

Министерство образования и науки РФ
Федеральное государственное бюджетное образовательное
учреждение высшего образования
«Тверской государственный университет»

Институт педагогического образования и социальных технологий

**ПРИОРИТЕТНЫЕ НАПРАВЛЕНИЯ
ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО
СОПРОВОЖДЕНИЯ ОБРАЗОВАНИЯ**

материалы
*региональной научно-практической конференции
студентов, аспирантов, педагогов*

31 марта – 1 апреля 2017 года

Выпуск 3

ТВЕРЬ 2017

УДК 378.015.32(082)

ББК Ч 448.44я43

П75

Редакционная коллегия:

Лельчицкий И.Д., доктор педагогических наук, директор Института педагогического образования и социальных технологий

Лозгачева Т.А., кандидат педагогических наук, заместитель директора по НИР Института педагогического образования и социальных технологий

П75 Приоритетные направления психолого-педагогического сопровождения образования: материалы региональной научно-практической конференции студентов, аспирантов, педагогов. 31 марта – 1 апреля 2017 г. – Тверь: Твер. гос. ун-т, 2017. – Вып. 3. – 356 с.

В материалах научно-практической конференции рассматриваются приоритетные вопросы развития образования, его психолого-педагогического обеспечения, а также уделено внимание инновационным технологиям обучения в различных предметных областях.

Издание предназначено для широкого круга читателей, в том числе студентов, аспирантов, преподавателей, научных работников, школьных учителей и педагогов дошкольных образовательных организаций.

УДК 378.015.32(082)

ББК Ч 448.44я43

©Авторский коллектив, 2017

©Тверской государственный университет, 2017

АКТУАЛЬНЫЕ ВОПРОСЫ ТЕОРИИ И ПРАКТИКИ ОБУЧЕНИЯ И ВОСПИТАНИЯ В СОВРЕМЕННОМ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОСТРАНСТВЕ

ИСТОРИЯ ПЕДАГОГИКИ – СОВРЕМЕННЫМ ПЕДАГОГАМ
(Мысли на выставке по истории педагогики)

А.Б. Бушев, д-р филол. наук, профессор кафедры журналистики,
рекламы и связей с общественностью
ФГБОУ ВО «Тверской государственный университет»

В областной библиотеке имени Горького в Твери всю осень 2016 г. работала интересная выставка дореволюционной педагогической литературы. Настоящие размышления – впечатления читателя из двадцать первого века о педагогике века девятнадцатого в попытке усмотреть преемственность педагогических традиций и усилий.

Нити, связывающие нас с прошлым. Потяни за одну – потянется и другая.

Передо мной дореволюционная книга «История русской педагогики» Каптерева [2]. Что мы знаем об авторе? Это основатель русской педагогической психологии. 1849 г. рождения, из духовного сословия. Сразу после окончания Московской Духовной академии молодой преподаватель был принят в число профессорско-преподавательской корпорации и назначен преподавателем психологии, дидактики, педагогики и логики. Я навожу справки в Интернете и узнаю, что благодаря уважению студентов и корпорации ему доверили заведование воскресной школой и избрали членом распорядительного совета правления семинарии. Читал лекции на Фрёбелевских курсах, служил в Мариинском ведомстве, занимавшемся женским образованием. Преподавал в частных женских гимназиях. Принимал активное участие в деятельности Родительского кружка – просветительского учреждения в области воспитания и обучения и в деятельности педагогического музея военно-учебных заведений. Судьбою уготовано ему было стать одним из организаторов в начале XX в. Всероссийских съездов по педагогической психологии, экспериментальной педагогике и семейному воспитанию, стать основателем педагогической психологии. Науки, смею думать, далеко не лишней в наше время.

В своем труде Каптерев пишет о трех эпохах русского образования – церковном образовании допетровской эпохи, государственном образовании до эпохи Александра Второго, общественном образовании и после реформ Александра Второго. До недавнего времени, как считает автор в начале двадцатого века, «об общем образовании граждан, о воспитании человека не заботились». А мы в советское время красили всю дореволюционную эпоху одним цветом! И вообще, «клячу истории загоним. Лево́й, лево́й, лево́й!» А ведь были разные идеи, были новации, прогресс, реакция...

«Педагогические идеалы первого этапа педагогики заимствованы в христианстве, а науки человеку вредительны и пагубны». Так начиналась педагогика в седой русской древности. Поначалу учение в лоне церкви было прогрессивным: как считал и писал Д.С. Лихачев, первыми российскими университетами

были монастыри. «Всякая новая епархия делалась новым учебным округом, новый монастырь – гимназией, новая церковь – народным училищем. Однако чему мог научить священник, который едва разбирал Апостол и Псалтирь? Учитель – дьячок, мастер грамоты – учил по букварям и священным книгам. Что может понять дитя в Часослове и Апостоле? Только зубрить». В семнадцатом веке курс стал шире, начались речи о семи свободных искусствах, стали восхваляться грамматика, арифметика и другие предметы западного среднего образования, в высших кругах общества начинали учиться «по латыням». В Москве создается славяно-греко-латинская академия. Каптерев интересно пишет о светской петровской школе, о смотрах недорослей у дворянства. Возникают кадетский корпус, гимназия при Московском университете. Однако до Екатерины Второй в России не было ни одной общеобразовательной школы! Но уже при Петре появляются педагогические труды. Стоит вспомнить «Юности честное зерцало» – наставление о приличиях. Екатерина же переводит трактаты Локка, Руссо. Появляется убеждение: никогда и ни за что не бить детей. В обучении начинают применяться «совокупное наставление и совокупное чтение», т.е. элементы классной системы, из методов используются – таблицы, вопрошение. Из книги Каптерева можно понять, что преподавали в гимназии, почему так славилось гимназическое образование. Против многопредметности в гимназии возражал знаменитый министр образования Сергей Уваров. Гимназический курс Уваров сократил, исключив из него философию, политическую экономию, коммерческие науки, эстетику и сильно сократив естествознание. Не идем ли мы тем же тупиковым путем?!

Или вот, например, преподавание религии. Закону Божию в гимназии не обучали до эпохи Александра Первого.

Оказывается, в девятнадцатом веке уже пройдена русской школой идея подчинить школы надзору офицеров корпуса жандармов. Или вот такой факт: в школе девятнадцатого века решался женский вопрос. А какие имена рассыпаны по страницам книги Каптерева – имена замечательных русских людей Посошков, Татищев, Новиков, Бецкой, Шевырев, Белинский, Пирогов, Ушинский, Толстой, Рачинский, Хомяков, Катков, Леонтьев...

Рачинский. Эта история слишком хорошо известна, чтобы ее пересказывать вновь. О нем много писали тверские краеведы, издана его переписка. Сохранилась в Оленинском районе Тверской области его школа, с девяностых годов века двадцатого после долгого забвения вновь носящая его имя. Профессор Московского университета, в 1872 г. он вернулся в родовое село Татево. Бельский уезд Смоленской губернии, а ныне Тверская область. Строитель и учитель первой в России сельской школы с общежитием для крестьянских детей. Рачинский сторонник религиозного воспитания, его называли идеологом церковно-приходской школы, в связи с чем его не принимал Чехов.

14 мая 1899 г. Николай Второй писал в Высочайшем рескрипте на имя Сергея Рачинского: «Школы, вами основанные и руководимые, состоя в числе церковно-приходских, стали питомником в том же духе воспитанных деятелей, училищем труда, трезвости и добрых нравов и живым образцом для всех подобных учреждений. Близкая сердцу Моему забота о народном образовании, коему вы

достойно служите, побуждает Меня изъявить вам искреннюю Мою признательность. Пребываю к вам благосклонный Николай». На выставке в книге «Народное образование с 1860-х годов» есть портрет Рачинского за работой кисти тверского уроженца Богданова-Бельского.

Историк русской педагогики Каптерев пишет о развитии знаний и убеждений человека., страстно пишет о семейном воспитании, которое есть дело общества. *«Ни государство, ни церковь, а только само общество может влиять, направлять и управлять школьным делом».* Наводящая на мысли цитата. «Важно, чтобы была педагогическая атмосфера, чтобы педагогу было чем дышать. Правительство, конечно, не может создавать какую бы то ни было науку, не может создать и педагогику. А разве возможно без науки педагогики, без педагогической литературы, без собраний, обществ и съездов педагогов?!»

Петр Каптерев писал, что улучшение материального и правового положения учителя привлечёт к этой деятельности способных людей. Он категорически выступал против какой бы то ни было профессионализации общеобразовательной школы, указывая, что если «отвлеченная и мертвая книжность вредна», то «грубый утилитаризм и мастеровщина в школе еще вреднее». Как это актуально в эпоху ранней профилизации среднего школьного образования сегодня!

Возьмем такую проблему, как общественно значимый труд. Сегодня, по словам нового министра образования и науки, труд опять приходит в нашу школу. Это обсуждалось и век назад: «Однако полную воспитательную силу ручной труд сможет приобрести только тогда, когда он будет находиться «в тесной связи с содержанием теоретических работ», будет способствовать умственной деятельности учащихся. Только такая школа будет не просто вооружать учащихся навыками труда, но, развивая мышление, она будет вырабатывать у них и осознанное отношение к труду».

Биографию и труды Каптерева можно найти на сайте педагогической библиотеки имени Ушинского – возразит иной читатель. Но как же интересно полистать старинные, в стиле той предреволюционной эпохи, еще в старой орфографии – с ятью и ером – книги!

Откроем книгу Вахтерова «Предметный метод обучения»[1]. Типография товарищества И.Д. Сытина. Пятницкая улица, свой дом. Москва, 1911.

Вахтеров – сторонник развивающего обучения. Кто же против?! Всё, постулируемое им, сохраняет свое значение и поныне: игра как средство развития, интерес и его значение в воспитании и обучении, индивидуализация воспитания, эвристический метод обучения. Наглядное обучение рассматривается как противовес «механической долбе монастырских школ, действующих губительно на самых даровитых детей, на самые тонкие организации». Книга изобилует именами, дорогими истории педагогической мысли: Бэкон, Рабле, Я.А. Коменский, Локк, Песталоцци.

Замечательна судьба самого Вахтерова. Автор букваря, выдержавшего 120 изданий. Шесть лет Василий Порфирьевич работает учителем, инспектором народных училищ на Смоленщине, а затем его переводят в Москву как энергичного, талантливого педагога. Принимал активное участие в работе Московского

комитета грамотности, в организации школ для рабочих и способствовал созданию ряда внешкольных учреждений. В 1896 г.у вынужден был уйти в отставку, так как департамент полиции квалифицировал его деятельность как «прикрытие среди учителей Москвы неблагонадёжного элемента». В течение десяти лет Вахтеров, кстати, работал в школе при Тверской мануфактуре Морозовой. Вахтеров верен идеям Ушинского [6], автора «Родной речи». Читая про Ушинского, я вспомнил, что, оказавшись в Выдубицком монастыре в Киеве, я побывал на его могиле.

Были в истории русского образования и консерваторы. Например, Платон Ширинский-Шихматов, про которого шутили, что его назначение министром образования означало не только шах, но и мат всему российскому образованию. Он закрывает кафедры философии во всех университетах, при этом крылатой стала его фраза о том, что польза философии не доказана, а вред от нее возможен.

Вот книга «Семья и ее задачи». Книга для родителей и воспитателей, составленная родителями и друзьями детей под редакцией Акселя Арсталя [5]. Перевод с норвежского подлинника. Издание А.Ф. Маркса (знаменитый дореволюционный издатель!) Посмотрим, например, на рубрикации секции «В здоровом теле – здоровый дух». Это «На вольном воздухе», «Подвижные игры», «Физические упражнения и спорт», «Гимнастика», «Плавание», «На веслах», «Под парусами», «Уженье», «Охота», «Прогулки пешком», «На велосипеде», «Бег на лыжах», «Катанье на коньках, на салазках». Вот готовые рецепты оторвать ребенка от компьютера!

Заботит авторов книги и будущее положение ребенка в жизни. В главе «Положение в жизни» предусмотрены следующие подглавы: «Сельский хозяин», «Моряк», «Ремесленник», «Техник», «Коммерческий деятель», «Мать – воспитательница и хозяйка дома», «Учитель», «Журналист», «Женщина на арене самостоятельного труда», «Научный деятель». В самом деле, каково ей, женщине, на арене самостоятельного труда? Двадцатый век дал массу поводов об это задуматься.

Среди книг есть и книга доктора Монтессори «Дом ребенка. Метод научной педагогики» [4]. Там много рекомендаций, не излишних для современного учителя. Качества индивидуальных уроков: сжатость, простота, объективность. Никто не будет оспаривать, что «укрепить силы ребенка – погрузить его в природу» и «дети вдохновляются чувством природы, питаемым чудесами мироздания». Есть в книге и фотография «госпожа Монтессори на уроке ощупывания геометрических вкладок». Иной читатель сегодня скажет: зачем все это, ведь это есть в Интернете?! Но важно показать, что эти идеи заимствованы еще в самом начале века.

«Век ребенка» – таким ждали двадцатый век, так и называется переводная книга Эллен Кей [3], издание В.М. Саблина. Сколько там всего современного – будто упрек современниками, думающим что это проблемы сегодняшние: евгеника, эмансипация, феминизм, телесные наказания. Важно самостоятельное усвоение преподаваемого – вот так со ссылкой на Монтеня пишет Эллен Кей. Монтень действительно решительно возражал против школы, готовящей попу-

гаев. И опять какие имена – Лессинг, Гердер, Гете, Кант. И тут же классики педагогики Песталоцци, Зальцман, Фрёбель, Герберт.

В этой связи вспоминается наша собственная, тверская общественная педагогика. Юбилей Тверского университета – 145 лет – мы отмечали на выставке литературы, связанной с университетом и его предтечей – школой Максимовича. Выставка была организована научной библиотекой Тверского университета.

1 декабря 1870 г. отставной морской офицер Павел Павлович Максимович создает в Твери частную педагогическую школу. За плечами у него уже был опыт организации школы для крестьянских детей в своей усадьбе – селе Спасском Кашинского уезда Тверской губернии. На желание трудиться на ниве просвещения повлиял и дядя Максимовича – ректор Казанского университета, моряк, совершавший путешествия к Антарктиде. П.П. Максимович ездил в Германию, изучал работы Песталоцци, Коменского, сам составлял устав, программу школы (по современному – училища для подготовки учительниц начальной школы). Суперлиберальное Тверское земство поначалу финансировать школу отказалось. Через два года императорским указом школе было присвоено имя создателя. Это первая по времени возникновения женская учительская школа – среднее специальное заведение – в России. К революции таких было в России шесть школ. Единственное бесплатное среднее учебное заведение в Твери. Сохранилась память о педагогах: А.Н. Робер, бывший прежде директором мужской гимназии в Твери, ученик Т.Н. Грановского; Н.П. Дьяконова; Е.П. Свешникова, много писавшая о воспитании в предреволюционных журналах, переписывавшаяся со Львом Толстым по поводу адаптации классики для народа; Ф.Ф. Ольденбург, брат академика-востоковеда, общавшийся с либералами начала двадцатого века – Шаховским, Вернадским, Корниловым.

Учитель физики и космографии Л.В. Кандауров выписывал из Германии предметы для кабинета физики, в школе была обсерватория с телескопом. Метеорологические данные отправлялись в Пулковскую обсерваторию. Кандауров – воспитанник В.Д. Поленова. Поленов приезжал в Тверь, подарил школе свою картину, потом в годы первой мировой она ушла с аукциона. С Максом Волошиным в предреволюционные годы Кандауров прошел Италию, Швейцарию, Германию. Одним из учителей был Н.А. Кун, начинавший здесь преподавателем русского языка. В 1914 г. появилась его книга «Что рассказывали греки и римляне о своих богах и героях». Школьницы совершали путешествия и экскурсии в Финляндию, к истокам Волги, в Москву, где сам Третьяков открывал им свою закрытую на ремонт галерею, сами делали наглядные пособия. В основе обучения лежали идеи Ушинского о народности, доступности и научности средней школы. Главная педагогическая установка заключалась в том, что в центр воспитания ставился человек, с его внутренним миром и интересами. У каждого ребенка есть способности, их надо найти, поддержать и дать толчок к развитию. Это и есть задача первого учителя. А для этого сам учитель должен быть очень развитым и интересным человеком. Поэтому девушки получали здесь хорошее всестороннее образование, в котором преобладало гуманитарное направление. Учебная программа была намного шире, чем в правительственных учительских семинариях и даже гимназиях. Школа имела хорошо оборудованные кабинеты

физики, химии, биологии, рисования, музыки, а также лаборатории, метеорологическую установку и телескоп, отличную библиотеку, столярную и переплетную мастерские. Педагоги формировали у воспитанниц научное мышление, так как здесь серьезно занимались краеведением, ездили в фольклорные экспедиции, а показания с метеорологической станции посылались в Николаевскую обсерваторию Петербурга. Многочисленные сохранившиеся воспоминания позволяют понять демократический дух школы, тот факт, что воспитанники составляли одну семью. Школа была без оценок – существовали «поправки и репетиции», журнал велся преподавателями в тайне от девушек. Сохранились и доступны школьные альбомы, книги и тетради воспоминаний, тетради сочинений, журналы, программы концертов и спектаклей, вырезки из «Нивы». Лучшие выпускницы – бедные девушки из крестьян – получали на окончание школы мольберт и скрипку. На фотографиях видно, что практиковали шведскую гимнастику с палками, лыжи – новшество для Твери тех лет.

В этом году Тверской государственный университет отметил 145-летие с момента создания школы Максимовича и 200-летие со дня рождения Павла Павловича Максимовича.

Школа. Она ждет общественного попечения, забота о ней должна стать именно общественной заботой. И нелишне в этой связи бросить взгляд в недалекое наше прошлое, что и позволяет сделать выставка.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Вахтеров В.П.. Предметный метод обучения. М.: типография И.Д. Сытина. Пятницкая улица, свой дом, 1911.
2. Каптерев П.Д. История русской педагогики. М., 1910.
3. Кей, Эллен. Век ребенка. Издание В. М. Саблина. М., изд-во Сытина 1912.
4. Монтессори М. Дом ребенка. Метод научной педагогики. Издание А. Ф. Маркса. М., 1910.
5. Семья и ее задачи. Книга для родителей и воспитателей., составленная родителями и друзьями детей под редакцией Акселя Арстала. Перевод с норвежского подлинника. М.: Издание А.Ф. Маркса, 1906.
6. Человек как предмет воспитания. Очерк педагогической антропологии К.Д. Ушинского. Издание одиннадцатое, с рисунками и портретом автора. М., 1908.

ВОПЛОЩЕНИЕ ИДЕЙ ФГОС ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ ПО РЕАЛИЗАЦИИ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ ТВОРЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ДЕТЕЙ

Н.В. Кузнецова

Воспитатель МБДОУ детский сад №142, г. Тверь

«Единственный путь, ведущий
к знанию, – это деятельность»

Б. Шоу

Требования к содержанию качества деятельности педагога в настоящее время устанавливает Федеральный Закон «Об образовании в Российской Федерации» и ФГОС ДО, и прежде всего ставит перед педагогом задачу переосмысления своей профессиональной деятельности и поиска новых технологий, мето-

дик, приемов взаимодействия с детьми и родителями (законными представителями воспитанников) и ориентирует педагогов на развитие у детей самостоятельной творческой активности.

ФГОС ДО определил «Главной задачей создания благоприятных условий развития детей в соответствии с их возрастными и индивидуальными особенностями и склонностями, развития способностей и творческого потенциала каждого ребенка как субъекта отношений с самим собой, другими детьми, взрослыми и миром» [7 п. 1.5 (4)]. И сделал ставку на «поддержку инициативы и самостоятельности детей в специфических для них видах деятельности, возможность выбора детьми материалов, видов активности, участников совместной деятельности и общения, использование в образовательной деятельности форм и методов работы с детьми, соответствующих их возрастным и индивидуальным особенностям» [7 п. 1.4 (4)].

С целью получения результата образовательной деятельности на момент окончания ребенком первой ступени образования «ребенок овладевает основными культурными способами деятельности, проявляет инициативу и самостоятельность в разных видах деятельности ребенок обладает установкой положительного отношения к миру, к разным видам труда, ребенок обладает развитым воображением, у ребенка развита крупная и мелкая моторика» [7 п. 4.6].

Детальное изучение и анализ ФГОС ДО поставило меня перед необходимостью поиска новых технологий в работе с детьми, позволяющих реализовать требования ФГОС ДО в области художественно-эстетического развития детей.

Проанализировав современные педагогические технологии (моделирования, развивающие технологии, экспериментирования, ИК-технологии, ТРИЗ, РВТ) свой выбор сделала на технологии моделирования, которая предполагает решение задач поддержки детской инициативы, любознательности и самостоятельности в разных видах деятельности, в том числе в продуктивной деятельности ребенка-дошкольника. По результатам исследований ученых, занимающихся развитием ребенка дошкольного возраста (Т.В. Волосовец, Т.И. Гризик, Н.М. Крылова, А.А. Майер), использование наглядного моделирования в работе с дошкольниками позволяет создать условия, в которых ребенок выступает как самостоятельный активный участник обладающий правом выбора в соответствии с его индивидуальными особенностями и образовательными траекториями, обеспечивает рост творческого потенциала и расширение зоны ближайшего развития ребенка. Эти утверждения полностью соответствуют требованиям Стандарта дошкольного образования и являются актуальными и практически значимыми в современном дошкольном образовании. Одной из наиболее современных способов моделирования является технологическая карта.

Использование элементов моделирования в дошкольном образовании реализуются давно, но своеобразие и новизна внедрения технологической карты заключается в том, что как целостная система развития самостоятельного детского творчества в сочетании с разнообразными образовательными областями не разработана. Я поставила перед собой задачу – разработать систему использования технологических карт для развития индивидуальных творческих способностей детей, потому что, на мой взгляд, и результаты моей работы подтвердили, что

использование технологических карт позволяет организовать образовательную и самостоятельную деятельность детей с учетом «зоны актуального и ближайшего развития».

В технологической карте более выпукло представлены свойства и связи, кроме того, она позволяет в удобное время и необходимое число раз самостоятельно производить ребенку различные творческие действия, чтобы понять и освоить образовательное содержание.

Работа с технологической картой предусматривает развитие умений, которые лежат в основе системно-деятельностного подхода, самостоятельной постановки цели; выбора способов решения задач; активности и последовательности действий; ответственности за результат.

Кроме того технологическая карта позволяет реализовать принцип интеграции знаний и образовательного опыта ребенка, полученного им в процессе ознакомления с миром.

Знакомство с технологической картой можно начинать в работе с детьми среднего возраста при ознакомлении детей с неживой природой, растительным и животным миром, а также, в системе продуктивной деятельности. Технологическая карта для детей этого возраста учитывает особенности наглядно-образного мышления, и поэтому, в карте используются натуральные материалы, как основа для самостоятельного принятия правильного решения ребенка в их выборе.

В более старшем дошкольном возрасте, уже используются графические модели, что позволяет вывести ребенка на более высокий уровень самостоятельности и творчества.

Карта представляет собой два раздела. Первый раздел позволяет ребенку выбрать объект и ответить на вопрос «что я хочу сделать?». Второй раздел делится на три шага, каждый из которых имеет две части – это четкий алгоритм деятельности, иными словами – графический план, позволяющий определить последовательность деятельности, ответить на вопрос «каким образом я могу это сделать?». И как результат работы является ответ ребенка на вопрос «что у меня получилось?».

Технологические карты позволяют реализовать требование ФГОС ДО «использование в образовательной деятельности форм и методов работы с детьми, соответствующих их возрастным и индивидуальным особенностям (недопустимость как искусственного ускорения, так и искусственного замедления развития детей) [7 п. 3.2.1 (2)] за счет усложнения карты.

Поддерживая интерес ребенка к самостоятельной деятельности, усвоившего работу с картой на первом этапе, предлагается более расширенный вариант на всех этапах.

Результаты работы с технологической картой позволили выполнить требования Стандарта – «построение образовательной деятельности на основе индивидуальных особенностей каждого ребенка, при котором сам ребенок становится активным в выборе содержания своего образования, становится субъектом образования (далее индивидуализации дошкольного образования)» [7 п. 1.4. (2)].

Это подтверждается тем, что:

- ребенок овладел основными культурными способами деятельности;
- способен проявить инициативу и самостоятельность в продуктивной деятельности;
- ребенок обладает развитым воображением;
- у ребенка развита крупная и мелкая моторика руки;
- способен использовать полученные навыки в разных видах самостоятельной деятельности, в том числе и в игре.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Васильева М.А. Художественное моделирование и конструирование. М.: Просвещение, 2015.
2. Волосовец Т.В. Художественно-эстетическое развитие дошкольников. Теоретические основы и новые технологии. Сборник статей. ФГОС ДО. М.: Русское слово, 2015.
3. Доронова Т.Н, Гербова В.В., Гризик Т.И. Из детства в отрочество: Программа и методическое руководство по воспитанию развитию и образованию детей в детском саду. М., 1998.
4. Крылова Н.М. Лесенка успеха, или три грани научно-методической системы детского сада, библиотека журнала «Управление ДОУ», 2012.
5. Лыкова И.А. Дидактические игры и занятия. Интеграция познавательной и художественной деятельности, М., 2009.
6. Майер А.А. Интеграция основных компонентов дошкольного образования. М.: Сфера, 2013.
7. ФГОС дошкольного образования, Приказ Министерства образования и науки Российской Федерации от 17 октября 2013 г. № 1155 г.
8. Федеральный Закон «Об образовании в Российской Федерации» (от 29.12.2009 № 273-ФЗ).
9. Эльконин Б.Д. Опосредование. Действие. Развитие. М.: Эрго, 2010.

МЕТОДИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ ПЕДАГОГОВ ДОУ В УСЛОВИЯХ СОВРЕМЕННЫХ ТРЕБОВАНИЙ К ВЛАДЕНИЮ ИКТ ТЕХНОЛОГИЯМИ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОСТРАНСТВЕ.

А.Н. Полякова

старший воспитатель МБДОУ детский сад №142 г. Твери,
Почетный работник общего образования РФ

Модернизационные процессы в системе дошкольного образования, требования нормативных документов [2; 3; 5] заставляют пересмотреть условия обеспечения профессионализма педагогов. Приоритетными в этих условиях становятся подходы, которые способны быстро адаптировать педагогов практиков в профессиональном сообществе, позволить им самостоятельно и творчески решать вопросы, связанные с воспитанием, обучением и развитием детей раннего и дошкольного возраста в соответствии с новыми требованиями [1, с. 28].

Это заставляет методическую службу образовательного учреждения находить и создавать новые формы повышения уровня владения педагогами образовательными технологиями и методиками в системе реализации образовательной программы. Наряду с традиционными формами работы с кадрами возникает необходимость использование новых современных технологий и методик для более эффективного результата. Используя разнообразные технологии, наиболее эффективной формой методического сопровождения педагогов в условиях реализации новых требований является, на наш взгляд, коучинг – сессия. Коучинг

(в переводе с английского) – раскрытие потенциала человека с целью максимального повышения его эффективности Девиз коучинга: «Я тренирую, ты побеждаешь!» Его ключевой элемент – осознание, восприятие относящихся к делу фактов и информации, понимание, когда и как эмоции и желания искажают наше восприятие действительности.

Данная форма методической работы была использована нами в повышении профессиональных возможностей педагогов в ИКТ компетенциях.

Владение ИКТ компетенциями являются обязательными требованиями, предъявляемыми к современному педагогу, который должен владеть ИКТ компетенциями, необходимыми и достаточными для планирования, реализации и оценки образовательной работы с детьми раннего и дошкольного возраста; использовать современные ИКТ технологии в профессиональной деятельности.

Исходя из этого, становится очевидным – актуальность использования ИКТ технологий в практической деятельности каждого педагога дошкольного учреждения (электронный документооборот, подведение итогов педагогического мониторинга, поддержание познавательного интереса и творчества детей во всех видах детской деятельности, сетевое взаимодействие, сайт).

Информатизацией образовательного процесса наш детский сад занимается уже несколько лет. Для реализации цели Повышения уровня владения педагогами ИКТ технологиями в нашем МБДОУ созданы определенные условия, ИКТ используется по 4 направлениям:

1. компьютерный класс, где имеется 7 персональных компьютеров и интерактивный дисплей, позволяющие знакомиться с техникой – как объектом получения определенной информации, решение проблемных ситуаций, что осуществляется в различных технологиях. Это различные компьютерные программы. Компьютерная техника используется как в работе с кадрами, так и в работе с детьми. Педагоги пользуются техникой компьютерного класса при подготовке к непосредственной образовательной деятельности, индивидуальной и коррекционной работе с детьми, для выхода на сайт учреждения и размещения материалов, а также знакомства с педагогическим интернет-сообществом. ИКТ используются как средство интерактивного обучения (дисплей), где дети активные участники в получении новых знаний и решении проблемных вопросов. Эти игры предназначены для использования на занятиях с детьми и в индивидуальной коррекционной работе.

2 направление. В нашем детском саду в группах старшего дошкольного возраста имеются телевизоры, DVD приставки, позволяющие транслировать детям отрывки познавательных видеороликов (развивающих программ) в соответствии с прохождением тем комплексного планирования. В компьютерном классе имеется видео и флешка с подборкой развивающих фильмов и презентаций. Создана электронная библиотека по использованию ИКТ в различных видах взаимодействия педагогов с детьми.

3 направление. Мультимедийная установка, которая может использоваться в различных помещениях детского сада (группы, музыкальный или спортивные залы, дополнительные помещения). Это презентации для детей, которые исполь-

зуются на праздниках, занятиях, в совместной деятельности; виртуальные экскурсии, путешествия, в которых дети активные участники.

4 направление. Создан сайт дошкольного учреждения, посещение которого и размещение материалов о деятельности педагогов детского сада является обязательным для каждого участника образовательных отношений.

В своей работе мы руководствуемся нормативно-правовыми документами федерального уровня об использовании компьютерных технологий в системе дошкольного образования.

Создавая интерактивную образовательную среду, включающую открытое информационное пространство и средства коммуникации, для всех участников образовательного процесса, всех уровней педагогического и административного взаимодействия администрация реализует следующие задачи:

- Повышение профессиональной компетентности уровня владения педагогами ИКТ-технологий;

- создание единой информационной среды (ЕИС);

- освоение педагогами информационных образовательных технологий, способствующих повышению их профессиональной компетентности в соответствии с требованиями профессионального стандарта педагога; владение ИКТ компетентностями;

- эффективное управление ресурсами, контингентом, образовательным процессом через использование информационных технологий в административной, финансово-хозяйственной и методической деятельности;

- создание электронных баз данных, архивов, электронного адреса и сайта образовательного учреждения.

- обеспечение информационно-методического сопровождения деятельности педагогического коллектива в условиях обновления содержания дошкольного образования в соответствии с ФГОС дошкольного образования.

Требования сегодняшнего дня заставили нас выделить два основных направления в работе с педагогическими кадрами в системе использования ИКТ компетентностей:

1. Активное использование педагогами современных информационных технологий в педагогической деятельности, в работе с родителями и общественностью, в управлении образовательным учреждением.

2. Внедрение ИКТ в образовательный процесс.

Мною совместно с творческой группой была разработана программно-методическая система работы с кадрами, которая включала несколько этапов.

На первом этапе работы было проведено диагностирование педагогов по вопросам владения ими компьютерной техникой. Анкетирование показало, что 50% педагогов владели компьютером на уровне «пользователя». В анкетах педагоги указали, что желают более углубленно изучить работу с компьютером.

2 этап Разработка программы коучинга «Повышение уровня владения педагогами МБДОУ ИКТ технологиями». Программа включала два основных направления:

1. Повышение квалификации педагогов в области владения ПК.

2. Использование информационных технологий в системе образовательной деятельности

1 направление. В данном направлении реализации программы работала школа персонального компьютерщика. Раз в неделю на базе компьютерного класса проводились практикумы по пользованию компьютером. В результате овладели деятельностью на персональном компьютере все педагоги детского сада.

2 направление. В данном направлении работа велась по использованию персональных компьютеров в педагогической деятельности при организации образовательного процесса: использование мультимедийного проектора и проекционного экрана; использование интерактивной доски, интернет ресурсов для осуществления образовательной деятельности; использование прикладных программных средств в образовательном процессе ДООУ; работа с сайтом МБДОУ.

Результатом выполнения программы стало активное использование педагогами ИКТ технологий в образовательном пространстве ДООУ. С этой целью в учреждении был создан банк электронных образовательных ресурсов, которыми могут пользоваться все участники образовательного процесса в форме электронной библиотеки, каталоги которой включали образовательные ресурсы: для педагогов; для педагогов и родителей; для педагогов и детей; для реализации образовательной программы ДООУ

Электронный банк представляет собой библиотеку, состоящую из 7 папок. Папка «нормативная база» включает все нормативные документы федерального, регионального, муниципального уровня и локальные документы дошкольного учреждения. Банк электронных образовательных ресурсов (5 папок по образовательным областям ДОО) – хранилище специально отобранных в соответствии с задачами и темами образовательной программы МБДОУ информационных ресурсов, включающий материалы работы с детьми; методический комплекс. Папка «Взаимодействие с родителями – практические рекомендации по воспитанию, образованию ребенка дошкольного возраста».

Не менее важным мы считаем, является и умение педагогов работать с сайтом дошкольного учреждения. К педагогам детского сада администрацией предъявляются требования обязательного участия в создании информационной базы передового педагогического опыта, деятельности возрастных групп, взаимодействия с родителями и общественностью через сайт детского сада.

А также освещение работы консультационного пункта специалистами детского сада через онлайн систему.

Информационный консультативный пункт создан в ДООУ с целью организации методического сопровождения и оказания профессиональной педагогической помощи родителям и общественности в вопросах развития и воспитания ребенка дошкольного возраста. Система работы консультативного пункта предполагает обязательную обратную связь с родителями и общественностью. Индивидуальные, тематические консультации, различные встречи с родителями, обязательно предполагают вопросы родителей, ответы на которые педагоги и специалисты детского сада раскрывают на информационных вебинарах, которые проводятся 2 раза в месяц согласно запросам родителей.

