения нравственных норм выступает идентификация – как в форме сочувствия, так и форме соотнесения себя с этическими эталонами; исследования А.А. Люблинской, в которых рассматривается интериоризация общественных требований как дальнейшее развитие у ребенка нравственных отношений, связанное с воспитанием его чувств, эмоциональной отзывчивости на факты жизни; а также концепцию Н.И. Непомнящей об «оптимальной системе базового уровня личности», формирующейся в старшем дошкольном возрасте.

Исследование проводилось на базе муниципального дошкольного учреждения комбинированного вида №31 г. Владимира, с детьми старшего дошкольного возраста, в контрольной (КГ) и экспериментальной группах (ЭГ) (n=40).

На первом этапе исследования мы осуществили диагностику нравственной сферы личности детей старшего дошкольного возраста в КГ и ЭГ. Выявили уровень развития нравственной направленности личности ребенка, проявляющейся во взаимодействии со сверстником, изучили осознание детьми нравственных норм (доброта – злость, щедрость – жадность, трудолюбие – лень, правдивость – лживость). Исследовали эмоциональное отношение ребенка к нравственным нормам, изучив индивидуальное содержание каждой нормы, ее качественные характеристики.

Для изучения нравственного развития был подобран блок методик,

включающий в себя методики «Сделаем вместе», «Закончи историю», «Сюжетные картинки». Эти методики разработаны в рамках методологической основы нашего исследования, отвечают целям и задачам, являются валидным и надежным психодиагностическим инструментарием, разработаны для детей старшего дошкольного возраста.

Результаты психологической диагностики групп старшего дошкольного возраста показали, что у детей не сформированы такие нравственные понятия, как доброта и злость, щедрость и жадность, трудолюбие и лень, честность и лживость. Дети не могут оценить поступки детей или оценивают поведение детей как положительное или отрицательное (правильное или неправильное, хорошее или плохое), но оценку не мотивируют и нравственную норму не формулируют. Также многие дети не способны оценить поступки, предложенные им. Дети в одну стопку складывали картинки с изображением как положительных поступков, так и отрицательных, эмоциональные реакции таких детей были неадекватны или отсутствовали.

В связи с этим была разработана программа, состоящая из 10 занятий, направленная на развитие нравственной сферы личности детей старшего дошкольного возраста. Эта программа содержит занятия, игры и упражнения на формирование нравственных качеств личности, на развитие эмоциональной сферы, а также коммуникативной сферы дошкольников.

Методической основой для разработки коррекционной программы послужили труды в области коррекции нравственной сферы личности Р.Р. Калининой, С.И. Семенака, В.А. Сухомлинского, А.А. Непомнящей.

Коррекционная программа «Остров Чунга-чанга» включает в себя 10 занятий, каждое занятие продолжительностью 30-40 минут, занятия проводились 2 раза в неделю с детьми старшего дошкольного возраста. Нами использовались следующие методические приемы: чтение и анализ сказок: выделение героев с различными чертами характера; проигрывание этюдов (отрывки из сказок, сценки из жизни), передающих различные черты характера; развивающие и словесные игры; рисование, раскрашивание; проигрывание этюдов с неопределенным концом («Как бы ты поступил в этой ситуации?»). Коррекционно-развивающая программа содержит 4 этапа: 1 этап – знакомство детей с нравственными чертами характера; 2 этап – формирование отрицательного отношения к проявлению негативных черт характера; 3 этап – формирование положительных черт характера; 4 этап – развитие эмпатии, а именно понимание, сочувствие и содействие другим людям.

По результатам диагностики нравственной направленности личности до воздействия в ЭГ и в КГ наблюдался высокий процент детей с низким уровнем развития нравственной направленности, после применения коррекционной программы в КГ нет значимых изменений, в ЭГ уменьшилось количество детей с низким уровнем нравственной направленности личности и выросло количество детей со средним уровнем развития. Конечно, поведенческий аспект – это наиболее сложный момент в любой коррекционной работе, в связи с этим планируется продолжение коррекционной работы. Для наибольшей

эффективности необходимо взаимодействие с педагогами и с семьей детей данной группы, с этой целью были разработаны рекомендации для воспитателей и родителей.

Также осуществлялась диагностика осознания детьми старшего дошкольного возраста таких нравственных норм, как добро, зло, щедрость, жадность, правдивость, лживость, трудолюбие, лень в ЭГ и КГ. До воздействия высокий процент детей и в Э, и в К группах показал уровень ниже среднего, эти дети оценивают поведение других как положительное или отрицательно, но оценку не мотивируют и нравственную норму не называют, после воздействия в КГ не произошло значимых изменений, в ЭГ стало меньше детей с низким уровнем осознания нравственных норм, увеличилось количество детей со средним и высоким уровнем развития осознания нравственных норм, дети могут мотивировать оценку, которую дают поступкам других детей, и называют нравственную норму.

Применение коррекционной программы «Остров Чунга-чанга» оказало положительное воздействие на развитие нравственной сферы детей старшего дошкольного возраста. У детей повысились показатели развития нравственной сферы. Для подтверждения значимости проведенного исследования нами использовался χ^2 - критерий (угловое преобразование Фишера, $\chi^2_{\text{эмп}} = 2.615, (p < 0.01)$). Результаты исследования представлены на научно-практических конференциях (г. Владимир), программа была апробирована в дошкольных образовательных учреждениях и может быть рекомендована для оптимизации развития нравственной сферы личности детей дошкольного возраста.

Таким образом, можно сделать вывод о том, что специально подобранные методы и средства (разработанные на основе диагностического исследования) оптимизируют развитие нравственной сферы личности детей старшего дошкольного возраста.

ФОРМИРОВАНИЕ ПРИЕМОВ МЫШЛЕНИЯ КАК УСЛОВИЕ ТВОРЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ УЧАЩИХСЯ

Г.Ф. Батталова (г. Уфа)

Научный руководитель – проф. А.З. Рахимов

К сожалению, в настоящий момент в России имеет место быть традиционная педагогическая система. Обновление педагогической системы возможно только через научно обоснованное совершенствование педагогических технологий, предполагающей строго научное проектирование и точное воспроизведение гарантирующих успех педагогических процессов.

Тенденции развития современных образовательных технологий напрямую связаны с гуманизацией образования, способствующей самоактуализации и самореализации личности.

С одной стороны, технология обучения – это совокупность методов и средств обработки, представления, изменения и предъявления учебной ин-

формации, с другой – это наука о способах воздействия преподавателя на учеников в процессе обучения с использованием необходимых технических или информационных средств. В технологии обучения содержание, методы и средства обучения находятся во взаимосвязи и взаимообусловленности. Педагогическое мастерство учителя состоит в том, чтобы отобрать нужное содержание, применить оптимальные методы и средства обучения в соответствии с программой и поставленными образовательными задачами.

Но, к сожалению, в современной школе все еще на первый план выдвигаются результаты деятельности, а не сам процесс преобразующей деятельности ученика. При декларативных внешних разговорах о деятельности ведущие дидакты фактически не используют принцип деятельности для объяснения сущности обучения.

Современные методы обучения именно с этих позиций должны совершенствоваться, а для этого они должны исходить из психологических закономерностей процесса обучения, из признания зависимости психического развития от способов обучения.

Одна из основных задач современной школы состоит в разработке и использовании таких методов обучения, которые способствуют развитию творческого характера мыслительной деятельности школьника.

Сегодня необходимо не просто совершенствовать содержание, формы, методы и средства обучения, а требуется коренное изменение самой школьной технологии и внутренняя организация программного учебного материала, принципов и способов построения его усвоения.

Перед школой стоят сейчас иные задачи, она должна дать не только современные знания, но и вырабатывать готовность и способность постоянно совершенствовать их, научить человека учиться всю жизнь.

Массовая школа с традиционной технологией по-прежнему является «школой знаний», сохраняет примат информированности личности над ее культурой, преобладание рационально-логической стороны познания над чувственно-эмоциональной.

Традиционная технология представляет собой прежде всего авторитарную педагогику требований, учение весьма слабо связано с внутренней жизнью ученика, с его многообразными запросами и потребностями, отсутствуют условия для раскрытия индивидуальных способностей, творческих проявлений личности.

Традиционная методика обучения состоит из следующих звеньев: а) учитель сообщает и разъясняет знания, а ученик воспринимает, старается понять и запомнить их; б) учитель предлагает ряд типовых задач, а ученик воспроизводит показанный образец.

Основной психологический недостаток этой методики в том, что, определяя лишь объем, сумму изучаемого материала, она не раскрывает внутренние связи между усваиваемыми понятиями, их содержание и последовательность не имеют строгой логической связи. Все это отрицательно сказывается на формировании системы научных понятий, научного мышления.

Формирование способов мышления способствует повышению продуктивности учения и продвигает учащихся в мотивационном направлении. В результате обучения все дети обнаруживают высокую степень усвоения этих способов, хотя в самостоятельном применении данных способов обнаруживаются индивидуальные различия.

Специальное обучение учащихся обобщенным приемам умственной деятельности является надежным источником умственного развития школьников, показателями которого становятся качественные сдвиги в познавательной деятельности учащихся в целом; расширение сферы переноса обобщенных приемов; изменение способов переноса обобщенных приемов.

В результате обучения учащихся выявлению наличия существенных признаков, способы действия оказываются обобщенными, и школьники без труда могут отыскивать необходимые грамматические объекты независимо от формы их выражения и могут контролировать свои действия.

Проблему умственного развития В.В. Давыдов исследовал путем формирования у школьников мышления теоретического типа, в основе которого лежат абстракции и обобщения содержательного характера, образуемые через анализ существенных, внутренних связей, через выделение генетической исходной «клеточки» изучаемого предмета. В формировании приемов содержательного обобщения автор выделяет следующие основные условия: а) материал для усвоения должен даваться в ситуации специфической учебной задачи; б) основные понятия должны усваиваться путем выявления их материально-предметных источников и их происхождения; в) частные сведения должны выводиться детьми через конкретизацию ранее выработанной исходной содержательной абстракции и обобщения.

Соблюдение этих условий способствует развитию умения выделять, анализировать и соотносить с предметной ситуацией свои собственные способы деятельности.

Принципы подхода к проблеме обучения и умственного развития В.В. Давыдова, Д.Б. Эльконина и их сотрудников на практике реализуют именно такой путь, который является наиболее рациональным с точки зрения организации процесса обучения, экономным с позиции траты времени и энергии, эффективным в отношении развития умственных способностей.

Исходя из вышеизложенного, подведем краткие итоги:

1) в процессе обучения главное внимание должно быть направлено на изменение самого характера умственной деятельности школьников, для чего необходимо выработать основы сознательного управления процессами психического развития;

2) изменение характера умственной деятельности непосредственно зависит от формирования учебной деятельности, что в свою очередь требует коренного изменения структуры и содержания материала;

3) умственное развитие школьников зависит от присвоения ими системы знаний и системы приемов (способов) мыслительной деятельности, а ус-

воение общих приемов непосредственно исходит из самого содержания учебного материала;

4) условием формирования общих способов и действий является развернутый анализ учебной задачи, построенной на одном конкретном объекте;

5) вооружение учащихся общими способами учебной деятельности формирует у них готовность самостоятельного овладения новыми знаниями.

Формирование приемов мышления у учащихся развивает разум и заполняет все возможные пробелы, которые обычно возникают при обычном словесно-иллюстративном обучении. При усвоении приемов развиваются процессы мышления: анализ-синтез, абстрагирование-обобщение, где учащиеся обучаются связывать различные действия, предметы, что направляет учащихся по пути развития творческого мышления. Если ученик будет пытаться воспроизводить в памяти какую-то последовательность относительно решения задачи, то он останется слепым к внутренней природе изучаемой проблемы. Чтобы этого не случилось, в учебно-познавательном процессе систематически и целенаправленно необходимо формировать у учащихся приемы мышления.

ДЕЛОВАЯ ИГРА КАК ФОРМА ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОРИЕНТИРОВАНИЯ ШКОЛЬНИКОВ

Ю.И. Бездорнова, О.А. Пермякова, И.Л. Петров (г. Краснодар)

Научный руководитель – преп. Е.В. Крохмаль

Современная общеобразовательная школа призвана выполнять задачу государственной важности – подготовку школьников к выбору профессии, – поэтому проблема профессионального самоопределения старшеклассников остается актуальной длительное время.

Профориентирование учащихся в условиях школы проводится в основном на уроках трудового обучения, классных часах. Специальные занятия (факультативные) по профориентации ведутся не во всех школах по известной причине – отсутствие финансирования. В связи с этим у современного выпускника проблема выбора профессии остается одной из актуальнейших. Этот факт подчеркивают в своих работах такие ученые, как В.И. Журавлев, Д.А. Леонтьев, Е.А. Климов, С.Е. Рескина, Е.Л. Иванова. Они пишут, что расхождение между планируемой профессией и фактической наблюдается у 50% выпускников школ. К концу первого года обучения в среднеспециальных и высших профессиональных учебных заведениях многие первокурсники склонны изменить выбранную ими специальность.

Эту гипотезу также подтверждают исследования Л.Б. Юшковой. По ее данным, подавляющее большинство абитуриентов (до 80%) имеют слабые представления или вовсе не имеют адекватных представлений о предъявляемых профессиональных требованиях.

Проведенное нами анкетирование учащихся по проблеме исследования первого курса нашего факультета (педагогике, психологии и коммуникативистики Кубанского государственного университета) в октябре 2009 и ноябре

2010 года подтвердило вышеуказанные исследования. В средних общеобразовательных школах, лицеях и гимназиях действительно недостаточно хорошо проводится профессиональное консультирование школьников. Респонденты отметили, что информацию об образовательных учреждениях в большинстве случаев они получали от родителей, знакомых или находили самостоятельно через разнообразные СМИ. Меньшинство указали на то, что уроков по профориентации у них не велось, а те, у которых эти занятия проводились, были недовольны уровнем готовности учителя, формой и графиком его проведения.

Наши студенты, вспоминая свою школьную жизнь, отметили, что подчас уставали от частых встреч с представителями разнообразных учебных заведений, по многим на то причинам. Например, информация, предлагаемая старшеклассникам сотрудниками образовательных учреждений, была не всем понятной, и поэтому неинтересной. Отметили также, что выступающие были не конкретны, затрачивали много времени на презентацию, не всегда была понятна речь выступающего и многое другое. Все эти причины привели некоторых ребят к тому, что сделанный ими выбор был неверен, поэтому в процессе обучения они планируют перевестись на другую специальность, факультеты, образовательные учреждения.

С ноября 2009 года МОУ СОШ №70 г. Краснодара мы запустили педагогический эксперимент по искомой проблеме. Разработали методику осуществления профессионального самоопределения учащихся профильных и предпрофильных классов. Продумали педагогическую технологию. В настоящее время данный вид информирования школьников мы осуществляем в форме деловой игры. В ней участвуют 4-5 команд по 7 человек в каждой. В начале общения ведущий проводит беседу, в которой раскрывает актуальность данной проблемы. По времени это занимает не более 10 минут. В этой беседе мы делаем акцент на работе нашего научного студенческого общества и показываем презентацию наших научных достижений. Позже ребятам предлагаются три темы для обсуждения, например, «Уходить после девятого, или переходить в десятый?», «Профессия учитель, престижно или...?», «Успешен в жизни – заслуга ли правильного выбора?» и многие другие. Ребята выбирают тему для обсуждения, и начинается дискуссия. По истечении 15 минут ребята принимают свое собственное мнение и в соответствии в позицией «за» или «против» занимают отведенную часть зала. Дается дополнительное время для общения в избранной группе (примерно 10 минут), и выносятся командное мнение по обсуждаемому вопросу. Затем ребята переходят к обсуждению другой темы. В конце игры подводиться итог общения со старшеклассниками, предлагается участникам игры встретиться снова, но для обсуждения других тем.

В течение этого учебного года (2010-2011) мы провели 7 встреч со старшеклассниками. В них приняли участие 11 школ, 97 учащихся. Из них 26 заинтересовались нашим факультетом, и мы надеемся увидеть их в числе наших студентов.

На этом мы не останавливаемся. На нашем факультете нами объявлен конкурс на лучшую инновационную педагогическую форму для осуществле-

ния профессионального ориентирования молодежи. Результаты конкурса нами будут подведены в апреле (в рамках Недели Науки КубГУ), а о них мы будем информировать в последующих статьях.

Литература:

1. Агапова Г.Г. Помочь найти себя // Школа и производство. – М.: Педагогика, 1987. – №5. – С. 15-16.
2. Бездорнова Ю.И., Крохмаль Е.В. Профессиональное самоопределение учащейся молодежи как фактор жизненного успеха. Наука. Образование. Молодежь: Материалы VII Международной научной конференции молодых ученых (10-11 февраля 2011 года). – Майкоп: изд-во АГУ, 2011. – Т. I. – 138с.
3. Борисова Е.М. Индивидуальность и выбор профессии // Школа и производство. – М.: Педагогика, 1989. – № 4. – С.27-34.
4. Шляхов Ю.В., Крохмаль, Е.В. Профессиональное самоопределение молодежи. Наука. Образование. Молодежь: Материалы VII Международной научной конференции молодых ученых (10-11 февраля 2011 года). – Майкоп: изд-во АГУ, 2011. – Т. I. – 138с.
5. Леонтьев Д.А., Шелобанова Е.В. Профессиональное самоопределение как построение образов возможного будущего. – №3. – 2002.

ПРОБЛЕМА СТРАХА ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Т.С.Бобыр (г. Рязань)

Научный руководитель – доц. М.А.Митина

В ситуации социальной нестабильности на современного ребенка обрушивается множество неблагоприятных факторов, способных не только затормозить развитие потенциальных возможностей личности, но и повернуть процесс ее развития вспять. Поэтому большое внимание проблеме страха уделяется в работах отечественных психологов и психотерапевтов, которые отмечают рост числа детей с разнообразными страхами, повышенной возбудимостью и тревожностью.

Вопросами познания психики ребенка, разработкой объективных методов изучения развития личности ребенка, закономерностями психологического развития ребенка занимались такие ученые, как А.И. Божович, Л.С. Выготский, А.И. Леонтьев, А.В. Запорожец, А.С. Спиваковская, К.Д. Ушинский, А.Т. Лидерс, К.Изард, З.Фрейд, А.Адлер, К.Хорни, Ч.Спилбергер и др.

Целью нашего исследования стало выявление влияния детских страхов на поведение и эмоциональное состояние ребёнка. Данное исследование проводилось на базе МДОУ «Детский сад №139» комбинированного вида г. Рязани. Выборка исследования составила 40 человек (20 дошкольников и 20 родителей).

В нашем исследовании мы использовали ряд психодиагностических методик, в частности методику выявления детских страхов А.И. Захарова и М.А. Панфиловой «Страхи в домиках», проективную методику А.И. Захарова «Мои страхи», проективную методику изучения эмоциональных проблем и трудно-

стей взаимоотношений в семье «Рисунок семьи» В.К. Лосевой и Г.Т. Хомен- таускаса, методика диагностики эмоционального состояния «Силуэт человека» Л. Лебедевой. При этом одновременно велась работа с родителями. Использо- вались опросник оценки уровня тревожности Г.П. Лаврентьевой и Т.М. Тита- ренко и опросник П. Бейкер и М. Алворд. На заключительном этапе интерпре- тировались, оформлялись результаты исследования, формулировались выво- ды.

Методики авторов А.И. Захарова и М.Панфиловой позволили выявить детские страхи в группе дошкольников. Так, детям средней группы присущи наиболее выраженные страхи: одиночества у девочек в 100% случаев и у мальчиков в 90%; смерти родителей у девочек – 100% и у мальчиков в 70%; смерти у девочек в 100% и у мальчиков в 30%; страх родителей у девочек в 60% и у мальчиков в 90%; снов у девочек в 100% и у мальчиков в 80%; темно- ты в 90% у девочек и 60% у мальчиков; страх перед животными для девочек в 90%, а для мальчиков 70%.

Метод опроса по Т.М. Титаренко и Г.П. Лаврентьевой дал такие резуль- таты: по средней группе у детей средний уровень тревожности у 50% девочек и у 80% мальчиков.

По опроснику М. Алворд и П. Бейкер, использованному при опросе ро- дителей, а также в ходе наблюдения за детьми, мы выявили по критериям бес- покойства, рассеянности, напряжения, раздражительности, нарушения сна де- тей, испытывающих страх разлуки (в средней группе 4 человека – 20%).

По методике «Силуэт человека» в контексте цветового выбора по Лю- шеру выявлена такая ситуация: дети располагали эмоции и чувства любви- добра в сердце или голове красными, розовыми, оранжевыми цветами; чувства злости-гнева в ступнях, кулаках, губах синим, чёрным, грязно-коричневым цветом. Страх и ужас, испуг, боязнь дети рисовали в ногах – 9 чел. (45%); в коленях – 12 чел. (60%); в груди – 8 чел. (40%); в голове – 4 чел (20%) серым, тёмно-серым, грязно-фиолетовым цветом, что может свидетельствовать о на- личии определённых страхов у детей.

Анализ исследования позволил составить портрет дошкольника, испы- тывающего множественные страхи: ребёнок тревожный, пугливый, напряжён- ный, со сниженной самооценкой, неуверенный в себе, не умеющий налажи- вать отношения со сверстниками, со сниженным настроением, не достаточно общительный.

Полученные в ходе самостоятельного исследования результаты позволят нам наметить способы коррекции детских страхов. Мы планируем дальней- шую работу с данной группой дошкольников и их родителями, которая пред- ставляет собой применение нескольких способов коррекции (игротерапия, арт- терапия, улучшение детско-родительских отношений) и повторное проведение психодиагностических методик с анализом полученных результатов.

ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ САМООПРЕДЕЛЕНИЕ УЧАЩИХСЯ ДЕСЯТОГО КЛАССА

Т.С. Буданцова (г. Рязань)

Научный руководитель - доц. Ю.В. Назарова

Проблема выбора будущей профессии является одной из важнейших в старшем школьном возрасте. Круг профессий включает в себя тысячи разных специальностей, из которых каждый школьник в юношеском возрасте должен сделать правильный выбор. От успешного профессионального самоопределения во многом зависит общественная ценность человека, его удовлетворённость работой, жизнью; его радость и счастье.

Различные диагностические методики, определяющие склонности ученика к той или иной сфере деятельности, помогают сделать старшеклассникам правильный профессиональный выбор. Классические диагностические методики направлены на выявление личностных особенностей, интересов, склонностей и способностей человека. Проводятся они обычно в форме тестирования, по итогам которого можно судить о степени готовности к профессиональному самоопределению учащихся, их мотивации, примерном круге интересующих профессий и их шансах на овладение той или иной специальностью в соответствии со склонностями и способностями.

Нами было проведено исследование процесса самоопределения десятиклассников на основе опросника профессиональной готовности, разработанного Л.Н. Кабардовой. Исследование проводилось в октябре 2010 года в СОШ №55 г. Рязани среди 25-ти учащихся единственного в школе 10 класса, не имеющего определенной профильной направленности. Учащиеся сами оценивали свои возможности в реализации предлагаемых опросником видов деятельности, выражали свое эмоциональное отношение к ним и указывали предпочтение или нежелание иметь их в своей будущей профессии.

Результаты диагностики позволили выявить у респондентов наличие, взаимное сочетание и вероятность успешной реализации способностей в выбранной ими профессиональной сфере. Оказалось, что большинство старшеклассников либо еще не задумывались над выбором будущей профессии, либо рассматривают несколько возможных вариантов. Подавляющее большинство учеников (68%) видят себя в профессиях, относящихся к сфере деятельности «Человек-человек», связанных с обучением, воспитанием, обслуживанием и руководством, что говорит о преобладании у данной выборки гуманитарной направленности.

Как известно, для успешной самореализации в профессиях сферы «Человек-человек» необходим высокий уровень развития коммуникативных и организаторских склонностей. Исследование уровня развития коммуникативных и организаторских склонностей проводилось нами по методике В.В. Синявского и Б.А. Федоришина «КОС». Результаты опроса позволяют говорить не столько об уровне профессиональной пригодности, сколько о потенциале выпускников школы в сфере управления и коммуникации.

Выяснилось, что большинство учащихся (65%) имеют высокий и очень высокий уровень склонности к общению и взаимодействию с окружающими людьми, при этом высокими организаторскими способностями обладают лишь 25% из них.

Полученные результаты позволяют говорить о необходимости активизации развивающей работы по повышению организаторских и коммуникативных способностей учащихся, целенаправленного проведения в данном классе профориентационной работы, т.к. ещё не все учащиеся в данном классе определились с выбором будущей профессии.

ОСОБЕННОСТИ ОТВЕТСТВЕННОСТИ СТУДЕНТОВ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ

Д.А. Давыдова (г. Рязань)

Научный руководитель – доц. Т.М. Беспалова

Актуальность психологических исследований ответственности как профессионально важного личностного свойства будущих психологов, логопедов, учителей начальных классов и социальных работников обуславливается тем, что современное общество предъявляет к будущим специалистам сферы «Человек-человек» особые требования, соблюдение которых необходимо и обязательно при осуществлении профессиональной деятельности, включающей, в первую очередь, работу с детьми. Формирование ответственности, наиболее ярко осуществляемое в юношеском возрасте – в период студенчества, - имеет огромное значение не только в процессе освоения студентами необходимых профессиональных компетенций, но и при налаживании межличностного взаимодействия и друг с другом, и с преподавателями.

При исследовании ответственности мы опирались на концепцию многомерно-функциональной организации свойств личности Крупнова А.И., согласно которой любое свойство, в том числе и ответственность, представляет собой функциональное единство установочно-целевого, мотивационного, когнитивного, продуктивно-оценочного, динамического, эмоционального, регуляторно-волевого и рефлексивно-оценочного компонентов, включающих гармоническую и агармоническую переменные.

Наше исследование сформированности ответственности как профессионально важного личностного свойства будущих работников психолого-педагогической сферы деятельности осуществлялось на базе Института психологии, педагогики и социальной работы Рязанского государственного университета имени С.А. Есенина.

В исследовании, целью которого являлось системное изучение выраженности компонентов структуры ответственности у 63 студентов первого курса специальностей «Психология», «Логопедия», «Педагогика и методика начального образования», «Социальная работа», использовался коррекционно-диагностический тест нового поколения – «Тест суждений» Крупнова А.И.,

позволяющий глубоко и всестороннее изучить и проанализировать особенности развития ответственности личности.

Результаты исследования показывают, что наибольшее количество респондентов (от 60% до 83%) имеют средний уровень выраженности как гармонических, так и агармонических переменных ответственности.

Установочно-целевой компонент на среднем уровне одинаково выражен и в гармонической, и в агармонической составляющей у 70% студентов. Низкий уровень выраженности и общественно, и личностно значимых целей наблюдается у 14% и 16% студентов соответственно. Однако и высокого уровня выраженности гармонической переменной установочно-целевого компонента достигло небольшое количество студентов (16%), для которых общественно значимые цели при реализации ответственного поведения имеют первостепенное значение. Кроме того, для 14% респондентов важнее являются цели, направленные на реализацию личностного благополучия. Эти данные могут свидетельствовать о том, что у принимавших участие в исследовании студентов еще не достаточно сформированы установки, цели и намерения, способствующие развитию и реализации ответственности как свойства личности.

Основное количество респондентов также имеет средний уровень выраженности *мотивационного компонента*: 71% - гармонической переменной; 65% - агармонической. Гармоническая переменная мотивационного компонента ответственности на низком уровне обнаружена у 16%, на высоком – у еще меньшего количества студентов, т.е. всего у 13% студентов наблюдается доминирование побуждений, связанных с чувством долга и необходимостью выполнения порученных дел, желанием помочь друзьям, близким и т.п. В то же время у 22% респондентов обнаружен высокий уровень эгоцентрической мотивации, свидетельствующий о преобладании стремления к самоактуализации, желании проявить свои способности, характер, волю, направить выполнение ответственного дела на реализацию личных потребностей и целей.

Когнитивный компонент, включающий осмысленность и осведомленность, сформирован на среднем уровне больше, чем у половины участников исследования (64% и 62% соответственно). Небольшое количество студентов, продемонстрировавших низкий уровень выраженности и гармонической, и агармонической переменных когнитивного компонента, до конца осознают смысл понятия «ответственность» (17%) и имеют поверхностное представление об этом свойстве (14%). Почти столько же студентов (19%) отличаются способностью схватывания стержневой основы ответственности, ее сути, глубоким и целостным представлением об этом качестве, понимания основных функций ответственности, демонстрируя высокий уровень развития осмысленности. Однако и поверхностное понимание, рассмотрение какой-то одной, часто несущественной стороны ответственности, присуще почти четверти опрошенных студентов (23%), имеющих высокий уровень выраженности осведомленности.

Продуктивные характеристики (и продуктивность, и адаптивность) на низком уровне выражены у 11% респондентов. Очень большое количество студентов имеют средний уровень выраженности гармонической (83%) и агармонической (79%) переменных продуктивного компонента.

Высокий уровень выраженности продуктивности обнаружен у незначительного количества студентов (6%), способных к продуктивности, самоотверженности и добросовестности в предметно-деятельностной сфере, связанной с общественно значимыми результатами при выполнении коллективных дел. В то же время 10% опрошенных характеризуются адаптивностью в субъектно-личностном аспекте, который связан с личностно значимым результатом, т.е. личностным благополучием, самореализацией, с развитием различных сторон и качеств личности.

Динамическая сторона ответственности, проявляющаяся в эргичности и аэргичности, также сформирована на среднем уровне у большей половины студентов (66% и 61% соответственно). При этом 17% опрошенных продемонстрировали низкий уровень эргичности, и аэргичности. Также 17% респондентов, имея высокий уровень эргичности, характеризуются высокой степенью устойчивости, постоянства и частоты проявления ответственности, разнообразием приемов и способов осуществления ответственного поведения. Тем не менее 23% студентов, имеющих высокий уровень аэргичности, показывают неустойчивость проявления ответственности, не обнаруживая достаточного набора инструментальных средств и приемов её осуществления.

Проявлением на среднем уровне составляющих *эмоционального компонента* (и стенических, и астенических эмоций) отличаются 70% студентов. Низкий уровень стремления к проявлению стенических эмоций обнаружен у 19%, а астенических – у 14% респондентов. При реализации ответственного поведения такие стенические эмоции, как радость, оптимизм, восхищение и т.д. доминируют всего лишь у 11 % студентов; в то время как преобладание на высоком уровне астенических эмоций страха, тревоги, волнения и т.п. обнаружено у 16% студентов.

Регуляторный компонент, фиксирующийся на основании активного или пассивного типа саморегуляции ответственности, также выражен на среднем уровне у большинства участников исследования и в проявлении гармонической (79%), и в проявлении агармонической (65%) составляющих. Низкий уровень интернальности имеют 10%, экстернальности – 17% респондентов. Высокого уровня развития интернальности достигли всего 11% студентов, надеющихся в основном на свои возможности быть способными, инициативными, активными. Намного больше (17%) студентов характеризуются выраженным стремлением рассматривать ответственность как качество, зависящее от внешних воздействий, условий и других обстоятельств (экстернальность).

Рефлексивно-оценочная шкала, дающая возможность определить природу трудностей в реализации ответственного поведения, также представлена на среднем уровне у большинства студентов (60% - в гармонической, 70% - в агармонической составляющих). Низкого уровня развития гармонической пе-

ременной достигли 16%, агармонической – 14% респондентов. Высокий уровень личностных трудностей выявлен у 24% студентов, которые обнаруживают несформированность волевых привычек и навыков, неуверенность в себе, тревожность и пр. При этом высокий уровень операциональных трудностей продемонстрировали 16% студентов, показывающих плохое владение навыками организации любой деятельности, неумение планировать и распределять время.

Таким образом, в ходе проведения исследования обнаружен средний уровень выраженности компонентов структуры ответственности у большинства студентов, что может свидетельствовать о недостаточной сформированности гармонических переменных, влияющих на становление и проявление этого профессионально важного личностного свойства будущих специалистов, и необходимости разработки коррекционных мероприятий, направленных на гармонизацию их ответственности.

РАЗВИТИЕ ВОЛИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ НА ПРИМЕРЕ УРОКОВ ЧТЕНИЯ

Т.В. Давыдова (г. Рязань)

Научный руководитель – доц. С.Б. Демидова

Человек должен быть способен преодолевать трудности современной жизни, для этого ему необходимо обладать волевыми качествами. Младший школьный возраст является важным для воспитания волевых и личностных качеств ребёнка. Учащиеся со слабо развитой волей не проявляют настойчивости, решительности, не умеют сдерживать себя, им трудно усваивать учебную программу, что приводит к формированию отрицательной самооценки. Ученики с развитой волей эффективнее овладевают учебной деятельностью – ведущей в младшем школьном возрасте. Воспитание воли является одной из главных задач учебно-воспитательного процесса в начальной школе. Развитие волевых качеств необходимо осуществлять в комплексе с решением задач общего развития личности: целенаправленность воспитания, систематичность развивающей деятельности с соблюдением логики постепенного усложнения, посильность предъявляемых требований, осмысление учащимися предполагаемого результата, учет индивидуальных особенностей. При преодолении трудностей у школьника возникает чувство, что он стал сильнее, умнее, значительнее и взрослее. Это влияет на формирование самооценки и развитие чувства собственного достоинства. К работе по развитию волевых качеств личности младших школьников необходимо привлекать родителей.

Воспитание воли осуществляется в школе на всех уроках. Например, на уроке литературного чтения младшим школьникам приходится читать большие по объёму произведения, такие тексты изучаются на нескольких уроках подряд и требуют от ученика усидчивости, терпения, выносливости. Поэтому одной из приоритетных задач начальной школы является воспитание у обу-

чающегося волевых качеств, которые определяют дальнейшее становление и гармоничное развитие личности ребёнка.

ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ САМООПРЕДЕЛЕНИЕ СТАРШЕКЛАССНИКОВ ТУЛЬСКОГО РЕГИОНА

И.В. Евстратова (г. Тула)

Научный руководитель – доц. Н.А. Кондратенко

По окончании школы каждому выпускнику придется сделать свой профессиональный выбор, необходимо будет определиться кем стать. Профессия в сознании человека нередко связана с судьбой, с жизненным предназначением. Сегодня на рынке образовательных услуг представлен широкий спектр различных специальностей, что дает выпускнику право выбора той специальности, которая соответствует его возможностям, способностям и интересам.

Мир профессий в современном мире значительно усложнился, и количество возможных направлений для применения таланта выросло в разы. Теперь сделать выбор стало гораздо сложнее, а ошибиться – легче. Не погрузившись в отрасль, можно даже и не узнать о существовании таких профессий, как гринкипер¹ или маркшейдер².

Изучение проблемы самоопределения старшеклассников приобретает актуальность в свете изменений, происходящих сегодня в социально-профессиональной структуре общества и рынка труда. Движение российского общества по пути рыночной экономики привело к слому старой социально-профессиональной структуры и сокращению потребностей рынка труда в профессиях, ориентированных на командную экономику.

Автором было проведено исследование, направленное на выявление сущности и содержания первичного профессионального самоопределения учащихся старших классов. Объектом исследования выступили учащиеся 11 классов общеобразовательных школ Тульской области.

Материалы, полученные в ходе опроса, использовались для выявления ориентации выпускников на дальнейшее продолжение образования, определения мотивов выбора профессии одиннадцатиклассниками, анализа осведомленности школьников о выбранной профессии, исследования перспектив выпускников на последующее трудоустройство.

При определении ориентации одиннадцатиклассников на дальнейшее продолжение обучения все (100%) респонденты высказались за то, что после окончания школы они будут поступать в профессиональное учебное заведение и большинство из них (96,2%) определились с будущей профессией. Подавляющее число (92,3%) школьников нацелено на получение именно высшего образования, что продолжает общероссийскую тенденцию, сложившуюся в системе образования в последнее десятилетие.

¹ Гринкипер — смотритель гольф-полей.

² Маркшейдер - специалист по строительству подземных сооружений.

Спектр привлекательных для выпускников специальностей соответствует устоявшимся в последние годы профессиональным предпочтениям старшеклассников в целом по стране. В настоящее время продолжают пользоваться спросом профессии социально-гуманитарного профиля, из которых наиболее предпочтительными остаются юридические (23%) и экономические (15,3%) направления, также профессия врача (15,3%), оставляя позади рабочие специальности. Это можно объяснить тем, что большинство респондентов (88,5%) отметили работу юриста (88,5%), экономиста (73,1), врача (80,8%) как престижную, они являются лидирующими в списке самых значимых и привлекательных у старшеклассников наряду с менеджерами, журналистами и программистами. Самой непрестижной профессией, по мнению школьников, является сварщик (7,7%), на втором месте слесарь и повар (11,5%), на третьем месте – учитель (15,4%). Как видно, с востребованными специальностями прямо противоположная картина: самой «нужной» профессией оказался строитель (96,2%), повар, учитель и сварщик считаются востребованными подавляющим большинством опрошенных (92,3%), на третьем месте слесарь, парикмахер и милиционер (80,8%). Самой стабильной оказалась профессия врача: по мнению респондентов, она является и престижной (80,8%) и востребованной (76,9%) одновременно. Единственная профессия, которую не выбрал никто в качестве престижной – это строитель.

На протяжении последних лет многие молодые люди выбирают профессию исходя из соображений престижа, а не из своих возможностей и требований рынка труда. На первом месте в качестве основного мотива получения профессионального образования школьники отметили овладение специальностью (73,1%), на втором месте – приобретение знаний и диплома (38,5%), третье место (19,2%) – престиж. На основе полученных результатов возможно предположить, что в большинстве случаев определяющими мотивами для современных школьников являются инструментальные ценности (обретение специальности, получение диплома, престижность).

Особенности профессионально-образовательных ориентаций выпускников общеобразовательных школ отражают факторы, которые явились основополагающими при выборе будущей специальности. Детерминантом для большинства респондентов оказался вариант «соответствие способностям» (69,2%). Каждый третий школьник (34,6%) фактор престижа отметил как оказывающий влияние на его выбор, хочет получить профессиональное образование ради высокой заработной платы каждый шестой опрошенный (15,4%). Такие объективные факторы как «нравится родителям» и «избрана друзьями» в качестве повлиявших на их выбор никто из выпускников не отметил.

Респонденты отмечают, что большее количество информации об интересующей профессии они получили из СМИ и Интернета (50%), каждый третий (34,6%) указывает на то, что информацию о выбранной профессии предоставили сайты учебных заведений и рассказали друзья. Учителя и родители опять же оказались в аутсайдерах (15,4%).

Таким образом, анализ информационной базы, формирующей представления о мире профессий, показывает ведущую, близкого окружения (друзья) и визуальных средств массовой информации. Институт образования в этом процессе играет второстепенную роль.

При ответе на вопрос «На что Вы больше всего рассчитываете при трудоустройстве по окончании учебного заведения?», большинство школьников (65,4%) проявили самостоятельность и определенную зрелость, выбрав вариант «на собственные силы».

Также при определении перспектив на дальнейшее трудоустройство, привлекательность выбираемой профессии для половины респондентов (50%) определяется ее соответствием способностям, интересам, чертам характера. Вместе с тем, отмечая знания о выбранном роде занятий, каждый второй (57,7%) из опрошенных отметил такие характеристики, как профессионально важные качества, присущие специалисту данной профессии. Каждый третий респондент (30,6%) знает учебное заведение, где можно получить эту профессию и находится в курсе о ее востребованности на рынке труда. О предмете, содержании, условиях труда и уровне зарплаты проинформирован каждый пятый школьник (19,2%). Возможность профессиональной карьеры, возможность получить высокий доход выбрал каждый третий опрошенный (34,6%). Достижение признания и уважения делят третье место с такой терминальной ценностью как творческий, интересный характер работы (30,8%). Каждый пятый школьник (20,2%) выбрал вариант «возможность занять высокий пост, иметь власть» и «приносить пользу людям» – абсолютно противоположные по своей смысловой нагрузке. Высокий престиж профессии отметили в качестве привлекающего 15,4% респондентов. Данные исследования отражают прагматизм целей учащейся молодежи. В большинстве случаев школьники чаще руководствуются инструментальными ценностями при выборе будущей профессии.

На основе анализа результатов социологического исследования были сделаны следующие выводы:

1. В ориентации на продолжение обучения по окончании школы среди опрошенных прослеживается действие фактора непрерывности (отсутствие временных промежутков при переходе от одной ступени образовательного процесса к другой).

2. Основополагающими характеристиками при выборе ориентации на дальнейшее продолжение получения образования являются инструментальные ценности (получение диплома и получение специальности).

3. Выпускники нуждаются в грамотно организованной профориентации, достоверной информации о рынке профессий.

4. Большинство учащихся ориентировано на повышение социального статуса (получение именно высшего образования) и пополнение представителей среднего класса общества, статус которых характеризуется высоким уровнем образования, престижа и дохода, умственным характером трудовой деятельности (юристы, экономисты и врачи).

ВЗАИМОСВЯЗЬ РЕЛИГИОЗНОСТИ И ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО БЛАГОПОЛУЧИЯ ЛИЧНОСТИ СТУДЕНТОВ

Д.Ю. Зауров (г. Владимир)

Научный руководитель – доц. А.Г. Писненко

Жизнедеятельность современного студенчества как социальной группы разворачивается в условиях отсутствия атеистической пропаганды, мировоззренческого плюрализма, большого количества информации религиозного плана и разнородных транслируемых ценностей. Возникает научный интерес к изучению характера религиозности студентов, механизмов ее возникновения, психологических последствий

В настоящее время активно изучается связь психологического благополучия с различными особенностями личности (смыслоразнозначными ориентациями, суверенностью психологического пространства, стратегиями жизни и т.д.) и ее социальными характеристиками; разрабатывается валидный и надежный инструментарий для измерения психологического благополучия, происходит уточнение и операционализация самого понятия (М.Аргайл, Н.Брэдбурн, Э.Динер, К.Рифф, Р.Эммонс, П.П.Фесенко, Т.Д.Шевеленкова и др.).

На наш взгляд, особенно востребованным на современном этапе развития общества становится исследование взаимосвязи психологического благополучия с религиозностью личности с целью изучения роли религиозности, её компонентов, в обеспечении психологического благополучия личности верующих молодых людей.

Целью нашего исследования являлось установление степени и характера взаимосвязи социально-психологических аспектов религиозности и психологического благополучия личности студентов. При планировании исследования мы предполагали, что особенности уровневой и структурной организации религиозности взаимосвязаны с уровневой и структурной спецификой психологического благополучия личности студентов.

Методологическая основа исследования сложилась из положений психологической теории религии Д.М.Угриновича, определяющего религиозную веру как веру в сверхъестественное, главным образом отличающую верующую личность от неверующей; психологической теории религиозности О.В. Сучковой, определяющей религиозность как социально-психологическое свойство личности, субъективное отражение, степень принятия элементов религии, проявляющиеся в сознании и поведении личности и групп; концепции психологического благополучия личности К. Рифф, определяющей психологическое благополучие как интегральный показатель степени направленности человека на реализацию основных компонентов позитивного функционирования (личностного роста, самопринятия, управления средой, автономии, цели в жизни, позитивных отношений с окружающими), а также степени реализованности

этой направленности, субъективно выражающейся в ощущении счастья, удовлетворённости собой и собственной жизнью.

В исследовании были применены следующие методики: «Религиозность» (авт. О.В. Сучкова), Шкала субъективного благополучия К. Рифф (авт. адаптации Т.Д. Шевеленкова, П.П. Фесенко), Шкала удовлетворённости жизнью Э. Динера в переводе Д.А. Леонтьева, Шкала субъективного счастья С. Любомирски в переводе Д.А. Леонтьева, Шкала субъективного благополучия в адаптации В.М.Соколовой.

Получены следующие результаты.

На обращение к религии большинства молодежи повлияло ближайшее окружение (родственники, друзья), что говорит о существенной роли семьи в формировании религиозной личности.

В ответах испытуемых отражается значение религии для личности и общества через её функции. Чаще всего респонденты апеллируют к мировоззренческой, регулятивной, компенсаторной (психотерапевтической) функциям религии. Так, наличие разнообразных представлений о религии и о Боге говорит о том, что религиозная молодежь как групповой познающий субъект не просто отражает, а конструирует образ объектов, по-своему их интерпретирует.

Наличие различных тенденций описания природы Бога говорит об эклектичном, не совсем нормативном с позиции христианства (23 человека, 97% верующих идентифицируют себя с христианами) представлении о сущности Бога и необходимости доказательств его существования, то есть о недостаточности выраженности когнитивного компонента религиозности в целом. Можно предположить, что религиозное сознание у молодежи находится в процессе развития, а, может, только ещё начинает формироваться, поскольку проблема высшего смысла и цели, которая, зачастую, способна разрешиться в ходе религиозного опыта, не встает так остро на данном возрастном этапе развития личности.

По всем методикам, направленным на изучение психологического благополучия, большая часть испытуемых показала средние значения. Таким образом, в целом, респонденты в данной выборке склонны устанавливать близкие, приятные, доверительные отношения с окружающими, склонны проявлять заботу о других людях, обладают способностью к эмпатии, любви и близости, умеют находить компромиссы во взаимоотношениях. Также они обладают независимостью, способностью противостоять социальному давлению в своих мыслях и поступках, могут регулировать собственное поведение и оценивать себя исходя из собственных стандартов. Респонденты обладают чувством уверенности и компетентности в управлении повседневными делами, способностью эффективно использовать различные жизненные обстоятельства, умеют самостоятельно выбирать и создавать условия, удовлетворяющие личностным потребностям и ценностям.

Основной акцент в субъективной оценке психологического благополучия смещается в сторону саморазвития, осмысленности жизни, целенаправ-

ленности, нежели к стремлению быть независимым и активно воздействовать на события своей жизни.

По результатам корреляционного исследования достоверных взаимосвязей между социально-психологическими аспектами религиозности и психологическим благополучием выявлено не было. Возможно, это говорит о том, что данные феномены никак не связаны друг с другом. Так, психологически благополучный, успешный и счастливый студент вряд ли обратится к религии как возможному ресурсу, аспекту психологического благополучия. Так же и истинно верующий студент едва ли будет верить только потому, чтобы обеспечить себе психологическое благополучие, то есть не будет превращать религию в средство обретения благополучия; для него вера в Бога будет той самой высшей, духовной целью, которая как раз и формируется под воздействием религиозного опыта, а психологическое благополучие - лишь косвенным подкреплением, проявлением его духовных устремлений. Известно, что религия главным образом отражается на экзистенциальном благополучии. Но студенты в большинстве своём живут сиюминутными задачами, не ставя перед собой каких-то высоких, духовных целей, а если и ставят, то эти цели, скорее, имеют отношение к личной и профессиональной сфере жизнедеятельности. Для них важна, скорее, успешность в учебно-профессиональной деятельности, возможность становления себя как специалистов, творческая реализация в различных студенческих мероприятиях, благополучие в личной жизни. То есть в юношеском возрасте, по всей вероятности, рано говорить о наличии высоких, духовных целей, формируемых религией. Скорее, экзистенциальный аспект психологического благополучия становится актуальным в более позднем возрасте, а именно во взрослом, а особенно в пожилом. Потому возникает перспектива дальнейшего исследования взаимосвязи религиозности и психологического благополучия на выборке взрослых и пожилых людей.

С другой стороны, студенческая молодежь оценивала своё актуальное психологическое благополучие. На наш взгляд, в дальнейшей перспективе было бы целесообразно предложить испытуемым оценить своё идеальное психологическое благополучие, поскольку идеал определяет выбор жизненных целей, планирование пути и в то же время выступает в роли эталона оценки собственного благополучия. Так, при оценивании идеального психологического благополучия сильнее включается фактор ценностей, через который, возможно, могла бы осуществиться связь религиозности и психологического благополучия. Так, религиозный студент, имеющий определённые убеждения, представления, ценности, сформированные под воздействием религиозного опыта, будет на их основе оценивать своё психологическое благополучие. Потому было бы целесообразно включить в исследование взаимосвязи фактор ценностей, который, на наш взгляд, может предстать как звено во многом опосредующее эту взаимосвязь.

К ВОПРОСУ ОБ ИЗМЕНЕНИИ САМОСОЗНАНИЯ ЛИЧНОСТИ ПРИ ПЕРЕХОДЕ ОТ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА К ПОДРОСТКОВОМУ

А.А. Катерина (г. Орск)

Научный руководитель – доц. Д.П. Татарчук

Одним из самых сложных периодов в онтогенезе человека является подростковый возраст. В этот период происходит не только коренная перестройка ранее сложившихся психологических структур, возникают новые образования, но и закладываются основы сознательного поведения, вырисовываются общие представления о себе, как личности, формируются нравственные представления и установки. Поэтому исследование изменений, прежде всего, в самосознании, которые происходят у ребенка при переходе от младшего школьного к младшему подростковому периоду развития, представляется нам очень актуальным.

Приступая к исследованию изменений в самосознании (самосознание при этом выступает как показатель развития личности) мы ориентировались на следующие теоретические и методологические идеи. Так, как показано в работах Е.Е. Кравцовой, можно выделить три сферы, в которых происходят качественные изменения при переходе от одного периода развития к другому.

Первая сфера касается общения (взаимодействия) со взрослым. У младших школьников – взрослый, особенно в части его социальной роли, это бог. В большей степени это касается учителей. Учитель может (знает и т.п.) все. Особенно гордятся те дети, родители которых имеют отношение к учителям.

В младшем школьном возрасте даже немного на второй план отходят отношения с родителями, если то, что говорят (делают) родители расходится с тем, что говорит (делает) учитель. «А оказывается перед едой надо мыть руки» – сказала младшая школьница. То, что это ей каждый день говорила и говорит мама – не существенно. Убедительные доказательства этому можно найти в работах Н.С. Лейтеса и др.

В кризис (переходный возраст) качественно меняются отношения подростков со взрослым, особенно в части их социальной роли. Теперь она не только не определяет отношения ребенка со взрослым, но во многом препятствует становлению и развитию этих отношений. «Не надо мне мамы-учительницы, я хочу ходить в другую школу (класс)» и т.п.

Аналогичная картина наблюдается и в отношениях с родителями. В этом возрасте можно заметить противостояние родителям, даже если они предлагают очень заманчивую для подростков ситуацию – походы, песни у костра и т.п. Единственным исключением будет наличие совместной деятельности, но не по принуждению прополка картошки, а интересная для подростка: возиться с машиной, изобретать пироги и т.п. Но здесь речь идет о партнерских отношениях, хотя подростки и признают, что взрослый знает (умеет) больше в той области, которую они реализуют.

В младшем подростковом возрасте тенденция, возникающая в подростковый период, сохраняется, но если там это происходило в большей степени спонтанно, то теперь ребенок приобретает способность противостоять социальной роли взрослого или просто взрослому, который, по мнению подростка, отождествляется с этой ролью, сознательно и произвольно. В то же время подросток опять же сознательно произвольно может пытаться манипулировать взрослым, то есть нажимать на определенные кнопки, ожидая соответствующей реакции (оценки) взрослого. «Пойду задам вопрос. Учитель подумает, что я интересуюсь его предметом и будет снисходительным при проверке моих работ с ошибками».

Вторая сфера – общение со сверстниками. Для младшего школьника – сверстник не очень значим, то есть он, конечно, может скучать без сверстников, испытывать трудности в организации игры или другой совместной деятельности, но не осознает, значимость сверстника. Оценка сверстников, как правило, идет через мнение взрослых. «Он хороший, его учительница хвалит, он плохой, мама говорит, что он хулиган» и т.п.

Если вдруг возникает противоречие в опыте совместной деятельности со сверстником и его оценки взрослыми, ребенок пытается «исправить» сверстника. «Не такой он плохой. Сегодня учительница поставила ему четверку» или «он неаккуратный, но потом научиться не пачкаться и т.п.».

В кризисе (переходном периоде) сверстник приобретает особую значимость. Однако эта значимость в разных ситуациях разная. Играть в футбол с Петей, делать уроки с Машей, позвать на день рождения Таню и т.п. Однако эта ситуативность, вернее ее основания, не осознается ребенком.

В младшем подростковом возрасте тенденция, возникающая в кризис, остается, только теперь и выбор сверстника и основания этого выбора становятся предметом сознания подростка. Это очень похоже на отношения со взрослым в части партнерства ребенка и взрослого в совместной деятельности.

Третья сфера – собственно самосознание. У младшего школьника два вида самооценки – личностная и деятельностная. Личностная неизменно высокая, перешедшая из дошкольного периода развития, а «деятельностная» предполагает изменение, развитие и т.п. (не умею кататься – буду кататься лучше всех, получил плохую отметку – исправлю ее и т.п.). Кстати эта черта младших школьников непосредственно связана с особенностями их ведущей деятельности – учебной, которая, по замечанию Д.Б. Эльконина, позволяет ребенку целенаправленно превращать себя из незнающего в знающие, из неумеющего в умеющие.

В кризис возникает значимость личностной самооценки. Можно предположить, что именно поэтому и возникает переоценка взрослых и своих отношений с ними.

Как было показано Е.Е. Кравцовой, Е.Л. Горловой, Н.В. Разиной и др. если «вхождение в кризис» связано с обобщением центральной психической функции, то выход из него может быть охарактеризован «интеллектуализацией» (осмыслением) этой центральной психической

функции. Можно предположить, что именно личностная самооценка становится центром сознания детей в переходный период («обобщение памяти», как центральной психической функции младшего школьного возраста). В этом контексте взрослый, особенно в его социальной роли не похож на меня, а сверстник, особенно в части нашей совместной деятельности похож.

Как было показано Е.Л. Горловой, выход из кризиса, «интеллектуализация» центрального психологического новообразования означает, что ребенок стал подлинным субъектом центрального новообразования предыдущего периода. Применительно к интересующему нас первому подростковому кризису, это означает, что ребенок стал подлинным субъектом собственного произвольного внимания. Он становится способным намеренно «выделять фигуру и фон». «Я (по своему желанию и намерениям) хочу и выделяю эту фигуру, а все остальное фон, а хочу другую, в том числе и в отношении себя самого».

Такая способность обеспечивает тесное взаимодействие личностной и «деятельностной» самооценки. «Да я плохо решаю задачи, но зато я лучше всех играю в футбол» – вот то, что может быть названо особенностью самосознания младшего подростка.

Одновременно, с другой стороны, я-идеальное и я-личностное начинают обретать конкретные черты и в некоторой части совпадать друг с другом. Ребенок начинает осознавать, что «я-деятельностное» относится к «я-личностному». Это создает основу для нового сознательного отношения к взрослому и сверстнику и возникновению личностной рефлексии (какую фигуру) мне надо сейчас выделить.

Выделенные основания позволяют нам предположить, что изменения в развитии личности (самосознании) при переходе от младшего школьного к младшему подростковому возрасту связаны с «интеллектуализацией» памяти.

Процесс интеллектуализации в контексте культурно-исторической концепции Л.С. Выготского означает способность осмысления и переосмысления. Соответственно интеллектуализация памяти означает способность к осмыслению и переосмыслению памяти.

Учитывая, что центральным новообразованием младшего школьного возраста является произвольное внимание, можно предположить, что интеллектуализация памяти предполагает:

- осознание ребенком себя в качестве субъекта произвольного изменения фигуры и фона;

- память с помощью произвольного внимания становится произвольной в младшем школьном возрасте.

Так изученные нами изменения, происходящие в самосознании ребенка в переходный период, позволят правильно конструировать психологически адекватные отношения взрослого с подростком, способствующих его полноценному психическому и личностному развитию. С другой стороны, понимание особенностей самосознания младшего подростка позволит строить

для него внутренне мотивированное обучение. Еще одним немало важным критерием изучения данной проблемы является знание закономерностей развития самосознания младшего подростка, которое может стать психологической основой для построения обучения в младшем школьном возрасте. А это, несомненно, поможет обеспечить становление психологической основы развития в младшем подростковом возрасте. Также выявленные при изучении особенности самосознания младших подростков могут быть использованы, как при работе с девиантными и делинквентными подростками, так и для предупреждения возникновения противоправного поведения. Те изменения, которые происходят в сознании ребенка при переходе из начальной в среднюю школу, понимание общей специфики самосознания младших подростков, обеспечит раскрытие особенностей и механизмов первого подросткового кризиса.

ОСОБЕННОСТИ ЭМОЦИОНАЛЬНО-ВОЛЕВОЙ СФЕРЫ ПОДРОСТКОВ В СИТУАЦИИ ХРОНИЧЕСКОГО НЕУСПЕХА

А. Кострова (г. Владимир)

Научный руководитель – доц. Н.Г. Абрамян

Для каждого человека чувствовать себя успешным является важным условием положительного отношения к себе, принятия себя и даже психического здоровья.

В науке успех – понятие далеко не однозначное. С социально-психологической точки зрения – это оптимальное соотношение между ожиданиями окружающих, личности и результатами ее деятельности. В тех случаях, когда ожидания личности совпадают или превосходят ожидания окружающих, наиболее значимых для личности, можно говорить об успехе. Несовпадение ожиданий приводит к ощущению неуспеха.

В ситуации хронического неуспеха появляются специфические переживания, вплоть до полного выхода из деятельности.

Для взрослого человека справиться с ситуацией неуспеха – это проверка социальной зрелости. Принципиально иной является такая ситуация для подростков. У них еще недостаточно сформирован механизм противостояния ожиданиям других людей, отстаивания своей позиции. Для подросткового возраста характерна высокая степень эмоциональной возбудимости, зачастую граничащая с аффективностью.

Актуальность настоящей работы обусловлена, с одной стороны, тем, что есть психолого-педагогические исследования, в которых рассматривается влияние социального окружения, позитивного микроклимата, семейного воспитания на развитие эмоционально-волевой сферы в подростковом возрасте; с другой же стороны, проблема развития эмоционально-волевой сферы в ситуации хронического неуспеха в подростковом возрасте изучена недостаточно.

Особенности эмоционально-волевой сферы подростков являются *объектом* данного исследования.

При этом *предметом* исследования являются проявления эмоционально-волевой сферы подростка в ситуации хронического неуспеха.

Целью исследования является изучение эмоционально-волевой сферы подростков в ситуации хронического неуспеха.

Методологической основой явились теория Арестовой О.Н. об особенностях поведения в ситуации хронического неуспеха и Земцовой Т.М. о развитии эмоционально-волевой сферы.

Гипотеза курсовой работы такова: ситуация хронического неуспеха приводит к деформации эмоционально-волевой сферы в подростковом возрасте; которая характеризуется переложением ответственности за большинство важных событий в жизни на других и депрессивными проявлениями.

Эмоционально-волевая сфера – это четко отлаженный механизм самоконтроля, саморегуляции и самообладания. Таким образом, благодаря именно эмоционально-волевой сфере человек способен сдерживать свои порывы и необузданные желания, а также ставить цели и оценивать свои действия, сравнивая их с внутренними стандартами, самостоятельно регулируя свое поведение.

Ситуация неуспеха - это субъективное эмоциональное переживание неудовлетворения собой в ходе и результате совершения деятельности. Преодоление ситуации хронического неуспеха требует переосмысления собственных жизненных установок и ценностей, анализа условий окружающей действительности, межличностных отношений.

Рассмотрение явления хронической неуспешности в старшем школьном возрасте приводит к рассмотрению школьной неуспеваемости, как более изученного явления в современной психолого-педагогической науке. Понятие неуспеваемости отражает неэффективность учебной деятельности – важной, но отнюдь не единственной составляющей того, что должна давать школа. Неуспешность может проявляться в недостижении не только образовательной, но и других целей школы.

К причинам неуспешности школьников можно отнести: психические факторы (неготовность к школе; замедленное психическое развитие, в первую очередь, когнитивных способностей; недостаточная учебная мотивация); нейросоматические факторы (соматические заболевания, синдром дефицита внимания с гиперактивностью, минимальные мозговые дисфункции и т.п.); социальные факторы (в виде негативного влияния семьи, «улицы» и пр).

Школьные неуспехи повышают тревожность ребенка; повышенная тревожность снижает эффективность его деятельности, закрепляя в еще большей степени ощущение себя как неуспешного. Появляются неконструктивные стратегии поведения, такие, как дистанцирование, избегание. Формируется синдром хронической неуспешности, проявляющийся в депрессивности, пассивности, тревожности ребенка, либо появляются аффективные формы поведения, сопровождающиеся конфликтностью. В любом случае, происходит деформация формирования эмоционально-волевой сферы.

Ситуация хронической неуспешности приводит к искажению эмоционально-волевой сферы, формированию либо тревожного, депрессивного состояния, проявляющегося в подавлении всякой деятельности, уходу от нее, либо к аффективному поведению, сочетающемуся с конфликтностью, обидчивостью, раздраженностью.

На основе эмпирического исследования нами сделан вывод о том, что эмоционально-волевая сфера подростка характеризуется достаточным уровнем сформированности мотивации к успеху, низким уровнем субъективного ощущения одиночества, незначительными депрессивными проявлениями, отсутствием социальной фрустрированности, преобладанием эйфорического типа эмоциональной реакции на воздействие стимулов окружающей среды, переложением ответственности за большинство важных событий в жизни на случай или других людей.

ФИЗИОЛОГИЧЕСКИЕ И ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ КОНЦЕПЦИИ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО СТИМУЛИРОВАНИЯ

М.З. Костякова (г. Москва)

Научный руководитель – проф. Г.С. Вяликова

Исторический процесс развития концепции педагогического стимулирования в отечественной науке в течение XX в. представляет собой синтез общечеловеческого и национального опыта гуманизации и демократизации процессов обучения и воспитания. Это связано с тем, что концепция педагогического стимулирования неразрывна с исторически сложившейся в мировом педагогическом опыте тенденцией, которая исключает средства насилия и диктата из педагогического арсенала.

Концепция побуждающей, ненасильственной педагогики только тогда раскрывает свой действенный потенциал в полной мере, когда получает необходимое методологическое и технологическое обеспечение для практического применения. Начало этого процесса в России относится к последним десятилетиям XIX века и к первой четверти XX века. Развитие концепции педагогического стимулирования в отечественной педагогике отчетливо связано с коренными социально-политическими и идеологическими переменами в обществе.

Естественно-научные истоки теории стимулирования в отечественной педагогике берут начало в развитии объективной психологии, основателем которой в России был И.М.Сеченов. Для становления и развития концепции педагогического стимулирования большое значение имела трактовка ученым природы внешнего импульса как объективно существующего стимула жизнедеятельности человека. Ему удалось доказать, что стимулирование жизнедеятельности человека возможно только через механизм действия определенных психодетерминант, обеспечивающих синтез внешних и внутренних причин поведения.

Известный русский юрист Л.И.Петражицкий одним из первых в отечественной психологии в качестве источников формирования тех или иных мотивов поведения личности рассматривал способы и нормы человеческих взаимоотношений, закрепленных в общественном сознании. Им была предложена модель оценки действий и поступков личности, в основе которой лежало стимулирование гармонизации общественных и индивидуальных интересов и потребностей. Идеи Л.И.Петражицкого направлены на доказательство силы и эффективности действия в обществе и индивидуальном поведении человека правовых норм, представленных в синтезе внешних (стимулов) и внутренних (мотивов) побудителей, осознанных и глубоко воспринятых личностью[7].

Однако выводам Л.И. Петражицкого не хватало убедительности, основанной на соответствующих данных из современной психологии и физиологии. Программа изучения поведения человека, начатая И.М.Сеченовым, стала отправным пунктом учения И.П.Павлова о высшей нервной деятельности и рефлексологии В.М.Бехтерева, что дало новый импульс для исследования характера и механизмов применения объективных стимулов в целях активизации личностного развития.

Павловское открытие «сигнальной» детерминации дало основание для вывода о существовании раздражителей особого вида, воплощающих в себе единство внешних и внутренних детерминант, где побудительные действия становятся реальными благодаря их значению для побуждаемой ими деятельности и для ее субъекта. Принципиальное значение для понимания существа действия побудителей активности личности является стремление И.П.Павлова «объединить» биологическую жизнь организма и неотделимую от нее психическую жизнь, которая имеет свои собственные законы. Таким образом, концепция И.П.Павлова о сущности механизма развития человека явилась основанием для определения процесса формирования личности как системы установления тех навыков, которые облегчают естественный рост и развитие индивидуума, воспитывая в нем те качества, которые впоследствии облегчат ему жизнь среди человечества и исполнение его социальных функций [1].

Большое значение для развития и обогащения естественно- научных основ концепции педагогического стимулирования имело рефлексологическое учение В.М.Бехтерева и его последователей. Сильной стороной этого учения в части трактовки влияния различного рода побудителей на поведение человека было то, что рефлексология тесно связывала психическую деятельность с нервными процессами, широко опираясь на данные физиологии. В.М.Бехтерев рассматривал созданное им направление как новую науку о человеческой личности и призывал «стать на путь естественно научного изучения предмета в его социальном окружении, выясняя соотношение действий и поступков, а равно и всех других проявлений человеческой личности, с внешними поводами, их вызывающими, как в настоящем, так и в прошлом, с тем, чтобы найти законы, которым подчинены эти проявления, и определить те соотношения, которые устанавливаются между человеком и окружающим его физиологическим, биологическим и в особенности социальным миром». [7]

В.М.Бехтерев и созданное им направление сыграли важную роль в развитии ряда идей бихевиоризма на Западе, в становлении и развитии советской психологии, которая в 20-е годы именовалась «наукой о поведении». К такому же выводу о роли объективной установки организма по отношению к окружающей среде пришли И.П.Павлов, В.М.Бехтерев, А.А.Ухтомский – ученые, которые отстаивали объективный метод в психологии. Их выраженная материалистическая позиция оказала большое влияние на разработку способов педагогического воздействия, стимулирующих развитие личности, которые стали предметом изучения многих психологов и педагогов.

Для понимания реального пути развития идей педагогического стимулирования немаловажное значение имеет критическое осмысление реактологии – учения о реакциях человека, разработанного К.Н.Корниловым. К.Н.Корнилов и его сторонники, пытаясь дать полную трактовку человеческому поведению за счет расширения и углубления понятия «реакция», рассматривали его вне психологического контекста личности. Подчеркивая взаимосвязи и взаимодействия реакций, они не раскрывали суть этих определений и фактически все сводили к механической совокупности исследуемого явления. М.Я.Басов в своей концепции значительно глубже рассматривал природу побудителей личностной активности и ввел между «стимулом» и «реакцией» особую детерминанту, стимулирующую деятельность человека, которая не сводится ни к адаптационным механизмам личности, ни к свойствам индивидуального сознания и является продуктом истории культуры.

Важное значение для научного обоснования проблемы стимулов имеет сложившееся в конце 20-х – начале 30-х годов учение Л.С. Выготского о происхождении и развитии высших психических функций. Особый интерес представляет возникшая аналогия между орудием и знаком. В то время как орудие – это средство внешней деятельности человека, направленной на овладение предметом, знак, ничего не изменяя в объекте психологической операции, воздействует на поведение (по определению Л.С. Выготского – знак «искусственный стимул» - средство)[3].

В тезисах доклада «Инструментальный метод в психологии» была выдвинута новая трактовка стимула как средства воздействия на поведение, на отношение между актом поведения и внешним явлением (стимулом).[3].

Вторая ведущая идея Л.С.Выготского - это идея интериоризации, т.е. перенесения поведения внутрь, неразрывно связана с проблемой соотношения внешних и внутренних психических функций, внешних и внутренних стимулов развития. Л.С.Выготский глубоко раскрыл изменение специфики внешних стимулов в интрапсихологических (т.е. процессов в целом) процессах, разъяснил в аспекте своей концепции суть внутренних стимулов и показал особенности их действия.

Дальнейшее творческое развитие идеи Л.С.Выготского получили в трудах А.Н.Леонтьева. Важный, не только педагогический, но и социологический смысл стимулирования раскрывается на основе теории А.Н. Леонтьева о соотношении понятий **значение** и **смысл**. Концепция А.Н. Леонтьева позволя-

ет глубже проникнуть не только в психологическую природу стимулов, но и увидеть их большое социологическое значение. Она создает предпосылки для построения на ее основе широких педагогических выводов о значении и сущности процесса стимулирования.

Для теории стимулирования и выяснения природы стимулов важное методологическое значение имеет существующее в отечественной психологии положение о единстве деятельности и сознания. Выдающийся отечественный психолог С.Л.Рубинштейн писал: «Через посредство деятельности субъекта его психика становится познаваема для других»[5]. Поэтому в процессе стимулирования необходим избирательный подход, необходимо приспособлять общий для массы детей стимул к неповторимым особенностям психики ребенка. «Успех работы по формированию духовного облика человека, - отмечал С.Л.Рубинштейн, - зависит от внутренней работы. От того, насколько воспитание в состоянии стимулировать и направлять. В этом – главное»[5].

Большую роль в развитии теории педагогического стимулирования сыграла концепция о психологической природе активности личности, выдвинутая Н.Ф.Добрыниным и его сотрудниками. Н.Ф.Добрынин утверждал, что каждое явление жизни, если оно имеет или приобретает жизненную значимость для личности, становится объектом ее активного отношения, и это подчеркивает лидирующую роль стимула общественной и практической значимости деятельности. В работах Н.Ф.Добрынина особенно важны трактовка диалектики взаимосвязи общественной и личной, объективной и субъективной значимости, и вывод о том, что объективная значимость определенных отношений, ставшая для личности объективной значимостью получаемых ею раздражений среды (стимулов), тем самым становится одним из главных источников ее активности. Эта трактовка и связанные с ней учение об установке и принцип значимости, является ключом к решению вопроса о взаимодействии стимулов и мотивов.[4]

Литература:

1. Вахтерев В.П. Избр.пед.соч./- М.,1987. – 231 с.
2. Вахтерев В. П. Основы новой педагогики.- М., 1943. – 284 с.
3. Выготский Л.С. Воображение и творчество в детском возрасте. - М.,1997. - 204 с.
4. Добрынин Н.Ф. Возрастная психология. Курс лекций под редакцией проф. Н.Ф. Добрынина.- М.: Просвещение, 1965 – 265 с.
5. Равкин З.И. Стимулирование как педагогический процесс (основы общей теории)/Проблемы педагогического стимулирования и методологии исследований истории советской школы. - Йошкар-Ола, 1972 – 148 с.
7. Российская педагогическая энциклопедия/под ред. В. В. Давыдова: В 2-х т. – М, 1993-1999. – 358 с.
8. Узнадзе Д.Н. Избранное. - М.: Издательский дом Шалвы Амонашвили, 2000. – 223 с.
9. Щукина Г.И. Проблема познавательного интереса в педагогике. - М.: Педагогика, 1971 – 314 с.

МОТИВАЦИЯ УЧЕНИЯ ДЕВЯТИКЛАССНИКОВ

О.А. Кузмина (г. Рязань)

Научный руководитель - доц. Ю.В. Назарова

Развитие мотивации учения в школьном возрасте - одна из наиболее сложных проблем современной школы. Ее актуальность обусловлена обновлением содержания обучения, решением задач формирования у школьников мотивов и приемов самостоятельного приобретения знаний, углубления их познавательных интересов, осуществления в единстве образования и воспитания, формирования у школьников активной гражданской позиции.

Подростковый возраст относят к одному из самых важных в формировании мотивации учебной деятельности. Как показывает анализ имеющихся данных, именно в этот период происходит снижение мотивации учения, посещение школы для некоторых учеников становится тяжёлой обязанностью. Соответственно меняется мотивация получения знаний, когда отметка становится самоцелью, подростки хотят иметь положительные отметки, даже если реальные знания им не соответствуют.

Успешность формирования мотивации учения школьника может быть осуществлено только на основе четко поставленной цели — получения хорошего образования. Очевидно, что не каждый ребенок с раннего возраста понимает, что он учится, прежде всего, для себя, для своих дальнейших достижений. Поэтому цель взрослых (родителей, педагогов и психологов) помочь им в осознании этой цели. Для того чтобы выявить уровень развития мотивации старших подростков, его зависимость от сформированных у школьников учебных целей, мы провели исследование мотивов и целей учебной деятельности у 16-ти старших подростков, учащихся 9А класса 2010/11 учебного года СШ № 63 г. Рязани и проанализировали полученные результаты. В исследовании были использованы следующие методики: тесты «Осознанность жизненных целей», «Изучение направленности личности» и тест «Мотивация учения». Нами была выдвинута гипотеза о том, что низкий уровень целеполагания обуславливает такой же уровень мотивации учения. Результаты исследования по тесту «Осознанность жизненных целей» показали, что 25% девятиклассников не в полной мере осознают свои жизненные цели, их досуг проходит без какой-либо пользы для них, а 75% респондентов переживают кризис, в момент обследования для них было характерно дисгармоническое развитие личности. При этом 58% (по результатам теста «Изучение направленности личности») направлены на общение со сверстниками, 26% - на интересы дела, а 16% - на свои собственные интересы. Два респондента продемонстрировали одинаковую направленность: один – на общение и интересы дела, другой – на себя и общение со сверстниками. В отношении их мотивации учения можно сделать вывод, что в среднем по выборке наиболее частыми были средний и низкий уровень общей мотивированности учения, средние значения пришлись на уровень «мотивация учения отсутствует», а меньше всего ответов было да-

но в параметрах «высокий уровень мотивации». В отношении видов мотивации 45% девятиклассников на первое место ставят мотивы самообразования, по 18% - учебно-познавательный и мотив социального сотрудничества. На третьем месте с 11% оказался широкий социальный мотив. Совсем не выбирался позиционный мотив учения, а в аутсайдерах (с 8%) оказался широкий познавательный мотив учения.

Хотелось бы отметить, что с учениками данного девятого класса недостаточно проводилась воспитательная работа по развитию уровня учебной мотивации и целеполагания. Обучение в школе не позволяет реализовать индивидуальный подход, благодаря которому стало бы возможным разрешить проблемы, выявленные в ходе тестирования. Для более полного изучения мотивации учащихся школы необходимо провести исследование мотивации учения у детей с разной успеваемостью и разного возраста, изучить отношение к школе учащихся разных классов, соотношения у них истинных учебных мотивов и мотивов, реально действующих в настоящее время.

ПРОБЛЕМЫ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО САМООПРЕДЕЛЕНИЯ СТАРШЕКЛАСНИКОВ

А.В. Ларина (г. Рязань)

Научный руководитель - доц. Ю.В. Назарова

Совершенствование системы школьного образования повышает ответственность не только школы, родителей, но и самих учащихся за своевременное, адекватное формирование социальных ценностей и приоритетов, в том числе – за своевременное профессиональное самоопределение.

Практика показывает, что выбор будущей профессии для старшеклассников – самое важное, неотложное и трудное дело. Процесс профессионального самоопределения выступает экзаменом для всех психофизиологических ресурсов выпускника школы: его склонностей, способностей, воли, темперамента, интеллекта, жизненно важных для него мотивов, потребностей и ценностей. Выпускник школы должен принять решение о выборе профессии с учётом анализа и своих ресурсов, и соотнесения их с требованиями профессии.

Вопрос профориентации изучен достаточно подробно, существует множество методик по выявлению способностей к той или иной профессии. Однако зачастую профориентационная работа в школе осуществляется в отрыве от реальных потребностей в рабочей силе и не способствует развитию навыков самостоятельного выбора профессии, не помогает старшеклассникам понять свои особенности, интересы, склонности, ценностные ориентации, образовательные и профессиональные потребности и возможность на этой основе совершить осознанный, самостоятельный и ответственный выбор будущей профессии.

В связи с важностью проблем профессионального самоопределения, в сентябре-октябре 2010 года нами были изучены особенности самоопределения 15-ти старшеклассников СШ № 65 г. Рязани, а также выявлены типы профес-

сий, выбираемые школьниками. В исследовании использовались методики «Дифференциально-диагностический опросник» (Е.А. Климов), «Карта интересов» (А.Е. Голомшток), а также методика Дж. Холланда, направленная на определение профессионального типа личности.

Анализ эмпирического исследования позволяет сделать следующие выводы:

1. У учеников 11 класса прослеживается положительная динамика в осознанном выборе круга профессий и сформированность профессиональных интересов, что подтвердилось в 73% случаев.

2. Преобладающей направленностью в сфере будущей деятельности является «Человек-человек».

3. Мальчики больше направлены на сферу деятельности «Человек - Техника», «Человек - Знаковая система».

4. Девочки больше направлены на сферу деятельности «Человек - Человек», «Человек - Художественный образ».

5. Преобладающий профессиональный тип личности – социальный, что подтверждает преобладание выбора сферы «Человек-человек».

6. Ярко выражен уровень сформированности профессионального типа у 91% учеников исследуемого класса, у 9% - средне выраженный профессиональный тип личности. Учеников со слабым профессиональным типом в классе нет.

ТИПЫ ПЕРЕЖИВАНИЯ ОДИНОЧЕСТВА В КОНТЕКСТЕ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ СТУДЕНТОВ

Е.А. Манакова (г. Барнаул)

Научный руководитель – проф. Л.С. Колмогорова

В современных условиях социальной, экономической дифференциации общества, повышении роли систем опосредствованного общения людей все большую актуальность приобретает изучение проблемы одиночества человека. В рамках психологической культуры личности важно отметить, что данное переживание при возникновении препятствует самоопределению в социуме и самореализации в жизни, а также затрудняет процесс саморазвития и успешной социальной адаптации. Таким образом, в данном случае мы не можем говорить о психическом здоровье как важном элементе развитой психологической культуры человека.

Анализ классических теорий, концепций и подходов позволяет говорить, что в большинстве из них одиночество традиционно рассматривается в контексте различных отношений и в связи с их деформацией (К. Маркс, Ф. Ницше, В.С. Соловьев, Н.Ф. Федоров, Н.А. Бердяев, С.Л. Франк и др.). Наибольшую известность среди психологических получили подходы к пониманию одиночества зарубежных авторов: психодинамический (З. Фрейд, Дж. Зилбург, Э. Фромм, Ф. Фромм – Рейхман, Х. Селливан), в рамках которого одиночество является патологией в результате неадекватного удовлетворения потребности

в человеческих контактах; интеракционистский (Р. Вейс), трактующий одиночество как нормальную реакцию в результате недостаточного социального взаимодействия; «интимный» (В. Дж. Дерлега, С.Т. Маргулис), определяющий одиночество нормальным опытом в условиях сплошной автоматизации общества; когнитивный (Д. Рассел, Л.Энн Пепло, Д. Перлман), понимающий одиночество как состояние не патологическое, а возникающее в результате несоответствия между двумя факторами – желаемым и достигнутым уровнем социальных контактов; феноменологический (К. Роджерс), в рамках которого одиночество является патологическим состоянием, возникающим в результате отчуждения личности от ее истинных внутренних чувств; экзистенциальный (Ж.-П. Сартр, А. Камю, К. Мустакас, В. Франкл, И. Ялом), приписывающий одиночеству положительную оценку и определяющий данное состояние как продуктивное, творческое и изначально присущее человеку. Дж. И. Янг подчеркивает значение трех компонентов – сознания, поведения и эмоций – для определения и лечения одиночества. В рамках предложенной им когнитивно-поведенческой модели одиночества указывается, что специфическое поведение и эмоции, сопровождающие одиночество, часто являются производными индивидуального мышления, атрибуций и допущений. В современных исследованиях часто наблюдается отождествление понятий «одиночество», «уединение» и производные от них. Так, в работе Неумоевой Е.В. «Одиночество как психический феномен и ресурс развития личности в юношеском возрасте» одиночество рассматривается как амбивалентный феномен (интернальное отрицательное и положительное одиночество, экстернальное отрицательное и положительное одиночество); основаниями субъективного одиночества стали особенности восприятия одиночества (положительное, отрицательное) и причина одиночества (личностный выбор, внешние обстоятельства). Таким образом, ситуация добровольного «ухода» как условие нормального развития и существования личности и ситуация негативного переживания, ведущая к ослаблению эмоциональной связи с окружающими, имеют общее название «субъективное одиночество».

Методологическое значение классических теорий, концепций, подходов и современных исследований заключается в том, что на основе их анализа стало возможным дефинирование одиночества в его субъективном аспекте, а также определение собственного подхода к изучению феномена одиночества как детерминанты деформированного развития личности. В психологической литературе мы не нашли описания комплексного подхода к диагностике и предупреждению одиночества. Отечественных исследований по теме одиночества в юношеском возрасте крайне мало. Существующее в психологии многообразие подходов к изучению одиночества обуславливает актуальность дальнейших исследований в данном направлении, а работоспособная типология потенциального одиночества – это основное, определяющее тактику воздействия на переживание одиночества; основное, что позволяет добиться успеха в лечении одинокой личности.

Необходимость восполнить указанный пробел в научных знаниях, а также стремление найти пути разрешения указанного противоречия в практике определяют проблему настоящего исследования. Под одиночеством мы понимаем субъективное социально-психологическое переживание, возникающее как реакция на неадекватное удовлетворение социальных потребностей личности. Следствием одиночества является ощущение себя как покинутого, ненужного, утрата эмоциональной связи с окружающими.

С помощью методов математической статистики был создан тест, направленный на исследование субъективного переживания одиночества у девушек (18-21 год). Тест содержит пять шкал. Далее был проведен факторный анализ со шкалами данного теста и экспериментально показано, что чувство одиночества имеет минимум три независимых составляющих:

- 1) люди, испытывающие переживание одиночества как негативное чувство;
- 2) люди, испытывающие переживание одиночества как временное вынужденное явление;
- 3) люди, отрицающие переживание одиночества как негативного чувства.

Целью исследования стали типы переживания одиночества у людей с различными ранними неадаптивными схемами и личностными особенностями.

Гипотезы исследования:

1. Для людей, испытывающих переживание одиночества как негативного чувства, характерны такие личностные особенности, как зависимость от окружающих, пессимистическая оценка перспективы и внутренняя напряженность в социальном взаимодействии.

2. Для людей, испытывающих переживание одиночества как временного вынужденного явления, характерны такие личностные особенности, как демонстративность, повышенная межличностная конфликтность и нарциссизм.

3. Для людей, отрицающих переживание одиночества как негативного чувства, характерны такие личностные особенности, как изолированность, отсутствие ценностей и своеобразие межличностных отношений.

4. Ранние неадаптивные схемы «негативизм» и «подавление эмоций» характерны для переживания одиночества как негативного чувства.

5. Ранняя неадаптивная схема «недостаточный самоконтроль» характерна для переживания одиночества как временного вынужденного явления.

Для диагностики личностных расстройств были использованы: методика определения типа личности и вероятностных расстройств данного типа Дж. Олдхэма и Л. Морриса, содержащая 14 личностных типов и соотносимых им 14 личностных расстройств; ММРІ; опросник социофобий (О.А. Сагалакова, Д.В. Труевцев); Тест ранних неадаптивных схем Янга. Выборка включала пятьдесят шесть девушек-студенток, возраст 18-21 год.

Далее был проведен корреляционный анализ полученных факторов со шкалами данных тестов. Полученные корреляции со шкалами указанных тес-

тов позволяют сделать вывод о том, что переживание одиночества как негативного чувства свойственен людям, которые избегают ситуаций социального взаимодействия, смущаются, но одновременно стремятся быть зависимыми от других, так как нуждаются в постоянной поддержке и поощрении. Внутренний специфический мотивационный конфликт заключается в сочетании двух стратегий: привязанность (убеждение: «Я – беспомощен») и избегание (убеждение: «Меня могут обидеть»). Корреляционная зависимость фактора 1 со шкалой коррекции свидетельствует о честности ответов испытуемых. Также им свойственна навязчивая стойкая концентрация внимания на негативных аспектах жизни, преуменьшения значения позитивных или вселяющих оптимизм аспектов. Они избыточно подавляют спонтанные действия, чувства или стремления к общению – обычно во избежание неодобрения со стороны других людей, чувства стыда или утраты контроля над собственными импульсами. Таким образом, нарушается такая функция психологической культуры как обеспечение эффективности процессов саморегуляции, самоорганизации, самоконтроля. Для людей, отрицающих переживание одиночества как негативного чувства, свойственна некая изолированность, другие им не интересны. Эти люди – воплощение автономной личности. Они высоко ценят подвижность, независимость и самостоятельность и предпочитают самостоятельно принимать решения и действовать в одиночку, но не быть вовлеченными в группу. Также они воспринимают других людей как навязчивых и полагают, что близость дает возможность людям ограничивать их. Данный тип переживания одиночества требует особого внимания, так как он приводит к сильной деформации таких структурных компонентов психологической культуры человека, как ценностно-смысловой, являющийся «ядром» культуры человека и рефлексии. Людям, переживающим одиночество как временное вынужденное явление, свойственна неспособность поддерживать устойчивые эмоционально-личностные комфортные отношения с социумом, а также испытывать глубокую длительную привязанность. Они убеждены в своей особенности, считают, что людьми нужно овладеть. Их стратегия заключается в нападении и стремлении к величю. Такой личностный конфликт провоцирует переход от одной грани к другой, например, от мазохистских склонностей к садистским. Поведение заключается в смене позиции доминирующего на позицию жертвы или их совмещение. Происходит нарушение одной из важнейших функций психологической культуры в обеспечении социальной адаптации, эффективном взаимодействии и понимании, а также обеспечении эффективности внешней и внутренней деятельности человека, направленной на решение проблем на основе имеющегося жизненного опыта.

Таким образом, данное исследование показывает многофакторность феномена одиночества и необходимость учета специфики этого чувства в контексте психологической культуры студентов.

ВЛИЯНИЕ ГЕНДЕРНЫХ СТЕРЕОТИПОВ НА ОБРАЗОВАНИЕ

О.В. Недопад (г. Тула)

Научный руководитель – доц. С.Н. Шашкова

Гендерные исследования – это попытка взглянуть на принципиально новую проблему, рассмотреть, каким образом изменение социально-культурной идентичности ведет к трансформации социальных ролей. Мужчина и женщина не являются детерминированными только по первичным половым признакам, происходит постоянная борьба за определение индивидуальных возможностей в сфере образования, профессиональной деятельности, доступа к власти.

Под гендером в современных социальных науках понимается совокупность социальных и культурных характеристик поведения, ролей и норм, приписываемых мужскому и женскому полу. Эти роли и нормы и соответствующие им стереотипы и ожидания окружающих людей, сопутствующие биологическому полу человека, несомненно, задают определенные рамки и направления процесса социализации.

Гендерные стереотипы – общественные представления, наиболее полно воплощающие модели поведения и набор личностных характеристик, определяемых «полом». Набор этих характеристик, безусловно, варьируется в зависимости от общественной специфики.

Существует достаточное количество научных исследований, доказывающих, что женщины отличаются от мужчин не только по биологическим признакам, но и личностными характеристиками, особенностями мышления, речи, воображения. Этот факт, без сомнения, следует учитывать в образовательном процессе.

Овладение основами гендерных знаний соответствует основным целям модернизации высшего образования и отвечает задачам внедрения принципов Болонского соглашения в учебный процесс и повышения качества университетского образования. Гендерное образование направлено на стимулирование навыков анализа социальной реальности и индивидуального опыта мужчин и женщин с целью преодоления последствий несправедливой дифференциации мужских и женских ролей и неравенства их статусных позиций.

Проблема гендерного образования в современной российской школе двоякая: с одной стороны, оно полностью отсутствует в системе среднего и профессионального образования, с другой стороны, его нельзя просто реанимировать в том виде, в котором оно существовало в истории России, поскольку изменились все сферы общества, а значит, и содержание, и форма реализации гендерного образования должны быть новыми, адаптированными к современным условиям российской жизни.

Гендерное образование девушек и юношей является неотъемлемой составляющей социализации молодого поколения, а потому модернизация системы гендерного образования в школе должна стать органичной составляющей процесса модернизации российского образования в целом. Тактическая задача текущего периода – продвижение знаний о гендере, гендерных техно-

логий в содержание высшего педагогического профессионального и последипломного образования.

Стремительные изменения, происходящие во всех областях социальной жизни общества, заставили ученых по-иному подойти к проблеме гендерной асимметрии. Усиливающаяся роль женщин в социальном управлении, в науке, медицине, воспитании, культуре и искусстве настолько очевидна, что уже не нуждается в доказательствах. Профессиональная деятельность женщин, как показывают последние исследования, оказывает существенное влияние на рост экономики и национального дохода ведущих стран мира.

В настоящее время в России необходимо внедрение гендерного подхода, который позволит философски осмыслить современное образование в его социально-культурные функции и, в частности, решить проблему гендерной асимметрии. Гендерное образование должно быть нацелено на достижение равенства женщин и мужчин в обществе, на преодоление всех форм и проявлений дискриминации по половому признаку, на создание политических предпосылок и необходимых социальных условий для наиболее полной реализации природных способностей женщин и мужчин во всех сферах трудовой, общественной и личной жизни. Следовательно, необходимо развитие гендерной стратегии в научных исследованиях, которые будут способствовать искоренению всех стереотипов, обусловленных половым признаком.

Одним из условий реализации обучения является учет индивидуальных психофизиологических особенностей учащихся. Успешность обучения определяется характером проявления индивидуальных психофизиологических функций восприятия учебного материала, усвоения знаний, умений и навыков.

На индивидуальном уровне стереотипы, содержащиеся в образовательных программах, в большей степени поощряют на достижения мужчин, тогда как женщины выучивают модели поведения, в меньшей степени соотносящиеся с лидерством и управлением. Сами преподаватели поощряют развитие гендерных стереотипов, отговаривая учащихся девочек от занятий математикой, естественными науками, спортом и другими так называемыми «мужскими» предметами. На существующее положение вещей, например, на стойкость гендерных стереотипов о способностях и образовательных предпочтениях женщин и мужчин влияет и популяризация выводов научных исследований. Авторы таких исследований изначально уверены, что пассивность является частью женской личности, и в связи с этим женская активность и независимость или мужская чувственность и преданность трактуются как патологии [3].

Прежде всего это выражается в том, что, начиная с дошкольного возраста, педагоги поощряют мальчиков к самовыражению и активности, а девочек – к послушанию и прилежанию, опрятному внешнему виду. Даже отличницы, по мнению некоторых исследователей, становятся таковыми потому, что имеют заниженную самооценку, в них живет глубинное и плохо осознаваемое недоверие к самим себе, и они потому и стараются быть отличницами, чтобы компенсировать этот свой недостаток, скрыть его от себя, приобрести значе-

ние в собственных глазах и в глазах окружающих. Кроме того, отличная успеваемость у девочек является целиком следствием их покладистости, послушания и прилежания. В связи с этим гендерное образование все чаще получает свое развитие в системе негосударственного образования, создаются и внедряются дифференцированные программы обучения для женщин и мужчин. Речь идет прежде всего о создании и функционировании частных или коммерческих «мужских» и «женских» школ, лицеев, гимназий [2].

В учебных заведениях такого типа открыто воспроизводится традиционная гендерная асимметрия, происходит разделение программ и уровней образования на так называемые «женские» и «мужские».

Контент-анализ российских и зарубежных учебников показал, что в них присутствуют скрытая дискриминация по признаку пола и гендерные стереотипы – упрощенные, далеко не всегда объективные представления о мужских и женских ролях, нормах поведения и психологических чертах. История преимущественно остается курсом, изучающим «мужские» экономические, дипломатические и военные вопросы. А женщины изображаются в учебниках как жены, общественные работники, няньки и т.д. При этом женщинам, как правило, приписывается второстепенная роль, тогда как мужчинам – роль первопроходцев. Женщин чаще изображают как страдающих, неуверенных, угнетенных и не способных успешно сопротивляться такой позиции [1].

Цель гендерного образования не вписывается исключительно в профессионализирующую функцию. Его смысл видится значительно шире: использовать в первую очередь феминистскую критику и деконструкцию стереотипов для формирования новой личности, комфортно и адекватно вписывающейся в концепцию демократического общества, а также дифференцировать подход к образованию юношей и девушек.

Современная гендерная теория не пытается оспорить существование тех или иных биологических, социальных, психологических различий между женщинами и мужчинами. Гендерная теория основана на отрицании причинной зависимости между анатомией мужчин и женщин и их социальными ролями. Иными словами, сам по себе факт различий оказывается не так важен, как важна их социокультурная оценка и интерпретация, а также построение властной системы на основе этих различий.

Литература:

1. Гендерные стереотипы в современной России / Под ред. И.Б. Назаровой, Е.В. Лобза. – М.: ГУ ВШЭ, МАКС Пресс, 2007. – 310 с.
2. Здравомыслова Е.А., Тёмкина А.А. Институционализация гендерных исследований в России // Гендерный калейдоскоп. Курс лекций / Под общ. ред. М.М. Малышевой. – М., 2001. – С. 33 – 51.
3. Кашина М.А. Институционализация гендерного образования в высшей школе: система предпосылок // Гендерное образование в системе высшей и средней школы: состояние и перспективы: Материалы международной научно-практической конференции, Иваново, 24-25 июня 2003 г. – Иваново: Иван. гос. ун-т, 2003. – С. 51-57.

РОЛЬ МЕХАНИЗМА ВЕРОЯТНОСТНОГО ПРОГНОЗИРОВАНИЯ У ШКОЛЬНИКОВ-ПОДРОСТКОВ, ИЗУЧАЮЩИХ ИНОСТРАННЫЙ ЯЗЫК

С. В. Панкратова (г. Рязань)

Научный руководитель - доц. Ю.Л. Ерёмкин

Изучение иностранного языка школьниками предполагает овладение ими психологическими механизмами иноязычной речевой деятельности. Среди этих механизмов принято выделять долговременную и кратковременную память, осмысление, упреждающий синтез и вероятностное прогнозирование. Если первых три психологических механизма являются общими для всех видов речевой деятельности, то упреждающий синтез обнаруживает себя в письме и говорении (продукция), а вероятностное прогнозирование, напротив, проявляется в чтении и аудировании, то есть в перцептивных видах речевой деятельности (И.А. Зимняя).

Предметом нашего исследования явился механизм вероятностного прогнозирования, который обеспечивает быстроту и глубину проникновения в содержание читаемого текста и мыслей, высказываемых партнером по иноязычному общению. Несомненно, успешность овладения школьниками иноязычной речевой деятельностью, в частности, чтением и аудированием, во многом зависит от характера функционирования механизма вероятностного прогнозирования. Учитель иностранного языка должен целенаправленно формировать у детей данный психологический механизм, для чего нужно знать причины и условия его, порождающие.

Объектом нашего исследования были учащиеся 6-х и 7-х классов, обучающиеся в обычной школе. Цель нашего исследования – выявление зависимости успешности овладения иноязычной речевой деятельностью от ряда факторов. Среди них мы выделили следующие: 1) лингвистический опыт учащихся, 2) общее интеллектуальное развитие детей, 3) уровень развития способности к грамматическому обобщению, 4) уровень сформированности механизма вероятностного прогнозирования.

Лингвистический опыт учащихся формировался у детей с начала возникновения у них вербальной коммуникации и особенно интенсивно на этапе школьного обучения, когда учащиеся приступают к изучению лингвистических дисциплин: русского и иностранного языков. Лингвистический опыт становится важнейшим условием общего интеллектуального развития (письменное и звучащее слово не только средство коммуникации, но и носитель значения, а, следовательно, обобщения, как утверждал Л.С. Выготский в своей выдающейся работе «Мышление и речь»). Лингвистический опыт также и средство развития психологических механизмов речи, в том числе и вероятностного прогнозирования. Исходя из выдвинутых положений, мы поставили в своем исследовании следующие задачи:

- изучить общее интеллектуальное развитие детей, для чего нами использовался тест словацкого психолога Дж. Ваны;

- изучить способность детей к грамматическому обобщению (установлению языкового правила), для этого мы использовали тест «Незнакомый язык» в модификации Ю.Л. Еремкина;

- изучить механизм вероятностного прогнозирования в чтении и аудировании у учащихся 6–7 классов, для чего нами была разработана собственная экспериментальная методика.

Вышеназванные методики содержатся в электронных изданиях нашего университета (см. «Практикум по психодиагностике»). Поэтому представляется уместным подробно рассказать о характере и содержании разработанной нами экспериментальной методики для выявления уровня сформированности вероятностного прогнозирования на английском языке у учащихся 6–7 классов.

Эта методика проводилась индивидуально с каждым учащимся. Вначале проверялся уровень развития вероятностного прогнозирования в чтении. Для этого детям на карточках были даны 5 незавершенных предложений на английском языке. Испытуемым предлагалось их закончить устно. Мы исходили из того, что объем оперативной памяти у каждого человека равен 5-7 единицам. В связи с этим в каждом незавершенном предложении было не более 5 слов. Однако мы обнаружили, что завершение более длинных предложений (в которых не 2-3, а 4-5 единиц), давалось детям с большей трудностью. Предложения состояли из того лексического и грамматического минимума, который должен быть усвоен учеником 6-7 класса. Предложения затрагивали разные тематические и лексические блоки. На завершение каждого предложения ребятам давалось по 10 секунд.

В каждом предложении имелись определенные подсказки-маркеры, и определялась способность детей распознавать их и делать правильный вывод о том, как следовало бы закончить предложение. Например, в предложении для чтения «Everyone should do sports because...» because является такой подсказкой. Следовательно, предполагалось, что испытуемые назовут причину, почему необходимо заниматься спортом. Нужно отметить, что только 6 из 20 ребят правильно закончили предложение, верно определив союз. Из них у 3 были лексические ошибки. Обнаружив такую закономерность в ходе эксперимента, я задала одному из испытуемых, неправильно закончившему предложение, вопрос: как переводится слово because? Он ответил ошибочно: «почему», хотя данный грамматический материал был пройден учащимися.

Отметим, что результат эксперимента говорит о необходимости делать особый акцент на обучении союзам и словам-связкам. Именно они выступают как подсказки-маркеры. Понимание и усвоение подсказок-маркеров становится частью механизма вероятностного прогнозирования. Это поможет более успешно овладевать навыками чтения и слушания, что впоследствии может пригодиться при выполнении заданий ЕГЭ. Дело в том, что большинство испытуемых, услышав слово sports, закончили предложение на эту тему, но по смыслу неправильно. Например, ответы были в виде Everyone should do sports

because (I like to play volleyball/football/I like swim и т. д.). Из этого следует, что многие дети не понимали смысл союза because.

Кроме этого в ходе данного эксперимента нами проверялась способность учащихся распознавать грамматические слова-маркеры, указывающие на грамматическое время (завтра, вчера, сейчас и т.п.). В предложении «Tomorrow my family...» в соответствии со словом-маркером испытуемые должны были ставить вспомогательный глагол will, обозначающий будущее время. По результатам эксперимента только 3 из 10 учащихся 6-х классов и 4 из 10 из учащихся 7-х классов правильно употребили вспомогательный глагол.

Другая распространенная грамматическая ошибка — игнорирование множественного числа глагола. Ребятам предлагалось завершить предложение (в аудировании) «My hobbies are ...» Здесь давалось сразу две подсказки: 1) множественное число существительного hobby и 2) глагол-связка to be в форме множественного числа. Следовательно, нужно было назвать как минимум два хобби, например «My hobbies are reading and dancing». Успешно обнаружили эту подсказку только 3 учащихся 6-х классов и 3 из 7-х.

Среди других наиболее часто встречающихся ошибок — отсутствие неопределенного артикля перед названием профессии.

Нужно отметить, что у учащихся одного класса (т. е. детей со сходным лингвистическим опытом) были однотипные ответы. Так, среди учащихся 6-го класса 8 из 10 закончили предложение «My father is ...» названием профессии своего родителя. (My father is a physician/a programmer, etc.).

Наименьшие затруднения вызывали предложения типа «I like to eat...» и «I like to play...».

Проведя данное исследование, мы пришли к следующим выводам.

1. Дети со сходным лингвистическим опытом склонны давать однотипные ответы.
2. По мере нарастания лингвистического опыта прогностические способности детей улучшаются, разнообразие и сложность ответов увеличиваются.
3. При обучении чтению и аудированию необходимо обучать детей распознавать лингвистические подсказки. Это особенно полезно при обучении чтению и аудированию с целью поиска конкретной информации.
4. Необходимо тщательно прорабатывать грамматический материал, что повысит прогностические способности детей.

По получении результатов эксперимента на вероятностное прогнозирование мы применили метод ранговой корреляции для установления связи между уровнем развития вероятностного прогнозирования, с одной стороны, и факторами, влияющими на успешность овладения иноязычной речевой деятельностью, с другой. Были получены следующие результаты: 1) выявлены статистически достоверные корреляции между вероятностным прогнозированием и общим интеллектуальным развитием учащихся, 2) не обнаружена статистически достоверная связь между прогнозированием и способностью к

грамматическому обобщению. Данные результаты подлежат дальнейшему обсуждению.

Литература:

1. Выготский Л.С. Мышление и речь//Собрание сочинений: В 6-ти т. Т. 2. Проблемы общей психологии / Под ред. В.В. Давыдова. – М.: Педагогика, 1982. – 504 с., ил. – (Акад. пед. наук СССР).
2. Зимняя И.А. Психология обучения иностранным языкам в школе. – М.: Просвещение, 1991. – 222 с. – (Б-ка учителя иностр. языка) – ISBN 5-09-001716-6.

ОСОБЕННОСТИ ПРОЯВЛЕНИЯ ЭМОЦИЙ В ЮНОШЕСКОМ ВОЗРАСТЕ

Ю.А.Печерских (г. Рязань)

Научный руководитель – доц. М.А. Митина

Юношеский возраст – это важный период в формировании эмоциональной сферы личности. Эмоциональная сфера в юношеском возрасте характеризуется большим разнообразием эмоциональных реакций, сензитивностью, формированием эстетических чувств, эмпатией, усилением потребности в дружбе и любви.

Сензитивность эмоциональной сферы под влиянием негативных факторов может привести к формированию повышенной тревожности. Повышенная тревожность в юношеском возрасте может быть связана с изменением образа жизни, установлением новых социальных связей, адаптацией к учебному процессу в вузе. Она часто тормозит гармоничное развитие личности, создает проблемы личности в учебе, деятельности и общении.

Среди немногочисленных работ, посвященных исследованию проявлений эмоций в юношеском возрасте, можно назвать работы таких ученых, как Прихожан А.М., Курдюкова Н.А., Ильин Е.П. и др. Ими были выделены следующие особенности проявлений эмоций в юношеском возрасте: социальные страхи, тревога за будущее, неуверенность в себе, тревожность. При этом работ, посвященных вопросам изучения тревожности в юношеском возрасте, недостаточно.

В Рязанском государственном университете имени С.А.Есенина, Институте психологии, педагогики и социальной работы нами было проведено эмпирическое исследование, в котором приняли участие студенты II курса в возрасте 18-19 лет.

Для диагностики эмоциональной стабильности – нестабильности мы использовали методику ЕРІ (тест Айзенка). В результате обработки данных были получены следующие показатели: у 46,2% студентов выражена эмоциональная нестабильность, 30,8% студентов имеют пограничное состояние между эмоциональной нестабильностью и стабильностью.

Для диагностики уровня личностной тревожности применялась методика Спилберга – Ханина «Диагностика личностной тревожности». По данной

методике было выявлено, что высокий уровень личностной тревожности имеют 23,1% студентов, средний уровень личностной тревожности имеют 76,9% студентов.

Уровень и характерные особенности тревожности студентов были определены с помощью методики Тейлора «Тревожность студентов». По данной методике получены следующие показатели: 38,5% студентов имеют высокий уровень эмоциональной неустойчивости, 53,8% студентов имеют средний уровень эмоциональной неустойчивости; 69,2% студентов испытывают тревогу (боязнь).

Для диагностики ригидности была использована методика Г.Айзенка «Диагностика ригидности». В результате обработки данных были получены следующие результаты: 61,5% студентов имеют средний уровень ригидности, 7,7% студентов имеют высокий уровень ригидности.

Статистическая обработка была выполнена с помощью компьютерной программы «STADIA». Коэффициент корреляции между личностной тревожностью и эмоциональной нестабильностью равен 0,4487 (по Кендаллу); коэффициент корреляции между личностной тревожностью и ригидностью равен 0,7051 (по Кендаллу).

Таким образом, в результате проведенного исследования можно предположить, что уровень личностной тревожности в юношеском возрасте зависит от эмоциональной нестабильности и ригидности. При этом необходимо отметить, что расстройства в эмоциональной сфере в юношеском возрасте мешают гармоничному развитию личности, в связи с чем важное значение имеет психопрофилактика и психокоррекция.

ВЗАИМОСВЯЗЬ ЭМОЦИОНАЛЬНОГО ИНТЕЛЛЕКТА И ЛИЧНОСТНОЙ ТРЕВОЖНОСТИ В СТУДЕНЧЕСКОМ ВОЗРАСТЕ

Ю.С. Сабельникова (г. Барнаул)

Научный руководитель – доцент О.А. Брылева

Студенческий возраст психологами определяется как период наиболее активного развития интеллектуальных сил, роста нравственных и эстетических чувств, становления и стабилизации характера, овладения комплексом социальных ролей взрослого человека. В то же время, в этот период для молодых людей возможно прохождение кризиса идентичности, состоящего из серии социальных и индивидуально-личностных выборов, идентификаций и самоопределений, которые могут сопровождаться тревожностью молодых людей. Для успешного обучения в вузе необходим достаточно высокий уровень общего интеллектуального развития, в частности эмоционального интеллекта, восприятия, представлений, памяти, мышления, внимания, эрудированности и т.д. При снижении этого уровня наблюдается спад успеваемости студентов. Исследование этой проблемы является актуальной в период современной модернизации высшего образования.

При изучении эмоционального интеллекта ученые рассматривают совокупность способностей к пониманию собственных эмоций и эмоций других людей. Это обусловлено тем, что эмоциональный интеллект является предпосылкой позитивного поведения, его развитие оптимизирует межличностные взаимодействия [2] и является важным фактором адаптации в социальном окружении. Эмоционально разумные люди обладают развитым самосознанием, управляют своими эмоциями, избегая депрессий, чувства тревоги или злости. Высокий эмоциональный интеллект свидетельствует о выразительности эмоциональных переживаний, чувствительности человека к эмоциональным состояниям. Умение разбираться в собственных чувствах и управлять ими является важным личностным фактором, укрепляющим психологическое и соматическое здоровье детей и взрослых.

Особый вклад в изучение эмоционального интеллекта внесли такие зарубежные ученые, как Дж. Майер, П. Сэловей, Д. Карузо, Д. Гоулман, Х.Р. Стернберг, Н. Холл. В российской психологической науке понятие «эмоциональный интеллект» было впервые использовано Г.Г. Гарсковой. В настоящее время изучением эмоционального интеллекта занимаются: Д.В. Люсин, Э.Л. Носенко, Н.В. Коврига, О.И. Власова, Г.В. Юсупов, М.А. Манойлова.

Исходя из различного понимания эмоций и интеллекта, психологи определяют эмоциональный интеллект как способность действовать с внутренней средой своих чувств и желаний; совокупность эмоциональных, личных и социальных способностей, которые оказывают влияние на общую способность эффективно справляться с требованиями и давлением окружающей среды; эмоционально-интеллектуальная деятельность [3].

Анализируя различные дефиниции эмоционального интеллекта, М.А. Манойлова описывает его как регуляцию внутренней и внешней психической деятельности человека. Эмоциональный интеллект, по ее мнению, – это способность эмоционального понимания, познания своих состояний и партнеров по общению; управление своими действиями в направлении сознательно поставленной цели при регуляции внутренних состояний (желаний); связь с переживанием значимости действующих на партнеров по общению явлений и ситуаций [8]. По мнению Е.Л. Яковлевой, осознание собственной индивидуальности есть не что иное, как осознание собственных эмоциональных реакций и состояний, указывающих на индивидуальное отношение к происходящему [1]. Таким образом, анализ психологических исследований показывает, что индивиды с высоким уровнем развития эмоционального интеллекта обладают выраженными способностями к пониманию собственных эмоций и эмоций других людей, а также к управлению эмоциональной сферой, что обуславливает более высокую адаптивность и эффективность в общении.

Наличие определенного уровня тревожности – естественная и обязательная особенность активной деятельности личности. Оценка человеком своего состояния в этом отношении является для него существенным компонентом самоконтроля и самовоспитания. Под личностной тревожностью понимается устойчивая индивидуальная характеристика, отражающая предрасполо-

женность субъекта к тревоге. Как предрасположенность, личная тревожность активизируется при восприятии определенных стимулов, расцениваемых человеком как опасные для самооценки, самоуважения [6]. В теории Ч.Д. Спилбергера тревожность определяется следующими положениями:

1. Ситуации, представляющие для человека определенную угрозу или личностно значимые, вызывают в нем состояние тревоги.

2. Высокотревожные индивиды воспринимают ситуации или обстоятельства, которые потенциально содержат возможность неудачи или угрозы, более интенсивно.

3. Ситуация тревоги сопровождается изменениями в поведении [4].

Ситуативная тревожность как состояние характеризуется субъективно переживаемыми эмоциями: напряжением, беспокойством, озабоченностью. Это состояние возникает как эмоциональная реакция на стрессовую ситуацию и может быть разным по интенсивности и динамичности во времени [5]. В то же время качество эмоционального состояния влияет на способность человека к восприятию информации, на интенсивность работы, связанной с рассмотрением, решением каких-либо личностных проблем.

В связи с этим можно предположить, что способность к эмоциональной саморегуляции, возможность осознавать и понимать свои чувства является важным условием для развития эмоционального интеллекта.

Для выяснения вопроса о том, есть ли взаимосвязь между эмоциональным интеллектом и личностной тревожностью, нами были использованы методика Н. Холла на определение уровня эмоционального интеллекта и методика для диагностики тревоги и тревожности у взрослых (Ч.Д. Спилбергера – Ю.Л. Ханина). В исследовании принял участие 61 студент института психологии и педагогики.

Полученные результаты свидетельствуют о том, что у большинства испытуемых по шкале «Личностная тревожность» выявлены средние и высокие баллы (соответственно 52% и 35%). При исследовании общих показателей уровня эмоционального интеллекта все испытуемые показали низкое и среднее значение (соответственно 75% и 25%).

Результаты корреляционного анализа убедительно доказывают наличие влияния личностной тревожности на уровень развития эмоционального интеллекта. У студентов с высоким уровнем личностной тревожности наблюдаются более низкие показатели эмоционального интеллекта, чем у студентов с низкими показателями личностной тревожности.

Проведенное исследование подтверждает положение о том, что тревожность является следствием процесса, в котором нарушены организованный план или последовательность поведенческих действий, что ведет за собой состояние беспомощности и беспокойства [7]. В таком состоянии у человека снижается способность понимания отношений личности, управления эмоциональной сферой на основе интеллектуального анализа и синтеза; совокупность эмоциональных, личных и социальных способностей; эмоционально-

интеллектуальная деятельность. Эти факторы могут быть причиной снижения успеваемости у студентов.

Наше дальнейшее исследование предполагает разработку коррекционно-развивающей программы по стабилизации личностной тревожности и развитию эмоционального интеллекта студентов.

Литература:

1. Андреева И.Н. О становлении понятия «эмоциональный интеллект» // Вопросы психологии. – 2008. – №5. – С.83 – 95.
2. Андреева И.Н. Предпосылки развития эмоционального интеллекта // Вопросы психологии. – 2007. – №5. – С.57 – 65.
3. Андреева И.Н. Эмоциональный интеллект: исследование феномена // Вопросы психологии. – 2006. – №3. – С.78 – 86.
4. Бурлачук Л.Ф. Словарь-справочник по психодиагностике. – СПб, 2003. – 528 с.
5. Костина Л. М. Практикум по психодиагностике. – СПб, 2002.
6. Садакова А.В. Связь эмоционального интеллекта личности с результатами поэтапного формирования моральной компетентности // Психология и школа. – 2005. – №1. – С. 91-99.
7. Хрестоматия тревога и тревожность / Под ред. В.М. Астанова. – СПб, 2001. – 256 с.
8. Манойлова М.А. Авторская методика диагностики // RomanKalugin.com/emotsionalnyiy-intellekt/.

ИССЛЕДОВАНИЕ СОЦИАЛИЗАЦИИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С ИСПОЛЬЗОВАНИЕМ СКАЗКОТЕРАПИИ

Д. Ю. Скопцова (г. Рязань)

Научный руководитель – асс. А.С. Верозуб

Изучение проблемы использования сказкотерапии для формирования нравственных качеств, общечеловеческих ценностей особенно актуально в настоящее время, поскольку, будучи активным, хотя и не директивным внушением, сказка в своих символах содержит зашифрованными важнейшие психологические характеристики, модели поведения, социально желательные убеждения и тем самым способствует становлению личности.

Каждый человек с рождения и до самой старости окружён сказками, былинами, мифами, баснями, притчами. У него есть любимые и ненавистные сюжеты и персонажи. Порой мы сами не замечаем, как глубоко сказка проникает в нашу повседневную жизнь, и какое влияние оказывает на неё. Поэтому совсем не удивительно, что в рамках такой науки как психология постарались осмыслить и структурировать знания о сказках, и о их влиянии на психику человека. Так появилось направление психологической работы – сказкотерапия.

Сказкотерапия – это направление практической психологии, использующее ресурсы сказок для решения целого ряда задач: воспитание, образова-

ние, развитие личности и коррекция поведения. Так как сказки, в широком смысле, окружают человека всю его жизнь, то это направление не имеет возрастных ограничений. Сказкотерапия идеально подходит к детям.

Метод сказкотерапии появился на рубеже 60-70-х годов XX века, обоснованный М. Эриксоном и в дальнейшем развитый его учеником В. Росси. В России метод сказкотерапии начал использоваться с начала 90-х годов И.В. Вачковым, Д.Ю. Соколовым, С.К. Нартовой-Бочавер. Источниками концепции сказкотерапии стали работы Л.С. Выготского, Д. Б. Эльконина, исследования и опыт Б. Беттельгейма, терапия историями Р. Гарднера, работы Э. Фромма, Э. Берна, идеи К.-Г. Юнга и М.-Л. фон Франц, позитивная терапия притчами и историями Н. Пезешкяна, исследования детской субкультуры М. Осориной, работы В. Проппа, идеи Е. Романовой, психотерапевтические сказки и идеи А. Гнездилова, опыт А. Захарова.

В отечественной литературе известны исследования, направленные на изучение проблем влияния сказкотерапии на внутренний мир и нравственные ценности дошкольников (В.П. Белянин, Н.Я. Берковский, Я. Дейковский, А.В. Запорожец, Т.Д. Зинкевич-Евстигнеева, Я. Л. Коломинский, Е. И. Кульчицкая, Н. А. Рубакин и др.).

В целом выделяют 4 этапа в развитии сказкотерапии. Примечательно, что ни один из выделяемых этапов не заканчивается, уступая место новому. Поэтому каждый этап ознаменовал начало определенного процесса. Первый этап сказкотерапии – устное народное творчество. Его начало затеряно в глубине веков, но процесс устного (а позднее и письменного), творчества продолжается по сей день. Второй этап – собрание и исследование мифов и сказок. Исследование мифов и сказок в психологическом, глубинном аспекте связано с именами К. Ю. Юнга, Б. Беттельгейма, В. Проппа и др. Третий этап – психотехнический. Наверное, нет ни одной педагогической, психологической и психотерапевтической технологии, в которой бы ни использовался прием «сочини сказку». Современные практические подходы применяют сказку как технику. Как повод для психодиагностики, коррекции и развития личности. Четвертый этап – интегративный. Этот этап связан с пониманием сказкотерапии как воспитательной системы, проверенной многими поколениями наших предков. В настоящее время сказкотерапия синтезирует многие достижения психологии, педагогики и философии разных культур – все это приобретает сказочную форму и форму метафор.

Сказкотерапия самый древний в человеческой цивилизации метод практической психологии, и один из самых молодых методов в современной научной практике. Анализом сказок занимались такие выдающиеся психологи как Карл Густав Юнг, Ханс Дикманн, Эрих Фромм, Зигмунд Фрейд, Эрик Берна, Борис Герасимович Ананьев и многие другие. В 1997 году в России в Санкт-Петербурге был открыт первый Институт сказкотерапии под руководством Т. Д. Зинкевич-Евстигнеевой. Он представляет собой научно-практический и исследовательский центр, в котором разрабатывается методология комплексной работы со сказкой.

В связи с активным внедрением сказкотерапии в работу практического психолога в январе-феврале было проведено исследование с целью изучения развития личности младшего школьника. Выборку составили 24 ребенка в возрасте 8-9 лет. Детям было предложено написать сказку на тему «Семья» и сделать к ней иллюстрации.

В результате обработки данных были получены следующие результаты: 58% детей в качестве главных сказочных героев выбрали принца и принцессу, или короля и королеву; 17% - реальных членов своей семьи; 13% - животных; 4% - Бабу Ягу и Кощея; 4% - ведьму и фею и 4% - золотой дворец. На иллюстрациях у 80% младших школьников изображены люди, у 12% - животные и у 8% - замки. Сказочный сюжет у 67% детей сложный: охватывает большой отрезок времени, происходит смена событий, присутствуют как положительные, так и отрицательные герои, добро побеждает зло; в 33% случаях сюжет простой: присутствуют два сказочных героя, нет развития событий.

Большинство младших школьников имеют высокий уровень социализации и довольно тесные взаимоотношения с социальным миром, с членами семьи, и, в целом, ребенок живет и развивается в системе «человек-человек». Однако доминирующими являются сказочные сюжеты с чудесами, а не реальный мир людей.

Также можно отметить, что возрастает интерес к социально значимой деятельности, повышается уровень коммуникативных способностей, начинает формироваться умение управлять собственными эмоциями и чувствами, появляется способность анализировать и оценивать собственные поступки, у детей появляется потребность в определении социальной позиции, что и является показателем формирования их социального опыта. Если делать анализ каждой работы отдельно, можно заметить, что есть дети, которые главой семьи ставят отца, олицетворяя его с королем, который правит в своей семье, своем царстве. А есть дети, которые главой семьи ставят мать, олицетворяя ее с Бабой Ягой, а отца с Кощеем. Можно предположить, что возможно в таких семьях еще не сложились дружеские отношения родителей с детьми и дети боятся своих родителей, в семье царит напряженная эмоциональная обстановка. Такие родители не обогащают воспитательное пространство семьи атмосферой доброжелательных отношений, не создают условия для развития и проявления социальных способностей детей.

Таким образом, необходимо обратить внимание, что сказка в качестве диагностического проективного метода позволяет пронаблюдать особенности социального опыта ребенка на определенных возрастных этапах, а также формирование морально-нравственных качеств.

ПРИМЕНЕНИЕ АУТОТРЕНИНГА В УЧЕБНО-ТРЕНИРОВОЧНОМ ПРОЦЕССЕ ПЛОВЦОВ-РАЗРЯДНИКОВ

Е.Д. Сугрובה (г. Рязань)

Научные руководители – доц. В.М. Ериков, доц. П.В. Левин

Специальная психологическая подготовка в современном спорте играет очень важную роль. Сегодня уровень физической и технической подготовки у ведущих спортсменов практически выровнялся. При этом стабильно побеждают спортсмены, имеющие высокий уровень психологической подготовки, которая позволяет им лучше контролировать эмоции и управлять своим функциональным состоянием.

Как часто мы слышим, что выступлениям наших спортсменов помешала именно низкая психологическая подготовка. Т.е. на тренировках они показывают выдающиеся результаты, а на соревнованиях не выдерживают повышенную психологическую нагрузку. Тем более странным кажется игнорирование многими тренерами огромных возможностей психической саморегуляции (ПСР) вообще и аутогенной тренировки (АТ), как наиболее эффективного метода освоения навыков ПСР, в частности. Видимо, здесь играет роль не только консерватизм наших тренеров, но и элементарная неосведомленность и отсутствие хороших специалистов.

Одной из проблем современного спорта являются высокие тренировочные нагрузки. Активное использование приемов психической саморегуляции помогает спортсмену повышать свои результаты без дополнительного увеличения физических нагрузок. Спортсменам и тренерам важно понимать, что способности управлять психическими процессами в целенаправленной тренировке нужно уделять не меньшее внимание, чем другим видам подготовки.

Основные направления использования психической саморегуляции в спорте:

1. Ускорение и повышение качества технической подготовки (тренировка и разучивание новых элементов движений, исправление ошибок и т.п.).
2. Освоение способности вызывать оптимальное функциональное состояние перед стартом, во время тренировок.
3. Ускорение и повышение качества процессов восстановления после соревновательных и тренировочных (интенсивных) нагрузок.
4. Развитие специальных навыков (скорость реакции, выносливость и т.п.).
5. Коррекция характерологических особенностей, повышение мотивации к достижению максимальных результатов.
6. Характерологические особенности могут серьезно влиять на успех любой деятельности вообще и спортивной в частности. Коррекция личностных особенностей - задача сложная и многоплановая. Способность к самовнушению, которая вырабатывается в процессе освоения аутогенной тренировки, переводит эту задачу из разряда желаемых в разряд реально достижимых. Метод аутогенной тренировки эффективно решает эту важную задачу.

Для того, чтобы убедиться в значении психологической подготовки в спорте и эффективности применения аутогенной тренировки в учебно-тренировочном процессе, нами был проведен педагогический эксперимент. В эксперименте принимали участие спортсмены-пловцы, которые занимались по одной и той же тренировочной методике под руководством одного тренера и имели нормативы кандидата в мастера спорта или 1 взрослый разряд. В ходе исследования испытуемые были разделены на две группы: контрольную и экспериментальную. В контрольной группе тренировочные занятия и подготовка к соревнованиям проходили в обычном режиме. В экспериментальной группе в предсоревновательный период спортсмены применяли аутогенную тренировку. Перед началом эксперимента мы проинструктировали участников по практике аутогенной тренировки. На протяжении 30 дней перед соревнованиями со спортсменами проводились групповые занятия по аутогенной тренировке, которые использовались в качестве средства восстановления и повышения работоспособности. Мы проводили аутогенную тренировку, используя «позу кучера». Спортсмены занимали удобное положение, сидя на стуле или в кресле с низкой спинкой, не откидываясь назад и не падая вперед, локти лежали на бедрах, ступни располагались на ширине плеч, колени были согнуты под прямым углом, а подбородок был опущен на грудь. В этом положении расслабление мышц после тренировки происходило быстрее.

В домашних условиях спортсмены занимались аутотренингом индивидуально. Аутогенная тренировка была направлена на развитие способности занимающихся к вызыванию и последующему усилению чувства тяжести, тепла, холода в определенных частях тела, а также состояния покоя. Эти упражнения позволяли добиться глубокого расслабления мышц, снижения уровня сознательного контроля и перехода в особое состояние, напоминающее дремотное. Тем самым восстановления сил и работоспособности происходило быстрее.

В ходе соревнований спортсмены использовали аутотренинг с целью снятия напряжения и создания оптимального боевого состояния. Для этого они применяли аутогенную тренировку, которая включала в себя мобилизующие упражнения и самовнушение.

В эксперименте в составе контрольной группы приняли участие 3 девушки и 7 юношей, из них 7 человек имеют первый взрослый спортивный разряд, 3 человека выполняют норматив кандидата в мастера спорта.

В составе экспериментальной группы было 3 девушки и 7 юношей, из которых 5 человек имеют первый взрослый спортивный разряд, а 5 человек являются кандидатами в мастера спорта.

Лучшие результаты, показанные в сезоне 2009-2010 гг. участниками контрольной группы, в среднем на дистанциях составляют: 100 метров способом брасс, девушки – 1 минута 23 секунды; 100 метров способом брасс, юноши – 1 минута 10 секунд; 100 метров вольным стилем, юноши – 59 секунд.

Лучшие результаты, показанные в сезоне 2009-2010 гг. участниками экспериментальной группы, в среднем на дистанциях составляют: 100 метров

способом брасс, девушки – 1 минута 22 секунды; 100 метров способом брасс, юноши – 1 минута 10 секунд; 100 метров вольным стилем, юноши – 56 секунд.

В рамках нашего исследования нами был проведен контрольный старт после тренировки за неделю до соревнований с целью выявления эффективности методики восстановления и повышения работоспособности путем аутогенной тренировки. Для этого мы сравнили результаты, показанные испытуемыми из контрольной и экспериментальной группы, а также определили, намного ли они хуже лучших личных результатов спортсменов. В процессе анализа полученных данных нами было установлено, что по итогам старта контрольной группы, проводимого непосредственно после окончания тренировочного занятия, результаты спортсменов по сравнению с лучшими ухудшились в среднем на 1 - 1,5 секунды; только около 20% спортсменов показали хорошее время, близкое к лучшему результату. Это говорит о недостаточном физическом и психическом восстановлении спортсменов после нагрузки.

Пловцы экспериментальной группы показали очень быстрые секунды, учитывая тот факт, что старт проводился непосредственно после тренировки, на фоне значительного снижения работоспособности. Результаты, показанные на контрольном старте, близки к лучшим. При этом сравнительные результаты пловцов контрольной и экспериментальной групп имеют достоверные различия в проплывании контрольных отрезков на фоне недовосстановления ($P < 0,05$). Так, в экспериментальной группе около 60% испытуемых показали результаты, близкие к личному рекорду. Данные результаты дают основание предполагать, что использование аутогенной тренировки в качестве средства восстановления и повышения работоспособности является очень эффективным.

Для того, чтобы убедиться в эффективности применения аутогенной тренировки в качестве средства снятия напряжения и создания оптимального боевого состояния в соревновательный период, мы оценили результаты выступления спортсменов на соревнованиях.

По результатам Чемпионата Рязанской области 2010 года по плаванию, которые показали спортсмены контрольной группы, можно сделать вывод, что не произошло существенных сдвигов. 60% из них не превысили свои лучшие достижения, 30% испытуемых выступили плохо, и лишь 10% показали свое лучшее время. В целом эти результаты на дистанциях средние: 100 метров способом брасс, девушки – 1 мин. 24 сек.; 100 метров способом брасс, юноши – 1 минута 11 секунд; 100 метров вольным стилем, юноши – 1 минута. Таким образом, в целом по группе результаты имеют недостоверные различия ($P > 0,05$).

По результатам, которые показали спортсмены экспериментальной группы на Чемпионате Рязанской области по плаванию в 2010 году, было установлено, что 70% спортсменов улучшили свои результаты на 0,6-1,2 сек., 20% испытуемых показали время, близкое к своему лучшему результату, и только 10% занимающихся незначительно ухудшили свои показатели. В целом спортсмены продемонстрировали высокий уровень спортивных достижений:

100 метров способом брасс, девушки – 1 мин. 21 сек.; 100 метров способом брасс, юноши – 1 мин. 8 сек. и 6 десятых; 100 метров вольным стилем, юноши – 55 сек. и 2 десятых; результаты имеют достоверные различия ($P < 0,05$).

Благодаря полученным результатам, можно сделать вывод, что аутогенная тренировка является эффективным методом снятия психического напряжения и создания оптимального «боевого» состояния в соревновательный период. Это подтверждают также и данные устного опроса субъективных ощущений его участников. Спортсмены и тренеры планируют и в дальнейшем применять аутогенную тренировку в спортивной практике.

НРАВСТВЕННОЕ РАЗВИТИЕ ПОДРОСТКОВ

Т.М. Сухова (г. Рязань)

Научный руководитель - доц. Ю.В. Назарова

Процесс становления личности наиболее активно проходит в подростковом возрасте. Происходит бурное физическое, интеллектуальное, эмоциональное и нравственное развитие, которое во многом определяет будущий характер, моральный облик и систему ценностей человека. Изучив уровень нравственного развития подростка, можно сделать определённые выводы о его личности в будущем, и, если необходимо, провести коррекционную работу. Такое исследование было проведено нами среди подростков 9 «В» класса СОШ №7 г. Рязани. В классе обучаются 20 человек в возрасте 13 - 14 лет, 6 девочек и 14 мальчиков.

Поскольку одним из наиболее ярких показателей нравственного развития личности являются такие качества, как способность к сотрудничеству, способность к альтруизму и эмпатии, для выявления этих способностей были выбраны следующие методики: экспресс-диагностика И.М. Юсупова по выявлению уровня эмпатии, тест "Диагностика межличностных отношений" Т. Лири (седьмой и восьмой октанты - сотрудничающий и альтруистический) и «Дилемма Хайнца» по методике Л. Колберга. Результаты ответов обобщались по каждому ученику отдельно и по классу в целом.