Результатом деятельности методической службы на сегодняшний момент является создание единого информационного пространства ДОУ, включающего в себя всех участников образовательного процесса.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Волобуева Л.М. Модернизация подготовки и повышения квалификации педагогов дошкольного образования // Справочник старшего воспитателя дошкольного учреждения. 2015. № 6. URL: <http://e.stvosпитatel.ru/article.aspx?aid=414921>
2. Приказ Министерства здравоохранения и социального развития Российской Федерации от 26 августа 2010 г. № 761н г. Москва №Об утверждении Единого квалификационного справочника должностей руководителей, специалистов и служащих».
3. Приказ Министерства образования и науки Российской Федерации от 17.10.2013 №1155 «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования».
4. Солоневичева М.Н. «Использование информационных технологий в дошкольных образовательных учреждениях», методическое пособие ГОУ ДПО ЦПКС СПб, 2008.
5. Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» № 273-ФЗ от 29.12.2012 г.

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ СОВРЕМЕННЫХ ИКТ ТЕХНОЛОГИЙ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ В ДОУ

А.Ю. Шалаева,
воспитатель МБДОУ детский сад №142 г.Твери

XXI век – это век информационного общества. Научно-технический прогресс диктует новые требования к содержанию и организации образовательного процесса, в том числе и в дошкольном образовании. Появляются новые технологии и средства информатизации [1, I].

Широкое использование информационных технологий в самых различных сферах деятельности человека диктует необходимость наискорейшего ознакомления с ними, начиная с ранних этапов обучения и познания.

Сегодняшний дошкольник, посещающий ДОУ, во многом совершенно отличается от своих сверстников, которые были нашими воспитанниками 10–15 лет назад. Искусственно уберечь ребенка-дошкольника от влияния компьютера совершенно невозможно, значит, необходимо научить его правильно использовать компьютер в его образовании. Об этом утверждается в нормативных документах, касающихся использования ИКТ в образовательном процессе дошкольников [1; 2; 3; 4].

Одни из ведущих принципов использования ИКТ в образовательной деятельности дошкольников является гуманизация и индивидуализация образования, направленные на разработку содержания, форм, методов и средств образования, которые призваны стимулировать развитие творчества детей, а также их самообразование, самовоспитание и саморазвитие требований, что в настоящее время является одним из основных требований ФГОС ДО, требованиям к результатам освоения Основной образовательной программы МБДОУ [7, раздел IV]. Следовательно, главная задача поставленная перед ДОУ, четкая и научно-обоснованная система работы в данном направлении, учитывающая особенности развития дошкольника, нормативные требования к работе за компьютером ребенка

дошкольного возраста в целях сохранения и укрепления здоровья, как физического так и психического. Нами создана программа «Обучение дошкольников компьютерной грамоте», цель которой обучение дошкольников владению компьютером, как средством получения новой информации, формирование личности и творческих способностей детей с опорой на принципы С.Л. Новоселовой [5].

Перед введением ИКТ в образовательную программу детского сада мы проанализировали ресурсы Интернет сети, телевизионные образовательные программы, мультфильмы для детей, которые позволяют детям максимально комфортно адаптироваться к будущей школьной жизни, получить в соответствии с возрастом научные представления о различных науках. Главное достоинство программ – это чуткий баланс между развлечением и обучением в соответствии с возрастными особенностями дошкольников. Но, к сожалению, многие из них программы транслировались до 2009 года и в дневное время будничных дней, когда дошкольники находились в детских садах.

В настоящее время данные программы адаптированы нами под возраст и задачи дошкольного образования и используются по назначению в образовательном процессе ДОУ.

На данный момент в МДОУ ИКТ используется по 3 направлениям:

1. компьютерный класс, где имеется 7 персональных компьютеров и интерактивный дисплей, позволяющие знакомиться с техникой – как объектом получения определенной информации, решение проблемных ситуаций, что осуществляется в различных игровых технологиях. Это различные компьютерные игры: обучающие, развивающие, диагностические, сетевые игры. В настоящее время выбор компьютерных игровых программных средств для дошкольников достаточно широк. Но, к сожалению, большинство из этих игр не рассчитаны на реализацию программных задач, поэтому могут использоваться лишь частично, преимущественно с целью развития психических процессов: внимания, памяти, мышления. В нашем ДОУ разработаны авторские компьютерные игры в соответствии с темами недели и возрастом детей в формате Visual [5, приложение]. ИКТ как средство интерактивного обучения (дисплей), где дети активные участники в получении новых знаний и решении проблемных вопросов. Речь идет о созданных педагогами играх, которые соответствуют программным требованиям. Эти игры предназначены для использования на занятиях с детьми.

2. Занятия с воспитанниками в детском саду имеют свою специфику, они должны быть в соответствии с возрастными особенностями эмоциональны, с привлечением большого иллюстративного материала [7, раздел III]. Всё это может обеспечить компьютерная техника с ее мультимедийными возможностями. При этом техника только дополняет воспитателя, а не заменяет его. В нашем детском саду в группах старшего дошкольного возраста имеются телевизоры, DVD приставки, позволяющие транслировать детям отрывки познавательных видеороликов (развивающих программ) в соответствии с прохождением тем комплексного планирования. В компьютерном классе имеется видео и флештека с подборкой развивающих фильмов и презентаций. Создана электронная библиотека по использованию ИКТ в различных видах взаимодействия педагогов с

детьми. Так, например, в апреле месяце тема недели «Мой мир». Весь материал распределен по подтемам в соответствии с возрастом детей и задачами ООП.

3. Мультимедийная установка, которая может использоваться в различных помещениях детского сада (группы, музыкальный или спортивные залы, дополнительные помещения). Презентации для детей используются на праздниках, занятиях, совместной деятельности. Это виртуальные экскурсии, путешествия, в которых дети активные участники.

Еще раз, хочу обратить Ваше внимание на то, что, когда речь заходит о компьютерных технологиях и программах для дошкольников главный вопрос, который встает – это сохранение и укрепление здоровья детей. Но, вам конечно известно, что уже имеются научные разработки, в том числе и медицинские, доказывающие, что правильно организованное взаимодействие ребенка с компьютером не причинит вреда его здоровью, главное, чтобы был обеспечен безопасный режим, нормирована деятельность и методика организации занятий, продуманы и разработаны соответствующие условия организации «рабочего места» ребенка, требования к освещенности помещений, рекомендации по приобретению, установке и содержанию техники [1; 2; 3; 4].

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Государственная программа Российской Федерации «Информационное общество» (2011-2020 годы). Утверждена Постановлением Правительства РФ от 20 октября 2010 г. №1815-р
2. Дошкольное образование России в документах и материалах: Сборник действующих нормативно-правовых документов и программно-методических материалов. М.: Издательство ГНОМ и Д, 2001.
3. Информационное письмо Минобразования РФ от 25 мая 2001 г. №753/23-16 «Об информатизации дошкольного образования в России».
4. Концепция социального экономического развития 2020, Приложение к письму от 8.05.08 №03-946: «Компьютерные технологии призваны в настоящий момент стать не дополнительным «довеском» в обучении и воспитании, а неотъемлемой частью целостного образовательного процесса, значительно повышающей его качество».
5. Новоселова С.Л., Петку Г.П. Компьютерный мир ребенка. Новая школа, М., 1997.
6. Полат Е.С., Бухаркина М.Ю. Современные педагогические и информационные технологии в системе образования: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений, М.: Академия, 2008. 269 с.
7. Приказ Министерства образования и науки Российской Федерации от 17.10.2013 №1155 «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования»
8. Солоневичева М.Н. Использование информационных технологий в дошкольных образовательных учреждениях. СПб: ГОУ ДПО ЦПКС СПб «Региональный центр оценки качества образования и информационных технологий», 2008.

ДИАГНОСТИКА УРОВНЯ СФОРМИРОВАННОСТИ КОММУНИКАТИВНЫХ УНИВЕРСАЛЬНЫХ УЧЕБНЫХ ДЕЙСТВИЙ

Т.А. Антипова, II курс очной формы обучения
Научный руководитель – канд. пед. наук, доц. Т.А. Креславская
ФГБОУ ВО «Тверской государственный университет»

Введение Федерального государственного образовательного стандарта

(ФГОС) НОО второго поколения привело к необходимости реформирования всего образовательного процесса. Большое внимание акцентируется на формирование универсальных учебных действий: личностных, регулятивных, познавательных и коммуникативных. Особое значение в начальном образовании имеет формирование коммуникативных УУД. Во-первых, учащиеся должны уметь правильно усваивать информацию и передавать её другим. От этого зависит успеваемость обучения. Во-вторых, качество коммуникации отражается в организации различных видов сотрудничества между учениками, без этого невозможно формирование регулятивных и коммуникативных УУД. Педагог должен подготовить учащихся к сотрудничеству в социуме, т.е. ученики должны уметь вступать в диалог, участвовать в беседе, обсуждении проблем, аргументировать свою точку зрения, правильно и точно формулировать свои высказывания, принимать позицию и мнения других людей.

Итак, коммуникативные универсальные действия обеспечивают социальную компетентность и учёт позиции других людей, партнёра по общению или деятельности, умение слушать и вступать в диалог, участвовать в коллективном обсуждении проблем, интегрироваться в группу сверстников и продуктивно взаимодействовать и сотрудничать со сверстниками и взрослыми [1, с. 30].

Процесс формирования коммуникативных универсальных учебных действий не будет являться полноценным без организации системных процедур – диагностики, которая позволяет узнать объективную информацию о состоянии и динамике уровня сформированности коммуникативных умений у младших школьников. Диагностические мероприятия дают возможность сформировать педагогическую стратегию по достижению каждым ребенком метапредметных, а конкретно коммуникативных, образовательных результатов в соответствии с ФГОС НОО.

Поэтому возник вопрос о создании системного мониторинга, который позволял бы педагогу в полном объеме и качественно контролировать, регулировать, корректировать обучение и развитие метапредметных действий каждого ученика в независимости от его возможностей.

В книге А.Г. Асмолова «Как проектировать универсальные учебные действия в начальной школе. От действия к мысли» выделены следующие критерии оценки сформированности универсальных учебных действий учащихся: соответствие возрастнo-психологическим нормативным требованиям; соответствие свойств универсальных действий заранее заданным требованиям.

Возрастно-психологические нормативы определяются для каждого вида универсальных учебных действий с учетом конкретной стадии их развития.

Важными инструментами педагогической диагностики являются типовые задачи. Их можно найти в пособиях как для учителей, так и для родителей.

С целью оценки уровня сформированности коммуникативных УУД проведен анализ различных методик диагностики.

А.Г. Асмолов каждую типовую задачу разделил по базовым видам коммуникативных УУД: коммуникация как взаимодействие, коммуникация как кооперация, коммуникация как условие интериоризации.

Типовые задачи вида «Коммуникация как взаимодействие»: задание «Левая и правая стороны» (Ж. Пиаже), Методика «Кто прав?» (методика Г.А. Цукерман и др.). Типовое задание вида «Коммуникация как кооперация»: задание «Руквички» (Г.А. Цукерман). Типовое задание вида «Коммуникация как условие интериоризации»: задание «Дорога к дому» (модифицированный вариант методики «Архитектор-строитель») [1, с. 127–133].

Также используются не вошедшие в книгу А.Г. Асмолова, методики «Ваза с яблоками» (модифицированная проба Ж. Пиаже; Флейвелл, 1967), Задание «Совместная сортировка» (Бурменская, 2007).

Все вышеперечисленные задания известны педагогам и широко используются ими. К настоящему времени набирает популярность учебно-методический комплект Р. Битяновой, Т.В. Меркуловой и др. «Учимся учиться и действовать» (1–4 классы), который состоит из рабочей тетради и методических рекомендаций для каждого класса [2]. Этот методический комплект представляет собой мониторинг уровня сформированности метапредметных УУД. Он удовлетворяет требованиям системы Л.В. Занкова и чаще проводится в тех школах, где осуществляется обучение по данной системе.

В данном пособии прослеживается комплексный психолого-педагогический подход к оценке процесса развития ребенка с первого класса и до конца четвертого класса. Полученные результаты диагностики помогут учителю выявить уровень продвижения каждого учащегося и всего класса в целом к достижению планируемых результатов освоения программы начального общего образования, определенных стандартом. В данном диагностическом пособии содержатся задания коммуникативного характера, их не в таком большом количестве, как других метапредметных УУД.

Образовательная система «Школа 2100» исследует проблему развития универсальных учебных действий. Интеллектуальные, организационные, коммуникативные, нравственно-оценочные умения учащихся рассматриваются как показатель функциональной грамотности, которая проявляется в готовности успешно решать различные жизненные задачи, используя все освоенные учеником знания, умения, навыки. Данный мониторинг разработан для учащихся 3-4-го классов.

Личностные и метапредметные результаты выявляются с помощью четырёх тестов, стандартизированных на репрезентативной выборке российских учащихся: Тест 1. Познавательные УУД; Тест 2. Коммуникативные УУД (чтение и работа с информацией); Тест 3. Регулятивные УУД; Тест 4. Личностные результаты.

Интересующие нас коммуникативные УУД представлены в тесте 2, который состоит из 5 заданий, время прохождения составляет 30 минут. Задания направлены на проверку умений вычитывать текстовую информацию, данную в явном виде, объяснять смысл словосочетания, вычитывать подтекст, умение истолковывать текст.

Итак, проанализировав разные методики диагностики уровня сформированности коммуникативных УУД, можно сделать вывод, что у современного учителя есть возможность выбора методики проведения диагностики. Хотя этот

выбор невелик и зачастую заданий в пособиях конкретно на коммуникативные умения мало. Следовательно, педагогу нужно обращать большое внимание на взаимодействие ученика с другими учениками во время учебного процесса.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Асмолов А.Г., Бурменская Г.В., Володарская И.А., Карабанова О.А., Салмина Н.Г., Молчанов С.В. Как проектировать универсальные учебные действия в начальной школе. От действия к мысли: пособие для учителя, 2008. 151 с.
2. Битянова Р.К., Меркулова Т.В. Учимся учиться и действовать. Мониторинг метапредметных универсальных учебных действий. 1–4 класс. Рабочая тетрадь и методические рекомендации. 2015.
3. Программа мониторинга УУД УМК «Школа 2100», 2004.

ПРЕЕМСТВЕННОСТЬ НАЧАЛЬНОГО И ДОШКОЛЬНОГО УРОВНЕЙ ОБРАЗОВАНИЯ

И.С. Арапова, II курс очной формы обучения
Научный руководитель – канд. пед. наук, доц. Т.А. Креславская
ФГБОУ ВО «Тверской государственный университет»

Современные реформы образования ведутся в рамках осуществления идеи непрерывности образования. Среди многих проблем образования и его реформирования особую актуальность приобрели те, которые связаны с реализацией преемственности между дошкольным и начальным уровнем образования при подготовке детей к школьному обучению. Целостное развитие личности ребенка может быть обеспечено в процессе реализации преемственности дошкольного образования и начального общего образования.

В настоящее время в учительской и научно-педагогической среде идут оживленные дискуссии о преемственности в обучении и воспитании. Эти дискуссии вызваны различными новаторскими начинаниями, возникшими в последнее десятилетие в практике школьного образования.

Однако в подобных поисках можно наблюдать нестыковку учебных пособий, дидактических концепций, организационных форм и методов, используемых на различных этапах обучения; отказ от следования закономерностям развития психики ребенка или логике науки в учебных программах; хаотичность выбора самих предметов или тем для изучения при разработке альтернативных учебных планов.

Ведущие педагогические основания реализации преемственности в обучении включают следующие моменты:

1. Преемственность базируется на психологических закономерностях мыслительной деятельности: она вызывает необходимость перехода от одного этапа мыслительной деятельности к другой, более сложной.

2. Преемственность в обучении нужно понимать не как простое наращивание или усложнение форм и методов организации учебной деятельности школьников, а как непрерывный переход количественных изменений в качественные. Этот переход может быть плавным и неровным [4].

Таким образом, можно сделать вывод, что под преемственностью мы понимаем целостный процесс, направленный на перспективное формирование лич-

ности ребенка с опорой на его предыдущий опыт и накопленные знания, обеспечивающий полноценное личностное развитие ребенка, его физиологическое и психологическое благополучие в переходный период от дошкольного воспитания к воспитанию и обучению в школе.

В условиях изменения социокультурных ориентиров общества важно учитывать отношение к предшествующему опыту в культурной, социально-политической, экономической жизни страны.

Главной задачей российской образовательной политики в последние годы стало обеспечение современного качества образования при сохранении его фундаментальности и соответствии актуальным и перспективным потребностям личности, общества и государства [1].

Говоря о современном состоянии дошкольного образования, необходимо отметить, что, несмотря на трудности, которые оно испытывает, ему удалось сохранить лучшие российские традиции. Педагогический процесс охватывает все основные направления развития ребенка: физическая культура, ознакомление с окружающим миром, художественно-эстетическое, речевое и др. [3].

Появляются также и новые, нетрадиционные виды содержания работы дошкольного образовательного учреждения: хореография и ритмика, обучение иностранному языку, новым технологиям изобразительного творчества, компьютерное обучение, приобщение к национальной культуре, делается большой акцент на создание условий для самостоятельного экспериментирования и поисковой активности самих детей. Происходит переход на иной стиль общения и игры с ребенком – с учетом личностно-ориентированного взаимодействия [3].

В настоящее время заметное место среди научно-педагогических исследований занимают вопросы непрерывности учебно-воспитательного процесса и преемственности в его организации на разных образовательных ступенях. Одна из первых наиболее важных проблем – преемственность между дошкольным и начальным образовательными уровнями. Не случайно в настоящее время необходимость сохранения преемственности и целостности образовательной среды относится к числу важнейших приоритетов развития образования в России [1].

Учитель начальной школы для повышения эффективности обучения использует игровые приемы, часто применяемые в детском саду; воспитатель детского сада включает в процесс обучения специальные учебные задания и тем самым формирует у дошкольников предпосылки учебной деятельности.

Важную роль в обеспечении преемственности дошкольного и школьного образования играет детальное изучение представлений родителей и педагогов друг о друге. Так же важную роль, в организации преемственности дошкольного учреждения и начальной школы играют личности воспитателя и учителя. Очень важно, чтобы не было большого контраста в отношении к ребенку со стороны учителя [2].

Таким образом, преемственность дошкольного и начального общего образования может быть обеспечена, если будут согласованы цели воспитания, обучения и развития на уровне дошкольного и начального отделений школы; созданы сопряженные учебные планы; определены структура и содержание воспи-

тательно-образовательного процесса с учетом соблюдения принципов целостности, системности и преемственности; обеспечена преемственность предметно-развивающей среды.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Ганелин Ш.И. Преемственность учебно-воспитательной работы. М.: Педагогика, 2013.
2. Концепция содержания непрерывного образования (дошкольное и начальное звено) / Под ред. А.В. Иванова. М.: Пресс, 2010.
3. Слободчиков В.И., Короткова Н.А. Дошкольное образование как ступень системы общего образования: Научная концепция. М.: Пресс, 2015.
4. Ярославцев В.В. Современные вопросы преемственности начального и дошкольного уровней образования. М.: Книга, 2015.

ИНДИВИДУАЛЬНЫЙ СТИЛЬ ПЕДАГОГА В ПРОЦЕССЕ СТАНОВЛЕНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Э.Р. Гимазимова, II курс очной формы обучения
Научный руководитель – канд. пед. наук, доц. Т.А. Креславская
ФГБОУ ВО «Тверской государственный университет»

Общепризнано, что педагогика – не только наука, но и искусство, а практическая педагогика – тем более. Базовое образование – это не только овладение знаниями, логикой рассуждения и способами деятельности, но и погружение в культуру, выработка человеком ценностей и смыслов, развитие чувств и отношений. Это становление внутреннего мира личности на основе знаний, эмоций, веры и любви. Таким образом, современный преподаватель является не столько транслятором или инструктором, сколько посланником культуры и духовным наставником.

Проблема театрального мастерства в работе современного учителя актуальна на сегодняшний день, так как требования общества к молодым преподавателям возрастают. Педагог должен быть не только профессионалом своей деятельности, но и творческой личностью, что предполагает готовность действовать в неординарных ситуациях, наличие неповторимых индивидуальных качеств.

Творческая индивидуальность педагога – это особое качество, уровень развития личности и проявляется в таких содержательных сторонах личности, как направленность (установки, мотивации, ценности), личностные качества (индивидуальные проявления психических качеств и процессов), когнитивная сфера (содержание, уровни и операции мышления) [1, с. 13].

Интересный взгляд на данную проблему есть у В.И. Загвязинского, который под индивидуальным стилем деятельности педагога он понимает «систему излюбленных приемов, определенный склад мышления, манера общения, способ предъявления требований – все эти черты неразрывно связаны с системой взглядов и убеждений» [2, с. 195].

Самым благоприятным временем для пробуждения своего творческого потенциала является период обучения, когда логично совмещать образное и логическое в своём мышлении и поведении, – это этап самоопределения и профессио-

нальной подготовки, формирования знаний, умений и навыков. Развития имеющихся задатков и раскрытия педагогических способностей можно добиться с помощью целенаправленного создания благоприятных условий для творческого развития своей личности. Для этого важно воспитывать как психическую сторону, так и физическую. Развитие психической техники связано с усовершенствованием способностей вызывать у себя хорошее настроение, осознанием своего предназначения, развитием образного мышления и эмоциональной гибкости. Внешняя сторона своей целью считает сделать физический аппарат, который отвечает внутреннему импульсу.

Начальным этапом в становлении творческой индивидуальности учителя должно быть осознание преподавателям своей значимости и неповторимости, принятие им в первую очередь себя и других, развитие воображения, потребности и способности к творчеству. Это позволит превзойти сформировавшиеся представления привычных действий, сформирует волю восприятия. Складывается основательная потребность быть активным субъектом собственной жизни, чувствовать себя создателем, отличающимся от других и значимым для них. Так зарождается творческая индивидуальность учителя, развиваются его богатые содержанием духовно-эмоциональные контакты с детьми. Целью учителя должно быть стремление почувствовать и выявить свою творческую индивидуальность, своеобразные особенности своей личности и неповторимость своего педагогического почерка. Именно выявление и развитие своей педагогической творческой индивидуальности, непохожесть на образцы, индивидуальные способы педагогической деятельности, которые способствуют её конечному успеху, обеспечит эффективную деятельность учителя, позволят решать учебно-воспитательные задачи с большей результативностью и получать удовлетворение от собственного труда.

Размышляя о том, каким должно быть образование по содержанию, учителю необходимо позаботиться о том, как в конкретных социально-культурных условиях мотивировать учащихся совершенствоваться и самосовершенствоваться, то есть получать образование в соответствии с общепринятыми моральными ценностями общества, а также применительно и к индивидуальности человека. Проводником этих ценностей и требований для учащихся является учитель, который должен быть для них референтным, значимым. Такой педагог благодаря сформированному эмоциональному контакту с детьми становится частью их внутреннего мира, а его установки, ценности и вкусы воспринимаются детьми как собственные.

Современные тенденции развития образования и требования к личности учителя усилили потребность в развитии своеобразного и неповторимого стиля деятельности. Педагогу как творческой личности важно овладеть педагогической логикой, способностью к импровизации и развитой педагогической интуицией, артистизмом. Также он должен быть значимым для своих учеников и быть примером для подражания. Вызвать у ребёнка доверие, снизить уровень его тревожности, устранить непонимание и вызвать потребность в подражании учителю может только такой педагог, который привлекает своей индивидуальностью, ко-

торого хочется слушать и на которого приятно смотреть. К.Д. Ушинский утверждал: «В воспитании всё должно основываться на личности воспитателя, потому что воспитательная сила изливается только из живого источника человеческой личности» [3, с. 63].

Современный учитель также должен обладать одновременно разными языками выражения содержания учебного процесса и самовыражения: словом, мимикой, жестом и другими. Владение и воплощение этих языков в обучении детей в соответствии с искусством нарастает к творческой личности учителя, и это совсем не исключает владения им педагогической техникой.

Таким образом, можно сказать, что индивидуальный стиль педагогической деятельности учителя представляет собой совокупность своеобразных проявлений его как личности, человека и профессионала, в деятельности которого органически связаны между собой все пути, принципы, методы, приемы, средства, способы и формы педагогического воздействия, переплавленные в нечто целостное.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Булатова О.С. Педагогический артистизм: учебное пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений. М., 2001. С.13.
2. Атаханов Р., Загвязинский В.И. Методология и методы психолого-педагогического исследования: учеб. пособ. для студ. высш. пед. учеб. завед. М.: Академия, 2001. 195 с.
3. Ушинский К.Д. Собр. соч. М., 1950. Т. 2. С. 63.

ТЕАТРАЛЬНО-ИГРОВАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ КАК СРЕДСТВО РАЗВИТИЯ ЛИДЕРСКИХ КАЧЕСТВ ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

О.С. Жукова, II курс очной формы обучения
Научный руководитель – канд. пед. наук, доц. Т.А. Креславская
ФГБОУ ВО «Тверской государственный университет»

В современной России проблема развития лидерства и лидерских качеств входит в группу наиболее важных в поиске путей выхода из сложившегося кризиса. Поэтому одним из приоритетных направлений «Программы развития воспитания в системе образования России» является направление «Лидер» [3, с. 4].

В современной психолого-педагогической науке разработано большое количество способов развить лидерские качества у детей самых разных возрастов. Примечательно, что лучше всего данный процесс проходит именно в младшем школьном возрасте.

Проявления лидерских качеств помогают ребенку раскрыть свой потенциал, занять место в коллективе, добиться определенных успехов в учебе. Развивая лидерскую направленность личности в младшем школьном возрасте, можно заложить прочные основы формирующейся личности и привить ей уверенность в себе, умение вести за собой сверстников. Одним из самых перспективных способов развития лидерских качеств младших школьников можно считать театрально-игровую деятельность.

Театрально-игровая деятельность – это игры-представления, в которых при помощи таких выразительных средств, как интонация, мимика, жесты, поза

и походка, разыгрываются литературные произведения, т.е. воссоздаются конкретные образы [2, с. 15].

Большое и разностороннее влияние театрализованных игр на личность ребенка позволяет использовать их как сильное педагогическое средство, поскольку сам младший школьник испытывает при этом удовольствие, радость. Воспитательные возможности театрализованных игр усиливаются тем, что их тематика практически не ограничена. Она может удовлетворить разносторонние интересы детей [1, с. 69]. Младший школьник в процессе театрально-игровой деятельности осознает себя, учится желать и подчинять желанию свои стремления; учится действовать, следовать определенному образцу, правилу поведения, учится жить, проживая жизни своих героев, любя или не любя их, анализируя и пытаясь вникнуть в суть и причины их поступков, а также получая опыт, основанный на их ошибках [2, с. 21].

Театрализованные игры играют весьма большую роль для развития лидерского потенциала детей младшего школьного возраста. Театрально-игровая деятельность таит в себе огромное множество путей и способов для раскрытия лидерских качеств ребенка. Начиная от специфики выбора понравившейся роли и до самого момента проявления театральных способностей на сцене лидера среди младших школьников становится хорошо видно. Лидерские наклонности личности проявляются при проявлении себя ребенком на сцене, в процессе репетиций, общения со сверстниками и взрослыми.

Лидерский потенциал личности младшего школьника будет проявляться наиболее ярко при последовательном и усложненном содержании тем и сюжетов, избранных для игр. Лидер может начать проявлять себя уже с момента подготовки сценария игры по сюжету литературного произведения: сказки, рассказа, стихотворения. Далее он найдет выражение в процессе импровизация на заданную или избранную тему. Лидер проявит себя в большей мере в ситуации знания содержания сказки, сценария. Уверенность, которой обладает ребенок, помогает ему лидировать в группе сверстников, брать на себя ответственность, которую не могут остальные и вести за собой класс на пути к исполнению целей и задач театрального действия.

Таким образом, в театрально-игровой деятельности возможно проявление лидерских качеств личности младшего школьника, а также их развитие, закрепление в кругу сверстников и педагогов.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Гальперина Т.И. Особенности развития лидерских качеств младших школьников. М.: Пресс, 2014. 219 с.
2. Гоулман Д. Эмоциональное лидерство: искусство управления людьми на основе эмоционального интеллекта. М.: Альпина, 2014. 301 с.
3. Фридман Л.П. Изучение личности учащегося и ученических коллективов. М.: Пресс, 2013. 156 с.

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ДИСТАНЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В СОВРЕМЕННОЙ НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ

М.С. Имамалиева, II курс очной формы обучения

Научный руководитель – канд. пед. наук, доц. Т.А. Креславская
ФГБОУ ВО «Тверской государственный университет»

Стремительное развитие современных информационных и коммуникационных технологий привносит качественно новые элементы во все стороны человеческой жизни. Изменения касаются и одной из самых востребованных сфер деятельности – образования. Значение педагогической деятельности трудно переоценить, поэтому всегда крайне важно здраво оценивать целесообразность и эффективность тех или иных нововведений в этой области.

Дистанционное обучение всё активнее внедряется в сферу профессионального и школьного образования. Чем же объясняется эта тенденция? Актуальность данного вопроса имеет главным опорным пунктом следующий тезис: дистанционные технологии могут быть использованы в целях повышения эффективности и совершенствования учебного процесса во всех формах обучения. К тому же, постоянно растущие возможности Интернета, фундамента информационного общества будущего, открывают новые перспективы развития дистанционного обучения.

Для России развитие дистанционного обучения имеет ключевое значение, связанное с необходимостью охвата образовательными услугами очень большой территории с рассредоточенным населением и крайне неравномерной инфраструктурой [5, с. 8].

Дадим определение рассматриваемому явлению. Дистанционное обучение – обучение, при котором все или большая часть учебных процедур осуществляются с использованием современных информационных и телекоммуникационных технологий при территориальной разобщённости преподавателя и студентов [2, с. 17]. Выделяют характерные особенности, присущие дистанционному обучению: гибкость. Обучающиеся не посещают, как правило, регулярных занятий в образовательном учреждении, а занимаются в удобное для себя время и в удобном темпе; параллельность. Обучение может проводиться при совмещении с профессиональной деятельностью, или с учебой; дальное действие. Местонахождение обучающегося (при условии качественной работы связи) не является препятствием для эффективного образовательного процесса; охват, или «массовость». Количество обучающихся не является критичным параметром; социальность. Дистанционное обучение в определенной степени снимает социальную напряженность, обеспечивая равную возможность получения образования, независимо от места и условий проживания и, в определенной мере, – от материальных условий [1, с. 22].

Для обеспечения такого рода процесса предъявляются необходимые требования к обеспечению его участниками специальными техническими средствами, которые станут своего рода проводниками информации, каналами связи. Также существенную роль играют личностные качества педагога и обучающегося и базовый уровень их информационной культуры.

При дистанционном обучении предъявляются повышенные требования к обучающемуся: самостоятельность, ответственность, целеустремлённость, самоконтроль и др.

Отличительной особенностью дистанционного обучения является и то, что этот процесс разворачивается в виртуальной среде посредством работы в сети Интернет. В связи со специфичностью среды рассмотрим присущие ей положительные и отрицательные качества и то влияние, которое она может оказать на личности обучающего и обучающегося. Положительные стороны явления: 1) виртуальный мир представляет мир реальный, позволяет имитировать происходящее в социальной реальности, отрабатывать навыки, получать знания и опыт с минимальным риском; 2) виртуальное взаимодействие позволяет снизить психологическое напряжение, избежать психологического дискомфорта, что связано с ощущением психологической безопасности и повышением коммуникативной активности участников; 3) возможность стать анонимным участником взаимодействия или предстать под вымышленным именем стимулирует ролевое экспериментирование, способствует лучшему самопознанию, раскрытию индивидуализации.

Действительно, погружение в виртуальную среду и осуществление посредством её педагогического воздействия может быть весьма полезно. Ребёнок, который достаточно застенчив и мало коммуникабелен в повседневной жизни, может не чувствовать дискомфорта при общении посредством сети Интернет, быть активным и даже инициативным, что благоприятно для образовательного процесса.

Отрицательному воздействию на личность при погружении в виртуальный мир способствуют: 1) отсутствие непосредственного эмоционального, энергетического, суггестивного контакта учащихся с педагогом; 2) механистичность, проецирование законов реального мира на виртуальную среду и наоборот; 3) обезличивание субъектов образовательного процесса [3, с. 80].

Дистанционное обучение как уникальный интерактивный педагогический процесс в теории хорошо изучено педагогами, однако оно не имеет активного практического применения в системе школьного образования. Дистанционное обучение может стать альтернативным (и наиболее предпочтительным) способом получения школьного образования для детей с ограниченными возможностями здоровья, для которых невозможно или крайне затруднительно очное обучение. Однако далеко не все общеобразовательные учреждения готовы реализовать образовательные потребности такой категории обучающихся.

Действительно, среди обучающихся на начальной ступени школьного образования, дистанционное обучение наиболее востребовано в среде детей с ограниченными возможностями здоровья. Общей особенностью для всех лиц этой группы является наличие ограниченных возможностей взаимодействия со средой жизнедеятельности и окружающими людьми. И данный факт требует создания специальных условий обучения, позволяющих компенсировать недостатки каждого обучаемого, максимально приблизить возможности образовательного процесса к его индивидуальным возможностям. Преодолеть многие проблемы помогает дистанционное обучение.

Итак, дистанционное обучение становится основной и единственной формой реализации образовательных потребностей детей с ограниченными возможностями [4, с. 124].

Из всего сказанного можно сделать следующие выводы: обучение в начальной школе может осуществляться как полностью в дистанционной форме, так и частично. Дистанционное обучение имеет ряд отличительных особенностей, которые касаются его дидактической системы. Совершенствование нормативно-правовой базы, оформление качественного понятийного аппарата и популяризация смогут способствовать наиболее активному внедрению и эффективному использованию дистанционного обучения в образовательную среду не только высшего, но и школьного образования. Неоспоримым является факт востребованности использования дистанционных технологий обучения в педагогическом процессе в среде учеников, которые по тем или иным причинам не могут являться полноценными участниками очного процесса обучения.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Андреев А.А., Солдаткин В.И. Дистанционное обучение: сущность, технология, организация. М.: Издательство МЭСИ, 1999. 196 с.
2. Ибрагимов И.М.. Информационные технологии и средства дистанционного обучения: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / под ред. А.Н. Ковшова. М.: Академия, 2007. 336 с.
3. Марчук Н.Ю. Психолого-педагогические особенности дистанционного обучения // Педагогическое образование в России. 2013. № 4. С. 78–85.
4. Суворова И.В. Дистанционная форма обучения детей с ограниченными возможностями // Вестн. Томск. гос. пед. ун-та. 2013. № 4 (132). С. 124–127.
5. Полат Е.С., Бухаркина М.Ю., Моисеева М.В. Теория и практика дистанционного обучения: учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / под ред. Е.С. Полат. М.: Академия, 2004. 416 с.