По методике И.М. Юсупова (экспресс-диагностика уровня эмпатии) было выявлено, что большинство подростков имеют очень высокий уровень эмпатии. Но некоторые ответы детей недостоверны, это показывает, что они хотят выглядеть в глазах общественности лучше, чем они есть. Только один подросток имеет крайне низкий уровень эмпатии. Если смотреть по видам эмпатии, то наибольшее сочувствие у подростков вызывают родители и дети, наименьшей эмпатией пользуются герои художественных произведений и животные.

Исследование по методике Т. Лири показало, что большинство школьников имеют средний уровень сотрудничества (80%) и альтруизма (70%), только 3 человека (15%) имели высокий уровень сотрудничества, а у двоих (10%) был высокий уровень альтруизма. У одного респондента (5%) был низкий уровень сотрудничества, и у 4 подростков (20%) был крайне низкий уро-

вень альтруизма. Исходя из этих данных, можно сделать вывод, что большинство испытуемых склонны к сотрудничеству и согласию с окружающими, стремятся помогать окружающим, заслужить внимание и любовь.

При анализе ответов по методике Л. Колберга, обнаружилось, что почти все ученики класса поступили бы так же, как Хайнц ради близкого человека. Только один ученик продолжил бы искать другие легальные способы. Анализ второго вопроса показал, что все ученики, кроме одного, на месте мистера Брауна не выдали бы Хайнца, так как дружба и чувство сострадания важнее. Только один ученик согласился бы молчать за «взятку» или рассказал бы о Хайнце «за премию».

В целом можно отметить, что для большинства подростков жизнь другого человека важнее любых денег, и они готовы пойти на все, только чтобы помочь близкому человеку. Л. Колберг считает, что в подростковом возрасте дети руководствуются правилом: «Следует поступать согласно собственным принципам, уважая принципы других людей». Жизнь в этом возрасте ценится с точки зрения ее пользы для человека.

На основе всего вышесказанного, можно также отметить, что в данном классе подростки находятся на довольно высоком уровне морального сознания, у них сформированы адекватные нравственные ценности. Больше всего они ценят такие качества, как дружба, преданность, любовь.

ИССЛЕДОВАНИЕ НАПРАВЛЕННОСТИ ЛИЧНОСТИ ПЕРВОКУРСНИКОВ С ИСПОЛЬЗОВАНИЕМ ЦВЕТОВОЙ ПСИХОДИАГНОСТИКИ

Ю. В. Чертовских (г. Рязань)

Научный руководитель – асс. А.С. Верозуб

Наше восприятие различных цветов напрямую зависит от нашего настроения, самочувствия и жизненной ситуации, и каждый из нас в разное время отдает предпочтение разным цветам в одежде и интерьере, да и цвет тех предметов, которые нас окружают, тоже влияет на наше общее состояние.

Психология цвета и влияние различной цветовой гаммы на психическое состояние и даже здоровье людей интересовали человечество с древних времен.

Одним из первых исследователей феномена цвета является Демокрит. В IV веке до н.э. в Древней Греции ученый Аристотель создал учение о цветах как полутенях, являющихся, по мнению философа, результатом смешения цвета и тьмы. Эвклид полагал, что из глаза исходят "зрительные лучи", которые протягиваются к телам внешнего мира и, как бы опутывают их, вызывая зрительные ощущения.

Фундаментальные исследования природы цвета относятся к XVIII веку и принадлежат И. Ньютону. Ученый-физик доказал, что свет состоит из лучей различной преломляемости и имеет волновое происхождение. На этой основе он создал волновую теорию света, учение о природе света и цветов, которые основаны на зависимости цвета, видимого глазом, от физических свойств све-

товых лучей. Позже, И. Ньютон начал экспериментально-физическое изучение цвета, завершив его знаменитой "Оптикой", где излагались законы смешения цветов, которые стали основой последующих представлений о цветоощущении.

И.В. Гете одним из первых по-настоящему начал исследовать физиологическое и психологическое воздействие цвета. Он считал, что каждый цвет воздействует определенным образом. Так, по его мнению, синий цвет оказывает на глаз странное и почти невыразимое воздействие, в нем совмещается какое-то противоречие возбуждения и покоя, и мы охотно смотрим на синее потому, что оно влечет нас за собой. Красный же цвет, наоборот, по мнению И.В. Гете, действует устрашающе. Гете И.В. отмечал, что цвета действуют на душу, они могут вызывать чувства, пробуждать эмоции и мысли, которые успокаивают, волнуют, печалят или радуют.

На современном этапе психология цвета широко разрабатывается в практической психологии. С точки зрения психодиагностики самыми распространенными методиками по цветовосприятию являются: тест Люшера, тест цветных пирамид и цветовой тест отношений.

Цветовой тест Люшера основан на предположении о том, что выбор цвета отражает нередко направленность испытуемого на определенную деятельность, настроение, функциональное состояние и наиболее устойчивые черты личности. Разработан в 1948 году. Цветовая диагностика Люшера позволяет измерить психофизиологическое состояние человека, его стрессоустойчивость, активность и коммуникативные способности.

Тест цветных пирамид создан в 1952 году Р. Хейсом и Г. Хилтманом. Основным принципом теста, как и в Цветовом тесте Люшера, является констатирование связи между субъективным предпочтением цвета и личностными особенностями человека, в том числе и интеллекта.

Цветовой тест отношений предназначен для изучения эмоциональных компонентов отношений личности.

В настоящее время наибольшее количество работ направлено на изучение взаимозависимости восприятия цвета и личностных особенностей человека.

В январе-феврале 2011 в РГУ имени С. А. Есенина было проведено исследование с целью изучения взаимосвязи цветового выбора первокурсников с индивидуально-личностными чертами. Выборку составили 19 студентов 1 курса в возрасте 18-19 лет. В качестве диагностического инструментария использовались тест Люшера и индивидуально-типологический опросник, который представляет собой инструмент исследования индивидуально-типологических свойств.

В результате обработки данных индивидуально-типологического опросника были получены следующие результаты: у студентов 1 курса преобладают такие наиболее выраженные черты как сензитивность (чувствительность) - 81%; лабильность (эмоциональная неустойчивость) - 62,5%.

Результаты обработки теста Люшера представлены в диаграмме №1.

Диаграмма №1. Цветовые выборы



Как видно из приведенной диаграммы большинство студентов-21% выбрали желто-фиолетовые комбинации, которые характеризуются сильно развитым воображением, художественным стилем мышления. Стремятся к интересным и увлекательным событиям, хотят, чтобы другие восхищались их обаянием. Ранимы и чувствительны. Плохо переносят строгую регламентацию деятельности.

16 % студенток остановили свой выбор на зелено-желтой комбинации. Этим людям свойственен такой психологический портрет: нуждаются в признании. Честолюбивы, хотят производить впечатление, ищут популярности и восхищения. Стремятся ликвидировать разрыв, который, как они чувствуют, отделяет их от других. 16% выбрали желто-красную комбинацию. Это говорит о том, что они стремятся расширить сферу собственного влияния. Полны ожидания и надежд.

И только 10% студенток предпочли фиолетово-синюю комбинацию, Эти люди стремятся к приятной, сердечной связи и к состоянию идеальной гармонии. Имеется повышенная потребность в эмоциональном принятии и поддержке. Тонко чувствуют красоту. Сензитивны.

37% составляют студентки, выбравшие другие цветовые комбинации.

Сначала были проанализированы конкретные случаи, например,

К. Мария - *личностные черты*: экстраверсия, сензитивность, тревожность.

Результат цветового выбора: зелено-синий.

Хочет производить приятное впечатление и получать одобрение со стороны окружающих. Необходимо чувствовать, что его ценят и им восхищаются. Обидчив и легко раним - когда его не замечают или когда он не получает заслуженного признания.

Вывод: результаты имеют сходное значение.

Сопоставив результаты по двум методикам необходимо отметить, что в большинстве случаев наблюдались сходные результаты по цветовому выбору человека и имеющихся у него ведущих личностных черт. Ведущими личностными тенденциями были сензитивность (чувствительность)-81%; лабильность (эмоциональная неустойчивость) - 62,5% и студенты в основном выбирали желто-фиолетовые комбинации, которые характеризуются сходными чертами.

Таким образом, существует взаимосвязь цветового выбора человека с его индивидуально-личностными чертами.

РАЗДЕЛ 4. ПРОБЛЕМЫ ОБУЧЕНИЯ И ВОСПИТАНИЯ ДЕТЕЙ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ, ОТКЛОНЕНИЯМИ В ПОВЕДЕНИИ И РАЗВИТИИ

ПРОБЛЕМЫ ОБУЧЕНИЯ И ВОСПИТАНИЯ ДЕТЕЙ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ

С. Н. Андреева (г. Елабуга)

Научный руководитель – доц. Р.Х. Салихова

Воспитание и обучение детей с ограниченными возможностями здоровья является сложной социальной и педагогической проблемой, поскольку именно такие дети нуждаются в помощи специалистов, так как их самостоятельные навыки зачастую очень низкие. Они не в состоянии сами выделить, понять и усвоить социальные нормы, которые позволяли бы личности комфортно существовать в социальной среде и приносить пользу обществу. В сложном современном социуме, где условия жизни непрерывно меняются, такие дети не могут выдержать конкуренции на рынке труда. Поэтому профессиональная подготовка детей с ограниченными возможностями здоровья должна обеспечить такое обучение, чтобы они могли успешно использовать свои возможности в той или иной выбранной ими профессиональной сфере труда, уметь активно приспособиться к условиям социальной среды, усвоить и принять цели, нормы, правила и способы поведения, принятые в обществе. Помочь в этом может только тот учитель, который хорошо овладел необходимыми знаниями специальной педагогики, специальной психологии и практическими профессиональными навыками, знает проблемы детей с ограниченными возможностями здоровья и принимает участие в их решении.

У детей с ограниченными возможностями здоровья проявляются специальные образовательные потребности в индивидуальном подходе к условиям обучения. Эти потребности могут быть реализованы в специальных образовательных учреждениях, где работа преподавателей направлена на:

- развитие всесторонне развитой личности ребенка с ограниченными возможностями здоровья, которая формируется в процессе взаимодействия различных факторов: педагогических, биологических и социальных;

- решение задач по формированию нравственной, правовой, социальной и трудовой культуры;
- расширение формы общения;
- выполнение поддержки развития индивидуальности ребенка с ограниченными возможностями здоровья.

Основной задачей данных учебных заведений является подготовка таких детей к полноценной жизни в обществе, поэтому для положительного результата необходимо помнить, что с дефектом ребенку даны компенсирующие здоровые стороны и именно на них необходимо делать упор в развитии ребенка.

Выдающийся ученый-психолог Л.С. Выготский считал, что основной задачей воспитания является вправление в жизнь «аномального» ребенка, исправление его «социального вывиха», т.е. преодоление тех отклонений в поведении, которые определяют социальное лицо человека. В этой связи он писал: «Вероятно, человечество победит раньше или позже и слепоту, и глухоту, и слабоумие. Но гораздо раньше оно победит их социально и педагогически, чем медицински и биологически» [1, с.26].

Л.С. Выготским активно разрабатывалась мысль о компенсаторных возможностях организма «аномального» ребенка. Исходной точкой в коррекционно-педагогической работе с такими детьми он считал сохраненное, наименее подвергшееся аномалии или не затронутое ею состояние организма ребенка. С опорой на здоровое, положительное и следует работать с ребенком [2, с.24].

В нашем учебном заведении, НЭСК им. Е.Н.Батенчука, обучаются выпускники коррекционной школы восьмого вида по профессии швея. Это дети-олигофрены, у которых наблюдается стойкое нарушение познавательной деятельности в результате ограниченного поражения головного мозга. При легких формах олигофрении могут быть не заметны изменения в физическом состоянии, а при болезни Дауна, (такие дети обучаются в нашей группе), внешние признаки болезни очень выражены: ребенок маленького роста, глаза раскосые, короткий нос с плоской широкой переносицей, выступающая вперед челюсть, короткие пальцы, наблюдается деформация черепа [2, с.127].

У большинства обучающихся детей, наблюдаются проблемы с развитием речи, имеются дефекты произношения, слабое развитие познавательной деятельности и мышления, нарушение волевой сферы. Частично отсутствует способность к анализу, логическому обобщению, а эти функции составляют основу интеллекта. В зависимости от различной степени заболеваний этих детей, они очень разные по своим способностям и обучаемости, но для всех характерна плохая память – трудность запоминания и сохранение учебной информации, неточность воспроизведения, недостаточное внимание, что вызывает трудности в изучении нового материала, необходимость многократное повторение пройденного материала.

Для решения данной проблемы необходимо изменение в программе, в планах уроков, необходим индивидуальный подход к каждому обучающемуся,

поэтому нами в первую очередь было организовано психолого-педагогическое изучение каждого обучающегося для выявления их способностей по восприятию и усвоению знаний и практических приемов работы на производственном обучении. Вначале мы определили, на каких этапах занятия тот или иной обучающийся чаще испытывает трудности, как воспринимает помощь и какие приемы и методы помогают ему, активизируют его деятельность.

В дальнейшем для лучшего запоминания материала и его точного воспроизведения на уроках использовались различные методические приемы, которые требуют включения слуховых, зрительных и тактильных анализаторов. Например, при объяснении нового материала, для ее лучшего усвоения, проводилось деление информации на несколько частей, т. е. составлялась последовательность обработки узла. С учетом плохой памяти обучающихся, вводный инструктаж делится на несколько частей и поэтапно разбирается теоретически, а затем следует практическая работа. Для успешного обучения нами использовалась частая смена видов деятельности, доступность в объяснении материала, простота и последовательность в показе трудовых приемов, использование на уроке наглядных пособий: образцы узла, схемы, инструкционно – технологические карты, различные карточки с заданиями.

С целью развития речи при закреплении и повторении материала необходимо дать возможность обучающимся рассказать самостоятельно. Вначале обучения умственно отсталые дети давали однословные ответы утвердительного или отрицательного характера, поэтому важной задачей являлось обучение детей подробно отвечать на поставленные вопросы, правильно рассказать материал, вести беседу со сверстниками.

Приобщение обучающихся к творческой деятельности не только повышает интерес к профессии, но и помогает ему в преодолении каких либо трудностей, способствует адаптации к новым условиям, оказывает регулирующее и релаксирующее воздействие на поведение. Для развития творческих способностей обучающихся выполняются различные виды работ: изготовление игольниц, кухонных комплектов, лепка из соленого теста, вышивка бисером, изготовление из бисера цветов и деревьев. В результате дети с большим желанием приходят на уроки, они готовы творить, трудиться и осваивать профессиональные навыки. В процессе труда дети познают, совершенствуют, углубляют и пополняют запас знаний, расширяют кругозор, создаются условия для раскрытия творческого потенциала и развития всесторонне развитой личности.

Таким образом, можно сделать вывод, что решение проблем воспитания и обучения детей, имеющих ограниченные возможности здоровья, возможно при выполнении определенных условий. К ним можно отнести повышение степени доступности качественного образования этих детей; обеспечение успешной адаптации ребенка с ограниченными возможностями здоровья в социальном обществе; повышение качества образовательного процесса путем использования индивидуально-дифференцированного обучения.

Литература:

1. Б.П.Пузанов. Обучение детей с нарушением интеллектуального развития (олигофренопедагогика). – М.: Издательский центр "Академия", 2001.
2. Гонеев А.Д. и др. Основы коррекционной педагогики: Учеб. пособие для студ. высш.пед.учеб. заведений. – М.: Издательский центр «Академия», 1999.
3. Закеева А.Г. Развитие учащихся специальных (коррекционных) образовательных учреждений. – М., 2000.

ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ ГОТОВНОСТЬ ДЕТЕЙ С НАРУШЕНИЕМ ИНТЕЛЛЕКТА К ОБУЧЕНИЮ В ШКОЛЕ

М.В. Беликова (г. Рязань)

Научный руководитель – асс. Ю.А. Михеева

Перед нашим обществом на современном этапе его развития стоит задача дальнейшего улучшения воспитательно-образовательной работы с детьми дошкольного возраста, подготовки их к обучению в школе. Именно поэтому проблема готовности детей с нарушением интеллекта к школьному обучению является одной из наиболее актуальных проблем педагогики.

К основным факторам, которые оказывают непосредственное влияние на уровень готовности ребенка с проблемами интеллектуального развития к школе, можно отнести следующие: степень снижения интеллекта, условия воспитания в период, предшествующий его поступлению в школу, возраст ребенка. Степень снижения интеллекта прямо влияет на уровень готовности к обучению в коррекционной школе, который может достичь ребенок с проблемами умственного развития. Структура и степень нарушения определяет возможности интеллектуального, эмоционального и социального развития ребенка в целом и овладения им программой обучения в школе.

Кроме этого, группа детей с легкой степенью умственной отсталости является весьма неоднородной. В нее входят дети, показывающие уровень развития интеллекта, приближающийся к уровню задержки психического развития, и дети, показывающие уровень развития интеллекта, приближающийся к уровню умеренной умственной отсталости.

Условия воспитания ребенка с проблемами в интеллектуальном развитии в предшествующий школе период оказывают самое непосредственное влияние на уровень его готовности к школе. Об этом свидетельствует опыт работы школ и проводимые исследования. Как правило, самый низкий уровень готовности к обучению, даже при относительно хорошем потенциале интеллектуального развития, показывают дети, не посещавшие дошкольные образовательные учреждения. На уровень готовности к школе влияние оказывает и возраст ребенка. Так, результаты наблюдений и проводимых исследований показывают, что к концу 7-го года жизни практически все дети с недоразвитием интеллекта не достигают такого уровня физического, интеллектуального, социально-нравственного и эмоционального развития, который позволил бы

им успешно обучаться в школе. Многие демонстрируют необходимый минимум знаний и умений, однако эти знания и умения не закрепились, часто ситуативны (актуализируются только в привычной обстановке, в присутствии постоянно работающего с детьми педагога и т.п.), быстро забываются детьми, не переносятся в новые условия. Особенно ярко это наблюдается у детей, посещающих дошкольное учреждение непродолжительное время (1-2 года).

Оптимального уровня готовности к школе может достичь лишь ребенок, посещающий дошкольное учреждение, в котором подготовка его к обучению в школе является одной из важнейших задач и осуществляется систематически, целенаправленно и планомерно.

Анализ психолого-педагогической литературы показывает, что самая выраженная динамика в умственном, эмоциональном и социально-нравственном развитии у детей с интеллектуальным недоразвитием, воспитывающихся в дошкольном учреждении, наблюдается на восьмом году жизни. Однако, когда ребенок в возрасте 7 лет без достаточного уровня готовности начинает учиться в первом классе школы, такого развития, как правило, нет. Это связано, видимо, с резким изменением условий и всего образа жизни ребёнка, ломкой привычных стереотипов поведения, ростом требований к нему, которые он не всегда может понять и выполнить, и т.п.

Такая ситуация может быть существенно изменена, благодаря, предоставлению младшему школьнику возможности обучаться в подготовительном классе, в котором условия обучения должны быть приближены к тем, какие имеют место в дошкольном учреждении. Такой подход можно считать обоснованным, так как дети с проблемами интеллектуального развития переходят на новую стадию психического развития, какой является младший школьный возраст, значительно позже, чем их нормально развивающиеся сверстники, и длительное время сохраняют черты, характерные для дошкольника.

Готовность ребёнка с нарушением интеллекта к школьному обучению включает в себя несколько компонентов:

1) умственная готовность - предполагает способности к учебной деятельности;

2) мотивационная готовность, включающая в себя наблюдение, беседу, познавательный интерес и познавательную активность;

3) эмоционально-волевая готовность – основной показатель эмоционально-волевой сферы, к которой относятся адекватное поведение, умение правильно реагировать на оценку выполненного задания, умение оценивать свою работу и преодолевать трудности;

4) сформированность коммуникативной деятельности, к которой относятся умение строить свои отношения со сверстниками и новыми взрослыми, общение и адаптация к школе.

Подводя итог вышесказанному, хочется отметить, что вопросы подготовки детей с нарушением интеллекта к школе занимают особое место в работе педагогов специального образования и от того, насколько успешно они бу-

дуг решены, зависит дальнейший успех в развитии и обучении детей данной категории.

ИЗУЧЕНИЕ СФОРМИРОВАННОСТИ ПРАВСТВЕННОГО СОЗНАНИЯ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С НАРУШЕНИЕМ ФУНКЦИЙ ОПОРНО-ДВИГАТЕЛЬНОГО АППАРАТА

М.А. Васильева (г. Уфа)

Научный руководитель – доц. И.Ш. Шавалиева

Нравственное развитие – осмысление человеком своего предназначения, появление ответственности перед настоящими и будущими поколениями, понимание сложной природы мироздания и стремление к постоянному нравственному совершенствованию.

Изучение нравственного развития активно шло в России и за рубежом, им занимались такие известные учёные, как Л. Кольберг, Ж. Пиаже, М. Блэтт, К. Гиллиган, Л.С. Выготский, В.М. Мясищев, Л.И. Божович.

Рассматривая проблему нравственного формирования личности, Л.И. Божович доказывает, что оно не является изолированным процессом, а связано с социальным и психическим развитием. Согласно Л.И. Божович, у ребенка, находящегося на определенном возрастном этапе развития, в результате усвоения им социального опыта возникают специфические для нравственного формирования личности образования, включающие в себя качественно своеобразное сочетание нравственных знаний, чувств, привычек. Эти новообразования составляют предпосылку дальнейшего усвоения социального опыта и нравственного развития личности. Новые образования представляют собой своеобразные функциональные системы, в которых в нерасторжимом единстве представлены моральные знания и моральный опыт. Такие функциональные системы характеризуют уровень нравственного развития человека и определяют его поведение на соответствующем возрастном этапе.

В дошкольном возрасте нравственное развитие обеспечивается «правилообразным» поведением, которое приводит к закреплению форм поведения, одобряемых взрослыми, и усвоению идущих от них норм и оценок.

Нравственное сознание – одна из форм общественного сознания, являющаяся, как и другие его формы, отражением общественного бытия. Оно содержит в себе исторически изменяющиеся нравственные отношения, представляющие собой субъективную сторону морали. В основе нравственного сознания находится категория нравственности.

Нравственность – это понятие, которое является синонимом морали, хотя в теории этики существуют и различные трактовки этих терминов. Например, мораль рассматривается как форма сознания, а нравственность – это сфера нравов, обычаев, практических поступков.

Изучением нравственного сознания как составляющей нравственного развития занимались такие учёные, как Л. Кольберг, Д.Б. Эльконин, И.С. Кон, ими были выявлены особенности, а так же этапы формирования

нравственного сознания у детей.

В нравственном сознании следует выделить два основных начала: эмоциональное и интеллектуальное. Эмоциональное начало выражено в виде мироощущения и мировосприятия – это моральные чувства, представляющие личное отношение к различным сторонам жизни. Интеллектуальное начало представлено в виде миропонимания моральных норм, принципов, идеалов, осознания потребностей, понятий добра, зла, справедливости, совести. Взаимосвязь и соотношение этих начал в нравственном сознании может быть различным в разные исторические эпохи и в мировоззрении различных людей. Нравственное сознание отвечает своему реальному времени.

Специфика нравственного сознания заключается в том, что в нем отражены стихийно сформировавшиеся нормы, оценки и принципы, подкрепленные обычаями и традициями. Выполнение нравственных требований личности оценивается обществом, оно не связано с официальными полномочиями определенных его представителей. Человек сам может оценить свои поступки и происходящие события, опираясь на моральные нормы, поэтому выступает как субъект с достаточно развитым уровнем нравственного сознания.

Формирование нравственного сознания является важной ступенью в развитии ребёнка, оно пронизывает все сферы деятельности человека и является основой для жизнедеятельности общества.

Целью нашего исследования являлось выявление сформированности нравственного сознания у детей старшего дошкольного возраста с нарушениями функций опорно-двигательного аппарата.

В исследовании приняли участие 10 дошкольников с диагнозом детский церебральный паралич Муниципального специального (коррекционного) образовательного учреждения «Начальная школа – детский сад № 10» VI вида г. Уфа.

Во время исследования были использованы диагностические методики Фатиховой Л.Ф. «Сказка» и «Методика на выявления умения устанавливать причинно-следственную связь между событиями», предназначенные для детей дошкольного и младшего школьного возраста.

В результате исследования мы выявили, что у детей старшего дошкольного возраста с нарушениями функций опорно-двигательного аппарата уровень сформированности нравственного сознания (на примере понятий о добре и зле, справедливости, долге, совести) является средним, что не исключает необходимости в помощи.

Дети могут правильно устанавливать причинно-следственные связи, различать направленные эмоции, но затрудняются в их выражении. Они могут интерпретировать и оценивать поступки других, но затрудняются в идентификации себя с другими (животными) и прогнозировании ситуации в зависимости от совершённого поступка. Во время выполнения задания им требовалась помощь.

У детей старшего дошкольного возраста с нарушениями функций опорно-двигательного аппарата сформированы такие нравственные категории, как добро и зло, справедливость, но они требуют более детального закрепления. Понятия чести и совести детям знакомы в меньшей степени и требуют коррекционно-развивающей работы.

Таким образом, в ходе исследования выдвинутая нами гипотеза о том, что у детей старшего дошкольного возраста с нарушениями функций опорно-двигательного аппарата сформированы такие нравственные категории, как добро и зло, справедливость, и не сформированы понятия долг, совесть, так как это более сложные нравственные категории, не подтвердилась.

Нами была разработана программа по формированию нравственного сознания у детей старшего дошкольного возраста с нарушениями функций опорно-двигательного аппарата. Программа эта опиралась на сказкотерапевтический метод. Данный метод позволяет прослушивать сказку, обсуждать действия героев сказки, устанавливать причинно-следственные связи, что, в свою очередь, помогает ребёнку понять и усвоить знания о добре и зле, долге, совести, справедливости и других эталонах нравственного сознания.

Наша программа состоит из десяти занятий, каждое из которых включает в себя сказку, вопросы для обсуждения, а также проигрывание сказки по ролям либо с помощью кукол для закрепления эталонов нравственного сознания. Определение эффективности разработанной нами программы станет предметом дальнейшего исследования.

ПСИХОФИЗИОЛОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ АДАПТАЦИИ ПЕРВОКЛАССНИКОВ К ШКОЛЕ И МЕТОДЫ ЕЕ КОРРЕКЦИИ ДЛЯ ДЕТЕЙ ГРУППЫ РИСКА

А.В. Горло (г. Рязань)

Научный руководитель – доц. О.А. Белова

В последние годы проблема трудностей начального школьного образования находится в центре внимания педагогов, психологов и врачей. Множество работ посвящено проблеме адаптации детей к обучению в школе, которая в начале 80-х гг. XX в. остро обозначилась в школьной практике.

Школьная адаптация представляет собой сложный и длительный процесс. Она осуществляется одновременно в двух направлениях: физиологическая адаптация и социально-психологическая адаптация.

Выделяются три основных этапа (фазы) физиологической адаптации: *первый этап* – ориентировочный, когда в ответ на весь комплекс новых воздействий все системы организма отвечают бурной реакцией. Длительность данного этапа составляет 2 – 3 недели; *второй этап* – неустойчивое приспособление, когда организм ищет какие-то оптимальные варианты реакций на эти воздействия; *третий этап* – период относительно устойчивого приспособления, когда организм находит наиболее оптимальные варианты реагирования на нагрузку, которые требуют меньшего напряжения всех систем.

К основным факторам физиологической адаптации можно отнести: анато-физиологическое созревание организма ребенка, состояние здоровья, организация режима жизни первоклассника.

Основными факторами социально-психологической адаптации являются: семья, уровень психологической готовности к поступлению в школу, содержание обучения и методика преподавания, развитие самосознания младшего школьника.

По степени адаптированности детей можно условно разделить на три группы: *первая группа детей* (56%) адаптируется к школе в течение первых двух месяцев обучения; *вторая группа детей* (30%) имеет длительный период адаптации, т.е. период несоответствия их поведения требованиям школы затягивается; *третья группа* (14 %) – дети, у которых социально-психологическая адаптация связана со значительными трудностями.

Успешность процесса адаптации определяется рядом факторов: морфо-функциональной зрелостью, социально – психологической готовностью, возрастом к началу систематического обучения в школе, развитием нейрофизиологических показателей (памяти, внимания, работоспособности).

Целью нашего исследования было изучить особенности психофизиологической адаптации первоклассников к школе, исследовав нейрофизиологические процессы (работоспособность, память, внимание) и проведя анализ физического развития первоклассников. Исходя из нашей цели, мы сформулировали для себя несколько задач, которые выполнили в результате нашего исследования.

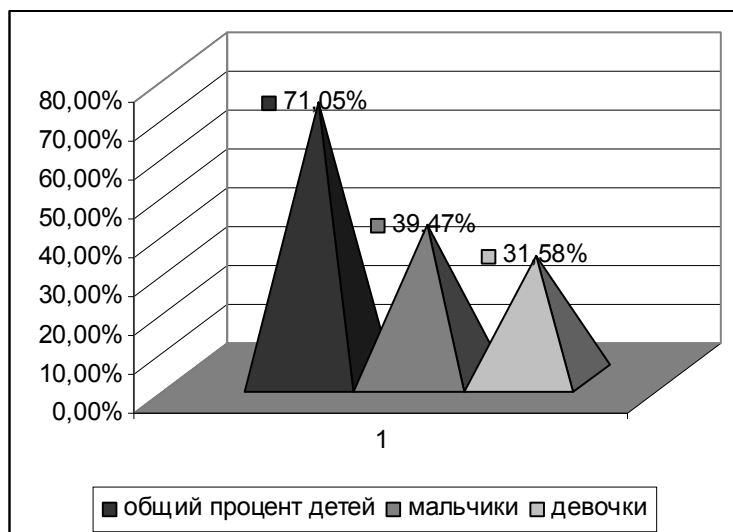
Итак, мы изучили работоспособность (силу нервной системы) первоклассников в начале и конце учебного года, затем сравнили полученные данные.

Нами было проведено сравнение показателей внимания (объема и коэффициента продуктивности) в начале и конце учебного дня, а также в начале и конце учебного года.

Кроме того, нами был проведен анализ физического развития детей, легко адаптирующихся к школе и имеющих трудности в процессе адаптации.

В ходе проведенного исследования была подтверждена выдвинутая нами гипотеза, согласно которой число первоклассников, которые легко адаптируются к школе, будет составлять значительный процент, так как большинство детей, поступивших в школу в 2009 году, посещали детский сад, где в течение года они были объединены в подготовительную группу, которую воспитатели готовили к учебному процессу: ребята выполняли задания, развивающие внимание и память. Кроме того, у детей, посещавших до поступления в школу, дошкольные учреждения и детские сады достаточно формируются навыки взаимодействия с другими людьми, легко и быстро устанавливаются социальные контакты со сверстниками.

Итак, первый этап исследования, проведенный в начале учебного года, показал, что число детей, легко адаптирующихся к школе, составляет 71,05%

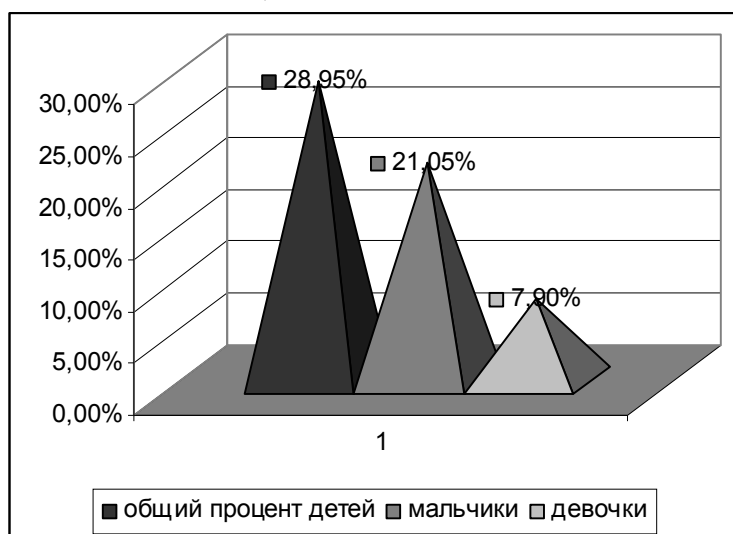


У данных детей хорошо развита кратковременная память: у 39,5% развитие ее находится на среднем уровне, у 23,7% детей уровень развития кратковременной памяти выше среднего, а для 7,85% первоклассников характерен высокий уровень.

Данная группа первоклассников имеет хорошие показатели объема внимания и коэффициента продуктивности, которые находятся на уровне выше среднего. В конце дня объем внимания и коэффициент продуктивности ниже, чем в начале дня (данные имеют третью степень достоверности: $p < 0,001$), что говорит о наступившем утомлении.

Исследование работоспособности показало, что ее динамика к началу систематического обучения в школе еще неустойчива, т.е. характерны как периоды увеличения работоспособности, так и ее спада. В динамике работоспособности данной группы детей хорошо заметен период вработывания. Данная динамика работоспособности, соответствует процессу адаптации ребенка к школе.

Число детей, испытывающих трудности в процессе адаптации к школе, в начале учебного года составляет 28,95 %.



Исследование кратковременной памяти данной группы первоклассников показало, что уровень ее развития низкий.

На низком уровне находятся основные показатели внимания (объем и коэффициент продуктивности) как в начале учебного дня, так и в конце.

Исследование работоспособности показало, что дети данной группы имеют слабый и средне-слабый тип нервной системы, которые характеризуются достаточно коротким периодом вработывания и сильно выраженным периодом утомления, т.е. снижением работоспособности.

Оценка физического развития, проведенная в начале сентября, показала, что вероятностных отличий между первой и второй группой не наблюдается (эти данные являются достоверными: $p < 0,50$). В каждой группе есть дети с гармоничным физическим развитием, с избытком веса, и дети, у которых рост и вес ниже показателей данного возрастного периода.

Для детей 7-8 лет, имеющих те или иные трудности вхождения в школьную жизнь, был разработан комплекс упражнений.

Основные цели упражнений:

- 1) сформировать доброжелательное отношение к сверстникам;
- 2) развить ориентировку детей в проблемной ситуации;
- 3) развить внимание и память первоклассников.

Сроки реализации упражнений три месяца при условии проведения одного занятия в неделю.

После коррекционно-развивающих упражнений был проведен второй этап исследования, который показал, что к школе адаптировалось 89,5% первоклассников, 7,9% младших школьников имеют положительную динамику адаптационного процесса и 2,6% детей за три месяца еще не адаптировались к школе и имеют значительные трудности в процессе вхождения в школьную жизнь.

Второй этап исследования показал, что у детей, адаптировавшихся к школе и имеющих положительную динамику, в процессе адаптации изменился уровень развития кратковременной памяти: у большинства первоклассников он находится на высоком уровне.

Значительно выше стали показатели объема внимания и коэффициента продуктивности, которые у большинства детей находятся на высоком уровне (свыше 75%). В конце дня наблюдается незначительное снижение объема внимания и коэффициента продуктивности ($p < 0,001$).

Изменения произошли в динамике работоспособности: вработывание в какую-либо деятельность происходит быстро, период устойчивой работоспособности хорошо выражен, а период утомления довольно-таки короткий.

Таким образом, можно сделать вывод: временные рамки школьной адаптации не могут быть строго определены. Длительность и успешность приспособления к новым условиям зависит от индивидуальных особенностей ребенка, уровня его готовности к обучению в школе, характеристик детско-родительских отношений и множества других факторов.

ВЛИЯНИЕ СОСТОЯНИЯ ОПОРНО-ДВИГАТЕЛЬНОГО АППАРАТА НА УРОВЕНЬ АДАПТАЦИОННОГО ПОТЕНЦИАЛА СЕРДЕЧНО-СОСУДИСТОЙ СИСТЕМЫ

О. В. Громова (г. Рязань)

Научный руководитель – доц. О. А Белова

Основой формирования личности является полноценное физическое развитие и здоровье ребенка. Существенное влияние на работоспособность человека, его самочувствие и настроение оказывает состояние опорно-двигательного аппарата (ОДА). Опорно-двигательный аппарат наряду с функциональными возможностями сердечно-сосудистой, дыхательной, нервной и других систем организма играет важную роль в адаптации организма к различным условиям окружающей среды, производственным и бытовым факторам. Наиболее распространенными заболеваниями опорно-двигательного аппарата среди детей школьного возраста являются нарушение осанки и сколиоз.

Переход от состояния здоровья к болезни проходит ряд стадий, на которых организм пытается приспособиться к новым для него условиям существования путем изменения уровня функционирования и напряжения регуляторных механизмов. Выделяют следующие типы адаптационных реакций: нормальные адаптационные реакции, напряжение механизмов адаптации (кратковременная, или неустойчивая, адаптация), перенапряжение механизмов адаптации и их срыв. Охарактеризовать стадию адаптации организма можно с помощью метода расчета адаптационного потенциала системы кровообращения.

Целью нашего исследования было выявить взаимосвязь между состоянием опорно-двигательного аппарата и уровнем адаптационного потенциала системы кровообращения. Исследование проводилось среди пятиклассников Ухоловской средней общеобразовательной школы.

Для этого мы сформировали две группы учащихся: *экспериментальная группа* (школьники, имеющие нарушения осанки) и *контрольная группа* (школьники без данных нарушений). В каждой группе было по 19 учащихся.

Оценка результатов: при значении АП < 2,1 балла, адаптация оценивается как удовлетворительная, в интервале значений от 2,11 до 3,2 баллов констатировалась напряженность механизмов адаптации, значение АП от 3,21 баллов до 4,30 констатировало неудовлетворительную адаптацию, АП > 4,30 оценивался как срыв адаптации.

При оценке уровня адаптационного потенциала ССС учащихся экспериментальной группы оказалось, что величина уровня адаптационного потенциала колеблется от 1,862 до 2,304 баллов, среднестатистическая величина уровня адаптационного потенциала в этой группе составила $2,03 \pm 0,034$ баллов. В этой группе напряженность механизмов адаптации выявилась у 6 школьников (31,58%), у остальных детей (68,42%) – адаптация удовлетворительная (рис.1).

Оценивая уровень адаптационного потенциала системы кровообращения в контрольной группе детей, мы отметили, что его величина колеблется от

1,739 до 2,122 баллов. Среднестатистическая величина уровня адаптационного потенциала в этой группе составила $1,89 \pm 0,026$ баллов. Учитывая шкалу оценки адаптационного потенциала системы кровообращения, мы установили, что в этой группе напряженность механизмов адаптации выявилась только у 2-х школьников (10,53%), у остальных детей (89,47%) адаптация удовлетворительная (рис.2). Сравнивая результаты двух групп, можно сказать, что уровень адаптационного потенциала учащихся экспериментальной группы выше на 7%, чем в контрольной группе (вероятность различий составляет $p > 0,99$). Напряженность механизмов адаптации чаще встречается у учащихся с нарушением осанки ($p > 0,95$).

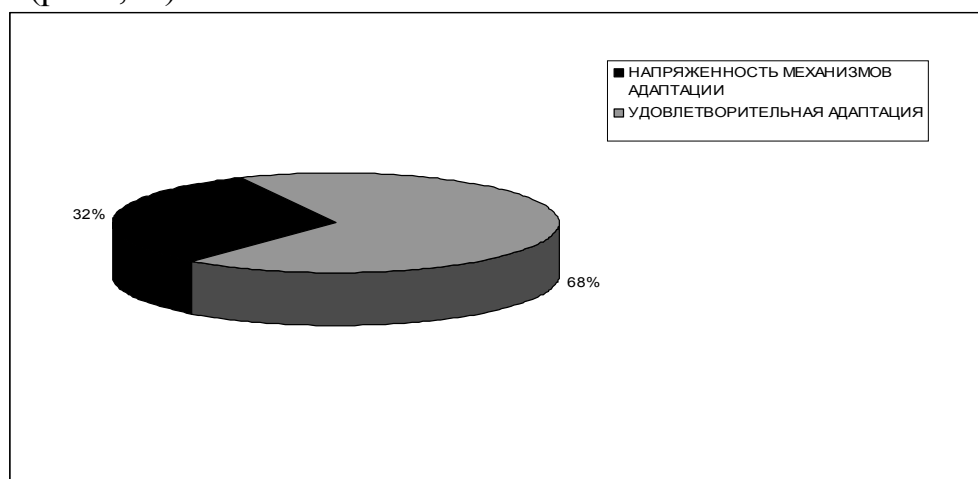


Диаграмма 1. Процентное соотношение числа учащихся по уровню АП в экспериментальной группе

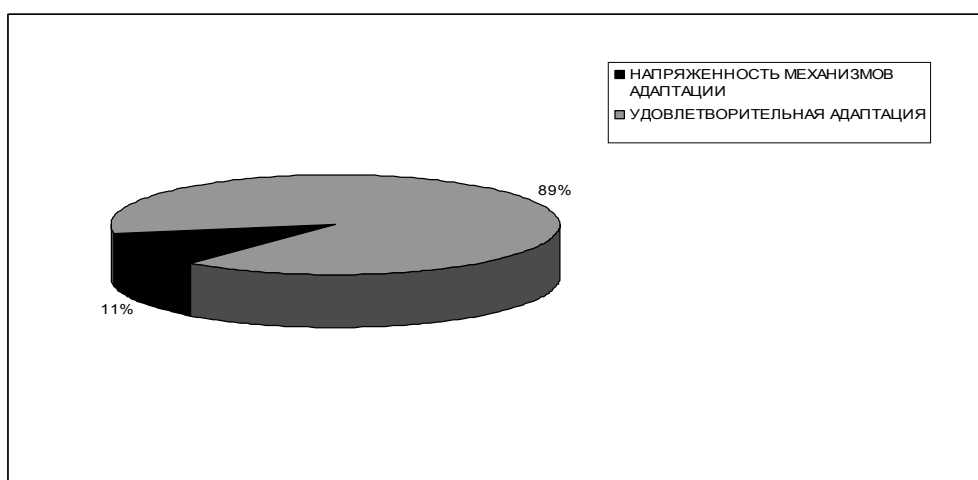


Диаграмма 2. Процентное соотношение числа учащихся по уровню АП в контрольной группе

Мы провели однофакторный дисперсионный анализ по выявлению влияния на уровень системы кровообращения такого фактора, как состояния опорно-двигательного аппарата, в ходе которого нами были выделены три частные группы – градации дисперсионного комплекса:

- 1 градация – отсутствие нарушения осанки (19 человек);
- 2 градация – незначительные нарушения осанки (3 человека);
- 3 градация – значительные нарушения осанки (16 человек).

У каждого учащегося, вошедшего в тот или иной комплекс, был измерен результативный признак (уровень адаптационного потенциала). После были вычислены частные средние результативного признака и вспомогательные величины.

Полученный результат ($p > 0,99$) позволяет говорить о том, что между состоянием опорно-двигательного аппарата и величиной адаптационного потенциала системы кровообращения существует прямая зависимость, т.е. при более выраженных нарушениях осанки величина адаптационного потенциала выше (рис.3). Так, в частной группе учащихся без нарушения осанки среднестатистическое значение адаптационного потенциала составило 1,89 баллов; в частной группе с незначительными нарушениями осанки эта величина составила 1,91 балл; в частной группе со значительными нарушениями осанки эта величина равна 2,06 балла.

Результаты эксперимента позволяют говорить о том, что влияние состояния опорно-двигательного аппарата на уровень адаптационного потенциала системы кровообращения среди всех влияющих факторов составляет не менее 32%. Таким образом, можно сказать, что этот фактор является ведущим при данных условиях эксперимента.

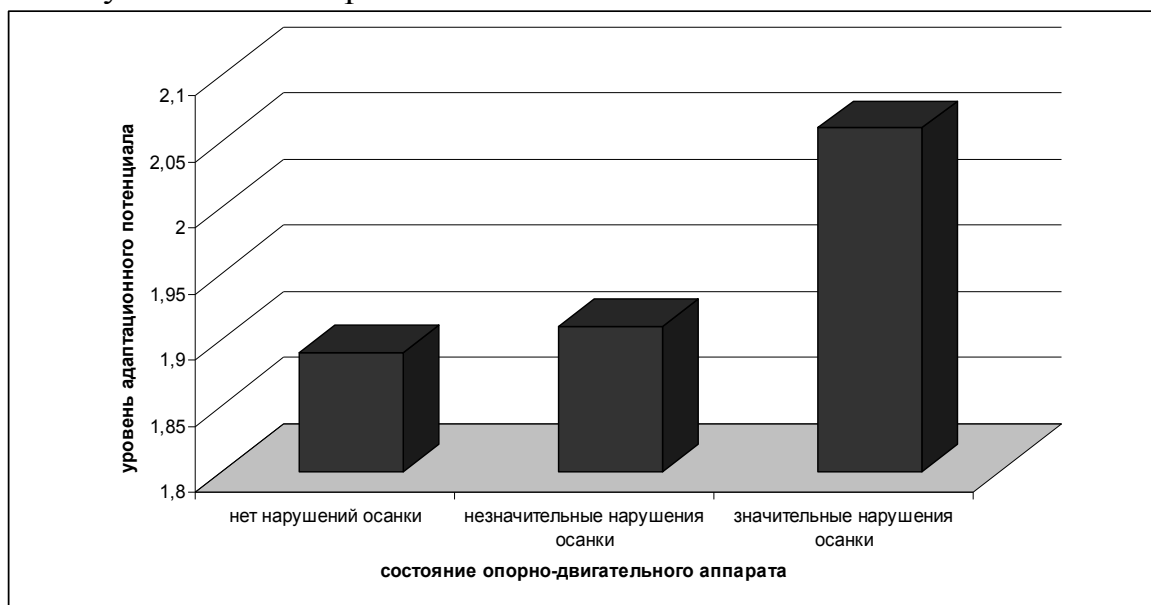


Диаграмма 3. Влияние состояния опорно-двигательного аппарата на уровень адаптационного потенциала ССС

ВЛИЯНИЕ СТИЛЯ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБЩЕНИЯ УЧИТЕЛЯ НА УЧЕБНУЮ МОТИВАЦИЮ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С НАРУШЕНИЕМ ЗРЕНИЯ

Е. А. Губанеева (г.Уфа)

Научный руководитель – доц. И.Ш. Шавалиева

Младший школьный возраст – это начало школьной жизни. Учебная деятельность становится для него ведущей. Сформированность у ребенка мотивационной сферы играет важнейшую роль для его успешности в учебной

деятельности. Наличие у ребенка мотива хорошо выполнять все предъявляемые школой требования, показывать себя с самой лучшей стороны заставляет его проявлять активность в отборе и запоминании необходимой информации. При низком уровне учебной мотивации наблюдается снижение школьной успеваемости. Школьная успеваемость является важным критерием оценки ребенка как личности со стороны взрослых и сверстников. Успешная учеба, осознание своих способностей и умений качественно выполнять различные задания приводят к становлению чувства компетентности – нового аспекта самосознания, который наряду с развитием сферы произвольности можно считать центральным новообразованием младшего школьного возраста.

Ребенок должен быть мотивирован не только результатом, но и самим процессом учебной деятельности. От того, как организуются занятия, какой стиль общения выбирает учитель, зависит заинтересованность младших школьников в учебном процессе.

Для формирования полноценной учебной мотивации у младших школьников необходима целенаправленная, специально организованная работа. Учебно-познавательные мотивы, связанные с внутренним содержанием и процессом учения, формируются только в ходе активного освоения учебной деятельности, а не вне ее. Поэтому организация полноценной учебной деятельности является главным условием, обеспечивающим развитие наиболее действенных учебно-познавательных мотивов, заложенных в самой учебной деятельности.

Особенностью детей младшего школьного является безграничное доверие к взрослым, главным образом учителям, подчинение и подражание им. Младший школьник находится в большой эмоциональной зависимости от взрослого. Так называемый эмоциональный голод – потребность в положительных эмоциях значимого взрослого – во многом определяет поведение ребёнка. Стиль общения взрослого определяет поведение детей в классе во время урока, в игровой комнате и в других местах, отведённых для занятий и развлечений. Дети этого возраста полностью признают авторитет взрослого человека, почти безоговорочно принимают его оценки. Даже характеризуя себя как личность, младший школьник в основном повторяет то, что о нем говорит взрослый.

Общение – важнейший профессиональный инструмент педагогической деятельности. Исследования А.А. Бодалева, Н.В. Кузьминой, В.А. Канн-Калика, А.А. Леонтьева, А.Н. Мудрика, А.И. Щербакова и других доказали большое значение общения в труде педагога.

По мнению А.А. Лобанова, «общение» как житейское понятие и «общение» как психолого-педагогическое понятие не совпадают по своему значению, что в определенной степени усложняет изучение этого феномена.

Педагогическое общение имеет определенную структуру, специфику и технологию реализации, которыми педагоги порой овладевают стихийно. Педагогическое общение – это профессиональное общение преподавателя с уча-

щимися на уроке и вне его, направленное на создание благоприятного психологического климата.

Педагогическое общение как феномен учебно-воспитательного процесса существует столько, сколько существует школа как социальный институт по обучению и воспитанию людей. Везде, где хотя бы один человек начинает взаимодействовать с другим человеком (или группой людей) как учитель – ученик или воспитатель – воспитанник, непременно возникают проблемы педагогического общения.

Важной характеристикой педагогического общения является его стиль. Необходимо подчеркнуть, что стиль общения педагога с детьми – это категория социальная и нравственная. Наиболее плодотворно общение на основе увлеченности совместной деятельностью. Этот тип общения складывается на основе высоких профессионально-этических установок, на основе его отношения к педагогической деятельности в целом. Овладение основами педагогического общения – это творческая задача учителя. Он должен решать ее, находя свой индивидуальный стиль общения.

Неправильное педагогическое общение рождает страх, неуверенность, ослабление внимания, памяти, работоспособности, нарушение динамики речи и, как следствие, появление стереотипных высказываний школьников, так как у них снижается желание и умение думать самостоятельно, увеличивается конформность в поведении. В конечном счете – рождается устойчивое негативное отношение к учителю, а потом и к предмету. А в дальнейшем это сказывается и на учебной мотивации.

А.А. Леонтьев считал, что общение учителя с учениками должно вызывать радость постижения, жажду деятельности, содействовать оптимизации учебно-воспитательного процесса.

К сожалению, настоящая система образования направлена на детей и не уделяет должного внимания педагогам, воспитывающим наше будущее поколение. Нашим исследованием мы хотели показать важность работы психолога не только с детьми, но и со всем педагогическим коллективом, направленным на улучшение взаимодействия в системе «учитель-ученик».

Целью нашего исследования стало определение влияния стиля педагогического общения учителя на учебную мотивацию младших школьников с нарушением зрения.

Исследование проводилось в Муниципальном специальном (коррекционном) образовательном учреждении «Начальная школа – детский сад №3» IV вида Демского района г. Уфы. В исследовании принимали участие младшие школьники с нарушением зрения 2 и 3 класса в количестве 23 человек и два учителя начальных классов.

При исследовании младших школьников с нарушением зрения нами были использованы следующие диагностические методики: «Исследование мотивации учения» М. Р. Гинзбург; «Исследование мотивов учения»; анкета для оценки уровня школьной мотивации Н. Г. Лускановой; рисунок «Что мне нравится в школе».

Для выявления стиля педагогической деятельности нами были использованы следующие методики: опросник для оценки профессиональной направленности личности учителя; вопросник (анализ учителем особенностей индивидуального стиля своей педагогической деятельности).

В результате исследования младших школьников и сравнении данных проведенного эксперимента нами были получены результаты: преобладающим мотивом в учебной деятельности младших школьников с нарушением зрения является положительное и престижное отношение к учению; большинству детей изучаемой категории свойственен «хороший» уровень школьной мотивации; преобладающий мотив – учебный.

В результате исследования стиля взаимодействия педагогов в системе «учитель-ученик» было выявлено: эмоционально-методичный стиль педагогической деятельности у исследуемых учителей; профессиональная направленность учитель – «коммуникатор» и учитель – «интеллигент».

Для определения влияния стиля взаимодействия учителя в системе «учитель-ученик» на мотивацию младшего школьника с нарушением зрения нами был проведен статистический анализ полученных результатов исследования с помощью дисперсионного анализа. Результаты дисперсионного анализа статистически значимы.

F эмпирическое = 6,75.

P значение различия = 0,003.

F критическое = 3,21.

Это свидетельствует о том, что наибольшее влияние на формирование учебной мотивации имеет педагог со структурой личности «коммуникатор». Это видно и по средним показателям.

Ср. показатель учитель-интеллигент = 3,09.

Ср. показатель учитель-коммуникатор = 4,67.

Ср. показатель учитель с эмоционально-методичным стилем = 3,91.

Таким образом, в ходе исследования наша гипотеза о влиянии стиля педагогической деятельности, системы взаимодействия в сфере «учитель-ученик» на учебную мотивацию младших школьников получила свое подтверждение. У учителей необходимо формировать направленность учителя-коммуникатора как одного из факторов, влияющих на становление учебной мотивации младших школьников с нарушением зрения.

Структуру личности типа «Коммуникатор» составляют такие качества, как общительность, доброта, внешняя привлекательность, высокая нравственность. Сюда же могут быть отнесены эмоциональность и пластичность поведения, имеющие тесные связи с этими качествами. Учитель-коммуникатор отличается экстравертированностью, низкой конфликтностью, доброжелательностью, способностью к эмпатии, любовью к детям. Он реализует свои воспитательные воздействия на основе совместимости с учеником, поиска точек соприкосновения в личной жизни. Естественно, эти воздействия окажут наибольшее изменение именно в этом, «бытовом», поведении ученика.

В качестве рекомендаций по улучшению взаимодействия в системе «учитель-ученик» может быть предложен тренинг для учителей начальных классов, направленный на развитие адекватного и эффективного стиля общения учителя с ребенком, что и станет предметом нашего дальнейшего исследования.

ОСОБЕННОСТИ СЛОВООБРАЗОВАНИЯ ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ IV УРОВНЯ

Д.А. Давыдова (г. Рязань)

Научный руководитель – асс. Н.М. Левина

Известно, что овладение способами словообразования происходит через усвоение словообразовательных моделей, которые исторически сложились в родном языке. Ребёнок усваивает их через познание семантики конкретных производных слов, представленных в речевом общении с взрослыми носителями языка. В процессе восприятия производных слов происходит овладение формами, значением и способами сочетаемости того языкового «строительного материала», который впоследствии может быть использован ребёнком при самостоятельном продуцировании слов. Овладение семантикой производных слов предопределяет готовность детей к самостоятельному словообразованию. По данным исследователей, занимавшихся вопросами формирования детской речи, ученики младшего школьного возраста с нормальным речевым развитием на практическом уровне уже хорошо владеют средствами и способами самостоятельного словообразования. Результатами их словообразования в большинстве случаев являются слова, совпадающие с языковыми нормами, тогда как образование неологизмов встречается лишь в отдельных случаях.

Нами было проведено обследование речи учащихся 2-3 классов на базе школьных логопедических пунктов средних общеобразовательных учреждений г. Рязани. В исследовании приняли участие 20 учеников из трёх рязанских школ с недостатками чтения и письма, обусловленными общим недоразвитием речи IV уровня. При обследовании мы использовали методику Т.А. Фотековой и Т.В. Ахутиной «Диагностика речевых нарушений школьников с использованием нейропсихологических методов». Данная методика носит тестовый характер, процедура её проведения и система оценки стандартизированы, (что позволяет наглядно представить картину речевого дефекта и определить степень выраженности нарушения разных сторон речи), а также удобна для отслеживания динамики речевого развития ребенка и эффективности коррекционного воздействия.

Анализ результатов обследования речи учащихся 2-3 классов с общим недоразвитием речи, систематически занимающихся с учителем-логопедом в условиях школьного логопедического пункта, показал, что уровень моторной реализации высказываний устной экспрессивной речи обследуемых соответствует возрастной норме. Об этом свидетельствует то, что показатели индек-

ных значений основных характеристик экспрессивной речи выше среднего уровня: звукопроизношение – 93%, сформированность звуковой и слоговой структуры слова – 85% и 89% соответственно, показатели исследования орального праксиса и артикуляционной моторики равны 79%. Обследование импрессивной стороны речи включало в себя исследование понимания значения слов и сложных логико-грамматических конструкций. Данная сторона речи развита у младших школьников на достаточно хорошем уровне и соответствовала возрасту. Показатели исследования импрессивной стороны речи выше среднего уровня – 80%.

Показатели сформированности словообразовательных навыков у данной группы учащихся оказались недостаточными и составляли 74% от общей речевой нормы. При анализе производных слов, продуцируемых учащимися при обследовании, наблюдались специфические словообразовательные ошибки при образовании слов, обозначающих названия детёнышей животных: «свинята», «овчата», «коровята». У обследуемых наблюдались затруднения при образовании относительных имён прилагательных от имён существительных суффиксальным способом: «варенье из слив – «сливное», «сливочное»; «лист дуба – «дубленный»; «лист осины – «осенний»; «горка изо льда – «льдовая». Заметные трудности были выявлены при образовании качественных имён прилагательных от имён существительных суффиксальным способом: «если днём дождь, то день «дождяной»; «если ветер – «ветерный». Также ученикам было сложно продуцировать от имён существительных формы притяжательных имён прилагательных, соответствующих языковым нормам русского языка: «у льва лапа – «львяная», «у медведя – «медведина».

Обследование младших школьников с ОНР IV уровня выявило ряд специфических особенностей словообразовательной деятельности:

- 1) успешность образования новых слов возможна на материале часто употребляемых и хорошо усвоенных словообразовательных моделей;
- 2) словообразование на новом лексическом материале вызывает определенные трудности, наблюдаются частотные ошибки;
- 3) продуцирование новых слов осложняется отсутствием контекста;
- 4) сложные задания на словообразование младшие школьники с ОНР IV уровня отказываются выполнять.

Анализ вышеуказанных ошибок позволяет утверждать, что у школьников с общим недоразвитием речи IV уровня происходит запаздывание в формировании словообразовательных навыков. В преобладающем большинстве случаев степень овладения школьниками с ОНР словообразовательными умениями и навыками напрямую не зависит от их возраста. Низкая степень сформированности словообразования, являющегося неотъемлемым компонентом в структуре общего недоразвития речи, может быть преодолена при последовательной целенаправленной коррекционной работе.

ИНКЛЮЗИВНОЕ ВОСПИТАНИЕ КАК ЦЕННОСТНЫЙ ОРИЕНТИР НЕМЕЦКОЙ ДОШКОЛЬНОЙ ПЕДАГОГИКИ

А.Ю. Игнатова (г. Коломна)

Научный руководитель – проф. Г.А.Андреева

Одним из главных ценностных ориентиров немецкого дошкольного образования является работа по внедрению инклюзивного обучения и воспитания во всех детских садах. Конечно, существуют специальные учреждения для детей с ограниченными возможностями, где для таких воспитанников предусмотрена специальная программа развития, учитывающая их особенности. Однако в последнее время все чаще родители отдают своих особенных детей в обычный детский сад, чтобы не вырывать их из общего социума.

Под «интеграцией» немецкие исследователи понимают «воссоздание единства», то есть совместное воспитание нормальных и особенных детей в обычных детских садах. По мнению Андреа Цех и Сьюзен Мрацек, интеграция – это восприятие всего многообразия личностных качеств, интересов и потребностей каждого ребенка; совместная кооперативная деятельность в коллективе; жизнь в небольшом сообществе с учетом индивидуальных особенностей, способностей и навыков каждого ребенка; совместное обучение, приобретение жизненного и знаниевого опыта, а также разнообразные развивающие и ролевые игры [3].

Сегодня интегративные сады стали нормальным явлением для Германии. Примером такого учреждения может служить детский сад при евангелистской церкви города Бремен. В городе на 4500 нормальных детей приходится 445 ребят, имеющих какие-либо отклонения в здоровье [2]. Это значительная цифра, которая составляет почти десятую часть всего населения этой Федеральной земли. Поэтому эти дети, как и все остальные жители, имеют такие же права на полноценную жизнь и должны проходить вместе со всеми процесс социализации, чтобы чувствовать себя в дальнейшем полноправными членами общества. По мнению немецкого педагога и философа Георга Фойзера, интеграция – это в равной мере культурная необходимость и этическое обязательство общества, которые являются центральным звеном дальнейшего развития человечества [1].

Главным принципом этого детского сада является религиозная истина, что перед Богом все равны, и каждый человек имеет для него свою ценность. Здесь и дети, и взрослые живут в маленьком солидарном сообществе, которое позволяет более слабым тянуться к более сильным, учиться у них каким-то определенным нормам поведения и навыкам, а обычные дети начинают при этом понимать, ценить, уважать и помогать тем, кто нуждается в их помощи и заботе. Ведущая цель этого учреждения – преодолеть чувство обделенности у детей с ограниченными возможностями и дать им шанс для полноценного развития. Межчеловеческое общение «на равных» вызывает у таких ребят удовлетворение жизнью, радость и счастье, что является одной из основных целей интегративной педагогики. Швейцарский педагог Мими Шайблауер в своих

трудах отмечает, что для успешного развития таких воспитанников необходимы любовь и забота, признание их личности и значимости, предоставление возможности заниматься осмысленной и нужной обществу деятельностью. В стенах этого детского сада дети с особыми образовательными потребностями (плохо видящие и слышащие, глухие, немые, а также дети с ограниченными двигательными и умственными функциями) учатся не мириться со своими симптомами, диагнозами и дефектами, а жить с их физическими, психологическими, умственными и духовными различиями, и при этом быть признанными и востребованными обществом. В условиях такого совместного пребывания воспитанники начинают осознавать, что каждый человек, оказавшись в определенной жизненной ситуации, может нуждаться в помощи, и что любой из нас в состоянии эту помощь ему оказать.

На базе детского сада организовано терапевтическое отделение, сотрудники которого обязаны еженедельно следить за здоровьем своих подопечных. Работа специалистов распределена по нескольким направлениям: нейропсихологическое, медико-терапевтическое и педагогико-терапевтическое. Воспитатели такого учреждения должны проходить не просто педагогическую подготовку, но иметь специальные и основательные знания в области психологии, медицины, диагностики, владеть методиками работы с особыми детьми, и такое образование можно получить исключительно на базе университета. Педиатры и педагоги работают совместно в условиях кооперативного сотрудничества, дополняя и, в случаях необходимости, даже замещая друг друга, поскольку обладают соответствующими знаниями, что говорит о высоком профессионализме специалистов.

В условиях интегративной педагогики дети одной возрастной группы развиваются по-разному, поэтому воспитателям необходимо прибегать к дифференцированным педагогическим действиям. В группе, состоящей из 20 воспитанников, как правило, 4-5 детей с особыми образовательными потребностями, которые больше других нуждаются в индивидуальном подходе. Сотрудники детского сада используют метод диагностики в естественных или игровых условиях для того, чтобы определить, каким способом тот или иной ребенок решает поставленные проблемы и преодолевает возникающие перед ним трудности. Такая деятельность направлена на определение индивидуальной педагогической стратегии, которая будет ориентирована на воспитание и развитие конкретного ребенка. При этом работа построена таким образом, чтобы дети с ограниченными возможностями как можно реже получали помощь со стороны взрослых. Такой подход, с одной стороны, учит самостоятельности и ответственности, способствует самоорганизации ребенка, а с другой – дает возможность обычным детям проявлять чувство солидарности, уважения, толерантности и помогать своим товарищам, нуждающимся в их моральной или физической поддержке.