СОВРЕМЕННЫЕ ТЕНДЕНЦИИ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ

М.А. Клочкова, II курс заочной формы обучения
Научный руководитель – канд. пед. наук, доц. Т.А. Креславская
ФГБОУ ВО «Тверской государственный университет»

Изучение и анализ взаимодействия как философской и психологической категории дают основание рассматривать педагогическое взаимодействие как сложное многоаспектное явление, имеющее место в педагогической системе.

Педагогическое взаимодействие, в основе которого лежит совместная деятельность учителя и учащихся на уроке и вне его, является базовой категорией современной педагогики, активно и всесторонне изучается в последнее десятилетие и имеет существенное значение при организации совместной коллективной деятельности. А.Ю. Гордин интерпретирует «взаимодействие» как организацию совместной деятельности, в процессе которой для участников чрезвычайно важно не только обменяться информацией, но и организовать «обмен деятельностью», спланировать общую деятельность, внести свой вклад в нее. «Взаимодействие – это систематическое, постоянное осуществление действий, имеющих целью вызвать соответствующую реакцию со стороны партнера, это взаимодействие и на самого партнера, причем, реакция вызывает, в свою очередь, реакцию взаимодействующую», – считает Д.Б. Эльконин [5, с. 102–109].

В педагогической системе выделяют несколько направлений, характеризующих изучение проблем взаимодействия педагога и воспитанников.

Первое направление характеризуется тем, что взаимоотношения педагога и школьника ставятся в зависимость от особенностей педагогов (от их такта, педагогического мастерства, стиля руководства и т.д.). Особое место отводится изучению условий, к числу которых относят подход к школьнику как развивающейся личности, отношению к воспитаннику как члену коллектива, учет возрастных и индивидуальных особенностей школьников и т.д. В этих исследованиях вне поля рассмотрения оказываются различные виды совместной деятельности, в которых эти отношения формируются.

Авторы следующего направления утверждают, что взаимоотношения педагога и учащегося являются отражением общественных отношений, определяются задачами и принципами воспитания и зависят не только от качеств личности педагога, но и особенностей младших школьников.

Третье направление проявляется в том, что в центре внимания исследователей оказывается само взаимодействие педагога и школьника, в ходе которого формируются соответствующие взаимоотношения. Такой подход к проблеме приводит к анализу самого понятия «взаимодействия педагога и воспитанников», в результате чего выделяются различные его компоненты. При правильной организации взаимодействия каждая сторона, действуя по-своему, вкладывает то, что вполне отвечает ее возможностям. Сближение педагогов и младших школьников может происходить только при наличии общих интересов, идей, единства взглядов на цели и задачи совместной деятельности, что может быть обеспечено, если педагоги имеют оптимальный стиль педагогического руководства, если они компоненты в совместных с воспитанниками видах деятельности, если сориентированы на деловые и личные отношения. «Если педагог не сможет сделать педагогические задачи притягательными для себя, то они не увлекут и класс, и наоборот, увлекательная для педагога творческая педагогическая задача, как правило, вызывает встречный творческий процесс со стороны учащихся, стимулирует их творческое самочувствие, повышаем эффективность работы», – пишет В.А. Кан-Калик [4].

Кроме этого, в педагогике разработаны и другие подходы к проектированию педагогического взаимодействия с ориентацией учащихся на ценностные личностные установки, коммуникацию творческого характера, методику включения младших школьников в ситуации совместной деятельности, где проектируется совместный поиск решения творческих задач, самоотчёт в группе о личностном вкладе в общие достижения, общение на основе поиска личностного смысла деятельности в различных учебно-воспитательных ситуациях.

Педагогическая наука оперирует понятием «педагогическое взаимодействие», которое рассматривается как одна из основных категорий педагогики. Взаимодействие человека с другими людьми есть особый тип связи, отношения, которые предполагают взаимные воздействия сторон, взаимные влияния и изменения. Среди этих взаимодействий особое место принадлежит общению (специфическая форма субъект-субъектного взаимодействия) и совместной деятельности (специфическая форма субъект-объектного субъектного взаимодействия). Между ними существуют определенные связи: общение является и атрибутом совместной деятельности, и самостоятельной ценностью. Субъект-субъектное

взаимодействие (общение в широком смысле) включает в себя коммуникацию как обмен информацией (общению в узком смысле), взаимодействие как обмен действиями и восприятие на основе его людьми друг друга. Коммуникация на основе некоторой совместной деятельности неизбежно предполагает, что достигнутое взаимопонимание реализуется в новых совместных усилиях.

Категория взаимодействия участников образовательного процесса рассматривается в настоящее время как одна из главных психолого-педагогических категорий. Это относится в равной мере ко всем субъектам образования; всем его составным частям – обучению, воспитанию и развитию; всем видам жизненной активности людей – деятельности, общению, поведению. Актуальная задача состоит в том, чтобы активизировать именно взаимодействие участников образовательного процесса, являющееся резервом и стимулирующим фактором улучшения качества образования, достижения более высоких результатов и педагогами, и обучающимися.

Теории и технологии взаимодействия субъектов совместной образовательной деятельности в нашей стране разработаны в большей степени на основе отечественных научных подходов, в частности в единстве личностного, деятельностного и коммуникативного подходов. Триединство названных подходов означает, что в образовательном процессе взаимодействуют три коллективных субъекта – педагоги, обучающиеся, их родители в трехсторонней жизненной активности – в совместной деятельности, общении, социальном поведении. Современная педагогика и педагогическая психология существенно обновили главные принципы взаимодействия субъектов образовательного процесса. Преобладавшее ранее одностороннее действие (воздействие) заменяется взаимодействием. Возрастает активность (интерактивность) взаимодействия. Субъекты образовательного процесса воздействуют друг на друга и прямо, и косвенно, что позволяет повышать эффективность взаимодействия. Нужно также иметь в виду, что субъекты и преднамеренно, заранее планируя ожидаемые положительные результаты, могут получить неожиданный результат (отрицательный, двойственный). Успешность взаимодействия зависит от многих факторов: от правильного выбора теоретического подхода и технологии взаимодействия; от эффективности используемых механизмов, педагогических методов; от системности анализа и решения педагогических и личностных проблем. Очень важен стиль педагогического взаимодействия. На практике наибольшее значение придается классическим стилям взаимодействия людей – авторитарному, либеральному и демократическому. В настоящее время наибольшее предпочтение отдается демократическому стилю, но и другие используются [2, с. 26–32].

В разных ситуациях все стили могут стать оптимальными, и субъектам взаимодействия нужно быть гибкими в их применении. Разные стили находят отражение в разных моделях педагогического взаимодействия, описанных в научных публикациях.

Модель 1. Педагог как бы возвышается над учениками; он отстранен от учащихся, мало интересуется ими; ему важен лишь процесс сообщения информации. Негативные последствия такого поведения – отсутствие контакта между педагогом и учениками, пассивность обучающихся.

Модель 2. Педагог дистанцируется от учеников, подчеркивает превосходство над ними, не добивается активного взаимодействия. Нежелательные последствия – отсутствие межличностного контакта между педагогом и учениками, слабая ответная связь, равнодушие к педагогу со стороны обучающихся.

Модель 3. Педагог строит взаимодействие с учениками избирательно, как локатор; не сочетает индивидуальный подход с фронтальным. В результате ему не удается создать целостную систему взаимодействия.

Модель 4. Педагог слышит только себя, поглощен своими задачами и мыслями, невнимателен к учащимся. Вследствие этого теряется обратная связь, ухудшается психологический климат.

Модель 5. Педагог действует строго по намеченному плану, не учитывая меняющиеся обстоятельства. В результате расходятся идеальная и реальная линии взаимодействия.

Модель 6. Педагог ведет себя как главный субъект, пресекая инициативу учеников. В итоге снижается активность учащихся, взаимодействие ослабевает, а пассивность обучающихся возрастает.

Модель 7. Педагог не уверен в себе, испытывает сомнения в своих способностях успешно взаимодействовать с учениками. Преувеличивая значение отношений с учениками, педагог ослабляет внимание к содержанию урока.

Модель 8. Педагог придерживается дружеского стиля взаимодействия с обучаемыми, создает атмосферу общего сотрудничества. Благодаря этому взаимоотношения строятся на взаимном уважении, соучастии, взаимопонимании, что дает возможность успешной самореализации и личностного развития всех участников образовательного процесса [1, с. 37–40].

Охарактеризованные модели взаимодействия, за исключением восьмой, свидетельствуют о том, что в реальном педагогическом процессе присутствуют негативные моменты, которые связаны с профессионально-личностными особенностями педагогов и требуют коррекции. Одним из важных путей совершенствования взаимодействия педагогов и обучающихся может быть более полная, чем в настоящее время, реализация системного подхода в сфере образования. Это предполагает и более широкую структуру взаимодействия, включающую все подструктуры в системе взаимодействия участников образовательной активности.

Необходимыми структурными компонентами являются: взаимодействие в сфере стимулирования и мотивации образования; взаимодействие в постановке целей и задач образовательной деятельности; взаимодействие в проектировании, планировании и программировании образовательного процесса; совместное прогнозирование результатов образования; информационная подготовка к взаимодействию; принятие субъектами образовательной деятельности оптимальных совместных решений; совместная практическая организация взаимодействия; совместные контроль и оценка хода и результатов взаимодействия; совместное определение перспектив и необходимых инноваций участниками образовательной деятельности [3].

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Вавилов Ю.П. Модель взаимодействия участников образовательной деятельности // Системогенез учебной и профессиональной деятельности. Ч. 1. Ярославль, 2015. С. 37–40.
2. Вавилов Ю.П. Проблемы взаимодействия участников образовательной деятельности // Реализация стандартов второго поколения в школе: проблемы и перспективы. Ярославль, 2013. С. 26–32.
3. Куркина Е.В. Теория и практика педагогического общения. [Электронный ресурс]. URL: <http://festival./september.ru/articles/506043/>
4. Сенько Ю.В. Гуманитарные основы педагогического образования: курс лекций: учеб. пособие для студентов высш. пед. учеб. заведений. М.: Академия, 2010. 240 с.
5. Штумпф С.П. Духовный контекст в образовании // Образование и социализация личности в современном обществе: материалы VII Междунар. науч. конф.: в 2 т. Красноярск, 2011. Т. 1. С. 102–109.

ДУХОВНО-НРАВСТВЕННОЕ РАЗВИТИЕ И ВОСПИТАНИЕ УЧАЩИХСЯ В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ

И.С. Малюженко, II курс очной формы обучения
Научный руководитель – канд. пед. наук, доц. Т.А. Креславская
ФГБОУ ВО «Тверской государственный университет»

Проблема духовно-нравственного развития и воспитания личности волновала человека с давних времен. В настоящее время, невзирая на различные трудности, происходящие в нашем обществе, будь то экономический кризис, проблемы политического и правового характера, вопрос о духовно-нравственной составляющей не теряет своей актуальности.

На современном этапе развития образования сложилась ситуация, которая характеризуется, с одной стороны, тем, что на первый план выходит активизация человеческого фактора как одного из условий дальнейшего человеческого прогресса, с другой стороны – существует ряд проблем, связанных с резким падением духовно-нравственного здоровья российского общества. Ухудшение духовно-нравственной обстановки в российском обществе связано, в том числе, с отсутствием у подрастающего поколения четких положительных жизненных ориентиров. Ныне материальные ценности доминируют над духовными, поэтому у детей искажены представления о доброте, милосердии, великодушии, справедливости, гражданственности, патриотизме.

Нормативно-правовой и документальной основой духовно-нравственного развития и воспитания обучающихся в действующей образовательной системе являются Закон «Об образовании» [3], Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования [2], Концепция духовно-нравственного воспитания российских школьников [1].

Духовно-нравственное развитие и воспитание учащихся являются первоочередной задачей современной образовательной системы и представляют собой важный компонент социального заказа для образования. Образованию отводится ключевая роль в духовно-нравственной консолидации российского общества. Именно образовательное учреждение создает условия для реализации программы духовно-нравственного развития и воспитания обучающихся, обеспечи-

вая их приобщение к ценностям семьи, своей этнической, конфессиональной, социальной группы, общечеловеческим ценностям в контексте формирования у них идентичности гражданина России и направляя образовательный процесс на воспитание ребенка в духе любви к Родине и уважения к культурно-историческому наследию своего народа и своей страны, на развитие его творческих способностей и формирование основ его социально ответственного поведения в обществе и в семье.

Система духовно-нравственного воспитания младших школьников должна быть значимой, учителю необходимо учитывать психологию ребенка, его жизненные условия, чтобы развить ответственного, самостоятельного, творческого, духовно развитого гражданина страны.

Сущность нравственного воспитания личности весьма сложна и требует целенаправленной педагогической деятельности, а также самосовершенствования и саморазвития личности в разные периоды ее становления.

Система требований к нравственному воспитанию младших школьников в современной образовательной системе имеет весьма четкую и организованную структуру. Общие задачи духовно-нравственного развития обучающихся на ступени начального общего образования определены на основе национального воспитательного идеала, приведенного в Концепции, а также с учетом «Требований к результатам освоения основной образовательной программы начального общего образования», установленных Стандартом.

Применение разнообразных методов, форм и средств нравственного воспитания младших школьников помогает сделать данный процесс более эффективным и организованным. К основным методам нравственного воспитания могут быть отнесены беседы, разъяснения, требования, примеры, упражнения, методы контроля и самоконтроля, игры. Основные формы: школьные и внешкольные мероприятия. Средства – книги, мультфильмы, фильмы, журналы (специальные детские издания) и др.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Данилюк А.Я., Кондаков А.М., Тишков В.А. Концепция духовно-нравственного воспитания российских школьников. М.: Просвещение, 2012. 67 с.
2. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования (утвержден приказом Минобрнауки России от 6 октября 2009 г. № 373; в ред. приказов от 26 ноября 2010 г. № 1241, от 22 сентября 2011 г. № 2357).
3. Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» от 29.12.2012 № 273-ФЗ (действующая редакция, 2016).

ТЕХНОЛОГИЯ РАБОТЫ С ИНТЕРАКТИВНОЙ ДОСКОЙ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ УЧРЕЖДЕНИИ

К.Г. Нинуа, II курс очной формы обучения
Научный руководитель – канд. пед. наук, доц. Т.А. Креславская
ФГБОУ ВО «Тверской государственный университет»

Каждый учитель регулярно задает себе вопросы: «Как сделать эффективным процесс обучения?», «Какая методика будет адекватна современной модели

образования личности?» Стало совершенно очевидно, что наибольшая эффективность образовательного процесса достигается в условиях активизации учебной деятельности учащихся. Именно поэтому внимание педагогов обращается на использование интерактивных средств в образовательном учреждении. Внедрение интерактивной доски в учебный процесс позволяет сочетать работу на компьютере и расширять возможности взаимодействия учителя и учащихся.

Интерактивная доска (далее ИД) – это сенсорная панель, работающая в комплексе с компьютером и проектором. ИД в совокупности с персональным компьютером дает новые возможности образовательному процессу, а именно интерактив, мультимедиа, моделинг, коммуникативность и новый уровень производительности [1, с. 40].

Интерактив – это поочередное взаимодействие сторон (от передачи информации до произведенного действия), где как стороны выступают учитель, ученик и используемый цифровой образовательный ресурс. Каждое действие или реакция участников взаимодействия отражается на доске, доступно для рассмотрения, осознания и обсуждения всеми участниками образовательного действия.

Мультимедиа – это представление объектов и процессов не традиционным текстовым описанием, а с помощью фото, видео, графики, анимации, звука, т. е. в комбинации средств передачи информации. ИД выводит свойство мультимедийности на качественно новый уровень, включая в процесс восприятия «много-средовой» информации не одного человека (как в случае работы ученика с ПК), а весь коллектив обучающихся, что более удобно и целесообразно для последующего процесса обсуждения и совместной работы.

Коммуникативность – это возможность непосредственного общения участников образовательного процесса, оперативность диалога, контроль за состоянием процесса.

Моделинг – процесс работы с моделью при помощи персонального компьютера – не достояние одного человека, а открывает этот процесс для группы соучеников, предоставляя возможность как индивидуального, так и коллективного взаимодействия с моделью, обсуждения ее работы и получившихся результатов.

При работе с коллективом обучающихся, именно интерактивная доска на первых этапах позволяет повысить производительность процесса обучения, за счет одновременной работы со всем коллективом в целом, рассматривать наиболее важные для всех учащихся моменты. ИД, подключенная к компьютеру и проектору, позволяет показывать видео, слайды, схемы, формулы и графики, наносить специальным маркером различные надписи и пометки, исправлять тексты и так далее.

Интерактивная деятельность на уроках предполагает организацию и развитие диалогового общения, которое ведет к взаимопониманию, взаимодействию, к совместному решению общих, но значимых для каждого участника задач. Интерактив исключает доминирование как одного выступающего, так и одного мнения над другим. В ходе диалогового обучения учащиеся учатся критически мыслить, решать сложные проблемы на основе анализа обстоятельств и соответствующей информации, взвешивать альтернативные мнения, принимать продуманные решения, участвовать в дискуссиях, общаться с другими людьми.

Для этого на уроках организуются индивидуальная, парная и групповая работа, применяются исследовательские проекты, ролевые игры, идет работа с документами и различными источниками информации, используются творческие работы [2].

В заключение можно сказать, что внедряя в практику использование интерактивных методов, в том числе интерактивной доски, можно добиться повышения качества образовательного процесса. Использование интерактивной доски на уроке положительно влияет на познавательную активность учеников, повышает мотивацию к изучению предмета. Все ученики, без исключения, желают выйти к доске и выполнить предложенные задания. Также легче удерживать внимание и активность учащихся на уроке, а значит достичь главной цели обучения XXI века: развитие личности ребенка.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Усенков Д.Ю. Интерактивная доска SMART Board: до и во время урока // Информатика и образование. 2006. №2. С. 40–48.
2. Что такое интерактивное обучение? URL: <http://www.studfiles.ru/preview/3053479/>

ПРОБЛЕМА ДУХОВНО-НРАВСТВЕННОГО ВОСПИТАНИЯ И РАЗВИТИЯ

А.И. Плотникова, III курс очной формы обучения
Научный руководитель – канд. пед. наук, доц. Т.А. Креславская
ФГБОУ ВО «Тверской государственный университет»

Во все века люди высоко ценили духовно-нравственную воспитанность. В настоящее время подрастающее поколение часто обвиняют в бездуховности, безверии и агрессивности. Поэтому актуальность проблемы воспитания и развития младших школьников связана с четырьмя направлениями:

1. наше общество нуждается в подготовке широко образованных, высоко нравственных людей, обладающих не только хорошими знаниями, но и прекрасными чертами личности;

2. маленький человек живет и развивается в современном обществе, окруженным множеством разных источников сильного воздействия с отрицательными и положительными характерами, которые ежедневно обрушиваются на неокрепший интеллект и чувства ребенка;

3. само по себе образование не гарантирует высокого уровня духовно-нравственной воспитанности. Так как воспитанность – это качество личности, которое определяет отношение человека к другим людям на основе уважения и доброжелательности;

4. вооружение нравственными знаниями важно и потому, что они не только информируют младшего школьника о нормах поведения, утверждаемых в современном обществе, но и дают представления о последствиях нарушения норм или последствиях данного поступка для окружающих людей [1].

Школа – это единственный социальный институт, через который проходит каждый человек вне зависимости от материального благополучия в семье. Перед школой ставится задача: подготовить ответственного гражданина, который спо-

ребенок самостоятельно оценить происходящее и строить свою деятельность в соответствии с интересами окружающих его людей. Именно в начальной школе ребенок наиболее восприимчив к духовно-нравственному развитию и воспитанию, а если возникнут изъяны этого вопроса, то что-то исправить с каждым годом будет все сложнее и сложнее. Пережитое и усвоенное в детстве отличается большой психологической устойчивостью.

В настоящее время проблема духовно-нравственного развития и воспитания отражается в федеральных государственных стандартах общего образования второго поколения, а именно, в концепции духовно-нравственного развития и воспитания, которая является методологической основой разработки и реализации ФГОС. В этой концепции отражены цели, задачи, ценности и принципы духовно-нравственного развития и воспитания личности [2; 4].

Также наше государство предприняло попытку к решению этой проблемы путем введения школьного предмета под названием «Основы религиозных культур и светской этики», этот предмет начал действовать с 1 сентября 2012 года. За период изучения этого курса дети знакомятся с религией других народов, их традициями и культурой [3].

Однако, введения этого курса не решает полностью проблему, он лишь становится первым этапом на пути к духовно-нравственному становлению подрастающего поколения.

Таким образом, проблема духовно-нравственного воспитания есть, но есть и пути её решения. И при целенаправленной и скоординированной воспитательно-педагогической работе семьи, образовательной системы и отдельно взятой личности над собой данная проблема решится. И уже сегодня в этом направлении происходят изменения, например, тот факт, что принят новый Закон «Об образовании» [5].

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Абраменкова В.В. Проблема духовно-нравственного развития современного ребенка. URL: <http://cyberleninka.ru> (дата обращения: 28.01.17).
2. Данилюк А.Я., Кондаков А.М., Тишков В.А. Концепция духовно-нравственного развития и воспитания личности гражданина России. М.: Просвещение, 2011. 24 с. (стандарты второго поколения).
3. Кондратьева Н.В. Духовно-нравственное воспитание в современном обществе. URL: <http://festival.1september.ru> (дата обращения: 28.01.17).
4. Программа духовно-нравственного развития, воспитания обучающегося на ступени начального общего образования. Инновационная начальная школа.
5. Шахбазян А.К. Проблемы и перспективы духовно-нравственного образования и воспитания молодежи URL: <http://sociosphera.com> (дата обращения: 5.03.17).

ВОСПИТАНИЕ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ КУЛЬТУРЫ МЕЖНАЦИОНАЛЬНОГО ОБЩЕНИЯ

А.С. Прохорова, II курс очной формы обучения ИПО
Научный руководитель – канд. пед. наук, доц. Т.А. Креславская
ФГБОУ ВО «Тверской государственный университет»

Сегодня как никогда нужно уделить внимание воспитанию у младших

школьников культуры межнационального общения.

Актуальность данного исследования обусловлена национальным многообразием общества, проживающего в России. К сожалению, этнические конфликты частое явление, причиной которых являются территориальные, политические, экономические и религиозные претензии.

Формирование культуры межнационального общения у школьников станет более успешным, если: в целях процесса воспитания будет отражено понимание культуры межнационального общения как системы характерных для личности нравственных идей и представлений, форм и способов поведения, специфических видов деятельности, которые осуществляются в целях взаимодействия и взаимовлияния культур разных наций; воспитательная работа по формированию данных качеств должна проходить в системе, при этом воспитание у школьников культуры межнациональных отношений осуществляется, прежде всего, на уроках, а также в процессе разнообразных форм внеклассной работы.

Культура межнационального общения представляет собой органическую составную часть духовной жизни общества, его культуры, в частности культуры человеческих отношений в целом. Понятие культуры межнационального общения вошло в научный оборот в начале 1980-х гг.

В содержательном плане она включает: знание и претворение в жизнь общепринятых на международном уровне норм и правил, которые регулируют отношения представителей разных этнических общностей; соблюдение сложившихся традиционных интернациональных форм межнационального общения; социально и профессионально ориентированные реакции на характер, стиль и особенности поведения людей других национальностей; стремление утверждать на практике взаимно согласованные принципы бесконфликтного взаимопонимания и сотрудничества в ходе межнационального взаимодействия; способность противостоять национальной ограниченности и замкнутости, национальной предвзятости и вражде, национальному недоверию и отчужденности, национальному эгоизму и этноцентризму.

Основными чертами и критериями высокой культуры межнационального общения являются: осознание и признание приоритета общечеловеческих ценностей над групповыми, понимание необходимости достижения баланса межнациональных интересов, гармонизации общечеловеческих и национальных интересов.

Культура межнационального общения – это сложное явление, которое включает следующие структурные компоненты: 1) когнитивный – знание и понимание норм, принципов и требований общей гуманистической этики (долг, ответственность, честь, добро, справедливость, совесть и др.), проблем теории и практики межнациональных отношений; 2) мотивационный – желание освоить историю и культуру своей нации, а также других народов; интерес к общению с другими людьми, представителями других национальностей; 3) эмоционально-коммуникативный – способность к идентификации, эмпатии, рефлексии, сопереживанию, соучастию, адекватной самооценке; самокритичность, толерантность; 4) поведенческо-деятельностный – владение своими эмоциями, умение объективно оценивать ситуацию, непримиримость к нарушению прав человека любой

национальности и вероисповедания [2].

Межнациональные отношения в совокупности представляют собой единство общечеловеческого и национального, которое своеобразно проявляется в тех или иных районах, государствах, межгосударственных и международных объединениях. Из этого следует, что культура межнационального общения зависит от общего уровня обучающихся, их умения воспринимать и соблюдать общечеловеческие нормы и мораль.

В последнее десятилетие во многих городах России с традиционным преобладанием русского населения произошли существенные изменения этносоциальной ситуации: повысилось число иностранных граждан приезжающих на работу или учёбу, увеличился приток трудовых мигрантов из стран ближнего и дальнего зарубежья, появилась такая категория граждан, как «вынужденные переселенцы». В этой обстановке одним из важных условий построения позитивных отношений с представителями других национальностей является взаимодействие на основе толерантности, понимания, уважения их взглядов, мнений, традиции. В период мирового экономического кризиса современное общество столкнулось с проблемами в сфере межнациональных отношений, которые приводят к тяжелым последствиям. Их решение одинаково важно для всех государств мира [1].

Образовательные стандарты второго поколения определили необходимость изменения содержания обучения и воспитания в начальной школе, что есть длительный и многогранный процесс взаимодействия педагога, обучающегося, коллектива младших школьников по ознакомлению с системой научных знаний о правах и свободах человека и народов, нациях и религиозных конфессиях, культуре, традициях народов, проживающих по соседству; формированию уважения чести и достоинства каждого народа; развитию позитивного опыта общения с людьми разных национальностей и религий; обеспечению высоконравственной мотивации поступков и поведения в процессе межличностного общения.

Одним из условий эффективности воспитания культуры межнационального общения является готовность учителя начальных классов к воспитывающей деятельности по данному направлению, которая формируется уже на этапе получения профессионального образования.

В федеральном государственном образовательном стандарте (ФГОС) высшего профессионального образования определены компетенции, указывающие на необходимость такой готовности.

Воспитание культуры межнационального общения строится на взаимодействии с основными субъектами этого процесса: младшими школьниками, их родителями, педагогическим и этнокультурным сообществами. Такое взаимодействие строится на принятии и уважении культурных отличий, межкультурном диалоге, сотрудничестве, к которому будущий учитель должен быть подготовлен в процессе профессионального обучения [3].

Таким образом, культура межнационального общения представляет собой органическую составную часть духовной жизни общества, его культуры, в частности культуры человеческих отношений в целом.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Абрамова Г.С. Возрастная психология. М.: Академия, 1999. 672 с.
2. Асмолов А.Г. Мы обречены на толерантность // Семья и школа, 2001. №11, С. 32–35.
3. Данилюк А.Я., Логинова А.А. Программа духовно-нравственного развития и воспитания обучающихся на ступени начального общего образования. М.: Просвещение, 2012. 32 с.

РАЗВИТИЕ КРЕАТИВНЫХ СПОСОБНОСТЕЙ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

К.В. Никифорова, III курс заочной формы обучения
Научный руководитель – канд. пед. наук, доц. Т.А. Креславская
ФГБОУ ВО «Тверской государственный университет»

Одной из основных целей современного российского образования, которая должна обеспечить естественное и эффективное погружение ребенка в общество, является формирование, а также дальнейшее развитие творческих способностей, креативности [1]. В современном мире, человек, способный выйти за рамки привычных сценариев, стандартных наборов действий, ценится гораздо выше, чем прежде. Именно поэтому, одной из наиболее главных социальных задач школы является развитие креативных способностей школьников в процессе обучения и воспитания.

Младший школьный возраст является идеальным временем для развития креативности, ведь еще не успело сформироваться множество привычных и готовых жизненных сценариев. Дети готовы творить, мыслить нестандартно, искать ответы, рисковать. Им не страшно, они в начале своего жизненного пути и только всему учатся. Поэтому именно в младшей школе, учитель должен постараться сделать максимально много для развития креативности обучающихся. А учебная программа ему в этом поможет.

Исследование проводилось на базе обучающихся параллели вторых классов (2-а, 2-б, 2-в) МОУ «Тверская гимназия № 6» в январе 2016 г. Возраст испытуемых 7–8 лет, количество 71 человек.

Для изучения уровня креативности у младших школьников были проведены следующие мероприятия. В первую очередь, было проведено исследование текущего уровня креативности целой параллели, и был выбран класс с низким уровнем креативности. Далее с этим классом в рамках учебной программы проводилась работа, направленная на развитие креативности. После проведения указанной работы было проведено повторное тестирование для определения уровня креативности.

Определение уровня креативности проводилось при помощи сокращенного варианта батареи тестов Торренса – задания «Закончи рисунок»: к незаконченным рисункам (фигурам) необходимо добавить дополнительные линии, таким образом, чтобы получились интересные предметы и сюжетные рисунки, к которым необходимо придумать подписи [2]. Критерии, характеризующие творческое (креативное) мышление на которые опиралось исследование следующие: беглость, гибкость, и разработанность и оригинальность.

В результате исследования, по всем классам было получено следующее:

беглость и гибкость соответствует возрасту; оригинальность идей и их разработанность – соответствуют возрастной норме.

Однако совокупные результаты 2-б отличались от результатов других классов. Критерии оригинальности, разработанности и беглости, этого класса оказались ниже показателей остальных классов. Данные приведены в табл. 1. В связи с этим, именно 2-б класс был выбран для проведения дополнительной работы, цель которой – повышение уровня креативности младших школьников. Класс был повторно протестирован через год.

Таблица 1

Средние баллы по критериям оригинальности, разработанности, беглости и гибкости по вторым классам

Класс	Оригинальность	Разработанность	Беглость	Гибкость
2-а	10,0	26,74	10,0	8,74
2-б	9,35	25,65	9,77	8,23
2-в	11,45	26,45	9,82	8,41

Наиболее благоприятными для развития креативности обучающихся были выбраны уроки литературного чтения. Ведь в рамках именно этого предмета изучается художественная литература, которая, как известно, оказывает очень сильное воздействие на личность. Художественная литература развивает, воспитывает ребенка, приобщает его к духовному опыту человечества, развивает разум, чувства, фантазию.

Сам процесс чтения также способен развивать креативность ребенка. Чтение является эмоциональной деятельностью, которая основывается на личностном восприятии художественного произведения и воссоздании художественных образов в своем воображении.

Литературное чтение в начальных классах преследует следующие цели: помочь ребенку стать читателем; при помощи чтения и элементарного анализа познакомить учащихся с богатейшим миром отечественной и зарубежной литературы; познакомить с особенностями художественного слова и таким образом обогатить и читательский и жизненный опыт младших школьников. Литературное чтение должно решать задачи эмоционального, творческого, литературного и читательского развития ребёнка, а также его нравственно-эстетического воспитания в комплексе.

Уроки литературного чтения дают возможность учащимся широко проявлять свою креативность: сочинение собственных сказок, рассказов, стихов, загадок, преобразования читаемого текста с привлечением воображения, постановки, драматизации, литературные игры и т. д.

Приемом, который использовался для повышения креативности, являлись игры-постановки. Школьниками предлагалось самостоятельно придумать волшебную сказочную ситуацию, представить действия героев, передать их характер, настроение походкой, мимикой, жестами, голосом. Использовались знакомые сюжеты, которые дополнялись (вводились новые действующие лица, менялись их характеры, ситуации в которые они попадали), также дети придумывали продолжения известных сказок. Позже, под руководством учителя, сценарии

сказок писались самостоятельно.

Разыгрывая сценки, дети могут изучать правила речевого этикета, учатся их применять в новых ситуациях, получают новые знания об окружающей природе и мире в целом. Очень важным в данном виде деятельности является то, что в нем присутствуют межпредметные взаимодействия. Например, на уроках труда дети делали некоторые элементы реквизита и декораций.

Также на уроках литературного чтения детям постоянно предлагались разнообразными задания, способные развивать креативность: головоломки, кроссворды, чайнворды, ребусы, анаграммы, конкурсы, викторины. Указанные задания также помогали детям обобщить полученные знания, закрепить их и проверить свою сообразительность и смекалку.

Деятельность по развитию креативности продолжалась до конца 2016 г., таким образом, охватив две последних четверти 2-го класса и две первые четверти 3-го класса) и в январе 2017 г. было проведено повторное тестирование креативности. Были получены следующие результаты, указанные в табл. 2:

Таблица 2

Средние баллы по критериям оригинальности, разработанности, беглости и гибкости по 3-б классу

Оригинальность	Разработанность	Беглость	Гибкость
11,22	42,26	9,96	8,48

В целом критерии беглости и гибкости также соответствуют возрасту; оригинальность идей и их разработанность – соответствуют возрастной норме. Эти результаты были получены и при первом тестировании. Однако общее количество баллов по указанным критериям увеличилось, что может говорить о повышении уровня креативности обучающихся 3-б класса после проведенной работы.