Таким образом, детский сад при евангелистской церкви в городе Бремене становится тем местом, где 1) дети и их родители живут в маленьком, но дружном сообществе; 2) осуществляется совместное воспитание, обучение и

развитие вопреки физическим, психическим и умственным различиям; 3) происходит полноценный процесс социализации тех детей, которые еще совсем недавно были изолированы от общества; 4) дети, их родители и просто взрослые имеют возможность учиться друг у друга терпению, любви, заботе о более слабых; 5) педагоги пробуждают в своих необычных воспитанниках мужество и радость к жизни на основе христианского учения, любви к Богу и ближнему своему; 6) по-новому раскрываются такие ценности, как уважение, толерантность, сочувствие, бескорыстность, равноправие всех людей; 7) оказывается бесценная помощь родителям таких особых детей благодаря надежной поддержке педагогов и врачей; 8) конкретизируются христианские ценности, а бытие рассматривается как Божественный дар, на который имеют право все люди без исключения.

На наш взгляд, России не хватает подобного опыта. Для искоренения жестокости среди детей и подростков по отношению друг к другу необходимо уже с детского сада прививать в них любовь к ближнему своему, воспитывать чувство уважения, сочувствие, толерантность, готовность помогать другим. Именно на данном этапе в сознание ребенка очень легко вложить необходимую, ценностную, значимую информацию, которая поможет ему в дальнейшем выстроить свою толерантную позицию по отношению к людям с физическими или психическими отклонениями.

Литература:

1. Feuser G. Zum gegenwärtigen Wissensstand und zu einer umfassenden Orientierung über Wesen und Genese des frühkindlichen Autismus. // VHN 61. – 1992. – №3. – S. 337-352.

2. Wehrmann Ilse. Grundlagen und Ziele der gemeinsamen Erziehung behinderter und nichtbehinderter Kinder in den Tageseinrichtungen für Kinder der Bremischen Evangelischen Kirche. – [Электронный ресурс]: http://www.ilsewehrmann.de/cmain/s_86.html 21.12.10

3. Zech A., Mrazek S. Integration: Jeder ist wie er ist - und das ist gut so! Modell der integrativen Spielpädagogik. – [Электронный ресурс]: <http://www.kindergartenpaedagogik.de/2124.html> 6.03.11.

ДИНАМИКА РАЗВИТИЯ ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ У АУТИЧНЫХ ДЕТЕЙ, ЗАНИМАЮЩИХСЯ ПО ПРОГРАММЕ «PORTAGE»

Н.А. Квашенко (г. Рязань)

Научный руководитель – ст. преп. Э.В. Самарина

Ранний детский аутизм – особое нарушение психического развития, достаточно распространенное во всем мире, однако в нашей стране семьи, имеющие таких детей, часто не получают помощи специалистов в течение долгого времени. Необходимо помнить, что эти дети особенно нуждаются в координированной помощи различных специалистов.

Неотъемлемой частью коррекционной работы с детьми с аутизмом являются индивидуальные занятия со специальным педагогом. Такую возможность предоставляет ребенку и его семье работа по программе «Portage».

Занятия по системе «Portage» предполагают соблюдение ряда принципов, о которых нельзя забывать при планировании коррекционных занятий с аутичными детьми.

Во-первых, еженедельные визиты специалиста, предполагающие конкретное место, время и структуру занятий, способствуют формированию учебного стереотипа.

Во-вторых, сама система «Portage» предполагает постепенное, пошаговое усложнение занятий ребенка (принцип последовательности).

В-третьих, совместная работа специалиста и родителей позволяют сделать занятия оптимально доступными и аффективно значимыми для ребенка. Кроме того, возможно закрепление материала в различных условиях, в том числе с разными людьми.

Одним из основных направлений коррекционной работы, является развитие познавательных процессов, что имеет особое значение в адаптации детей с РДА.

Нарушения восприятия могут являться препятствием для развития других психических процессов. Поэтому одной из основных задач психологической коррекции детей с РДА выступает формирование у них константного и целостного восприятия предметов. Для решения этой задачи выполняются задания на нахождение предмета, спрятанного под коробку, складывание головоломок из двух и более частей, собирание матрешки, подбор одинаковых предметов и др.

Усвоение сенсорных эталонов предполагает формирование представлений о форме, цвете, величине предметов, чему способствует работа над формированием следующих навыков: показывать по просьбе большие и маленькие предметы, подбирать одинаковые цвета, собирать матрешку, пирамидку с учетом размера, различать тяжелые и легкие предметы, указывать на длинные и короткие предметы, называть цвета, различать по форме и называть геометрические фигуры.

Особое место в психологической коррекции занимает формирование у детей пространственных представлений. «Portage» предполагает поэтапное овладение данными представлениями: на первом этапе ребенка обучают ориентироваться в схеме собственного тела; на втором формируются представления о взаимоотношениях объектов между собой.

Для аутичных детей характерны сложности произвольного распределения мышечного тонуса. «Portage» позволяет отрабатывать у детей навыки, необходимые для развития мелкой моторики. С этой целью детей обучают пальчиковым играм, собирать и разбирать матрешку, вставлять колышки в доску с отверстиями, надевать кольца от пирамиды на стержень, переворачивать страницы в книге и др.

Еще одним компонентом работы - обучение ребенка осуществлению результативных действий. Ребенка учат издавать звуки с помощью погремушек, строить башни из кубиков, толкать кубики в виде поезда.

Рассмотрим несколько примеров работы с аутичными детьми, проводимой сотрудниками команды «Portage» в Рязанских семьях.

С мальчиком И. в течение двух лет проводились занятия на развитие восприятия предметов. И. научился подбирать предметы к их изображению, находить подобные предметы, показывать на названную картинку. Также были сформированы понятия цвета, формы и величины предметов. Важным достижением стало то, что И. научился по просьбе взрослого показывать на себя. Кроме того, И. стал намного лучше сосредотачивать внимание на своих действиях, его деятельность стала более целенаправленной.

За полтора года работы с пятилетним М. были достигнуты хорошие результаты в развитии его графических навыков, мелкой и общей моторики. М. научился проводить горизонтальные и вертикальные линии на листе бумаги, рисовать круг, рисовать по трафарету различные фигуры. С большим успехом стал справляться с заданиями на складывание разрезных картинок из нескольких частей, заполнение досок Сегена шнуровкой. Также М. стал ориентироваться в схеме собственного тела. Особенно трудным для М. оказалось формирование понятия величины, но и с этим он справился. В результате регулярных занятий М. стал более коммуникабельным мальчиком, идущим на контакт со сверстниками, усидчивым, а его выбор деятельности стал более осознанным, что, возможно, помогло ему адаптироваться к детскому саду.

СВОЙСТВА НЕРВНОЙ СИСТЕМЫ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ, ДЕПРИВИРОВАННЫХ ПО СЛУХУ

И.А. Ключкова (г. Рязань)

Научный руководитель – доц. О. А Белова

Свойства нервной системы – это ее природные, врожденные особенности, влияющие на индивидуальные различия в формировании способностей и характера. В основе типа высшей нервной деятельности лежат индивидуальные особенности протекания в центральной нервной системе двух основных процессов: возбуждения и торможения.

Важным показателем для оценки индивидуальных свойств человека является уровень его **работоспособности**. Умственная работоспособность не постоянна, она изменяется на протяжении рабочего дня. Вначале она низкая (период вработывания), затем поднимается и какое-то время удерживается на высоком уровне (период устойчивой работоспособности), после чего снижается (период некомпенсированного утомления). Под **утомлением** понимается физиологическое состояние организма, проявляющееся во временном снижении его работоспособности в результате проведенной работы. Это особое функциональное состояние организма, оно может возникать и при длительной, но неинтенсивной работе, и при кратковременной интенсивной. Утомление

характеризуется рассогласованием в деятельности систем организма, снижением регуляторных влияний коры, повышением влияния подкорковых. Решить возникшую проблему можно с помощью комплексного обследования школьников, которое позволит получить достоверные сведения об особенностях их физиологического и психологического развития, связанных с наличием слуховой депривации. Обследование проводилось дважды: в начале и в конце учебного года, с целью выявить динамику в развитии школьно-необходимых функций. Для определения силы нервной системы рассчитывался коэффициент (СНС). Полученные материалы были подвергнуты статистической обработке и имеют вторую степень достоверности ($p \leq 0,01$).

По полученным в начале учебного года результатам, было установлено, что у всех детей семи летнего возраста (мальчиков и девочек) преобладающей является слабая сила нервных процессов – 100%. Среди мальчиков 8-ми лет 67% имеют среднюю силу нервных процессов, 33% - слабые нервные процессы. Основная часть девочек (60%) имеют слабую нервную систему. Для мальчиков 9-ти лет характерны средняя и слабая силы нервных процессов (50% и 50%). У девочек 9-ти лет происходит увеличение числа учениц с сильной нервной системой, по сравнению с восьмилетними: 67% имеют сильный тип нервной системы, 33% - слабый. Для мальчиков 10-ти лет преобладающей является слабая сила нервных процессов – 86%. У девочек доминирует сильный тип нервной системы – 60%. В возрасте 11-ти лет у мальчиков и девочек преобладает слабая сила нервных процессов (60% и 60%). Для 60% двенадцатилетних мальчиков характерна слабая нервная система, 40% имеют среднюю силу нервных процессов. Девочки в возрасте 12-ти лет имеют средний и слабый тип нервной системы (50% и 50%).

Все девочки 13-ти лет имеют слабую нервную систему – 100%. Среди мальчиков только 33% имеют слабую силу нервных процессов, основная часть учеников – 67% имеет сильную нервную систему.

Для мальчика 14-ти лет характерна слабая нервная система, а для пятнадцатилетнего – средняя сила нервных процессов. Испытуемые демонстрировали самый высокий темп работы в первом квадрате, это говорит о высокой вработываемости в стартовой мобилизации. Высокая вработываемость отмечена у 50% мальчиков и 100% девочек в возрасте 7-ми лет. В возрасте 8-ми лет высокую вработываемость демонстрировали 33% мальчиков и 40% девочек. 50% мальчиков 9-ти лет имеют высокую вработываемость. В возрасте 10-ти лет 71% мальчиков и 25% девочек имеют высокую вработываемость, среди учеников у 14% отмечены хорошие финишные волевые усилия, так как происходило увеличение темпа работы в конце теста (последний квадраты). Для 60% мальчиков 11-ти лет характерна высокая вработываемость. Такой же уровень вработываемости отмечен у 20% девочек, 20% девочек увеличили темп работы в конце теста. В возрасте 12 лет высокая вработываемость характерна для 80% мальчиков и 50% девочек. В возрасте 13-ти лет высокая вработываемость отмечена у 1 мальчика и 1 девочки. Мальчик 14-ти лет также имеет высокий уровень вработываемости.

По результатам теста нам удалось определить подвижность нервной системы у учащихся начальных классов школы-интерната №18 г.Рязани. Инертный тип нервной системы преобладает у большинства учащихся депривированных по слуху. Все мальчики 7-ми лет имеют инертную нервную систему, для девочек данного возраста характерна нервная система средней подвижности – 67%. Инертная нервная система характерна для 67% мальчиков и 60% девочек 8-ми лет. В возрасте 9-ти лет инертный тип нервной системы отмечен у 50% мальчиков и 67% девочек. 86% мальчиков и 80% девочек десятилетнего возраста имеют инертную нервную систему. Инертный тип нервной системы преобладает у мальчиков в возрасте 11-13 лет – 80%. 60% девочек 11-ти лет и все девочки 13-ти лет имеют среднюю подвижность нервной системы.

На основе полученных результатов, можно сделать ряд выводов: для большинства учащихся младших классов школы-интерната №18 характерен слабый тип нервной системы, то есть такие дети неспособны выдерживать сильные, длительно действующие раздражители и обладают быстрой утомляемостью. Средняя по силе нервная система преобладает у мальчиков 8-ми лет (67%) и у ученика в возрасте 15-ти лет. Несмотря на вторую волну полового созревания, для большинства мальчиков 13-ти лет - 67% характерна сильная нервная система. Ученики с таким типом нервной системы способны выдерживать воздействие сверхсильных раздражителей, имеют длительный период вработывания и могут в течение долгого времени выполнять однообразные действия. Среди девочек сильный тип нервной системы преобладает у девяти- и десятилетних учениц.

Все мальчики 7-15-ти имеют инертный тип нервной системы, то есть у них медленно происходит образование возбуждающих и тормозных условных рефлексов. Большинство девочек, депривированных по слуху, также имеют инертный тип нервной системы. У 67% девочек 7-ми лет и 60% учениц 11-ти лет нервная система обладает средней подвижностью.

Для всех младших школьников характерна в начале учебного года низкая работоспособность. Работоспособность девочек несколько выше по сравнению с мальчиками: общее количество точек, которое девочки проставляют в 10 квадратах больше, чем у мальчиков.

Уменьшение общего числа точек отмечено у мальчиков в возрасте 10 и 13-ти лет, а у девочек - в возрасте 12-ти лет. Несмотря на то, что в период полового созревания в нервной системе начинает преобладать процесс возбуждения, у подростков, имеющих нарушения слуха, нервная система по типу подвижности остается инертной, поэтому в данном возрасте у школьников уменьшается количество точек, проставленных за время выполнения теста. В конце учебного года сила нервных процессов у мальчиков 7-ми лет осталась неизменной: все ученики данного возраста имеют слабый тип нервной системы. Тип подвижности нервной системы остался таким, каким был в начале учебного года: по данному признаку все мальчики имеют инертную нервную систему. Мальчики 7-ми лет сохранили низкий уровень работоспособности, для 50% характерна высокая вработываемость. У девочек 7-ми лет также от-

мечается постоянство силы нервных процессов: все ученицы имеют слабую нервную систему. Подвижность нервной системы осталась на прежнем уровне: для 67% характерна средняя подвижность, для 33% - инертная нервная система. Девочки показывают низкий уровень работоспособности, для всех учениц данного возраста к концу учебного года характерна высокая вработываемость. Среди мальчиков 8-ми лет к концу учебного года в 1,5 раза возросло число учеников со слабой нервной системой: 50% по сравнению с 33% в начале учебного года. Для 33% характерна средняя сила нервных процессов, но появились также ученики с сильной нервной системой – 17%. По типу подвижности нервной системы преобладает средняя – у 67% мальчиков 8-ми лет. Работоспособность по-прежнему остается низкой. Увеличилось число мальчиков с высоким типом вработываемости: 50% по сравнению с 33% в начале года, появились ученики, показывающие при выполнении теста хорошие финишные волевые усилия – 17%. Для всех учениц восьмилетнего возраста к концу учебного года была характерна слабая нервная система, тогда как в начале учебного года данный тип нервных процессов был отмечен у 60% девочек. Процент девочек с инертной нервной системой остался неизменным - 60%. Но в конце учебного года не было выявлено учениц с подвижным типом нервной системы, оставшиеся 40% девочек имели среднюю нервную систему. Девочки 8-ми лет имеют низкую работоспособность. Увеличилось число учениц с высоким уровнем вработываемости - 60% по сравнению с 40% в начале года. В конце учебного года для всех мальчиков 9-ти лет стал характерен слабый тип нервной системы, тогда как в начале года слабая нервная система была выявлена у 50% учеников. Мальчики с инертной нервной системой отсутствовали, все ученики имели средний тип подвижности нервной системы. Все ученики показывают высокий уровень вработываемости. В начале учебного года большинство девочек 9-ти лет - 67% имели сильную нервную систему, в конце года число учениц с данным типом нервной системы уменьшилось до 33%. Преобладает слабая нервная система – 67%. В 1,5 раза увеличилось число учениц с инертной нервной системой: 100% по сравнению с 67% в начале года. Девочек со средней подвижностью нервной системы выявлено не было. Работоспособность остается на низком уровне. Появились ученицы с высокой вработываемостью – 33%. Среди мальчиков 10-ти лет в 1,5 раза уменьшилось число учеников со слабым типом нервных процессов: 57% по сравнению с 86% в начале года. Число учеников с сильной нервной системой осталось неизменным – 14%, для 29% характерна средняя нервная система. Тип подвижности нервной системы остался таким, каким был в начале учебного года: 14% имеют среднюю нервную систему, а 86% - инертную. Уровень работоспособности остается низким. Число учеников с высоким уровнем вработываемости осталось прежним – 71%, мальчиков с хорошими финишными волевыми усилиями выявлено не было. Среди девочек 10-ти лет увеличилось число учениц со слабой нервной системой: 40% по сравнению с 20% в начале года. Число девочек с сильной нервной системой не изменилось – 60%. По типу подвижности нервной системы получены следующие результаты: число учениц с

инертной нервной системой осталось неизменным – 80%. Появились ученицы с подвижной нервной системой - 20%. Работоспособность остается на низком уровне, для 20% учениц характерен высокий уровень вработываемости. В конце учебного года у 40% девочек отмечены хорошие финишные волевые усилия. К концу учебного года среди мальчиков 11-ти лет появились ученики с сильным типом нервных процессов – 40%. В 3 раза уменьшилось число учеников со слабой нервной системой: 20% по сравнению с 60% в начале года. Для 40% характерна средняя сила нервных процессов. Среди мальчиков 11-ти лет уменьшилось число учеников с инертным типом нервной системы: 60% по сравнению с 80% в начале года, и в два раза увеличилось число мальчиков со средней нервной системой: 40% по сравнению с 20%. В конце года отмечается уменьшение числа учеников с высоким уровнем вработываемости: 20% по сравнению с 60% в начале года, 20% имеют хорошие финишные усилия. Среди учениц 11-ти лет отмечается уменьшение числа девочек со слабой нервной системой: 40% по сравнению с 60% во время проведения первого обследования. Для 40% характерна средняя сила нервных процессов, для 20% - сильная нервная система. В 1,5 раза увеличилось число учениц с инертной нервной системой: 60% по сравнению с 40% в начале учебного года. Для 40% характерна средняя подвижность нервной системы. Уровень работоспособности остался неизменным - девочки имеют низкую работоспособность.

Сила нервных процессов у мальчиков 12-ти лет в конце учебного года осталась неизменной: 40% имеют среднюю нервную систему, 60% - слабую. У всех учеников отмечен инертный тип нервной системы. Работоспособность низкая, общее количество точек уменьшилось в 1,2 раза. 80% учеников данного возраста имеют высокий уровень вработывания. У девочек также отмечается постоянство силы нервной системы: для 50% характерна средняя сила нервных процессов, оставшихся 50% - слабая. Подвижность нервной системы остается такой, какой была в начале учебного года: все девочки имеют инертную нервную систему. Девочки 12-ти лет показывают низкий уровень работоспособности, 50% учениц имеют высокий уровень вработываемости. Среди мальчиков 13-ти лет во время проведения второго обследования увеличилось число учеников со слабой нервной системой: 67% по сравнению с 33% в начале первой четверти. Для 33% характерен сильный тип нервных процессов. Возросло так же число учеников с инертной нервной системой: в конце учебного года данный тип подвижности нервной системы выявлен у 67% мальчиков. Работоспособность сохраняется на низком уровне.

Свойства нервной системы у ученика 14-ти лет во время проведения второго обследования остались такими, какими были в начале года: ему соответствует слабый тип нервных процессов, инертная нервная система. Работоспособность сохраняется на низком уровне. Характерна высокая вработываемость. В конце учебного года у ученика 15-ти лет стал преобладать сильный тип нервных процессов. По типу подвижности нервная система сохраняется инертной. Отмечается снижение максимального темпа работы в 1,2 раза. Для

данного ученика характерна низкая работоспособность, общее количество точек уменьшилось в 1,3 раза и стало равным 109.

Таким образом, мы пришли к следующим заключениям: так как у школьников с нарушением слуха преобладает слабый тип нервных процессов, сопровождающийся быстрым включением в работу, к концу учебного года отмечается увеличение числа учеников с высокой вработываемостью. Для них характерна высокая стартовая мобилизация, которая позволяет проставлять большое количество точек на начальном этапе выполнения теста. Невозможность нервной системы выдерживать такое сильное воздействие способствует снижению интенсивности работы, поэтому для всех учащихся характерен низкий уровень работоспособности.

Учащиеся, депривированный по слуху, не обладают высокой способностью быстро переключаться с одного вида деятельности на другой, так как у них преобладает инертный тип нервной системы, характеризующийся медленным формированием возбуждательных и тормозных рефлексов при прочном их закреплении.

ВЛИЯНИЕ СЛОВЕСНО-ЛОГИЧЕСКИХ УПРАЖНЕНИЙ НА ОБОГАЩЕНИЕ СЛОВАРНОГО ЗАПАСА УМСТВЕННО ОТСТАЛЫХ ШКОЛЬНИКОВ

А.В. Котова (г. Рязань)

Научный руководитель – асс. Ю.А. Михеева

Словарь школьника – это непрерывно и интенсивно увеличивающийся запас слов. Словарный запас нормально развивающегося ребенка к началу обучения в школе составляет от 3000 до 5000 слов, при этом ребенок активно ими пользуется и правильно употребляет в своей речи. Запас слов, которым обладает умственно отсталый ребенок, а тем более слов, используемых в собственной речи, значительно беднее.

Своеобразие речи детей с нарушением интеллекта заключается в том, как слова используются ими в речи. Так, могут наблюдаться замены слов по принципу сходства предметов, которые эти слова обозначают (вместо «стул» - «сиденье», вместо «диван» - «кровать»). Учащиеся коррекционной школы произвольно переносят значение одного предмета на другие, сходные с ним (кошка - это и тигр, и рысь). Характерными являются также замены видовых понятий родовыми (вместо «синица» – «птица», вместо «заяц» – «животное»). Дети употребляют мало слов, имеющих обобщающее значение (растения, мебель, одежда, животные). У школьников ограничен и запас слов, обозначающих действия (отрезал, приклеил, слепил, сделал).

Таким образом, все это говорит о том, что необходимо уделять большое внимание работе над словарем детей с нарушением интеллекта.

По нашему мнению, большое влияние на обогащение словарного запаса имеет система словесно-логических упражнений, разработанная К.Д. Ушинским. Логические упражнения – это специальный вид упражнений по русско-

му языку, включающих в себя операции выделения частей из целого и целого из частей, операции группировки, сравнения, различения предметов.

Они способствуют правильному отражению в речи признаков и связей окружающих детей предметов и явлений, наполнению слова и предложения конкретным содержанием; делают употребление речевых единиц более точным; корригируют логику мыслительных операций.

Работа с упражнениями подобного рода фактически отражает естественный процесс становления знаний о языке, поскольку, как считают многие лингвисты, человек усваивает грамматические средства родного языка, «...выражая познанные связи действительности, и лишь немного позже он узнает, что эти языковые явления можно описать в лингвистических категориях».

Рассмотрим виды словесно-логических упражнений, выделенные Ушинским К.Д.:

1) группировка предметов по логическим признакам: Банан, апельсин, мандарин – это ...;

2) классификация предметов по их признакам, местонахождению: Из стекла сделаны ..., ..., ...;

3) исключение третьего лишнего и соотнесение предметов с определенной родовой группой: Стол, шкаф, тарелка;

4) сравнение предметов по их признаков, действиям: Собака гавкает, а кошка ...;

5) разложение целого на части и составление целого из частей: Ствол, листья, ветки – это ...;

6) отгадывание предмета по его признакам, действиям: Круглый, желтый, сладкий – это...;

7) различение одного и множества предметов: Это кровать, а это

Мы уверены, что словесно-логические упражнения способствуют развитию всех сторон речи детей и поэтому должны использоваться на всех уроках школьной программы.

Приведем примеры упражнений:

1. Детям предъявляются карточки с изображением предметов: кровать, стул, стол, шкаф, табурет. Задание: назовите эти предметы одним словом.

2. Кошка, собака, волк – назовите лишнее животное. Почему это животное лишнее? К какой группе животных относятся кошка и собака? Как их можно назвать одним словом?

3. Сравнение предметов по признакам: сравните по цвету огурец и помидор, сравните по вкусу сахар и соль и т.д.

4. Определение сходства предметов: морковь и апельсин (какие по цвету?) ...; яблоко и мандарин (какой формы?) ...; конфетка и мед (какие по вкусу?)

5. Определение различия предметов: лимон (какой по вкусу?) ..., а сахар (какой по вкусу?) ...; клубника (какая по цвету?) ..., а вишня (какая по цвету?)

....

6. Желтый, овальный, кислый – это

Решение словесно-логических задач является одним из средств активизирующего обучения, применяемых для усвоения языковой теории и формирования речевых умений, навыков говорения и чтения, а также письма школьников. Интеллектуально-языковые взаимосвязи подтверждают развивающее влияние словесно-логического мышления на речь учащихся. Чем раньше начать стимулировать и развивать логическое или ассоциативное мышление, базирующееся на ощущениях и восприятиях ребенка, тем более высоким окажется уровень его познавательной деятельности, тем быстрее осуществится плавный и естественный переход от конкретного мышления к более сложной форме – словесно-логическому.

Словесно-логические упражнения позволяют не только количественно, но и качественно пополнить активный словарь школьника, и, следовательно, активизировать как можно больше слов, находящихся в пассивном словаре ребёнка.

За счет увеличения словарного запаса происходит моделирование семантических полей слов. Дети еще не могут смоделировать большое семантическое поле, так оно формируется постепенно через моделирование небольших полей, связанных с определенной ситуацией или лексической темой. Словесно-логические задачи активизируют поисковую деятельность учащихся и способствуют более прочному запоминанию слов и образных выражений.

ОСОБЕННОСТИ ЛИТЕРАТУРНОГО РАЗВИТИЯ ПОДРОСТКОВ С ТЯЖЕЛЫМИ НАРУШЕНИЯМИ РЕЧИ

О.В. Кулешова (г. Рязань)

Научный руководитель – доц. Г.А. Толмачева

В современном обществе, когда на место книг пришли новые компьютерные технологии и подростки все меньше обращаются к литературе как к искусству слова, источнику новых знаний и впечатлений, остро стоит проблема повышения уровня литературного развития школьников.

Анализ научно-методических источников показывает, что проблемы литературного развития подростков представлены в общей и специальной методиках преподавания литературы. Ряд работ, посвященных социологии образования, например, раскрывает зависимость литературного чтения этой возрастной группы обучающихся от целого спектра социальных факторов (В.С. Собкин, Д.А. Плоткин).

Вместе с тем, нет достаточного количества исследований, рассматривающих особенности читательских интересов и литературного развития школьников с тяжелыми нарушениями речи (ТНР) в целом.

С целью выявления особенностей литературного развития подростков с ТНР нами было проведено анкетирование 30 учеников 7 классов общеобразовательной школы №68 г. Рязани (15 человек) и специальной школы для детей с тяжелыми нарушениями речи № 10 г. Рязани (15 человек). Такие важнейшие

критерии литературного развития, как осведомленность в области художественной литературы, чувство стиля, мотивы чтения и литературные предпочтения подростков нашли свое отражение в предложенной анкете.

Для определения уровня осведомленности школьников о произведениях, входящих в программу по литературе за прошедший учебный год, предлагались список из 20 фамилий известных русских и зарубежных писателей и перечень названий 20 художественных произведений, принадлежащих перу этих авторов. За правильное установление пары автор - произведение начислялся один балл. Максимальный показатель среди учеников общеобразовательной школы оказался равен 15 баллам, среди подростков с нарушениями речи – 5 баллам. Разрыв между средними показателями по двум выборкам также значителен: 2,2 балла по отношению к школьникам с речевыми нарушениями и 9,1 балла по отношению к подросткам без такого рода нарушений. Полученные данные позволяют сделать вывод о том, что уровень освоения школьной программы по литературе учениками с нарушениями речи значительно ниже соответствующих показателей подростков с нормальным речевым развитием.

Важным компонентом литературного развития является чувство литературного стиля. Данный раздел анкеты включал в себя два однотипных задания, для выполнения которых необходимо ориентироваться именно на стилистические особенности текста. В первом задании предлагалось классифицировать четыре стихотворения двух поэтов, во втором – четыре отрывка из прозаических произведений двух писателей. Отметим, что все предложенные произведения не были включены в программу по литературе, что позволяло разграничить первый и второй диагностические критерии.

В результате выполнения этих заданий были получены следующие данные: выполнили оба задания 13,3% школьников, обучающихся в общеобразовательной школе. Таков же процент учеников с тяжелыми нарушениями речи. То есть все подростки, вне зависимости от наличия или отсутствия речевых нарушений, одинаково справились как с заданием «Проза», так и с заданием «Поэзия». Интересен тот факт, что процент подростков с нарушениями речи, для которых выполнение обоих заданий этого блока представилось непосильным, ниже, чем процент их нормально развивающихся сверстников. Полученные данные говорят и о том, что обе группы школьников с заданием «Поэзия» справились лучше, чем с заданием «Проза».

Далее следовали вопросы, касающиеся интереса подростков к литературе как к виду искусства и к выбору чтения в качестве досуга. Анализ ответов испытуемых на вопрос «Какой вид искусства привлекает вас более других?» выявил низкий интерес к литературе как к искусству слова у всех подростков. В качестве наиболее привлекательной сферы искусства литературу выбрали 6,6% подростков с нарушениями речи, а среди учеников общеобразовательной школы таких ответов не оказалось вовсе. Вместе с тем, как показало исследование, высокий рейтинг как у подростков с речевыми нарушениями, так и у сверстников с нормальным речевым развитием имеет киноискусство.

Для понимания тенденций литературного развития подростка значимым являлся вопрос об интенсивности чтения. Так, школьники с нормальным речевым развитием в среднем прочитывают 2,2 книги в месяц; этот же показатель у учеников специальной школы составляет 1,7 книги в месяц. То есть интенсивность чтения у подростков с ТНР ниже, чем у их сверстников, обучающихся в массовой школе.

Не менее важным для выявления особенностей литературного развития являлось изучение мотивации чтения. В качестве возможных вариантов ответа на вопрос «Что побудило читать произведения, которые вы отметили как свои любимые?» предлагались 15 различных мотивировок. Среди причин, побуждающих к чтению тех или иных произведений, были предложены следующие: отношение к персонажам, возникающее эмоциональное переживание, идентификация с героями повествования, тема произведения, мнение социального окружения и другие.

Анализ выбранных мотивировок, показал, что доминирующим мотивом у учеников общеобразовательной школы является привлекательность героев литературного произведения (60% подростков). Для подростков с речевыми нарушениями наиболее значимыми являются мотивы включенности произведения в школьную программу (40%), получения новых знаний о человеческих отношениях и поведении людей в различных ситуациях (40%).

Анализ одного из центральных компонентов литературного развития – литературных предпочтений школьников - показал следующее. Наиболее высокий рейтинг у всех подростков имеют отечественные классические произведения, включенные в школьную программу по литературе (А.П. Платонов «Корова», А.С. Пушкин «Руслан и Людмила», И.С. Тургенев «Муму», В.П. Астафьев «Конь с розовой гривой»). Таким образом, в каждой группе обнаружилась тенденция к сужению круга самостоятельного чтения, что подтверждает имеющиеся в научной литературе сведения.

Известно, что в последние годы большую популярность среди подростков приобретают произведения зарубежных авторов, написанные в стиле «фэнтези». Однако проведенное нами исследование выявило своеобразие литературных предпочтений подростков с ТНР. Так, книги серии «S.T.A.L.K.E.R.», С.М. Майер «Сумерки», ставшие популярными в подростковой среде совсем недавно, вызывают больший интерес у школьников с нормальным речевым развитием. В то же время, произведения, рейтинговые позиции которых являются низкими в группе учеников общеобразовательной школы, оказываются по рейтингу выше в группе подростков с нарушениями речи (Дж. Р.Р. Толкиен «Властелин Колец», Дж. К. Роулинг «Гарри Поттер»). Это позволяет сделать вывод о том, что ученики с тяжелыми речевыми нарушениями по своим литературным предпочтениям несколько отстают от своих сверстников – учеников массовой школы. Обращает на себя внимание и выбор некоторыми учениками специальной школы произведений, предназначенных для чтения детей младшего школьного возраста (Л. Гераскина «В стране невыученных уроков», Э.Успенский «Дядя Фёдор, пёс и кот»).

Обобщая результаты проведенного исследования, можно сделать вывод о том, что литературное развитие подростков с ТНР, по сравнению с литературным развитием подростков без речевых нарушений, имеет некоторое своеобразие и проявляется, главным образом, в крайне низкой мотивации чтения и преобладании внешней мотивации этого процесса.

ВЛИЯНИЕ ВОСПИТАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ ВУЗОВ НА ТВОРЧЕСТВО СТУДЕНТОВ

А.А. Петренко, Н. В.Макерова, С.И.Шведова (г. Рязань)
Научный руководитель – докт. пед. наук А.А. Петренко

Ежегодно в нашем университете проводятся уже традиционные международные научно-практические Покровские образовательные чтения, в которых принимают участие ведущие ученые России, Украины, Эстонии, Литвы и других стран, а также студенты. Философско-образовательные чтения обогащают участников конференции не только новыми идеями, размышлениями о сущности и проблемах современного образования, но и демонстрируют образцы инновационных технологий обучения («мастер-классы», беседы у «открытого микрофона», методологические семинары и др.). Кроме того, предоставленная А.А.Петренко возможность нашим лучшим студентам посетить занятия в «Активной школе» молодого ученого из Москвы А.Иоффе, позволила студентам 2 курса ФИМО освоить, а затем и апробировать «активные» методы работы со студентами и даже с опытными педагогами (заведующими методическими кабинетами Рязанской области).

Так, например, в рамках Центра духовно-нравственного воспитания и развития в декабре 2010 года был проведен студенческий вечер «Взгляд в будущее, как я его вижу», в котором принимали участие не только студенты из нашего, но и из других вузов г. Рязани (медицинского, радиотехнического, военно-десантного училища). Студенты и курсанты выступали с творческими номерами: мини-спектакли, философские сказки, проекты с презентациями, демонстрация учебных занятий курсантами, пение факультетских гимнов, и др.

Здесь же студенты исторического факультета провели групповую работу с участниками вечера по теме «Образованный человек: портрет, ценности, качества». Методика и содержание данного мероприятия была разработана согласно идеям Покровских Чтений и «Активной школы». Особое внимание студенты уделили размышлениям о важных и необходимых качествах и ценностях образованного человека. Для этого они обратились к мудрым высказываниям ученых, литераторов, педагогов, например: А. Эйнштейна - «Жизнь отдельного человека имеет смысл лишь в той степени, насколько они помогает сделать жизни других людей красивее и благороднее», А.А. Фета - «Образованный человек – это, прежде всего, гуманитарно-образованный человек.», Н.А. Рубакина - «Наибольшую ценность имеет для нас, для нашей Родины человек, который умеет критически мыслить и вникать в окружающую жизнь,

понимать ее в целом и в частности» и других. Далее, был предложен конкурс, который выявлял эрудицию студентов в области истории, литературы, философии по вопросам, афоризмам, цитатам. В результате правильных ответов студенты получали по «кусочку» мозаики, которая давала возможность собрать портрет выдающихся ученых России (М.Ломоносова, Петра I, Л. Толстого и др.).

Обсуждение, организованное в группах студентов, было посвящено выбору и обоснованию из предложенных двадцати качеств образованного человека только пяти, самых важных и необходимых, по мнению каждой из групп. Данное задание было дискуссионным, так как выявило разные точки зрения, требовало умения согласования различных точек зрения как в группе, так и в аудитории. Фактически участники при обсуждении действовали не только в активной форме, но и интерактивной, так как взаимодействовали внутри группы, между группами и с ведущими.

Размышления о главных ценностях образованного человека были построены в ходе работы над притчей «Знать и понимать». Студенты не просто прослушали и прочитали на презентации интересную и глубокую притчу, но им было предложено изобразить главную ее мысль на схеме, рисунке. Варианты были очень интересными, иногда парадоксальными, отражающими основную мысль: ценность образования не только в количестве знания, но в глубине его понимания, осознания.

В заключении мероприятия, мы предложили студентам выбрать одно наиболее важное качество (ценность) образованного человека и отдать его своему соседу справа. Студент, получивший это качество, должен развить его в себе. Такое задание ориентировало студентов не только на восприятие тех идей, о которых шла речь в течение всего занятия, но и на дальнейшую работу над собой.

Так, первый опыт творческой работы студентов в различных аудиториях (студенческой, педагогической) позволяет утверждать: благоприятная образовательно-воспитательная среда вуза целенаправленно стимулирует и развивает педагогические способности студентов, ориентирует их на творческое применение знаний и умений, полученных в вузе.

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ИННОВАЦИОННОГО ПОДХОДА В ДИАГНОСТИКЕ И КОРРЕКЦИИ ПЛОСКОСТОПИЯ У ПОДРОСТКОВ

Ю.В. Прозорова (г.Рязань)

Научный руководитель – доц. О. А Белова

В последние десятилетия в Российской Федерации под влиянием ряда негативных социально-экономических и экологических факторов наблюдается выраженная тенденция ухудшения состояния здоровья, снижения уровня физического развития. Отмечаемые негативные факторы сопровождаются устой-

чивым ростом числа заболеваний, многие из которых, по мнению специалистов, значительно «молодеют».

По данным НИИ гигиены и охраны здоровья детей и подростков, число практически здоровых и относительно нормально физически развитых детей дошкольного возраста не превышает 10% от общей выборки популяции.[1] При этом, более чем у 70% детей отмечаются функциональные нарушения опорно-двигательного аппарата, которые в последующем, в школьном онтогенезе, закрепляются, вызывая появление более серьезных нарушений и заболеваний, как в развитии опорно-двигательного аппарата, так и других органов и систем организма.[2]

Из выше сказанного, становится очевидным, что проблема коррекции и профилактики нарушений опорно-двигательного аппарата у современных подростков является актуальной и требует своего положительного разрешения.[3]

В отечественной педагогике накоплен значительный теоретический и экспериментальный материал, объективно свидетельствующий о положительном влиянии занятий физической культурой на укрепление здоровья детей, целостное развитие их личности. Однако, среди специалистов в области физического воспитания нет единого мнения о принципах разработки содержания и направленности занятий физической культурой, правилах отбора физических упражнений и нагрузок, методах их регулирования.

Целью исследования является выявление изменений в развитии опорно-двигательного аппарата у подростков г. Ряжска Рязанской области в зависимости от пола и возраста, и определение эффективности комплекса коррекционно-профилактических упражнений при нарушении формы стопы.

Для исследования была отобрана группа детей с нарушением формирования свода стопы, которым предлагался комплекс корректирующих физических упражнений. Сравнивались дети контрольной и экспериментальной групп в возрасте 13-16 лет, всего обследовано 100 человек. Обследования проводились с использованием биоэтических норм.

В целях профилактики и лечения плоскостопия у детей подросткового возраста предложен комплекс упражнений, способствующих развитию и укреплению мышц голени, стопы и пальцев ног. Для оценки силовой выносливости свода мышц стопы и выявления основных болезненных симптомов была предложена «Анкета обследуемого ребенка».

Предложенный комплекс упражнений помогает снизить вероятность нарушения опорно-двигательного аппарата и уменьшить проявление основных симптомов заболевания - утомляемость в ногах, отёчность на тыле стоп к вечеру, боли в стопах, в области лодыжек и голени, пояснице. «Анкета обследуемого ребенка» помогает оценить эффективность комплекса коррекционных физических упражнений и выявить основные болезненные симптомы при нарушении опорно-двигательного аппарата.

По результатам тестовых физических упражнений в конце и начале эксперимента видно, что после комплекса физических упражнений мышечный свод стоп окреп, а, следовательно, произошла коррекция опорно-двигательного аппарата ($p < 0,01$). При исследовании эффективности упражнений, направленных на коррекцию плоскостопия, не зависимо от пола установлено, что доля детей с плоскостопием до эксперимента составляет 32%, а после эксперимента 22% ($p < 0,05$). Сравнение детей двух групп (до и после эксперимента) с использованием критерия Стьюдента показало, что доля встречаемости детей с плоскостопием до эксперимента на 10% больше, чем после эксперимента.

Всем детям для заполнения была предложена анкета, которая помогла выявить основные симптомы плоскостопия. Подростки со слабовыраженным плоскостопием отметили наличие утомляемости в ногах, болезненность при надавливании на середину стопы, особенно в подошвенной части. Многие школьники, имеющие плоскостопие 1-ой степени, отметили, что к концу вечера может появиться отечность на тыле стоп. При выраженном плоскостопии (2-я степень) были отмечены боли в стопах, в области лодыжек и голеней. Небольшое количество школьников отметили боли в пояснице, а так же подростки уточнили, что боли в стопах, в области лодыжек и голеней являются не острыми и непостоянными, что свидетельствует об отсутствии среди опрошенных резко выраженного плоскостопия 3-я степени.

После повторного обследования школьников-подростков показатели плоскостопия снизились. Анкеты, заполненные после эксперимента, показали, что школьники гораздо меньше отмечали болезненные признаки плоскостопия, что свидетельствует об эффективности предложенной методики.

Определение антропометрических показателей до и после эксперимента показало, что школьники, регулярно выполняющие предложенный комплекс упражнений, прибавили в росте и массе тела и почти догнали своих сверстников, которые не имели нарушений опорно-двигательного аппарата.

Профилактике плоскостопия нужно уделять отдельное внимание, так как стопа – это фундамент, опора нашего тела, и любое нарушение развития может отражаться на осанке ребёнка.

В подростковом возрасте ребенок интенсивно растет и развивается, движения становятся его потребностью, поэтому физическое воспитание особенно важно в этот период. Проблема функциональной диагностики повреждения и заболевания стоп является актуальной при выборе способов профилактики и коррекции, оценке её эффективности.

В последние годы ведущими направлениями по физической культуре стали изучение эффективности двигательных и качественных показателей развития движений. Вопрос профилактики и коррекции плоскостопия стоит весьма остро. В связи с этим, перед учителями дошкольных учреждений и школы, а также перед родителями стоит проблема поиска новых путей, а, возможно, и возрождение забытых подходов к профилактике и коррекции плоскостопия у детей дошкольного и подросткового возраста.

Литература:

1. Письмо Управления дошкольным образованием Министерства образования России от 14.03.2000, № 65/23-16
2. В.К.Велитченко, 2000; М.М.Безруких, 2001; И.К.Шилкова, 2001; Т.Л.Богина, 2006 и др.
3. С.С.Семенова, 2000; Г.И.Нарский, 2003; О.В.Козырева, 2006.

АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

А.М. Рамазанова (г. Альметьевск)

Научный руководитель – Л.Р. Ханипова

На календаре – начало второго десятилетия 21-го века. Наше общество по-прежнему делит людей по принципу классов, материального достатка, и даже по состоянию здоровья.

Сегодня в России насчитывается три с половиной миллиона детей-инвалидов. Около 19 тысяч из них - маленькие жители Татарстана. По наблюдениям специалистов, детская инвалидность в республике растет с каждым годом. За последние пять лет число таких детей увеличилось почти в два раза [5].

В нашем обществе существует множество способов получать информацию и общаться с инвалидами, но большинство из них построены таким образом, что инвалиды воспринимаются как нечто необычное и инородное в обществе [1].

Одной из актуальных проблем современного общества является обучение и процесс социализации лиц с ограниченными возможностями здоровья (с особыми образовательными потребностями).

Инклюзивное образование позволяет формировать такое образовательное пространство, в котором любой ребенок, в том числе с инвалидностью, может быть включен в образовательную и социальную жизнь учебного заведения, что позволит ему добиваться успехов, ощущать безопасность и свою значимость в коллективе сверстников.

Инклюзивное (включенное) образование имеет ряд преимуществ для детей с ограниченными возможностями:

1) дети-инвалиды демонстрируют более высокий уровень социального взаимодействия со своими сверстниками в инклюзивной среде по сравнению с детьми, обучающимися в специальных школах или на дому;

2) улучшается социальная компетенция и навыки коммуникации детей с инвалидностью;

3) дети с особенностями развития наряду со стандартными образовательными программами обучаются по индивидуальным программам, что способствует улучшению знаний, умений, навыков и академических достижений.

Интеграция (инклюзия) является одним из решающих и эффективных механизмов построения инклюзивного общества - общества для всех и каждого конкретного человека [2].

Именно инклюзивное образование является одним из необходимых условий гуманизации общества в целом. Компетентный подход в современных условиях должен включать ценности и принципы инклюзии. Инклюзивное образование, помимо решения сугубо образовательных задач, в значительной мере способствует улучшению качества жизни людей.

В России инклюзивное образование делает только первые шаги, в то время как во многих странах Европы и Северной Америки большинство современных школ являются инклюзивными. Инклюзивное образование обязательно предполагает создание гибкой адаптивной образовательной среды, которая может соответствовать образовательным потребностям всех обучающихся [3, с.15].

Что такое ИНКЛЮЗИВНОЕ (включенное) образование?

Инклюзивное или включенное образование - термин, используемый для описания процесса обучения детей с особыми потребностями в общеобразовательных (массовых) школах.

В основу инклюзивного образования положена идеология, которая исключает любую дискриминацию детей, обеспечивает равное отношение ко всем людям, но создаёт особые условия для детей, имеющих особые образовательные потребности. Опыт показывает, что из любой жесткой образовательной системы какая-то часть детей выбывает, потому что система не готова к удовлетворению индивидуальных потребностей таких детей в обучении. Это соотношение составляет 15 % от общего числа детей в школах и, таким образом, выбывшие дети становятся обособленными и исключаются из общей системы. Нужно понимать, что не дети терпят неудачу, а система исключает детей. Инклюзивные подходы могут поддержать таких детей в обучении и достижении успеха, что даст шансы и возможности для лучшей жизни.

Инклюзивное образование - процесс развития общего образования, который подразумевает доступность образования для всех, в плане приспособления к различным нуждам всех детей, что обеспечивает доступ к образованию для детей с особыми потребностями. Инклюзивное образование стремится развить методологию, направленную на детей и признающую, что все дети - индивидуумы с различными потребностями в обучении. Инклюзивное образование старается разработать подход к преподаванию и обучению, который будет более гибким для удовлетворения различных потребностей в обучении. Если преподавание и обучение станут более эффективными в результате изменений, которые внедряет Инклюзивное Образование, тогда выиграют все дети (не только дети с особыми потребностями).

Обучение в инклюзивных школах позволяет детям приобрести знания о правах человека (хотя им это не преподается специально), а это ведет к уменьшению дискриминации, так как дети учатся общаться друг с другом, учатся распознавать и принимать различие.

Факты, говорящие в пользу инклюзивного образования:

- с педагогической стороны – это вовлечение детей с ограниченными возможностями в образовательный и воспитательный процесс, развитие гармоничной личности, а также разработка индивидуальных программ (образовательных маршрутов) для детей с особенностями развития.

- с социальной стороны – создание активной поведенческой установки у детей-инвалидов на уверенное позиционирование себя в современном обществе; изменение отношения школьного сообщества (учителей, детей, родительской общественности) к людям с ограниченными возможностями через вовлечение детей – инвалидов в организацию общешкольных мероприятий; развитие социального партнерства с организациями и учреждениями, защищающими права людей с ограниченными возможностями здоровья и принимающими активное участие в продвижении инклюзивного образования.

Инклюзия – это попытка придать уверенность в своих силах учащимся с ограниченными возможностями здоровья. Дети с особыми образовательными потребностями нуждаются не только в особом отношении и поддержке. Для таких детей необходимы различные модификации и варианты в способах подачи информации преподавателями. Таким образом, необходимо повышение квалификации педагогов посредством семинаров с приглашением коррекционных педагогов специализированных школ, а также Интернет-конференций, которые позволят перенять бесценный опыт в области инклюзивного образования из разных городов России (Москва, Нижний Новгород, Владимир и др.) [6].

Сильной стороной специализированного обучения всегда считалась концентрация внимания на индивидуальности каждого учащегося. С приходом в общеобразовательную школу учащихся с особыми образовательными потребностями преподаватели стали сознавать важность общения с каждым ребенком как с личностью. Педагоги, занимающиеся специальным образованием, признают, что система общего образования зарекомендовала себя как эффективная для учащихся с ограниченными возможностями. Преподаватели общеобразовательной школы в свою очередь обращаются к системе специального образования в поисках новых методик, позволяющих улучшить результаты учащихся с особыми потребностями.

Благодаря гласности проблема обучения детей с отклонениями в развитии в Российской Федерации приобрела общественное звучание в 90-е годы. Преодоление барьеров инвалидности, стремление к качественному образованию и независимой жизни позволяют снять клеймо социальной бесперспективности, повысить стартовые возможности вступающих в жизнь молодых людей с ограниченными возможностями здоровья.

Задача государства – поддержать эти намерения, изменить общественное восприятие инвалидов как «лишних» людей. С этой целью представляется необходимым принять законодательно-нормативную базу о специальном (коррекционном) образовании и разработать управленческие меры, способствующие адаптации, реабилитации и социализации детей на основе социального

партнерства. Одним из важнейших направлений является создание доступной образовательной среды и равных условий для обучения детей с ограниченными возможностями здоровья.

Приоритетность в нашей стране категории социальной защиты перед категорией образования лиц с ограниченными возможностями генетически восходит к призрачно-патерналистским детерминантам, заложенным много столетий назад отечественным православием, и является прочной составной частью российской ментальности. Поэтому и сегодня в государственных программах, адресованных лицам с ограниченными возможностями, виден приоритет материального подаяния «больным детям», «детям-инвалидам» перед программой качественного образования для них как средства социальной интеграции и жизненной самореализации. Нет пока и прочного социально-профессионального партнерства между дефектологами и учителями массовой школы. В педагогической прессе и на соответствующих школьных сайтах можно видеть преимущественно оптимистические рапорты примерно такого содержания: «Вот к нам пришли учиться два ребенка-инвалида. Для них сделан пандус». О том, как школа перестроила весь учебный процесс и подготовила своих педагогов для реализации «инклюзии» не сообщается [4, с.24].

Множество проблем возникает при попытках нормализации социально-психологического климата в отечественной массовой общеобразовательной школе, становящейся на путь интеграции. Инклюзивное образование невозможно без социального партнерства. Однако сегодня его нет даже среди обычных детей, так как отечественная массовая школа традиционно ориентирована не на личность как таковую, а на результат (успешность сдачи ЕГЭ, процент поступивших в вузы). Партнерство в школе подменено конкуренцией, где побеждают самые умные, здоровые, сильные и красивые. Устоявшаяся система школьных ценностей отечественной массовой школы находится сегодня в глубоком противоречии с идеей инклюзивного образования.

В заключение можно сделать вывод о том, что в настоящее время наша страна находится лишь на дальних подступах к действительно инклюзивному образованию, дорога к которому лежит через преодоление (или непреодоление) системных проблем отечественного образования.

Литература:

1. Тезисы докладов II международной конференции «Развитие инклюзивных школ в России» - ноябрь 2005 г. - <http://obrazovanie.perspektiva-inva.ru/?388>
2. Пособие для родителей детей-инвалидов РООИ «Перспектива», Москва – 2005 <http://divo.tomsk.ru/html/school2.htm>
3. Лошакова И.И., Ярская-Смирнова Е.Р. Интеграция в условиях дифференциации: проблемы инклюзивного обучения детей-инвалидов // Социально-психологические проблемы образования нетипичных детей. Саратов: Изд-во Педагогического института СГУ, 2002. С. 15-21.
4. Социальная политика и социальная работа в изменяющейся России / Под ред. Е. Ярской-Смирновой и П. Романова. М.: ИНИОН РАН, 2002.

5. Результаты деятельности ФГУ «Главное бюро медико-социальной экспертизы по Республике Татарстан» за 2009 год <http://mse.tatar.ru/>
6. "Татар-информ", 19 апреля 2009 г. <http://www.tatar.ru/>

СФОРМИРОВАННОСТЬ ЛОГИЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С ДЕТСКИМ ЦЕРЕБРАЛЬНЫМ ПАРАЛИЧОМ

Г.И. Раянова (г. Уфа)

Научный руководитель – доц. И.Ш.Шавалиева

Среди всей популяции детей с ограниченными возможностями здоровья значительную часть занимают дети, страдающие различными формами детского церебрального паралича. Во всестороннем развитии детей, страдающих детскими церебральными параличами, важное место принадлежит их умственному развитию, сознательному усвоению знаний, формированию математических умений, совершенствованию способностей пользоваться ими для решения новых задач. Особенно актуальной эта проблема становится в связи с обучением детей с детским церебральным параличом, имеющих сохранный интеллект.

С начала обучения мышление выдвигается в центр психического развития (Л.С. Выготский) и становится определяющим в системе других психических функций, которые под его влиянием интеллектуализируются и приобретают произвольный характер. Многочисленные наблюдения педагогов, исследования психологов убедительно показали, что ребенок, не научившийся учиться, не овладевший приемами мыслительной деятельности в начальных классах школы, в средних классах обычно переходит в разряд неуспевающих.

Изучением мышления, процесса мыслительного развития занимались такие ученые, как Г. Айзенк, Ф. Гальтон, Дж. Кеттелл, К. Мейли, Ж. Пиаже, Ч. Спирмен и др. В отечественной науке свой вклад в изучение этого вопроса внесли С.Л. Рубинштейн, Л.С. Выготский, Н.А. Подгорецкая, П.П. Блонский, А.В. Брушлинский, В.В. Давыдов, А.В. Запорожец, Г.С. Костюк, А.Н. Леонтьев, А.Р. Лурия, А.И. Мещеряков, Н.А. Менчинская, Д.Б. Эльконин, З.А. Зак, А.М. Матюшкин, П.Я. Гальперин и другие.

Проблемам изучения, обучения, воспитания, лечения и комплексной реабилитации больных детским церебральным параличом разного возраста посвящены многочисленные работы клиницистов, педагогов, психологов (Л.О. Бадалян, Л.И. Виноградова, М.В. Ипполитова., Э.С. Калижнюк, И.И. Кириченко, К.А. Семенова, Т.И. Серганова, О.В. Степанченко, Л.М. Шипицына и другие). Анализ этих работ показал, что все авторы указывают на важную роль развития математических представлений у детей с детским церебральным параличом в дошкольном и младшем школьном возрасте (Л.М. Шипицына, М.В. Ипполитова и другие). Однако отдельных исследований данной проблемы в отечественной и зарубежной литературе существует незначительно.

На современном этапе развития в коррекционной педагогике констати-

руется, что развитие математических представлений у дошкольников и младших школьников с детским церебральным параличом оказывает влияние и на общее физическое и психологическое развитие ребенка. Этот факт обусловлен общими законами психофизиологического развития и коррекции детей, начиная с дошкольного возраста. В то же время на сегодняшний день существует дефицит экспериментальных и практических работ, рассматривающих особенности развития математических представлений у данной группы детей.

Исходя из вышесказанного, целью исследования явилось изучение уровня сформированности логического мышления у младших школьников с детским церебральным параличом.

Поставленная цель исследования достигается нами следующими задачами:

- изучение специально-психологической и педагогической литературы по проблеме исследования;
- подбор адекватных психодиагностических процедур для исследования уровня сформированности логического мышления у младших школьников с детским церебральным параличом;
- проведение эмпирического исследования, позволяющего выявить уровень сформированности логического мышления у младших школьников с детским церебральным параличом;
- разработка программы коррекционно-развивающего воздействия, направленного на развитие логического мышления на основе формирования численных представлений и понятий у младших школьников с детским церебральным параличом.

В исследовании приняли участие учащиеся 2-3 классов с диагнозом детский церебральный паралич Муниципального специального (коррекционного) образовательного учреждения «Начальная школа – детский сад № 10» VI вида г. Уфа.

Для изучения сформированности логического мышления у младших школьников с детским церебральным параличом нами были использованы следующие методики:

1. «Группировка предметов» (модифицированный вариант методики У.В. Ульяновской), для выявления способностей к классификации предметов;
2. «Упорядочивание» (модифицированный вариант методики И.И. Аргинской), для исследования способностей к упорядочиванию предметов по количеству, сформированности действий прямого счета, способности к переносу действий сходные условия;
3. «Исключение неподходящих в группе предметов» (модифицированный вариант Б.В. Зейгарник), для исследования способностей видеть в объектах их существенный признак, делать на этой основе соответствующие обобщения, способностей устанавливать сходство и различие между зрительно воспринимаемыми изображениями;
4. «Понимание сохранения количества» (автор Л.Ф. Фатихова), для изучения способности к пониманию сохранения количества, сформированно-

сти действий прямого счета в пределах 5 на материале предметных изображений, способности использовать помощь взрослого при решении познавательных задач.

Результаты проведенного исследования и их обобщение позволило нам сделать вывод о том, что логическое мышление у детей младшего школьного возраста с детским церебральным параличом, основанное на численных представлениях и понятиях, не сформировано. Из девяти учащихся лишь трое имеют средний уровень развития логического мышления (численных представлений и понятий). Учащиеся смогли справиться с предложенными диагностическими методиками, используя помощь со стороны экспериментатора в меньшей степени. Данной группе детей была оказана стимулирующая либо направляющая помощь. Стимулирующая помощь была представлена в виде указания на ошибку и необходимости ее исправления, а направляющая – посредством дополнительных вопросов и предложенного плана работы. Данные виды помощи были использованы однократно и являлись достаточными для верного выполнения задания. Учащиеся быстро понимали инструкцию, старались соблюдать ее до завершения выполнения задания. Несмотря на то, что работоспособность у учащихся была достаточно снижена и внимание быстро рассеивалось, они старались выполнить задание полностью, прилагая максимум усилий. Однако наблюдались трудности при выполнении тех заданий, которые требовали длительной концентрации внимания на одной деятельности, включения логического мышления, были достаточно трудоемки (например пересчет точек на кругах – методика «Упорядочивание»). При выполнении подобных заданий отмечались следующие особенности: длительность выполнения, резкое снижение работоспособности и утомление.

Шестеро младших школьников (из девяти обследованных) обладают низким уровнем сформированности логического мышления, а также численных представлений и понятий. При выполнении заданий данной группой детей отмечались следующие особенности: очень быстрое утомление и резкое снижение работоспособности, недостаточность контроля за своими действиями. Учащиеся допускали большое количество ошибок, не всегда их исправляли даже при указании со стороны экспериментатора. Помощь, предоставляемую со стороны экспериментатора, не всегда принимали. Следовали инструкции в начале задания и забывали о ней к концу. Внимание детей быстро рассеивалось, они начинали путаться, менять инструкцию. Учащимся были оказаны все виды помощи: стимулирующая, направляющая, обучающая, в некоторых случаях неоднократно. Достаточно большие трудности возникали при выполнении заданий, стимульный материал которых включал мелкие детали, большое количество предметов (точки в кругах – методика «Упорядочивание», машинки и мячи – методика «Понимание охранения количества»).

Таким образом, по результатам исследования можно отметить, что сформированность логического мышления, основанное на численных представлениях и понятиях, страдает у всех детей данной категории. Однако

даже среди дошкольников с детским церебральным параличом наблюдаются различные уровни сформированности логического мышления. Полученные результаты позволяют нам говорить о необходимости разработки программы коррекционно-развивающего воздействия, направленного на развитие логического мышления на основе формирования численных представлений и понятий у младших школьников с детским церебральным параличом. Это и станет предметом нашего дальнейшего исследования.

О НЕКОТОРЫХ КРИТЕРИЯХ НРАВСТВЕННОГО РАЗВИТИЯ ПОДРОСТКОВ С НАРУШЕНИЕМ ЗРЕНИЯ

М.О. Терентьева (г. Рязань)

Научный руководитель - доц. Ю.В. Назарова

Среди важнейших социальных ценностей молодёжи наиболее приоритетными сегодня становятся коммуникативные и организаторские способности, без которых немислима вся жизнедеятельность современного человека. Это придает особую остроту проблемам, связанным с психологическим развитием подрастающего поколения, ставит перед обществом в целом и, особенно, перед современной школой, чрезвычайно ответственные задачи формирования личности на основе её саморазвития, нравственного совершенствования, построения системы ценностей, отвечающей как потребностям социума, так и интересам личного благополучия каждого человека. И среди этих ответственных задач важное место занимает задача формирования у школьников коммуникативных и организаторских способностей. Возможно ли это сделать силами учителей и воспитателей? Чтобы ответить на этот вопрос, в процессе написания курсовой работы по психологии я решила провести исследование уровня развития коммуникативных и организаторских склонностей у старших подростков с нарушениями зрения из школы № 26 г. Рязани в текущем учебном году сравнительно с аналогичными показателями подростков данной школы в 2005 году. Необходимые для сравнения данные за 2005 год взяты мною из результатов исследования доцента кафедры психологии Назаровой Ю.В. [2] и положенные педагогическим коллективом школы в основу коррекционно-развивающей и воспитательной работы с учащимися.

Объектом моего исследования стали 10 учащихся 9А школы № 26 для детей с нарушениями зрения. Для таких подростков особенно важна квалифицированная психолого-педагогическая поддержка, формирование нравственных устоев, развитие всех их склонностей и способностей. При подготовке к исследованию я учитывала указание А.А. Бодалёва [1] о том, насколько сложен процесс овладения слепым или слабовидящим ребёнком речью в целом и её коммуникативной функцией в частности. У данной категории детей уже в первые месяцы жизни намечается отставание в формировании речи: они не видят артикуляторных движений окружающих, не подражают их речи, поскольку у них не образуются ассоциативные связи между словом как сигналом действительности и предметом. Особенно заметным становится различие ме-

жду слепыми и видящими детьми после года, когда в норме начинает развиваться активная речь. Отсутствие речи или ограниченность речевой практики лишают детей с нарушением зрения возможности полноценно перенимать опыт взрослых, усваивать новые понятия. Это становится возможным только с началом коррекционной работы в специализированном детском саду или школе.

Приступая к исследованию, я выдвинула гипотезу: постоянное мониторингирование формирования социально значимых качеств личности у подростков с нарушениями зрения приводит к более высокому уровню их развития у обследуемой группы подростков. Исследование проводилось мной по методике В.В. Синявского и Б.А. Федоришина «КОС». В результате тестирования было выявлено, что коммуникативные навыки у 50% подростков находятся на высоком уровне, у 20% - на среднем, ещё у 20% - на уровне ниже среднего и у 10% - на низком уровне проявления склонностей. В отношении организаторских склонностей диагностирован низкий уровень у 40%, у 20% - уровень ниже среднего, у 10% - высокий уровень, оставшиеся 30% имеют очень высокий уровень организаторских склонностей. При сравнении с результатами 2005 года отмечена значительная положительная динамика: у учащихся 2005 года превалировал низкий уровень развития у 83% по коммуникативным и 79% по организаторским склонностям. Таким образом, исследование показало, что правильно организованная воспитательная и коррекционно-развивающая работа повышает уровень коммуникативных и организаторских склонностей, даже у подростков, имеющих ограниченные возможности здоровья.

Литература:

- 1.Бодалёв, А.А. Психология личности. – М., Изд-во Моск. Ун-та, 1988, с.108.
- 2.Назарова, Ю.В.О некоторых подходах к исследованию нравственного развития личности. – Рязань, 2007, 151 с.

ПСИХОКОРРЕКЦИОННАЯ РАБОТА С НЕСОВРЕШЕННОЛЕТНИМИ ОСУЖДЕННЫМИ МЕТОДОМ СИСТЕМНОЙ СЕМЕЙНОЙ ПСИХОТЕРАПИИ БЕРТА ХЕЛЛИГЕРА

В.И. Хомайко (г. Рязань)

Научный руководитель – канд. псих. наук Т.И. Савельева

На сегодняшний день преступность, как неотъемлемая часть нашей действительности, не может оставить равнодушным ни одного гражданина нашей страны. К этому добавляется тот факт, что при любой степени социальной защищённости человека он может стать жертвой преступления.

Постоянный анализ проблем уголовно-исполнительной системы в совокупности с поиском и своевременным принятием адекватных решений данных проблем позволяют реально оценивать сложившуюся ситуацию и выбрать правильный путь дальнейшего развития нашей Родины в сфере уголовно-исполнительной политики. В частности к таким проблемам относится и про-

блема подростковой преступности, особенно в сфере совершения правонарушений против половой неприкосновенности личности.

В качестве одного из методов психокоррекционного воздействия на различные категории несовершеннолетних осужденных будет рассмотрен метод системной семейной психотерапии Берта Хеллингера «Расстановка семьи». Данный метод позволяет также воздействовать на участников «расстановки», не заявивших собственных проблем, но принявших участие в чужой «расстановке», что в условиях строгой регламентации времени и распорядка дня в исправительном учреждении является еще одним доказательством эффективности и практичности выбранного метода психотерапии.

По мнению Б. Хеллингера норматив «нормальной семьи» - порядок членов семейной структуры на родовом пространстве.

План программы психотерапевтической работы с несовершеннолетними осужденными зависит от характера взаимоотношений данной категории лиц с семьей.

С несовершеннолетними осужденными имеющими криминогенную семью необходимо строить психокоррекционную работу, направленную на укрепление связи подростка с основателем его рода, необходимо акцентирование внимания подростка на значимости статуса родоначальника, его ответственности как родоначальника за своих детей и детей своих детей; показать в процессе работы, что деятельность родоначальника является благом не только для рода, но и для общества. Для жизни и развития рода необходимо, чтобы деятельность его членов приносила пользу не только роду, но и обществу. Таким образом, родоначальник стимулирует подростка на деятельность, направленную на благо рода, объясняя, что для развития рода является благоприятным (стабильность и безопасность).

При психокоррекционной работе с подростками, имеющими законопослушных родителей, но не принимающих их модели поведения по тем или иным причинам, следует ориентироваться на сплочение семьи. При этом если психокоррекция производится с мальчиком, «сплочение» происходит с акцентом на мужскую линию (с отцом, дедом), но не в ущерб женской. Здесь важно добиться, чтобы подросток гордился своей линией. При работе с подростками мужского пола необходимо акцентировать внимание на обязанность родоначальника брать на себя ответственность за будущее своей семьи – ее безопасность и стабильность. Необходимо провести разграничение между прошлым и будущим. Объяснить и показать, как антисоциальное прошлое может сказаться на его семейном будущем. В результате проведенной работы подросток должен осознать ответственность, которую он несет перед своей будущей семьей. При работе с несовершеннолетними осужденными женского пола необходимо укреплять женскую линию (мать, бабушка), не ущемляя мужской, добиваясь понимания, что на ней лежит ответственность перед ее детьми. Необходимо добиться понимания того, что кроме нее (будущей мамы) эту помощь и любовь в истинном виде никто другой дать не может.

При психокоррекционной работе с подростками, имеющими неполную семью, психокоррекционную работу необходимо направлять на укрепление их связи с отсутствующим родителем, независимо от того, жив ли он (она) на сегодняшний момент, необходимо показать ребенку любовь отсутствующего родителя к нему. Объяснить, что существующая любовь родителя на данный момент не носит материальный характер (в виде посылок, свиданий), но независимо от обстоятельств их связь по крови остается.

При психокоррекционной работе с подростками, потерявшими семью в раннем детстве или не имевшими ее вообще, а так же столкнувшимися с родительской агрессией, приведшей к ущербу их здоровья, или угрозе их жизни, психокоррекционную работу следует строить так, чтобы дать почувствовать ребенку, что родители у него все равно есть, следовательно, в нем есть их частичка. Нужно показать ему, что родители потеряли столько же, сколько и он (они не узнали его любви и привязанности, они не смогли гордиться им и его детьми и т.п.), значит, в данное время они страдают вместе. Однако ребенок появился на свете благодаря своим родителям, это тот подарок, который никто другой ему дать не мог. Взамен родителям нужно отдать, если не любовь (в том случае, когда у ребенка сохраняется злость к родителям), то хотя бы признательность за этот подарок. Показать, что такое поведение родителей объясняется не их склонностью к злу, а особенностями их воспитания и жизни (нарушение родительских линий как женской, так и мужской). Это возможно при вводе в эту ситуацию основателя рода, который скажет всем своим последователям, зачем он создавал род, что он желал для своих потомков, а потом выскажет желание помочь потомкам исправить сложившуюся ситуацию, дав им для этого силы и благословение. Тогда каждый член рода будет иметь возможность это сделать, в том числе и сам подросток.

В заключении необходимо отметить что, целью применения метода системной психотерапии Берта Хеллингера в воспитательных колониях является целенаправленное психокоррекционное воздействие на проблемную область психики несовершеннолетнего осужденного (мышление, эмоции, волю), что в свою очередь ведёт к снижению уровня криминализации, способствует изменению социального статуса личности и обуславливает стремление осужденного к правопослушному поведению.

Литература:

1. Берт Хеллингер. Счастье, которое остается. Куда нас ведут семейные расстановки. – М.: Институт консультирования и семейных решений, 2010. – 151 с.
2. Методические рекомендации: «Программа психокоррекционной работы с несовершеннолетними осужденными, совершившими преступления против половой неприкосновенности, основанная на методах вольдорфской педагогической психологии». – Ростов-на-Дону.: МПЛ ГУФСИН России по Ростовской области, 2010. – 133 с
3. Практика семейной расстановки: Системные решения по Берту Хеллингеру (Составитель Г. Вебер) / Перевод с немецкого И. Д. Беяковой. —

ОСОБЕННОСТИ СВЯЗНОЙ РЕЧИ У НЕЗРЯЧИХ УЧАЩИХСЯ МЛАДШИХ КЛАССОВ

Юрьева С.В. (г. Рязань)

Научный руководитель – асс. Н.М.Левина

Известно, что важнейшую роль в процессе воспитания и обучения детей с нарушением зрения выполняет связная речь. Связная монологическая речь является наиболее совершенной формой речевого взаимодействия ребенка с окружающей средой. Это и обуславливает внимание ученых к исследованию различных ее аспектов. Связная речь, по мнению А.Г.Литвака, является мощным средством компенсации отклонений в психическом развитии слепых детей. Своеобразие формирования речи у незрячих учащихся в процессе учебной деятельности были раскрыты в работах Л.И. Моргайлик, Л.С. Волковой, Н.С. Костючек и М.И. Земцовой. По мнению ряда ученых, систематическая коррекционная работа по развитию связной речи оказывает положительное влияние на качество коммуникации и успешности социализации слепых учащихся. Выявление состояния связной речи, как считает Воробьева В.К., является важнейшей частью в обследовании детей с системными недоразвитиями речи. Однако в настоящее время эта проблема остается не до конца разработанной.

Наше исследование посвящено анализу изучения состояния связной речи незрячих учащихся вторых классов в школе III – IV вида города Рязани. Среди обследованных учащихся (по классификации Л.С. Волковой) 10% детей имели IV уровень сформированности речи, что соответствует речевой норме. 80% имели III уровень сформированности речи, который характеризуется ограниченностью активного словаря, ошибками в употреблении обобщающих понятий, грамматических категорий, а также в составлении предложений и недостаточной связной речи. Сформированность речи у 10% этой категории детей соответствовала II уровню, который характеризуется бедностью словаря, аграмматичностью связной речи, состоящей из перечисления одно- и двусловных предложений. У детей этого уровня отмечается недостаточная сформированность фонематического анализа и синтеза.

Исследование состояло из двух серий экспериментов. Первая серия направлена на выявление репродуктивных возможностей речи учащихся. В качестве экспериментальных материалов использовались тексты рассказов, рекомендованных для данного возраста испытуемых. Вторая серия, состоящая из двух заданий, была направлена на выявление изучения смыслообразующего компонента речи. В первом задании детям предлагалось составить рассказ по сюжетной картинке (силуэты предметов на плоскости), а во втором предлагалось составить рассказ на заданную тему. Во всех сериях оценивались смысловая целостность, лексико-грамматическое оформление высказывания и самостоятельность выполнения задания.

Первое исследование показало, что лишь 10% учащихся правильно и последовательно воспроизводили текст, верно понимали смысл и самостоятельно пересказывали, хотя степень связности была недостаточной. Учащиеся часто использовали неоправданные повторы («*Я сидел в пруду и ловил раков. Раки были очень вкусными. Наконец друг предложил мне другой способ, как ловить раков*»). 70% детей при воспроизведении текста неточно описывали ситуацию, но правильно отвечали на вопросы, что указывает на понимание скрытого смысла. У испытуемых при пересказе наблюдались пропуски отдельных смысловых звеньев, имелись нарушения порядка слов. Наблюдалось частое употребление аграмматичных и неполных предложений («*После того как он упал, палка задрожала. Эту палку отпустил и быстро*»). У 20% учащихся наблюдалось искажение ситуации при пересказе, тенденция к фрагментарности текста и единичные негрубые аграмматизмы, а также искажение звукового состава («*налувил*» – наловил).

Во втором исследовании у 30% учащихся рассказ сводился к простому перечислению названий предметов сюжетной картинке. При рассказе использовались короткие, неполные предложения с негрубыми аграмматизмами, наблюдалась выраженная бедность словаря («*Уточка. Она сидит. К ней подходит заяц. Заяц подходит к уточке и говорит*»). У 20% детей рассказ представлял собой фрагментарное описание отдельных частей предмета представленных на сюжетной картинке. Наблюдалась тенденция к перечислению деталей, наличие смысловых повторов, разрывы в повествовании («*К ним каждый день прилетала бабочка. У их дома летала бабочка. Летала она и решила посидеть*»). У 40% учащихся рассказ представлял собой развернутое описание, но была выявлена недостаточность связности текста. И только у 10% испытуемых рассказ был представлен в виде развернутого описания и обобщения.

При составлении рассказа по предложенной теме у 80 % испытуемых обнаружилось нарушения последовательности изложения, упрощения грамматической структуры речи, трудности формирования обобщающего понятия. При составлении рассказа дети в основном использовали слова, относящиеся к бытовой тематике, часто требовалась стимулирующая помощь. У 20% учащихся рассказ был оформлен грамматически правильно, наблюдалось адекватное использование вербальных средств, хотя имелись нарушения порядка слов.

Таким образом, в результате проведенного исследования связной речи у учащихся II классов со зрительной депривацией были выявлены значительные трудности при составлении рассказа по сюжетной картинке, по заданной теме, при пересказа, что объясняется недостаточностью чувственного опыта, бедностью представлений, особенностями познавательной деятельности, что отрицательно сказывается на развитии лексической стороны речи, грамматического строя и связной речи.

На основании выше сказанного можно сделать вывод, что дети с нарушением зрения нуждаются в систематической коррекционной работе по раз-

витию связной речи не только на уроках русского языка и чтения, логопедических занятиях, но и на других уроках.

РАЗДЕЛ 5. СОЦИАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ ОБРАЗОВАНИЯ

ПРОБЛЕМА ФОРМИРОВАНИЯ МИРОВОЗЗРЕНИЯ ПОДРОСТКОВ НА ПРИМЕРЕ ШКОЛ Г. РЯЗАНИ

Ю.А. Абрамова (г. Рязань)

Научный руководитель – доц. Ю.В. Орлова

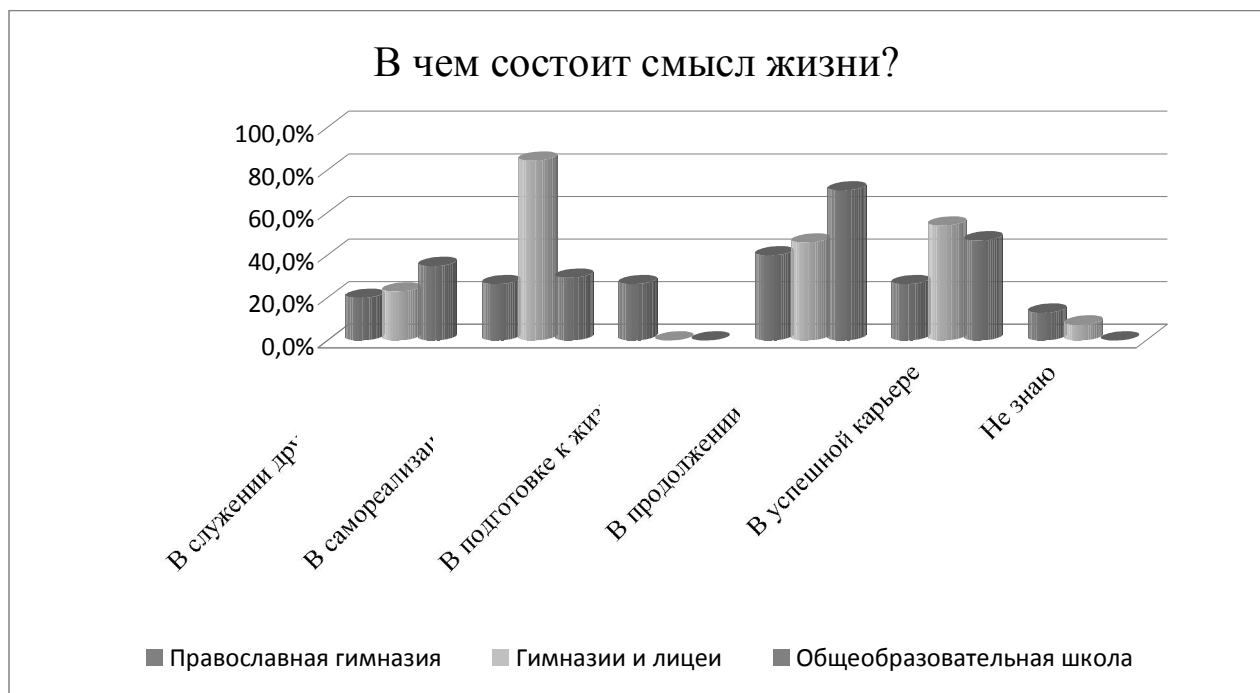
Мировоззрение – это сложное явление в духовной жизни каждого человека. Это совокупность взглядов человека, его мыслей и идей нравственных и духовных ценностей, а также чувств, убеждений, стремлений, идеалов и основных жизненных позиций.

Индивидуально-личностное развитие было и остается одной из важнейших задач современного образования. Формирование мировоззрения происходит на протяжении всего жизненного цикла, но особое внимание необходимо уделять именно проблеме формирования мировоззрения в подростковом возрасте ребенка. Ещё В.А. Слостёнин писал, что «интенсивное формирование личности в подростковом возрасте делает этот процесс достаточно благоприятным» [1; 57]. Основная потребность подросткового возраста – стремление к самоутверждению, поиск своего места в мире. Удовлетворение этой потребности расширяет круг общения подростка, выводит его за пределы своего индивидуального опыта, дает толчок формированию идеалов и жизненных установок. Вместе с тем для подростков характерны неустойчивость суждений, взглядов, неадекватная самооценка, преувеличенная склонность к подражанию. В подростковый период происходят преобразования в самых различных сферах психики. Но на первый план уже выступают мотивы, связанные с формированием мировоззрения, с планами на будущую жизнь.

Мировоззренческие установки подросткового возраста обычно весьма противоречивы. Разнообразная, противоречивая, поверхностно усвоенная информация складывается в голове подростка в хаотичном порядке. Серьезные, глубокие суждения могут переплетаться с наивными, детскими. Ребенок может, не замечая этого, в течение одного и того же разговора радикально изменять свою позицию, одинаково пылко и категорично отстаивать прямо противоположные, несовместимые друг с другом взгляды.

Нами было проведено исследование с целью понять, каково же мировоззрение школьников VII, VIII и IX классов. Группа испытуемых состояла из 46 испытуемых (15 детей обучается в православной гимназии, 13 – в гимназиях и лицеях города Рязани, 17 – в общеобразовательных школах.) Школьникам были предложены анкеты, состоящие из 10 вопросов различного характера.

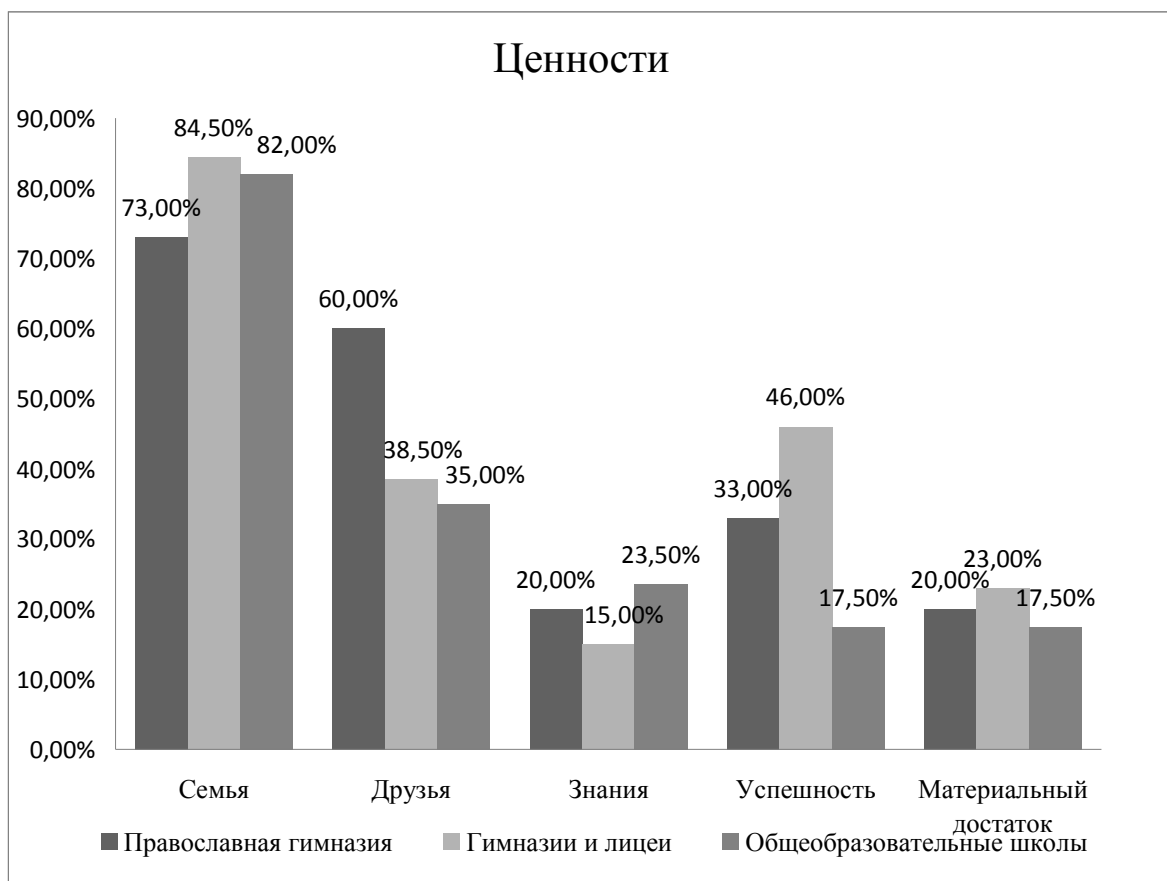
Варианты ответов на вопрос, в чем состоит смысл жизни, представлены в следующей диаграмме.



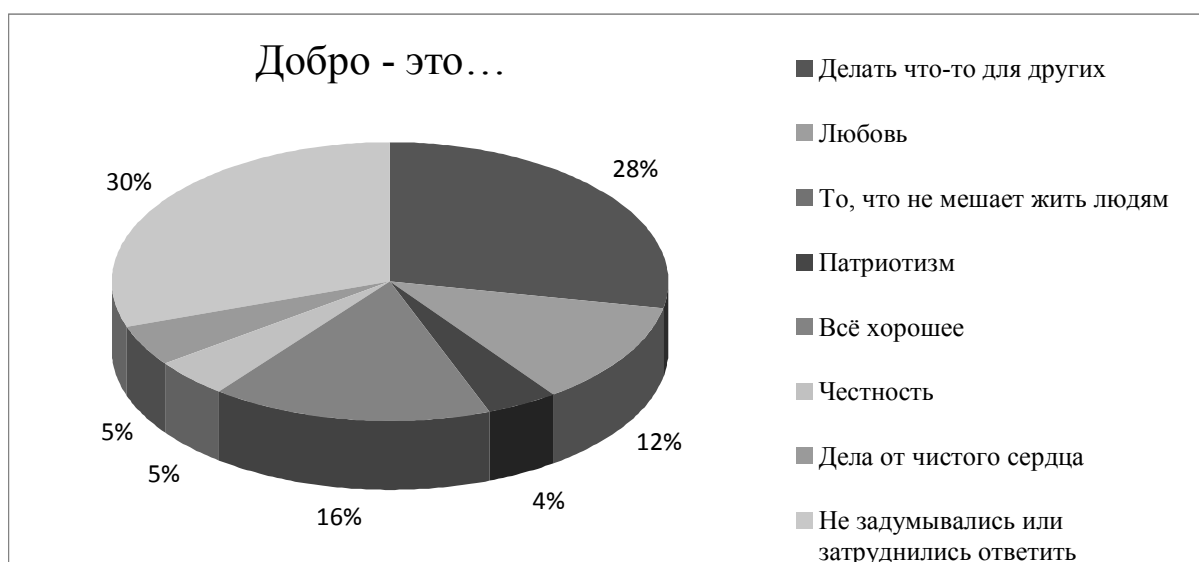
Интересно, что только ученики православной гимназии задумывались о том, что будет после жизни, а подлинный поиск смысла жизни начинается именно с осознания реальности факта смерти.

Были также выявлены основные ценности школьников. Для большинства испытуемых основным ценностным критерием является семья, на втором месте «друзья», особенно высок последний показатель в православной гимназии. Причиной этого может служить то, что школьники общаются более тесно из-за сравнительно небольшого количества детей в классе и продолжительного межличностного взаимодействия за пределами школы. На третьем месте «успешность». Такие ответы чаще давали ученики гимназий и лицеев, где, в основном, учатся дети из семей с высоким материальным достатком.

К антиценностям испытуемые относили алчность, зависть, вредные привычки, деньги и лень. Наличие в этом списке понятия «деньги» ещё раз доказывает недостаточную сформированность мировоззрения школьников, выраженную в противоречиях мировоззренческих установках. Сначала дети ставили материальный достаток превыше всех других ценностей, затем эти же дети называли «деньги» антиценностью.



Понятия «добра» и «зла» являются ключевыми в вопросах формирования мировоззрения. Отвечая на вопросы анкеты, подростки часто определяли понятие зла как антоним добра.



В проведенном нами исследовании была затронута также и такая мировоззренческая структура, как идеал: на что (кого) хотят ориентироваться современные подростки?



В результате проведенного исследования была детально рассмотрена проблема формирования мировоззрения подростков, учащихся VII – IX класса средней школы. Наше исследование позволило нам прийти к выводу, что специфика мировоззрения конкретного учащегося зависит в большей степени от его окружения, культурных традиций и установок внутри семьи, а также и от типа школы, в которой он обучается, от видов внеклассной работы, проводимой в школе. Исследование показало, что ученики уже имеют свои устойчивые убеждения относительно происходящего в мире, умеют проводить параллели между явлениями, соотносить понятия, выводить закономерности. Конечно, будущее представляется подростку ещё очень туманно, но мотивы возникают уже не непосредственно, а на основе сознательно поставленной цели.

Литература:

1. Сластенин В.А. и др. Педагогика: Учеб.пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / В. А. Сластенин, И.Ф. Исаев, Е. Н. Шиянов; Под ред. В.А. Сластенина. - М.: Издательский центр "Академия", 2002. - 576 с.

ВЛИЯНИЕ СРЕДСТВ МАССОВОЙ ИНФОРМАЦИИ НА ФОРМИРОВАНИЕ КУЛЬТУРЫ ЛИЧНОСТИ ШКОЛЬНИКА

Е.А. Аленина (г. Рязань)

Научный руководитель – ст. преп. Копылова Н.А.

Понятие «культура» многогранно. Оно означает и достижения искусства различных народов, и правила поведения в обществе. Говоря о культуре личности, мы должны понимать, что этот термин включает в себя культуру межнационального общения, правовую, нравственную, экологическую, экономическую, эстетическую и физическую культуру. Грамотно организованный це-

лостный педагогический процесс должен быть подчинен главной цели – формированию разносторонне развитой личности школьника, а значит, – формированию у него культуры личности во всех ее проявлениях.

Однако личность формируется не только под тщательным присмотром профессиональных педагогов. На ее развитие влияет множество различных факторов, например, семья, круг общения, особенности вероисповедания. Важнейшим фактором, влияющим на формирование культуры личности, являются средства массовой информации.

Современное общество можно охарактеризовать как информационное. Информация – одна из важнейших ценностей, владение которой в большинстве случаев и определяет уровень культуры личности человека. Часто можно услышать: «Кто владеет информацией, тот владеет всем». Итак, одна из ценностей может влиять на всю систему ценностей, а порой и определять ее.

Еще в начале XX века школьники, чтобы подготовить доклад, спешили в библиотеку в поиске нужных книг, содержащих необходимую информацию. Интернет был редкостью и, можно сказать, роскошью. Немногие имели доступ к Всемирной Сети, а кто имел и умел разобраться в многообразии, предложенном ею, в среде школьников причислялся к «гениям». Сегодня ситуация радикально изменилась. Мало кто не умеет пользоваться компьютером, практически каждый имеет доступ в Интернет. Доклад по любому предмету можно подготовить, не покидая рабочего стола. Мы уже не ищем информацию, она сама находит нас. Бесспорно, влияние Интернета на формирование культуры школьника велико. Да, Глобальная Сеть значительно упрощает жизнь учеников, экономит их время. Вот только качество и точность информации не всегда проверены. Нельзя все же оценивать Интернет полностью отрицательно. Ведь благодаря ему мы имеем возможность прочесть книги классиков (пусть и в электронном виде), для этого не надо идти в библиотеку. Если абстрагироваться от всего «мусора», которым так «богата» Всемирная Сеть, и с умом использовать проверенную информацию из надежных источников, то можно развивать свою личность, формируя ее общую культуру.

Но не только Интернет «пестрит» обилием фактов. Источниками информации являются также пресса и телевидение. Прессу называют «четвертой силой», подтверждая выражение о том, что «информация правит миром». Любому человеку необходимо помнить о том, что журналы и газеты бывают разные. Некоторые из них несут полезную информацию, способны оказать положительное влияние на формирование культуры личности. Другие – абсолютно бесполезны, хотя служат «для развлечения». Несложно оценить уровень культуры человека, читающего «ради развлечения» о скандалах «звезд шоу-бизнеса», старающихся подбросить «утку», чтобы в очередной раз привлечь внимание к своей персоне. Однако не все издания такие: в большинстве газет и журналов можно, например, найти афишу, что поможет в формировании эстетической культуры. Политические и экономические новости также очень важны – ведь культурный человек должен владеть различной информацией. Ее мы можем не только прочесть, но и просмотреть.

Телевизор давно стал привычным предметом в наших домах, можно даже сказать «лучшим другом», «членом семьи». Не будем говорить обо всех недостатках телевидения, ведь среди многообразия каналов можно найти познавательные, представляющие информацию о животных, науке, религии. Социально-педагогические исследования показывают, что большая часть подростков и старших школьников, к сожалению, выбирают просмотр телевизора, а не чтение книги. Посещение театра уже никому не интересно, молодежи нужны спецэффекты, поэтому они с радостью бегут в кинотеатр, чтобы посмотреть очередной фильм о конце света.

В заключение следует отметить, что работа педагога, направленная на формирование культуры личности ребенка, чрезвычайно сложна: ведь, даже имея самые добрые намерения, невозможно оградить детей от влияния всех факторов, несущих информацию. Наша задача – научить их ориентироваться во всем этом информационном многообразии, тщательно подбирать нужную информацию, с осторожностью относиться к непроверенным фактам. Это непростая задача, но, тем не менее, мы обязаны учить наших детей этому, формируя тем самым их информационную культуру, что уже немаловажно в развитии базовой культуры личности.

РОЛЬ КЛАССНОГО РУКОВОДИТЕЛЯ В ВОСПИТАТЕЛЬНОЙ СИСТЕМЕ СОВРЕМЕННОЙ ШКОЛЫ

И.С. Анисаров (г. Рязань)

Научный руководитель – проф. Л.К. Гребенкина

Основной целью школы нового времени является формирование человека, который стал бы активным членом нашего общества, его неотъемлемым субъектом деятельности. На протяжении всей истории человечества, на любом социально-экономическом этапе развития главную роль в становлении юного гражданина наряду с семьёй играл учитель. Формирование личности школьника, его социализация, адаптация, привитие общечеловеческих ценностей проходили под руководством педагога-наставника. Шли годы, менялись поколения, времена и люди, общественные приоритеты и взгляды на мир, но неизменной оставалась роль учителя, классного руководителя. Какова же она сейчас, в рамках современной российской действительности? Кем в настоящее время для школьников является классный руководитель?

Процессы, происходящие в нашей стране в течение последних двадцати лет, кардинальным образом изменили роль школы в обществе. Причём к этому можно относиться по-разному и, следовательно, трактовать как положительно, так и отрицательно. В этом контексте нельзя не отметить, что стандарты российского образования постепенно изменяются, внедряются новые системы оценивания качества обучения: большее внимание уделяется тестовой системе обучения и контроля, внедряются европейские образовательные нормы. Школы проходят техническое переоснащение, учителя получили возможность использования компьютера, виртуальных презентаций и интерактивных

досок непосредственно в ходе урока, что значительно увеличивает эффективность занятий и повышает мотивацию учеников. Многие учителя осваивают новые области знаний и технологии вместе со своими воспитанниками, что способствует усилению тандема «учитель-ученик».

В этой ситуации особое значение приобретает институт классного руководства как неотъемлемая часть школьного образования. В современных условиях перемены в общественном устройстве, системе ценностей и отношении к образованию в целом не смогли изменить роль, функции и общественную значимость классного руководителя.

Классный руководитель для каждого ребёнка – самый важный из учителей-воспитателей. Именно он помогает в трудную минуту: даст квалифицированный совет, основываясь на богатом жизненном опыте, ответит на любой, даже самый сложный вопрос, или просто подбодрит школьника, у которого что-то не получается. Классный руководитель ведёт непрерывную диагностическую работу в классе, работая с коллективом в целом и с каждым из школьников в отдельности. Он прогнозирует ситуации, ставит перед ребятами цели и задачи, организует и контролирует деятельность учащихся, несёт ответственность за их жизнь и здоровье. Он несёт ответственность за патриотическое и гражданское воспитание учащихся, формирование у них гражданского сознания.

В педагогическом коллективе классный руководитель находится ближе всех к ребёнку и является связующим звеном между администрацией школы и учителями-предметниками, взаимодействует с родителями и общественными организациями. Функции современного классного руководителя отвечают задачам развития воспитательной системы учебного заведения. Классный руководитель проектирует воспитательную систему класса, которая является составным элементом воспитательной системы школы. При этом учитываются интересы, способности, пожелания воспитанников и их родителей.

Важнейшая функция классного руководителя – это воплощение индивидуального подхода в жизнедеятельности класса, что означает максимальное развитие каждого ребенка, сохранение его неповторимости, раскрытие его талантов и создание условий для нормального духовного, умственного, физического совершенствования. Классный руководитель в своей деятельности применяет различные формы и методы воспитательной работы. Он видит в каждом воспитаннике личность, обладающую общечеловеческими ценностями.

А как оценивают роль классного руководителя в школе те, кто непосредственно взаимодействует с ним в ходе ежедневной работы? Для ответа на этот вопрос хотелось бы привести результаты исследований, проведённых учителями Кандауровой Е.Н. (ГОУ ЦО №1470 г. Москвы) и Петровой И.В. (СОШ №9 г. Иркутска) в 2006-2008 гг. Они проводили независимые опросы учащихся и их родителей в своих образовательных учреждениях. Согласно полученным данным, 100% учащихся и 80% родителей заявляют о том, что классный руководитель необходим современной школе. По мнению детей, классный руководитель – это человек, который всегда помогает им в трудные минуты жиз-

ни, знает их сильные и слабые стороны. Для родителей педагог-наставник играет не менее важную роль, поскольку значительную часть времени они проводят на работе, и их общение с детьми ограничено. Согласно результатам опросов, более 50% родителей общаются со своими детьми менее одного часа в день.

Таким образом, для многих детей классный руководитель в настоящее время – это не просто наставник, который помогает им в школьных делах, решает возникающие проблемы. Часто он становится единственным взрослым, который знает о проблемах подопечных, помогает и поддерживает их в трудной ситуации. Во время прохождения педагогической практики нами было отмечено, что многие практиканты недооценивают свою роль как классных руководителей, стараясь вести лишь уроки по предмету, не уделяя должного внимания проблемам своих, пускай и «временных», воспитанников. Такое отношение является, на наш взгляд, в корне неверным. Достаточно всего лишь один раз поговорить с ребенком «по душам» в неформальной обстановке, как убедитесь в том, что вы стали интересны ребенку, что вы смогли завоевать авторитет, а главное, доверие. С каждой подобной беседой учитель становится всё ближе и ближе к своим ученикам, они уже не стесняются попросить у него совета или помощи в трудный момент.

Таким образом, каждому классному руководителю, особенно молодому, важно завоевать авторитет в среде школьников и тогда создание коллектива учащихся, основанного на принципах взаимного уважения, станет реальностью.

СОЦИАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ ОБРАЗОВАНИЯ

Е.А. Артамонова (г. Рязань)

Научный руководитель - доц. Л.Н. Бахарева

Образование является сложным социальным процессом, одним из важнейших социальных институтов современного общества. От качества образования в решающей мере зависят темпы научно-технического, духовного, политического прогресса, состояние культуры, нравственность, благополучие людей.

Условно образование можно разделить на дошкольное, школьное и высшее. Во всех трех уровнях образования существуют свои проблемы и особенности, которые, в свою очередь, обуславливаются развитием общества.

В дошкольном образовании актуальна, прежде всего, нехватка мест в детских садах. Причиной этого является репрофилирование детских садов, построенных в СССР, на другие виды деятельности ввиду существенного спада рождаемости в 1990-х годах. Второй проблемой является несовершенство законодательной системы в области открытия частных детских садов, предъявляющей повышенные требования к уровню этих заведений.

В школьном образовании отмечается падение образовательного уровня в целом, и, как следствие, попытки решить эту проблему различными образовательными реформами. Основная социальная проблема в обществе – это определение ценностных установок как в самом обществе, так и в образовании.

Сегодня ценностные установки в российском обществе размыты, и это отражается в образовании. В попытке сплотить нацию государство вновь делает ставку на патриотическое воспитание.

Остается под большим вопросом и необходимость введения религиозного воспитания в школе. Многие столетия религия являлась стимулирующим фактором развития общества и консерватором семьи и государственной стабильности. Но может ли религия претендовать на эту роль сегодня. Ведь зачастую в одном классе присутствуют ученики из семей с самыми разными вероисповеданиями.

Вследствие падения образовательного уровня и необходимости объективной оценки качества среднего образования на территории России был введен обязательный единый государственный экзамен. О последствии этой реформы спорят до сих пор. Но со своей задачей реформа справилась, продемонстрировав серьезные различия в качестве образования в различных регионах и отдельных школах страны и общую тенденцию к ухудшению качества среднего образования в целом. Ввиду сложившейся ситуации в настоящее время обсуждается задача уменьшения количества изучаемых предметов в старших классах с целью повышения качества изучения оставшихся предметов, то есть предполагается ввести более четкую специализацию образования.

Не принесла пользы и инициатива использовать результаты ЕГЭ в качестве вступительного экзамена в университетах. Многие ведущие ВУЗы страны отказались отменить вступительные экзамены, или же, де факто, перенесли их на первый семестр первого курса, отсеивая по неуспеваемости неспособных студентов после первой же сессии.

В высшем и профессиональном образовании в основном не решены вопросы подготовки качественных специалистов в необходимых народному хозяйству областях. Сегодня высшее образование испытывает кризис подхода к самой цели образования. Существует подход, ориентированный на получение профессиональных навыков в отдельной области знаний, и подход к образованию как к фундаментальному процессу обучения в различных областях знаний и получению навыков работы с информацией вообще. Профессиональный подход к высшему образованию распространен на западе и позволяет сразу после университета выпускать качественных узкоспециализированных работников. Фундаментальный подход к высшему образованию по-прежнему распространен на территории бывшего СССР, но несмотря на большую адаптивность выпускника на рынке труда, как специалист он все-таки нуждается в “предпродажной подготовке”.

Еще одной проблемой современного высшего образования в России является подготовка большого количества специалистов, которые рынку не тре-

буются, и, соответственно, недостаток действительно нужных специалистов. Не секрет, что сейчас на рынке труда переизбыток специалистов в области менеджмента, экономики, управления и юриспруденции, что в совокупности с их достаточно низким уровнем профессиональных знаний позволяет им успешно пополнять ряды безработных и требующих переобучения граждан. При этом серьезной проблемой является недостаток квалифицированных кадров в большинстве промышленных специальностей. Сейчас Россия испытывает дефицит в профессиональных металлургах, нефтяниках, летчиках, инженерах, строителях и большом количестве рабочих специальностей. Зачастую, уровень оплаты труда хорошего токаря или оператора цифрового станка выше, чем уровень оплаты труда специалистов с высшим образованием. Способных студентов ведущих вузов страны в областях металлургии, инженерии, нефтедобычи и многих других специальностей ведущие западные компании расхватывают как «горячие пирожки». Такая ситуация сложилась из-за мнимой престижности высшего образования как такового, что привело к тому, что даже наличие «престижного» диплома является условием необходимым, но далеко не достаточным для трудоустройства. Зачастую работодателям приходится проверять и перепроверять профессиональный уровень соискателей, а затем, в течение нескольких лет, заниматься дообучением принятого на работу специалиста.

В заключение можно сказать, что главными проблемами современного российского образования являются модернизация, самообразование, необходимость улучшения учебно-материальной базы, повышения качества образования и подготовки специалистов.

ВЛИЯНИЕ СОЦИАЛЬНЫХ СЕТЕЙ НА МОЛОДЕЖЬ

М. С. Бычкова (г. Рязань)

Научный руководитель – ст. преп. Н.А. Копылова

Социальная сеть (Интернет) — интерактивный многопользовательский веб-сайт, контент которого наполняется самими участниками сети. Сайт представляет собой автоматизированную социальную среду, позволяющую общаться группе пользователей, объединенных общим интересом. К ним относятся и тематические форумы, особенно отраслевые, которые активно развиваются в последнее время. Это определение было взято из свободной энциклопедии, так называемой «Википедии». На наш взгляд, по определению можно сказать, что социальные сети – это очередная крупинка человеческого прогресса. Причем эта крупинка, на первый взгляд, несет положительный характер. Но почему же тогда вопрос влияния социальных сетей, в частности на подрастающее поколение, так актуален?

Более 150 миллионов людей используют Facebook для поддержания контакта с друзьями, обмена фотографиями и видео и регулярного обновления своих мыслей и действий. Еще шесть миллионов пользуются Twitter, сервисом позволяющим пользователям распространять текстовые сообщения о себе.

Однако на волне популярности этих сайтов возрастающее число психологов и неврологов считают, что они приносят больше вреда, чем пользы. Виртуальная среда провоцирует повышение конформности, не дает достаточных навыков общения в реальном социуме. Молодые люди стесняются знакомиться в жизни с противоположным полом, возникают трудности с общением. Так же общение в социальных сетях снижает и упрощает языковую личность.

Не менее противоречивое отношение и к community – интерактивному общению в сообществах. Общение на уровне «френдов», лица и точного пола которых не знаешь, превращается в игру с фантомами. Это не может не сказаться на психическом здоровье постоянных пользователей.

В этом отношении некоторый прогресс наметился на ресурсе ВКонтакте.ру. Здесь можно увидеть не только лицо собеседника, но и его собственноручный шарж на самого себя, выполненный "виртуальным маркером". Важным отличием ВКонтакте.ру от других проектов является представление пользователей как живых людей, а не как «трафик», который нужно «привлекать» и «эффективно монетизировать».

Так как мы относимся к такой социальной группе, как студенты, нам стало интересно, как социальные сети влияют в частности на нас. И вот какая информация была нам предоставлена. По данным “Daily Mail”, те из учащихся, кто во время подготовки к сессии отвлекался на общение в социальных сетях, в среднем получали оценки на 20% ниже, чем те, кто не был вовлечён в подобную деятельность. Общение, с одной стороны способствующее снятию стресса во время подготовки, но оно также и мешает сконцентрировать внимание на предмете, что, в конечном итоге, приводит к ошибкам и более низким результатам. Отмечается пагубное воздействие на результаты сдачи экзаменов постоянные перерывы для отправки сообщений и чтения новостей о сетевой активности.

Учитывая тот факт, что Россия, по итогам исследования “TNS Digital Life” заняла второе место по среднему времени, проводимому в социальных сетях, на душу населения, выводы из приведённых данных могут быть довольно тревожными. И выход из ситуации не представляется очень простым: напрашивающееся решение с ограничением доступа к сети и к гаджетам может быть неэффективным. Недавние исследования, проведённые в Борнмутском университете, показали, что лишение подростков современных средств связи заставляло их чувствовать себя одинокими и испытывать сильный дискомфорт. При этом возвращение возможности использовать данные средства вызывало большую радость. Однако очевидно, что мы ещё стоим у начала эпохи социальных сетей, и, возможно, со временем разовьётся определённая культура пользования ими.

Лично мы не являемся ярким противником социальных сетей, т.к. они дают людям возможность общаться на расстоянии, обмениваться информацией, даже смотреть фильмы и читать литературу и т.п.

ДУХОВНО-ПРАВСТВЕННОЕ ВОСПИТАНИЕ КАК ОСНОВА ЭФФЕКТИВНОЙ СОЦИАЛИЗАЦИИ «ТРУДНЫХ ПОДРОСТКОВ»

Е.А. Войнова (г. Краснодар)

Научный руководитель – проф. Т.А. Хагуров

В современной России, в связи с изменениями социальной структуры общества, произошла трансформация традиционных ценностных ориентаций, идеалов и норм, а в некоторых случаях замена их новыми ценностями общества «потребления», чуждыми российской культуре. То, что ранее воспринималось как антиценности (жестокость, преступление, подлость, взяточничество, наркомания и алкоголизм) становится нравственно приемлемым поведением. Мы сталкиваемся с проблемой «бездуховности» личности. Социолог Г. Маркузе в работе «Одномерный человек» определил современное западное общество как общество комфортабельной несвободы, в котором действуют новые формы контроля. Основная среди этих форм – потребление. Продукты, услуги, развлечения, удовлетворяя потребности, одновременно несут с собой предписываемые образцы поведения и мышления, которые привязывают потребителей к производителям и через этих, последних – к обществу. [1] По мнению Т. А. Хагурова, в обществе потребления «...размывается представление о дозволенном и недозволенном в индивидуальном и массовом сознании, отсутствует общий ценностно – нормативный эталон. Современный человек лишается критериев для различения позитивного и негативного, нормы и отклонения, становясь приверженцем «девиантной толерантности» – распространенного в информационных обществах стереотипа, согласно которому нет и не может быть единственно «правильных» видов и форм поведения»[2].

Негативные тенденции общества особенно остро отражаются на подростках. Размытые нормативные установки, повышенная восприимчивость к влиянию извне, особенно несформировавшаяся система ценностно – смысловых образований, а так же другие социально – психологические особенности подростков располагают к повышенному риску возникновения отклоняющего поведения. Согласно статистики в Российской Федерации на протяжении ряда лет отмечается тенденция роста преступности среди несовершеннолетних, регистрируется более миллиона административных правонарушений, совершаемых ими. Количество «приводов несовершеннолетних» в милицию ежегодно возрастает в среднем на 12-15%. В российских мегаполисах до 30% социально опасных деяний совершается людьми моложе 14 лет. Подростковая преступность начинает приобретать глобальный для российского общества характер.

По данным из территориальных прокуратур края, за период 2007 г. – 1 квартал 2009 г. из 115 несовершеннолетних, освободившихся из мест лишения свободы, каждый третий – вновь нарушил закон, а каждый десятый – спустя непродолжительное время вернулся в колонию, совершив более тяжкое преступление»[3]. Основная причина возникновения девиантного поведения заключается в нарушении процесса социализации. Процесс социализации

«трудных» подростков носит проблемный характер, в силу чего особую значимость приобретает духовно-нравственное воспитание. Духовно-нравственное воспитание – деятельность, направленная на формирование у индивида нравственных чувств: совести, долга, веры, ответственности, нравственного облика, нравственной социальной позиции, и как следствие – нравственного поведения личности [4]. В контексте эффективной социализации подростков с отклоняющимся поведением особую значимость приобретают проблемы их воспитания в образовательных учреждениях. Каковы основные проблемы духовно – нравственного воспитания «трудных» подростков в образовательных учреждениях?

На наш взгляд, они в первую очередь напрямую связаны с социокультурными проблемами воспитания в целом. Воспитательная функция школы реализуется в рамках социокультурных условий, включающих в себя широкий спектр идей, ценностей, идеалов, смыслов и практик, на основе которых складывается представление о целях и задачах воспитания в конкретном обществе, в данный исторический момент. Эти представления не есть нечто застывшее – напротив, понимание целей и задач воспитания меняется в зависимости от содержания идеологических, научных, культурных, экономических и социальных процессов и манифестаций. В условиях огромного разнообразия педагогических средств, методов, моделей и технологий современная педагогика сталкивается с кризисом целей – актуальным становится вопрос: «Чему и зачем учить?» [5]. В условиях кризиса идеалов и смыслов, порожденного распространением массовой культуры на этот вопрос все сложнее ответить однозначно. Как результат – споры о содержании образования, которое и так в основном ориентировано на обучение, а не воспитание. Для успешного воспитания педагогам нужна четкая личностная позиция в отношении «добра и зла», «хорошего и плохого». Педагог должен однозначно и искренне ответить на вопрос: «Нужны ли современным подросткам доброта, совесть, честность, сострадание, патриотизм, ответственность и многие другие ценности на которых основана нравственность человека? Каким должен быть внутренний мир современного подростка?» Нами было проведено исследование нормативных установок специалистов, работающих с «трудными» подростками (социальные психологи, педагоги, сотрудники ОПДН и КДН) и их воспитанников. Речь шла об инструментальных ценностях (качествах, которыми должен обладать человек). Выяснилось, что в первую очередь специалисты считают, что современный подросток должен быть уверенным в себе – 62,6% , сильным – 44,2 %; добрым – 44,1% и честным – 42,6%, умным – 33,0%. Вряд ли можно оспаривать мнение респондентов о том, что именно эти качества необходимо сегодня воспитывать у подрастающего поколения, но тот факт, что сила и уверенность в себе по значимости оказались впереди ума, честности и доброты является довольно точным отражением реалий современной жизни. В условиях жестокости или даже жестокости внешней среды уверенность в себе и сила несомненно важны с точки зрения «выживания», то есть самосохранения и конкурентноспособности. Но педагог должен воспитать учеников не только эффектив-

ными и конкурентноспособными личностями, но и человеческими, законопослушными людьми, а последнее невозможно без опоры на традиционные для российской культуры ценности и нормы. Следовательно, четкая личностная позиция педагога является одним из факторов успешности духовно-нравственного воспитания «трудных» подростков.

Другая проблема заключается в отношениях участников педагогического процесса. Чтоб обучить и воспитать педагог должен стать «значимым взрослым» и донести до воспитанников тот факт, что полученная ими система знаний, отношений и ценностей будет полезна и востребована в реальной жизни. В противном случае современный подросток, приобщенный обществом к свободе и вседозволенности, откажется воспринимать, а главное «принимать» информацию. Недоверие и отчужденность – основные барьеры коммуникации между педагогами и «трудными» подростками. По данным исследования в случае возникновения проблемной ситуации только 30 % трудных подростков обращаются за советом к учителям. Чтоб стать «значимым взрослым» педагог в первую очередь сам должен верить в те ценности и идеалы, которые он пытается донести до воспитанников.

Воспитание подростков, основанное на трансляции традиционных норм и ценностей российской культуры, помогает последним обретать смысл жизни. Именно с проблемой «бездуховности» личности, а также с уходом от ответственности за поиск смысла жизни связывает возникновение отклоняющегося поведения психотерапевт В. Франкл. В его понимании, духовное бытие человека предполагает осмысленное существование в форме свободного самоопределения в мире ценностей, за что он несет ответственность перед своей совестью и Богом. Мотивационной силой в людях является стремление к смыслу, обрести который помогают ценности религии, творчества, переживания и отношения... «Осуществляя же смысл, заключенный в страдании, мы реализуем самое человеческое в человеке» [6]. В случае, если человек не рассматривает себя как ответственного за самоопределение в ценностях возникает состояние внутренней пустоты, так называемого «экзистенциального вакуума», способное породить агрессию и другие виды отклоняющегося поведения.

Подводя итог, мы хотим отметить, что социализация «трудных» подростков в первую очередь должна основываться на духовно-нравственном воспитании в учебных учреждениях, что будет способствовать формированию адекватных ценностно-нормативных ориентаций личности.

Литература:

1. Змановская Е. В. Девиантология: учебное пособие. – М., 2003. – С. 53.
2. Хагуров Т.А. К вопросу о методологии девиантологических исследований в обществах Постмодерна. – [http// www.lib.socio.msu.ru](http://www.lib.socio.msu.ru)
3. Щегорцов А.А. Поиск причин правонарушений несовершеннолетних. – [http// www.budgetrf.ru](http://www.budgetrf.ru)

4. Войнова Е.А. Духовно-нравственное воспитание подростков как основа педагогической профилактики девиантного поведения // Феноменология и профилактика девиантного поведения. – Краснодар, 2010. – С. 280–282.

5. Хагуров Т.А., Хагурова Н.Е. Социокультурные проблемы современного воспитания // Актуальные проблемы духовно-нравственного возрождения России. – Краснодар, 2010. – С. 182–192.

6. Франкл В. Человек в поисках смысла. – М., 1990. – С. 43.

ПРОБЛЕМЫ ВОЛОНТЁРСКОГО ДВИЖЕНИЯ

Е.С. Воробьева (г. Рязань)

Научный руководитель – доц. Л.И. Архарова

Каждый из нас не раз слышал слово «волонтёр» и без труда может дать ему определение. «Волонтёр» происходит от лат. voluntarius «добровольный, действующий по своей воле», из voluntas «воля, желание, хотение», далее от velle «хотеть, желать».

Волонтёр – это человек, который готов безвозмездно потратить свои силы и время на пользу обществу или конкретному человеку. Стать волонтёром может любой человек от 14 лет, но особенно никаких возрастных ограничений для этого нет. Но так как одному человеку зачастую не под силу справиться с некоторыми задачами, то для этого создаются целые волонтёрские отряды. Эти отряды регистрируются на специальном сайте, придумывают себе название и эмблему, а так же разрабатывают программы, направленные на выполнение той или иной задачи.

Волонтёрский отряд может быть сформирован на базе университета, колледжа, школы. Волонтёрские отряды работают, как правило, в различных направлениях:

- 1) социальное патронирование и помощь пожилым людям;
- 2) социальное патронирование детских домов;
- 3) профилактика наркомании и распространения ВИЧ-инфекции среди подростков и молодёжи;
- 4) медицинская помощь;
- 5) педагогическая поддержка детей и подростков;
- 6) экологическая защита;
- 7) интеллектуальное развитие;
- 8) досуговая деятельность;
- 9) пропаганда здорового образа жизни в молодёжной среде;
- 10) правовое просвещение детей и подростков;
- 11) восстановление и уход за воинскими захоронениями.

Реализация программы работы волонтерского отряда показала, что наиболее эффективным способом расширения влияния молодежных общественных объединений в молодежной среде является метод "молодежь обучает молодежь", так как у молодежи присутствует нигилизм по отношению к информации, исходящих от взрослых.

Потребность быть полезным заложена в каждом человеке. Большинство людей хотят быть полезными каждый день. Нет человека, который хотя бы один раз безвозмездно не поделился с другим тем, чем он сам обладает: душевным теплом, знаниями, физической силой, материальными ресурсами. У каждого человека свой мотив и представления о своём предназначении.

Тьюторское сопровождение процесса профессионального самоопределения старшеклассников в условиях школьного ресурсного центра

С.В. Гаврилова, Ю.Э. Дьяченко (г. Краснодар)
Научный руководитель – доц. Н.В. Подосинникова

В соответствии с краевым проектом модернизации образования возникла необходимость создания инновационно-организационных структур – ресурсные центры (РЦ) на базе средних школ, которые будут являться источником опыта модернизации образования для сети образовательных учреждений (межшкольные РЦ).

Обеспечение условий для получения качественного общего образования требует повышенного внимания к предпрофильному (8–9 кл.) и профильному обучению (10–11 кл.). Однако сложившаяся практика ориентирована на достижение лишь ближайших целей (выбор профиля, элективных курсов) и не в состоянии, по нашему мнению, отразить целостную ситуацию развития деятельности учащихся. Во многом это объясняется практическим отсутствием индивидуализации программ, адресной педагогической и психологической помощи учащимся предпрофильных и профильных классов в выборе перспектив профессионального образования, презентации своих индивидуальных достижений и т.д.

Одним из путей решения указанных проблем может стать тьюторская поддержка процесса саморазвития учащихся профильных классов.

В широком смысле тьютор определяется Т.М. Ковалевой как тот, кто сопровождает процесс освоения деятельности. В определении Н.А. Рыбалкиной, тьютор – это позиция взрослого, который помогает школьнику строить индивидуальную образовательную траекторию. Тьюторская модель педагогической деятельности, как подчеркивает большинство авторов, создает особую среду, для которой характерны проявления мотивационного поля в самоопределении, самореализации учащихся, возникновение общности образовательных и личностных интересов входящих в нее людей.

В 2009 году на базе МОУ СОШ №70 г. Краснодара и МОУ СОШ №4 Темрюкского района (школы являются ресурсными центрами) коллективом авторов, а именно: Подосинниковой Н.В., к.п.н., доцентом кафедры технологии и предпринимательства факультета педагогики, психологии и коммуникативистики КубГУ; Крохмаль Е.В., преподавателем кафедры технологии предпринимательства КубГУ; директорами МОУ СОШ №4 и 70 и научно-

исследовательской группой студентов был разработан и запущен в эксперимент педагогический проект «Тьюторское сопровождение профильного обучения в средней школе (на примере школьного ресурсного центра)», рассчитанный на один учебный год (2009-2010г.г.). По истечении указанного времени наш проект продлился еще на один год и завершится в 2011 году.

Предлагаемая педагогическая деятельность рассматривает деятельность тьюторов как педагогическое сопровождение не только образовательной, но и социальной деятельности школьников, что представляется необходимым условием формирования их социальной компетентности и гражданской активности.

Можно предположить, что деятельность тьюторов (в группах 5–12 школьников) повысит эффективность профильного (предпрофильного) обучения, если будет:

- опираться на реализацию следующих принципов: приоритет интересов сопровождаемых; мультидисциплинарность, стремление к автономизации;
- осуществляться в единстве четырех функций: диагностической, информационной, консультативной, первичной помощи на этапе реализации плана решения;
- реализовываться поэтапно и циклично.

Основная цель проекта: выявление комплекса педагогических, организационных, методических условий тьюторской деятельности в профильном обучении.

Задачи:

1. Организация тьюторских групп в экспериментальных школах (на базе 8–11 классов).
2. Научно-методическое обоснование деятельности тьюторов.
3. Обобщение опыта тьюторского сопровождения для использования в работе школ, входящих в межшкольный РЦ на базе МОУ СОШ №70 г. Краснодара.

Каковы будут результаты реализации нашего проекта, покажет его окончание в 2011 году (конец этого учебного года), а пока точно определился приоритет, что тьюторское сопровождение необходимо развивать на этапе перехода «школа – вуз», в освоении школьником позиций «исследователь», «проектировщик», «предприниматель», сопровождение командного движения и индивидуального движения в проекте.

Литература:

1. Железцова Г.А. Сопровождение: теория и практика // Практика развития образования. – Красноярск, 2001.
2. Ковалева Т.М. Тьюторское сопровождение как управленческая технология // Технологии открытого образования. – М., 2002.
3. Проскуровская И.Д. К вопросу о реконструкции исторических оснований тьюторства (на материале английских университетов) // Открытая модель дополнительного образования региона. – Красноярск, 2004.

ЗДОРОВЬЕСБЕРЕЖЕНИЕ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ

И. Г. Горенкина (г. Рязань)

Научный руководитель – доц. Л. Н. Бахарева

Проблему организации здоровьесберегающего учебного процесса российское общество пытается решить целенаправленно и системно с 1904 года, когда вышел Указ «Каким должно быть образование, чтобы не навредить здоровью школьника». Состояние здоровья ребенка в России начиная с прошлого века и по сегодняшний день вызывает огромную тревогу.

Причины, вызывающие эту тревогу, следующие.

Во-первых, школьные факторы риска удивительно «живучи», с ними трудно справиться. Проблема возникла не сегодня, о школьных болезнях специалисты заговорили еще в 1774 году. Здоровье детей в России никогда нельзя было назвать благополучным, и сегодня состояние здоровья наших детей не дает никаких оснований для успокоения.

Во-вторых, школа и государство в начале прошлого века взяли на себя ответственность за здоровье детей, тем самым сняв эту ответственность с родителей и с общества; именно школа должна была обеспечивать ведение здорового образа жизни. Но это невозможно, т. к. прежде всего это проблема общества. К сожалению, за 100 лет ситуация мало изменилась, и осознания ценности здоровья нет ни в нашем обществе, ни в семье. Поэтому школа не может и не должна решать эту проблему в одиночку, хотя и может сделать многое.

В-третьих, сложившаяся система образования в России, традиционная российская система образования – это огромная система знаний, состоящая из большого числа наук.

Требования школы становятся все более жесткими, и ребенок в силу ограниченности своих функциональных возможностей справиться с этими требованиями не может.

Состояние здоровья ребенка – это целый комплекс характеристик, включающий в себя физическое здоровье; психическое здоровье; социально-психологическую адаптацию.

В связи с этим возникает вопрос: «Вредим или не вредим мы своему ребенку?», так как условия обучения ребенка в школе оставляют желать лучшего.

Очевидной является необходимость рассматривать образовательный процесс параллельно с оздоровительным, поскольку гармонического развития личности без формирования духовности, нравственности и здоровья нет. Не учащиеся должны адаптироваться к системе образования и воспитания, а программы и методы обучения и воспитания должны приспособливаться к ребенку и формировать у него осознанную, добровольную мотивацию к получению знаний и сохранению собственного здоровья.

Известно, что для современного урока характерны информационная перегрузка учащихся; высокая интенсивность урока; чрезмерное нервно-психическое напряжение; стрессогенная среда; недостаточная двигательная активность школьников; игнорирование учителем психофизиологических особенностей обучающихся. Валеологически же обоснованный урок – это такая организация процесса обучения, которая позволяет соблюсти соответствие содержания и объема учебного материала, методов, форм учебно-педагогической деятельности возрастным и индивидуальным возможностям и особенностям учащихся, сохранить их умственную и физическую работоспособность, сформировать валеологическую культуру, способствовать реализации целей обучения, развития и воспитания здоровой личности. Учителю важно знать факторы, снижающие здоровье учащихся на уроке и способы исключения разрушающего влияния обучения на здоровье и развитие школьников.

К факторам снижения здоровья учащихся на уроке относятся длительное искусственное сокращение произвольной двигательной активности; недостаточная освещенность рабочих мест; недостаточный воздухообмен в помещении; чрезмерная интенсивность умственного труда и утомительность учебной нагрузки; стрессогенная среда на уроке (страх получить плохую отметку, страх отвечать у доски, быть наказанным и т. д.); авторитаризм учителя; неспособность школьника справиться с учебной нагрузкой, вследствие игнорирования учителем индивидуальных особенностей и механизмов развития психики (несоответствие предъявляемых требований возможностям школьника, состояние здоровья, неготовность к усвоению учебной программы, медлительность ребенка, низкий уровень работоспособности и т. д.); дидактогения, т. е. негативное психическое состояние ученика, вызванное нарушением педагогического такта со стороны учителя. В основе дидактогении лежит психическая травма ребенка; непринятие детским коллективом; чрезмерная длительность отдельных видов учебной деятельности.

Таким образом, сохранение и укрепление здоровья школьников должно стать приоритетной задачей общества, школы, семьи.

ПРАКТИЧЕСКАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ СОЦИОЛОГОВ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ УЧРЕЖДЕНИИ

С.В. Дмитриев (г. Тула)

Научный руководитель – доц. А.М. Баженов

Социология занимает особое место среди социальных и гуманитарных наук, активно развивающихся в современной России. При этом деятельность социологов в современных условиях должна включать как теоретическую, так и эмпирическую составляющие. Научное исследование должно базироваться на эмпирическом материале, и это характерно не только в отношении социологии. Прикладные исследования необходимы для разработки теоретических концепций, анализирующих и интерпретирующих различные сферы функцио-

нирования общества. Это определяет необходимость практической деятельности социологов как важного компонента их работы.

Одной из наиболее важных сфер общества является сфера образования. Благодаря образованию осуществляется преемственность накопленных многими поколениями знаний. Без образования остановилось бы развитие цивилизации, началась бы деградация. Образование – это многогранная отрасль, являющаяся предметом изучения таких наук, как педагогика, психология, философия, история, экономика, социология. И при этом каждая из этих наук изучает различные стороны процесса образования. Что же в образовании интересует социологию?

Специфика социологического подхода к изучению образования определяется особенностями объектно-предметного статуса социологии. Объектом изучения социологии является общество, и поэтому социологию интересует образование прежде всего как социальный институт. Социология изучает социальную сторону образования. Благодаря образованию человек включается в те или иные социальные группы, занимает определенные позиции в социальной структуре общества, осваивает и выполняет разнообразные роли в обществе. Исследование этих процессов необходимо для более глубокого изучения общества. Но понимание этих явлений возможно только при их эмпирическом исследовании, которое должно являться базой для построения теоретических концепций. Поэтому практическая деятельность социологов в образовательном учреждении необходима для научной работы. Также эта деятельность является важным фактором профессиональной подготовки и способствует повышению квалификации специалиста по социологии.

Содержание практической деятельности социологов в университете определяется спецификой изучения учебного процесса социологией. Социолог в ходе своей практической деятельности в образовательном учреждении должен изучать потребности в образовании, выявлять понимание роли образования в жизни общества и личной жизни, давать оценку уровню и качеству знаний в контексте их социальной значимости, исследовать отношение общества и обучающихся к образованию, определять социальную ценность обучения, анализировать влияние образования на процесс социализации. Выполнение обозначенных задач возможно только при комплексном, системном изучении коллектива учащихся и преподавателей, которое должно проводиться с применением социологических методов сбора информации: анкетирования, интервью, экспертного опроса, социометрического опроса, наблюдения, анализа документов, лабораторных и полевых экспериментов и др.

Значимой составляющей практической деятельности социолога в образовательном учреждении должно являться преподавание социологии как учебной дисциплины. Распространение и передача накопленных знаний молодым специалистам является не только важным, но и обязательно необходимым условием дальнейшего развития системы социологических знаний, условием развития социологии как науки.

Практическая деятельность в учебных заведениях имеет большое значение и для молодых специалистов. Непременным условием получения ими высокой квалификации является работа в школах и других учебных заведениях, в ходе которой учащимся рассказывается о социологии и её значении для развития современного российского общества.

Большое внимание уделяется социологическим исследованиям в Тульском государственном университете. На кафедре социологии и политологии ТулГУ функционирует лаборатория социально-политических исследований. Лаборатория проводит мониторинг социально-политической ситуации в Тульской области, изучает социальную адаптацию молодежи к общественно-политическим переменам в России, выявляет отношение студентов к получению высшего образования и трудоустройству по специальности.

Следует отметить, что наиболее эффективные и оптимальные результаты возможны только при сочетании практической работы социолога с теоретическими исследованиями. Теоретическая и практическая деятельность должны дополнять друг друга, вместе способствуя полному и глубокому изучению образования как социального явления.

СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ХАРАКТЕРИСТИКА АГРЕССИВНОГО ПОВЕДЕНИЯ ПОДРОСТКОВ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ УЧРЕЖДЕНИЙ

Т.Ю. Евланова (г. Рязань)

Научный руководитель – проф. А.Н. Сухов

Проблема воспитания подрастающего поколения особую актуальность приобретает на современном этапе развития нашего государства, характеризующемся бурными преобразовательными процессами в различных областях общественной жизни, существенным обновлением всей системы сложившихся отношений в обществе. Важнейшей в этом процессе выступает социокультурная проблема нейтрализации отрицательной и формирование положительной направленности личности.

В настоящее время институт семьи вынужден самостоятельно регулировать семейные отношения и нести огромную ответственность за собственное выживание и воспитание полноценных граждан.