Таким образом, можно сделать вывод, что креативность можно и нужно развивать, повышать ее уровень. При этом учитель может это сделать в рамках учебной программы, даже в рамках одного предмета, достаточно самому проявить креативный подход к построению урока. Дети всегда должны находиться в поиске, каждый раз открывая для себя что-то новое. Творческая обстановка стимулирует появление новых идеи, замыслов, возникает атмосфера сотрудничества, которая в свою очередь рождает вкус к творчеству и креативности, делает их привлекательными для всех. Главное – вера в ребенка, уважение к нему, как к личности, стремление помочь ему в достижении успеха.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Федеральный закон об образовании в Российской Федерации [Электронный ресурс]. URL: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174/ (дата обращения: 01.02.2017).
2. Туник Е.Е. Диагностика креативности. Тест Е. Торренса: метод. руководство. СПб.: ГП «ИМАТОН», 1998. 171 с.
3. Бунеева Е.В., Чиндилова О.В. технология продуктивного чтения: её сущность и особенности использования в образовании детей дошкольного и школьного возраста. М.: Баласс, 2014. 43 с.

МЕТОДЫ КОРРЕКЦИИ НАРУШЕНИЙ ПОВЕДЕНИЯ ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Для успешной коррекционной работы необходим поиск форм, наиболее эффективных методов воздействия на каждого отдельного ребенка с нарушением поведения. Положительные качества формируются постепенно, при настойчивой работе педагога.

Коррекция нарушений поведения включает в себя социально-педагогический и психологический комплекс взаимозависимых и взаимосвязанных операций, ориентированных на регуляцию мотиваций, ценностей, установок и поведения личности, а уже при помощи нее — на систему разных внутренних убеждений, управляющих и корректирующих личные качества, определяющих отношение к социальным действиям и поступкам, а также работу с семьей [4, с. 143].

Выделяют два подхода к коррекционной работе по преодолению нарушений поведения детей младшего школьного возраста: психодинамический подход (выражается, в создании условий, снимающих внешние социальные преграды на пути разрешения внутренних противоречий); поведенческий подход.

Методы коррекционной работы зависят от уровня воспитания, психического и интеллектуального развития, образа жизни ребенка и его окружения.

В последнее время, приобретает популярность такое направление в коррекции поведения как организация деятельности детей, основанной на круге их интересов. Коррекционные мероприятия включают в себя психологические, педагогические, коррекционные, общеоздоровительные мероприятия. Результативность такой коррекционной работы зависит от согласованной работы специалистов и родителей ребенка.

При коррекции поведения различают два способа взаимодействия с детьми: специфический и неспецифический. К специфическому методу относятся релаксационный тренинг и игровые упражнения. Релаксационный тренинг подразумевает под собой, снятие эмоционального напряжения посредством «путешествия» в воображение. Игровыми же упражнениями можно назвать повторное осуществление изучаемого действия для его закрепления.

К неспецифическому способу относятся «золотые правила» педагогики. Первое правило: не заострять внимание на поведении, и не злиться на ребенка. Второе правило: отзываться на любые, даже самые минимальные позитивные изменения в поведении. Такие способы взаимодействия подходят всем детям [3, с. 172].

Рассмотрим некоторые методы коррекции поведения младших школьников.

Психогимнастика. Психогимнастикой называют комплекс специальных упражнений ориентированных на развитие и коррекцию познавательных и эмоциональных сфер ребенка.

Музыкотерапия. Данный метод коррекции подразумевает применение музыкальных произведений. Специально подбирается мелодия для улучшения эмоционального напряжения. Но, он больше подходит для детей дошкольного возраста.

Арт-терапия – метод коррекции, направленный на снятие неврозов у детей, посредством творческой деятельности. Наиболее результативной коррекция будет, если пройдет в групповой форме, так как ребенок соприкасается не только со специалистом, но и со сверстником, что увеличивает желание, заниматься творчеством.

Игротерапия – коррекционный метод, при котором, ребенок выражает свои эмоциональные переживания через игровой процесс. Является одним из самых результативных методов.

Сказкотерапия – метод, основанный на использовании сказочной формы для интегрирования личности, формирования творческих способностей, совершенствования взаимоотношений ребенка с окружающим миром [2, с. 58].

Выделяют шесть направлений коррекционной работы, с помощью которых можно выбрать метод коррекции:

- Первое направление ориентировано на снижение уровня тревожности ребенка;
- Второе – направлено на развитие эмпатии;
- Третье – на формирование положительной самооценки;
- Четвертое – на способность ребенка контролировать свой гнев;
- Пятое – на обучение ребенка адекватным реакциям на проблемные ситуации;
- Шестое – направлено на работу с родителями [1, с. 87].

Представленные методы коррекции содействуют понижению агрессии эмоционального реагирования у детей; развитию конструктивных стереотипов поведения, не основывающихся на агрессии, учат позитивному эмоциональному реагированию и навыкам взаимоотношений; гарантируют способность переносить приобретенные ребенком навыки в ситуации реальной жизни. Все перечисленные методы коррекционной работы могут быть использованы в работе как с нормально развивающимися детьми, так и с детьми, имеющими отклонения в своем психическом и интеллектуальном развитии.

Таким образом, при выборе методов коррекции нарушений поведения детей учитываются индивидуальные особенности ребенка, характер психической патологии, структура и форма агрессивного поведения, уровень социальной адаптации, соотношение биологических и социально-психологических факторов. Также учитывается возраст, индивидуальные условия воспитания. Методы коррекции нарушений в поведении действуют постепенно, но эффективно.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Игумнов С.А. Основы психотерапии детей и подростков / под ред. Кондрашенко В.Т. М.: Изд-во Института Психотерапии, 2011. 176 с.
2. Кокоренко В.Л., Кучукова Н.Ю., Маргошина И.Ю. Социальная работа с детьми и подростками: учеб. пособие. М.: Академия, 2011. 254 с.
3. Фурманов И.А. Психология детей с нарушениями поведения: библиотека психолога. М.: Владос-Пресс, КДУ. 2013. 352 с.
4. Целуйко В.М. Психология неблагополучной семьи. М.: Владос, 2013. 272 с.

ИГРА КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ ПОЗНАВАТЕЛЬНЫХ УНИВЕРСАЛЬНЫХ УЧЕБНЫХ ДЕЙСТВИЙ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

Н.С. Большакова, III курс очной формы обучения
Научный руководитель – канд. пед. наук, доц. А.А. Кулагина
ФГБОУ ВО «Тверской государственный университет»

Одна из приоритетных задач начального образования – «научить учиться». Она предполагает необходимость усовершенствовать лежащие в основе психологические механизмы. Путь к этой цели лежит через возврат к генетически более ранним формам деятельности и, в первую очередь, к игровым. В данной статье рассмотрены основные возможности применения игры как средства формирования познавательных универсальных учебных действий (УУД) у младших школьников.

Начало обучения в школе вводит ребенка в новый незнакомый для него мир – мир науки, в котором существуют свой язык, правила и законы. Часто в процессе обучения учитель знакомит ребенка с понятиями, научными объектами, но не создает условий для осмысления закономерностей их связывающих. Осмысление текстов, заданий; умение выделять главное, сравнивать, различать и обобщать, классифицировать, моделировать, проводить элементарный анализ, синтез, интерпретацию текста относится к познавательным универсальным учебным действиям.

Формирование познавательных УУД у младших школьников является одним из требований, установленных Федеральным государственным образовательным стандартом начального общего образования, а важную роль в развитии творческого мышления младших школьников играют учебные задания, которые выступают в качестве цели мыслительной деятельности и определяют их характер. Важно, чтобы учитель мастерски подходил к выбору заданий, направленных на развитие логических действий.

Игры являются одним из уникальных форм обучения в современной школе, которые позволяют сделать интересными и увлекательными работу учащихся на творческо-поисковом уровне. Занимательность условного мира игры делает положительно эмоционально окрашенную монотонную деятельность по запоминанию, повторению, закреплению и усвоению информации, а эмоциональность игрового действия активизирует психические процессы и функции ребенка. Игра не только способствует использованию знаний в новой ситуации, т.е. усваиваемый учащимися материал проходит через своеобразную практику, но и вносит разнообразие и интерес в учебный процесс, способствуя формированию информационно-коммуникативных навыков учащихся [1, с. 4].

Игровые виды работ могут быть использованы на всех этапах обучения – от начального до продвинутого. Играть можно и «при закреплении нового материала, и при тестировании учащихся на освоение предыдущих тем, и на повторительно-обобщающих уроках, и даже на переменах или во внеурочное время» [3, с. 5].

Элементы игровой деятельности, используемые при обучении младших школьников, могут приобретать самостоятельное дидактическое значение. Игра

является доступным средством, которое помогает ребенку наиболее эффективным путём овладеть прочными знаниями, умениями, навыками и расширить их. Игра дает возможность самостоятельно распоряжаться тем, что ребенок знает, создает условия для развития умственной активности и воспитания нравственных качеств личности. При обучении младших школьников особое место занимают игры, основная цель которых является закрепление знаний, полученных на уроках. Эти игры организовывать не просто, так как они требуют особого искусства педагога. В отличие от сюжетно-ролевых эти игры должны быть достаточно жестко регламентированы взрослым, и тут важно не превратить игру в скучное дидактическое упражнение. То есть в игре не только должно быть точно и правильно передано учебное содержание, но и нужно сохранить развлекательный, эмоциональный характер, отличающий игру от учебного задания. Необходимо заметить, что игры, применяемые на уроках, – особые, так как игровая задача здесь совпадает с учебной.

Игровое действие реализует многообразные мотивы человеческой деятельности. В игре действия являются выразительными и семантическими актами, а не оперативными приемами. Игра – способ реализации потребностей и запросов ребенка в пределах его возможностей. В ней происходит замещение одних предметов другими путем воображения, происходит воображаемое преобразование действительности. В игре через роли, которые выполняет ребенок, и формируется личность. Но игра не единственное средство. Игра для ребенка – школа жизни. В ней формируются воображение, сообразительность, ловкость и т. д. Ценность игры состоит в том, что она является свободной развивающей деятельностью, носит творческий импровизационный и активный характер. В ней присутствуют приподнятость деятельности, состязательность, эмоциональное напряжение, наличие прямых или косвенных правил.

В игре развивается речь, память, внимание, логическое мышление, зрительная память. Закрепляется культура поведения, навыки общения. Игры можно проводить индивидуально с каждым ребенком и с группами детей. Они планируются заранее. Определяется задача, продумывается оборудование игры (раздаточный материал). Также продумывается организация проведения. При подборе игр необходимо учитывать то, что она должна возбуждать у детей умственную и творческую активность.

Очень велико значение дидактической игры для умственного воспитания, для развития логического мышления и умения выражать свои мысли в слове. Чтобы решить игровую задачу, требуется сравнивать признаки предметов, устанавливать сходство и различие, обобщать, делать выводы. Таким образом, развивается способность к суждениям, умозаключению, умение применять свои знания в разных условиях. Это может быть лишь в том случае, если у детей есть конкретные знания о предметах и явлениях, которые составляют содержание игры. Увлекательные дидактические игры создают у школьников интерес к решению умственных задач: успешный результат умственного усилия, преодоление трудностей приносят им удовлетворение. Увлечение игрой повышает способность к произвольному вниманию, улучшает наблюдательность, помогает быстрому и прочному запоминанию. Во время игры ученик – полноправный

участник познавательной деятельности, он самостоятельно ставит перед собой задачи и решает их.

Таким образом, для усиления познавательного интереса необходимо создавать на уроке повышенный эмоциональный настрой, применяя особые методические приемы эмоционального воздействия на учащихся, а именно – использование игр в учебной деятельности.

Развитие мышления у младших школьников – это залог качественного овладения познавательными универсальными учебными действиями. И благодаря играм, направленных на развитие высших форм познавательной деятельности, учитель имеет возможность преподнести своим ученикам материал, который станет интересным для учащихся и будет направлен на формирование познавательных универсальных учебных действий.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Акишина А.А., Жаркова Т.Л. Игры на уроках русского языка. М.: Русский язык, 1990. 95 с.
2. Асмолова А.Г. Виды универсальных учебных действий: Как проектировать учебные действия в начальной школе. От действия к мысли. М.: Академия, 2010. 338 с.
3. Выготский Л.С. Педагогическая психология / под ред. В.В. Давыдова. М., 1996.
4. Николаев В.А. Интеллектуальное развитие младших школьников. М.: ОГУ, 2005. 111 с.
5. Смоленцева А.А. Сюжетно-дидактические игры; М.: Просвещение, 1999. 217 с.
6. Федеральный образовательный стандарт начального общего образования. М.: Просвещение, 2010. 251 с.

ОРГАНИЗАЦИЯ ВНУТРИШКОЛЬНОГО МОНИТОРИНГА МЕТАПРЕДМЕТНЫХ ДОСТИЖЕНИЙ ОБУЧАЮЩИХСЯ НАЧАЛЬНЫХ КЛАССОВ

Л.В. Козлова, магистрант II курса очной формы обучения,
Научный руководитель – канд. пед. наук, доц. А.А. Кулагина
ФБГОУ ВО «Тверской государственной университет», Тверь

С внедрением ФГОС НОО в обучении произошло смещение акцента с предметных знаний, умений и навыков как основной цели обучения на развитие умения учиться, самостоятельности, т.е. на формирование метапредметных результатов [1].

В ФГОС НОО под метапредметными результатами понимаются требования, включающие «освоенные обучающимися универсальные учебные действия (познавательные, регулятивные и коммуникативные), обеспечивающие овладение ключевыми компетенциями, составляющими основу умения учиться, и межпредметными понятиями» [3, с. 70].

Метапредметные достижения младших школьников являются важным компонентом успешности решения обучающимися различных учебных задач. Уровень сформированности метапредметных достижений может быть измерен и качественно оценён.

Процесс формирования метапредметных результатов следует отслеживать на протяжении всего периода обучения в начальной школе. Для этого необходима специальная диагностическая процедура – мониторинг метапредметных достижений [4].

Мониторинг – это инструмент, позволяющий учителю «настроить» учебный процесс на индивидуальные возможности каждого ребенка, создать для него оптимальные условия для достижения качественного образовательного результата [4, с. 5].

Образовательное учреждение самостоятельно разрабатывает и утверждает план внутришкольного мониторинга достижений метапредметных результатов. Это дает возможность использовать все имеющиеся у школы ресурсы наилучшим образом.

Цели внутришкольного мониторинга метапредметных достижений: объективное оценивание метапредметных результатов освоения учебных предметов, курсов; комплексный анализ личностных и метапредметных результатов внеурочной деятельности; изучение (с учетом планируемых результатов) эффективности реализации образовательных программ, программ внеурочной деятельности, коррекционной работы;

Задачи внутришкольного мониторинга формирования метапредметных достижений: определение уровня сформированности метапредметных достижений каждого ученика на разных этапах обучения в начальной школе (этапы развития универсальных учебных действий являются одновременно уровнями сформированности метапредметных результатов для начальной школы) [5, с. 76]; отслеживание индивидуальной траектории продвижения обучающихся к метапредметным образовательным результатам, определение проблемных зон в решении задач образования обучающихся и разработка на основе полученных данных стратегии помощи обучающимся, испытывающим затруднения в формировании каких-либо метапредметных результатов [5]: - определение успешности работы учителя по формированию метапредметных результатов обучающихся, постановка на этой основе задач по совершенствованию образовательного процесса в классе, параллели, ступени образования школы и выбор педагогических и управленческих средств, для их решения [5].

Данные мониторинга дают возможность завучу начальной школы управлять качеством образовательного процесса с учетом обоснованных и объективных показателей [5, с. 77].

При планировании внутришкольного мониторинга метапредметных достижений младших школьников следует учитывать: систематичность, регулярность проведения мониторинга; разнообразие форм мониторинга; всесторонность; дифференцированный подход; индивидуальный характер оценивания метапредметных достижений; объективность оценки; единство требований педагогов, осуществляющих контроль метапредметных достижений в данном классе.

При проведении внутришкольного мониторинга существует несколько способов определения уровня достижения метапредметных результатов [4, с.6]: достижение метапредметных результатов может проверяться в результате выполнения специально сконструированных диагностических задач, направленных на оценку уровня сформированности конкретного вида универсальных учебных действий; достижение метапредметных результатов может рассматриваться как инструментальная основа (или как средство решения) и как условие успешности

выполнения учебных и учебно-практических задач средствами учебных предметов и как условие выполнения задач во внеурочной деятельности (в зависимости от успешности выполнения проверочных заданий по основным предметам и по успешности выполнения заданий во внеурочной деятельности, с учётом допущенных ошибок, можно сделать вывод о сформированности ряда познавательных и регулятивных действий обучающихся); достижение метапредметных результатов может проявляться в успешности выполнения комплексных заданий на межпредметной основе (в итоговой комплексной работе по итогам года).

Оценка достижения метапредметных результатов может проводиться в ходе различных процедур.

В соответствии с требованиями ФГОС НОО в нашей школе разработана система оценки, ориентированная на выявление и оценку метапредметных достижений обучающихся с целью итоговой оценки подготовки выпускников на ступени начального общего образования [2, с. 72].

Особенности оценки метапредметных результатов связаны с природой универсальных действий [там же].

Особенностями системы оценки метапредметных достижений являются: комплексный подход к оценке метапредметных результатов образования (в рамках урочной и внеурочной деятельности); использование планируемых результатов освоения основной образовательной программы и программы развития универсальных учебных действий в качестве содержательной и критериальной базы оценки [2, с. 73]; использование таких форм оценки, как практические работы, творческие работы, проектная деятельность, самооценка, наблюдения, карты достижений и др.; использование уровневого подхода к разработке планируемых результатов и инструментария; оценка динамики метапредметных достижений обучающихся; использование накопительной системы оценивания (портфолио обучающихся), отражающей динамику индивидуальных метапредметных достижений; сочетание внутренней оценки (контроль учителя) и внешней (административный контроль) как механизма обеспечения качества образования; интерпретация результатов педагогических измерений.

Разработанные способы оценки результатов внутришкольного мониторинга метапредметных достижений младших школьников позволяют сделать выводы как относительно отдельного обучающегося (позволяют судить о его продвижении к метапредметному образовательному результату начальной школы), так и относительно групп учащихся, имеющих сходные особенности и проблемы.

На основе данных внутришкольного мониторинга можно реализовать целенаправленный индивидуальный подход к обучению каждого конкретного ребенка, скорректировать методы и формы организации учебной деятельности обучающихся на уровне класса и образовательного учреждения в целом [1].

В практике школы используются различные формы, методы, инструменты внутришкольного мониторинга метапредметных достижений обучающихся с учетом того, что основным объектом мониторинга является сформированность у обучающихся познавательных, регулятивных, коммуникативных универсальных учебных действий [5].

При проведении внутришкольного мониторинга используются разнообразные формы оценки индивидуальных достижений: входной контроль (стартовая работа); безотметочное обучение; творческие работы, проекты; презентации; дневники достижений (портфолио); итоговые комплексные работы.

В качестве методов контроля применяются тестирование, анкетирование, наблюдение, проектирование.

Используются следующие формы контроля: фронтальные, групповые, индивидуальные; проводятся устный и письменный опросы; персонифицированный и неперсонифицированный [4].

В качестве инструментария внутришкольного мониторинга используются тест, комплексная работа, анкета, лист наблюдений, карта мониторинга, дневник самооценки, портфолио обучающихся, мониторинговое исследование учителя. Таким образом, можно сделать вывод, что внутришкольный мониторинг метапредметных достижений младших школьников разнообразен. Часть процедур мониторинга уже разработана, а часть требует дальнейшего уточнения и формализации в соответствии с требованиями ФГОС НОО с одной стороны, и в соответствии с методологическими требованиями с другой.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Аксенова Н.И. Оценка метапредметных образовательных результатов // Герценовские чтения. Начальное образование. 2014. № 1. С. 50–54.
2. Анисимова Н.П., Балужева Е.Б., Крылова С.С., Крайнова И.М. Оценка достижения метапредметных результатов обучающихся начальной школы // Ярослав. пед. вестн. 2014. № 2. С. 71–76.
3. Подвигина Т.Д., Заева И.Н. Метапредметные результаты обучения как требование ФГОС // Диалог культур – диалог о мире и во имя мира. 2014. № 1. С. 69–74.
4. Соколова Т.Е. Специфика организации мониторинга метапредметных результатов начального общего образования // Методист. 2015. № 8. С. 5–9.
5. Яшкова Е.Н. Мониторинг личностных метапредметных универсальных учебных действий младших школьников // Научный потенциал. 2015. № 3. С. 74–78.

ОРГАНИЗАЦИЯ РАБОТЫ ПО СПИСЫВАНИЮ В ПЕРВОМ КЛАССЕ
(РАЗВИВАЮЩАЯ СИСТЕМА ОБУЧЕНИЯ Д.Б. ЭЛЬКОНИНА-В.В. ДАВЫДОВА)

Л.А. Ксенофонтова
МОУ «Тверская гимназия № 8», Тверь

Согласно программе развивающего обучения Д.Б. Эльконина – В.В. Давыдова, на первый план выдвигается процесс становления ребенка как субъекта разнообразных видов и форм человеческой деятельности. Для этого обучение необходимо начинать с усвоения ребенком общих принципов решения задач определенного вида. Причем ученик должен понимать, почему он действует так, а не иначе. Исходя из этого, развивающее обучение базируется на системе научных понятий и приобретает форму исследования, что диктует особую логику построения предметов, требует отказа от традиционных приемов работы.

Начальная школа обязана обеспечить овладение навыками чтения и письма, которые составляют необходимую предпосылку и важнейшие условия

для успешного последующего обучения ребенка в школе. Одна из основных задач обучения русскому языку в начальной школе связана с формированием у младших школьников орфографических умений и навыков.

В программе обучения русскому языку развивающего обучения *списывание* включено не как один из видов орфографических упражнений, имеющий своей целью сформировать у детей умение безошибочно копировать текст (ценность такого умения весьма невелика). Оно рассматривается как форма работы с печатным текстом, в рамках которой может и должно быть планомерно обеспечено совмещение смысловой и орфографической ориентировки в процессе чтения. Необходимым условием их совмещения является возникновение перед читающим ребенком дополнительной задачи, требующей не только понимания текста, но и анализа его орфографической формы. При переходе к смысловому чтению никто подобных задач перед ребенком обычно не ставит.

Если мы хотим орфографический навык сформировать целенаправленно у ребенка, перед ним должна быть поставлена соответствующая задача. Такой задачей и является задача орфографически точно воспроизвести фрагмент печатного текста после его прочтения, т.е. задача на *списывание*. В самом деле, удерживать в памяти более или менее значительный по объему фрагмент текста ребенок может, лишь восприняв его как целостную смысловую единицу. Для того же, чтобы точно воспроизвести орфографические особенности этого фрагмента, они тоже должны быть выделены в процессе чтения и удержаны в памяти [1, с. 36–37].

Таким образом, основная цель предусмотренного программой обучения списыванию состоит не в овладении данным видом письма, а в формировании особого способа смыслового чтения, включающего в себя активную ориентировку в орфографической форме текста и обеспечивающего тем самым интенсивное накопление в памяти орфографических образов единиц языка (слов, словоформ, словосочетаний) [2, с. 81]. Само собой разумеется, что эта цель может быть достигнута, если ребенок занимается списыванием не от случая к случаю, а систематически, изо дня в день на протяжении всего обучения в начальной школе.

Как добиться того, чтобы орфографические особенности текста постоянно находились в фокусе внимания ученика, выступая в качестве прямой и непосредственной цели его деятельности? *Правильная организация списывания*. Ученик должен хорошо овладеть умением – обнаруживать орфографические трудности.

«Рабочая тетрадь по русскому языку» для 1-го класса (автор И.П. Старгина) является частью учебно-методического комплекта по русскому языку по системе развивающего образования Д.Б. Эльконина - В.В. Давыдова, соответствует содержанию программ «Обучение грамоте» и «Русский язык» (авторы В.В. Репкин и др.). Цель пособия – обеспечить условия, позволяющие детям освоить правила списывания текстов, т. е. не просто запомнить эти правила, а понять, почему так, а не иначе надо действовать при списывании [7, с. 64].

Существует целый ряд серьезнейших трудностей на пути ребенка в освоении правил списывания, которые сложно устранить без специального пособия.

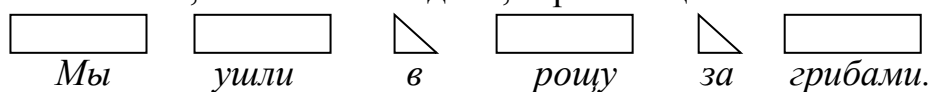
Во-первых, это касается объема памяти ребенка, умения запоминать сразу

все предложение, предназначенное для списывания.

Во-вторых, речь идет об умении записывать слово (высказывание), опираясь на его послоговое проговаривание, т. е. о синхронизации действий письма и проговаривания. Без такого умения все остальные правила списывания утрачивают свой смысл.

Третья трудность заключается в формировании умения контролировать и оценивать результаты собственной работы [3, с. 119]. Благодаря использованию в учебном процессе этого пособия перечисленные выше трудности находят свое разрешение.

Чтобы обеспечить запоминание всего высказывания, в рабочей тетради на начальном этапе ребенку предлагается проверять, запомнил ли он все слова в высказывании, по готовой модели, отражающей количество слов в предложении.



По мере становления у ребенка умения запоминать высказывание необходимость в такой готовой модели отпадает. Требование же составлять слоговую модель не снимается до конца первого класса, поэтому на страницах тетради отводится специальное место для таких моделей при работе с каждым высказыванием.

Относительно второй трудности нужно сказать, что формирование у детей способа письма под самопроговаривание, без возможности копировать образец, в предлагаемой рабочей тетради достигается за счет того, что материал для списывания и место, где ребенок должен его записать, размещены так, что взаимноисключают друг друга: чтобы записать текст, ребенок должен перевернуть страницу, на которой находится материал для списывания.

Для преодоления третьей трудности в рабочую тетрадь включены задания для парной работы (например, взаимная проверка выполненной работы), также даны многочисленные задания на корректуру работ персонажей, хорошо знакомых детям по «Букварю» и учебнику русского языка: Авосика, Небойсика, Пети, Маши и Алеши [7, с. 12].

1. Мальчики пришли на речку удит рыбу.
2. Взяли банку для рыбы
3. А крючки где
4. Дома забыли
5. Вот рыбаки!

При выполнении такого задания объектом контроля и оценки становятся не столько результаты списывания, сколько правила его выполнения. Именно с этой стороны и следует проанализировать каждую допущенную тем или иным персонажем ошибку и попытаться найти с детьми ответ на вопрос, почему она допущена.

Первоначально обучение списыванию проводится только в классе, под строгим контролем учителя. Только после того как все операции, составляющие действие списывания будут освоены, учащиеся могут начать списывать дома.

Правила (алгоритм) списывания [7, с. 3, 6].

1. Прочитайте высказывание.

Мы ушли в рощу за грибами.

2. Проверьте по модели, все ли слова высказывания вы запомнили.

Мы ушли в рощу за грибами.

3. Составьте слоговую модель высказывания.

~~~~~ ^ ~~~~~ ~~~~~ ~~~~~ ~~~~~

4. Подчеркните в напечатанном высказывании орфограммы и прочитайте по слогам, выделяя голосом слоги с орфограммами.

*Мы ушли в рощу за грибами.*

5. Повторите высказывание точно также по слоговой модели.

~~~~~ ^ ~~~~~ ~~~~~ ~~~~~ ~~~~~  
Мы ушли в рощу за грибами.

6. Запишите высказывание по памяти, диктуя его слогам и выделяя голосом слоги с орфограммами.

7. Проверить написанное:

- прочитывая в высказывании слово за словом, отметьте дужками слоги;
- подчеркните орфограммы в написанном высказывании;
- сверьте каждую орфограмму с исходным текстом.

Мы ушли в рощу за грибами.

Первый шаг нужен для того, чтобы исключить возможность механического копирования. Вначале в качестве смысловой единицы при списывании может быть слово, или словосочетание, или небольшое высказывание. Главное – чтобы возникла связь между значением языковой единицы и ее буквенным (орфографическим) «портретом». При буквенном копировании смысловые связи разрушаются. Вот почему нужно, чтобы ученику было вполне понятно содержание списываемого слова, высказывания или текста.

Второй шаг необходим для определения слов-предметов, слов-действий и слов-признаков, а также количества слов в высказывании.

Третий шаг устанавливает количество слогов в каждом слове высказывания.

Четвертый шаг является ни чем иным как собственно активным орфографическим анализом высказывания. По мере ознакомления детей с конкретными орфограммами (заглавная буква, гласные после шипящих и т.д.) они подчеркивают все больше мест, которые при письме не устанавливаются на слух. Естественно, что работа эта проводится на специально подобранных высказываниях или текстах, позволяющих исключать неизвестные детям орфограммы. Не следует забывать также о том, что еще до знакомства детей с орфограммами слабых позиций, они должны непременно обозначать в словах ударные слоги.

Невозможно переоценить значение *пятого шага* – орфографического проговаривания списываемого высказывания. Если предыдущий шаг является постановкой орфографической задачи, то данный этап относится уже к ее решению. Правда, при списывании решение орфографических задач осуществляется своеобразно. Решение достигается не в результате умственных, логических опе-

раций, а чисто практически: путем приведения в полное соответствие зрительного и слухового образа слова.

Обучение орфографическому проговариванию необходимо начинать одновременно с обучением орфоэпическому чтению. Когда ребенок читает по слогам, у него само собой происходит орфографическое прочтение слова. Добиваясь слитного прочтения слова, учитель переводит детей на орфоэпический уровень, т.е. учит произнесению слова в соответствии с нормами русского литературного произношения. Очень часто дети, которые уже перешли на чтение целыми словами, затрудняются орфографически прочесть слово, а те, которые читают слова по слогам, часто не улавливают разницу между произнесением слова по слогам и целиком. Поэтому нужно использовать любую возможность, чтобы систематически обучать детей двум видам чтения: «читаем, как говорим», и «читаем, как пишем».

Каждый человек во время письма диктует себе то, что пишет. Но у взрослого эта операция свернута настолько, что он ее и не замечает, когда пишет известное слово. А ребенок, который только учится писать, не только должен научиться диктовать себе во время записи каждого слова, но и знать, как именно нужно это делать. Он должен понимать, что для того, чтобы не ошибиться при письме, диктовать себе именно так, как слово пишется. Для этого он его дважды проговаривает. При повторном проговаривании текст должен быть закрыт и опираться ученик должен уже на свою речедвигательную память.

Шестой шаг. Готовя детей к самостоятельному списыванию, необходимо сделать, чтобы учащиеся действительно диктовали себе во время записи. Шумок, возникающий при этом в классе, естественное свидетельство того, что запись происходит под диктовку. Особенно следует прислушиваться к тому, как диктует себе те, кто склонен выполнять эту операцию формально.

Наконец, *седьмой шаг.* Пристальное внимание следует уделить формированию рациональной проверки списанного высказывания. О том, что надо проверять то, что написано, знают все. Но призыв «Будь внимателен!» очень часто остается без ответа. Чтобы ученик действительно проверял написанное, он должен знать, как это делать, т.е. отчетливо представлял себе ту систему операций, с помощью которых нужно осуществлять проверку [6, с. 45–46].

Требую от ученика подчеркнуть орфограммы в списываемом тексте, мы даем ему ориентиры того, что именно нужно сравнивать в написанном и исходном тексте.

Весь предложенный материал для письма по «Букварю» и по учебнику «Русский язык» можно разделить на два блока: *1 блок.* Тексты, состоящие из предложений, в которых слова не расходятся с произношением; *2 блок.* Тексты, состоящие из предложений с орфограммами слабых позиций [5, с. 4].

Первый блок.

1. Введение алгоритма списывания (в виде зрительных диктантов):

а) Сначала идут отдельные предложения.

Смолкли птичьи стаи.

У Лены мел.

Рома мал.

*Малыши пляшут польку.
Укрыла Соня розы на зиму.
Спят розы и видят сны.*

б) Затем вводятся небольшие тексты.

Для Оли папа купил карандаши и краски. Для Жени – две машинки. А для мамы принёс душистую розу. [5, с. 30].

2. Введение списывания текстов с книги.

В «Букварь» введен раздел «Мы умеем писать». Материал этого раздела предусмотрен для отработки навыков списывания.

Апрель.

Наступил тёплый апрель. Выдался ясный день. Снега и льда уже нигде нет. Журчат ручьи. Слышна звонкая капель. На клёнах лопнули почки [5, с. 81].

Второй блок.

Начинается после того, как дети научились выделять орфограммы слабых позиций.

Это значит, работа по списыванию продолжается после того, как дети научились писать с пропусками орфограмм (письмо с «дырками»). По программе – заполнение пропусков начинается со знакомства со словарем. Потом идет работа с готовым текстом по книге.

Этот блок состоит из двух частей:

1. Списывание со слов со словаря.
2. Списывание целых текстов с книги.

Это переход к завершающему этапу формирования данного вида письма. Он начинается в конце 1-го класса и завершается к концу первого полугодия 2-го класса. Здесь уже дорабатывается алгоритм и ведется списывание по готовому тексту, т.к. текст является тем, что здесь все написано правильно, как в словаре. Работа по списыванию в 1 классе закончена, но работа в целом не завершена. С началом нового учебного года – со 2 класса списывание продолжается.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Развивающее обучение на уроках русского языка в начальной школе (букварный период): метод. рекомендации для учителя / под ред. Т.В. Некрасовой. Томск: Пеленг, 1994. 85 с.
2. Развивающее обучение на уроках русского языка в начальной школе. 1 класс: метод. рекомендации для учителя / под ред. Т.В. Некрасовой. Томск: Пеленг, 1993. 144 с.
3. Репкин В.В. Развивающее обучение языку и проблема орфографической грамотности. Томск: Пеленг, 1997. 288 с.
4. Репкин В.В., Восторгова Е.В. Русский язык. Учебник. 1 класс. М.: Вита-Пресс, 2016. 96 с.
5. Репкин В.В., Восторгова Е.В., Левин В.А. Букварь. Учебник в 2-х частях. 1 класс. М.: Вита-Пресс, 2016.
6. Репкина Г.В., Заика Е.В. Оценка уровня сформированности учебной деятельности. Томск, Пеленг, 1993. 61 с.
7. Старагина И.П. Рабочая тетрадь по русскому языку. 1 класс. М.: Вита-Пресс, 2016. 64 с.

ДУХОВНО-НРАВСТВЕННОЕ САМОВОСПИТАНИЕ ПЕДАГОГА КАК УСЛОВИЕ ОВЛАДЕНИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКИМ МАСТЕРСТВОМ

А.Р. Долгорукова, IV курс очной формы обучения
Научный руководитель – канд. пед. наук, ст. преподаватель А.Ю. Зарецкая

Модернизация дошкольного образования, в том числе переход на новый Федеральный государственный образовательный стандарт требует не просто повышения качества образовательной деятельности, а создания условий для творческой самореализации личности каждого ребенка, что может быть обеспечено не только имеющим психолого-педагогическую и методическую подготовку, потребность и стремление к постоянному обновлению и обогащению полученных знаний, любящим детей, глубоко знающим свой предмет, грамотно управляющим процессами обучения, воспитания, развития и формирования, а также владеющим педагогическими технологиями, но и являющимся примером человеколюбия и порядочности, педагогом-мастером, так как качество дошкольного образования напрямую зависит не только от уровня сформированности профессиональных умений педагогов, от их педагогического мастерства, но и от личностных качеств педагога, поскольку только личность может воспитать личность. Совершенно очевидно, что в современных образовательных условиях складывается высокий уровень требовательности к личности преподавателя и к качеству его работы.

Вместе с тем, проблема формирования основ педагогического мастерства педагогов ДОО относится к числу проблем педагогической науки, претендующих на устойчивую актуальность в процессе развития современной образовательной парадигмы.

Говоря о понятии «мастерство» в целом, необходимо отметить, что это категория, принадлежащая психологии труда и акмеологии, характеризующая свойство личности, приобретенное с опытом, как высший уровень профессиональных умений в определенной области, достигнутый на основе гибких навыков и творческого подхода, выражая высокий уровень развития педагогической деятельности, владения педагогической технологией, в то же время определяет и личность педагога в целом, его опыт, гражданскую и профессиональную позицию [4, с. 227] является синтезом личностно-деловых качеств и свойств личности, характеризующих высокую эффективность педагогического процесса [2, с. 110]. При этом, по мнению И.Б. Котовой, С.А. Смирнова и Е.Н. Шиянова, педагог-мастер отличается от просто опытного учителя, прежде всего, знанием психологии детей, которое должно стать ведущим в структуре знаний педагога, которым необходимо чутко воспринимать реакцию учащихся на свои действия [4, с. 109], и умелым конструированием педагогического процесса, что требуя по мнению С.В. Шишовой [6, с 727] педагогической культуры, являющейся частью общечеловеческой, интегрируя при этом сферу педагогического и историко-культурного опыта и регулируя сферу педагогического взаимодействия, доступно каждому педагогу, работающему по призванию.

Таким образом, педагогическое мастерство – это многогранное понятие, которое включает в себя и творческие характеристики воспитателя, и его профессиональный подход к своей педагогической деятельности, а также непосредственное накопление богатейшего опыта.

Тем не менее, ряд вопросов остается не раскрытыми. Как, например, роль

духовно-нравственного самовоспитания при формировании педагогического мастерства, которую мы и раскроем в данной статье.

В педагогической энциклопедии отмечается, что самовоспитание – «сознательная, целенаправленная деятельность человека по совершенствованию своих положительных качеств и преодолению отрицательных» [3, с. 175], а В.С. Безрукова уточняет, что «самовоспитание – это процесс усвоения человеком опыта предшествующих поколений за счет и посредством внутренних душевных факторов, обеспечивающих развитие» [1, с. 207]. Другими словами, самовоспитание – сознательная деятельность, направленная на возможно полную реализацию человеком себя как личности, главной ценностью которой является потребность в самосовершенствовании, являющаяся основой духовного и нравственного развития личности, определяющего поступки и деятельность человека в социуме.

Учитывая что духовность, по определению В.И. Даля, рассматривается как устремление человека к тем или иным высшим ценностям и смыслу, идеалу [5], стремление человека переделать себя, приблизить свою жизнь к этому идеалу и внутренне освободиться от обыденности, можем считать духовно-нравственное самовоспитание – одним из аспектов самовоспитания, направленным на усвоение и претворение в практическое действие и поведение высших духовных ценностей, предполагающее интеллектуальное, эмоциональное и волевое развитие личности, навыков самоконтроля, управления собственными мыслями, чувствами, действиями, умения предвидеть ближайшие и перспективные результаты своей деятельности, посредством постоянной, систематической работы по выработке знаний, умений, навыков и привычек, соответствующих моральным требованиям к современному человеку, специалисту.

Духовно-нравственное самовоспитание педагога начинается с момента соотнесения уровня развития своей личности с требованиями, предъявляемыми к профессии. Затем педагог определяет цели самовоспитания, намечает конкретные задачи. Далее начинается самовоспитательная деятельность преподавателя, которая направлена на совершенствование качеств его личности.

В соответствии с ценностно-деятельностным подходом духовно-нравственное самовоспитание как разновидность социальной ориентировки личности состоит из трех компонентов: первый – система знаний и умений мировоззренческого характера с соответствующей функцией; второй – операциональный – представленный совокупностью рациональных приемов особого рода: социальная оценка ситуаций и явлений; социальное целеполагание; набор способов воздействия на ситуацию (форм поведения) для превращения ее в желаемую (целевую); третий – мотивационный – выполняющий побуждающую функцию, представляющую собой устойчивую готовность личности опираться на усвоенные теоретические знания и нормы как регулятор своего поведения. При этом условия перевода знаний на уровень личных убеждений строго разграничиваются на «внутренние» психологические условия (формирование личного способа социальной ориентировки, опирающегося на осознание новой функции приобретаемых знаний как регуляторов личного поведения) и «внешние» педагогические средства, способствующие реализации данных условий (использование задач на «социальную ориентировку», построение «ценностных проблемных

ситуаций»).

Первым шагом становится выстраивание иерархии ценностей, на основе анализа требований к профессионализму и личности педагога, являющееся одновременно как интеллектуальным, так и эмоциональным развитием, в связи с тем, что построение иерархии опирается на знания и представления педагога о должном и эмоциональное отношение к данным ценностям, без которого они останутся внешними требованиями социума.

Определение иерархии ценностей приводит к формированию определенной системы убеждений о допустимых и недопустимых формах и методах влияния на воспитанников, что определяет выбор педагогом как определенной педагогической парадигмы, так и конкретных педагогических техник, являющихся ее следствием, что составляет интеллектуальное развитие педагога или когнитивную составляющую социальной ориентировки. Кроме того, иерархия ценностей определяет вектор развития педагогом собственных профессионально значимых качеств и работу над возникающими чувствами, возможностью их преодоления или пресечения недопустимых по отношению к воспитанникам и коллегам, и культивирования необходимых. Ценности при этом могут выступать в качестве критериев для самоконтроля, обеспечивающего внутренний рост вне зависимости от предъявляемых внешних требований.

Однако, эмоциональное развитие педагога не ограничивается построением системы ценностей, но предусматривает, во-первых, развитие эмоционального интеллекта как основы эффективного построения социальных контактов, во-вторых, развитие эмпатии – как ключевого качества педагога, оказывающего влияние на эффективность педагогического процесса, в-третьих, устранение нежелательных эмоций и импульсивных реакций, как намеренно (осознаваемых) и ненамеренно (подсознательно) желанных, так и полностью превышающих возможность нравственного контроля вследствие отсутствия тренировки по их преодолению и готовности к ней, в чем сказывается недостаточность нравственного воспитания.

Психологическим механизмом, обеспечивающим возможность такой тренировки, является рефлексия собственных чувств и эмоций, а также чувств и эмоций и их поведенческих проявлений у других людей. В чем также проявляется слитность интеллектуального и эмоционального развития педагога, в связи с необходимостью использования анализа и синтеза как когнитивных операций для осознания значения эмоций, их силы и поведенческих проявлений в построении социальных контактов, составляющих основу образовательной деятельности. Механизм рефлексии является базой для развития самоконтроля и тренировки воли, использование усилий которой становится необходимым при недостаточности мотивации.

К педагогической деятельности применимы все основные моральные понятия, отражающие духовно-нравственное развитие личности, однако существуют понятия, отражающие особые черты непосредственно педагогических воззрений, деятельности и отношений, называемые педагогической этикой, рассматривающей нравственные убеждения как моральные знания, ставшие нормой поведения педагога, его собственной позицией в системе отношений к обществу,

своей профессии, труду, коллегам, воспитуемым и их родителям. Осознание норм своего поведения, характера взаимоотношений в обществе и ценности качеств человеческой личности, что закрепляется во взглядах, представлениях, чувствах и привычках называется нравственным сознанием. Основой формирования нравственных взглядов педагога является знание принципов, требований и норм морали и их специфического отражения в педагогической деятельности.

В профессиональной педагогической этике выделяют так же нравственные чувства педагога, рассматриваемые как эмоциональная сторона его духовной деятельности, характеризующая наряду с убеждениями субъективную моральную позицию по отношению к профессиональной деятельности и участникам воспитательного процесса. Нравственные чувства выступают как средство формирования личности и как одна из задач нравственного воспитания. Нравственные чувства педагога ДОО можно условно разделить на группы в соответствии с отражаемым объектом: группа чувств, регулирующих отношение педагога к своей профессии (профессиональный долг, ответственность), группа чувств, определяющих отношение учителя к себе как представителю педагогической профессии (самокритичность, гордость, честь и др.); группа чувств, отражающих отношение к участникам педагогического процесса (принятие, эмпатия).

Педагогическая мораль признаёт такие нормы взаимоотношений между воспитателями и воспитуемыми, которые способствуют развитию творческой личности, формированию человека, обладающего чувством собственного достоинства. Важнейшее условие положительного воздействия педагога на воспитуемого – сочетание разумной требовательности и доверия к нему. В системе нравственных отношений в педагогической среде очень важную роль играет взаимодействие педагога с коллективом детей, которые должны строиться на основе взаимопонимания и взаимоуважения, уважения педагогом положительных традиций коллектива и чувства собственного достоинства каждого воспитанника, с учетом влияния той ближайшей микросреды, в которой живут и воспитываются дети.

Нравственная деятельность педагога, как и любая духовная деятельность, обладает относительной самостоятельностью, тесно связана с другими видами деятельности и может реализовываться в различных предметных формах: нравственное просвещение, организация нравственного опыта, нравственное самовоспитание, нравственное творчество, включающее в себя ряд компонентов, среди которых важнейшими являются такие, как осмысление нормы и ее значимости в отношении к обществу, педагогической профессии; осмысление сложных обстоятельств ситуации, условия её возникновения; необходимость выбрать лучший вид поступка в соответствии с нравственно-педагогической нормой.

Переход от нравственного сознания к нравственной практике включает в себя особый элемент нравственного творчества – педагогический такт, как форму реализации педагогической морали в деятельности педагога, в которой совпадают мысль и действие. Такт – это нравственное поведение, включающее предвидение всех объективных последствий поступка и субъективного его восприятия; в такте проявляется поиск более легкого и менее болезненного пути к

цели. В числе основных составляющих элементов педагогического такта педагога можно назвать уважительное отношение к личности, высокую требовательность, умение заинтересованно слушать собеседника и сопереживать ему, уравновешенность и самообладание, деловой тон в отношениях, принципиальность без упрямства, внимательность и чуткость по отношению к людям и т.д.

Овладение педагогическим тактом не возможно без овладения средствами самоконтроля (более эффективного, нежели самый жесткий внешний сторонний контроль) и развития воли, способствующей пресечению и преодолению собственных нежелательных реакций и выбору конструктивного способа взаимодействия.

Педагогическая этика конкретизируется в таких понятиях как: педагогическая справедливость, педагогическая честь, педагогический авторитет и профессиональный педагогический долг.

Специфика педагогической справедливости, являющейся частным случаем справедливости как нравственного качества личности, заключается в том, что оценка действия и ответная реакция на нее находятся у педагога и воспитанника на разных уровнях нравственной зрелости; определение меры объективности зависит от педагога в большей степени; общей моральной оценке подвергается взаимодействие сторон с неравной самозащитой; педагогически необходимое, запрограммированное педагогом, может не осознаваться детьми.

Профессиональная честь в педагогике выражает не только осознание педагогом своей значимости, но и общественное признание, общественное уважение его моральных заслуг и качеств. Отчётливо выделяется высокоразвитое осознание индивидуальной чести и личного достоинства в профессии педагога; но при этом нарушения в поведении и межличностных отношениях требований, предъявляемых обществом к идеалу педагога, воспитателем демонстрирует его пренебрежение к профессиональной чести и достоинству. Сохранение педагогической чести является выражением приверженности иерархии ценностей, определенной в процессе самовоспитания.

Педагогический авторитет педагога, уровень которого определяется глубиной знаний, эрудицией, мастерством, отношением к работе и зависит от предшествующей морально-этической и психолого-педагогической подготовки педагога, его духовно-нравственным самовоспитанием – это его моральный статус в коллективе, своеобразная форма дисциплины, при помощи которой авторитетный и уважаемый педагог регулирует поведение воспитуемых, влияет на их убеждения.

В одной из важнейших категорий педагогической этики «профессиональный педагогический долг», являющейся одновременно мотиватором и продуктом духовно-нравственного самовоспитания, концентрируются представления о совокупности требований и моральных предписаний, предъявляемых обществом к личности педагога, его нравственным обязанностям перед обществом, педагогическим коллективом и перед своим призванием; к выполнению профессиональных обязанностей: осуществлению определенных трудовых функций (преимущественно интеллектуальных), правильному построению взаимоотношений с воспитанниками, их родителями, коллегами по работе, глубокому осознанию

своего отношения к выбранной профессии, коллективу и обществу в целом. Выражением профессионального долга педагога является система требований педагогической морали, предъявляемых к педагогу в его отношении к самому себе, к своей профессии, к обществу, к детям и остальным участникам учебно-воспитательного процесса, выступающая одним из регуляторов поведения педагога в педагогическом труде.

Таким образом, духовно-нравственное самовоспитание педагога, представляющее собой интеллектуальное, эмоциональное и волевое развитие личности, навыков самоконтроля, управления собственными мыслями, чувствами, действиями, умения предвидеть ближайшие и перспективные результаты своей деятельности, является основой педагогического мастерства, а духовно-нравственные ценности педагога по отношению к воспитуемым, сформулированные педагогической этикой, составляют его ценностную основу.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Безрукова В.С. Основы духовной культуры. М.: Академия, 2014. 597 с.
2. Зарева Т.В. Самовоспитание преподавателя вуза как залог его качественной работы / Т.В.Зарева // Новая наука: Проблемы и перспективы. 2016. № 9–2. С. 50–52.
3. Макаренко А.С. Проблемы школьного советского воспитания // Пед. соч.: В 8 т. Т. 4. С. 175.
4. Слостенин В.А., Исаев И.Ф., Шиянов Е.Н. Педагогика: учебное пособие для студ. высших педагогических учеб. заведений / под ред. В.А. Слостенина. М.: Академия, 2012. 254 с.
5. Толковый словарь живого великорусского языка: В 4 т./ В.И. Даль. Т.1: А-З: словарь.
6. Шишова С.В. Педагогическая культура – элемент педагогического мастерства // Научный альманах. 2015. № 8 (10). С. 727–729.

РАЗВИТИЕ КОММУНИКАТИВНЫХ УНИВЕРСАЛЬНЫХ УЧЕБНЫХ ДЕЙСТВИЙ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ ЧЕРЕЗ РЕШЕНИЕ ПРОЕКТНЫХ ЗАДАЧ

Е.Ф. Попова, магистрант II курса очной формы обучения
Научный руководитель – канд. физ.-мат. наук, доц. С.Ю. Щербакова
ФГБОУ ВО «Тверской государственный университет»

Новые вызовы времени перед педагогами начального образования ставят новые цели. Предъявляются высокие требования к качеству обучения воспитанников. Внедряемые стандарты начального образования ориентированы на развитие у обучающихся умения самостоятельно учиться. Условно эти умения можно разделить на четыре блока: личностные, познавательные, регулятивные и коммуникативные универсальные учебные действия (УУД), в сочетании с развитием мотивации к обучению. Для решения этих задач нужны адекватные средства.

Внедряемый деятельностный подход, который опирается на идеи Л.С. Выготского, П.Я. Гальперина, А.Н. Леонтьева и др. позволяет развивать подобные умения (в частности – коммуникативные универсальные учебные действия). Авторы утверждают, что именно деятельность способствует целенаправленной активности ребенка во взаимодействии с окружающим миром. В процессе решения задач происходит развитие обучающегося [3]. Поэтому образовательная деятельность должна быть направлена на овладение определенными способами действий – универсальными действиями.

Универсальные учебные действия – совокупность способов действий учащегося, обеспечивающих его способность к самостоятельному усвоению новых знаний и умений, включая организацию этого процесса. В результате этого процесса учащийся приобретает новые способности, участвуя в некоторой деятельности.

Коммуникативные универсальные действия обеспечивают социальную компетентность и учет позиции других людей, партнеров по общению или деятельности; умение слушать и вступать в диалог; участвовать в коллективном обсуждении проблем; интегрироваться в группу сверстников и строить продуктивное взаимодействие и сотрудничество со сверстниками и взрослыми [6].

Наиболее актуальными признаются методы, позволяющие самостоятельно добывать новые знания, собирать необходимую информацию, делать выводы, умение работать в команде. Анализ педагогического опыта выявил, что данную проблему формирования *коммуникативных универсальных учебных действий* в начальной школе пытаются решить через организацию проектной деятельности – решение проектных задач [1]. А с другой стороны педагоги не уделяют внимания обучению способам управления учебной деятельностью, в результате учащиеся, владея теоретическими знаниями, затрудняются применить их в ситуации, выходящей за рамки стандартной учебной задачи. Проблема формирования УУД актуализируется не только как проблема универсального применения знаний в учебной деятельности, но и как формирование жизненно важных качеств и свойств, направленных на совершенствование умения учиться на данном этапе развития [7].

Анализ педагогической практики показал, что в методической литературе недостаточно разработан механизм внедрения проектных задач в школьную практику. Существует разнообразие программы по реализации проектной деятельности во внеурочное время, а в учебной деятельности встречается крайне мало. Возникает противоречие между требованиями ФГОС начального общего образования в РФ к обеспечению формирования УУД младших школьников и проблемой его реализации в образовательной деятельности начальной школы; между необходимостью теоретического осмысления современными исследователями проблемы педагогического управления формированием УУД учащихся и недостаточной научно-теоретической разработанностью содержания этапов этого процесса.

В учебниках начальной школы существуют различные проектные задания, но, к сожалению, их недостаточно, либо реализуются они на практике формально, не запускаются полностью механизмы коммуникации.

Рассмотрим процесс развития коммуникативных УУД через проектную деятельность, через решение проектных задач, рассмотреть отличительные особенности проектной задачи.

Под проектной задачей мы понимаем задачу, в которой через систему или набор заданий целенаправленно стимулируется система детских действий, направленных на получение ещё никогда не существовавшего в практике ребёнка результата («продукта»), и в ходе решения которой происходит качественное самоизменение группы детей [1].

Использование данной технологии требует от педагога особого мастерства, системы необходимых действий, обеспечивающих построение проекта действий ученика для гарантированного достижения им конкретной задачи. У обучающегося в результате подобной деятельности формируется универсальное общеучебное теоретическое умение, которое осознанно применяется на практике. Переносить способы работы из основной школы в начальную школу, не подготовив для этого необходимую почву, неэффективно и, как правило, вредно. Примером проектной деятельности для младших школьников могут стать проектные задачи, применение которых становится возможным, начиная с первого класса.

В отечественной педагогике многие ученые занимались проектной методикой. Так, в частности, М.Ю. Бухаркина и Е.С. Полат разработали классификацию проектов. Методологическими исследованиями занимались А.Б. Воронцов, М.В. Дубова, Н.В. Матяш, В.Д. Симоненко и др. [8].

Рассмотрим особенности проектной деятельности. Проект – это целенаправленное, управляемое изменение, фиксированное во времени. При реализации проекта не задаётся последовательность, её определяют проектировщики. Проектная деятельность задаёт реальную возможность организации взаимодействия детей между собой при решении ими самими проектной задачи. Проектная деятельность позволяет жить в модельной ситуации, как в реальной. Учитель задаёт только проблемную ситуацию, задачу ставят сами дети. В проектной задаче нет конкретных ориентиров на ранее пройденные темы. Проектная задача отличается большим объёмом и неоднородностью материала.

Отличительной особенностью проектной задачи от проекта является следующее: детям предлагаются необходимые средства и материалы в виде набора заданий и требуемых для их выполнения данных. Обучающиеся погружаются в нестандартную ситуацию и вынуждены самостоятельно разрешать проблему, выстраивая собственный план и определяя порядок действий, а также определяют форму представления решения задачи (сообщение, карточка-опора, презентация и т.д.). Решение проектных задач даёт реальную возможность для сотрудничества и полноценного общения. Проектная задача предусматривает, что учащиеся учатся применять целый ряд способов и приемов в нестандартной ситуации и условиях по содержанию приближенным к реальным [1].

1-3 класс – благоприятный период для формирования разных способов учебного сотрудничества в том числе публичные выступления экспертов с оценкой деятельности детей [2].

При моделировании проектной задачи создается ситуация (проблемная), которая приводит к определенной деятельности. Именно совместная деятельность, общение, возникшее в подобной ситуации, приводит к запуску двух механизмов: общения и коммуникации. Каждый из них имеет свою структуру и специфические процедуры функционирования. Первый процесс заключается в согласовании точек зрения при вхождении в совместную деятельность через выработку единых норм. Изначальным основанием выступает познавательная деятельность другого человека. Человек начинает временно «жить за другого». Если человек не будет отождествляться (идентифицироваться) с другим, учащийся не

сможет социализироваться. Задача педагога, как управленца научить вставать на позицию другого, временно жить его жизнью, чтобы познать самого себя [4]. Сущность второго механизма может быть выражена четырехпозиционной схемой культурно организованной коммуникации, которая состоит из четырех функциональных мест: говорящего и слушающего, критика и организатора (орг.) Его целью является установление понимания на основе работы с понятиями. Находясь в любой из четырех позиций, учащийся осваивает набор действий, необходимых для адекватного существования в коммуникации.

Состав коммуникативного механизма: изложение мысли; понимание чужой мысли; критика и совершенствование чужой мысли; организация коммуникации. В результате организации проектной задачи запускаются механизм коммуникации, функционирования и развития [4].

Коммуникативные УУД, которые развиваются в процессе решения проектных задач выступают как результат и как средство специально организованной учебной деятельности. Они обеспечивают переход обучающемуся от совместно специально организованной деятельности по замыслу педагога к самостоятельной и самообразовательной деятельности. Задача учителя – обеспечить благоприятные условия для развития универсальных учебных действий.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Воронцов А.Б., Заславский В.М., Егоркина С.В.. Проектные задачи в начальной школе. М.: Просвещение, 2011. 175 с.
2. Воронцов А.Б. Педагогическая технология контроля и оценки учебной деятельности (системы Д.Б. Эльконина – В.В. Давыдова). М.: Издатель Рассказов А.И., 2002. 303 с.
3. И.Ф. Комогорцева. Герменевтические основы учебной деятельности: учеб. пособие. Тверь: Твер. гос. ун-т. 2006. 60 с.
4. Голубев В.В. Компетентности и учебные действия учащихся гимназии. Тверь: Издательство МОУ «Тверская гимназия №8», 2015. 12 с.
5. Диагностика образовательной успешности / под ред. О.И. Глазуновой, Е.Ю. Ивановой. М.: Пушкинский институт 2007. 136 с.
6. Как проектировать универсальные учебные действия в начальной школе. От действия к мысли: пособие для учителя / А.Г. Асмолов, Г.В. Бурменская, И.А. Володарская и др.; под ред. А.Г. Асмолова. М.: Просвещение, 2010. 162 с.
7. Котлярова Т.С. Педагогическое управление формированием универсальных учебных действий младших школьников. URL: http://www.omgpu.ru/sites/default/files/filefield_paths/dSSERTACIONNOE_issledovanie_kotlyarova_t.s._omsk.pdf (дата обращения: 12.03.2017).
8. Князева О.В. Развитие орфографических умений младших школьников в проектной деятельности. URL: <https://interactive-plus.ru/e-articles/collection-20141008/collection-20141008-4063.pdf> (дата обращения: 12.03.2017).

АКТУАЛЬНЫЕ ВОПРОСЫ ПСИХОЛОГИИ ОБРАЗОВАНИЯ

ОСОБЕННОСТИ ЭМОЦИОНАЛЬНОГО ВЫГОРАНИЯ У ВОСПИТАТЕЛЕЙ ДОШКОЛЬНЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ УЧРЕЖДЕНИЙ

М.Б. Кудряшова, магистрант I курса очной формы обучения
Научный руководитель – канд. психол. наук, доц. Травина С.А.
ФГБОУ ВО «Тверской государственный университет»

Профессии сферы «человек – человек» широко распространены и имеют

высокую социальную значимость, они требуют обязательное наличие другого человека и непосредственного контакта с ним. Люди этих профессий чаще остальных подвержены эмоциональной нестабильности, стрессовым ситуациям, что приводит к профессиональному эмоциональному выгоранию.

По мнению Н.Е. Водопьяновой, «эмоциональное выгорание – это специфический синдром, который развивается у человека в процессе его профессиональной деятельности и выражается в состоянии эмоционального и физического истощения, отчуждения от людей, с которыми человек взаимодействует, а также в отсутствии профессиональных планов и крушении надежд» [2, с. 46].

В сфере образования больше всего подвержены эмоциональному выгоранию воспитатели и учителя, которые ежедневно сталкиваются с разрешением различных спорных ситуаций, решением вопросов и высокой ответственностью за развитие, обучение и воспитание детей. В связи с этим, профессия воспитателя в настоящее время относится к профессиям, которые подвержены высоким стрессовым воздействиям.

Эмоциональное выгорание формируется под действием различных факторов как внешней, так и внутренней среды. К внешним факторам эмоционального выгорания воспитателей ДООУ Е.Ю. Костин относит:

1. Специфику профессиональной педагогической деятельности. Под этим фактором он подразумевает высокую ответственность за детей, частое эмоциональное общение, нравственную ответственность, а также стаж работы.

2. Организационный фактор. Сюда относят большую нагрузку, сопровождающуюся высокой напряжённостью, низкую заработную плату, неудовлетворённость работой, несоответствие результатов затраченным силам.

3. Преобразования в области образования, приведшие к изменению взаимоотношений между субъектами учебно-воспитательного процесса [4]. К этому фактору Костин Е. Ю. также относит неблагоприятную атмосферу в коллективе, однополый состав коллектива.

К внутренним факторам Е.Ю. Костин относит: 1) коммуникативный фактор: трудности при разрешении конфликтных ситуаций, низкий уровень коммуникативного навыка, неумение регулировать собственные эмоции; 2) ролевой и личностный фактор (индивидуальный). К этим факторам относят различные семейные проблемы (развод, ссоры, смерть, болезни), бытовые трудности, отсутствие внимания со стороны близких, неудовлетворённость профессиональной деятельности [4].

В.В. Бойко во внешних факторах выделяет: «хроническую напряжённую психоэмоциональную деятельность, дестабилизирующую организацию деятельности и психологически трудный контингент, с которым имеет дело профессионал в сфере общения». К внутренним факторам он относит: «склонность к эмоциональной ригидности, интенсивную интериоризацию (восприятие и переживание) обстоятельств профессиональной деятельности, слабую мотивацию эмоциональной отдачи и нравственные дефекты и дезориентации личности» [1, с. 52].

Е.П. Ильин помимо внешних и внутренних факторов, выделяет личностный фактор. Он говорит о том, что такие личностные особенности, как эмпатия,

гуманность, мягкость, идеализированность, интровертированность, фанатичность, увлекаемость, способствуют эмоциональному выгоранию [3, с. 222].

Таким образом, существует три фактора, способствующих появлению эмоционального выгорания у воспитателей дошкольных образовательных учреждений: личностные, внутренние и внешние. Эти факторы связаны между собой, поэтому отдельный фактор не может сформировать эмоциональное выгорание. Чтобы не допустить появления эмоционального выгорания, необходим не только личностный настрой и готовность, но и поддержка со стороны администрации и психологов.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Бойко В.В. Энергия эмоций в общении: взгляд на себя и на других. М.: Информационно-издательский дом «Филинь», 1996. 472 с.
2. Водопьянова Н.Е., Старченкова Е.С. Синдром выгорания: диагностика и профилактика. СПб.: Питер, 2005. 258 с.
3. Ильин Е.П. Эмоции и чувства. СПб.: Питер, 2001. 752 с.
4. Костин Е.Ю. Эмоциональное выгорание в профессиональной деятельности педагогов дошкольного образовательного учреждения // Вестн. Моск. гос. гуманитарного ун-та им. М.А. Шолохова. Педагогика и психология, 2013. № 2. с. 52–54.

ОСОБЕННОСТИ И ПРИЧИНЫ АГРЕССИВНОГО ПОВЕДЕНИЯ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

О.В. Аверкиева, III курс очной формы обучения
Научный руководитель – канд. психол. наук, доц. Травина С.А.
ФГБОУ ВО «Тверской государственный университет»

Изменения, происходящие в развитие современного общества, повлекли за собой огромный ряд проблем, обусловленных ростом различных отклонений в личностном развитии и поведении нового подрастающего поколения. Наиболее острой проблемой для педагогов и психологов, да и общества в целом, является повышенная агрессивность детей.

Американские психологи Р. Бэрн и Д. Ричардсон выяснили что, дети черпают знания о моделях агрессивного поведения из трех основных источников. Семья может одновременно демонстрировать модели агрессивного поведения и обеспечивать его подкрепление. Вероятность агрессивного поведения детей зависит от того, сталкиваются ли они с проявлениями агрессии у себя дома. Агрессии они также обучаются при взаимодействии со сверстниками, зачастую узнавая о преимуществах агрессивного поведения во время игр. И наконец, дети учатся агрессивным реакциям не только на реальных примерах (поведение сверстников и членов семьи), но и на символических, предлагаемых масс-медиа [1].

Нередко встречаются такие ситуации, когда агрессивность ребенка является частью протеста против действий взрослых, принуждающих его к чему-либо. Это часто встречается в семьях, где родители переусердствовали в отношении каких-либо действий, которые они считают необходимыми. Они заставляют ребенка что-то делать, вызывая у него реакцию протеста. В различные воз-

растные периоды решающее значение для получения популярности имеют различные требования со стороны группы. Имеют значение интеллектуальный уровень, развитие речи, физическое развитие, ловкость, степень овладения различными видами деятельности. Но доминирующее значение имеет то, насколько ребенок овладел навыками игры, как он умеет организовать игру, придумать сюжет, распределить роли и т. п. Подобные факторы полностью определяют положение ребенка в группе сверстников [2].

Часто причиной агрессии детей является недостаток внимания и понимания со стороны родителей и педагогов и является отчаянной попыткой младшего школьника восстановить социальные связи. Если ребёнку хотя бы один раз удалось добиться агрессией того, что он хотел, а окружающие уступили ему, то он и впредь будет прибегать к такому способу добиваться своего. Наказание за агрессию приводит к такому же результату т. к. загнанная внутрь агрессия обязательно проявится: если не дома, то в школе.

По мнению А.Г. Долговой причины агрессивного поведения у младших школьников следующие.

Первое место, с учетом учебной деятельности младшего школьника, занимает отметка. Для детей младшего возраста становится главным. Младшему школьнику трудно увидеть разницу степени подготовки и интерпретации материала собственного и его одноклассников. У ребенка возникает чувство несправедливости учителя по отношению к нему, еще хуже, когда и родители настроены против учащегося. Эмоции захлестывают и ребенок «встает на тропу войны», его поведение меняется в худшую сторону. Он сердится, гневается и, наконец, выплескивает свою агрессию на окружающих, еще хуже, если ребенок все наболевшее носит в себе.

Вторая, не менее важная, проблема – критика. Дети младшего школьного возраста очень чувствительны к критике, какой бы безобидной она не казалась.

Третья проблемой – невнимание родителей огорчает детей, затем вызывает чувство вины и страха, которые трансформируются в агрессию.

Четвертая проблема – это взаимоотношение учащихся с друзьями или другими одноклассниками [3].

Агрессивное поведение – это одна из форм реагирования на различные неблагоприятные в физическом и психологическом отношении жизненные ситуации, вызывающие стресс, фрустрацию и иные состояния. Повышенная агрессивность детей является одной из наиболее частых проблем в детском коллективе. Практически все дети ссорятся, дерутся, обзываются. Обычно с усвоением правил и норм поведения эти непосредственные проявления агрессивности уступают место социальным формам поведения.

Существует множество причин детского агрессивного поведения. Психологи в первую очередь объясняют это врожденным инстинктом, основной целью которого является борьба за выживание во враждебном мире. Агрессия чаще всего рождается в ответ на такие чувства, как отчаяние, страх, разочарование, печаль, ревность. Некоторые дети не умеют контролировать свое настроение и действия, в результате чего их ощущения обостряются, а негативные эмоции

проявляются в виде асоциального поведения. Не последнюю роль в формировании агрессивных реакций играет темперамент ребенка. В сочетании с неблагоприятной обстановкой в семье (ссоры родителей, частые наказания, равнодушие к малышу) или генетической предрасположенностью вероятность использования агрессии в качестве основной формы поведения для выживания увеличивается.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Бэрон Р., Ричардсон Д., Агрессия СПб.: Питер, 2000. 336 с.
2. Ключева Н.В., Касаткина Ю.В. Учим детей общению. СПб.: Питер, 1997. 234 с.
3. Долгова А.Г. Агрессия у детей младшего школьного возраста. Диагностика и коррекция. М.: Генезис, 2009. 244 с.

ОСОБЕННОСТИ ЭМОЦИОНАЛЬНОЙ СФЕРЫ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

В.Ю. Талызова, III курс очной формы обучения

Научный руководитель – канд. психол. наук, доц. С.А. Травина
ФГБОУ ВО «Тверской государственный университет»

В возрастной и педагогической психологии младший школьный возраст занимает особое место: в этом возрасте осваивается учебная деятельность, формируется произвольность психических функций, возникают рефлексия, самоконтроль, а действия начинают соотноситься с внутренним планом. «Такие достижения связаны с изменениями в потребностно-мотивационной сфере, развитием психических процессов (особенно в интеллектуально-познавательной сфере), что ведёт и к изменениям в эмоциональной сфере» [1, с. 432].