Но, к сожалению, часто и сама семья самоустраняется от процесса воспитания. Многие родители, будучи заняты проблемами выживания, нередко неспособны помочь своим детям. Перед обществом стоит актуальная задача полноценно включить семью в воспитание детей, повышение ответственности за жизнедеятельность ребенка.

Существующие институты государственной системы профилактики девиантного поведения несовершеннолетних зачастую действуют разрозненно и неэффективно. Медленно развивается сеть специализированных учреждений для несовершеннолетних, нуждающихся в социальной реабилитации.

Отсутствуют специальные учебно-воспитательные учреждения для детей и подростков с агрессивным поведением, не развита подростковая наркологическая служба и т. д.

Сложившаяся ситуация требует переосмысления целей, ценностей, мотивов, эффективности средств и методов социальной работы с девиантными подростками [1]. Самое сложное в работе с агрессивными детьми - это создание условий, в которых бы дети чувствовали себя комфортно, в безопасности, и создание доверительных отношений, при которых дети могли бы быть такими какие они есть на самом деле, ведь проявление агрессии зачастую является защитной реакцией.

По результатам проведенного нами диагностического исследования в МОУ «Средней общеобразовательной школе №6» г. Рязани, преобладающее большинство подростков имеют высокий уровень агрессии, у девочек этот показатель выше на 7% чем у мальчиков. У 73% исследуемых подростков преобладает вербальная агрессия, а у 70% физическая. Исследуемые нами школьники как мальчики, так и девочки менее всего испытывают обиду - 13%.

Уровень агрессии старшеклассников зависит от личностных (социально-демографических и социально-психологических) особенностей личности. Одна из главных задач социального педагога – снижение уровня агрессии в поведении подростков. Для этого прежде всего необходимо установить психологический контакт. Этот контакт необходим для дальнейшей работы, которая должна основываться на доверии и уважении. Ребенок должен быть уверен в том, что ему ничего не угрожает, что на его свободу никто не посягает. Работая с подростками, нужно быть внимательными и осторожными в подборе методов работы - ведь именно в этом возрасте происходит формирования личности. Необходимо большое внимание уделить индивидуальной работе с ребенком. Уровень агрессии может измениться в результате проведения специально разработанной программы тренинговых занятий, в которой у подростков формируются навыки контроля эмоциональных и поведенческих реакций, этические и нравственные нормы взаимоотношений.

Литература:

1. Змановская Е.В. Девиантология: (Психология отклоняющегося поведения): Учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. – 2-е изд., испр.- М.: Издательский центр «Академия», 2004. – 288 с.

ВЕРХОВНЫЕ БОЖЕСТВА И КОСМОЛОГИЯ СЛАВЯНСКОГО ЯЗЫЧЕСТВА

Е.Ю. Исакова (г. Владивосток)

Научный руководитель – асс. Л.В. Стах

В одной из первых форм сознания, в мифологии, выражается отношение человека к миру. Мифы – первые ответы на вечные вопросы о происхождении человека и мира. Религиозные представления человека сформировались позже, но были основаны на мифологии. Широко известны лишь фрагменты мифоло-

гии славян. О древнейшей славянской религии и мифологии в период до VI века нашей эры свидетельств практически нет. Это же можно сказать и о свидетельствах, относящихся к периоду с VI по XI вв. Легко заметить черты, отличающие древнее славянское мировоззрение от мировоззрения племен, окружающих его. Собственно славянское начало тех различных религиозно-мифологических представлений бывает очень трудно увидеть вследствие того, что славянские и неславянские элементы постоянно влияли друг на друга. К VIII–IX вв. мифология была различна у прибалтийских, восточных и южных славян, поэтому мы не можем говорить о существовании единой славянской мифологии. В свою очередь, отсутствием единой славянской мифологии объясняется и отсутствие какой-либо общей и строгой мифологической системы вообще. Славянская мифология не была структурирована и подробно разработана. Славяне не имели кровнородственной общины, что привело к отсутствию строго регламентированной, иерархической структуры общества. Миссионерам-иноземцам важно было показать, в какой бездне заблуждений находились славяне язычники, но именно в миссионерских сочинениях можно найти информацию о славянских богах. В этих сочинениях зафиксированы многотысячные языческие празднества, описаны идолы и храмы славянских божеств, их внешний вид, иногда функции богов и ритуал. Однако и эти авторы не раскрывают мифологии как таковой.

Одним из наиболее древних и наименее изученных богов является Род. Первое время исследователи считали Рода домовым, но надо принять во внимание, что Род всегда упоминался в единственном числе, а по поверьям домовые обитали в каждом доме. Кроме того, домовый упоминался в тех же самых источниках, где говорится о Роде. «Слово об идолах» – первый по времени материал о Роде и рожаницах. В этом сочинении автор предостерегает своих читателей от смешения «родопочитания» с культом русского бога Рода. Род представлен как предшественник Перуна, значит, он – главное божество у славян до становления культа Перуна. «...се же словен начали тряпезоу ставити, родоу и рожаницам, переже пероуна бога их...».

«Слово Исаяи пророка, истолкованное святым Иоанном Златоустом о поставляющих вторую трапезу Роду и рожаницам» – следующий в хронологическом порядке источник. Это поучение посвящено исключительно культу Рода и рожаниц. В поучении осуждаются те, кто, отклонившись от веры в истинного библейско-христианского Бога, избрал себе враждебных ему – Рода и рожаниц. Род сопоставлен с Саваофом и с Иисусом Христом, что также говорит о масштабе культа Рода.

Комментарий к Евангелию в рукописи XV – начала XVI в. – третий важный источник, который был обнаружен в Архиве иностранных дел Н. В. Калачовым. «Вдуновение бессмертное нестареющее един вдыхает вседръжителъ, иже един безсмертен и непогибающих творец. Дуну бо ему [человеку] на лице дух жизни и бысть человек в душу живу. То ти не Род, седа на воздусе мечеть на землю груды и в том рожаются дети. И паки ангели вдыхаетъ душу или паки иному от человек или от ангел суд бог предасть. Сиде бо неции ретици

глаголють от книг срачиньских и от проклятых болгар. О таких блядословцах пророк рече: «попел сердце их и персти хуже надежа их и бесчестнее кала житие их, яко не разумеша творца своего, создавшего их и вдохнувшего в них дух жизни и вложившаго душу действену. Всем бо есть творец бог, а не Род». Как видим, Род опять сопоставляется с самим создателем, Богом-Отцом, Творцом мира. Род объединяет добро и зло, любовь и ненависть, жизнь и смерть, создание и разрушение, а все остальные боги являются его проявлением.

И почти всегда в источниках с Родом объединены рожаницы. Рожаницы сопоставляются исследователями с далекими первобытными мифами. В сибирских охотничьих мифах существовали две лосихи (мать и дочь), все трипольское земледельческое искусство наполняют две богини, мать и дочь Деметра и Персефона, двух богинь, мы видим в греческой мифологии. К помощницам Рода, рожаницам, относят также Ладу и Лялю. Лада, известная фольклору всех славянских народов, выступает прежде всего в качестве покровительницы брака «и всякого благополучия». Празднования в ее честь проводились весной и в первую половину лета. Песни с упоминанием Лады встречаются и вне календарных рамок: например, поются или во время гаданий о замужестве, или во время свадеб. Ляля – божество, сопутствующее Ладе. Девичий праздник назывался «Ляльник». Для исполнения роли Ляли в Ляльник выбирали самую красивую девушку. Ляля, увенчанная венком, садилась на середину особой дерновой скамьи, изготовленной специально для нее, а по сторонам от Ляли на скамью укладывались подношения: хлеб – по одну сторону, а кувшин с молоком, сыр, масло, яйца и сметана – по другую. У ног Ляли клали сплетенные венки. Девушки прославляли Лялю как кормилицу и подательницу урожая, водили вокруг нее хоровод. По окончании хороводной пляски и пения Ляля наделяла девушек венками.

Одним из самых загадочных и противоречивых божеств славянского языческого пантеона является женское божество Макошь. Ее имя входит почти во все поучения против язычества XI–XIV вв. И хотя по поводу функций Макоши мнения исследователей расходятся, однако большинство исследователей видят именно ее богиней судьбы, удачи, главным женским божеством. По данным, собранным на русском Севере, Макошь рисуется невидимой пряхой. Возможно, в более поздний период Макошь стали отождествлять с Бабой Ягой. В самых разных сказках Яга либо сидит за прялкой, либо дарит герою волшебный клубок, указывающий ему путь в нижний мир. Данный факт говорит о связи Бабы Яги и Макоши. На вышивках Макошь довольно часто изображается между двух лосих-Рожаниц, иногда – с рогом изобилия. С принятием христианства Макошь трансформировалась в покровительницу ткачества и женских работ Параскеву-пятницу.

Велес (Волос) считался богом скота и богатства. Согласно исследованиям Рыбакова, культ Велеса возник в эпоху охотничьего хозяйства и был связан с культом медведя. При этом имя Велеса имеет еще один семантический оттенок – культ мертвых, душ умерших. В литовском языке *veles* – это покойник.

По преданию, Велес является сыном Рода и древним, хтоническим богом. С переходом к скотоводству этот бог, по-прежнему сохраняя свои древние функции, становится еще и покровителем домашнего скота. Кроме того, Велес считается покровителем волхвов. Культ Велеса попал в Киев из Новгорода, где был наиболее почитаем. Чествование Велеса проходило на масленичную неделю и на зимние святки, а 6 января был Велесов день. «Связь Велеса с зимними святками объясняет не только обрядовое печенье в виде домашних животных, но и одевание звериных масок в святочные дни, пляски в вывороченных тулупах». Данное ряжение производилось дважды в год – на зимние святки и на масленицу. Надо сказать, что дохристианская масленица по времени совпадала с архаичным праздником пробуждения медведя. Вместе с другими идолами истукан Волоса в Киеве был разрушен, но в некоторых городах, например, в Ростове, идол и поклонение ему сохранялись еще долгое время. Постепенно образ Велеса – бога богатства – трансформировался в Кошcea Бессмертного и в покровителя скота святого Власия.

Перун – бог грозы, молнии и грома – под похожими именами почитался у большей части индоевропейских племен, а позже ему становятся присущи и военные функции. По мнению некоторых исследователей, главенство Перуна в Киевской Руси – дело очень позднее, почти современное рождению Киевского государства. Дуб, гора, конь и колесо с 6-ю спицами считались символами Перуна. В христианское время Перун был прочно заслонен пророком Илией, который ездил в огненной колеснице по небу. Ильин день очень торжественно праздновался по всей России, и, судя по этому, а также по всем признакам древнего языческого культа, возможно, что именно этот грозовой день и был исконным днем громовержца Перуна. На «глиняном календаре» черняховской культуры, который был найден на Киевщине, 20 июля – день Перуна – отмечен огромным «громовым знаком», колесом с шестью спицами. Надо отметить, что в учениях против язычества никаких сведений о широком распространении культа Перуна нет, а сам он упоминается лишь в общих перечнях божеств.

У древних славян вселенная делилась на три мира: Верхний, Средний и Нижний, модель мира, таким образом, была трехчастной. При этом верхний мир населяли боги, Средний – люди, а Нижний – умершие и силы, враждебные людям. Дерево, согласно представлениям древних, было священным, являясь осью мира. Мифы о Мировом Дереве существуют в мифологии многих других древних народов. Согласно славяно-русским описаниям мирового дерева, это дуб, под которым живет Змей. Вершина дерева уходит за небеса и на ней сидит волшебная птица. Дуб этот растет на острове Буяне посередине океана. Живительные источники текут из-под корней Дерева. Это дерево является лестницей, по которой можно осуществлять путешествия из одного мира в другой. К ветвям и вершине дерева относили птиц (сокола, соловья, птиц мифологического характера), а также солнце и луну; к стволу – пчёл, к корням – хтонических животных, а всё дерево в целом сопоставлялось с человеком. Четверичная горизонтальная структура (север, запад, юг, восток, соответствующие

четыре ветра), жизнь и смерть (зелёное, цветущее дерево и сухое дерево, дерево в календарных обрядах) моделировалось тоже с помощью мирового дерева. Отголоски этого мифа можно найти и в нашем времени, например, в стихе Пушкина «У лукоморья дуб зеленый». Этот дуб вмещает в себя миры – поднебесье, где «колдун несет богатыря», подземный мир (Кощей, Баба Яга) и землю с лесами и морями. А собственно русалка, леший, морские витязи, Волк, обитающие на дереве, отражают древнеславянских божеств.

Существует миф, где славяне связывают сказания о Мировом Дереве как первой модели мира, с птицами-творцами Вселенной как второй моделью мироздания. Согласно этому мифу, среди синего моря стоят два дуба, а на них два голубя, создающие землю из песка, а светила из синего и золотого камня.

В мифах о творении мира из яйца отображена третья модель мироздания. «Яйцо» является прообразом космоса: скорлупа – это небо, пленка – облака, белок – вода, желток – земля.

В христианские обряды и в церковный календарь вошли многие элементы древнеславянской мифологии. Так, дохристианские святки заняли промежуток между Рождеством и Крещением, за святками следует Масленица, ставшая преддверием Великого поста. В христианскую Пасху вплелись языческие поминальные обряды, а также древнеславянский культ хлеба, в Троицу – некоторые элементы древнеславянского праздника семика, например, культ березы. Как праздник сбора плодов – Яблочный Спас – стали отмечать Преображение Господне. Не случайным является и тот факт, что языческое влияние прослеживается в орнаментах памятников древнерусского храмового строительства (солярные, «солнечные» знаки, белокаменная резьба). В быту древнерусских людей очень долгое время сохранялись языческие обряды и верования: различного рода гадания, празднества, погребальная обрядность. Кроме того, в памятниках литературного и устного творчества, особенно в эпосе (былинах, песнях и т.д.), тоже прослеживается языческая архаика, но это тема следующего исследования.

АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ ПОДРОСТКОВОЙ СУБКУЛЬТУРЫ

Д.А. Камынина (г. Рязань)

Научный руководитель – ст. преп. Н.А. Копылова

Перспективы развития культуры определяются духовным потенциалом молодого поколения. Общество, озабоченное своим будущим, одной из важнейших своих задач видит формирование культуры личности ребенка.

Подростковый возраст – самый трудный и сложный из всех детских возрастов. Его еще называют переходным, потому что в течение этого периода происходит своеобразный переход от детства к взрослости, от незрелости к зрелости, который пронизывает все стороны жизни подростка. Успешное становление ребенка, подростка, а в последующем молодого человека как личности, определяет не только включение в общественную жизнь, но и нахождение им своей ниши. Таким образом, подростковая субкультура призвана выпол-

нять функции выбора и нахождения собственных норм поведения и общения в ситуациях освоения новых социально-культурных ролей.

Подростковая субкультура является важным этапом в развитии личности. В современной ситуации процесс социализации личности становится особенно сложным. Наряду с основными социальными институтами воспитания и образования, семьей и школой, в нем все большую роль играют «электронные воспитатели», к которым относятся средства массовой информации (СМИ) и электронные медиа. СМИ выполняет ряд функций: информационную, релаксационную, рекреативную. Благодаря СМИ происходит широкое ознакомление подростка с окружающим предметным миром. Из-за всеохватывающего и неизбежного влияния СМИ происходит трансформация подростковой субкультуры. СМИ ориентирует ценностные представления современного подростка на «американизацию» подростковой субкультуры. Пропаганда насилия и жестокости на телеэкране формирует в подростке антисоциальное поведение. СМИ становятся самым распространенным досугом подростков, что, безусловно, отнимает огромное количество времени от основных занятий (чтение книг, посещение секций, общение со сверстниками). Существует также и угроза избыточного, всеядного потребления массовой культуры, отрицательно сказывающейся на развитии творческой и социальной активности подростка.

Важнейшую роль в социализации подростка выполняет семья. Это первая социальная группа, определяющая направленность процесса развития личности. Во многом будущее личности человека определяется в семье, так как от взаимоотношений и культуры родителей, их личностных особенностей, поведения и условий воспитания зависит развитие ребенка, его талантов, склонностей, способностей, типа будущего поведения.

Проблемы современной семьи относятся к числу наиболее актуальных. В современной России происходит деформация семейных отношений, утрата национальных традиций семейного воспитания: ослабляется роль родителей в воспитании. Это происходит в силу трудовой занятости, перегруженности бытовыми проблемами, потери нравственных ориентиров, а нередко неумения и нежелания заниматься с детьми. Снижение культуры семьи, породило антикультурные явления в подростковой субкультуре, а именно в становлении потребительского отношения подростков, состоит в выдвигании материальных ценностей на авансцену – это актуальная проблема современной культуры общества.

Наряду с семьей школа является основополагающей инстанцией социализации подростка. Она дает не только общеобразовательную подготовку, составляющую основу для получения профессионального образования, но и создает благоприятные возможности для удовлетворения личностью своих интересов и потребностей, развития природных сил и творческих способностей, достижения гармонии в развитии всех аспектов культуры личности подростка: интеллектуальной, духовно-нравственной, профессиональной, экологической, физической, культуры общения. К сожалению, современная школа мало ори-

ентирована на развитие в подростковом возрасте всех этих аспектов, отдавая предпочтение становлению лишь некоторым из них.

В чтении подростков сегодня происходят очень серьезные перемены, которые носят глубинный характер. Большинство современных подростков относятся к книге не как к «учебнику жизни», а как к одному из средств информации и массовой коммуникации, что приводит, во-первых, к обеднению эмоциональной и интеллектуальной сферы развития школьника. Во-вторых, при падении объемов свободного чтения исключаются темы, занимающие последние места в списке предпочтений, а превалируют фантастика, мистика и «ужасы», детектив и так называемый «сентиментальный роман». Большинство этих произведений не способно положительно влиять на формирование моральных и этических норм, верных эстетических оценок и развитие словарного запаса.

Падение книжной культуры - проблема не только самих подростков, но и всего общества в целом. Решение этой проблемы должно осуществляться на государственном уровне. В современной России в большинстве случаев преодолением проблемы подросткового чтения занимаются библиотекари, преподаватели, предлагая свои индивидуальные пути решения.

Структура досуга школьника за последние десять лет претерпела весьма существенные изменения. Современный подросток отождествляет досуг со своим личным свободным временем, возможностью заниматься «тем, чем он хочет», а не тем, что способствовало бы его развитию и образованию. Досуг современного подростка ориентирован на компьютеризацию, когда чтение книг и общение со сверстниками вытесняются «общением» с компьютером.

По результатам проведенного нами опроса школьников рязанских школ были выявлены наиболее предпочитаемые виды деятельности подростков в свободное время: «общение с друзьями», «просмотр телепередач», «компьютерные игры».

Досуг же призван выполнять следующие функции: самореализационную, коммуникативную, просветительскую, профессионально-ориентационную. Но они, в свою очередь, зачастую не выполняются, и досуговая деятельность подростков приводит не к развитию, а к деградации личности.

Исходя из этого, можно сделать вывод о том, что формирование культуры личности подростка происходит в сложной социокультурной ситуации в России, которая обусловлена общей направленностью на американизацию, безучастным отношением к проблемам общества, семьи, образования, досуговой деятельности, что приводит к появлению проблем у подрастающего поколения: несформированность подростка как культурной личности (культура общения, духовно-нравственные ценности, падение культуры чтения и т.д.), потребительское отношение к жизни, дезориентация подростка в досуговой сфере, первостепенная роль СМИ в процессе социализации подростка. В решении этих проблем должны быть объединены усилия заинтересованных родителей, школы, государства.

Литература:

1. Бахухина Н.П. Проблемы эстетического воспитания в школе// Формирование личности молодого человека в школе и вузе / Под общ.ред. А.С. Запесоцкого. – СПб., 2001.
2. Борытков Н.М. Досуг как сфера воспитания / Культура. Искусство. Образование.– Смоленск, 1998.
3. Выготский Л.С. Проблема возраста //Собр. соч. – М. 1984. – Т. 4.
4. Григорьев Д.В. Социокультурное самоопределение подростка // Педагогика. – 2000. – № 7.
5. Кле М. Психология подростка // Фролов Ю.И. Психология подростка. – М., 1997.
6. Кожевникова Е.С. Читатель и Интернет // Библиотекосведение. – 2005. – №2.
7. Маленкова Л.И. Воспитание в современной школе. – М., 1999. – 300 с.
8. Чудинова В.П. Что читают современные подростки / В.П. Чудинова, Е.И. Голубева // Воспитание школьников. – 2004. – № 4.

СРАВНИТЕЛЬНАЯ ХАРАКТЕРИСТИКА ЛИЧНОСТНЫХ ОСОБЕННОСТЕЙ УЧИТЕЛЕЙ НАЧАЛЬНЫХ КЛАССОВ И УЧИТЕЛЕЙ-ПРЕДМЕТНИКОВ

Катышева С. (г. Владимир)

Научный руководитель – доц. Абрамян Н.Г.

Актуальность проблемы исследования объясняется тем, что современное общество предъявляет к личности педагога всё более высокие требования. Учитель, являясь одновременно организатором и частью воспитательной среды, способствует интеллектуальному и личностному развитию своих учеников. Современный учитель - это, прежде всего, личность, отличающаяся индивидуальным своеобразием.

Объектом эмпирического исследования является профессиональное педагогическое общение.

Предметом эмпирического исследования являются коммуникативные свойства и особенности межличностного взаимодействия учителей начальных классов и учителей-предметников (литераторов и историков).

Целью эмпирического исследования является сравнение личностных коммуникативных особенностей учителей начальных классов и учителей-предметников (литераторов и историков).

Для достижения цели исследования были сформулированы следующие *задачи*:

1. Определить у испытуемых стиль педагогического взаимодействия;
2. Диагностировать коммуникативные установки испытуемых;

3. Исследовать следующие индивидуально-психологические особенности: интеллектуальные, эмоционально-волевые качества, коммуникативные свойства и особенности межличностного взаимодействия);

4. Сделать качественный анализ полученных данных.

Гипотеза исследования такова: личностные особенности учителей начальных классов и учителей-предметников (литераторов и историков) соотносятся в коммуникативных установках межличностного взаимодействия, проявляющихся в профессиональной деятельности.

Методологической основой исследования являются: теория деятельности А.Н. Леонтьева, концепции психологии педагогической деятельности Н.В. Кузьминой и Н.А. Аминова.

Методы исследования: анализ теоретических источников, тестирование с использованием следующих методик: методика определения стиля педагогического взаимодействия Л.М. Митиной, методика диагностики коммуникативной установки В.В. Бойко, методика многофакторного исследования личности Р. Кеттела (16PF – опросник).

Экспериментальная база исследования: МОУ «Сновицкая СОШ имени С.Н. Белкина», МОУ СОШ № 6 г.Владимира, лицей-интернат №1 г.Владимира.

Практическая значимость исследования определяется тем, что его результаты могут использоваться в системе непрерывного педагогического образования, администрацией школ и учителями для анализа динамики профессионального и личностного развития конкретного учителя, а также для разработки программ самосовершенствования учителей.

Наиболее полное соответствие личностных особенностей педагога его профессии и требованиям педагогической деятельности проявляется в работе с младшими школьниками как самыми непосредственными, искренними партнерами взаимодействия.

Содержание и психологические особенности труда учителя-предметника, предъявляя особые требования к его психике и личности, обуславливают необходимость наличия у него специфических способностей, отличающихся от способностей учителя другого предмета. Основополагающие специальные педагогические способности учителя русского языка и литературы: чувство слова, эмоциональная выразительность речи, культура речи.

Личностные особенности учителей начальных классов и учителей-предметников (литераторов и историков) соотносятся в коммуникативных установках межличностного взаимодействия, проявляющихся в профессиональной деятельности.

В результате эмпирического исследования личностных коммуникативных особенностей учителей начальных классов и учителей-предметников (литераторов и историков) мы пришли к следующему заключению:

Почти у всех учителей выявлено сразу 2 или 3 стиля взаимодействия. В группе учителей русского языка и литературы выявлены приверженцы всех четырёх стилей педагогического взаимодействия (по типологии Л.М. Мити-

ной), в то время как в группе учителей начальных классов не выявлено приверженцев директивного стиля. Общие показатели выше у учителей-предметников, что указывает на большую устремленность к взаимодействию с окружающими.

Негативная коммуникативная установка, в целом, сильнее выражена у учителей русского языка и истории. У учителей начальных классов ярче проявляется завуалированная жестокость в отношении к людям, в то время как у учителей русского языка и истории – открытая жестокость.

Многофакторное исследование личности показало, что по фактору адекватности самооценки средний балл одинаков в обеих группах учителей. Показатели интеллектуальных особенностей также примерно равны. Коммуникативные же особенности значительно выше у учителей начальных классов. Эмоционально-волевые особенности незначительно выше выражены у учителей-предметников.

Таким образом, большей устремленностью к взаимодействию с окружающими характеризуются учителя-предметники. Негативная коммуникативная установка также сильнее выражена у учителей русского языка и истории. Коммуникативная сфера личности лучше развита у учителей начальных классов.

Перспектива изучения темы представляется нам в расширении диагностической базы, расширении выборки, рассмотрении большего спектра исследуемых качеств личности учителей.

ПРИКЛАДНОЕ ЗНАЧЕНИЕ ВОЛОНТЕРСКОГО ДВИЖЕНИЯ

М.В. Ключкова (г. Рязань)

Научный руководитель – ст. преп. Н.В. Ковтун

Говоря о современных педагогических ценностях нельзя не упомянуть человечность, сострадание и гуманность. Одним из средств их воспитания может явиться добровольческая деятельность.

Понятие «добровольчество» (в современной западной социологии «волонтерство») согласно Всемирной Декларации Добровольчества означает деятельность, осуществляемую людьми добровольно на безвозмездной основе и направленную на достижение социально значимых целей, решение проблем сообщества.

Сегодня движение добровольцев, столь популярное во всем мире, получает распространение и в нашей стране: идет широкая пропаганда волонтерства как идеи всеобщей взаимопомощи, проводятся разнообразные акции, особенно среди молодежи и для нее. Однако в России понятие добровольчества приобретает иной оттенок, нежели по всему миру. Для того, чтобы понять эту разницу, необходимо ознакомиться с краткой историей и сущностью волонтерства.

В некоторых государствах система волонтерства была основным способом комплектования армий в определенный период времени (например, в Ве-

ликобритании), но во второй половине девятнадцатого века в большинстве государств такая система добровольчества исчезла.

В целом же волонтерство как идея социального служения почти столь же древняя, как и понятие "социум": стремление к добровольной и бескорыстной помощи существовало всегда. Однако только в 20-х годах XX века, после первой мировой войны, в Европе добровольчество стало приобретать черты глобального социального феномена.

В 1920 во Франции, под Страсбургом, немецкой и французской молодежью был осуществлен первый волонтерский проект, в рамках которого участники-добровольцы восстанавливали разрушенные фермы в районе мест ожесточенных боев между немецкими и французскими войсками. С тех пор волонтерство стало набирать размах и популярность всемирного масштаба. В добровольчестве определились разнообразные формы, виды, продолжительность деятельности. В 60-х возникли десятки волонтерских программ с благородной миссией - подружить Восточную и Западную Европы. Экологические проекты получили распространение с 80-х.

Сегодня волонтерское движение эффективно функционирует по всему миру, особенно успешно в таких благополучных странах, как США, Англия, Германия, Франция, Финляндия, Швейцария и др. В волонтерском движении участвуют студенты, преподаватели вузов, люди самых разных профессий. Осуществляют они не менее разнообразные проекты: экологические (расчистка «лесов, полей и рек», посадка деревьев), археологические, реставрационные, ремонтные, сельскохозяйственные (работа на фермах и в полях), социальные (работа с детьми, уход за больными, инвалидами) и т. д.

В России же сегодня понятие «волонтерства» ассоциируется скорее с благотворительностью (сбором средств для нуждающихся) или разовыми акциями (донорскими, направленными на пропаганду здорового образа жизни и т.п.) За громкой пропагандой потерялось истинное, практическое значение добровольчества, которое предполагает активный труд, часто физический. В нашей стране оно начинает приобретать ориентацию скорее на внешнюю сторону, на привлечение как можно большего количества человек, чем на реальную деятельность, потребность в которой тем не менее остается высокой.

Именно это противоречие и послужило мотивом для написания данной статьи. По мнению автора, для наиболее эффективной работы движения необходимо восстановить в нашей стране его первоначальную, прикладную направленность. На примере нашего волонтерского отряда, созданного на базе Института иностранных языков РГУ им. С.А.Есенина, хотелось бы рассказать о способах претворения этого в жизнь, возможных проблемах, о путях их решения и перспективах.

В 2008 году студенты и преподаватели нашего института организовали добровольческий отряд, сотрудничающий с онкогематологическим отделением Рязанской областной детской клинической больницы, целью которого была и остается организация досуга детей, проходящих там курс лечения. Суть нашей деятельности в следующем: члены отряда раз в неделю навещают детей,

проводят с ними различные занятия (игровые, познавательные, творческие), театральные постановки, праздники, викторины, выставки рисунков и поделок; по мере возможности организуется сбор средств на лечение конкретных детей.

На начальном этапе наш отряд состоял из 8 человек, которые были разделены на 2 группы, сменявшие друг друга. По истечении первого года из начального состава осталось три человека, но к ним присоединились еще двое новых добровольцев. Проверку временем прошли не все, но на то были свои причины, которые типичны для любого подобного отряда в России. За почти три года существования мы приобрели достаточно опыта, чтобы сделать определенные выводы относительно своей деятельности в частности и развитии волонтерского движения в нашей стране в общем.

Вот с чем пришлось столкнуться нашему отряду:

1. Недостаток времени. Каждому участнику приходится совмещать с добровольческой деятельностью учёбу или работу, но это неотъемлемая часть волонтерства как такового. Особенность нашего проекта в том, что каждое единичное занятие с детьми предполагает определенную подготовку и планирование. Иногда распределять время бывает нелегко, поэтому это и послужило основной причиной сокращения состава отряда и вызвало нехватку человек.

2. Недостаток средств и реальной помощи волонтерству. Поскольку мы работаем с детьми, проводя праздники, творческие занятия и стараясь делать их увлекательными и полезными для детей, мы не можем обойтись без материальных средств на покупку канцелярских товаров, наборов для рукоделия, подарков. Наш отряд существует на материальную помощь, выписываемую его участниками и их собственные средства, что не всегда достаточно. По этой причине приходится отказываться от реализации некоторых проектов.

3. Тяжелая эмоциональная ситуация - особенность нашей деятельности, которая определяется спецификой детей, находящихся на лечении. Работа с ними требует сильной и стабильной психики, так как после долгого общения с детьми возникает привязанность, и переносить ухудшение состояния ребенка или смертельные случаи бывает тяжело.

Перечисленные трудности, безусловно, препятствуют нашей деятельности, но нам удастся справиться с ними, ища различные пути решения:

4. Единственно возможный выход из проблемы недостатка времени – планирование деятельности и искреннее желание работать. Если взглянуть на это препятствие по-иному, можно выявить и определенные преимущества. Так, нехватка времени организует и дисциплинирует, заставляя продумывать свои действия заранее - в итоге удастся выполнить больше задуманного.

5. Решение проблемы недостатка помощи требует комплексного решения. С одной стороны, это активность самих волонтеров, то есть участие в конкурсах проектов, поиск спонсорской поддержки, чем мы продолжаем заниматься. С другой стороны, добровольчество направлено на социально значимые, глобальные цели, и во многих Европейских странах действуют особые организации, и существует специальное законодательство, регулирующее во-

лонтерское движение и оказывающее ему помощь в развитии. Поэтому необходимо, чтобы в нашей стране добровольческим группам оказывалась посильная реальная поддержка, хотя бы теми предприятиями, с которыми они сотрудничают или на базе которых были организованы.

6. Престиж волонтерства сейчас растет, и недостатка в желающих присоединиться к отряду нет. Главное, чтобы это желание не было сиюминутным, и люди осознавали возможные трудности (в нашем случае это все вышеперечисленное), которые придется преодолевать, и не боялись этого, то есть, необходима определенная подготовка, инструктаж будущих добровольцев.

7. Эмоциональная напряженность присутствует только на первой стадии, после специфика нашей деятельности становится в какой-то степени её преимуществом, так как меняет мировосприятие, отношение к жизни и к окружающим. Отряд оказал на каждого из участников, даже из бывших, такой «педагогический эффект».

Таким образом, несмотря на трудности, мы продолжаем развиваться и не собираемся останавливаться на достигнутом. В наших планах также расширение отряда на другие отделения РОДКБ, сотрудничество с фондами для организации регулярной помощи детям, а также организация подобных отрядов в других социальных сферах. Добровольчество стало частью нашей жизни, изменив её и нас самих, заставив по иному смотреть на жизнь и относиться к ней, острее чувствовать чужое несчастье и осознавать свою ответственность за окружающих. Кроме того, видя реакцию детей, мы можем быть уверены, что это нужно не только нам.

Наш пример доказывает, что сегодня в стране есть хорошая база становления настоящего волонтерского движения. Его необходимо развивать – это важно и для нуждающихся в помощи, и для самих добровольцев.

Именно безвозмездная деятельность на благо других учит иному восприятию жизни, осознанию своей роли в ней, надежности, креативности, пониманию и принятию всех людей без исключения, что необходимо в современном мире, стремящемся к толерантности и всеобщей гармонии.

ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ ДЕТСКИХ ОБЩЕСТВЕННЫХ ОРГАНИЗАЦИЙ КАК ФАКТОР РАЗВИТИЯ ТВОРЧЕСКОГО ПОТЕНЦИАЛА ШКОЛЬНИКОВ

Т.В.Колдина (г. Рязань)

Научный руководитель – проф. Л.К. Гребенкина

В январе 2010 года Президент России, открывая Год Учителя, сообщил, что подписал в окончательной версии текст Национальной образовательной инициативы «Наша новая школа». Инициатива направлена на модернизацию и развитие системы общего образования в стране. Это один из важнейших документов последних лет, который затрагивает проблемы системы образования в стране и предлагает пути их решения. В документе выделено шесть основных направлений развития системы образования. Одно из них заключается в

поиске, выявлении и поддержке талантливых учеников, в развитии их творческого потенциала. Однако возникает вопрос: каким же образом в школах выявляют одаренных и талантливых детей сейчас, когда образовательная инициатива еще не начала реализовываться в полной мере? И как же помочь развить творческий потенциал учащихся в рамках одного или нескольких учебных заведений?

Мы убеждены, что творческий потенциал школьников должен развиваться непосредственно в процессе обучения. Для этого учителя используют различные инновационные технологии, новые методы обучения, игры, творческие задания. Однако стоит отметить, что большое влияние на развитие личности ученика и его творческих способностей оказывает внеучебная деятельность. К ней относится работа различных секций, клубов по интересам, кружков, школьные мероприятия и, конечно же, деятельность детских общественных организаций (сокращенно ДОО).

Первые детские общественные организации были созданы в начале XX века в Англии, однако очень скоро они приобрели популярность и начали возникать повсеместно. Появились они и в России. Это были „Майские союзы“ (движение по защите животных и птиц), „Артели тружениц“, различные товарищества, движение скаутов, ну и конечно же «Всесоюзная пионерская организация». В советское время пионерская организация имени В.И.Ленина была единым детским общественным объединением с колоссальным опытом работы. В силу объективных причин в начале 90-х годов она прекратила свое существование. После 1991 года число детских организаций в России значительно выросло. Однако общая численность участников и членов общественных объединений сократилось многократно. По разным оценкам сегодня лишь от 1 до 6 процентов детей школьного возраста являются членами или участниками детских объединений. Так что же представляют из себя ДОО сегодня? Каким образом они развивают творческие качества детей?

Важной характеристикой современного детского общественного движения сегодня является его неравномерное распределение по стране. Большая часть ДОО сосредоточена в крупных городах — Москве, Санкт-Петербурге, Новосибирске, Томске, Омске, Ростове-на-Дону, в некоторых других крупных экономических центрах страны, в столицах республик, входящих в состав Российской Федерации. Площадкой для формирования ДОО являются образовательные учреждения, прежде всего — учреждения дополнительного образования детей, клубы по месту жительства, центры и учреждения для молодежи и т. д. Крупнейшими детскими организациями страны в настоящее время являются: «Союз пионерских организаций» (правопреемник Всесоюзной пионерской организации им. В. И. Ленина), Общероссийская общественная организация «Детские и молодежные социальные инициативы», организация скаутов. В Рязанской области наиболее распространены детская организация «Лист», «Росток», «Родник», пионерская организация.

Сегодня деятельность детских объединений сводится не только к оформлению стендов, газет и плакатов. Одной из главных задач является вы-

явление и развитие способностей детей, создание условий для творческой самореализации личности, а также стимулирование детских инициатив, выявление лидеров и работа с ними. Данные задачи реализуются в нескольких направлениях. Важную роль в деятельности ДОО играет патриотическое воспитание, в процессе которого у детей формируется устойчивый интерес к историческому и культурному наследию родного края, стимулируется познавательная деятельность. Школьники изучают народные традиции, промыслы, быт, стараются воссоздать некоторые элементы жизни наших предков. На базе многих ДОО создаются краеведческие организации, исторические и промысловые кружки. Дети общаются с людьми старшего поколения, ветеранами ВОВ, занимаются охраной памятников истории и культуры Отечества. Организации возрождают «Тимуровское движение», помогают престарелым людям, ветеранам труда, инвалидам, детям-сиротам и детям из неблагополучных семей. Детские общественные организации активно занимаются профессиональной ориентацией детей и подростков, помогают определить свой жизненный путь, повышают деловую активность школьников.

Однако наиболее важным направлением работы является организация досуга детей, их участия в зрелищных, массовых мероприятиях, фестивалях, конкурсах (КВНы, «Алло, мы ищем таланты»), творческие вечера, научно - исследовательские детские экспедиции, научно практические конференции). Таким образом, у школьников имеются все возможности развивать, проявлять свои таланты, выступать перед публикой, заявлять о себе. Дети сами придумывают творческие номера и сценарии, изготавливают костюмы, декорации, собирают публику. В процессе подготовки таких мероприятий участвует большинство членов ДОО. В повседневной жизни школьники не всегда имеют такие возможности. Участники ДОО развивают общественную активность, включаются в творческий процесс и сами контролируют его, им предоставляется свобода выбора и действий. Педагоги-руководители чаще всего лишь направляют творческий потенциал детей, их возможности в правильное русло и, конечно же, формируют благоприятную среду для развития личности ребенка. Важно и то, что к каждому ребенку в ДОО применяется индивидуальный подход, что важно для выявления талантов еще на ранней стадии и используются разнообразные возможности для их дальнейшего развития.

Важную роль играют мероприятия на выявление и развитие организаторских, лидерских умений у детей и подростков. Это могут быть различные игры и конкурсы, такие как «Лидер», участие в выборах президента ДОО, межрайонные и городские конкурсы на лучшую детскую организацию. Эти мероприятия способствуют привлечению активных, талантливых, детей разного возраста, обладающих организаторскими способностями, желающих участвовать в делах организации. В процессе общественно-полезной деятельности у них развивается коммуникабельность, коллектив становится более сплоченным, максимальные усилия направляются на то, чтобы создать оригинальную программу действий и претворить ее в жизнь. Например, дети изготавливают различные листовки, стенгазеты, придумывают агитационные речевки. Тем

самым развивается творческое, неординарное мышление детей, таким простым, ненавязчивым образом они знакомятся с миром политики и управления. Для каждого ребенка такие мероприятия являются важным моментом в жизни и, конечно же, бесценным развивающим опытом.

Таким образом, роль ДОО в настоящее время очень велика. Объединения помогают детям включаться в общественную жизнь, самоутверждаться, защищать свои права и достоинство. Кроме того, они развивают самостоятельность, ответственность, помогают проявлять чувство патриотизма, дети учатся критически мыслить и адекватно оценивать жизненные ситуации. Все это способствует гармоничному развитию личности ребенка и раскрытию его творческого потенциала. Детские организации помогают многим детям найти исток своих талантов и возможностей, а также развить их, узнать много нового, утвердиться в своей жизненной позиции.

Литература:

1. Программа детской общественной организации «Истоки» Шилковского района – рукописный вариант, 2000 г.
2. Сайт в Интернете: www.list62.ru.

ГУМАНИЗАЦИЯ В СОВРЕМЕННЫХ МОЛОДЕЖНЫХ ОРГАНИЗАЦИЯХ

Д.С. Кондрашова (г. Рязань)

Научный руководитель – доц. С.Б. Демидова

На современном этапе развития образования очень много внимания уделяется гуманизации. Гуманизация образования предполагает единство общекультурного, социально нравственного и профессионального развития личности. Следует отметить, что гуманизация важна и нужна не только в работе в школе, но и во внеклассной деятельности. В своей статье мы хотели бы осветить степень проявления гуманистических тенденций в одной из современных молодежных организаций.

Для конкретного примера возьмем городскую детско-молодежную организацию «Центр». Она была образована осенью 2009 года. Ее структура довольно необычна: в нее входят не только молодежные, но и различные детские объединения. Задачи этой организации заключаются в следующем:

- 1) объединить социально активных людей;
- 2) направить деятельность молодежи в социально значимое русло;
- 3) дать членам организации максимум необходимой информации в различных сферах жизни;
- 4) подготовить кадры для дальнейшей социальной работы;
- 5) наладить взаимодействие и сотрудничество между молодежью и городской властью.

Организация работает в нескольких направлениях:

- 1) «Доброволец России» - возобновление волонтерского движения в городе и области;

- 2) «Творческая мастерская» - организация выставок, концертов и т.п.;
- 3) «Кадровый резерв» - школа актива Рязани;
- 4) «Правосознание» - правовое воспитание молодежи;
- 5) «Благоустройство» - реставрация дворов, помощь с ремонтом малоимущим и т.п.

Благодаря деятельности организации «Центр» молодежь осознает свою социальную значимость, понимает, что будущее – счастливый мир, о котором мечтает каждый, – строить им, и то, что начинать нужно уже сейчас. Люди, вступающие в эту организацию, становятся более ответственными, образованными, думающими о своей судьбе и судьбе своей страны, креативными и активными. Следует отметить, что данный эффект достигается как раз за счет применения гуманистического подхода, это говорит о его необходимости и важности не только в школьном образовании, но и во внеклассной работе. И на наш взгляд, цель современной педагогики – как можно больше времени и сил уделить именно такому типу работы с детьми во внеурочной работе.

ЕДИНОЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЕ ПРОСТРАНСТВО

Т.В Кочкина (г. Рязань)

Научный руководитель – доц. Л.И. Архарова

Среди социальных институтов современного общества образование играет одну из важнейших ролей. Так давайте разберемся, в чем же заключается сущность образования. Итак, образование – один из способов становления личности путем получения людьми знаний, приобретения умений и навыков развития умственно-познавательных и творческих способностей через систему таких социальных институтов, как школа, высшие и средние учебные заведения, семья, СМИ.

Таким образом, из понятия «образование» вытекает цель образования – приобщение индивида к достижениям человеческой цивилизации, сохранению ее культурного достояния. Но какие же пути получения образования существуют? Пожалуй, основной путь – обучение и самообразование, т. е. если знания, умения и навыки приобретаются человеком самостоятельно, без помощи других обучающих лиц.

Образование, как и другие отрасли в общественной жизни, выполняет ряд функций, например:

Экономическая (формирование социально-профессиональной структуры общества, где люди способны осваивать научные и технические новшества и эффективно использовать их в профессиональной деятельности, что так важно для будущего нашей страны и соответственно для нас).

Социальная (социализация личности, воспроизводство социальной структуры общества).

Культурная (использование культуры в целях воспитания индивида, в частности подрастающего поколения, развития творческих способностей).

Система образования в России представлена следующими компонентами: совокупность образовательных стандартов и программ, органов управления образованием, комплексов принципов, определяющих функционирование системы образования (гуманистический характер образования, приоритет общечеловеческих ценностей, общедоступность образования, право личности на свободное развитие, свобода и плюрализм в образовании и др.), сети образовательных учреждений (дошкольные образовательные учреждения, общеобразовательные учебные заведения (гимназии), профессионально-технические учебные заведения (лицеи, колледжи), учреждения дополнительного образования (дома творчества, дома школьников и т. д.), духовные академии, теологические факультеты и т. д.), университеты, институты и технические школы, учреждения по подготовке научных и научно-педагогических кадров, учреждения повышения квалификации и переподготовки кадров.

Итак, из выше мы изложили компоненты образовательной системы в нашей стране. Но есть ряд минусов, которые нужно своевременно устранить.

Во-первых, разбить «стену» между ветвями образования, т. е. нужно сделать, чтобы все компоненты образования взаимодействовали между собой и взаимно дополняли друг друга.

Во-вторых, устранить разрыв между начальным средним образованием и высшим.

Прежде всего нужно разделить учебные классы на физико-математические и гуманитарные. Это необходимо для того, чтобы каждый ученик в силу своих способностей и желания мог учиться успешно, особенно важно для старшеклассников, которые определились с областью будущей профессии. Для учеников старших классов (10-11 кл.) надо вводить занятия по ознакомлению профессий, существующих в нашей стране. Кроме того, нельзя забывать о дополнительных занятиях, т. к. современному обществу нужны не только специалисты, хорошо разбирающиеся в своей профессиональной деятельности, но и в других областях научного знания.

Для этого наша страна делает все возможное. Представим общие тенденции в развитии образования:

Демократизация системы образования (образование стало доступным для широких слоев населения).

Рост продолжительности образования (современное общество нуждается в высококвалифицированных специалистах, что удлиняет сроки обучения).

Непрерывность образования (в условиях научно-технической революции работник должен быть способным к быстрым переключениям на новые и смежные виды работ, на новые технологии).

Гуманизация образования (внимание школы, педагогов к личности учащегося, его интересам, индивидуальным особенностям).

Гуманитаризация образования (повышение роли общественных дисциплин в образовательном процессе – таких как социология, экономическая теория и др.).

Интернационализация процесса образования (создание единой системы образования для разных стран).

Компьютеризация процесса образования (использование новых современных технологий обучения, телекоммуникационных сетей глобального масштаба).

Таким образом, нужно создать единую образовательную систему, отвечающую соответствующим требованиям современного общества.

ФОРМИРОВАНИЕ ИМИДЖА СОВРЕМЕННОГО ПЕДАГОГА

А.В. Кравченко, О.В. Бутурлим (г. Краснодар)

Научный руководитель – преп. Е.В. Крохмаль

Позитивный имидж учителя в настоящее время очень важен не только для его учеников – как личный пример успешного человека, – но и для самого педагога. Ощущение позитива поможет педагогу избежать неожиданных невротических стрессов, синдрома профессионального выгорания и других профессиональных неприятностей. Кроме того, необходимо помнить, что обучение эффективно только тогда, когда учащиеся любят своего педагога, доверяют ему, верят в него.

Известный американский психолог Миллер (известен как исследователь, который попытался приложить основные понятия бихевиористской концепции к анализу проблем мотивации, психотерапии и др.) проводил сложный эксперимент. Ход его выглядел следующим образом: ученый из множества фотографий отобрал снимки, на которых были изображены «красивые», «обыкновенные» и «некрасивые» люди. Затем он попросил некоторых респондентов высказаться о внутреннем мире изображенных персон. Участники эксперимента оценили «красивых» как более уверенных, счастливых, уравновешенных, энергичных и более богатых духовно. Все положительные критерии были отданы именно этому образу.

Подобное исследование проводилось нами в условиях городской средней общеобразовательной школы. Перед детьми разложили фотографии с самыми разнообразными изображениями людей и попросили отложить те фотографии (образы, лица), которые подходят внешности современного педагога. Выбор был разнообразным. Мнения разделились между реальным и желаемым. Не все учащиеся выбрали «красивые образы», но зато все отметили, что именно они («красивые образы») являются необходимыми для современного педагога. Безусловно, успешная самоподача требует усилий от личности современного учителя. Учащиеся, глядя на учителя должны хотеть учиться, довериться ему, раскрыться. Они нуждаются в доброте, понимании, внимании. Создание комфортного образа – трудная, но необходимая работа.

Проведенный анализ литературных источников по искомой проблеме позволил нам выделить необходимые компоненты создания собственного имиджа. Это улыбка, внешний облик, речь, образ жизни, вербальные и невербальные средства общения, внутреннее соответствие образа профессии –

внутренние «Я», социальная и личная ответственность, формирование личного обаяния.

Часто педагог теряет авторитет своих подопечных и становится неинтересен как личность для своего ученика. Как считают психологи, без интереса к личности нет интереса к предмету. По мнению многих авторов, интерес к личности учителя, таким образом – средство активизации интереса к предмету. Ученики дают энергию жизни учителю, а учитель дарит открытие «новых горизонтов». Исходя из этого, образ педагога должен вдохновлять. Как бы ни был профессионально подготовлен учитель, он обязан совершенствовать свои личностные качества, создавая таким образом собственный имидж.

Сегодня мы говорить о профессиональном имидже, которому должны соответствовать представители разных профессий. Секрет успеха напрямую зависит от создания облика, который бы соответствовал ожиданиям окружающих.

Литература:

1. Калюжный, А.А. Психология формирования имиджа учителя /А.А. Калюжный. – М.: Гуманитар.изд.центр ВЛАДОС, 2004. – 222с. – (Библиотека руководителя образовательного учреждения).
2. Кравченко, А.В.Теоретические основы формирования имиджа современного учителя. Наука. Образование. Молодежь: Материалы VII Международной научной конференции молодых ученых (10-11 февраля 2011 года). Майкоп: изд-во АГУ, 2011. – Т. I. – 138с.

ЗНАЧЕНИЕ ПРОФИЛЬНОГО ГУМАНИТАРНОГО ОБУЧЕНИЯ ДЛЯ УСПЕШНОЙ СОЦИАЛЬНОЙ АДАПТАЦИИ УЧАЩИХСЯ

И.Г. Красильникова, А.В. Попова (г. Самара)
Научный руководитель – проф. Л.П. Лунева

Одним из наиболее действенных направлений модернизации образования является профилизация старшей ступени общеобразовательной школы. Профилизация опирается на ряд положений «Концепции профильного обучения на старшей ступени общего образования», утверждённой Приказом Минобрнауки РФ №2783 от 18.07.2002г. В этом документе профильное обучение определяется как «средство дифференциации и индивидуализации обучения, позволяющее за счет изменений в структуре, содержании и организации образовательного процесса более полно учитывать интересы, склонности и способности учащихся, создавать условия для обучения старшеклассников в соответствии с их профессиональными интересами и намерениями в отношении продолжения образования» [1]. В концепции уделяется особое внимание возможности ученику выстраивать индивидуальную образовательную траекторию.

Для учащегося гуманитарного профиля открываются большие возможности в реализации своего интеллектуального и творческого потенциала. Основными сферами, в которых будет реализовывать себя выпускник класса гу-

манитарного профиля, являются сферы труда, политики, потребления, «гражданское общество» и инициативный сектор социального развития. А значит, этим сферам необходим человек-деятель, способный ставить цели, планировать и программировать способы их достижения, мобильный и грамотный.

Успешность будущей социализации учащегося гуманитарного профиля обусловлено и функциями гуманитарного образования, которые состоят в обучении законам общественного развития, формам и способам взаимодействия людей, социальным нормам, установкам и целям, в создании условий для осознания и понимания человеком своего места в системе общественных связей, в духовном мире [2].

Гуманитарное образование способствует формированию духовно-ценностной и мотивационной сферы сознания личности, конкретных видов мотивации в сфере труда, досуга, самовоспитания и саморазвития, образа жизни.

С другой стороны, гуманитарное образование воспитывает такие продуктивные способности личности, которые выступают необходимой предпосылкой формирования конкретных профессиональных качеств и культуры общения.

Русский язык как предмет профильного гуманитарного обучения так или иначе берёт на себя функции формирования у учащегося соответствующих качеств социализированной личности:

1) готовности к осуществлению деятельности на основе понимания взаимосвязи человеческого общества и природы, их целостности и единства, роли человека в преобразовании и развитии окружающей его действительности;

2) познавательной самостоятельности, выражающейся в стремлении и умении самостоятельно добывать фундаментальные и прикладные, теоретические и эмпирические знания, применять их в познавательном процессе;

3) высокого уровня развития учебно-научной компетентности, обеспеченной глубокими знаниями и умением их интегрировать для ориентации в меняющемся мире.

Литература:

1. Официальные документы в образовании. – 2004. – №18. – С.31-34.
2. Артемова Л.К. Профильное обучение: опыт, проблемы, пути решения // Школьные технологии. – 2003. – №4. – С. 22-31.

АНАЛИЗ СОВРЕМЕННОГО СОСТОЯНИЯ НОРМАТИВНОГО ПОВЕДЕНИЯ ШКОЛЬНИКОВ

Е.В. Крохмаль (г. Краснодар)

Научный руководитель – проф. Н.В. Курцева

С древнейших времен и до наших дней воспитание направляется на то, чтобы сформировать человека в соответствии с принятой в данном обществе и в данное время нормой. Достижение нормы – главная практическая цель лю-

бого воспитания. Воспитание достигло цели, когда воспитанник соответствует принятому образцу, становится носителем общепринятого стандарта жизни, деятельности, поведения [7, с. 25].

Нормативное поведение, по нашему мнению, – это поведение человека, соответствующее установленным в том или ином обществе законам и правилам, берущим свое начало из философии, религии и культуры.

Исходя из вышесказанного, можем констатировать, что норма поведения есть то, что поддерживается большинством людей. В основе нормального поведения современного школьника должно быть соблюдение общечеловеческих требований, христианских заповедей.

История становления человеческого общества свидетельствует, что на ранних этапах своего развития, в силу неразвитости производительных сил, низкого уровня культуры, нравственных и духовных ценностей отношение к людям с отклонениями в поведении было нетерпимым.

В условиях первобытного строя при воспитании подрастающего поколения главное внимание уделялось подготовке его к жизни: умению переносить лишения, боль, проявлять выносливость, терпение.

Мыслители Древней Греции и Древнего Рима оставили нам в наследство большое количество жизненных правил и полезных истин, направленных на формирование нравственно и физически здоровой личности. Эти наставления можно встретить в трудах Демокрита, Эпикура, Сенеки, Эпиктета, Марка Аврелия и др.

В рабовладельческой Древней Греции выделялись особые системы воспитания: спартанская и афинская, и исповедовался культ силы, выносливости, культ человеческого тела. Всякие отклонения в физическом, психическом, интеллектуальном развитии были недопустимы [3].

В этот период в философии утверждается мысль возможности обучить человека добродетелям. За основу берутся идеи Платона: «Душа человека состоит из разумной, волевой и чувствительной частей» [2].

В Западной Европе в период раннего и позднего средневековья (V–XV вв.) уничтожалось все, что не соответствовало канонам церкви. Инквизиция расправлялась не только со свободомыслием, но и детьми со слабым здоровьем в широком смысле этого слова.

Для эпохи Возрождения характерна гуманистическая направленность воспитания. Объект человеческого сознания – ценность человека, как высшее культурное и нравственное развитие человеческих способностей в эстетически законченной форме в сочетании с мягкостью и человечностью.

В эпоху Просвещения вопрос о возможности нравственного и физического совершенствования стал практически вопросом формирования личности. Стройную педагогическую систему, прогрессивную и актуальную до сих пор, создал выдающийся чешский педагог Ян Амос Коменский. Он обосновал необходимость неразрывного единства воспитания и обучения, воспитания и развития личности. Насилие, принуждение, телесные наказания он считал недопустимыми.

Л.Н. Толстой призывал творчески подходить к воспитанию, он считал, что педагог должен быть экспериментатором [4].

В.Г. Белинский и А.И. Герцен – сторонники гармоничного развития личности. Целью воспитания они считали формирование свободной личности с учётом прирождённых задатков, формирование свободной личности в духе «общечеловеческой нравственности» [8].

Плеяда русских педагогов поддерживает и развивает идеи К.Д. Ушинского. Это Н.Б. Бунаков, П.Ф. Каптерев, В.Д. Семёнов [1].

Вопросам укрепления нравственности у школьников уделяют пристальное внимание А.С. Макаренко, В.А. Сухомлинский. Они пропагандировали возрождение гуманного, уважительного отношения к ребёнку. Высокое требование соблюдения моральных норм, прежде всего педагогом – вот главный метод воспитания.

В настоящее время происходит неуклонное «омоложение» алкоголизма и наркомании. По последним данным социологических исследований и научных публикаций, в нашей стране 8% молодёжи употребляют наркотики, среди студенческой молодёжи этот показатель составляет 30–40%. За последние годы увеличилось количество учащейся молодёжи, употребляющей наркотики, злоупотребляющей алкоголем и пристрастившейся к курению.

В ходе исследования (2008–2010 г.г.) нами была проведена диагностическая работа среди учащихся общеобразовательных школ г. Краснодара (1434 респондентов) и Краснодарского края (1478 респондентов), учителей начальных классов (240 респондентов), учителей и классных руководителей (241 респондент), работников школьной администрации (240 респондентов), родителей анкетированных учащихся (1080 респондентов).

Мы сочли возможным сделать следующие выводы:

1. Школьников волнует проблема отклоняющегося поведения, они сталкиваются с ненормативными действиями своих сверстников, некоторые сами являются носителями разнообразных форм отклонений.

2. Учащиеся могут выделять причины возникновения отклонений в поведении, основываясь в большинстве случаев на информацию, полученную из СМИ, собственных наблюдений и мнений родителей.

3. Примерно 10% школьников отмечают, что в целях личной безопасности они носят при себе оружие для самообороны (кастет, нож, газовый баллончик и т. п.).

4. Примерно одна треть респондентов признаётся, что участвовали в драках, некоторые получали травмы и были вынуждены обратиться за медицинской помощью к врачу.

5. Примерно 25% опрошенных отметили, что у них возникали мысли о совершении самоубийства, некоторые планировали и предпринимали попытки к его совершению.

6. Примерно треть респондентов среднего и старшего школьного возраста отметили, что имели половые контакты, при этом около 10% указали, что были беременны или от них беременели.

7. Примерно 80% школьников средних и старших классов отметили, что владеют знаниями о венерических заболеваниях.

8. Около 20% респондентов пробовали психотропные вещества, а около 7% их регулярно употребляют.

9. Респонденты по-разному отмечают тех, кто окажет помощь в сложных ситуациях. Наибольшее количество опрошенных отметило, что это их родители и медицинские работники. Многие ребята не желали бы делиться своими проблемами и решили бы все трудности самостоятельно. Небольшая часть респондентов указала, что обратилась бы за помощью к психологу, социальному педагогу, инспектору по охране прав детства.

Назревает вопрос времени. Как остановить рост ненормативных действий молодежи? Как помочь детям найти приложение своих сил и возможностей, реализовать свои интересы?

Р. Литвак предлагает решить данную проблему посредством создания в условиях школы детской организации [6, 48-49].

Детская организация поможет включить ребят в общественную жизнь, разнообразную социальную деятельность, а значит, может служить средством становления личности школьника [5].

Таким образом, участие школьников в работе общественных организаций – это условие социализации в разных сферах жизнедеятельности: это способ научения правильно жить в социальном пространстве прав и обязанностей, возможность продемонстрировать свою уникальность.

Литература:

1. Астадурьян А.П., Малиночка Э.Г. Дидактическая структура учебной ситуации // Проблемы и перспективы подготовки учителя в современных условиях: Мат-лы I всерос. науч.-практ. конф. Ч. 1. – Славянск-на-Кубани: Славянский-на-Кубани гос. пед. ин-т, 2003. – С. 10–14.

2. Воронов В.В. Технология воспитания: Пособие для преподавателей вузов, студентов и учителей. – М.: Школьная пресса, 2000. – 96 с. (Библиотека журнала «Воспитание школьников». Вып. 13).

3. Егоров С.Ф. Хрестоматия по истории школы и педагогики в России (до Великой Октябрьской социалистической революции): Учеб. пособие для студ. пед. ин-тов., 1974.

4. Коменский Я.А. Великая дидактика // Избранные педагогические сочинения. – М., 1982.

5. Лебедев Д. Ретроспектива и современные проблемы пионерского движения // Воспитание школьников. – 2004. – № 1. – С. 48–53.

6. Литвак Р. Детское общественное объединение как фактор социализации ребенка // Социальная педагогика, № 1, 2003. – С. 46–51.

7. Подласый И.П. Курс лекций по коррекционной педагогике: Учеб. пособие для студ. спец. учеб. заведений.

8. Проценко Л.М. Социально-психологические инициативы подростков (Программа «Будущие лидеры России» – ВДЦ «Орленок», август № 1999) // Развитие личности. – 1999. – № 2. – С. 4–9.

ТЕХНОЛОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ПРОЦЕССА СОЦИАЛИЗАЦИИ УЧАЩИХСЯ СРЕДНЕЙ ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ШКОЛЫ

Е.В. Крохмаль, А.И. Смольникова (г. Краснодар)
Научный руководитель – доц. Г.Г. Микерова

В последние годы Россия переживает существенные трудности своего развития, которые привели к ухудшению поведения молодежи, развитию алкоголизма, наркомании, преступности. В связи с этим, возникла необходимость разработать способы создания, методiku и содержание работы детской общественной организации в новых социальных условиях.

Проведенное нами исследование показало, что для обеспечения полноценной социализации личности учащихся необходимо разработать адекватную ожидаемым качествам школьников технологию как «строго научное проектирование и точное воспроизведение гарантирующих успех педагогических действий» [3].

Для этого требуется накопить информацию о содержании желаемых качеств; способах их формирования и развития; действиях, в которых они проявляются; ситуациях, в которых они существуют, формируются и развиваются; об их привлекательности для учащихся; о понимании ими их значимости для жизни; о разнообразии отношений, коммуникаций, в которых они используются и т. д.

Процесс социализации личности, как и любой вариант и компонент образовательного процесса, не может функционировать плодотворно без предварительной подготовки и компетентного текущего регулирования. Их обеспечение – это создание определенных педагогических условий для действий участников процесса. Совокупность этих условий представляет собой образовательную ситуацию. Ее структуру применительно к обучению описали А.П. Астадурьян и Э.Г. Малиночка [2; 4].

Таким образом, участие в работе общественных организаций – это условие социализации в разных сферах жизнедеятельности: это способ научения правильно жить в социальном пространстве прав и обязанностей, возможность продемонстрировать свою уникальность.

За время эксперимента нами были определены следующие возможности влияния детской общественной организации на развитие личности и социализацию школьника:

- осознанное принятие учащимися на себя определенных норм поведения и усвоение их;
- формирование способности к самостоятельному выбору и готовности брать на себя ответственность;

- получение в организации знаний и опыта, которые могут стать более разнообразными, чем те, которые даются в процессе обучения, и иногда опережающими их;
- формирование способности к рефлексии, самооценке, создание условий для поддержки нормативного поведения и компенсации нарушений общения в семье и школе;
- возможность повышения самооценки и получения разностороннего социального опыта, формирования готовности к выполнению разнообразных социальных функций;
- получение опыта лидерства и формирование основ для жизненного самоопределения.

Нами установлено, что современные учащиеся испытывают удовлетворенность своим пребыванием в общественной организации, если она реализует следующие психолого-педагогические функции:

- 1) удовлетворение естественных потребностей подростков в деятельности, общении, познании, самоутверждении;
- 2) ориентацию детей в системе нравственных, социальных и политических ценностей;
- 3) формирование чувства защищенности, эмоционального комфорта, т.е. психологическую защиту членов организации;
- 4) реализацию интересов в различных видах деятельности, развитие способности взаимодействия в коллективе.

Анализ литературных источников по проблеме исследования и личный педагогический опыт позволил определить следующее. Для обеспечения успешной социализации учащихся необходимо их погружение в адекватную среду. Эта среда должна быть образовательной, но отражающей реальный социум. Готовить учащихся нужно к жизни, к функционированию в реальной жизненной среде. Поэтому образовательная и реальная социальная среда должны быть адекватно связаны. Исчерпывающей теории этой связи мы не знаем, но, тем не менее, мы должны иметь это в виду.