Проблема развития личности ребёнка является одной из центральных проблем психологической науки, которая по сей день остаётся актуальной. К концу двадцатого века стало совершенно очевидно, что именно эмоциональность в первые годы жизни является ядром практически всех психологических новообразований. Проблема эмоционального развития ребёнка оказывается её частным аспектом и является предметом теоретического изучения в рамках нашего доклада. Поскольку сама тема чрезвычайно широка и, конечно, не может быть раскрыта в формате одного сообщения, целесообразно сузить границы рассмотрения до особенностей эмоциональной сферы детей младшего школьного возраста.

По утверждению В.В. Давыдова, «общая ориентация эмоций младшего школьника связана с нарастанием осознанности, сдержанности, устойчивости чувств и действий. С поступлением в школу максимум эмоциональных реакций приходится не столько на игру и общение, сколько на процесс и результат учебной деятельности, удовлетворение потребностей в оценке и добром отношении окружающих. Но возможности полного осознания младшим школьником своих чувств и понимания чужих переживаний ещё ограничены. Дети не всегда точно ориентируются даже в выражении эмоций (например, гнева, страха, ужаса, удивления), оценивая их грубовато. Несовершенство в восприятии и понимании чувств влечёт за собой чисто внешнее подражание взрослым в выражении чувств, и этим младшие школьники часто напоминают родителей и учителя по стилю общения с людьми» [2, с.14].

В младшем школьном возрасте эмоциональная жизнь усложняется и дифференцируется – появляются сложные высшие чувства: нравственные (чувство долга, любовь к Родине, товарищество, а также гордость, ревность, сопереживание), интеллектуальные (любопытность, удивление, сомнение, интеллектуальное удовольствие, разочарование и т.п.), эстетические (чувство прекрасного, чувство красивого и безобразного, чувство гармонии), практические чувства (при изготовлении поделок, на занятиях физкультурой или танцами). Чувства в младшем школьном возрасте развиваются в тесной связи с волей: часто они одерживают верх над волевым поведением и сами становятся мотивом поведения. В одних случаях чувства способствуют развитию воли, в других – тормозят её. Например, интеллектуальные переживания могут заставить ребёнка часами заниматься решением учебных задач, но эта же деятельность будет под тормаживаться, если ребёнок будет переживать чувства страха, неуверенности в себе [3].

Обобщая всё вышесказанное, выделим особенности эмоциональной сферы младших школьников: 1) умственная деятельность, суждения и высказывания младших школьников о тех или иных явлениях действительности очень часто окрашены яркими эмоциональными переживаниями; 2) младшие школьники ещё не могут сдерживать проявление своих чувств, обычно лица и позы детей очень ярко выражают их эмоциональные переживания. Такое непосредственное обнаружение своих чувств объясняется недостаточным развитием у детей этого возраста тормозных процессов в коре головного мозга; 3) под влиянием развития воли дети младшего школьного возраста учатся сдерживать свои чувства (прежде всего, перестают громко плакать). Даже учащиеся I класса уже не проявляют так непосредственно своих чувств, как дошкольники; 4) для младших школьников характерна лёгкая «заразительность» эмоциональными переживаниями других людей. Учителям хорошо известны такие факты, когда смех отдельных учеников вызывает смех остальных учащихся класса, хотя последние могут и не знать причины смеха. Девочки начинают плакать, глядя на плачущую подругу, не потому, что считают её несправедливо обиженной, а потому, что видят слезы; 5) возникновение чувств у младших школьников связано с конкретной обстановкой, в которую попадают дети. Непосредственные наблюдения тех или иных событий или яркие жизненные представления и переживания — все вызывает у детей этого, возраста чувства. Поэтому всякого рода словесные нравоучения, не связанные с определенными примерами и жизненным опытом детей, не вызывают у них нужных эмоциональных переживаний. Учитывая эту особенность чувств младших школьников, надо объяснять им учебный материал в наглядной форме и так, чтобы он не выходил за пределы их жизненного опыта; 6) младший школьник положительно или отрицательно оценивает друга преимущественно на основании того, что его друг лично делает для него; 6) в младшем школьном возрасте формирование нравственных чувств часто опережает знание ребёнком норм морального поведения. Школьник не всегда может объяснить, почему надо вести себя соответствующим образом в той или иной обстановке, но моральное чувство, сформировавшееся на основе предыдущего жизненного опыта, правильно подсказывает ему, что такое хороший и дурной поступок [3].

Таким образом, можно сделать вывод о том, что эмоции играют важную

роль в жизни детей: помогают воспринимать действительность и реагировать на неё. Проявляясь в поведении, они информируют взрослого о том, что ребёнку нравится, сердит или огорчает его. В дошкольном возрасте и младшем школьном ребёнок усваивает язык чувств – принятые в обществе формы выражения тончайших оттенков переживаний при помощи взглядов, улыбок, жестов, поз, движений, интонаций голоса и т. д. С другой стороны, ребёнок овладевает умением сдерживать бурные и резкие выражения чувств. Основное в воспитании чувств ребёнка – научить его управлять своими чувствами, научить сдерживать свой гнев, бурное раздражение, а иногда и бурное веселье. Это достигается только тренировкой, упражнением. Путём упражнения развивается и совершенствуется у ребёнка чувство долга.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Выготский Л.С. Собрание сочинений: в 6 т. Т. 4: Детская психология / под ред. Д.Б. Эль-конина. М.: Педагогика, 1984.
2. Давыдов В.В. Учебная деятельность: состояние и проблемы исследования // Вопросы психологии. 1991. № 6. С. 12–19.
3. Некрасова Т.Г. Особенности эмоциональной сферы детей младшего школьного возраста // Электронный ресурс: <http://nsportal.ru/nachalnaya-shkola/psikhologiya/2015/03/08/osobennosti-emotsionalnoy-sfery-detey-mladshego-shkolnogo> (дата обращения: 15.02.2017).

УСЛОВИЯ ФОРМИРОВАНИЯ САМООЦЕНКИ В МЛАДШЕМ ШКОЛЬНОМ ВОЗРАСТЕ

И.Г. Жирнова, II курс очной формы обучения
Научный руководитель – канд. психол. наук, доц. С.А. Травина
ФГБОУ ВО «Тверской государственный университет»

Самооценка – это важный механизм регуляции поведения. Она во многом определяет характер взаимодействия субъекта с окружающим миром, отражает способность к восприятию критики, ответственность, способность адекватно оценивать свои достижения и промахи. По утверждению Г.А. Цукерман, «самооценка – это важнейший орган душевной жизни, служащий для регуляции поведения и деятельности человека, его успехов и неудач». [4, с. 113]

Формирование самооценки происходит на основе убеждений по отношению к себе. Особенностью детей младшего школьного возраста является полное признание ими авторитета взрослого (в отличие от дошкольного периода на первый план выходит авторитет учителя), они безоговорочно принимают его оценки. Данная тема актуальна, так как задача учителя, прежде всего, состоит в повышении мотивации обучения и его результативности, а адекватная самооценка ученика помогает решать эту задачу достаточно эффективно. Трудность в том, чтобы добиться адекватной самооценки у каждого учащегося. Для этой цели уже в первом классе необходимо начать формировать такую самооценку.

Адекватная самооценка школьника – это отношение ребенка к себе, к своим способностям, субъективным возможностям, чертам характера, личностным качествам, поступкам. От ее адекватности зависят все жизненные достижения, межличностное взаимодействие, успешность в учебе.

По мнению А.Т. Фатуллаевой, «формирование самооценки связано с активными действиями младшего школьника, с самонаблюдением и самоконтролем. Игры, занятия, общение постоянно обращают его внимание на самого себя, ставят его в ситуации, когда он должен как-то отнестись к себе – оценить свои умения что-то делать, подчиняться определённым требованиям и правилам, проявлять те или иные качества личности» [3, с. 69].

Следует отметить, что самооценка не является постоянной. Она меняется в зависимости от обстоятельств, поэтому многие эмоциональные расстройства, влияющие на самооценку, можно предупредить или преодолеть. Как отмечает Э.В. Витушкина, «учителю начальных классов необходимо иметь чёткое представление о системе оценивания. Благодаря дифференциации самооценки учащийся не чувствует себя ущемлённым, он понимает, что если что-то не получается сейчас, он сможет, приложив усилия и потренировавшись, выполнить задание позже и продемонстрировать положительный результат» [1, с. 36].

А. Савонько считает, что «к процессу формирования адекватной самооценки и навыков самоконтроля необходимо привлечь родителей учеников, чтобы были единые требования в школе и дома. На родительских собраниях и на индивидуальных консультациях проводятся беседы о способах формирования и значении самооценки и самоконтроля. Родители, которые принимают участие в формировании у своего ребёнка адекватной самооценки и навыков самоконтроля, впоследствии реально оценивают возможности и учебную деятельность своих детей. Опыт показывает, что при совместной работе учителя и родителей результаты получаются более высокие и поставленные цели достигаются быстрее» [2, с. 170].

По мнению А.Т. Фатуллаевой, важно, чтобы «учащиеся могли дать обоснование не только оценке хорошо выполненной работы, но и учились выделять возникающие в ней трудности, те моменты, которые еще плохо усвоены, или реально представляли себе, почему то или иное задание выполнено плохо или вообще не выполнено» [3, с. 70].

Таким образом, в младшем школьном возрасте самооценка ребенка напрямую зависит от характера оценок, которые взрослый дает личностным качествам ребенка и его успехам в различных видах деятельности.

Основными факторами, влияющими на формирование самооценки детей младшего школьного возраста, являются оценочные воздействия учителя, родителей и их отношение к учебной деятельности.

В заключение следует отметить, что самооценка, как и другие личностные образования, формируется в результате деятельности, и через осознание результатов своей деятельности человек приходит к осознанию себя как субъекта этой деятельности, к оценке своих возможностей и качеств. Причём, главную роль в формировании личности играет социальная среда, издержки семейного и школьного воспитания, коллектив.

Влияние учителя на формирование самооценки младшего школьника огромно, при этом влияние оказывают не только специальные занятия учителя с детьми, но и общий климат класса, социальный статус учащегося в коллективе, отношение в семье ребенка.

Самое важное, что должно определять отношение учителя к каждому учащемуся, независимо от уровня его знаний и индивидуальных психологических особенностей, – это несомненная вера в растущего человека, в его возможности. Педагог, организуя учебную деятельность, должен сопоставлять достигнутые детьми результаты не только с их интеллектуальным развитием, но и с оценкой ребенка себя, с его собственными представлениями о характере и уровне реализации своих способностей в различных учебных ситуациях.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Витушкина Э.В. Роль учителя в формировании самооценки у младшего школьника // Начальная школа. 2014. № 4. С. 31–37.
2. Савонько А. Возрастные особенности соотношения ориентации школьников на самооценку и на оценку другими людьми. М.: Знание, 1970. 170 с.
3. Фатуллаева А.Т. Самооценка как основа личностного становления младшего школьника // Среднее профессиональное образование. 2009. № 6. С. 69-70.
4. Цукерман Г.А. Оценка без отметки. М.; Рига: Педагогический центр «Эксперимент», 1999. 113 с.

ФОРМИРОВАНИЕ ХАРАКТЕРА МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

Д.П. Яковлева, II курс очной формы обучения
Научный руководитель – канд. психол. наук, доц. С.А. Травина
ФГБОУ ВО «Тверской государственный университет»

Младшие школьники находятся на пороге достаточно значимого периода своей жизни. Их социальная ситуация развития претерпевает качественные изменения, появляется новая социальная позиция – позиция школьника, что, несомненно, открывает перед ребенком новые горизонты и накладывает определенный отпечаток на его личностное развитие и становление. Именно в младшем школьном возрасте происходит мощный толчок в развитии различных черт характера. Ребенок приобретает совершенно новый опыт взаимодействия с окружающей средой и социумом, в результате чего приобретает новые характерологические черты и проявления.

Учителям начальных классов, особенно важно знать природу характера, особенности детского характера и процесс его формирования в детском возрасте. Поэтому углубленное изучение данной проблематики представляется нам весьма актуальным и значимым.

Н.Д. Левитов говорил, что «на формирование характера младшего школьника оказывают влияние в первую очередь условия жизни ребенка, та среда, в которой он растет и взрослеет, «дух» общества, его мораль и ценностные ориентации. Каналами этого влияния служат общение со взрослыми и сверстниками, книги, радио, телевидение, обычаи, традиции и пр.» [2, с. 44].

Очень серьезное влияние на формирование характера младшего школьника оказывают семейные условия, отношения в семье. Домашнее воспитание имеет решающее значение для формирования характера ребенка [1, с. 15].

Характер детей младшего школьного возраста формируется в деятельности. Он приобретет свое качественное своеобразие в последовательно ведущих

для него видах деятельности – в игре, учебе, труде.

С поступлением в школу начинается новый этап формирования характера. Ребенок сталкивается с рядом новых и строгих правил и школьных обязанностей, определяющих все его поведение в школе, дома, в общественных местах.

Первостепенное значение в формировании характера имеет организация личного опыта ребенка, способствующего образованию устойчивых привычек поведения и деятельности [3, с. 5]. Под влиянием требований родителей и воспитателей, их личного примера у младшего школьника постепенно складываются понятия о том, что можно и чего нельзя, и это начинает определять его поведение, закладывает основы чувства долга, дисциплины, выдержки; ребенок приучается давать оценку собственному поведению.

Таким образом, формирование характера происходит стремительными темпами именно в период младшего школьного возраста. У ребенка закладываются основы будущего характера исходя из специфики условий его проживания, деятельности, семейной ситуации, общения в детском коллективе, взаимодействия с учителями. Полученный в этот период опыт несомненно скажется на последующих проявлениях характера и особенностях личностного развития.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Ковалев А.Г., Мясищев В.Н. Психологические особенности младшего школьного возраста. М.: Просвещение, 2010. 369 с.
2. Левитов Н.Д. Психология характера. М.: Просвещение, 2010. 356 с.
3. Стюхина Д.А. Формирование характера в младшем школьном возрасте // Начальная школа. 2015. № 23., С. 3–11.

ПРОФИЛАКТИКА МОТИВАЦИОННОГО ВАКУУМА У ОБУЧАЮЩИХСЯ В РАБОТЕ УЧИТЕЛЯ НАЧАЛЬНЫХ КЛАССОВ

А.В. Будилева, IV курс очной формы обучения

Научный руководитель – канд. психол. наук, доц. М.А. Крылова
ФГБОУ ВО «Тверской государственный университет»

Понятие «мотивационный вакуум» – применительно к обучению в школе – означает отсутствие или слабость проявления мотивов учения, в первую очередь – продуктивных мотивов (познавательных) и было введено еще в 1972 г. Л.И. Божович и Л.В. Благонадежиной [1], но по-прежнему, как отмечает Е.В. Карпова, вопросы мотивационного вакуума и антимотивации не достаточно разработаны [2]. Мотивационный вакуум – явление, особенно характерное для выпускников начальной школы, именно поэтому внимание профилактике мотивационного вакуума важно уделять в четвертом классе [1].

Процесс формирования и развития учебной мотивации – непрерывный. Он начинается еще на подготовительном этапе (подготовительные курсы в школе или группа детского сада) и длится на протяжении всего учебного времени. Все основные мотивы формируются еще в дошкольном возрасте, затем меняется лишь их структура, один преобладающий мотив сменяется другим. Возникновение мотивационного вакуума к концу обучения в 4 классе связано с осла-

беванием познавательных мотивов и усилением роли других, чаще – мотивов социальной направленности, отмечает Л.И. Божович [1].

Очень часто доминирующим мотивом для обучающегося 4-го класса становится получение личной выгоды того или иного характера (хорошая оценка, похвала, подарок и др.). Работу по формированию и развитию мотивации необходимо проводить на протяжении всего периода обучения, но в четвертом классе подобная работа должна приобретать несколько иную направленность, а именно – на формирование сознательной мотивации. То есть, в четвертом классе большинство учащихся вполне уверенно отвечают на вопрос «почему ты учишься?» или «зачем ты учишься», но не все задумываются об этом.

Была составлена и реализована программа экспериментально-практического исследования, которое проводилось в три этапа: 1) констатирующий этап – диагностика уровня сформированности мотивации учения; 2) формирующий этап – работа по профилактике мотивационного вакуума; 3) контрольный этап – выявление уровня сформированности мотивации учения, с целью определения эффективности реализуемой программы формирующего этапа.

Исследование уровня сформированности мотивации обучающихся проводилось 21–22 ноября 2016 г. на базе 4 «А» и 4 «Б» классов МБОУ СОШ № 34 г. Твери. Были использованы методики изучения мотивации: Н.Г. Лускановой, Л.П. Уфимцевой, Е.П. Ильина и Н. А. Курдюковой, А.А. Реана.

Анализ результатов констатирующего этапа показал, что в 4 «А» классе (экспериментальный класс) у 18 (72%) человек из 25 уровень мотивации средний или близок к среднему. Низкий или близкий к низкому уровень мотивации имеют 5 (20%), и 2 (8%) обучающихся имеют высокий уровень мотивации или близкий к высокому.

В 4 «Б» классе (контрольный класс) у 18 человек из 25 уровень мотивации средний или ближе к среднему (72%). Низкий или близкий к низкому – у 3 обучающихся (12%). Высокий или близкий к высокому – у 4 (16 %) обучающихся. По итогам диагностики уровень мотивации учащихся 4 «Б» класса несколько выше, но разница статистически не значима.

Нами была разработана программа формирующего этапа исследования, включающего в себя четыре основных направления: 1. Побуждение обучающихся к осмыслению своих мотивов учения; 2. Систематическая борьба с отрицательными эмоциями и создание положительных; 3. Устранение пробелов в знаниях и умениях, формирование метапредметных УУД; 4. Ситуации, стимулирующие любопытство, любознательность. Формирующий этап длился с 21.11.16 по 17.12.16. Побуждение обучающихся к осмыслению мотивации учения способствует развитию сознательности учения, так как, отвечая на вопрос: «Зачем я учусь?», учащийся получает ответ и на вопрос: «А что нужно для этого сделать?». По мнению А.Н. Леонтьева [3], именно сознательность учения способствует повышению результативности. То есть, необходимо понимание того, зачем, что и для чего происходит изучения нового материала.

Для формирования сознательности мотивации учения и осмысления целей и результатов учебной деятельности был разработан урок-тренинг «Дерево

мотивации» – урок технологии, цель которого – развитие и формирование мотивов учения и предполагаемых результатов. Предварительно учитель заготавливает на листе формата А2 рисунок дерева без листьев и плодов. В начале урока проводится беседа, где выясняется, чего не хватает дереву (листьев, плодов). Затем обучающимся предлагается нарисовать и вырезать два листочка из цветного картона или бумаги (лучше выбрать светлые оттенки зеленого цвета). В ходе обсуждения выяснялось, что мотивирует детей на учебную деятельность (оценка, личность определенного учителя, возможность общаться в школе, стремление к знанию, стремление к поощрению, желание получить общественное признание, стремление к будущей профессии и др.). Возможный список заранее формируется учителем, который подсказывает обучающимся варианты, и по мере обсуждения тезисно записывает на доске. Каждому предлагается решить для себя, что из названного наиболее значимо в его учебной деятельности, написать карандашиком аккуратно на листочках, обвести фломастером. Эти листья размещаются на дереве выходящими по очереди к доске учениками, но на нем могут быть еще и плоды. Учитель предлагает из бумаги любого другого цвета вырезать любые плоды, так же две штуки. Дети выбирают, какой плод они хотят вырастить, параллельно идет обсуждение, а какого результата они хотят добиться по окончании учебного дня, четверти начальной школы, вообще школы, или – в далеком будущем, что они могут и должны получить. Выслушиваются ответы детей, учитель заранее так же должен подготовить примерный список, и теперь тезисно перенести его на доску. Каждому предлагается выбрать для себя такие результаты, которые ему наиболее близки, и написать на своих фруктах. Фрукты тоже размещаются на дереве. Учитель вместе с ребятами анализирует, что у них получилось, и к чему они должны стремиться и почему? Также в ходе беседы можно выяснить, какие основные личностные качества помогают в достижении цели, эти качества записываются на стволе и крупных ветвях дерева. На траве (земле) отмечаются основные помощники в достижении поставленных целей (например: родители, учитель и т.д.).

Вспомогательными способами в данном направлении являлась рефлексия, а также формирование сознательности учения с использованием эпитаф. Суть такого вида работы заключалась том, что в начале урока учащимся предлагается эпитаф – высказывание о пользе изучения конкретного предмета или учения в целом, после чего идет обсуждение, к которому можно возвращаться на этапе рефлексии, в дальнейшей работе предполагается поиск высказываний учащимися. Иногда эпитаф мог быть оставлен без внимания учителя, в таком случае было интересно наблюдать, как появлялись желающие прочитать его и обсудить между собой, а иногда – спросить учителя о его значении.

При организации систематической борьбы с отрицательными эмоциями необходимо начинать с контроля эмоций самого учителя. Также необходимо учесть результаты анкетирования по методике Л.П. Уфимцевой, где учащиеся давали ответ на вопрос, что им больше всего не нравится в школе, или что их раздражает, именно указанные здесь ситуации и являются источником отрицательных эмоций. Поэтому необходимо создание ситуаций успеха, прежде всего через акцентирование положительных моментов в работе учащегося, а так же –

сильных сторон его характера. Немало значит и подбадривание, особенно – для не уверенных в себе детей. Для определения того, насколько успешно идет работа, необходим постоянный контроль эмоций. Для этого была выбрана простая форма, при которой обучающиеся рисовали и раскрашивали смайлики, соответствующие их настроению в начале и конце рабочего дня или, иногда, в конце и начале урока.

Целью урока-тренинга «Я и школа» – урока ИЗО – стала борьба с негативными школьными эмоциями (страх, ненависть и др.). Детям предлагается выполнить рисунок, который бы изображал ситуацию в школе, вызывающую у них наиболее положительные эмоции. По окончании рисования предлагается доработать и изменить рисунок так, чтобы ребенок смог вспомнить и найти в учебном процессе то, что вызывает наиболее положительные эмоции и изобразить себя в ситуации достижения успеха или просто получения желаемых эмоций от конкретного вида деятельности. Это и отличный ответ у доски, и просто активность на уроке, но могли присутствовать на рисунках и внеучебные моменты. И хотя большинство учащихся изобразили себя за активной работой на уроке, результатом которой является отличная оценка (причем оценка часто занимала центральное место и была раскрашена всеми цветами радуги), себя ученик изображал рядом за партой. Но несколько рисунков отличались тем, что представляли собой коллаж, изображавший ряд картин, изображающих деятельность на разных уроках. Интересно, что один из рисунков изображал учащегося, входящим в школу, как он объяснил – прийти в школу – уже радость. То есть необходимо, чтобы ребенок хотел идти в школу, но для этого в ней должна присутствовать радость.

Устранение пробелов в знаниях и умениях, формирование метапредметных УУД производилось на каждом уроке через систему дополнительных заданий по предметам, а так же гибкой системы контроля, то есть даже в случае неудачного выполнения ребенок получал не замечание, а поощрение к продолжению работы для достижения полного результата. Так же организовывалась работа в группах, парах, использовалась система дифференцированного домашнего задания, где каждый учащийся получал возможность доработать дома именно то, что не совсем им усвоено.

При работе по развитию познавательного интереса учащихся было важно в первую привлечь и развить уже имеющиеся интересы к познанию. Именно поэтому на уроках окружающего мира предлагалось учащимся сначала задуматься над тем, что им интересно и зафиксировать возникшие вопросы. В дальнейшем вопросы были прочитаны и обработаны учителем и с участием ребят были подготовлены ответы на наиболее интересные и значимые из них. Так же побуждение к познанию можно осуществлять при организации на уроках проблемных ситуаций, решение которых способствует активизации познавательного интереса.

Для определения эффективности апробированной программы формирующего этапа исследования было произведено повторное тестирование. На контрольном этапе в нём участвовало 48 человек: 25 обучающихся из экспериментального класса (4 «А») и 23 обучающихся из контрольного класса (4 «Б»). Были получены следующие результаты:

В экспериментальном 4 «А» классе обучающихся с низким или близким к низкому уровнем мотивации не оказалось, большая часть – 23 (92%) – имеют средний или близкий к среднему, а 2 (8%) – высокий или близкий к высокому уровень мотивации.

В контрольном 4 «Б» классе из 23 учеников 4 (17%) имеют низкий или близкий к низкому уровень мотивации, 19 (83%) – средний или близкий к среднему, и 0 – высокий или близкий к высокому (см. таблицу).

Из таблицы видно, что в обоих классах по-прежнему приблизительно равное количество учащихся со средним уровнем сформированности учебной мотивации, но при этом в контрольном классе уменьшилось количество учащихся с высоким уровнем и увеличилось с низким уровнем, пускай и незначительно, тогда как в экспериментальном классе – наоборот.

Динамика уровней мотивации обучающихся
экспериментального (4А) и контрольного (4Б) классов

| Уровень мотивации | Констатирующий этап | | Контрольный этап | |
|--------------------------------|---------------------|------------|------------------|------------|
| | 4 «А» (25) | 4 «Б» (25) | 4 «А» (25) | 4 «Б» (23) |
| Низкий или близкий к низкому | 5 (20%) | 3 (12%) | 0 | 4 (17%) |
| Средний или близки к среднему | 18 (72%) | 18 (72%) | 23 (92%) | 19 (83%) |
| Высокий или близкий к высокому | 2 (8%) | 4 (16%) | 2 (8%) | 0 |

При критической оценке полученных результатов можно отметить, что нет значительных изменений ни в положительную, ни в отрицательную сторону в обоих классах, это отнюдь не значит, что составленная программа не эффективна. Следует учесть, что отведенный для реализации программы срок достаточно мал, а с учетом особенностей данного возрастного периода учащихся, можно сказать, что отсутствие падения уровня учебной мотивации в целом – уже положительный результат, программа может быть использована с целью профилактики мотивационного вакуума.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Изучение мотивации поведения детей и подростков / под ред. Л.И. Божович и Л.В. Благоннадежиной. М.: Педагогика, 1972. 352 с.
2. Карпова Е. В., Рябова А. Ю. Особенности генезиса антимотивации в учебной деятельности // Ярослав. пед. вестн. 2015. № 1. Т. II (Психолого-педагогические науки), С. 111–118.
3. Леонтьев А.Н. Психологические вопросы сознательности учения // Изв. АПН РСФСР М., 1947. Вып. 7.

ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ ХАРАКТЕРИСТИКА РАЗЛИЧНЫХ СТИЛЕЙ СЕМЕЙНОГО ВОСПИТАНИЯ

Д.С.Кириллова, Д.Ю. Курнаева, II курс очной формы обучения
Научный руководитель – канд. психол. наук, доц. С.А. Травина
ФГБОУ ВО «Тверской государственный университет»

Значение семейного воспитания в развитии ребенка трудно переоценить:

семья является первым и наиболее важным фактором личностного, интеллектуального, духовного развития человека. Дети, растущие в атмосфере любви и понимания, имеют меньше проблем, связанных со здоровьем, трудностей с обучением в школе, общением со сверстниками, и наоборот, как правило, нарушение детско-родительских отношений ведет к формированию различных психологических проблем и комплексов. Поэтому современным родителям необходимо знать о стилях семейного воспитания и их влияния на ребенка.

По стилю отношений между родителями и детьми в семье различают авторитарное, демократическое, либеральное и попустительское воспитание.

И.С. Кон пишет о том, что родители не всегда практикуют один и тот же стиль воспитания: отцы, как правило, воспринимаются юношами и на самом деле бывают более жесткими и авторитарными чем матери, так что семейный стиль в известной мере компромиссный. Отец и мать могут взаимно дополнять, а могут и подрывать влияние друг друга [3, с. 21].

Авторитарное воспитание – тип воспитания, в рамках которого определенная идеология принимается в качестве единственной истины. При этом доминирует такой воспитательный метод как требование. Принуждение является основным путем передачи социального опыта детям. Степень принуждения определяется тем, насколько ребенок имеет право сам определять или выбирать содержание прошлого опыта и ценностной системы – семейных ценностей, норм поведения, правил общения, ценности религии и т.п. В деятельности родителей доминирует догма всеобщей опеки, безошибочности, всезнайства [2, с. 34].

Было обнаружено, что дети авторитарных родителей отличаются замкнутостью и робостью. Почти или совсем не стремятся к независимости. Обычно угрюмы, непритязательны и раздражительны. В подростковом возрасте эти дети, особенно мальчики, могут чрезвычайно бурно реагировать на запрещающее и карающее окружение, в котором их растили, становясь иногда непослушными, агрессивными. Девочки же чаще всего остаются пассивными, зависимыми.

Авторитарный стиль вызывает у детей отчуждение от родителей, чувство своей незначительности и нежеланности в семье. Родительские требования, когда они кажутся необоснованными, либо вызывают протест и агрессию, либо привычную апатию и пассивность. Перегиб в сторону терпимости также вызывает у ребенка ощущение, что родителям нет до него дела, и мешает формированию у него ответственной зависимости. Пассивные незаинтересованные родители не могут быть предметом подражания и идентификации, а другие влияния – школы, сверстники, СМИ – часто не могут восполнить этот пробел, оставляя ребенка без надлежащего руководства и ориентации в сложном и меняющемся мире.

Демократический стиль может на практике реализоваться в системе следующих метафор: «равный среди равных» и «первый среди равных» [2, с. 37].

Первый вариант – это стиль отношений между родителями и детьми, в рамках которого отец или мать в основном выполняют необходимые обязанности по координации действий ребенка в организации его учебной деятельности, самообразования досуга и пр., учитывая его интересы и собственное мнение, согласовывая с ним на правах «взрослого» человека все вопросы и проблемы.

Вторая позиция реализуется в отношениях между родителем и ребенком, в которых доминирует высокая культура деятельности и отношений, большое доверие к ребенку и уверенность в правильности всех его суждений, действий и поступков. В этом случае родители признают его право на автономию и в основном видят задачу в координации самостоятельных действий ребенка, в оказании помощи при обращении к нему самого ребенка.

Как полагает Л.С. Алексеева, наилучшие взаимоотношения детей и родителей складываются обычно тогда, когда родители придерживаются демократического стиля воспитания. Этот стиль в наибольшей степени способствует воспитанию самостоятельности, активности, инициативы и социальной ответственности. Поведение ребенка направляется в этом случае твердо, последовательно и вместе с тем гибко и рационально: родитель всегда объясняет мотивы своих требований и поощряет их обсуждение ребенком; власть используется лишь в меру необходимости; в ребенке ценится как послушание так и независимость; родитель устанавливает правила и твердо проводит их в жизнь, но не считает себя непогрешимым: он прислушивается к мнениям ребенка, но не исходит только из его желаний [1, с. 16].

Было обнаружено, что дети демократичных родителей адаптированы лучше всего. По сравнению с другими детьми, они более уверены в себе, полностью себя контролируют и социально компетентны. Со временем у этих детей развивается высокая самооценка, а в школе они учатся гораздо лучше, чем дети, воспитанные родителями с другими стилями поведения.

Попустительский стиль обычно проявляется в семье как отсутствие всяческих отношений: отстраненность и отчужденность членов семейного союза друг от друга, их полное безразличие к делам и чувствам другого.

Хуже всего обстоят дела, когда попустительство сопровождается открытой неприязнью (отвергающий родитель), ребенка ничто не удерживает от того, чтобы дать волю своим самым разрушительным импульсам. Исследования малолетних правонарушителей показывают, что во многих случаях эти дети воспитывались в семьях, где попустительство сочеталось с враждебностью. Но есть и вполне достоверные данные о том, что избыток эмоционального тепла тоже вреден как для мальчиков, так и для девочек. Он затрудняет формирование у них внутренней автономии и порождает устойчивую потребность в опеке, зависимость как черту характера. Рост самостоятельности ограничивает и функции родительской власти [2, с. 39].

Либеральный стиль (невмешательство) воспитания характеризуется отсутствием активного участия отца или матери в управлении процессом обучения и воспитания. Многие, даже важные дела и проблемы фактически могут решаться без их активного участия и руководства. Для выполнения какой-либо работы им нередко приходится уговаривать своих детей. Они решают в основном те вопросы, которые назревают сами, контролируют работу ребенка, его поведение от случая к случаю. Здесь детям предоставлен избыток свободы при незначительном руководстве родителей, которые не устанавливают каких-либо ограничений. В целом такой родитель отличается низкой требовательностью и слабой ответственностью за результаты воспитания [3, с. 44].

Дети либеральных родителей тоже могут быть непослушными и агрессивными. К тому же они склонны потакать своим слабостям, импульсивны и часто не умеют вести себя на людях. Однако в некоторых случаях они становятся активными, решительными и творческими людьми.

На практике ни один из приведенных стилей не может проявляться в «чистом виде». Так, по мнению ряда авторов (А. Бандура, Л.А. Волошина, В.В. Устинова и др.) применение только демократического стиля не всегда бывает эффективным. В каждой семье могут применяться разные стили в зависимости от ситуаций и обстоятельств, однако многолетняя практика формирует индивидуальный стиль воспитания, который относительно стабилен, обладает незначительной динамикой и может совершенствоваться в различных направлениях [3, с. 64].

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Алексеева Л. С., Плотник М. М., Спиваковская А. С., Ширинский В. И. Влияние внутри-семейных отношений на формирование личности ребенка. Вып. 1. М.: ЦБКТИ Минсоцзащиты населения Российской Федерации, 1995. 40 с.
2. Бордовская Н.В. Психология и педагогика. СПб.: Питер, 2012. 121 с.
3. Куликова Т. А. Семейная педагогика и домашнее воспитание: учебник для студ. сред. и высш. пед. учеб. заведений. М.: Академия, 1999. 238 с.