Создаваемая нами среда должна быть развивающей, содействующей формированию и развитию нормативного поведения, готовности к положительным социальным действиям в разнообразных жизненных ситуациях в соответствии с принципами гуманизма. Человек должен быть готов к постоянному развитию своего творческого потенциала в области социума и других сферах жизнедеятельности.

Общественное объединение школьников должно обеспечить гармонизацию их общественных потребностей и интересов, создать условия для социального творчества детей через многообразие форм деятельности, обеспечить их самореализацию и самовыражение. Структура и уклад деятельности этого объединения должны обеспечить условия для возникновения и развития среди учащихся также неформальных групп и отношений, благоприятствующих общему делу и развитию индивидуальных способностей, наклонностей.

В создаваемой общественной организации могут быть клубы, советы, комиссии, кружки, комитеты, редакции, лаборатории, центры, штабы, секции, студии и т. д.

Чтобы обеспечить развитие социальных способностей учащихся, нужно направлять усилия не только на их проявление в образовательно-воспитательных процедурах, но и на создание условий для их приложения в реальных жизненных обстоятельствах.

Эффективность деятельности организации по социализации учащихся должна зависеть от реализации ею психолого-педагогических функций: естественных потребностей учащихся в деятельности, общении, самоутверждении; ориентации в системе нравственных, социальных и других ценностей; формировании чувства защищенности, эмоционального комфорта; реализации разнообразных интересов в различных видах деятельности и развития способности взаимодействия в коллективе.

Эффективная деятельность учащихся появляется в результате грамотно организованной ведущей деятельности педагогов.

Разрабатываемая технология социализации учащихся в педагогическом процессе должна обеспечивать развитие личности учащихся в процессе формирования здорового образа жизни.

Решение проблемы социализации личности школьников требует рассмотрения не только социально-педагогических оснований предупреждения отклоняющегося поведения посредством деятельности детской общественной организации, но и включения ее во всю деятельность образовательного учреждения.

Разрабатываемая нами технология социализации учащихся требует дифференцированного и личностно ориентированного подхода к формированию личности.

Литература:

1. Астадурьян А.П., Малиночка Э.Г. Дидактическая структура учебной ситуации // Проблемы и перспективы подготовки учителя в современных условиях: Мат-лы I всерос. науч.-практ. конф. Ч. 1. – Славянск-на-Кубани: Славянский-на-Кубани гос. пед. ин-т, 2003. – С. 10 – 14.
2. Воронов В.В. Технология воспитания: Пособие для преподавателей вузов, студентов и учителей. – М.: Школьная пресса, 2000. – 96 с. (Библиотека журнала «Воспитание школьников». Вып. 13).
3. Малиночка Э.Г. Установление обратной связи в педагогическом процессе // Современные проблемы школьной и вузовской педагогики. – М.–Краснодар, 1998.

СОЦИАЛИЗАЦИЯ СТУДЕНТОВ В РАЗЛИЧНЫХ ВИДАХ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Е.В. Крохмаль, А.И. Щербина (г. Краснодар)
Научный руководитель – доц. Г.Г. Микерова

Интерес к феномену социализации личности значительно возрос в середине прошлого века. Понятие социализации является предельно широким и включает процессы и результаты становления, формирования и развития личности на протяжении всей жизни. Процесс развития человека во взаимодействии его с окружающим миром получил название социализации.

В различных словарях социализация определяется как:

- 1) «процесс усвоения индивидом на протяжении его жизни социальных норм и культурных ценностей того общества, к которому он принадлежит» [8];
- 2) «процесс формирования умений и социальных установок индивидов, соответствующих их социальным ролям» [7];
- 3) «влияние среды в целом, приобщение индивида к участию в общественной жизни, обучающие его пониманию культуры, поведению в группах, утверждению себя и выполнению различных социальных ролей» [6];
- 4) «процесс и результат социального развития человека» [5];
- 5) «процесс усвоения ребёнком поведения, умений, мотивов, ценностей, убеждений и стандартов, характерных для его культуры, уместных и требуемых в ней [9].

Временем доказан тот факт, что через эмоции, интерес и любовь усиливается не только процесс социализации личности в целом, но и повышается уровень познавательных потребностей, мотивационный уровень и уровень познавательной активности. Следовательно, укрепляется и углубляется познавательный интерес.

Кафедра «Технология и предпринимательство» (ТП) факультета педагогики, психологии и коммуникативистики (ФППК) – самая молодая в Кубанском государственном университете (КубГУ). Ей 8 лет. Ее сотрудники – преподаватели, которые проработали в высшей школе не менее 15 лет, и выпускники кафедры. Наличие этого момента обозначило необходимость организации на кафедре стажерской деятельности, что в дальнейшем позволило сотрудникам кафедры старшего возраста не только осуществлять обмен педагогическим опытом, но и быть в курсе насущных проблем молодежи.

Тесный контакт со стажерами позволил молодым ученым повысить не только собственную научную активность, но и научную активность студентов.

Необходимо отметить, что на факультете активно работает студенческое научное общество (СНО). Научная активность профессорско-преподавательского состава кафедры нашла свое отражение и в работе СНО. В течение 2009 года по настоящее время произошло изменение в численном составе СНО. Его членами стали не только студенты-первокурсники, но и магистранты, аспиранты и докторанты, молодые учителя и преподаватели средних

профессиональных учебных заведений. По сравнению с 2009 годом на 84% увеличился количественный состав.

В рамках деятельности СНО факультета ППК организованы и успешно функционируют научно-исследовательские группы (НИГ), школа игротехников, волонтерское движение.

Остановимся более подробно на деятельности НИГ. Деятельность студенческих НИГ предполагает не частичное использование поисковых методов в образовании, а обращение к принципиально новой модели обучения, где приоритетные позиции занимает познавательная деятельность самого студента. Главная особенность исследовательского обучения – активизировать учебную работу учащихся, придав ей исследовательский, творческий характер, и таким образом передать учащимся инициативу в организации своей познавательной деятельности.

НИГ студентов работают по следующим принципам:

1. *Принцип ориентации на познавательные интересы учащегося.*
2. *Принцип свободы выбора и ответственности за собственное обучение.*
3. *Принцип освоения знаний в единстве со способами их получения.*
4. *Принцип опоры на развитие умений самостоятельного поиска информации.*
5. *Принцип сочетания продуктивных и репродуктивных методов обучения.*
6. *Принцип формирования представлений о динамичности знания.*
7. *Принцип формирования представления об исследовании как стиле жизни.*

НИР студентов на кафедре ТП работают по разнообразным научно-исследовательским направлениям. Например, «Технология организации и самоорганизации самостоятельной деятельности учащихся в условиях общеобразовательной школы и студентов в условиях высшего образования», «Качество образования: проблемы личностного и профессионального роста учителя технологии», «Новые педагогические технологий в учебно-воспитательном процессе современной школы», «Реализация компетентностного подхода в системе общего и дополнительного образования», «Профессиональное самоопределение учащихся», «Проблемно-методическое обеспечение элективного курса и факультативных занятий по экономике и предпринимательству в условиях профильной средней школы» и др.

Отметим, что вышеперечисленные направления ежегодно частично изменяют свой перечень.

Участие студентов в работе НИГ сказывается на качестве их курсовых и дипломных исследований. Промежуточные результаты научной работы члены НИГ опубликовывают в сборниках конференций. За 2010 год было опубликовано более 120 студенческих тезисов и статей нашего факультета (на факультет 7 специальностей). Из них 34 статьи студентов специальности «Техноло-

гия и предпринимательство». В течение 2011 года (январь-февраль) уже опубликовано 42 статьи и 37 находится в издании.

Необходимо отметить и тот факт, что СНО факультета оказывает консультации учащимся школ с целью оказания помощи старшеклассникам в профессиональном самоопределении и членам школьных научных обществ (ШНО) в разрешении разнообразных научных проблем современности. Члены ШНО г. Краснодара и Краснодарского края являются активными участниками наших ежегодных студенческих конференций и семинаров, деловых и продуктивных игр, олимпиад и турниров.

Многие из школьников и учителей, с которыми мы сотрудничаем, в дальнейшем останавливают свой профессиональный выбор на педагогической профессии и становятся нашими студентами, магистрантами и аспирантами.

Посредством включения студентов и школьников в научную деятельность мы не только «омолаживаем» ряды ученых, но и помогаем молодому поколению усваивать социальные нормы и культурные ценности Российского общества. Студенты за время обучения в условиях высшей школы приобретают необходимые социальные качества, изучают общественный опыт и реализуют собственную сущность посредством выполнения определенной роли в практической деятельности.

Литература:

1. Вопросы психологии познавательной деятельности. – М., МГПИ, 1980.
2. Лебедев О. Е. Формирование потребности в знаниях у учащихся. – Л.: Знание, 1973. – С. 17 – 32.
3. Маркова А.К. Формирование мотивации учения в школьном возрасте. – М.: Просвещение, 1983. – С. 5 – 79.
4. Морозова Н.Г. Учителю о познавательном интересе. – М.: Знание, 1979. – С. 5 – 46.
5. Андриенко Е.В. Социальная психология: Учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / Под ред. В.А. Сластёнина. – 3-е изд., стер. – М.: Издательский центр «Академия», 2004. – 246 с.
6. Кон И.С. Ребёнок и общество: Учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. – М.: Издательский центр «Академия», 2003. – 336с.
7. Мустаева Ф.А. Основы социальной педагогики: Учебник для высш. пед. учеб. завед. – 2-е изд., перераб. и доп. – М.: Академ. проект, Екатеринбург: деловая книга, 2002. – 416 с.
8. Советский энциклопедический словарь / Гл. ред. А.М. Прохоров: редкол.: А.А. Гусев и др. – Изд. 4-е – М.: Сов. Энциклопедия, 1987. – 1599 с.
9. Социальная педагогика: Курс лекций / Под общей ред. М.А. Галагузовой. – М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2000. – 416 с.

ТРУДОУСТРОЙСТВО КАК ВАЖНЕЙШАЯ ПРОБЛЕМА СОВРЕМЕННОЙ МОЛОДЁЖИ

А.Ю. Кучаев (г. Рязань)

Научный руководитель – доц. А.В. Прохоров

Современному молодому человеку бывает нелегко трудоустроиться по выбранной им профессии. В результате прерывается нить, связывающая молодежь с будущим. У неё пропадает интерес идти к намеченной цели. Теряется уверенность в завтрашнем дне.

Особенно остро стоит проблема нахождения хорошей работы с достойным заработком в сельской местности. На протяжении десятка лет сельские жители сталкиваются с одним и тем же. С «земли» бегут лучшие специалисты. Ищут себе применение в городах. Да, мы много сейчас рассуждаем над созданием эффективной сельской экономики. Но редко на самом деле эффективно способствуем её кадровому обеспечению.

Лучшие выпускники сельских школ передвигаются ближе к Москве, а вузов - на запад. Туда, где их выше ценят. Но без квалифицированных кадров создать конкурентоспособную деревню невозможно. Значительно снизилась доля молодежи среди руководящего состава предприятий и учреждений. А всё потому, что проблема молодых специалистов не стала главной в системе кадрового обеспечения. По нашему мнению, одной из причин является отсутствие системы их распределения. И вернуться сейчас к старой системе распределения невозможно, так как большинство студентов обучается на коммерческой основе. Велика доля случайных студентов.

Необходим государственный закон о предпочтительности сельской молодежи, её обучения на бесплатной основе. Чтобы вузы «не молотили пустую солому». Эту мысль высказал один из старейших академиков российской академии сельскохозяйственных наук Владимир Милосердов. И мы с ним полностью согласны.

Проблема закрепляемости на селе во многом зависит от профориентации сельской молодежи и от создания привлекательных условий её жизни, труда и быта. Сегодня же полностью отсутствуют социальные гарантии трудоустройства. Существует непрестижность и экономическая невыгодность сельскохозяйственного труда. На предприятиях и в социальной сфере практически прекратилось строительство и реконструкция производства. Нам, будущим педагогам, нынче некуда возвращаться: закрываются некомплектные школы. Зарплата учителя по-прежнему не велика.

Одним словом, проблему трудоустройства сельской молодежи в селе нельзя решить без социального обустройства сельских территорий. Но, мы считаем, что федеральная целевая программа «социальное развитие села до 2012г.» ничего кардинального не предлагает. А тем временем демография на селе тоже делает свое дело. Сокращается количество детей, и это не дает возможность эффективно работать школам и детсадам.

В общем, сознательно или бессознательно, но жизнь нас уводит от земли. Село сиротеет. А будущие педагоги становятся менеджерами, уходят в бизнес и т.д.

Правда, некоторые шаги для удержания молодёжи на селе предпринимаются. Например, в чучковском районе рязанской области создаются условия для активных занятий спортом. Хозспособом и с привлечением средств по специальным государственным программам строятся квартиры для остро нуждающихся. Но этого явно недостаточно. Нужна большая и эффективная система государственной, направленной, реальной поддержки жизни в селе. Тогда и школы оживут. Не уйдут в забвение вместе с предками традиции русской культуры, рожденные на земле. Ведь у каждого из нас семейные корни идут именно от неё.

ГЕДОНИЗАЦИЯ ИГРОВОЙ КУЛЬТУРЫ В МОЛОДЕЖНОЙ СРЕДЕ

С.С. Ледовская (г. Курск)

Научный руководитель – канд. пед. наук О.А. Воробьева

Современная социокультурная ситуация России переживает глубокий кризис, разрушающий традиционные представления человека о смысле бытия. Это неизбежно ведет к формированию у вступающей в жизнь молодежи искаженных ценностных ориентаций и жизненных устремлений. Серьезным испытаниям подвергается прежде всего нравственность, которая все больше вытесняется стремлением к личному обогащению и материальному благополучию.

В рамках такого духовного кризиса все более заметным становится предположение о том, что игра претерпевает существенные изменения, она становится другой, меняя привычные и апробированные формы своего бытия. Постепенно утрачивается развивающая функция детской игры. Это явление связано с тем, что к игре педагоги обращаются уже не ради развития или совершенствования каких-либо качеств личности, а ради стремления большей части молодежи удовлетворить свои гедонистические потребности.

Стремительно растет число новых видов и типов игровых форм, а на смену традиционным игровым формам в виде коллективных, творческих и настольно-печатных игр приходят игры электронные, компьютерные, виртуальные. Современный ребенок все больше ориентируется на личную выгоду, личную пользу, личное удовольствие.

Исследование проблемы гедонизации игровой культуры молодежи было проведено среди старших подростков на базе МОУ «Советская средняя школа №2» п. Кшенский Курской области. С помощью проведенных анкет и бесед мы выяснили, что игра сегодня не привлекает молодежь. В качестве примера покажем лишь некоторые результаты. Около 70% опрошенных старших подростков предпочитают играть в небольших компаниях, а в игре их привлекает азарт, наслаждение. Они не задумываются, помогает ли им игра в общении с окружающими людьми. 87% респондентов предпочитают компьютерные игры, интернет-игры – виртуальное общение. Такие результаты мы получили от

подростков, проживающих в сельской местности! Почти у половины опрошенных нами школьников коллективная игровая деятельность присутствует в досуге лишь иногда. А вот тот факт, что интеллектуальными играми в настоящее время мало кто интересуется, нашел свое подтверждение тем, что около 90% опрошенных подростков очень редко обращаются к кроссвордам, по большей части потому, что им не удавалось разгадать их до конца. И лишь 10% предпочитают кроссворды любым другим занятиям – просмотру телевизора, общению в чатах, на сайтах (ICQ, vkontakte.ru, одноклассники.ru). Подростки перестали интересоваться коллективными играми, их вниманием завладели компьютерные, азартные игры, но и это нам удалось выяснить только с помощью анкет, наблюдений, а в личных беседах некоторые ребята скрывали свои увлечения.

Что же касается результатов, полученных от родителей, то, как выяснилось, больше половины взрослых не знают, во что любят играть их дети, чем занимаются в свободное время. Родители признаются, что у них нет времени и желания на совместную организацию игровой деятельности, считая это пустой тратой времени.

Почти 76% родителей ответили, что не покупают своим детям компьютерные игры или делают это очень редко (нам показалось это странным, поскольку ответы воспитанников говорили обратное). Только 12% опрошенных родителей признались, что покупают компьютерные игры своим детям постоянно или дают им деньги на их приобретение, но никогда не задумывались над игровым содержанием.

Как ни печально, но около 78% отвечающих признаются, что на организацию игровой деятельности с детьми у них не хватает времени и самое большое, что они могут себе позволить, это до 10-15 минут свободного общения с ребенком в день. Счастливые 22% родителей могут уделить совместно досугу от 1 часа и более.

По результатам анкетирования педагогов мы выяснили, что большинство из них (72%) не используют игру в процессе обучения, ссылаясь на нехватку времени на уроке, хотя понимают ее эффективность. Все эти проблемы заставляют переосмыслить прежний опыт, взяв на вооружение достижения и педагогические находки прежних эпох.

Нам представляется, что основными векторами реализации психолого-педагогического обеспечения игровой деятельности детей и подростков являются: организация игровой среды; информационно-просветительская работа с родителями и школьниками; включение школьников в альтернативные виды игровой деятельности; предупреждение игровой зависимости и минимизация ее негативных последствий.

Таким образом, *«игра постепенно превращается из средства социализации ребенка в фактор социальной изоляции, социального отчуждения и, в конечном счете, в фактор индивидуализации человеческого бытия»* [2; с. 135]. Коллективной игре в нашей жизни совсем не осталось места. Что же ждет нас? Отчужденность друг от друга? Через игру ребенок учится общению в коллек-

тиве, умению жить по законам социума, учиться понимать окружающих, сопереживать, а ведь именно этого нам так не хватает сегодня!

Литература:

1. Абраменкова В. Во что играют наши дети? Игрушка и АнтиИгрушка. – М.: Яуза, Эксмо, Лепта Книга, 2006.

2. Репринцева Е.А. Игра в образовании ребенка: от прошлого к настоящему. – Курск: Изд-во Курск. гос. ун-та, 2004.

ОЦЕНКА ВЛИЯНИЯ СОВРЕМЕННОЙ ИГРОВОЙ ИНДУСТРИИ НА ДУХОВНО-ПРАВСТВЕННОЕ РАЗВИТИЕ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

А.В. Михалев (г. Курск)

Научный руководитель – канд. пед. наук О.А. Воробьева

Сложная демографическая ситуация сегодня в России обусловлена не только разрушительным влиянием СМИ на детское сознание, но в том числе и игрушками, формирующими антиродительские, внесупружеские отношения в качестве предпочитаемой стратегии поведения. Технический прогресс и игровая индустрия не обошли своим вниманием и детскую игрушку. К большому сожалению, она перестает отвечать интересам и потребностям современного ребенка, поскольку все чаще носит завершенный характер. После проведения анализа того, во что играют современные дети, нам стало тревожно как за детей, так и за культурное наследие России в целом.

Особое внимание мы обратили на то, что ребенок, окруженный пластмассовыми Барби, киборгами, трансформерами, представляет собой человека, заряженного энергиями западного общества. Если же ребенок с детства окружен такими представителями, то способность к вере, состраданию, сочувствию, милосердию будет в нем атрофирована, может быть, навсегда. Став взрослым, он будет запрограммирован на служение тем, чьим пластмассовым подобиям отдавал он первые в своей жизни моменты игры, с чьей помощью происходило познание мира. С этим, к сожалению, приходится сталкиваться все чаще не только психологам, но и детским психиатрам, врачам. Черепашки Ниндзя, трансформеры-роботы, Бэтмен, человек-паук – эти игрушки способствуют накоплению агрессивных фантазий ребенка, часто реализуемых в жизни по отношению к более слабым – животным или маленьким детям [2].

Наше исследование носило диагностико-рекомендательный характер. Диагностика по оценке влияния современной игровой индустрии на духовно-нравственное развитие детей младшего школьного возраста была организована в течение 2009-2010 уч. г. Базой для проведения опытно-экспериментальной работы стала Советская средняя общеобразовательная школа № 2 п. Кшенский Курской области, а также торговые комплексы, реализующие игровую продукцию. В качестве экспериментальных учебных

классов нами были взяты младшие школьники 1 «А» и 3 «А» классов, а также их родители.

Для того чтобы узнать, каким играм отдают предпочтение современные младшие школьники, мы провели психологическое наблюдение за играми детей, беседы с учащимися начальных классов, со взрослыми: продавцами игрушек, родителями детей.

Наиболее предпочитаемыми у младших школьников игрушками являются «Братц», «Барби», «Человек-паук», «Бэтмен», «Трансформеры», компьютерные игры. К настольным и коллективным играм младшие школьники проявляют наименьший интерес.

Мы пытались выявить, чем руководствуются родители, покупая игрушки для своего ребенка? Сегодня на рынке игрушек современные родители предпочтение отдают развитию технологий, автоматизации – таковы предпочтения опрошенных взрослых (76%). В результате дети получают игрушки повышенной стоимости, общение с которыми сводится не к игре, развивающей фантазию, а к простому потреблению возможностей технически сложной игрушки.

Почти каждый второй опрошенный нами первоклассник-мальчик мечтает о вооруженном до зубов роботе-трансформере или роботе-киборге, человек-паук популярен у 33% детей, пластмассовые наручники предпочли 8% опрошенных. Такие игрушки мешают детям фантазировать, а в итоге – нормально развиваться. Девочки предпочитают не просто куклы, а пластиковые куклы-муклы (76%), которым с виду 14-17 лет. Ребенок ассоциирует себя со взрослой женщиной и учится не воспитывать детей, а покупать себе дорогие туфли, обставлять свой дом шикарной мебелью, заказывая ее по каталогу. Девочка становится эгоисткой, потребителем.

По материалам опроса среди огромного разнообразия кукол первые места среди старших младших школьников прочно удерживали Гарри Поттер с его командой и уродливые монстры всех мастей – их предпочли 84% опрошенных третьеклассников, из них почти большинство мальчиков.

По результатам проведенного нами опроса среди младших школьников их любимый герой – Бэтмен – 79% выборов. Мы поинтересовались: чем он хорош? И дети ответили: он всех бьет!

Родители довольны: «дети приобщаются к интеллектуальному достоянию человечества», «не болтаются по улицам», «не сидят по подвалам – играют», поскольку «больше нечем заняться».

Младший школьник в силу психологического возрастного свойства испытать себя, как правило, противостоят искушению и не играть не может. Следовательно, он или убивает, или становится жертвой.

Сравнительный анализ показал, что школьники 10 лет, играющие в компьютерные игры, отличаются от своих неиграющих сверстников повышенной внушаемостью, склонностью заражаться агрессией и в то же время – способностью испытывать угрызения совести, чувство вины, склонностью к унынию и депрессивными состояниями. Неиграющие дети более

склонны к отражению агрессии, активной защите, способны брать на себя ответственность.

Мы решили пройтись по магазинам нашего поселка Кшенский, где продают детские игрушки, поинтересоваться у продавцов магазинов о спросе на товар и просто посмотреть ассортимент детских игрушек. Проведя собственную социальную психолого-педагогическую экспертизу некоторых известных игрушек, мы ужаснулись. Какой это страшный мир жестокости, безнравственности и насилия!

Сегодня в продаже доминируют не отечественные игрушки, а импортные и больше всего (87%) – из Китая. Из бесед с продавцами о покупательском спросе мы услышали: «Мы продаем и монстриков, и Братца, и Барби, и наши игрушки. Но отечественная продукция идет гораздо хуже импортной. Она дороже! Если мы будем торговать только ею, тогда на что мы будем жить?»

В наших магазинах детских игрушек оказалось очень мало кукол-малышей с хорошими милыми лицами. Вместо этих игрушек на полках магазинов мы увидели реальных до жути младенцев, Бэтмена (человека-летучую мышь из американского мультфильма), американских суперменов-профессионалов, в том числе и... киллера с набором разнообразного оружия – от пистолета до лазера, наручники и резиновые дубинки, и многие другие игрушки, аналогичные вышеупомянутым. Ну и, конечно, главные полки занимают куклы Братца и Барби. Не только российские, но и американские психологи давно и во весь голос говорят о том, что «Барби подменяет архетип материнства архетипом блуда. Эта кукла как будто говорит всем окружающим: «У меня все есть, и я не должна никому и ничего, и все только потому, что я абсолютно красива...» [1]. К сожалению, много серьезных родителей недооценивают эту угрозу. Такая ситуация не только в магазинах нашего поселка – это по всей стране.

Современные игры и игрушки нужно в первую очередь различать по содержанию, использовать их для нравственного воспитания детей. Родителям необходимо самим стоять на страже физического, психологического и духовного здоровья своих детей. Покупая игрушки, надо знать требования, которым должна соответствовать детская игрушка. Требования эти медицинские и экологические, педагогические и психологические, нравственные и эстетические.

Литература:

1. Абраменкова В.В. Во что играют наши дети? – М., 2007.
2. Репринцева Е.А. Игра в образовании ребенка: от прошлого – к настоящему. – Курск, 2004.

ВЛИЯНИЕ МОДЫ НА СОЦИАЛЬНОЕ ПОВЕДЕНИЕ МОЛОДЕЖИ

М.В.Мишина (г. Рязань)

Научный руководитель – ст. преп. О.Ю.Филькина

Мода в XXI веке — актуальное социальное явление, требующее исследования. Мода — социальный механизм, регулирующий поведение людей в обществе, который не сводится только к бытовой сфере жизни человека.

Данный социальный феномен, главным образом, влияет на образ мыслей индивида, формирует выбор ценностной модели, коммуникативной среды, самоидентификацию, охватывает ментальную составляющую жизнедеятельности общества.

В век массовой культуры и глобализации исследовать моду как социальное явление необходимо. Модный процесс стал частью формирования поведения российского общества, прежде всего, наиболее активной части - молодежи. При чем современный этап развития моды характеризуется тем, что передовыми её носителями становится молодежь, являющаяся активной группой потребителей.

Регулярно каждый человек слышит различные вариации слова «мода»: модный, популярный, известный, современный. Фактически моду сравнивают с религией, так как для подавляющей массы людей во всем мире мода становится идолом, кумиром. Модные вещи, музыка, языки, профессии, средства общения — это далеко не весь перечень, составляющий жизнь современного человека.

Однако данное явление порождает ряд проблем, это обусловлено навязчивым характером моды на не всегда позитивные тенденции (развивает чувство «стадности», тяготение к брендам, стремление к показному потреблению), так же она унифицирует ценности обществ (ценность материального благополучия), помогая процессу глобализации, поэтому важно видеть от кого субъекта исходит модный процесс.

Традиционно признают слабость как научного, так и творческого потенциала России. В большей части мы приспособились потреблять, нежели творить и создавать. Влияние глобальных сетевых структур, достижений постиндустриального общества, информатизации, отсутствия конкуренции - все это превратило нашу эпоху — в эпоху модного вещиизма, где идея существует отдельно от формы, суть от облика, а массовость становится показателем признания.

Объявленный в стране курс на модернизацию и инновацию всех общественных сфер показывает, что нам не хватает собственных создателей и инициаторов, своих национальных ценностей, мощного производства, которые могли бы стать «модными».

Мода как социальный процесс основывается на принципе копирования: наиболее активно это происходит у молодого поколения, в виде заимствования известного стиля в одежде, бессознательной имитации модного сленга, массового изучения того или иного языка, культуры, господства схожих ценностных

установок (ориентации на карьеру, материальное благополучие), потому что в данный момент это было общепризнанно и широко распространено. Нельзя не согласиться с характеристикой моды предложенной французским социологом Г.Тардом: «мода – подражание современникам» [3, с.52].

Мода всегда исходит от определенной социальной группы: стилистов, писателей, политиков и т.д. В наше время мода может распространяться и с улиц, и от элиты, для неё нет барьеров.

Сейчас мода окончательно сформировалась как влиятельный социально-экономический институт, мода превратилась в бизнес. Индустрия моды все больше стремится к созданию новых методов и средств, позволяющих развивать феномен «потребительства» в молодежной среде, продвигая, тем самым, свои массовые продукты. Данную сторону феномена моды отмечал американский социолог и экономист Т. Веблен: мода, вкусы следуют денежным канонам. Модно и престижно иметь дорогие вещи. «...Вкусы средних и низших слоев; все еще требуют вдобавок к эстетической красоте, красоты денежной» [2, с.82].

Нельзя отрицать объединяющую силу моды, она способствует движению в ногу со временем, во избежание социальной изоляции – мы приобщаемся к известным продуктам, разделяем популярные идеи. Отмечавший данный аспект социолог Г.Блумер выделял важные черты механизма моды, а именно — ее историческую преемственность, ее современность, роль коллективного вкуса в ее функционировании [1, с.102].

Мода — это, прежде всего, образ и соответствующие символы. Автомобиль BMW или костюм от Chanel были бы просто предметами, если бы ни тот смысл, которой они имеют. Символ роскоши, успеха, свободы – делает образ целостным, а рынок продаваемым.

Мода — явление с яркой коммуникативной функцией, её значение заключается в обмене информацией. Мода выступает как особый социальный знак. Внешний вид человека во многом определяет поведение в обществе, определенный статус предусматривает под собой соответствующий внешний образ. На вопрос: «Имеет для Вас значение, как выглядит человек?» Большинство студентов отмечают, что внешний вид важен и должен соответствовать положению человека в обществе.

Мода — диалог, общение людей друг с другом, бессознательный поиск взаимодействия с теми, кто похож на нас: во внешности, статусе, образовании. Она определяет самоидентификацию человека, в тот период, когда место в социальной структуре не определено, нет явной социальной группы, к которой молодежь себя относит — мода оказывает значительное социализирующее влияние. Притом, что существует тенденция в молодежной среде не причислять своих родителей к категории современных людей.

Мода — это один из регуляторов поведения человека. Большая часть молодежи заявили о том, что следуют моде. Основная причина «быть» в моде среди современных молодых людей: «Потому что нравится идти в ногу со временем», «потому что это свобода, уверенность, успех», «потому что новые

современные технологии помогают жить легче», «потому что легче общаться с другими людьми».

Закономерно, отвечая на вопрос «Чему модному вы отдаете предпочтение в первую очередь?», большинство респондентов(80%) называют одежду. Музыка, литература, развлечения, спорт, техника, уступают одежде в приоритетности.

Вольно или невольно, большинство людей обращают внимание на то, как одеты окружающие, оценивая собственный внешний облик, 45% студентов заявили, что они одеваются модно, современно. Подобный ответ также доминирует среди девушек- 54% против 35% у молодых людей. Лишь 20% сочли, что они одеваются немодно, несовременно.

Кроме того, мода оказывает мощное социализирующее влияние, если общество предписывает определенный модный стандарт, то в большинстве случаев следовать ему — необходимость. Если будущая работа потребует соблюдение определенного «дресс-кода», то большинство (65%) его будут соблюдать, подчеркивая, что это не влияет на их внутренние устои.

В то же время, большинство вовсе не намерены слепо повиноваться веяниям моды. Около 79% опрошенных готовы купить вещь, которая кажется им красивой, хотя и несовременной, немодной и лишь 13% не готовы нарушить модный кодекс. Полностью быть безразличными к моде, студенчество не может, отмечая, что они живут в социуме, в мире интернета, телевидения и рекламы, где качество жизни зависит от способности опережать время.

Массовое распространение профессий менеджера, экономиста, юриста-итог своеобразной моды на соответствующий стиль жизни. Оказывая влияние на поведение человека, мода формирует определенный образ жизни. Данную особенность отмечал П. Бурдьё: «эстетические представления и вкусы не являются результатом свободного выбора индивида, но вытекают из его социальных условий социализации и наличного положения в обществе» [3, с.54].

По – прежнему, определяющую роль на модность того или иного объекта оказывает бренд, лейблы, но с ними начинают бороться качество и рациональность.

Основным фактором, ограничивающим доступ к моде, остается финансовые возможности респондентов. Собственные способности и творческий потенциал молодежь не расценивает и не видит возможности для их раскрытия, несмотря на то, что мода стремится развивать индивидуальность в человеке.

Наблюдать влияние моды на поведение молодежи, а именно, такой категории, как студенчество, можно в разных аспектах: мода в одежде, в профессии, в коммуникациях, в образе жизни. По степени и силе подверженности моде, поведения молодежи можно увидеть будущее направление движения общества — будет ли это безграничное потребление или будет новое стремление к созиданию. Таким образом, мода овладевает всеми социальными пространствами.

Литература:

1. Блумер Г. Коллективное поведение//Американская социологическая мысль. Тексты. Под ред. В.И. Добренёва. М., 1994, С.201
2. Веблен Т. Теория праздного класса. – М.: Прогресс, 2003. С. 202.
3. Кавамура Ю. Теория и практика создания моды. М., 2009, С.192.

ПРОБЛЕМЫ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБУЧЕНИЯ ДЕТЕЙ

А.С. Можарова (г. Рязань)

Научный руководитель – доц. Т.В. Ганина

Как известно, дети с ограниченными возможностями всегда страдали от отчуждения и непонимания, в том числе и в образовании. Сегодня ситуация изменилась: на государственном уровне признаётся, что любой ребёнок-инвалид имеет право на обучение в массовой школе вместе со здоровыми детьми [2, с.68-74].

Проблема социальной и образовательной интеграции детей-инвалидов в России, в том числе и незрячих, не так нова, как думают те, кто мало знаком с практикой обучения таких детей. Ещё в конце XIX - начале XX веков на страницах отечественного журнала «Слепец» велась дискуссия учёных и практиков на тему совместного обучения слепых и зрячих учеников, анализировались конкретные случаи интеграции незрячих детей. Анализ отечественного опыта интегрированного воспитания и обучения детей с нарушениями зрения показал, что в России в настоящее время не существует единой модели их интеграции в систему общего образования. Процесс чаще носит стихийный характер, во многом его эффективность зависит от наличия региональных, кадровых и материально-технических компонентов. Процесс интеграции существенно затрудняют:

- практическое отсутствие нормативно-правовой базы, регламентирующей внедрение разноуровневых моделей интеграции детей с ограниченными возможностями;

- недостаточно разработанное научно-методическое и учебно-дидактическое обеспечение процесса обучения незрячих детей в условиях массовой школы;

- недостаток в общеобразовательных учреждениях квалифицированных специалистов, владеющих методами и приёмами психолого-педагогической помощи детям со зрительной депривацией;

- отсутствие целенаправленной, систематической государственной комплексной поддержки детей с нарушениями зрения, интегрированных в общий поток;

- несформированность, с одной стороны, адекватного отношения общества к детям с нарушением зрения, посещающих массовые ДООУ и обучающихся совместно со зрячими учениками, а, с другой стороны, отсутствие мотивированного желания большинства самих детей-инвалидов и их родителей участвовать в социальной и образовательной интеграции [1, с.14].

Часто учебный план подбирается вместе с родителями на основании психолого-педагогических рекомендаций. Так, например, было в одной из школ Ставрополя. Учебные курсы строятся по трём показателям: состояние здоровья; учебные возможности: познавательные процессы, общеучебные умения и навыки, интеллектуальные способности, умственная работоспособность, учебная мотивация; социально-психологическая мотивация и др.[2, с.-74].

Обучение детей со специальными нуждами совместно с обычными детьми проблематично. Дело в том, что для таких детей необходим индивидуальный подход, на который у учителей, как правило, не хватает времени и сил. Большинство таких детей обучаются дома, поэтому они не имеют возможности общаться с другими детьми и участвовать в коллективном образовательном процессе. Такая ситуация, безусловно, мешает интеграции проблемных детей в среду здоровых сверстников. В настоящее время в российском образовании получил распространение опыт совместного обучения. Однако до сих пор нет чётких программ, методик обучения проблемных детей в массовой школе. Но такой опыт накоплен за рубежом, например, в США, где для совместного обучения введён термин «включённое обучение».

В Декларации школы мы читаем следующее:

1. Коллективная работа среди персонала необходима для эффективного обучения учеников и создания позитивной среды как внутри, так и вокруг школы.
2. Каждый ученик способен добиться успеха, если он находится в безопасной среде (не только в физическом, но и в эмоциональном плане).
3. Добиться успеха можно только в случае, если в школе каждому ученику прививается чувство собственного достоинства.
4. Каждый ученик обладает уникальными способностями, которые создают условия для его самоопределения и развития.
5. Обучение, включающее определённые технологии, методы и средства, должно давать возможность ученику достигать поставленных целей.
6. Персонал школы, родители, общественность и сами ученики – все несут ответственность за создание и развитие обучающей среды.
7. Ответственность и самостоятельность являются необходимыми условиями успеха.

«Включение» - это обучение детей со специальными нуждами по стандартным программам обучения, но с дополнительными образовательными услугами, которые дают им возможность учиться в обычных условиях. Итак, включённое обучение предполагает, что все ученики являются полноправными членами школьного сообщества, наделёнными равными правами и определённой ответственностью [4,с.4-218].

Принцип инклюзивного образования заключается в следующем: администрация и педагоги обычных школ принимают детей с особыми образовательными потребностями независимо от их социального положения, физического, эмоционального и интеллектуального развития и создают им условия

на основе психолого-педагогических приёмов, ориентированных на потребности этих детей.

На сегодняшний день проблема развития инклюзивного образования в России находится под пристальным вниманием не только родителей и педагогических сообществ, но и всей общественности. Не случайно 2009 г. объявлен Годом равных возможностей, значит, признание данной проблемы осуществляется на государственном уровне.

Кроме того, родители «особых» детей настаивают на их включении в обычное детское сообщество. Прежде всего, это связано с тем, что в налаженной системе коррекционного (специального) образования с хорошо отработанной десятилетиями методикой обучения детей с проблемами в развитии, слабо развита социальная адаптация «особого» ребёнка в реальном мире – он находится в изоляции от социума. Но считается, что дети с особыми потребностями адаптируются к жизни в общеобразовательных школах лучше, чем в специализированных учреждениях. Особенно заметна разница в приобретении социального опыта.

Образовательное учреждение с инклюзивными классами решает следующие задачи:

- создание единой психологически комфортной образовательной среды для детей, имеющих разные стартовые возможности;
- обеспечение диагностирования эффективности процессов коррекции, адаптации и социализации детей с особенностями развития на этапе школьного обучения;
- организация системы эффективного психолого-педагогического сопровождения процесса инклюзивного образования на основе диагностической, коррекционно-развивающей, лечебно-профилактической, социально-трудовой деятельности;
- компенсация недостатков дошкольного развития;
- преодоление негативных особенностей эмоционально-личностной сферы через включение детей в успешную деятельность;
- постепенное повышение мотивации ребёнка на основе его личной заинтересованности и через осознанное отношение к позитивной деятельности;
- охрана и укрепление физического и нервно-психического здоровья детей;
- социально-трудовая адаптация школьников с особыми образовательными потребностями;
- изменение общественного сознания по отношению к детям с особенностями в развитии.

Идея инклюзивного образования предъявляет ряд требований к профессиональной и личностной подготовке специалистов, которые имеют базовое коррекционное образование, и учителей с базовым уровнем знаний и специальным компонентом профессиональной квалификации [5, с. 42-58].

В заключение хотелось бы ещё раз сказать, что все дети, несмотря на свои физические, интеллектуальные, этнические, социальные и иные особен-

ности, должны быть включены в общую систему образования, воспитываться вместе со своими сверстниками по месту жительства. Инклюзивное образование не только повышает в обществе статус ребёнка с особыми образовательными потребностями и его семьи, но и способствует развитию толерантности и социального равенства [3, с. 11-13].

Для того чтобы вводить в систему специального образования какие-то новые организационные модели, необходима очень серьёзная теоретическая и экспериментально-прикладная работа непосредственно с детьми того или иного возраста и с определённой патологией и важна подготовка психолого-педагогических кадров [6, с. 7-10].

Литература:

1. Зарубина И.Н. Опыт и проблемы обучения детей с глубоким нарушением зрения в массовых школах // Журнал «Воспитание и обучение детей с нарушениями развития». №5, 2008. С. 4-14.

2. Кизима И., Есикова Е. Интеграция детей-инвалидов в массовую школу: преодоление психологических барьеров и особенности обучения и воспитания// Журнал «Директор школы». №3. 2008. с. 68-74.

3. Лопатина В.Н. Широкие аспекты инклюзивного образования// Журнал «Воспитание и обучение детей с нарушениями развития». №6, 2009. с. 11-13.

4. Маланцева Оксана. Совместное обучение здоровых детей и детей со специальными нуждами// Журнал «Народное образование». №8, 2008. с. 214-218.

5. Сабельникова С.И. Развитие инклюзивного образования// Журнал «Справочник руководителя образовательного учреждения». №1, 2009. с. 42-58.

6. Ульенкова У.В. Интеграция детей с ЗПР в общеобразовательную среду: проблемы и перспективы решения// Журнал «Специальная психология». №2, 2009. С. 7-10.

ПЕРСПЕКТИВНОСТЬ СОЗДАНИЯ СЕЛЬСКОГО ВОЛОНТЁРСКОГО ОТРЯДА ПО ПРОПАГАНДЕ ЗДОРОВОГО ОБРАЗА ЖИЗНИ

Н. С. Мякишева (г. Рязань)

Научный руководитель – доц. Л.И. Архарова

Модернизация российского образования предполагает подготовленность молодежи к ведению здорового образа жизни, которая соотносится с таким психологическим образованием личности, как установка на здоровый образ жизни, положительная оценка и восприятие социальной компетентности как неотъемлемой способности человека. Сегодня активное развитие молодежных общественных объединений очень перспективно, так как они могут возместить недостаток социально приемлемой и интересной для молодежи деятельности. Она становится для молодежи тем социумом, который лежит вне зависимости от образовательных учреждений, родителей, близкого окружения. Добровольческое движение оказывает на личность сильное воздействие. Вос-

питание нравственности и патриотизма, выработка лидерских качеств и сильной гражданской позиции помогает в формировании активной личности. Особенно это важно для подрастающего поколения. Для нормального и полного развития волонтерства на селе необходимо:

- наличие знаний о деятельности волонтерских отрядов, о содержании профилактических программ и социальных проектов,
- наличие устойчивой установки учащихся сельских школ в организации профилактических программ для учащихся и молодежи, учитывающих возникающие в молодежной субкультуре негативные тенденции,
- положительное восприятие и устойчивый интерес к деятельности в составе волонтерского отряда,
- наличие необходимых умений и навыков организации работы по пропаганде ЗОЖ среди подрастающего поколения и молодежи,
- разработка и использование волонтерами разных профилактических программ и социальных проектов.

Последнее время наблюдается тенденция масштабного вовлечения молодежи в волонтерскую деятельность. Широкая пропаганда ведется среди студентов и школьников городских учебных заведений. Добровольческое движение не получает должного развития в сельской местности. Студенческий волонтерский отряд Института психологии, педагогики и социальной работы Рязанского государственного университета имени С.А. Есенина «СВОИ», функционирующий уже более пяти лет, берется разработать и реализовать проект по созданию волонтерского отряда «Лучик Добра» по пропаганде здорового образа жизни на базе общеобразовательных школ Клепиковского района Рязанской области путем внедрения модели деятельности студенческого волонтерского отряда «СВОИ» Института психологии, педагогики и социальной работы.

Создание школьного волонтерского отряда дает небольшой, но чувствительный толчок развитию села, ведь пропаганда здорового образа жизни и привлечение молодежи ведет к обращению общественного внимания, главным образом подрастающего поколения, и формированию активной позиции воспитанников сельских учебных заведений к проблеме личной ответственности за сохранения здоровья нации.

Новообразованный добровольческий отряд «Лучик Добра» главным образом будет направлен на пропаганду здорового образа жизни среди молодежи. Последующая совместная работа со студенческим волонтерским отрядом «СВОИ», Рязанским наркологическим диспансером предусматривает проведение самостоятельных акций волонтерского отряда «Лучик Добра» по пропаганде ЗОЖ на территории Клепиковского района Рязанской области. Данная идея была поддержана Комитетом по делам молодежи Рязанской области и начальником сектора молодежной политики администрации Клепиковского района Рязанской области.

РАБОТА ПО ПРОФОРИЕНТАЦИИ СТАРШЕКЛАССНИКОВ КАК УСЛОВИЕ УСПЕШНОГО

Н. А. Никушина (г. Рязань)

Научный руководитель — проф. О.В. Ерёмкина

Выбор профессии — это важный шаг в жизни каждого человека. Особую актуальность этот вопрос приобретает в настоящее время. В первобытно-общинном обществе многое определялось мифологическими представлениями людей. На этапе развития рабовладельческих обществ выбор человеком деятельности в основном диктовался сословными и классовыми ограничениями. Значительное место уделялось религиозным представлениям о выборе индивидуумом своего предназначения. Постепенно религиозные нормы ещё в большей степени начали оказывать влияние на выбор людьми образа жизни и деятельности [1].

На сегодняшний день ситуация изменилась, и профессиональный выбор не ограничивается какими-либо рамками (религиозными, сословными, статусными) и является одним из проявлений свободы человека. Следовательно, потребность в работе по профориентации значительно возросла. Это связано с многообразием профессий, доступностью образования, быстро меняющейся ситуацией на рынке труда, а главное — необходимостью реализации личных жизненных планов старшеклассников. Однако не всегда и не во всех образовательных учреждениях эффективно осуществляется работа по профессиональной ориентации, что приводит к негативным последствиям. По данным ряда исследований, от 30% до 50% первокурсников разных вузов хотели бы поменять выбранную ими специальность, однако лишь небольшой процент студентов, которые осознали, что они выбрали не ту профессию, способны оставить учебу в вузе и наметить новую профессиональную перспективу [4]. *Профессиональную ориентацию* или ориентацию на профессию (лат. *professio* — род занятий и фр. *orientation* — установка) рассматривают как: 1) процесс определения индивидуумом того вида трудовой деятельности, в которой он хочет себя проявить, осознание своих склонностей и способностей к этому виду деятельности и осведомленность о каналах и средствах приобретения знаний, умений и навыков для овладения конкретной профессией [3]; 2) комплекс занятий, проводимый с целью выявить склонность человека к определённому роду деятельности, профессии [5]. То есть, с одной стороны, профориентация — это самостоятельные действия индивида по определению собственных предпочтений и склонностей. Это своего рода самоанализ, который является очень важным компонентом в работе по профориентации, но редко применяемым. Необходимо развивать у старшеклассников стремления к самопознанию, самоопределению, желание самостоятельно изучать свои способности и склонности, формировать у них интерес к миру профессий и требований, предъявляемых к человеку.

По степени готовности к самостоятельному выбору профессии старшеклассников можно разделить на две группы [1]. К первой группе относятся

учащиеся, которые знают, что им нужно, какую информацию они хотят получить. Таких подростков следует направлять по линии «самообслуживания», указав, где можно найти соответствующую информацию. Вторая группа включает учащихся, недостаточно готовых к самостоятельному поиску информации, у которых отсутствует более или менее чёткое представление о своих профессиональных предпочтениях. С ними необходимо вести индивидуальную работу.

С другой стороны, профориентация - это деятельность различных организаций и специалистов, выраженная в оказании помощи человеку в выборе оптимальной для него профессии. При этом информация, предоставляемая профконсультантом обязательно должна быть достоверной, подробной и своевременной.

Традиционно в работе по профориентации выделяют следующие компоненты: профессиональное просвещение, профессиональное воспитание и профессиональное консультирование. Профессиональное просвещение — это групповое информирование учащихся о состоянии и перспективах развития рынка труда, особенностях профессий и специальностей, требованиях, предъявляемых к личности, условиях и режиме труда, возможностях трудоустройства и получения специальности [1]. Профессиональное воспитание - формирование профессиональных и личностных качеств, навыков, способов и стратегий профессиональной культуры человека [6]. Профессиональное консультирование — это помощь учащемуся со стороны специалиста в решении проблемной ситуации, связанной с выбором профессии. Эти составляющие направлены на формирование целостного представления школьников о предстоящем им выборе будущей профессии. Каждая из них играет важную роль в профориентационной работе, но лишь в совокупности они приносят наибольший положительный результат.

Для любого человека правильный выбор профессии очень важен, поскольку он имеет огромное значение для его личности. Во-первых, правильно выбрать профессию – значит найти свое место в жизни, комфортно чувствовать себя как в психологическом, так и в социальном плане. Во-вторых, человек, занятый «своим делом», может принести максимально возможную пользу государству и обществу. Два первых момента в совокупности формируют третий, очень важным аспектом — правильная профориентация является условием успешной самореализации личности.

Самореализация — в иерархии потребностей А.Х. Маслоу — высшее желание человека реализовать свои таланты и способности, стремление человека проявить себя в обществе, отразив свои положительные стороны. Многие мыслители связывают самореализацию именно с трудовой деятельностью. Например, А. Маслоу считает, что самореализация личности проявляется «через увлечённость значимой работой»; И.С. Кон говорит, что она «выражается в труде, работе и общении»; К. Ясперс связывает её с «делом», которым занят человек [6]; Ж.Ж. Руссо призывал обучать отроков ремёслам не с целью, «чтобы стать рабочим, а для того, чтобы стать людьми» [1]. Неспособность

личности самореализоваться приводит к состоянию психологического дискомфорта, депрессии, агрессии в отношении других людей, и, в целом такой человек со свойственными только ему способностями может быть «потерян» для общества.

В рамках диссертационного проекта планируется проведение профориентационной работы в десятых классах ОГОУ «Рыбновский лицей», которая будет осуществляться в течение 2 лет, с последующим анализом результатов после окончания старшеклассниками школы. Первый этап профориентационной работы направлен на изучение существующей ситуации, по его завершению получены следующие результаты. На вопрос: «Определились ли Вы с будущей профессией?» 55% старшеклассников ответили да, 45% - нет. Из тех, кто уже выбрал будущую профессию, 12% оценили свою уверенность по пятибалльной шкале в 5 баллов, 41% - в 4 балла, 35% - в 3 балла и 12% - в 2 балла. Из полученных результатов следует, что несмотря на выбор большей половиной десятиклассников будущей специальности, это скорее только определённый вектор движения в сторону будущей профессии. То есть речь идёт в большей степени о сфере деятельности, к которой они склоняются, а не о конкретной специальности. На данном этапе работа по профессиональной ориентации крайне необходима и может принести наибольший положительный эффект.

В рамках опроса среди первокурсников на вопрос «Что повлияло на Ваш выбор профессии?» были получены следующие результаты: 40 % выбрали ВУЗ, который находится рядом с домом; 56 % воспользовались рекомендациями родителей и друзей; на мнение 20 % респондентов повлияла реклама в СМИ и лишь на 6 % в процессе самоопределения оказала влияние помощь психологов и специалистов по профориентации [2].

Таким образом, получается, что один из самых важных выборов в своей жизни молодые люди делают, руководствуясь случайными обстоятельствами, иногда важными, но не имеющими никакого отношения к грамотному выбору профессии.

Из сказанного следует, что строить работу по профориентации необходимо так, чтобы она включала в себя не только действия специалистов, направленные непосредственно на оказание помощи школьникам, но и организацию самостоятельной работы школьников по профессиональному самоопределению, предполагающую самопознание своих способностей и интересов и склонностей, рекомендации для работы старшеклассников по их развитию. Выбор профессии молодым человеком принадлежит к категории так называемых разовых решений, поэтому ошибки, совершаемые старшеклассниками в профессиональном самоопределении, дорого обходятся как обществу, так и самим молодым людям.

Литература:

1. Вершинин И.С. Основы профориентологии. - М.: Академия, 2009. - 175 с.
2. Гамаюнов Б., Григорьев М. Профориентация: спасение утопающих в море профессий. Ресурсный доступ: <http://www.ubo.ru/articles/?cat=138&pub=2988>

3. Исмагилова Ф. С. Основы профессионального консультирования. – М.: МПСИ, 2003. – 256 с.
4. Кузьмина Е. Профорентация: эффективность и качество // Высшее образование в России. – 2002. – №3. – С. 24 -31.
5. Пряжников Н.С. Методы активизации профессионального и личностного самоопределения. - Москва: «Модэк», 2002 год - 392 с.
6. Пряжников Н.С., Пряжникова Е.Ю. Профорентация. - М.: Академия, 2007. - 495 с.
7. Черникова Т.В. Профорентационная поддержка старшеклассников: Учебно-методическое пособие. - М.: Глобус, 2006. - 256 с.
8. Шеховцова О., Шеховцова Л. Психологическое сопровождение выбора профессии в школе: Учебное пособие. - М.: Феникс, 2006. - 176 с.

ФОРМИРОВАНИЕ ПОЗИТИВНОГО ИМИДЖА ПЕДАГОГА

Л.И. Павлова (г.Уфа)

Научный руководитель – проф. А.С. Гаязов

Осмысление особенностей профессиональной подготовки специалистов на современном этапе развития российского образования чрезвычайно актуально. В науке и образовании возникли принципиально новые социальные явления и проблемы, которые стали следствием коренных перемен, произошедших во всех сферах жизни общества, в том числе и в образовании. Все эти процессы неизбежно отражаются на школьном образовании, а значит на центральной фигуре – учителе. Попробуем разобраться с особенностями имиджа педагога в начальной школе на современном этапе.

Без интереса к личности учителя нет интереса к предмету. Это бесспорно. Интерес к предмету может угаснуть, если педагог сам не интересен, не образован, не может сформировать положительное отношение к данной области знаний. Профессионально подготовленный учитель просто обязан постоянно совершенствовать свои личные качества, создавая, таким образом, свой собственный имидж.

В последнее время уделяют большое внимание имиджу учителя, и он рассматривается в соответствии с профессионально важными качества, предъявляемыми учителям начальных классов.

Имидж педагога – это не только его внешний образ, но и выбираемые им тактики реализации педагогической деятельности.

Слово «имидж» появилось в нашем языке в конце 80-х годов прошлого века. В переводе с французского и английского языков – «образ». Причем под «образом» нужно понимать не только визуальный, зрительный образ (вид, облик), но и образ мышления, действий, поступков. Это и умение общаться, искусство говорить и особенно слушать. Правильно выбранный тон разговора, тембр голоса, изящество движений во многом определяет тот образ, в котором мы предстаем перед учениками и коллегами [1; 54].

В учительской среде далеко не все озабочены тем, какое впечатление они производят на окружающих. Учителя слишком занижают значение своего имиджа. А ведь имидж – своеобразный инструментарий, помогающий выстраивать отношения с окружающими.

В имидже учителя сочетается отношения учащихся к своим преподавателям, степень эмоционального контакта, представление о хорошем и плохом учителе и многое другое, что определяет интерес к учебе и отношение к образованию в целом.

Отношение к имиджу у самих педагогов разное. Отрицательно относятся к нему учителя старшего поколения: убежденные в приоритете внутреннего содержания над внешним и считающие, что главное «быть, а не казаться», они понимают его как «маску». Всякие разговоры про имидж учителя воспринимаются настороженно как призыв быть неискренним. Но, несмотря на это, позитивно или негативно воспринимаемый другими, имидж имеется у каждого педагога, независимо от его взглядов на эту тему. Процесс построения имиджа зависит как от самого учителя, так и от индивидуальных особенностей ученика, его пола, возраста, а также от опыта, знаний, национальности и других факторов.

Современные отечественные исследователи выявили противоречие в значимости личностного имиджа педагога для учеников и учителей. Так, в списке из десяти профессионального значимых качеств учителя имидж занимает второе место с точки зрения учеников, лишь восьмое – с точки зрения учителей.

Отдельный компонент внешнего облика учителя имеет в восприятии учащихся свою смысловую нагрузку, но в каждой конкретной ситуации на уроке он может быть важным или малозначительным. В одном случае для ребенка важна мимика, в другом – жест, в третьем – костюм учителя.

Визуальная привлекательность – первостепенная составляющая имиджа педагога. Облик учителя должен быть современным, внушающим уважение и доверие. Здесь значение имеют и цветовая гамма рабочего костюма, и правильно выполненный макияж, и модная стрижка или укладка.

Важной частью имиджа педагога является и то, в какой мере он овладел искусством красноречия. Искусство речи – это ее гибкость, выразительность, оригинальность. Еще древние мудрецы говорили, что ораторское мастерство – это умение внушать и убеждать словом, приобщение к речевой культуре. Общаясь с учениками, учитель не должен забывать и о тоне, которым он разговаривает с другими людьми. От этого зависит не только эмоциональное состояние его учеников, но и их работа способность.

Имидж педагога – система большого количества умений, позволяющих использовать свое тело как воздействие: голоса, мимикой, риторикой, лексикой, костюмом, создавать образ личностного «Я» рисовать реальный и честный образ отношений, поддерживаемый педагогом и воспринимаемый детьми в силу того, что этот образ ярок и пленителен [3; 131].

Имидж педагога, которого любят дети, безупречен. Он для ребенка как духовный пастырь, надежный старший друг, доверительный собеседник. Он чарует и магнетически притягивает детей. Его образ надолго, а не редко на всю жизнь, остается в их памяти как вечный пример для подражания.

Часто педагог теряет авторитет своих подопечных потому, что неинтересен как личность. Ведь учитель несет детям не только знания, с самого порога класса начинается тонкое взаимодействие личности педагога с личностями учеников. Результат этого взаимодействия зависит от отношения учителя к миру, окружающим людям, к себе. Известная народная мудрость гласит, что воспитать «крылатого» может только «крылатый» педагог и родитель, воспитать счастливого может только счастливый, а современного - только современный человек.

Интерес к личности учителя, таким образом, - средство активизации интереса к предмету. Именно ученики поддерживают педагогическую энергию учителя, а педагог открывает перед школьниками «новые горизонты».

В зарубежной практике не существует каких-либо сомнений в необходимости создания позитивного имиджа делового человека, который расценивается как основная часть культуры делового общения [2, 47].

К сожалению, у нас далеко не все учителя озабочены личным имиджем. Исследования показывают, что учителя в два раза занижают значение своего имиджа. По данным социологического исследования, только 19 % учителей удовлетворены своим внешним видом.

Все качества, которые должны преобладать в учителе, нужны для реализации поставленных перед ними задач обучения и воспитания детей. Профессионально важные качества, требования педагогического мастерства учителя влияют на имидж. Как учитель покажет себя, свою работу, так и о нем будут говорить, то есть уровень формирования собственного имиджа может служить критерием для оценки своей работы.

Итак, чем точнее создан ваш образ, тем легче людям общаться с вами и тем меньше сил вам потребуется, чтобы найти общий язык с учениками.

Профессия учителя уникальна, ни с чем несравнима. Ведь учитель живет, трудится с детьми, ради детей, ради будущего человечества. Учитель – это человек, который отдает свое сердце, свою душу, всего себя детям. И это главное, из чего состоит его жизнь.

Большая работа преподавателя направлена на обеспечение условий, при которых каждый школьник на уроке занят делом, делом интересным и полезным, а также прекрасный психологический климат, проявляющийся в доброжелательности, уважение к личности ученика сняли с повестки дня вопросы установления контактов, дисциплины и успеваемости. И это не случайность, а закономерность. Еще К.Д. Ушинский заметил, что, «когда человек остается без работы в руках, без мыслей голове, ... у него портятся голова, сердце и нравственность». Не борьба с учащимися, не конфликты, не постоянные поучения, а мастерское проведение уроков, загрузка воспитанников серьезной учебной и внеклассной работой, деловое общение с ними на равных способст-

вуют высокой эффективности учебно-воспитательного процесса, нормальному общению, высокой дисциплине [4; 12].

Таким образом, понятие «имидж» может быть применено не только к человеку, но и к организации, городу, даже к стране. Так что имидж любой школы будет определяться и имидж педагогов, работающих в ней.

Литература:

1. Браун Л. «Имидж путь к успеху», М., – 1996.
2. Шепель В. Имидж // Воспитание школьников.– 1996.–№ 24. – С.85.
3. Марзоева Э. Имидж педагога // Воспитательная работа в школе. – – 2004. – С.128.
4. Маркуша А.М. Если вы учитель. – М.: Просвещение, 1989. – С.81.

ПРОЯВЛЕНИЕ АГРЕССИВНОГО ПОВЕДЕНИЯ У ПОДРОСТКОВ

Т.В. Пантелеева (г. Рязань)

Научный руководитель – доц. И.В. Михалева

Без исключения всем людям присуще агрессивное поведение, которое является неотъемлемым условием жизнедеятельности. Поэтому агрессивные действия считаются в определенной степени необходимыми для становления автономного поведения, что особенно актуально в раннем и подростковом возрасте. Статистика подтверждает, что полное отсутствие агрессии в эти периоды может быть следствием нарушений развития человека. Однако в настоящее время участился рост агрессивных тенденций среди подростков в школах и средних специальных учебных заведениях. Налицо данное явление также и в высших учебных заведениях, но гораздо реже.

В научной литературе существует множество определений агрессии. В данное понятие входят различные по форме и результатам акты поведения (от злых шуток, сплетен, враждебных фантазий, до бандитизма и убийств). Обычно под агрессией понимают «осознанные действия, которые причиняют или намерены причинить ущерб другому человеку, группе людей или животных» [1, с. 277]. Существуют и другие толкования данного понятия, объясняющие, что агрессия является моделью поведения, а не эмоцией или мотивом. С агрессивностью часто путают состояние враждебности. Последнее - более узкое по направленности состояние и всегда имеет определённый объект. Часто эти два понятия сочетаются. Несмотря на то, что нередко люди находятся во враждебных отношениях, они никакой агрессивности не проявляют. Бывает и агрессивность без враждебности. При таком состоянии обижают людей, к которым враждебных чувств не испытывают.

Агрессия в той или иной мере встречается практически у всех детей младшего возраста вследствие недостаточной произвольности поведения и несформированности моральных норм. В условиях неправильного воспитания данная особенность может закрепиться и, затем перерасти в устойчивую черту поведения.

На наш взгляд существенными факторами, приводящими к агрессивному поведению подростков и влияющими на их агрессию являются повышенная эмоциональность и проявление накопившихся дефектов воспитания. Это подчеркивают также и исследования, проведенные нами на базе среднего учебного заведения (РЖК филиал МИИТ г. Рязани).

При оценке агрессивного поступка у детей важно учитывать, что агрессия является динамическим состоянием, и обострение агрессивного поведения отмечается именно в периоды кризиса личностного развития, в периоды наибольшей эмоциональной нестабильности, чему и подвержены дети подросткового возраста, поскольку в этом возрасте преимущественно происходит формирование характера и других основ личности. Динамика же агрессии часто показывает сложности и гибкость в способах взаимодействия ребенка с его ближайшим окружением.

«Возникновению агрессивного поведения у подростков способствуют:

- отсутствие сознательного воспитательного воздействия на ребенка;
- высокий уровень подавления и даже насилия в воспитании, исчерпывающий себя, как правило, к подростковому возрасту;
- преувеличение из эгоистических соображений самостоятельности ребенка;
- хаотичность в воспитании» [3, с. 49].

Существует огромное число исследований, которые показывают зависимость между возникновением агрессии и негативными взаимоотношениями в семье. Основой конфликтной ситуации, которая приводит к нравственной деформации личности, являются жестокость, агрессивность, замкнутость, повышенная тревожность, принимающие устойчивый характер в процессе стихийно-группового общения. Например, гиперопека, также как и безнадзорность, часто способствуют агрессивному поведению. Чрезмерный контроль, поучения и наставления находят своё выражение в виде агрессивности.

Проведенное нами исследование показало, что структура проявления различных форм агрессии обусловлена возрастными и половыми особенностями. Так, в раннем подростковом возрасте у мальчиков доминирует физическая агрессия, а девочки она отдают предпочтение вербальной форме проявления агрессивного поведения (см. рис.1).

В подростковом возрасте (подростки 15-16 лет) у мальчиков доминируют негативизм и вербальная агрессия (которые представлены практически одинаково), а у девочек - вербальная агрессия. Физическая агрессия в этом возрасте не является доминантной формой проявления агрессии уже и у мальчиков (см. рис.1.). Следует отметить также, что, независимо от возраста, у мальчиков все формы агрессивного поведения выражены больше, чем у девочек.