СОДЕРЖАНИЕ И СТРУКТУРА ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ ПЕДАГОГА НАЧАЛЬНОГО ОБЩЕГО ОБРАЗОВАНИЯ

А.В. Демидова, магистрант II курса очной формы обучения
Научный руководитель – канд. психол. наук, доц. С.А. Травина
ФГБОУ ВО «Тверской государственный университет»

Профессиональная компетенция современного учителя складывается из набора общих компетенций: мировоззренческой (связанной с ценностно-смысловыми ориентациями личности), коммуникативной, психолого-педагогической, нормативно-правовой (связанных с готовностью решения профессиональных задач), рефлексивной, предметной и методической (необходимых в сфере профессиональной деятельности и мотивации к профессиональному росту). Все названные составляющие тесно переплетаются, образуя сложную структуру, формирующую профессиональную компетенцию учителя.

Рассмотрим подходы, отражающие характеристики содержания и структуры профессиональной компетентности педагога в отечественной и зарубежной литературе.

В отечественной науке исследователь Д.А. Иванов отмечает, что профессиональная компетенция учителя общеобразовательной школы включает общие и специальные (предметные) компетенции, а все остальные, более частные компетенции вытекают из общей и являются ее составными частями [3, с. 8]. **Среди более частных компетенций следует выделить группы:**

- социально-личностные компетенции (гражданственности, самосовершенствования, социального взаимодействия, общекультурные и др.) [3, с. 9];
- организационно-управленческие компетенции (способность к оценке результатов деятельности, способность организовать работу по достижению

цели, готовность к использованию инновационных идей, готовность идти на умеренный риск и брать ответственность за результаты деятельности на себя и др.) [3, с.9];

- общенаучные компетенции (компетенции познавательной деятельности, умение структурировать и приращивать знания, компетенции профессионального развития и др.);

- общепрофессиональные (инвариантные к профессиональной деятельности) [3, с.10].

Обращение к зарубежному опыту определения компетентностной модели показывает, что на первый план выходят действия, операции, соотносящиеся с проблемой или ситуацией. Дж. Равен считает, что конкретизация различных видов компетенций необходима для достижения личностью конкретных целей [5, с. 245].

Выделенные им компетенции можно сгруппировать следующим образом: компетенции самостоятельных действий в неопределенных ситуациях; компетенции деятельности в команде; компетенции управления деятельностью; компетенции обустройства личной жизни [5, с. 245].

В соответствии с личностно-ориентированной концепцией образования, учитывая ее главные цели, А.В. Хуторской выделяет следующий набор компетенций: ценностно-смысловая, общекультурная, учебно-познавательная, информационная, коммуникативная, социально-трудовая, личностного совершенствования. Направленность образования на формирование обозначенных компетенций должна содействовать становлению человека, готового к профессиональной и культурной жизни, способного действовать внутри социальной структуры и изменять ее [6, с. 175]. Приведенные различные точки зрения на структуру, компонентный состав профессиональной компетенции позволяют сделать вывод о том, что до настоящего времени он не определен и представляет предмет научных дискуссий.

Ряд авторов дифференцируют группы профессиональных компетенций по их общности: общие и специальные. Общие компетенции: мировоззренческая, коммуникативная, нормаивно-правовая, психолого-педагогическая, рефлексивная и специальные компетенции: предметная и методическая.

Структурными компонентами компетенций являются знания, умения и навыки способов деятельности, которые хранятся в профессиональном опыте в «разобранном виде» и собираются в ответ на необходимость действовать в определенных проблемных ситуациях. Ценность выделенных компетенций для нашего исследования определяется их сущностным содержанием, необходимым для выполнения основных профессиональных функций: преподавание, воспитание, учебно-исследовательская деятельность (повышение квалификации). При формировании перечня компетенций нами учитывался их комплексный характер, т.е. наличие в структуре компетенции: а) объекта реальной действительности; б) социальной значимости знаний, умений и способов деятельности по отношению к данному объекту; в) личной значимости для обучающегося формирования данной компетенции [6, с. 18].

Е.В. Бондаревская отмечает, что в знаниях присутствует внутренний культурологический потенциал, придающий импульс для самостоятельного порождения личностных смыслов профессионального образования [1, с. 21]. Соответственно представление о мировоззренческой компетенции включает содержание, имеющее универсальное значение, т.е. может быть использовано в различных видах профессиональной деятельности при решении множества педагогических задач культурологического свойства. Содержание мировоззренческой компетенции – это личные цели учителя, личные смыслы его профессионального образования, профессиональной деятельности.

В психолого-педагогической компетенции выделяют гностические (аналитические и проектировочные) умения: – осмысливать педагогическое явление во взаимосвязи всех компонентов, составляющих педагогический процесс этнокультурной направленности; – выделять в педагогических явлениях отдельные компоненты (условия, причины, мотивы, стимулы, средства, формы и т. д.); – владеть комплексом исследовательских умений в области этнокультурного образования; осуществлять диагностику педагогических явлений; – вычленять педагогическую задачу и определять способы ее решения; – владеть способами управления межэтническим общением [2, с. 35].

Коммуникативная компетенция тесно взаимосвязана с психолого-педагогической. Развитию данного компонента в структуре профессиональной компетенции придается особое значение, так как в межкультурном педагогическом общении реализуются следующие функции: информативно-коммуникативная (обмен информацией разных культур в процессе деятельности); регулятивно-коммуникативная (соблюдение правил толерантного поведения, способствующих усвоению социально-значимых ценностей, оценка поступков и действий); аффективно-коммуникативная (регулирует уровень эмоциональной направленности межкультурного общения, формирует фон гуманного взаимодействия между людьми). Развитие коммуникативной компетенции связано с умениями выбрать приемлемую форму общения, умениями управлять педагогическим общением, умением управлять ученическим коллективом [2, с. 36].

Предметная и методическая компетенции предполагают сформированность теоретико-практических и методических знаний в области преподаваемого предмета, владение научными основами реформирования современного образования, тенденциями развития и модернизации его содержания. Уровень развития данных компетенций проявляется в двух видах деятельности: научно-методической и учебно-методической. Предметная и методическая компетенции – необходимое, но далеко не достаточное условие формирования и развития профессиональной компетенции [3, с. 68].

Особое место в структуре профессиональной компетенции отводится такому компоненту как педагогическая рефлексия, без которого невозможно преодоление стихийности в педагогической деятельности и случайных ошибок при решении профессиональных задач. Рефлексия рассматривается как умение и способность учителя дать себе и своим поступкам объективную оценку, понять, как его воспринимают те, с кем он общается и взаимодействует в педагогическом

общении, как можно выстроить педагогические действия для эффективного взаимодействия [4, с. 4]. Нормативно-правовая компетенция характеризуется знанием нормативно-правовых документов, на основании которых идет внедрение национально-регионального компонента в содержание образования, а также умением использовать нормативно-правовые основы в организации педагогической деятельности. Овладение профессиональными компетенциями принципиально изменяет позиции учителя. Он перестает быть носителем «объективного знания», которое пытается передать ученику. Его главной задачей становится мотивирование учащихся на проявление общенациональной и общечеловеческой культуры, гражданственности, патриотизма на основе уважения и ценностного отношения к представителям иных этнокультур. Фактически учитель создает условия, развивающую среду, в которой становится возможным развитие каждого учащегося. И это происходит в процессе реализации собственных профессиональных интересов, приложения профессиональных усилий, взятия на себя ответственности за результаты педагогической деятельности [4, с. 4].

Профессиональная компетенция характеризуется многокомпонентной структурой, включает в состав общие компетенции (мировоззренческую, коммуникативную, психолого-педагогическую, нормативно-правовую, рефлексивную) и специальные (предметную и методическую), имеет различные уровни проявления сформированности, которые требуют дальнейшей разработки показателей и критериев оценки.

Таким образом, профессиональная компетенция педагога той или иной специальности представляет собой нормативную модель, отображая научно-обоснованный состав профессиональных знаний, умений, навыков способов деятельности и выражает единство его теоретической и практической готовности в целостной структуре личности.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Бондаревская Е.В., Кульневич С.В. Парадигмально-компетентностный подход к разработке содержания педагогического образования // Известия Международной славянской академии образования им. Я.А. Коменского. 2004. № 2.
2. Введенский В.Н. Профессиональная компетентность педагога: пособие для учителя. СПб.: филиал издательства «Просвещение», 2004. 159 с.
3. Зимняя И.А. Ключевые компетенции – новая парадигма результата современного образования // Интернет-журнал «Эйдос». URL: www.eidos.ru/yornal/2006/0505.htm
4. Исламгалиев Э.Г. Профессиональная компетентность педагога (социология, анализ): Дисс. канд. соц. наук Екатеринбург, 2003. 176 с.
5. Пряжников Н.С.? Пряжникова Е.Ю. Психология труда и человеческого достоинства: учеб. пособие для студентов вузов. М.: Академия, 2005. 480 с.
6. Фишман Л.И. Модели образовательного менеджмента: обзорный анализ // Школьные технологии. 1999 № 1–2. С. 112–121.

ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ УПРАВЛЕНИЕ СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ АДАПТАЦИЕЙ ПЕРВОКЛАССНИКОВ К ШКОЛЕ

Т.В. Максимова, магистрант II курса очной формы обучения
Научный руководитель – канд. психол. наук, доц. Е.В. Вальтеран
ФГБОУ ВО «Тверской государственный университет»

Начало системного обучения детей в школе неразрывно связано с изменением социальной ситуации развития, с необходимостью приспособления к новым условиям жизнедеятельности. С первых же дней пребывания в школе перед первоклассниками ставятся задачи, которые не связаны с предыдущим опытом и требуют максимальной мобилизации их интеллектуальных и физических сил. Трансформируется прежний опыт взаимоотношений с окружающими, привычные стереотипы поведения изменяются в соответствии с новыми условиями. Поэтому, успешность вхождения детей в школьное пространство играет ключевую роль в конструктивном протекании дальнейшего обучения.

Особую актуальность вопрос адаптации приобретает именно сегодня, в век информатизации, когда происходят социально-экономические и культурные преобразования, ужесточаются требования, предъявляемые обществом к индивиду, сменяются ценности, и многие другие условия, которые оказывают влияние на формирование личности. В связи с этим, Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования ориентирован на становление определенных личностных характеристик выпускников, призван обеспечить формирование таких качеств личности, которые необходимы для жизни в современных условиях. Таким образом, приоритетной целью образования становится формирование разносторонней, гармоничной, мобильной личности, способной к самообразованию и саморазвитию.

Социально-психологическая адаптация предполагает оптимизацию взаимоотношений личности и группы, сближение целей их деятельности, ценностных приоритетов, признание норм и традиций, принятых в группе, полноценное функционирование в ее структуре. Г.М. Андреева рассматривает социально-психологическую адаптацию как «взаимодействие личности и социальной среды, которая приводит к адекватным соотношениям целей и ценностей личности и группы». Адаптацию, по ее мнению, можно считать полной, только когда социальная среда будет способствовать реализации потребностей и стремлений личности, служить раскрытию ее индивидуальности [1, с. 127].

Важно понимать, что успешность процесса адаптации первоклассников к школьному обучению во многом зависит от согласованности требований и организованности работы учителей, родителей, психолога, социального педагога, и других субъектов образования. Иными словами, процесс социально-психологической адаптации первоклассников к школе должен быть управляемым. «Правильно организованное управление имеет особое значение, поскольку оно предполагает руководство не только взрослыми людьми и детьми, но и процессами, происходящими в образовательной среде. Ключевая задача такого управления – обеспечить согласованность, взаимосвязи, единство, взаимное усиление в обеспечении организации и оптимизации педагогического процесса» [4, с. 4]. Именно поэтому, «управляемый ход адаптации чаще всего приводит к прогрессивному результату, а пущенная на самотек пассивная адаптация чревата регрессивными последствиями» [Там же].

В современных условиях школьного образования деятельность педагога,

направленная на облегчение процесса вхождения ребенка в школьную жизнь зачастую осуществляется стихийно. Разработано множество средств, способов и приемов, позволяющих помочь детям адаптироваться, но, проблема в том, что все они существуют обособлено, и отсутствует системная работа по управлению социально-психологической адаптацией первоклассников к школе. В связи с этим, важно осуществлять целенаправленное управление данным процессом.

В менеджменте образования термин «управление» трактуется с трех позиций: 1) управление определяется как деятельность (В.С. Лазарев, М.М. Поташник). Данный подход предполагает получение предметного результата, не акцентируя внимание на изменении субъектного опыта участников образовательного процесса; 2) управление рассматривается как воздействие одной системы на другую, одного человека на другого или группу людей (Н.С. Сунцов, Н.Д. Хмель). С точки зрения исследователей управление анализируется как целенаправленное воздействие субъекта на объект и как изменение объекта управления в результате воздействия; 3) управление – это взаимодействие субъектов (В.И. Зверева, Н.П. Капустин, П.И. Третьяков, Т.И. Шамова). При этом взаимодействие заключается «в неразрывности и взаимосвязи прямого и обратного воздействия, в изменении воздействующих друг на друга объектов» [2, с. 598].

Для раскрытия сути педагогического управления социально-психологической адаптацией первоклассников к школе интересны подходы С.А. Днепров и В.М. Кадневского, И.В. Сластенина.

С.А. Днепров и В.М. Кадневский считают, что педагогическое управление это «целостное единство всех факторов, способствующих достижению целей развития человека; создание благоприятных условий для самоуправления отдельной личности и группы учащихся» [3, с. 25].

По мнению И.В. Сластенина, «деятельность учителя по своей природе и есть постоянный процесс решения множества педагогических задач различных типов, классов и уровней» [5, с. 2].

С нашей точки зрения, важно подчеркнуть, что педагогическое управление обладает определенной спецификой, которая заключается в особом значении субъект-субъектных отношений, что говорит о необходимости выдвигать на первый план цели, связанные с внутренними потребностями развития обучающихся. Так, при социально-психологической адаптации первоклассников к школе, важно осуществлять конструктивное взаимодействие со всеми субъектами образования, постоянно отслеживать эмоциональное состояние детей, и оперативно реагировать на негативные изменения.

Отметим, что новые условия существования образовательной среды, обновление содержания образования, появления инновационных форм и методов обучения, возрастающие требования к качеству знаний, усложнение форм организации урока – все это требует высокого уровня профессиональной подготовки учителя.

Как справедливо отмечает Н.П. Шамина, «Сегодня наблюдается тенденция к развитию профессиональных функций педагога, ориентированных не столько на знание предмета и способность организовать свой труд, сколько на формиро-

вание самостоятельности и ответственности учителя, его способности эффективно управлять деятельностью учащихся в условиях инновационных преобразований, проводимых в системе образования» [6, с. 47].

Поэтому управленческую компетентность рассматривают как составную часть профессиональной компетентности педагога.

Следовательно, становится очевидным, что современному учителю начальных классов необходимо знать особенности и специфику социально-психологической адаптации первоклассников к условиям школьного обучения и осуществлять рациональное педагогическое управление данным процессом.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Андреева Г.М. Социальная психология. М.: Аспект Пресс, 2001. 384 с.
2. Витвицкая, Л.А. Образовательное взаимодействие как механизм общения // Известия Самарского научного центра Российской академии наук, 2009, т. 11, № 4(3). С. 594–599.
3. Днепров С.А., Кадневский В.М. Педагогика в терминах и понятиях: пособие-справочник для самообразования. Омск: Изд-во ОмГУ, 2006. 191с.
4. Долгая Н.А. Педагогическое управление процессом адаптацией подростков в кадетском корпусе // Интернет-журнал «Науковедение», 2015, т. 7, № 5. // <http://naukovedenie.ru/PDF/99PVN515.pdf>
5. Слостенин В.А., Исаев И.Ф., Шиянов Е.Н. / под ред. В.А. Слостенина и др. Педагогика: учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений. М.: Академия, 2002. 576 с.
6. Шамина Н.П. Функционально-структурный анализ управленческой компетентности учителя начальных классов // Известия Самарского научного центра Российской академии наук, 2011, т. 13, № 2(1). С. 73–79.

ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНОЕ ИССЛЕДОВАНИЕ ПО УСТРАНЕНИЮ ПРИЧИН ДЕТСКИХ СТРАХОВ У ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

А.В. Виноградова, магистрант I очной формы обучения
Научный руководитель – канд. филос. наук, доц. В.А. Михайлов
ФГБОУ ВО «Тверской государственный университет»

Страх, так или иначе, является принадлежностью нашей жизни. Страхи могут быть различны, и они непрерывно изменяются. Нет ни одного человека, который бы не испытывал чувство страха. Это такое же эмоциональное проявление, как, например, радость, грусть, удивление. Мы не обучаемся эмоциям, они присутствуют в нашей жизни с рождения и до самой смерти. Поэтому чувство страха – это часть нашей психической жизни. Но под его воздействием часто человек становится неуверенным в себе, появляется тревога. Особенно это плохо для детей младшего школьного возраста, ведь именно тогда у ребенка происходит формирование личности, овладение социальными нормами и правилами. Из этого следует, что страх является наиболее опасной эмоцией для младших школьников. Многие страхи объясняются возрастными особенностями детей и имеют непостоянный характер. Если понимать причины детских страхов, правильно к ним относиться, то, скорее всего, они исчезнут бесследно. Если же внимание ребенка болезненно заострено на каком-либо страхе, то это является признаком его эмоционального неблагополучия, говорит о нервной ослабленности. В связи с этим для педагога, работающего с младшими школьниками, важно понимать причину появления того или иного страха.

На основе теоретического исследования была разработана программа педагогического эксперимента, целью его стало выявление детей, испытывающих страхи, определение причины страхов и устранение этих причин.

Исследование проводилось на базе СОШ № 53, в 3 «В» классе, количество учащихся 28 человек.

Исследование проводилось в 3 этапа: 1) констатирующий, 2) формирующий, 3) контрольный этап.

Программа констатирующего этапа:

1) Методики для выявления детских страхов: «Страхи в домиках» » А.И. Захаров и М.А. Панфилова [1]; Диагностика уровня школьной тревожности Филлипса [4].

После проведения указанных методик мы выделили группу детей, состоящую из 5 человек, на которых в дальнейшем была нацелена наша работа.

2) Методики для выявления причин детских страхов: «Анализ семейных взаимоотношений» Э.Г. Эйдемиллер, В.В. Юстицкис [7]; «Лесенка» В.Г. Щур [6]; «Рисуем семью» В.К. Лосева [3]; Теория эмоциональной регуляции Лебединского [2]; Стиль педагогического общения Р.В. Овчарова [5].

В результате проведения указанных методик были выявлены причины страхов: у одного ребенка причиной детских страхов является завышенная самооценка, а у четырех остальных – особенности эмоциональной сферы.

На формирующем этапе главной задачей стояло избавиться от детских страхов, путем использования различных методик.

Программа формирующего этапа включала в себя 5 направлений: 1) сказкотерапия; 2) игротерапия; 3) изотерапия; 4) психогимнастика; 5) создание ситуации успеха.

Остановимся подробнее на игротерапии. Мною был выбран этот метод для устранения детских страхов, т. к. игра способствует созданию близких отношений между участниками, снимает напряженность, тревогу, страх перед окружающими, повышает самооценку.

Примеры игр:

1) «Кто первый?» Цель: преодоление скованности и торможения, снятие оцепенения, страха и неуверенности в себе. Суть игры: дети выстраиваются в одну линию и по определенному сигналу (слову) начинают прыгать до стула и обратно к призу, кто первый прискачет, тот и получает приз.

2) «Жмурки» Цель: развитие выдержки, терпения, снижение интенсивности страха темноты, одиночества, неожиданного, внезапного воздействия. Суть игры: водящему завязывают глаза, дети располагаются между предметами мебели и не двигаются, не выдавая себя, пока их ищет водящий, если он долго не может никого найти, можно подать сигнал (похлопать в ладоши, напугать, крикнуть).

3) «Пятнашки» Цель: уменьшения страхов детей, неуверенности в себе. Суть игры: водящий пытается запятнать играющих. Есть определенные правила: нельзя выходить за пределы площадки; пятнать через стул, стол; пятнать можно только по спине. Кто нарушает правила – становится водящим.

Программа контрольного этапа включала в себя методики: 1) «Страхи в

домиках» » А.И. Захаров и М.А. Панфилова; 2) Диагностика уровня школьной тревожности Филлипса.

Анализ результатов, полученных на контрольном этапе показал, что после проведения формирующего этапа количество страхов у детей уменьшилось. По методике «Страхи в домиках» количество изменилось на 2–3 страха. По «Диагностике школьной тревожности Филлипса» у 2 детей высокий уровень тревожности изменился на повышенный, и у 3 детей уровень тревожности пришел в норму. Так же наблюдения за учащимися показали, что дети стали увереннее в себе, активнее на уроках, самооценка у них пришла в норму, исчезла застенчивость и зажатость.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Захаров А.И. Дневные и ночные страхи у детей. СПб: Союз, 2010. 342 с.
2. Лебединский В.В., Никольская О.С., Баенская Е.Р., Либлинг М.М. Эмоциональные нарушения в детском возрасте и их коррекция. М.: Издательство Московского Университета, 1990. 198 с.
3. Лосева В.К. Рисуем семью: Диагностика семейных отношений. М.: А.П.О, 1995. 30 с.
4. Обухова Л.Ф. Детская психология: теории, факты, проблемы. 3-е изд., стер. М.: Тривола, 1998. 352 с.
5. Овчарова Р.В. Практическая психология в начальной школе. М.: Сфера, 2001. 240 с.
6. Щур В.Г. Методика изучения представлений ребенка об отношениях к нему других людей / Психология личности: теория и эксперимент, М., 1982. 314 с.
7. Эйдемиллер Э., Юстицкис В. Психология и психотерапия семьи. СПб: Питер, 2008. 672 с.

ПРИОРИТЕТНЫЕ АСПЕКТЫ ТЕОРИИ И ПРАКТИКИ СОЦИАЛЬНОЙ РАБОТЫ

МОЛОДЕЖЬ В СТРЕССОВЫХ СИТУАЦИЯХ КАК ОБЪЕКТ СОЦИАЛЬНОЙ РАБОТЫ

А.В. Афтахова, магистрант I курса очной формы обучения
Научный руководитель – д-р истор. наук, проф. М.В. Фирсов
ФГБОУ ВО «Тверской государственный университет»

Стрессорная реакция (стресс) – это ответная реакция организма человека на различного рода жизненные ситуации, изменения, потрясения, воздействия окружающей среды. Стресс достаточно подробно изучен современной наукой, что находит выражение в значительном количестве научных исследований, где раскрывается не только понятие, но и виды, формы его проявления. В настоящей работе приведем одну из наиболее распространенных и простых классификаций, согласно которой выделяют положительную форму стресса и отрицательную. Стресс в положительной форме провоцируется неожиданными позитивными эмоциями, положительными событиями, выражен слабо и, скорее, мобилизует организм, стимулирует созидательную деятельность, активность. Отрицательная форма стресса выражена гораздо более ярко и зачастую человек не может с ней справиться самостоятельно. Симптомами данной формы стресса являются: нарушение сна, тревога, невроз, депрессивные состояния.

В современном мире молодежь гораздо более подвержена различным формам стресса, нежели другие социальные группы, поскольку именно молодежь

является трудовым, научным и интеллектуальным ресурсом общества, от которого зависит будущее государства. Возрастные рамки данной группы очерчены в пределах от 14 до 30 лет (а в некоторых случаях – до 35 лет) [3, с. 2], что позволяет сделать вывод, что на данный период приходится становление (и выполнение) целого ряда социальных ролей, среди которых следует назвать следующие: школьник, выпускник школы, студент, выпускник высшего (средне-специального) учебного заведения, работник, профессионал, супруг, родитель и др. Безусловно такая высокая насыщенность событиями порождает высокую ответственность. От молодежи ожидают прорыва, достижений, прогресса не только родители, но и общество в целом. Вместе с тем на пути к успеху неизбежны трудности различного характера, которым молодежь, в силу отсутствия жизненного опыта и стрессоустойчивости, не умеет противостоять. Именно молодежь, находящаяся в стрессовых ситуациях, является особым, специфическим объектом социальной работы.

Ж. Готфруа в труде «Что такое психология?» проанализировал и систематизировал основные факторы стресса применительно к молодежной группе [1, с. 284–287]. Исходя из проведенного исследования можно выделить следующие основные факторы, способствующие развитию стресса у молодежи.

Прежде всего следует остановиться на анализе стрессовых ситуаций, возникающих на уровне аффективных связей. Одним из наиболее очевидных и сильнейших стрессогенных факторов следует выделить смерть близкого человека. При этом в зависимости от устойчивости психологических связей между людьми невозможно сделать однозначный вывод о том, разрушение каких именно связей является наиболее болезненным для каждого конкретного человека. Для одних это родственные связи и смерть близкого родственника (не всегда это мать или отец), для других – смерть близких друзей, «второй половины», наставника (учитель, тренер) и др. Молодой человек не готов к таким жизненным потрясениям, ему кажется, что он остался совсем один, без поддержки и понимания. Безусловно, данная категория молодых людей остро нуждается в помощи социальных работников, поскольку не всегда может побороть, пережить сложившуюся ситуацию самостоятельно.

Следующим фактором является вступление в брак или принятие предложения. Для молодых супругов начало супружеской жизни – большое испытание. Исходя из кинофильмов, журналов молодежь рисует себе радужные картинки длительной совместной жизни без забот и проблем, в связи с чем супруги не готовы к трудностям, которые неизбежно возникают в реальной жизни как в межличностном отношении, так и в быту. Сложность работы с такой категорией молодых людей заключается в том, что молодежь мыслит достаточно кардинально и молодым супругам, особенно без детей, проще развестись, чем искать решение проблемы, тем более обращаться за помощью в социальные учреждения.

Одним из важнейших факторов стресса для молодежи является разрыв прочной связи. Здесь имеется в виду разрыв личных отношений с партнером, с друзьями, с родственниками и другими людьми, общение с которыми было важно для молодого человека. В этом случае особое внимание следует обратить на причину разрыва отношений, проанализировать и представить ситуацию с

разных сторон, с различных точек зрения. Данная категория молодых людей, находящихся в стрессе, является достаточно замкнутой, что отражается на специфике используемых социальных технологий.

Беременность также является существенным стрессом. Данный фактор рассматривается, как правило, как фактор стресса в ситуациях непринятия беременности, когда беременность не является запланированной, в связи с чем становится проблемой для одного из партнеров.

Известно, что молодость – наиболее активный период жизнедеятельности человека, в том числе и в сексуальном плане. Проблемы с поиском партнера, а также какие-либо неудачи могут вызвать сильнейший стресс, проблему, с которой человек будет жить, возможно, всю жизнь. Основной сложностью в разрешении рассматриваемого рода трудностей является нежелание рассказывать о своих проблемах, вызванное непростым отношением к данной сфере личной жизни. Многие люди стесняются открыто говорить не только о проблемах в сексуальной жизни, но и признавать их существование в принципе. Поэтому данный фактор является одним из самых сложных как в диагностике, так и в работе.

Изменение в состоянии здоровья молодого человека или одного из членов его семьи рассматривается не только как диагноз с медицинской точки зрения, но и как стрессогенный фактор. Безусловно, молодому человеку очень сложно принять состояние «нездоровья», которое требует борьбы, концентрации моральных и физических усилий на достижении положительного результата – выздоровления. Не секрет, что большинство современных молодых людей не интересуется состоянием своего здоровья и не придает этому вопросу значения. Поэтому существенное изменение здоровья, выражающееся в определенных симптомах и сопровождающееся конкретным диагнозом, на фоне «здоровья» окружающих молодых людей, может вызвать стрессорную реакцию. В эту же группу включают молодых людей, получивших какую-либо травму.

Ситуация осложняется наличием широкого доступа к медицинской информации, которая опубликована в сети Интернет. Молодой человек начинает искать информацию, которая далеко не всегда позволяет сформировать верное мнение как о диагнозе, так и о способах и перспективах его лечения. Человек формирует свое мнение, которое зачастую имеет негативную окраску, что вызвано «бесперспективностью» возможного лечения, у него опускаются руки, начинается тяжелая депрессия. Работа с такими молодыми людьми затрудняется необходимостью их переубеждения, поскольку нередко современная молодежь доверяет больше сомнительным источникам Интернета, нежели живым людям, специалистам.

Изменение в поведении одного из членов семьи (появление вредных привычек, злоупотребление алкоголем, агрессивное и асоциальное поведение) также является фактором, вызывающим стресс у молодых людей, поскольку данные перемены неизбежно отражаются на всех членах семьи.

Еще одним фактором, провоцирующим стресс, является появление нового члена семьи. Здесь следует говорить не только о рождении ребенка (как у самого молодого человека, так и брата/сестры), но и об усыновлении. Известно, что при-

нятие детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей в семью на различных основаниях приобретает все большее распространение, что связано с соответствующей политикой государства. Ребенок, не являющийся кровным родственником, не всегда однозначно принимается как членами семьи, так и обществом в целом.

Кроме того, в качестве нового члена семьи можно рассматривать пожилого человека, которому понадобился уход, в связи с чем необходимо обеспечить совместное проживание. Пожилые люди требуют много внимания; необходимость распределения обязанностей, перераспределение психологических связей также может повлечь изменения во внутрисемейных отношениях и в психике самого молодого человека. В случае возникновения стрессового состояния, а также напряженных отношений в семье по этой причине, социальному работнику следует проводить работу со всеми членами семьи, не ограничиваясь одним молодым человеком. Для того чтобы помочь ему принять состоявшиеся изменения, необходимо проводить комплексный анализ взаимоотношений в семье, проконсультировать всех членов семьи, как действовать в сложившейся ситуации.

Поступление супруга на работу или его увольнение также может быть неоднозначно воспринято вторым супругом. Возможна ситуация, когда в молодой семье кардинально различаются уровни доходов супругов, что зачастую влечет конфликт интересов или некое сравнение, своеобразное соревнование между молодыми людьми, увлеченными карьерой. Неудача или напротив резкий скачок по карьерной лестнице может способствовать развитию стрессовой ситуации, в зависимости от того, каким образом второй супруг воспринимает свою социальную роль и оценивает свои взаимоотношения с супругом, а также свои собственные карьерные перспективы.

Молодость – основное время приобретения знаний, обучения, профессиональной ориентации. Поэтому на уровне учебы также можно выделить несколько стрессогенных факторов, характерных для молодежной социально-демографической группы, таких как: поступление в учебное заведение высшего или средне-специального образования, трудности в учебе (конфликт с преподавателем, администрацией учебного заведения), смена учебного заведения. Совмещение учебы с работой также является стрессогенным фактором, поскольку в это время студент должен грамотно расставить приоритеты, правильно распределить время на трудовую и учебную деятельность. Молодые люди принимают решение, что для них важнее – хорошие оценки и отсутствие проблем в учебе или успехи на работе, продвижение по карьерной лестнице, получение практического опыта. Зачастую расстановка приоритетов в пользу работы приводит к существенным проблемам в учебе, что затрудняет успешное строительство карьеры.

Изменение профориентации или программы обучения также отнесены к факторам стресса, поскольку молодой человек не всегда положительно воспринимает перемены, которые ему насаждают внешние обстоятельства, и не всегда правильно реагирует на данные изменения.

При возникновении стрессовой ситуации, связанной с образовательной де-

тельностью, как правило, показателями являются посещаемость занятий, текущая успеваемость, результаты сессии. При выявлении проблем руководитель образовательной программы или тьютор должны первоначально взять на себя функции социального работника и попытаться выяснить причину возникновения проблем, поставить в известность родителей.

Вместе с тем, как отмечает М.А. Одинцова в статье «Жизнестойкость и смысложизненные ориентации студенческой молодежи в условиях энтропии современного российского общества» [2, с. 94–96], большинство студентов-участников исследования, находясь в стрессовой ситуации, ориентированы на ее оценивание с последующим конструктивным разрешением, демонстрируют жизнестойкость и умение бороться с трудностями, ставить труднодостижимые цели и добиваться их реализации.

Обучение является не единственной характерной деятельностью в период молодости. За периодом получения основного образования, который обычно оканчивается в 22–24 года, следует длительный период профессиональной деятельности, который начинается с поиска сферы деятельности, места работы в соответствии с навыками и умениями, а также способностями конкретного молодого человека. Сфера деятельности, размер заработной платы, перспективы карьерного роста, а также интерес к работе являются существенными для современных молодых людей. На первый план выступают размер заработной платы и перспективы. Низкий уровень оплаты труда, отсутствие перспектив, неприятности с начальством являются серьезными факторами стресса для молодых людей. Кроме того, изменение уровня ответственности (повышение или понижение по службе), изменения в распорядке и условиях работы, смена профиля или места работы также оказывают существенное влияние на молодых сотрудников.

Основными же и самыми ярко выраженными факторами являются невозможность найти место работы и потеря работы. В этих случаях молодой человек приобретает статус безработного и может воспользоваться услугами службы занятости населения.

Согласно проведенным исследованиям, длительно безработная и трудоустроенная молодежь различным образом реагирует на стрессовые ситуации. Работающая молодежь, как правило, демонстрирует высокую стрессоустойчивость, длительное время не уделяет должного внимания возникающим проблемам, серьезность возникших неприятностей недооценивается. После осознания ситуации данная категория обеспечивает поиск компромиссного и рационального решения проблемы. Безработная молодежь, как правило, винит себя в возникшей ситуации, при неспособности повлиять на события. Эта категория при столкновении с неприятностями, как правило, замыкается, не ищет помощи и не готова принять ее, не готова к сотрудничеству [4, с. 94–95]. Именно данное обстоятельство затрудняет осуществление социальной работы с безработной молодежью.

Молодость – это еще и период познания мира, познания самого себя. Период, полный противоречий, открытий и поиска. Учитывая недостаток жизненного опыта, молодые люди зачастую становятся подвержены стрессу в резуль-

тате изменения личных установок, которое происходит, как правило, под влиянием внешних факторов, среди которых можно выделить новых знакомых, новую социальную группу (неформальное объединение, коллектив на работе и т.п.), новую информацию об известных людях или событиях, информацию, полученную из средств массовой информации и др. Дополнительно следует выделить негативную оценку слов и действий самого молодого человека другими людьми, имеющими для него большое значение, авторитет. Перечисленные и другие обстоятельства могут повлиять на изменение в восприятии и познании молодым человеком самого себя, изменение отношения к употреблению наркотиков и алкоголя, конфликт в области признаваемых ценностей, изменение в понимании личной независимости и ответственности и др. Как правило люди, испытывающие стресс по указанным причинам, достаточно закрыты, что затрудняет работу с данной категорией.