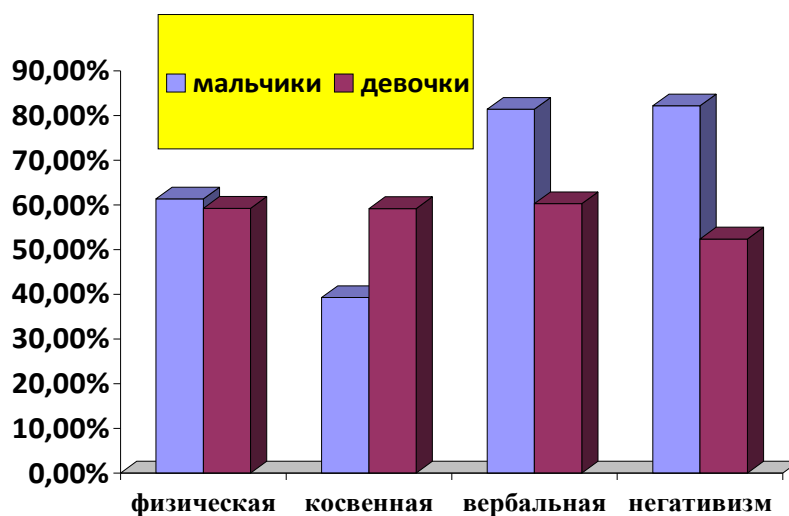
Уровень выраженности агрессивных реакций соотносится с самооценкой подростка: чем выше уровень самооценки, тем выше показатели общей агрессии и различных ее составляющих. Такая взаимосвязь характерна как для инструментальной агрессии, так и для враждебной. Оппозиционная манера пове-

дения, направленная против авторитетов и установившихся правил, в большей степени характерна именно для подростков с высокой самооценкой своих лидерских потенций, а также для тех, кто высоко оценивает свою физическую привлекательность. Более агрессивные подростки чаще имеют крайнюю, экстремальную самооценку, или чрезвычайно высокую, или крайне низкую. Для неагрессивных подростков более характерной тенденцией является распространенность средней по уровню самооценки.

Для понимания подростковой агрессии важное значение имеет не только рассмотрение самой по себе самооценки личности, но и анализ соотношения самооценки и внешней оценки, которая дается референтными лицами, например учителями или сверстниками.

До последнего времени внимание исследователей было направлено главным образом на выяснение причин агрессии, а не на поиск средств ее предотвращения или редуцирования. Такое неутешительное положение можно объяснить широким распространением, с одной стороны, убеждения в том, что нам уже известны наиболее эффективные способы предотвращения агрессивных действий - наказание и катарсис; и, с другой - представления о том, что агрессию можно редуцировать путем элиминации факторов, способствующих ее проявлению.

Рис.1



Литература:

1. Психология подростка. Полное руководство./Под ред. А.А. Реана – СПб.: «прайм-ЕВРОЗНАК», М.: «ОЛМА-ПРЕСС», 2003.
2. Семенюк Л.М. Психологические особенности агрессивного поведения подростков и условия его коррекции. М., 1998.
3. Степанов В.Г. Психология трудного школьника. - М., 1998.

НЕФОРМАЛЬНЫЕ МОЛОДЁЖНЫЕ ОБЪЕДИНЕНИЯ В СОВРЕМЕННОМ МИРЕ

А.А. Сальянова (г. Рязань)

Научный руководитель – ст. преп Н.А. Копылова

«Мы живем вот так, потому что так надо» – спел в своей песне Майк Науменко, солист некогда популярной рок-группы «Зоопарк». Эти слова как нельзя лучше характеризуют неформальную молодёжь. «Отцы и дети» – тема уже довольно избитая, но, тем не менее, она будет актуальна во все времена. О конфликтах между поколениями писали многие социологи, психологи и педагоги. Интересен вопрос о причинах вступления молодых людей в неформальные объединения. Это – вызов обществу, протест; вызов семье; желание самоутвердиться; привлечение внимания; религиозные или идейные убеждения; дань моде; возрастные увлечения.

На разнообразии субкультур в нашей стране огромное влияние оказали неформальные молодёжные объединения западных и восточных стран. По сути, все ныне существующие в России молодёжные движения – это заимствование идеологии и стиля у зарубежных товарищей. Исключение, пожалуй, составляют лишь гопники, которые не всеми выделяются в отдельную субкультуру. Поэтому, на наш взгляд, необходимо обратиться к субкультурам Америки и Англии, особенно повлиявших на нашу молодёжь, а также субкультуры Японии, определяющие стиль жизни современных молодых людей.

В 60-е гг. XX в. на волне молодёжных волнений и демонстраций против войны во Вьетнаме возникла субкультура хиппи. Основные принципы их мировоззрения – отрицательное отношение к доминирующей культуре (мейнстриму), пропаганда бродяжничества («мифология путешествий»), поиск духовных союзников в культурах различных народов, не затронутых ходом цивилизационного развития, поиск новых форм самовыражения через музыку, литературу, сексуальная свобода (которую не следует понимать как распущенность), использование психоактивных веществ. Им были близки образ простой, доиндустриальной сельской жизни и вера в то, что совместными усилиями можно добиться каких-либо изменений: иначе говоря – личность ничто, коллектив (коммуна) – все. Так же для них характерен утонченный гедонизм, тотальное погружение в наслаждение от жизни, исходящее из непосредственной гармонии с природой. Примечательно, что сами «хиппи» называли себя «freaks», то есть «чудаки». В 70-е гг. XX в. субкультура хиппи добралась и до СССР и вызвала волну негодования со стороны властей. Но, несмотря на облавы милиции и постоянные жалобы в инстанции старшего поколения, хиппи стали настолько популярны, что переросли в «Систему». Хотя этот термин относился ко всем неформалам, тогда существовавшим, но, как правило, под ним понимались именно хиппи [1].

Следующая субкультура, о которой хотелось бы упомянуть – это скинхеды. К сожалению, она довольно широко представлена в нашей стране. Первые упоминания о скинхедах в прессе и музыке встречаются в Англии с конца

60-х гг. XX в. «Скинхэдс» чувствуют себя аутсайдерами и замыкаются в своем консерватизме, исходя из старых ценностей рабочих окраин. Их стиль соответствует агрессивному самоутверждению на улицах больших индустриальных городов: тяжелые ботинки (как правило, со стальным чашковидным носком) с высокой шнуровкой, широкие штаны на подтяжках или укороченные (закатанные) джинсы, грубые пиджаки, белые майки, бритые наголо головы. С 1965 по 1968 гг. в истории «скинхэдс» происходит «инкубационный» период. Но уже в середине 1968 г. они появляются тысячами, особенно обожая бесчинствовать на футбольных матчах. Стиль их был прямо противоположен «хиппи». Вместо непротивления они взяли на щит культ насилия, «гася» хиппи, гомосексуалистов и «паки» (иностранцев), которых они считали и считают вырожденцами [4].

Практически в одно время со скинхедами возникла субкультура панков. Панки являли собой тотальную оппозицию хиппи. Вместо «возврата к природе» и «власти цветов» – культ «городских свалок», грязи, футуризм и минимализм во всем. Вместо любви и мира – агрессивный эпатаж, намеренная грубость и отрицание всего и вся. Вместо кафтанов и рубах – черные косые кожаные куртки и пиджаки. Вместо «Эры Самоусовершенствования» – лозунг «Будущего нет!». В начале 1976 г. даже не было такого специального термина для обозначения новой субкультуры. Слово «punk» на английском сленге означало «шваль», «подонок». Ранние прото-панки собирались в пабах лондонских окраин, играли рок в гаражах, и ругали все, что происходило в современной культуре с ее длинноволосыми звездами-миллионерами, сделавшими себе состояние на «движении протеста». Культурный застой они именовали скукой, происходящее в социальной жизни называли куда экспрессивнее, декларируя свой абсолютный аполитизм. Треть, согласно социологическим исследованиям, были выходцами деклассированных, люмпенских слоев общества, небольшая часть представляла профессиональный рабочий класс. Сам имидж «панков» стал «альтернативно моден». Фактически они отвергли все, что выработала до этого «контркультура шестидесятых», и в отрицании попытались найти свою альтернативу современному обществу. У нас в стране субкультура панков приобрела крайне анархический оттенок. Так, песню знаменитой панк-группы из Санкт-Петербурга «Король и Шут» под названием «Мёртвый анархист» называют гимном всех панков. Но в целом все внешние черты и идеология схожи с западным оригиналом.

Субкультуры Японии являются более молодыми образованиями, и многие черты они взяли от американской если не субкультуры, то уж от культуры точно. Знаменитый стиль «Fruits» (с англ. «фрукт») зародился в Токио, в районе Хараджуку в 90-е гг. прошлого века. Выросшая на запретах и приевшихся традициях молодежь захотела узнать вкус свободы. Она решила сбросить серые костюмы клерков и освободиться от влияния родителей. Это был вызов системе. Их стиль сочетает в себе несочетаемое: часто самодельные фенечки, вещи от мировых брендов, скомбинированные с вещами из секонд-хенда. Стиль придерживается лишь одного правила – «Не повторяйся!». Самая популярная

лярная «тенденция» во «фрутс» – это все возможные вариации на тему панка и киберпанка: розовые косухи со стальными шипами, корсеты, маленькие гробики в виде сумочек и т.д. Сейчас интерес к «фрутс» настолько велик, что по всему миру проходят фотовыставки и модные показы с участием «фрутс».

Рассмотрим еще «гангуро» (ganguro – буквально «чернокожие»). Это субкультура японской молодежи, также появившаяся в 90-е гг. XX в. Пик популярности этой культуры пришелся на 2000 г., но молодых людей «гангуро» нередко можно увидеть и сегодня на улицах Токио. Есть предположения, что внешний вид «гангуро» произошел от африканских героев аниме, у которых коричневая кожа и разноцветные волосы. Афроамериканские модели тоже оказали влияние на эту субкультуру, так же, как и возросшая популярность хип-хоп музыки [4]. Внешний вид гангуро: очень сильный загар или обилие темного тонального крема; длинные осветленные волосы, также волосы могут быть выкрашены в разные цвета; светлый макияж; на глазах – черная или белая подводка; накладные ресницы; яркая одежда, мини-юбки; туфли или ботинки на платформе; множество украшений; искусственные цветы в волосах; цветные контактные линзы; в руках – разноцветный мобильный телефон.

В целом, если сравнивать субкультуры Запада и Востока, то уже из вышесказанного видно, что субкультуры Японии носят более позитивный характер. Здесь адепты больше заняты внешней стороной самовыражения, чем внутренней идеологией. В основе же западных субкультур, напротив, лежит конкретная идеологическая база, отклонение от которой может караться представителями той или иной субкультуры.

В заключение следует отметить, что в мире множество неформальных молодёжных объединений. К сожалению, их все нельзя рассмотреть в рамках одной статьи, и мы привели лишь некоторые примеры. Мы считаем, что современный педагог обязан знать и понимать тех, кого он собирается обучать. Все дети разные, и мы должны терпеливо относиться к любым способам самовыражения наших воспитанников.

Литература:

1. Громов А.В., Кузин О. С. Неформалы: кто есть кто? – М.: Мысль. – 1990.
2. Запесоцкий А. С., Файн А. П. Эта непонятная молодежь...: проблемы неформальных молодёжных объединений. – М.: Профиздат. – 1990.
3. www.animeclub.nsk.ru
4. www.myculture.ru

ДЕТСКИЕ ПРАВОСЛАВНЫЕ ОБЩЕСТВЕННЫЕ ОРГАНИЗАЦИИ КАК СРЕДА ДУХОВНО- НРАВСТВЕННОГО ВОСПИТАНИЯ ДЕТЕЙ (НА ПРИМЕРЕ РЯЗАНСКОЙ ОБЛАСТИ)

Е.Н. Суворкина (г. Рязань)

Научный руководитель – доц. Т.В. Ганина

Духовно-нравственное воспитание является важной и неотъемлемой стороной воспитания ребенка. Оно также необходимо, как и физическое воспитание, умственное.

Стоит отметить, что существуют различные подходы к осуществлению этих процессов. В данной работе мы рассмотрим духовно-нравственное воспитание в ракурсе православия на примере Рязанской области.

Православное воспитание, в принципе, должно начинаться в семье, но, к сожалению, многие родители вследствие атеистической идеологии советского периода оказываются некомпетентными по данному вопросу, они не могут ответить ребенку, не могут удовлетворить его любопытство, его интерес. Но родители понимают, что религия, в частности, православие, способно дать ребенку некий стержень, благодаря которому он пройдет все испытания с достоинством, не сломается.

Православие базируется на Любви, но любви не просто как чувстве, а Любви деятельной. Если Любовь воспринимается только как чувство, то у нее нет продолжения, а деятельность дает его. Рассмотрим известный христианский (в частности, православный) догмат - «Возлюби врага своего как самого себя». Необходимо понять, что здесь Любовь нужно воспринимать не в привычном нам понимании только «чувства», но еще и деятельности. То есть деятельностная Любовь этого постулата сводится к способности простить врага, а не полюбить.

Подобный истинный смысл многих вопросов морально-этического характера, которые постоянно имеют место в нашей жизни, не каждый родитель способен выявить и доступным языком объяснить ребенку.

В связи с этой проблемой возникла потребность в издании различного рода литературы, периодических изданий (журналов, газет), открытии воскресных школ и различных православных организаций.

Проанализируем, какие существуют в Рязанской области православные организации, ставящие перед собой цель – духовно-нравственное воспитание молодого поколения.

Наиболее известной организацией является – «Православные витязи», которой руководит В.И. Тихонов. Она располагается в помещении Николо-Ямского храма города Рязани. Здесь занимаются по 1 – 1,5 часа ежедневно 150 мальчиков 12 – 15 лет. Изучаются Закон божий, история русского воинства; занимаются рукопашным боем, подводным плаванием, экстремальным туризмом; посещают воскресные службы в храме. Кроме того, в течение всего

учебного года (с октября по июнь) под руководством взрослых ребят совершаются паломнические поездки и походы.

Основной своей задачей преподаватели считают воспитание юношей в духе русских православных традиций и формирование у них православного мировоззрения. Любовь к Богу, уважение к старшим, нравственная чистота, готовность взять на себя ответственность и защитить себя, близких, а если придется, и Родину — вот качества, которыми исконно на Руси должен был обладать мужчина.

«Дух братства, который царит среди воспитанников организации, отличная физическая подготовка и вера помогут ребятам не только с честью преодолеть трудности предстоящей службы в армии. Они станут тем стержнем, который так необходим в жизни каждому молодому человеку, чтобы чувствовать себя настоящим мужчиной» [1, С. 34].

Данная Рязанская общественная организация имеет отделение в селе Агра-Пустунь (Рязанский район), в храме Сергия Радонежского. Отец Роман, настоятель этого храма, считает одной из главных задач своего пастырского служения «воцерковление юношества и воспитание патриотизма в детских душах» [2, С.34].

Стоит отметить, что «Православные витязи» - единственная детская организация, которая получила право участвовать в ежегодном Параде Победы. Это говорит о том, что ребята обладают высокой организационной культурой, они в полной мере осознают всю значимость этого великого праздника и несмотря на то, что они еще дети, они серьезно относятся к истории, как Рязани, так и России в целом.

Другая организация, которая заслуживает внимания, это Сестричество имени святой благоверной царицы Александры Федоровны, расположенное также в помещении Николо-Ямского храма. Организация занимается православным воспитанием девочек, которые изучают Закон Божий, историю сестричества, рукодельничают. В перспективе планируется преподавание основ ухода за больными и уроки православной кухни. Цель организации — воспитание молодой целомудренной девушки, духовно богатой, хорошей матери и хозяйки, воспитательницы для своих детей. Сестричество шефствует над неврологическим отделением 11-й горбольницы, Мальшинской богадельней, Рязанской специализированно-коррекционной школой-интернатом. Девочки готовят спектакли и в праздники, выступают с ними перед зрителями, приносят подшефным подарки. Руководит организацией Г. Н. Виноградова [1, С. 34].

Отметим также еще одну организацию, ориентированную на духовно-нравственное воспитание в православном ракурсе, - Ансамбль духовной музыки «Глас», который расположен в музыкально-хоровой школе №8 с 1997 года. В репертуаре коллектива и концертная духовая музыка (Бортнянский, Аренский, Тугаринов), и песнопения из Всенощного бдения, Божественной литургии, Постной и Цветной Триоди. Руководитель хора Е.А. Куликова стремится донести до своих воспитанниц — в хоре поют только девочки — и красоту, и суть богослужебных текстов. «Исполняя песни, мы приобщаемся к Богу, про-

славляем Его и радуемся этому», «Работа кропотливая. Но совместное пение, когда красочно звучит исполнение партитуры, а смысл молитв проникает в самую душу, делает этот труд радостным» — эти высказывания принадлежат участницам хора [1, С. 34].

Как видите, во всех этих детских общественных организациях, акцент делается прежде всего на духовно-нравственное воспитание. Организаторы ставят целью воспитание мужественных, смелых мальчиков, а в будущем мужчин, готовых защищать, принимать решения и быть ответственным за содеянное, не бояться нестандартных решений, быть опорой для своих детей, родителей и жены. В отношении девочек преследуется цель воспитания духовной, целомудренной девушки, которая также будет опорой своим детям, родителям, мужу. В целом же ставится цель создания нравственного общества, состоящее из нравственных, высокодуховных молодых людей и девушек. И детские организации обладают подобным потенциалом, они способны решить проблему духовно-нравственного воспитания детей в ракурсе православия в Рязанской области.

Литература:

1. Мельник, Е. Православие возрождается в детских сердцах [Текст] / Е. Мельник. – ТВ-Панорама. – 9 марта 2004. - №10 (386). – С. 34.
2. Мельник, Е. Это нужно живым [Текст] / Е. Мельник. – ТВ-Панорама. – 31 мая 2005. - №22 (450). – С. 34.

ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ КЛАССНОГО РУКОВОДИТЕЛЯ В УСЛОВИЯХ ВНЕДРЕНИЯ ФЕДЕРАЛЬНЫХ ГОСУДАРСТВЕННЫХ ОБРАЗОВА- ТЕЛЬНЫХ СТАНДАРТОВ НАЧАЛЬНОГО ОБЩЕГО ОБРАЗОВАНИЯ

И.Н. Фонарева (г. Рязань)

Научный руководитель – проф. Гребенкина Л. К.

Трудно переоценить значимость труда классного руководителя в условиях внедрения ФГОС начального общего образования. Организации внеурочной деятельности учащихся требует корректировки нормативно-правовых документов, функциональных обязанностей классных руководителей, системы методической работы школы. Педагог, осуществляющий функции классного руководителя, оказывает непосредственное влияние на процесс социализации личности. Наибольшее количество времени проводит вместе с учениками. Ведёт постоянное педагогическое наблюдение и отслеживает результаты внеурочной воспитывающей деятельности. Классные руководители заботятся о создании оптимальных условий для развития каждого ребенка как уникально-неповторимой личности. Это требует, в свою очередь, от педагога умения грамотно планировать и реализовывать воспитательный процесс, подбирать оптимальные формы, методы и средства воспитания, использовать диагностические методики, отслеживать результаты деятельности, сочетать учебный и воспитательный процессы, создавать условия для развития личности каждого ученика.

Нормативно-правовой базой деятельности классного руководителя являются:

- 1) Федеральные законы и нормативные документы;
- 2) Основная образовательная программа начального общего образования МОУ СОШ;
- 3) Программа духовно-нравственного развития и воспитания обучающихся на ступени начального общего образования СОШ;
- 4) Программа формирования культуры здорового и безопасного образа жизни СОШ;
- 5) Программы, разработанные педагогами –классными руководителями (по разным направлениям).

Заместителю директора по ВР необходимо скорректировать:

- 5) Положение о классном руководителе средней общеобразовательной школы;
- 6) Положение о папке классного руководителя (и т.п.);
- 7) Положение о портфолио класса и др.

Стоит уделить внимание тому, что важной обязанностью согласно ФГОС является написание программы внеурочной деятельности обучающихся с учетом общешкольных программы духовно-нравственного развития и воспитания и программы формирования культуры здорового и безопасного образа жизни.

В своей деятельности классные руководители должны чётко себе представлять, на достижение какого уровня результатов воспитывающей деятельности она нацелена. Классным руководителем могут реализовываться программы внеурочной деятельности. А также циклы классных часов, программы воспитательной работы с классным коллективом, классные проекты и т.д. Но и в том, и в другом, и в третьем случае, эта деятельность основывается на ФГОС и соответствует определённым уровням воспитательных результатов.

Примером такой деятельности можно назвать реализацию программы «Служу Отечеству пером», по которой работают педагоги в СОШ №1 г. Рязани. Это издательская деятельность школьников. Она соответствует третьему уровню результатов. У учащихся начальной школы накапливается собственный социальный опыт. Наши коллеги из Томска, проводя теоретико-практический семинар для педагогов школы №1, делились своим опытом в обучении учащихся младших классов основам детской журналистики и изданию периодической газеты «Добрята». Для реализации этой программы внеурочной деятельности существует учебно-методический комплекс. Классные руководители 1-4 классов 1 школы переняли этот замечательный опыт, и в СОШ №1 в настоящее время издаётся периодическая газета «Радуга». Эта деятельность полностью соответствует ФГОС.

Прекрасным средством социализации учащихся в рамках внеурочной деятельности мы также считаем социальное проектирование. Так, в школе №1 ежегодно в апреле проходят фестивали классных проектов, где классы представляют результаты своей работы над социальными проектами за год.

Все виды внеурочной деятельности учащихся:

- 1) Игровая деятельность
- 2) Познавательная деятельность
- 3) Проблемно-ценностное общение
- 4) Досугово-развлекательная деятельность
- 5) Художественное творчество
- 6) Социальное творчество
- 7) Трудовая деятельность
- 8) Спортивно-оздоровительная
- 9) Туристско-краеведческая -

вмещают в себя деятельность классного руководителя в различных формах.

Это и классные часы, и коллективно-творческие дела; экскурсии, беседы; Встречи с интересными людьми; викторины по различным областям знаний; дискуссии; игры.

Циклограмму общешкольных мероприятий и план воспитательной работы классного руководителя теперь целесообразно будет составлять, используя цветную заливку, выделяя таким или иным образом дела, соответствующие шести направлениям внеурочной воспитывающей деятельности (гражданско-патриотическое, социально-значимое, трудовое, спортивно-оздоровительное, научно-познавательное, художественно-эстетическое).

Работа классного руководителя с документацией в условиях внедрения ФГОС расставляет акценты не только на оформлении классного журнала, проверке дневников и т.п., но и на ведении портфолио класса, папках личных достижений учащихся, так как необходимо отслеживание личностного роста учащихся и траектории развития.

Важным инструментом отслеживания личностных результатов нам представляется папка личных достижений учащегося – некое портфолио. Портфолио позволяет учитывать результаты, достигнутые учеником в разнообразных видах деятельности (учебной, творческой, социальной и др.) В школе №1 существует система работы с папкой личных достижений «Ступеньки к успеху». Мы считаем, что ФГОС предполагают данное направление в деятельности классного руководителя.

Методическое обеспечение деятельности классных руководителей в СОШ №1 включает в себя:

- 1) обеспечение программы методическими материалами (разработки игр, бесед, экскурсий, конкурсов, конференций и т.д.);
- 2) дидактический и лекционный материалы, методики по исследовательской работе, тематику исследовательской работы и т.д.;
- 3) печатные методические издания СОШ №1 «Калейдоскоп идей»;
- 4) электронные накопительные папки;
- 5) Школьные портал;
- 6) семинары по запросам классных руководителей на базе школы;
- 7) круглые столы на основе анализа выявленных проблем;

- 8) взаимопосещение классных часов и мероприятий с последующим анализом;
- 9) конкурсы профессионального мастерства.

Необходимы:

- Мониторинг образовательных результатов;
- Диагностические методики.

Очень важным направлением деятельности классного руководителя является диагностика эффективности внеурочной деятельности школьников. Она помогает педагогам выяснить, являются ли и в какой степени воспитываемыми те виды внеурочной деятельности, которыми занят ученик. Можно выделить три основных предмета диагностики:

Первый предмет диагностики – это личность самого воспитанника.

Нам импонируют диагностические исследования социализированности личности профессора Рожкова, личностного роста Степанова, сформированности у учащегося компетентности ценностно-смысловой ориентации в мире Н.Е. Щурковой.

Второй предмет диагностики – это детский коллектив как одно из важнейших условий развития личности ученика. Внеурочная деятельность учащихся организуется главным образом в коллективе: в классе, объединении доп. образования, спортивной секции, общественной организации и т.д. Очень важно изучить уровень развития детского коллектива и его влияние на ребёнка. Возможно использование методики А.Н. Лутошкина «Какой у нас коллектив?» и социометрии.

Третий предмет диагностики – это профессиональная позиция педагога. Существует методика диагностики профессиональной позиции педагога как воспитателя.

Мы считаем, что классному руководителю в условиях внедрения ФГОС необходимо:

- разрабатывать и реализовывать образовательные программы внеурочной деятельности с чётким представлением о результате,
- подбирать и использовать такие формы внеурочной деятельности, которые гарантируют достижение результата определённого уровня;
- выстраивать логику перехода от одного уровня результатов к другому;
- отслеживать личностный рост учащегося, используя диагностические методики и систему работы с портфолио.

ВЛИЯНИЕ СМИ НА СОВРЕМЕННОГО ЧЕЛОВЕКА

А.А. Чиркова (г. Рязань)

Научный руководитель – ст. преп. Н.А. Копылова

Человечество в своей истории стало свидетелем разных событий: эпохи великих переселений, высокого искусства и, наконец, XX в., ознаменовавшегося двумя мировыми войнами. Уже больше десятилетия, как общество вступило в хронологически новый этап своего существования. На дворе XXI век,

который по праву называется веком информации. В словаре С.И. Ожегова «информация – это сообщения, осведомляющие о положении дел, о состоянии чего-нибудь» [1], основными её распространителями являются средства массовой информации (СМИ) (газеты, журналы, радио, телевидение, Интернет и т.д.), которые ежедневно предоставляют огромное количество различных сведений, начиная от прогнозов погоды и заканчивая политическими новостями. Телевидение располагает большим выбором развлекательных и познавательных программ, которые также относятся к СМИ и имеют цель донести информацию до зрителя.

Свобода распространения массовой информации, её разнообразие оказывают положительное влияние на ценности современного общества, на личность и поведение людей. Так ли это? Вопрос спорный, но смело можно сказать, что СМИ имеют сильное влияние на умы взрослых и детей. Из основных функций СМИ можно выделить две, которые представляют особый интерес для исследования влияния на человека – это идеологическая функция (стремление оказать глубокое влияние на мировоззрение и ценностные ориентиры аудитории) и культурно-образовательная, которая заключается в пропаганде и распространении в жизни общества высоких культурных ценностей, воспитании людей на образцах общемировой культуры, тем самым способствующем всестороннему развитию человека [2].

Способность СМИ влиять на идеологию человека, на его мнение об окружающем мире может сформировать видение того или иного события или явления, которое противоречит действительности. Примером можно назвать информационное освещение вооружённого конфликта в Южной Осетии в 2008 г. Многие иностранные СМИ сообщили о том, что Россия была инициатором конфликта и являлась главным агрессором. В реальности конфликт был развязан грузинской стороной. В газетах Великобритании и США появились антироссийские заголовки: «Россия – это по-прежнему голодная империя» («The Wall Street Journal»), «Россия в своем самодовольстве движется к падению» («The Times»), «Русские, уходите домой!» («Time»), «Россия не извлечет выгоды из агрессии» («The Times»). Результатом информационной войны против России было сформированное общественное мнение Запада о том, что главным агрессором является именно наша страна, а это привело к ухудшению отношения к нашей стране ряда государств Европы.

Культурно-образовательная функция СМИ так же активно реализуется в современном обществе, но нельзя сказать, что воспитание людей основывается на образцах общемировой культуры. СМИ всё чаще пропагандируют современную псевдокультуру. Глянцевые журналы призывают жить в «царстве» гламура, уделять внимание, прежде всего, внешности, а не внутреннему самосовершенствованию, многие развлекательные программы и телесериалы отрицают институт семьи и брака, публичные персоны демонстрируют «хамское» поведение по отношению к окружающим и этим подают пример молодёжи. Именно молодые люди, чаще всего, оказываются под влиянием продуктов СМИ.

Нельзя сказать, что СМИ оказывают только негативное воздействие на человека. Наоборот, существует немало хорошего на телевидении, радио и в печатной продукции, но негативное влияние часто доминирует, поэтому вопрос о влиянии СМИ на человека актуален и требует дальнейших исследований.

Литература:

1. Ожегов С.И. Толковый словарь русского языка. / Под ред. проф. Л.И. Скворцова. – 26-е изд., перераб. и доп. – М.: ООО «Издательство Оникс», 2008. – 736 с.

2. Прохоров Е.П. Введение в теорию журналистики: Учебное пособие для студентов вузов, обучающихся по направлению и специальности «Журналистика». — М.: Изд. МГУ, 2005. — 367 с.

ИННОВАЦИОННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ ПО СОЗДАНИЮ ЕДИНОГО ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОСТРАНСТВА В ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СОЦИАЛЬНОГО ПЕДАГОГА С ДЕТЬМИ УЛИЦЫ

С.С. Швенко (г. Барнаул)

Научный руководитель – проф. П.А. Шептенко

В современных условиях назрела необходимость работы с детьми, в различной степени утратившими социальные связи с семьёй и школой и вовлеченными в уличную среду.

В настоящее время, когда словосочетание «Дети улиц», «дети группы риска», термины «безнадзорность» и «беспризорность» стали общеупотребительными символами времени, научное и практическое обращение к проблеме профилактики правонарушений и их рецидивов в подростковой среде становится актуальной.

Проблема работы социального педагога и различных служб с детьми улицы не достаточно изучены. Анализ литературы и практического опыта дал основание нам выделить противоречие между необходимостью создания единого образовательного пространства в деятельности социального педагога с детьми улицы и недостаточной разработанностью этого вопроса в педагогической науке и практике.

Одной из перспективных инновационных технологий работы с безнадзорными детьми и является уличная работа, которой и посвящено наше исследование.

В современных условиях сложилось самостоятельное направление работы с детьми, подростками, молодежью, получившее название уличной работы. Уличная работа является наиболее результативной технологией работы с беспризорными и безнадзорными детьми. Она направлена на успешную адаптацию данной категории детей в обществе (1, 4).

Цель уличной работы в деятельности социального педагога – улучшить положение и здоровье нуждающихся детей и подростков, выявить их нужды,

желания, мотивировать их к установлению позитивных отношений с теми людьми, которые помогут им улучшить свою жизнь.

Задача социального педагога – предупреждение, нейтрализация или разрешение кризисных ситуаций (если они уже имеются); мобилизация внутренних ресурсов ребенка, семьи на их преодоление; защита ребенка; создание благоприятной социальной среды для самостоятельного осуществления собственных жизненных функций несовершеннолетнего.

Одна из важных задач социального педагога в работе с «уличными детьми» – активизировать воспитательные усилия среды, работу с контактными группами подростка. Улица выступает как фактор выживания, социализации личности подростка. Улица предоставляет свободу самопроявления, возможность общения со сверстниками, включения их в разнообразные виды деятельности. Но необходимо помнить, что улица может оказывать как положительное, так и отрицательное влияние, негативные примеры образа жизни.

Социальный педагог призван сформировать у детей улицы правильную жизненную позицию, мотивацию на возврат в семью, на нахождение ресурсов помочь самому себе, на успешный образовательный процесс.

Наше исследование и опыт показывают, что социальный педагог в работе с детьми улицы, что создает единое образовательное пространство: собирает информацию о ребенке; осуществляет посредническую роль между ребенком улицы и обществом, школой, семьей, милицией, муниципальными органами, учреждениями социальной защиты; устанавливает отношения сотрудничества с сообществами уличных детей с целью получения информации о местах, где могут находиться дети, о срочной помощи им, предлагает уличным детям различные услуги (социальные, консультационные, информационные).

Целью нашего исследования явилось выявление продуктивных технологий в деятельности социального педагога с уличными детьми и их реализация в реальной практике

Результативным в создании единого воспитательного пространства с детьми улицы явилась инновационная технология – разработка проекта «Уличная работа, внимание ребенку!», осуществляющегося с 2009 года специалистами Краевого государственного учреждения социального обслуживания «Территориального центра социальной помощи семье и детям «Вдохновение» Центрального района города Барнаула», в разработке и реализации которого принимал участие автор статьи.

В реализации проекта приняли участие семьи и дети, находящиеся в социально опасном положении: дети, совершившие правонарушения и преступления; безнадзорные дети; беспризорные дети; родители детей вышеназванных категорий.

Целью проекта явилось снижение дезадаптации уличных подростков через организацию реабилитационной работы на уровне микрорайона.

Задачи проекта: оказать комплексную помощь подросткам, находящимся в трудной жизненной ситуации; формирование навыков конструктивного общения подростков со сверстниками, одноклассниками, взрослыми; приоб-

шение подростков к общественно-полезному труду; формирование положительной мотивации успешного образовательного процесса.

Основные принципы реализации проекта: соблюдения интересов несовершеннолетних и их прав; доверия; открытости; индивидуального подхода; безоценочности и принятия ценностей другого.

В процессе реализации проекта использовались разнообразные формы и методы. Так, формами деятельности явились: занятия с психологом: психодиагностика и психокоррекция; беседы юриста; тематические занятия со специалистом по социальной работе; беседы и консультации врача; культурно-развлекательные мероприятия; педагогическое, психологическое, социальное просвещение; трудотерапия; оформление стенгазет, фотоальбомов; участие в конкурсах, викторинах; просмотр видеоматериалов по профилактике заболеваний; организация выездов на природу.

Применялись следующие методы: дискуссионный (групповая дискуссия, анализ случаев, ситуаций из практики); игровой (разнообразные дидактические и творческие игры); анкетирования (сбор информации); опроса; а также методы убеждения, приучения, внушения, поощрения; содействия и сотворчества; организационно-распорядительные методы (инструктирование, регламентирование, контроль).

Реализация проекта осуществлялась поэтапно:

1 этап: осуществление специалистами социально-педагогической деятельности по установлению контакта с уличными детьми; сбор первичной информации о ребенке, разработка индивидуальной программы ресоциализации ребенка; осуществление мероприятий с целью вовлечения ребенка в реабилитационное пространство.

2 этап: организация и проведение рейдов: посещение мест дислокации «уличных» детей, межведомственные рейды в вечернее время. Формирование базы данных уличных детей; составление индивидуальных реабилитационных программ «уличных» детей; социальный патронаж, профилактический контроль «уличных» детей; оказание экономической помощи; организация пункта горячего питания, выдачи продуктовых наборов для нуждающихся детей и подростков; оказание первой медицинской помощи подросткам.

3 этап: мониторинговые исследования (анкетирование, опрос «уличных» детей, динамика развития отношений в группе, анализ причин, повлиявших на уход ребенка из дома и т.д.); психолого-педагогическая, социально-медицинская реабилитация; досуговые мероприятия; оказание экономической помощи; организация гуманитарного пункта выдачи одежды, обуви, канцелярских принадлежностей, средств гигиены для безнадзорных и беспризорных детей и подростков; организация пункта горячего питания; оказание первой медицинской помощи детям и подросткам.

4 этап: комплексная диагностика особенностей ребенка, выявление и анализ факторов, обуславливающих социальную дезадаптацию ребенка; индивидуальная психокоррекция социального поведения ребенка; содействие профилактике правонарушений и социальной реабилитации подростков; подго-

товка ребенка к изменению жизни, уходу с улицы; консультации психолога, врача андролога, гинеколога, нарколога, педиатра.

5 этап: работа с семьей ребенка. Консультации психолога с родителями ребенка; мероприятия для родителей по воспитанию детей, совместные мероприятия для родителей с детьми по профилактике асоциальных явлений, инфекционных заболеваний, здоровому образу жизни; оказание психолого-педагогической помощи родителям по вопросам родительско-детских отношений; консультации для родителей по вопросам возрастной психологии и педагогики; консультации психолога, юриста, врачей (андролога, гинеколога, педиатра, нарколога, инфекциониста); организация и проведение совместных семейных праздников и семейного отдыха; организация социального патронажа семей, выявленных в ходе уличной работы; оказание экономической, гуманитарной, медицинской помощи.

Анализ реализации проекта показал, что произошло увеличение количества детей, которых удалось «вернуть с улицы», проявился интерес к обучению, повысилась внутренняя мотивация к позитивным личностным изменениям, улучшилась успеваемость, уменьшилось количество семей, состоящих на учете в комиссии по делам несовершеннолетних и защите их прав.

Таким образом, в ходе исследования мы убедились в целесообразности реализации социальным педагогом социально-педагогического проекта с подростками улицы, внедрение которого позволило создать единое образовательное пространство, оказало влияние на снижение количества семей, состоящих на учете как находящихся в социально опасном положении.

Литература:

Воронова, Е.И. Социальная работа с уличными детьми / Е.И. Воронова // Социальная работа. – 2003 . – № 4. – С. 42

Лебедев, О.Е. Дети улиц. Образование и социальная безнадзорность детей / О.Е. Лебедев // Под ред. А.Н. Майорова. – М.: Интеллект – Центр, 2002. – С.192.

Овчарова Р.В. Справочная книга социального педагога / Р.В. Овчарова. – М.: Сфера, 2001. – 479 с.

Технология уличной социальной работы // Под. ред. Е.А. Вороновой. – Изд-во СПб, 2002. – 104 с.

ФОРМИРОВАНИЕ СОЦИАЛЬНОЙ АКТИВНОСТИ В ДЕТСКОМ ОБЩЕСТВЕННОМ ОБЪЕДИНЕНИИ

Н.Г. Швец (г. Коломна)

Научный руководитель – проф.Г.С. Вяликова

В основе социальной активности подростков лежат значимые процессы, затрагивающие общественное сознание жителей нашей страны. Среди них можно выделить демократизацию, увеличение значимости роли человека во всех сферах жизни, а также изменившиеся приоритеты в образовательном пространстве. Становится очевидным, что человек больше выступает как

субъект собственного бытия, чем как пассивный объект внешних воздействий. Термин «субъектность» все чаще встречается в психолого-педагогических исследованиях. Субъектность дает возможность увидеть человека как творца и режиссера своих поступков, который нацелен на достижение поставленных задач, самосовершенствование и самореализацию. С точки зрения известного ученого Д.И. Фельштейна, являясь творческим, активным, деятельностным существом, человек не только отражает окружающий мир, но и преобразует его, преобразует самого себя, изменяясь в процессе как своей собственной деятельности, так и под постоянным воздействием перестраиваемого им самим окружающего мира. Окружающим миром для современного человека является не столько природные условия вокруг него, сколько социальные, диктуемые обществом условия, в котором он живет, с которым взаимодействует. Человек как субъект общественных отношений не просто адаптируется к диктуемым условиям, но и, опираясь на них, организует свою жизнедеятельность.

Существует явно просматриваемая связь между воспитательным процессом и социальными институтами, в которых он реализуется, а также потребностями, предъявляемыми обществом. Усиливается важность социально значимых проявлений молодого поколения. Объективный интерес к реализации заложенных возможностей ребенка, его социальной нише, а также потребности к самореализации является толчком к обострению внимания к социальной активности молодежи, которая проявляется во многих сферах человеческой жизнедеятельности: в быту, труде, в сфере досуга. Происходящие в процессе проявления социальной активности изменения непосредственно влияют на развитие человека, стимулируя его к проявлению все большей заинтересованности в участии в жизни общества, в желании влиять на окружающую его среду, и, таким образом, повысить уровень своей собственной жизни. С недавних пор задача по формированию социальной активности больше не лежит «на плечах» государственных образовательных учреждений. В настоящее время эстафету принимают детские общественные объединения (ДОО), обладающие значительным воспитательным потенциалом.

Основной движущей силой развития личности человека обоснованно считается противоречие между возникающими у него потребностями и возможностями их реализации. Разрешение этого противоречия возможно, только если человек проявляет активность, которая направлена на достижение поставленных целей. Активность личности нельзя рассматривать отдельно от ее участия в общественно значимой деятельности. Одной из глобальных проблем, затрагивающих теоретические вопросы самых разных научных направлений, является проблема соотношения понятий «активность» и «деятельность». В психологии эта проблема активно разрабатывалась такими видными учеными, как Б.Г. Ананьев, Л.С. Выготский, А.Н. Леонтьев, В.А. Петровский, С.Л. Рубинштейн, Д.И. Фельдштейн, В.Л. Хайкин и др. У истоков данной проблемы стояли В.М. Бехтерев, П.П. Блонский, К.Н. Корнилов. Основываясь на теоретическом материале, посвященном данной проблеме, можно выделить следующие взаимоотношения этих явлений:

- 1) деятельность и активность рассматриваются как тождественные понятия;
- 2) активность проявляет себя через деятельность;
- 3) активность – это более широкое понятие, чем деятельность;
- 4) активность – это составная часть деятельности.

В качестве основного подхода, на который мы опираемся при анализе работы деятельности детских общественных объединений как пространства для формирования социальной активности, является деятельностный подход. В рамках этого подхода деятельность выступает как макроструктура, частью которой является активность. В его основе лежит теория деятельности, созданная известными советскими учеными Л.Н. Леонтьевым и С.Л. Рубинштейном.

Существует множество определений, раскрывающих понятие активность, но все они сводятся к тому, что активность, прежде всего, – это основное проявление жизни любого живого существа, необходимое для адаптации его к окружающей среде. Согласно концепции другого видного ученого В.А. Петровского, активность – это всеобщая характеристика существования живых существ, их универсальный способ воспроизводства себя. Обладание этой способностью характеризует субъекта активности [5, с.25]. В.А. Петровский предлагает рассматривать личность как подлинный субъект активности. С этой позиции он выделил 3 основных этапа развития деятельности:

- 1) функционирование или жизнедеятельность особи как предпосылку к деятельности;
- 2) деятельность как условие выживания субъекта;
- 3) активность как наивысшую форму развития деятельности.

Другой видный исследователь-психолог В.Л. Хайкин предлагает рассмотреть проблему активности с позиции отличия человеческой активности от животной. «Активность человеческая, связанная с более высоким уровнем эволюции - эволюции социальной, представляет собой принципиально новое самостоятельное явление. Включая все особенности активности живого как *обязательные*, человеческая активность имеет иную природу и определяется в иных главных характеристиках, свойственных, социальному миру»[6, с.10].

Большой энциклопедический словарь приводит следующее определение деятельности: «Деятельность – специфическая форма отношения к окружающему миру, содержание которой составляют изменения его в интересах людей, условия существования общества. Деятельность включает в себя цель, средства, результат и сам процесс»[2, с.348]. Деятельность ребенка является той платформой, на которой строится весь процесс воспитания. Как пишет Л.С. Выготский, «в основу воспитательного процесса должна быть положена деятельность ученика и все искусство воспитания должно сводиться к тому, чтобы направлять и регулировать эту деятельность»[3, с.82]. Личность ребенка в этом случае выступает как активный субъект. В детских общественных объединениях во взаимоотношениях «ребенок-взрослый» именно субъектность ребенка ставится во главу угла. Проявляя себя в активной деятельности, имен-

но он является творцом своей жизни. Э.А. Мальцева, известный исследователь деятельности детских общественных объединений, говорит: «Формирование субъектности ребенка в детских общественных объединениях состоит в том, что он, выполняя ту или иную деятельность, творчески преобразовывает ее вследствие внутренних побуждений, исходящих из необходимости данного действия, из убеждения в его истинной ценности, значимой для него, для общества, для близких»[4, с.28]. Любая деятельность не может рассматриваться отдельно от общественных отношений. Общество не просто определяет внешние характеристики деятельности, но и воздействует на формирование мотивов, постановку целей и выбор способов их достижения. Принадлежность подростка к какой-либо социально-ориентированной группе оказывает существенное влияние на его интересы, ценности, а также на самосознание и самоопределение. Именно социальная направленность деятельности участников ДОО способствует развитию социальной активности личности каждого ребенка как составляющей этой деятельности, а также служит объединяющим фактором для членов этой группы. Отсюда вывод: социальная активность не только формируется в процессе деятельности ребенка внутри детского общественного объединения, но и является основанием для объединения детей в подобные группы.

Есть множество подходов к определению понятия социальной активности, все они сводятся к тому, что социальная активность – это, прежде всего, главная характеристика личности человека как субъекта своей собственной жизни, протекающей под влиянием социальной среды. Как считает один из ведущих исследователей данного явления, Е.А. Ануфриев, «социальная активность, выражая меру проявления социальной дееспособности человека, составляет главное в характеристике личности как субъекта общественных отношений. В конечном счете, социальная активность характеризует отношение человека к труду, обществу и общественно-политической деятельности»[1, с.155]. Понимание важности формирования у подрастающего поколения этой характеристики обуславливает поиск путей и средств для реализации этой задачи. Формирование социальной активности подростков в воспитательном пространстве детского общественного объединения может быть наиболее эффективным по нескольким причинам.

Во-первых, являясь членом такого объединения, ребенок имеет возможность удовлетворять свои социальные потребности. Во-вторых, участие в деятельности детских общественных объединений помогает подростку поддерживать достаточно высокий уровень самооценки за счет значимости социального статуса. В-третьих, детское общественное объединение может выступать в качестве основной школы для всех членов общества, так как активное участие в детских общественных объединениях дает возможность ребенку стать активным субъектом в жизни своей страны. В-четвертых, детские общественные объединения предоставляют больше возможностей для самоидентификации, позволяют подросткам активно выражать свое отношение к действительности.

Детское общественное объединение является «полем» для проявления и развития социальной активности детей. Оно способствует развитию инициативности, стремления участвовать в жизни общества, формированию своих собственных взглядов и суждений, а также желанию преобразовывать социальную среду через свою собственную жизнь. Иными словами, социальная активность подростков, проявляемая в детских общественных объединениях, способствует рождению гражданина своей страны.

Литература:

1. Ануфриев Е.А. Социальный статус и активность личности (личность как объект и субъект социальных отношений). - М.: МГУ, 1984. – 280 с.
2. Большой энциклопедический словарь. – 2-е изд. перераб. и доп. – М.: Большая Российская Энциклопедия. 1998. – 1456 с.
3. Выготский В.Л. Педагогическая психология. – М.: Педагогика, 1991. – 480с.
4. Мальцева Т.В. Детская общественная организация как пространство социального воспитания подростков: дисс... д-ра пед. наук: 13.00.01/ Э.А. Мальцева. - Ижевск, 2006. - 420с.
5. Петровский В.А. Личность в психологии: парадигма субъектности. г. Ростов-на-Дону, изд-во «Феникс», 1996. - 512с.
6. Хайкин В.Л. Феномен активности в развитии личности : Дис. ... д-ра психол. наук: 19.00.13: М., 2001. – 413с.

СОДЕРЖАНИЕ

ПРЕДИСЛОВИЕ	3
--------------------------	---

РАЗДЕЛ 1. СОВРЕМЕННЫЕ ТЕНДЕНЦИИ В РАЗРАБОТКЕ МЕТОДИК ОБУЧЕНИЯ В ШКОЛЕ И ВУЗЕ

Н.В. Авдеева (г. Рязань) Урок - игра по теме «Эволюция органического мира» в рамках обобщения темы «Эволюция» 11 класса.....	5
---	---

Е.А. Агапова (г. Рязань) Формирование осознанных вычислительных навыков у младших школьников.....	7
--	---

Е.Г. Андреева (г. Рязань) Краеведческий материал как средство активизации познавательного интереса у младших школьников на уроках окружающего мира.....	8
--	---

О.В. Башкатова (г. Рязань) Как приобщить детей к чтению?.....	9
--	---

В.В. Быкова (г. Рязань) Значение орфоэпических норм для устной речи.....	11
---	----

М.А. Быкова (г. Рязань) Формирования навыка осознанного чтения.....	12
--	----

П.А. Веденяпина (г. Рязань) Геометрический материал как средство работы с одарёнными детьми в начальной школе.....	14
---	----

Ю.А. Волкова (г. Рязань) Проблемы учебной диагностики по математике на современном этапе.....	15
--	----

Е.Т Глухова (г. Уфа) К определению понятия «языковая личность младшего школьника».....	18
---	----

Е.А. Головинова (г. Рязань) Формирование устных вычислительных навыков как средство развития познавательного интереса в начальной школе.....	22
И.А. Давыдова (г. Рязань) О произносительном, лексическом и грамматическом уровнях развития речи учащихся	24
Е.А. Ерошина (г. Рязань) Личностная ориентация учебника математики в организации образовательной деятельности.....	26
Ю.Г. Жиркова (г. Рязань) Формирование основ читательской самостоятельности на занятиях внеклассным чтением в начальных классах.....	29
О.Ю. Зотова (г. Рязань) К вопросу о сказочных формулах, используемых в русских народных сказках.....	31
А.Е. Иванова (г. Рязань) Игра как фактор формирования мышления школьника.....	33
С.И. Казицын (г. Рязань) Пословицы и поговорки русского народа как дидактический материал в работе над устаревшей лексикой в начальной школе.....	35
А.А. Карпакова (г. Рязань) Внеклассная работа по математике с одарёнными детьми в начальной школе.....	38
А.В. Кирилова (г. Рязань) Особенности обучения одарённых детей на уроках математики в начальной школе.....	40
К.А. Князева (г. Рязань) Формирование у младших школьников произносительных навыков культуры речи.....	43
Ю.С. Костина (г. Рязань) Изучение пунктуации в начальной школе.....	46
Л.С. Матросова (г. Рязань) Теоретико-практические аспекты работы по развитию связной речи младших школьников.....	47

А.П. Медведева (г. Рязань) К вопросу о психологических основах обучения младших школьников умению различать эпос, лирику и драму.....	50
Е.М. Неделько (г. Рязань) Приемы обогащения словарного запаса младших школьников.....	51
Ю.В. Новикова (г. Рязань) Историко-генетический метод обучения математике как источник формирования личности школьника.....	55
А.В. Одинокова (г. Рязань) Экологическое воспитание и образование младших школьников на уроках окружающего мира.....	56
Е.С. Панина (г. Рязань) Значение развития речевого слуха при изучении пунктуации в начальной школе.....	58
А. Пискарёва (г. Рязань) Сотрудничество в обучении иностранным языкам.....	60
М.М. Родина (г. Рязань) О формировании коммуникативной компетенции младших школьников при изучении созвучной лексики.....	63
К.С. Рожкова (г. Рязань) Развитие речи первоклассников на уроках русского языка.....	65
Е.А. Рохлина (г. Рязань) О методах и приемах развития речи на уроках литературного чтения.....	67
О.С. Сафронова (г. Рязань) Недостатки в проведении словарно-орфографической работы на уроках русского языка и чтения в начальной школе.....	70
Т.С. Сергунина (г. Рязань) Инновационная методика решения простых задач.....	72

Е.Ю. Сизова (г. Рязань) Учебное сотрудничество на уроках окружающего мира в начальной школе.....	74
Ю.В. Симакова (г. Рязань) Задания для формирования у старшеклассников умения продуцировать монологическое высказывание полемического характера на английском языке.....	75
У.А. Сорокина (г. Рязань) О внеклассной работе по русскому языку в начальной школе.....	78
О.А. Сучкова (г. Рязань) Языковая работа на уроках математики в начальной школе как средство развития обучения.....	79
А.И. Трецина (г. Рязань) Использование занимательного материала при изучении окружающего мира.....	81
О.С. Туманова (г. Рязань) К вопросу о видах словарной работы в начальной школе.....	82
С.М. Фаттаева (г. Рязань) Функциональный и прагматический анализы в системе работы с текстом на современном этапе обучения младших школьников.....	84
А.С. Фатина (г. Рязань) Современное наследие великих русских баснописцев.....	85
О.И. Харькова (г. Рязань) Совершенствование правописания безударных гласных корня с помощью компьютерных технологий.....	87
П.М. Цыцарцева (г. Рязань) Использование моделирования при обучении младших школьников умению решать задачи.....	88
М.В. Широкова (г. Рязань) Об условиях речевого развития младших школьников.....	90
М.Н. Щербакова (Коломна-Рязань) Об изучении художественных произведений в начальной школе.....	92

РАЗДЕЛ 2. ФОРМИРОВАНИЕ И СОВЕРШЕНСТВОВАНИЕ БАЗОВЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ ШКОЛЬНИКОВ И БУДУЩИХ СПЕЦИАЛИСТОВ

- Т.Ф. Башина (г. Елабуга)** Формирование лидерских качеств у будущих учителей.....94
- О.С. Брындина (г. Рязань)** О формировании языковой компетенции младших школьников при изучении имени существительного.....97
- К.С. Вайсман (г. Рязань)** Необходимость совершенствования и развития коммуникативной культуры подростков в современном обществе.....99
- А.Р. Гарифулина (г. Елабуга)** Формирование личности ученика-исследователя во внеклассной воспитательной работе.....101
- К.Ю. Демидова (г. Рязань)** Некоторые аспекты личностного ориентированного подхода в обучении школьников.....105
- С.Н. Дудукина (г. Рязань)** Профессиональная компетенция преподавания иностранного языка в области использования компьютерных технологий.....107
- М.С. Пахомова (г. Рязань)** Методы психологической активизации творческого мышления в профессиональной деятельности менеджера по управлению персоналом.....109
- А.А. Пимашкина (г. Рязань)** Оценка деятельности выпускников школ.....113
- А.Г. Ротатая (г. Нижний Новгород)** Особенности формирования профессиональных намерений абитуриентов Нижегородской области.....114
- А.В. Соловьёва (г. Рязань)** Профессионально-личностное развитие.....117

Ю.В. Чертовских, Н.Ф. Баранова (г. Рязань) Изучение общительности как профессионально важного свойства личности студентов гуманитарного направления.....120

РАЗДЕЛ 3. ПСИХОЛОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА

Ю.В. Аткина (г. Рязань) Особенности и факторы речевого развития детей.....123

А.С. Ахмедзянова (г. Владимир) Развитие нравственной сферы личности детей старшего дошкольного возраста.....125

Г.Ф. Баталова (Уфа) Формирование приемов мышления как условие творческого развития учащихся.....127

Ю.И. Бездорнова (г. Краснодар) Деловая игра как форма профессионального ориентирования школьников.....130

Т.С. Бобырь (г. Рязань) Проблема страха детей дошкольного возраста.....132

Т.С. Буданцова (г. Рязань) Профессиональное самоопределение учащихся десятого класса.....134

Д.А. Давыдова (г. Рязань) Особенности ответственности студентов психолого-педагогических специальностей.....135

Т.В. Давыдова (г. Рязань) Развитие воли младших школьников на примере уроков чтения.....138

И.В. Евстратова (г. Тула) Профессиональное самоопределение старшеклассников Тульского региона.....139

Д.Ю. Зауров (г. Владимир) Взаимосвязь религиозности и психологического благополучия личности студентов.....142

А.А. Катерина (г. Орск) К вопросу об изменении самосознания личности при переходе от младшего школьного возраста к подростковому.....	145
А.А. Кострова (г. Владимир) Особенности эмоционально-волевой сферы подростков в ситуации хронического неуспеха.....	148
М.З. Костякова (г. Коломна) Физиологические и психологические основы концепции педагогического стимулирования.....	150
О.А. Кузмина (г. Рязань) Мотивация учения девятиклассников.....	154
А.В. Ларина (г. Рязань) Проблемы профессионального самоопределения старшеклассников.....	155
Е.А. Манакова (г. Барнаул) Типы переживания одиночества в контексте психологической культуры студентов.....	156
О.В. Недопад (г. Щёкино) Влияние гендерных стереотипов на образование.....	160
С.В. Панкратова (г. Рязань) Роль механизма вероятностного прогнозирования у школьников-подростков, изучающих иностранный язык.....	163
Ю.А. Печерских (г. Рязань) Особенности проявления эмоций в юношеском возрасте.....	166
Ю.С. Сабельникова (г. Барнаул) Взаимосвязь эмоционального интеллекта и личностной тревожности в студенческом возрасте.....	167
Д.Ю. Скопцова (г. Рязань) Исследование социализации младших школьников с использованием сказкотерапии.....	170
Е.Д. Сугрובה (г. Рязань) Применение аутотренинга в учебно-тренировочном процессе пловцов-разрядников.....	173

Т.М. Сухова (г. Рязань) Нравственное развитие подростков.....	176
Ю.В. Чертовских (г. Рязань) Исследование направленности личности первокурсников с использованием цветовой психодиагностики.....	177
РАЗДЕЛ 4. ПРОБЛЕМЫ ОБУЧЕНИЯ И ВОСПИТАНИЯ ДЕТЕЙ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ, ОТКЛОНЕНИЯМИ В ПОВЕДЕНИИ И РАЗВИТИИ	
С.Н. Андреева (г. Елабуга) Проблемы обучения и воспитания детей с ограниченными возможностями здоровья.....	180
М.В. Беликова (г. Рязань) Психологическая готовность детей с нарушением интеллекта к обучению в школе.....	183
М.А. Васильева (г. Уфа) Изучение сформированности нравственного сознания у детей с нарушением функций опорно-двигательного аппарата старшего дошкольного возраста.....	185
А.В. Горло (г. Рязань) Психофизиологические аспекты адаптации первоклассников к школе и методы её коррекции для детей группы риска.....	187
О.В. Громова (г. Рязань) Влияние состояния опорно-двигательного аппарата на уровень адаптационного материала сердечно-сосудистой системы.....	191
Е.А. Губанеева (Уфа) Влияние стиля педагогического общения учителя на учебную мотивацию младших школьников с нарушением зрения.....	193
Д.А. Давыдова (г. Рязань) Особенности словообразования детей младшего школьного возраста с общим недоразвитием речи IV уровня.....	197

А.Ю. Игнатова (г. Коломна) Инклюзивное воспитание как ценностный ориентир немецкой дошкольной педагогики	199
Н.А. Квашенко (г. Рязань) Динамика развития познавательной деятельности у аутичных детей, занимающихся по программе «PORTAGE».....	201
И.А. Клочкова (г. Рязань) Свойства нервной системы у младших школьников, депривированных по слуху.....	203
А.В. Котова (г. Рязань) Влияние словесно-логических упражнений на обогащение словарного запаса умственно отсталых школьников.....	208
О.В. Кулешова (г. Рязань) Особенности литературного развития подростков с тяжелыми нарушениями речи.....	210
А.А. Петренко, Н.В. Макурова, С.И. Шведова (г. Рязань) Влияние воспитательной среды вузов на творчество студентов.....	213
Ю.В. Прозорова (г. Рязань) Использование инновационного подхода в диагностике и коррекции плоскостопия у подростков.....	214
А.М. Рамазанова (г. Альметьевск) Актуальные проблемы инклюзивного образования.....	217
Г.И. Раянова (Уфа) Сформированность логического мышления у младших школьников с детским церебральным параличом.....	221
М.О. Терентьева (г. Рязань) О некоторых критериях нравственного развития подростков с нарушением зрения.....	224
В.И. Хомайко (г. Рязань) Психокоррекционная работа с несовершеннолетними осужденными методом системной психотерапии Берта.....	225

С.В. Юрьева (г. Рязань) Особенности связной речи
у незрячих учащихся младших классов.....228

РАЗДЕЛ 5. СОЦИАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ ОБРАЗОВАНИЯ

Ю.А. Абрамова (г. Рязань) Проблемы формирования и
мировоззрения подростков на примере школ г. Рязани.....230

Е.А. Аленина (г. Рязань) Влияние средств массовой
информации на формирование культуры личности школьника.....233

И.С. Анисаров (г. Рязань) Роль классного руководителя
в воспитательной системе современной школы.....235

Е.А. Артамонова (г. Рязань) К вопросу о социальных
проблемах образования.....237

М.С. Бычкова (г. Рязань) Влияние социальных сетей на молодежь.....239

Е.А. Войнова (г. Рязань) Духовно-нравственное воспитание
как основа эффективной социализации «трудных подростков».....241

Е.С. Воробьёва (г. Рязань) Проблема волонтерского движения.....244

С.В. Гаврилова (г. Краснодар) Тьюторское сопровождение
процесса профессионального самоопределения старшеклассников
в условиях школьного ресурсного центра.....245

И.Г. Горенкина (г. Рязань) Здоровьесбережение младших
школьников в образовательном процессе247

С.В. Дмитриев (г. Тула) Практическая деятельность
социологов в образовании.....248

Т.Ю. Евланова (г. Рязань) Социально-педагогическая характеристика агрессивного поведения подростков образовательных учреждений	250
Е.Ю. Исакова (г. Владивосток) Верховные божества и космология славянского язычества.....	251
Д.А. Камынина (г. Рязань) Актуальные проблемы подростковой субкультуры.....	255
С.М. Катышева (г. Владимир) Сравнительная характеристика личностных особенностей учителей начальных классов и учителей-предметников.....	258
М.В. Клочкова (г. Рязань) Прикладное значение волонтерского движения.....	260
Т.В. Колдина (г. Рязань) Деятельность детских общественных организаций как фактор развития творческого потенциала школьников.....	263
Д.С. Кондрашова (г. Рязань) Гуманизм в современных молодежных организациях.....	266
Т.В. Кочкина (г. Рязань) Единое образовательное пространство.....	267
А.В. Кравченко, О.В. Бутурлим (г. Краснодар) Формирование имиджа современного педагога.....	269
И.Г. Красильникова, А.В. Попова (г. Самара) Значение профильного гуманитарного обучения для успешной социальной адаптации учащихся.....	270
Е.В. Крохмаль (г. Краснодар) Анализ современного состояния нормативного поведения школьников.....	271

Е.В. Крохмаль, А.И. Смольникова (г. Краснодар) Технологические условия процесса социализации учащихся средней общеобразовательной школы.....	275
Е.В. Крохмаль, А.И. Щербина (г. Краснодар) Социализация студентов в различных видах деятельности.....	278
А.Ю. Кучаев (г. Рязань) Трудоустройство как важнейшая проблема современной молодежи.....	281
С.С. Ледовская (г. Курск) Гедонизация игровой культуры в молодежной среде.....	282
А.В. Михалев (г. Курск) Оценка влияния современной игровой индустрии на духовно- нравственное развитие младших школьников.....	284
М.В. Мишина (г. Рязань) Влияние моды на социальное поведение молодежи.....	287
А.С. Можарова (г. Рязань) Проблемы инклюзивного обучения детей.....	290
Н.С. Мякишева (г. Рязань) Создание волонтерского отряда «Лучик Добра» по пропаганде здорового образа жизни на базе общеобразовательных школ Клепиковского района Рязанской области путем внедрения модели деятельности студенческого волонтерского отряда «СВОИ».....	293
Н.А. Никушина (г. Рязань) Работа по профориентации старшеклассников как условие успешного выбора профессии.....	295
Л.И. Павлова (г. Уфа) Формирование позитивного имиджа педагога.....	298
Т.В. Пантелеева (г. Рязань) Проявления агрессивного поведения подростков	301

А.А. Сальянова (г. Рязань) Неформальные молодежные объединения в современном мире.....	304
Е.Н. Суворкина (г. Рязань) Детские православные общественные организации как среда духовно-нравственного воспитания детей (на примере рязанской области).....	307
И.Н. Фонарева (г. Рязань) Деятельность классного руководителя в условиях внедрения федеральных государственных образовательных стандартов начального общего образования.....	309
А.А. Чиркова (г. Рязань) Влияние СМИ на современного человека.....	312
С.С. Швенко (г. Барнаул) Инновационные технологии по созданию единого образовательного пространства в деятельности социального педагога с детьми улицы.....	314
Н.Г. Швец (г. Коломна) Формирование социальной активности подростков в детском общественном объединении.....	317
Содержание	322

Для заметок

Научное издание

Единое образовательное пространство
как фактор формирования
и воспитания личности

Материалы V Всероссийской студенческой
Научно-практической конференции,
14—15 апреля 2011 года

Часть 1

В авторской редакции

Подписано в печать 18.04.11. Бумага офсетная. Формат 60x84¹/₁₆.
Гарнитура Times New Roman. Печать трафаретная.
Усл. печ. л. 19,76. Уч.-изд. л. 21,0. Тираж 320 экз. Заказ № 89

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

Отпечатано в редакционно-издательском центре РГУ имени С.А. Есенина
с готового макета, предоставленного редакционной коллегией
390023, г. Рязань, ул. Урицкого, 22