Изменения в режиме сна, в приеме пищи также являются стрессогенным фактором, которому не придается существенного значения. «Хронический недосып» влечет возникновение синдрома хронической усталости, что в свою очередь выражается в раздражительности, неудовлетворенности результатами профессиональной деятельности, негативных эмоциях, проблемах в личной жизни, отрицательном настрое к окружающим и др. Изменения в качестве и (или) режиме питания могут повлечь развитие различных заболеваний.

На уровне повседневной жизни к факторам, которые могут способствовать возникновению стрессового состояния у молодого человека, следует отнести наличие долговых обязательств на существенные суммы (заемные обязательства, кредит и др.), существенное изменение финансового положения (как в лучшую, так и в худшую стороны), исключительное личное достижение, изменение жилищных условий, нарушение административного или уголовного законодательства. Таким образом факторами стресса являются как отрицательно окрашенные события, так и события со знаком «+», поскольку молодой человек не достаточно адаптирован к жизни в социуме и не всегда адекватно оценивает значение событий и действий для себя и окружающих. Молодые люди зачастую воспринимают свои личные достижения как повод к чрезмерной гордости, что провоцирует развитие таких качеств как самовлюбленность, тщеславие, хвастливость, пренебрежительность, эгоцентризм, деспотичность и даже жестокость.

Подводя итог проведенному исследованию следует сделать вывод, что молодежь является наиболее уязвимой и подверженной стрессам социальной категорией, поскольку общество требует от нее самостоятельности и инициативности в той степени, к которой молодые люди не всегда готовы. Молодые люди, находящиеся в стрессовой ситуации, требуют повышенного внимания, поскольку от их успешной социализации зависит их дальнейшая социальная активность, деятельность на благо общества. Вместе с тем молодежь является специфическим объектом социальной работы, поскольку не всегда адекватно оценивает как саму проблемную ситуацию, так и возможности социального работника, не доверяет государственным институтам, в связи с чем своевременно не обращается за помощью.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Готфруа Ж. Что такое психология?: в 2 т. М., 1992. Т. 1. 496 с.
2. Одинцова М.А. Жизнестойкость и смысложизненные ориентации студенческой молодежи в условиях энтропии современного российского общества // Мониторинг общественного мнения: экономические и социальные перемены. 2012. № 2. С. 90–96.
3. Распоряжение Правительства РФ от 29.11.2014 г. № 2403-р «Об утверждении Основ государственной молодежной политики Российской Федерации на период до 2025 года».
4. Селезнева А.В. Молодежь в ситуации трудовой незанятости: особенности личности и типичное поведение в ситуации неудач (на примере работающих и длительно безработных молодых людей) // Сибир. психол. журн. 2007. № 26. С. 93–95.

ОСНОВНЫЕ ФАКТОРЫ ЖЕНСКОЙ БЕЗРАБОТИЦЫ НА СОВРЕМЕННОМ ЭТАПЕ

А.С. Баранова, магистрант I курса очной формы обучения
Научный руководитель – д-р пед. наук, проф. И.Д. Лельчицкий
ФГБОУ ВО «Тверской государственный университет»

Проблема занятости трудоспособного населения в нашей стране, в первую очередь, затрагивает женщин, которые составляют более половины незанятого населения в России [3, с. 163]. Осуществленный анализ исследований в контексте рассматриваемой проблемы позволяет охарактеризовать актуализирующих ее ряд объективных факторов, отражающих реальность современного социально-экономического развития страны.

Так, неблагоприятные тенденции в российской экономике, сложившиеся в настоящее время, заставили прибегнуть руководителей многих компаний и организаций к сокращению численности своих сотрудников, первыми под которое, согласно данным статистики, обычно попадают женщины [1, с. 41].

Непростая экономическая ситуация повлияла и на уменьшение количества рабочих мест как в коммерческой, так и в бюджетной сфере (здравоохранение, образование, социальное обеспечение) [8, с. 104], которая исконно считалась «женской», что, в свою очередь, приводит к увеличению числа безработных женщин. Финансовые трудности также активно проявляются в данной сфере — задержки выплат заработной платы и ее небольшой размер. При этом, мужчины занимают в таких отраслях «особое положение» — либо имеют наиболее квалифицированные должности, либо получают наиболее высокий заработок, чем женщины [9, с. 46–47].

Согласно точке зрения различных исследователей, в России прослеживается не только тенденция разделения рынка труда на «мужские» и «женские» профессии, где последние являются менее престижными и оплачиваемыми (например, сфера торговли, текстильная и швейная промышленность и др.) [4, с. 55–56], но и вытеснения женщин из наиболее успешных и прибыльных сфер деятельности. Как отмечают В.А. Похвоцев и О.А. Колесникова, в таких отраслях как страхование, финансы, кредитование, пищевая промышленность и некоторых других, где ранее доминировали женщины, в настоящий момент их доля существенно сократилась одновременно с увеличением заработной платы специалистов в этой области [8, с. 104].

Тем самым, стоит отметить, что позиции мужчин и женщин на рынке труда

можно охарактеризовать таким понятием как сегрегация, т.е. направленное вытеснение какой-либо группы. Наиболее ярко это наблюдается в размере оплаты труда женщин и в ограничении вертикальной мобильности по карьерной лестнице [5, с. 79].

Эти и другие факторы вынуждают женщин либо отказываться от подобных предложений, либо искать дополнительный источник заработка. Как отмечает Ю.В. Крылатова, российский рынок труда в настоящий момент просто не располагает тем количеством рабочих мест, которое бы соответствовало образованию и возможностям женщин [3, с. 163]. С одной стороны, женщины с высшим и средним специальным образованием трудоспособного возраста, имеющие узкую специализацию, в большинстве своем, не могут найти подходящей работы, с другой — рынок готов принять большинство из них в принципиально ином качестве, со значительным снижением их социально-профессионального статуса.

Несоответствие спроса и предложения на рынке труда возникает из-за отсутствия налаженных связей между образовательными учреждениями, ежегодно выпускающими большое количество «невостребованных» специалистов, таких как юристы, экономисты, менеджеры, маркетологи, бухгалтеры и т.д., с работодателями и рынком труда, нуждающиеся в совершенно иных кадрах [4, с. 56]. Доля численности женщин здесь достаточно велика, поскольку, в большинстве своем, они имеют более высокий уровень образования, чем мужчины. В свою очередь, женщины, не трудоустроившись по специальности, теряют свою квалификацию, либо не работая по профессии, либо получая должность, несоответствующую уровню их образования выполняемой работе [6, с. 61].

Помимо объективных, перечисленных выше, на сферу трудоустройства женщин во многом влияют и ряд субъективных факторов. Например, несмотря на постоянные трансформации в общественной жизни общества, характеризующиеся изменением разного рода тенденций и представлений, продолжают преобладать различные гендерные стереотипы в отношении женщин. Так, большинство работодателей считают, по мнению О.И. Кузнецовой, что «мужчины более мобильны и могут уделять работе значительно больше положенного времени», а их «психологическое состояние гораздо стабильнее и вносит большую уверенность, чем состояние женщины» [4, с. 53].

Существует и убеждение относительно «несоответствия основных профессионально-квалификационных и социально-экономических характеристик женской рабочей силы предъявляемым требованиям», т.е., как поясняют А.В. Никитина и А.А. Епраносян, это мнение работодателей о том, что женщина менее профессиональна и компетентна, чем коллега-мужчина [7, с. 103].

Еще одним распространенным предубеждением со стороны работодателей является, как отмечают О.С. Кошевой и Е.С. Голосова, мнение о женщинах как о «невыгодном и проблемном работнике» [2, с. 33]. Данное убеждение получило свое распространение за счет расширения прав женщин в сфере труда и занятости на законодательном уровне, обязав работодателей оказывать им различные льготы и соблюдать ограничения в предоставляемой работе, обусловленные психофизиологическими особенностями женского организма [7, с. 103].

К тому же, несмотря на тенденцию последних лет в российском обществе

на ориентацию на семейные ценности (увеличение рождаемости, создание и сохранение семьи), где женщине отводится роль «хранительницы очага», большинство работодателей не готовы принимать или иметь у себя в штате сотрудниц, имеющих семьи и детей. Прежде всего, это связано с позицией работодателей, которые считают, что совмещение материнства и ведение домашнего хозяйства с выполнением должностных обязательств негативно отразится на качестве работы [2, с. 34].

Исходя из этого, женщина становится менее выгодным для работодателя сотрудником, вне зависимости от того, имеет ли она на данный момент семью и ребенка, поскольку при ее трудоустройстве компания или организация понесет различные дополнительные затраты, убытки и трудности [9, с. 45–46].

Таким образом, в постоянно меняющейся обстановке в экономической и социальной сферах проблема трудоустройства ежегодно приобретает все большую актуальность в России, прежде всего, затрагивая женщин, как наиболее уязвимую категорию. Безработные женщины, желающие приступить к работе, составляют значительную трудоспособную часть рынка труда и от их успешного трудоустройства зависит не только устойчивость развития регионов нашей страны, но и сохранение и укрепление института семьи, материнства и детства.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Абдулаева З.З. Социально-экономические проблемы занятости женщин на рынке труда // Вопросы структуризации экономики. 2012. № 3. С. 38–43.
2. Кошевой О.С., Голосова Е.С. Социальные аспекты женской безработицы (на примере Пензенской области) // Известия ВУЗов. Поволжский регион. Общественные науки. 2008. №4. С. 32–40.
3. Крылатова Ю.В. Исследование причин женской безработицы в Якутии // NOVAINFO. 2014. № 25. С. 163–166. URL: <http://novainfo.ru/article/2474/pdf> (дата обращения: 14.02.2017).
4. Кузнецова О.И. Особенности и причины женской безработицы в современной России. Социально-психологический аспект // Актуальные вопросы общественных наук: социология, политология, философия, история: сб. ст. по матер. IV междунар. науч.-практ. конф. Новосибирск: СибАК, 2011. С. 52–58.
5. Кучма К.П., Кучма О.П., Горбунова О.Н. Безработица: виды, причины и пути решения // Социально-экономические явления и процессы. 2015. № 7. С. 77–83.
6. Митягина Е.В. Ресурсы современных рабочих в условиях российской модернизации: гендерный аспект // Женщина в российском обществе. 2014. № 1. С. 59–68.
7. Никитина А.В., Епраносян А.А. Безработица как социально экономическое явление в современной России // Общество: политика, экономика, право. 2013. № 4. С. 102–105.
8. Похвощев В.А., Колесникова О.А. Развитие женского предпринимательства как фактор обеспечения эффективной занятости // Модернизация. Инновации. Развитие. 2015. №1 (21). С. 103–107.
9. Чукреев П.А. Безработные женщины как наиболее уязвимая маргинальная группа населения: положение и меры социальной поддержки // Вестник БГУ. 2014. № 1. С. 45–50.

ОРГАНИЗАЦИЯ И РЕАЛИЗАЦИЯ СОЦИАЛЬНОЙ РАБОТЫ С СЕМЬЯМИ, ИМЕЮЩИМИ ДЕТЕЙ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ В ТВЕРСКОЙ ОБЛАСТИ

А.В. Беляева, магистрант I курса очной формы обучения
Научный руководитель – канд. психол. наук, доц. Л.Ж. Караванова
ФГБОУ ВО «Тверской государственный университет»

В современной России семья, имеющая детей с ограниченными возможностями, – особый объект социальных отношений, так как затрагивает не только внутрисемейные отношения родителей и детей, но и сосредотачивает внимание на организацию более полной жизнедеятельности ребенка с ограниченными возможностями. В последние годы все большие усилия социальных работников, педагогов и психологов направлены на изучение взаимоотношений родителей и детей с ограниченными возможностями. Для воспитания детей, подготовки их к жизни в обществе требуются дополнительные духовные и материальные ресурсы. Именно поэтому государство призвано не просто предоставить ребёнку с ограниченными возможностями определенные льготы и привилегии, оно должно пойти навстречу его социальным потребностям и создать новые технологии, благодаря которым в системе социальных служб будут помогать семьям, имеющим детей с ограниченными возможностями и способствовать процессам их социальной реабилитации и индивидуального развития.

За последнее десятилетие число зарегистрированных детей с ограниченными возможностями выросло более чем в два раза. По мнению экспертов, доля детской инвалидности составляет в мире 1–2% от детской популяции. В Российской Федерации ежегодно рождается около 30 тыс. детей с врожденными и наследственными заболеваниями [1]. Каждой семье хочется иметь здорового ребенка. Пожалуй, не найдется родителей, которые не желали бы, чтобы их дети были крепкими, умными и красивыми, чтобы в будущем они сумели найти достойное место в обществе.

В Тверской области организацию социальной работы осуществляет Министерство социальной защиты населения Тверской области, а конкретно проблемами семей, имеющих детей с ограниченными возможностями занимается Отдел организации работы по обеспечению жизнедеятельности инвалидов [3].

Отдел организации работы по обеспечению жизнедеятельности инвалидов взаимодействует с Государственным бюджетным учреждением «Реабилитационный центр для детей и подростков с ограниченными возможностями» г. Твери. Именно этот Центр на практике показывает результаты работы с семьями, имеющими детей с ограниченными возможностями, и её эффективность.

Государственное бюджетное учреждение «Реабилитационный центр для детей и подростков с ограниченными возможностями» г. Твери было создано в 1995 г. и уже более 20 лет Центр поддерживает семьи, в которых есть дети с ограниченными возможностями, с различными заболеваниями и нарушениями [4]. В ходе исследования был проведен контент-анализ документов и отчетности Отдела организации работы по обеспечению жизнедеятельности инвалидов (федеральных и региональных программ, проектов, должностных регламентов). Из документов были выявлены основные заболевания детей, состоящих на учёте в Центре (рис. 1).

Исследование показало, что до сих пор преобладают нарушения опорно-двигательного аппарата (36%), а также существует большое количество детей с нарушением психического развития (24%) и различных внутренних заболеваний (27%). Сейчас данные проблемы решаются при помощи новых проектов, кото-

рые реализуются в Тверской области, например, региональная программа Тверской области «Детство без границ».

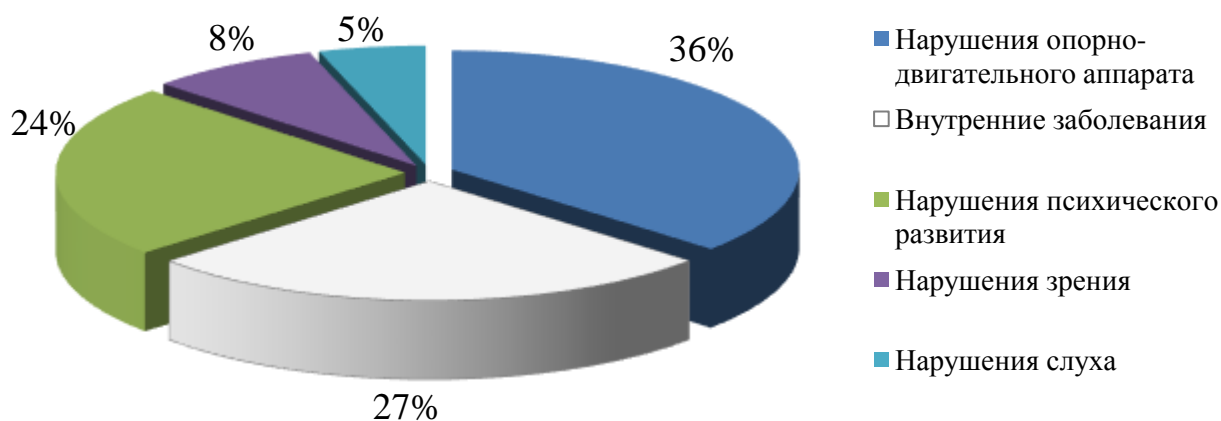


Рис. 1. Структура численности детей-инвалидов по патологиям

Исходя из программы, для детей с нарушениями опорно-двигательного аппарата открываются пункты проката реабилитационного оборудования, отделения оздоровительного плавания, отделения адаптивной физической культуры и открытие студий инклюзивного танца, служб раннего вмешательства (лекотеки). Для детей с нарушением психического развития и различных внутренних заболеваний решаются вопросы о создании и организации работы областного ресурсно-методического центра; внедряют технологии комплексной диагностики и реабилитации ребенка с ОВЗ в раннем возрасте, новые социальные технологии, модели и методики, направленные на расширение перечня и повышение качества услуг (интегрированные студии: театральные, изобразительного искусства, фотостудии, гончарного мастерства, ландшафтного дизайна); создают и организуют работу региональной сети служб сопровождения семьи, воспитывающей ребенка с ОВЗ, организуют десятидневный отдых семей, воспитывающих детей с ограниченными возможностями с обучением родителей проведению реабилитационных мероприятий в домашних условиях, проводят консультации родителей, воспитывающих детей с ограниченными возможностями, в том числе с использованием интернет-технологий.

Исследование выявило малый процент патологий нарушение слуха (5%) и нарушения зрения (8%), также реализуются некоторые действия: открываются школы и кружки для таких детей, открываются кабинеты логопеда и внедряются новые технологии реабилитационных мероприятий для таких детей.

В Отделе организации работы по обеспечению жизнедеятельности инвалидов проводится мониторинг и учёт детей с ограниченными возможностями. В результате мониторинга, численность населения Тверской области по состоянию на 01.01.2016 составляет 1315000 чел. Из них:

- 110 901 чел. с инвалидностью, что составляет 8,4 % от общей численности населения Тверской области;
- 4 525 детей-инвалидов, что составляет 4,08% от общей численности инвалидов Тверской области и 1,9% от общей численности детского населения Тверской области (229848 чел.).

В ходе исследования, была проанализирована численность детей с ограниченными возможностями (рис. 2).

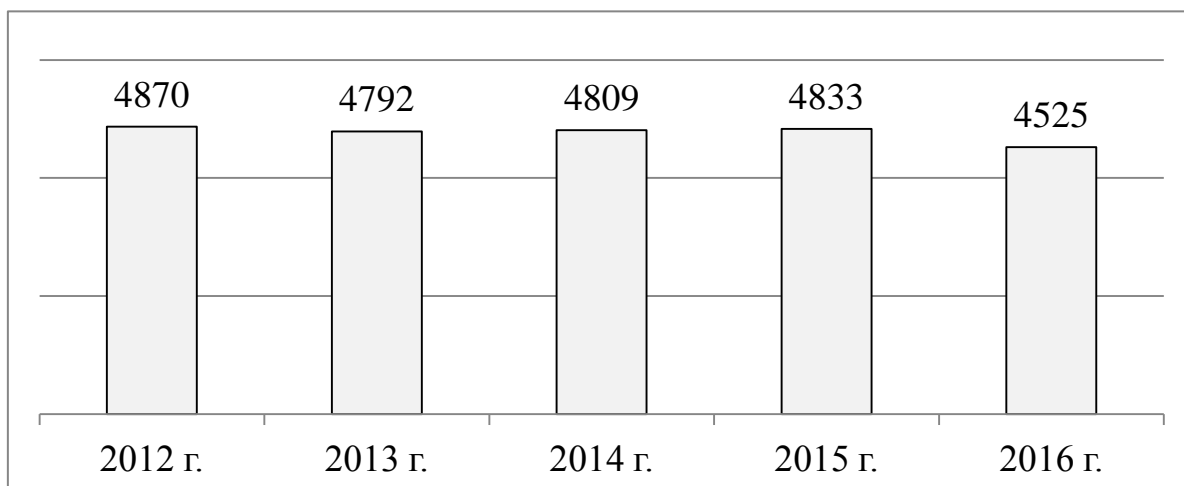


Рис. 2. Численность детей-инвалидов по годам

Мониторинг показал, что численность детей-инвалидов колеблется, то повышается, то понижается. В 2012 г. произошел рост численности обслуживаемых воспитанников Государственного бюджетного учреждения «Реабилитационный центр для детей и подростков с ограниченными возможностями» г. Твери. Это произошло за счет открытия Службы ранней помощи (СРП) для детей раннего возраста от 1 года до 4 лет. Работники отделения выходили в семьи, воспитывающих детей с ограниченными возможностями, и рассказывали о программе. Неоднократно давалась информация в средства массовой информации. Сотрудники здравоохранения, заполняя индивидуальную программу реабилитации, советовали обратиться в Центр. В 2013 г. по сравнению с 2012 г. наблюдается снижение количества детей и подростков с ограниченными возможностями. Однако в 2014 г. мы снова видим рост количества воспитанников. Скорее всего, это произошло за счет открытия в сентябре 2014 г. кабинета по обучению, безопасному поведению на дорогах «Автокласс» в рамках партнерского проекта «К движению без ограничений» Фонда поддержки детей, находящихся в трудной жизненной ситуации, российского подразделения Kia Motors и Министерства социальной защиты населения Тверской области. В 2015 г. в рамках дальнейшего сотрудни-

чества с Фондом поддержки детей в Центре реабилитации появилась специализированная развивающая площадка «Автогородок».

В ходе исследования, было выявлено, что на учёте Центра по состоянию на 11.01.2016 состоят 412 семей. Ежедневно специалисты (педагог-психолог, учитель-логопед, инструктор физкультуры) проводят индивидуальные и групповые занятия, массаж, ЛФК, дают консультации для родителей, принимают участие в работе Школы Мам. В настоящий момент в Центре действуют 9 групп дневного пребывания. Ежедневно в Центр приходят более 40 детей (20 подростков в «Автокласс», 10 – в кружках, 10 – к инструктору по физкультуре, 8 – на растениеводство). Специалистами Центра проводится работа с 19 семьями, проживающими в городе, которые оказались в трудной жизненной ситуации. Специалистами составляются патронажные карты, банк данных о детях-инвалидах по возрастам и заболеваниям, собираются карты ИПРА.

Из года в год действует расширенная программа «Путевка в жизнь» по работе с подростками-инвалидами, по следующим направлениям: трудотерапия; патриотическое воспитание; оздоровительные мероприятия; культурно-массовая и досуговая деятельность; консультативная помощь родителям подростков с ОВЗ.

Второй год реализуется проект «Наедине с природой» по организации отдыха для молодых инвалидов на базе центра собаководства «Чукавино», разработанный совместно с Фондом «Доброе начало».

Отдел организации работы по обеспечению жизнедеятельности инвалидов организует санаторно-курортное лечение на базе отдыха «Чайка». Такие дети вместе с сопровождающим членом семьи имеют возможность направиться в «Чайку» на транспорте, который организует Отдел. В рамках Отдела также был организован областной интегрированный фестиваль творчества «Путь к успеху», целями которого являются создание оптимального социально-нравственного климата и условий для творческой самореализации лиц с ограниченными возможностями здоровья; содействие развитию процесса реабилитации и социальной адаптации людей с ограничениями в здоровье средствами культуры и искусства, установлению и развитию их дружественных и культурных связей; стимулирование развития художественного творчества инвалидов, воспитание толерантного отношения к людям с инвалидностью [3].

Учреждениями социальной защиты населения в 2015 г. реализуется пилотный проект «Семья и дети Верхневолжья», целью пилотного проекта является внедрение социального сопровождения семей с детьми, в том числе приемных и замещающих на 13 пилотных территориях: в городах: Тверь, В.Волочек, Торжок, Ржев; районах: Бежецкий, Вышневолоцкий, Калининский, Калязинский, Конаковский, Нелидовский, Ржевский Старицкий, Торжокский.

Расширяются услуги по работе с родителями, которые включают в себя индивидуальное и групповое консультирование, культурно-досуговые мероприятия, совместное проведение праздников.

Можно сделать вывод о том, что без межведомственного взаимодействия социальная работа с семьями, имеющими детей с ограниченными возможно-

стями, была бы менее результативна и эффективна, так как работа должна проводиться комплексно и разносторонне. Реабилитационный центр и Отдел организации работы по обеспечению жизнедеятельности инвалидов взаимодействует не только с государственными структурами, но и с общественными организациями: «Дети-Ангелы», «Мозаика», «Открытие», «Кристалл», «Доброе начало», Тверское отделение Российского детского фонда, центр социальной реабилитации женщин «Так живем».

В ходе исследования, удалось выявить основные проблемы семей, имеющих детей с ограниченными возможностями, реализующиеся проекты и программы на территории Тверской области.

Реализация действующих проектов позволяет улучшить существующее положение семей, имеющих детей с ограниченными возможностями и обеспечить им достойную жизнь, а также повышает уровень и качество социальной реабилитации. Таким образом, все заложенные в Конституции РФ права граждан соответствуют действительности, и статья 7 Конституции РФ, которая гласит, что «Российская Федерация – это социальное государство, политика которого направлена на создание условий, обеспечивающих достойную жизнь и свободное развитие человека» [2], имеет не только ярко выраженный декларативный, но и реализуемый в действительности характер.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Дивицына Н.Ф. Социальная работа с детьми группы риска: краткий курс лекций для вузов. М.: ВЛАДОС, 2008. 351 с.
2. Конституция Российской Федерации (принята всенародным голосованием 12.12.1993) (с учетом поправок, внесенных Законами РФ о поправках к Конституции РФ 30.12.2008 №6-ФКЗ, от 30.12.2008 №7-ФКЗ, от 05.02.2014 №2-ФКЗ) // «Собрание законодательства» РФ. 14.04.2014.- № 15. Ст. 1691.
3. Сайт Министерства социальной защиты населения Тверской области [Электронный ресурс] / URL: (дата обращения 03.03.2017).
4. Сайт ГБУ РЦ для детей и подростков с ОВЗ г. Тверь [Электронный ресурс] / URL: <http://rctver.ru/> (дата обращения 03.03.2017).

ВЛИЯНИЕ КОУЧИНГА НА СВОБОДНЫЙ ВЫБОР ЧЕЛОВЕКА В ПРАКТИКЕ СОЦИАЛЬНОЙ РАБОТЫ

Е.В. Бойцова, магистрант II курса очной формы обучения
Научный руководитель – д-р пед. наук, проф. И.Д. Лельчицкий
ФГБОУ ВО «Тверской государственный университет»

Каждый человек – это уникальная личность, обладающая способностью, которой больше нет ни у одного живого существа – делать свободный выбор. Такая способность позволяет на основе собственных взглядов и мировоззренческой позиции самостоятельно принимать решения, анализировать возникающие последствия и нести за них ответственность [5, с. 905–907].

Выбор человека может быть разным (в зависимости от целевой направленности), как и последствия, к которым он приводит. Люди с высоким уровнем самосознания останавливают выбор на развитии в себе тех черт, которые состав-

ляют образ достойной, заслуживающей уважения личности: героизм, милосердие, справедливость, честность, терпимость, доброта, щедрость и др. Люди с низким уровнем самосознания, в основном, склоняются к совершению поступков, связанных с корыстью, обманом, лицемерием, предательством и подлостью. Однако каким бы ни был выбор человека, последствия его действий оказывают влияние не только на его собственную жизнь, но и на жизнь других людей [11, с. 8–16].

При отсутствии у человека свободы выбора, его жизнь теряет смысл, становится менее насыщенной эмоционально, приводит к внутренней неудовлетворённости и разочарованию. Она больше не вызывает у него желание претворять свои мечты в реальность и, как следствие, человек начинает погибать психологически [12, с. 123–158]. При таких условиях личность наиболее склонна к нравственной деградации, намеренной социальной изоляции, ухудшению здоровья (как физического, так и психологического), различным формам зависимости (алкоголизм, курение, наркомания, лудомания и др.), совершению асоциальных и антисоциальных действий (от грубости до преступлений), суициду и т. д. Данные проблемы из сугубо индивидуальных становятся социальными [4].

Масштабность социальных проблем и их разнообразие являются своеобразным индикатором благополучия общества. Они затрагивают, в основном, слабозащищённые слои населения, которые считаются наиболее уязвимыми: инвалидов, неблагополучные семьи, сирот, пожилых людей, безработных, лиц без определённого места жительства и др. Указанные категории населения становятся объектом повышенного внимания со стороны специалистов по социальной работе, т.к. находятся в трудной жизненной ситуации, а значит, не обладают всей широтой возможностей свободы выбора. Социальный работник старается помочь им улучшить условия своей жизнедеятельности, в которых они вынуждены находиться, но выбор каждый из них должен сделать сам: стремиться выйти на новый этап своего личностного развития, стараясь преодолеть свои социальные проблемы, либо согласиться принять уже имеющийся социальный статус, оставаясь и дальше в привычной социальной нише [14].

На данный выбор также оказывают значительное влияние следующие виды факторов:

- этническая принадлежность и конфессиональная приверженность (у каждой национальности с определённой формой вероисповедания существуют свои традиции и культурные особенности);

- законодательные (в нормативных актах чётко закреплены права и обязанности, которые каждый гражданин должен соблюдать, чтобы не преступать границы свободы другой личности);

- экономические (финансовая свобода не только открывает перед человеком новые возможности для полноценной реализации своего личностного потенциала, но и позволяет ему выбирать тех людей, с которыми он хочет общаться, а не только тех, с кем он вынужден поддерживать взаимоотношения);

- моральные (данная категория факторов, как и законодательная, регулирует поведение людей в социуме, но не закреплена нормативно – контролируется

силой общественного мнения и нацелена на воспитание в человеке духовной справедливости);

- физические и психические ресурсы (у здоровых людей намного больше вариантов выбора, чем, к примеру, у человека с ограниченными возможностями или с психическими отклонениями);

- факторы воспитания и нравственных ценностей (взаимоотношения в семье и особенности социального окружения оказывают значительное влияние на развитие и становление личности человека, а также на построение им гармоничных отношений с окружающими);

- факторы образования и интеллектуального развития (чем больше человек знает и умеет в своей жизни применять полученные навыки, тем лучше он ориентируется в окружающем мире возможностей, тем осознаннее он делает свой выбор) [7];

- самосознание и уровень самооценки (например, люди с конформным типом поведения не задумываются о необходимости личностной свободы и даже опасаются её – они предпочитают жить в условиях ведомости, у них невысокие запросы и недостаточно развита духовная сторона своей личности [13, с. 12–37]. Есть и другая группа людей – с неадекватной самооценкой, представители которой не способны быть честными как с самими собой, так и с окружающими; могут упускать перспективные возможности из-за неуверенности в себе или из-за ощущения превосходства над другими);

- факторы гуманности, бескорыстия и толерантного отношения (предполагает принятие человеком других людей такими, какие они есть; оказание искренней и безвозмездной помощи нуждающимся; свободу от социального одобрения и признания за оказываемую ими поддержку);

- фактор ответственности, самодисциплины и честности (подразумевает способность отвечать за свои поступки и принятые решения, отсутствие потребности в дополнительных внешних стимулах и особых формах контроля для выполнения принятых обязательств, качественное выполнение своих социальных ролей, нацеленность на искренность и уважение во взаимоотношениях с другими людьми) и др. [7].

Грамотное использование специалистом по социальной работе указанного перечня факторов может помочь клиенту проанализировать качество своей жизнедеятельности, сделать необходимые выводы и направить всё своё внимание и силы на изменение собственной личности, а значит и своей жизни в целом. Однако сделать это бывает достаточно трудно, т. к. человек сталкивается с проблемой альтернативной ценности: когда возникает множество вариантов выбора, личность находится в постоянных сомнениях и боится сделать неверный выбор, вследствие этого она не способна остановиться на чём-то конкретном и часто упускает свои возможности [8, с. 56]. Причинами такой неопределённости являются незнание своих подлинных желаний и неумение грамотно расставлять собственные приоритеты. Навязываемые СМИ ложные социальные ориентиры и заимствованные у ближайшего окружения взгляды на качество жизнедеятельности не позволяют клиенту найти себя, раскрыть свой внутренний потенциал [3].

С одной стороны, он начинает осознавать – в определённых сферах жизни его потребности не удовлетворены и поэтому необходимо что-то менять. С другой, клиент понимает, что находится в своеобразном «коконе» привязанностей и сформированных годами привычек, за рамки которых ему будет достаточно сложно выйти [6, с. 10–15]. Чтобы сделать это ему потребуются не только вера в себя и в свои внутренние силы, но и дополнительная поддержка со стороны специалиста по социальной работе, способного применять на практике технологию коучинга.

Коучинг – это особая технология помощи человеку (клиенту), которая направлена на развитие осознанности им своих действий, раскрытие собственного потенциала и решение поставленных задач в оптимально короткие сроки. Коучинг включает систему взаимосвязанных вопросов, задаваемых консультантом клиенту. Эти вопросы позволяют человеку понять, чего именно он хочет от жизни, как правильно сформулировать свои цели и задать вектор движения в будущее. Главным условием данной технологии является развитие в клиенте умения самостоятельно принимать решения и нести за них ответственность. Коучинг помогает ему задуматься о том, чему он раньше не особо придавал значения, но что в результате может способствовать изменению всей его жизни. Данный подход позволяет не только увидеть в каждом человеке неповторимую личность, но и помочь ей разработать план дальнейшего индивидуального развития и улучшения качества своей жизнедеятельности на основе внутренних и внешних ресурсов [9].

Особую актуальность приобретает применение данного подхода в отношении слабозащищённых категорий населения, нуждающихся в особых условиях для своей полноценной ресоциализации и социальной интеграции в обществе: мигрантов; нарко- и алкозависимых; лиц, освобождённых из мест лишения свободы; участников боевых действий; выпускников детских домов и др. Для организации таких условий им требуется не просто специалист по социальной работе, который поможет решить их основные социальные проблемы, связанные с жилищными вопросами, сложностями при трудоустройстве, получением определённых видов льгот и пособий, организацией бытовых условий жизни, выстраиванием конструктивных социальных взаимоотношений с окружающими и т. д. Они нуждаются именно в таком профессионале, который способен грамотно скорректировать их дальнейшие действия в рамках полученной свободы выбора – в специалисте, квалифицированно владеющем технологией коучинга [1].

Человек, получивший свободу и являющийся потенциальным клиентом социального работника, но не обладающий высоким уровнем ответственности, может стать угрозой для общества. Такой человек просто не осознаёт, что его асоциальные поступки и попытки выстраивания деструктивных отношений с другими людьми не являются признаком свободы выбора и могут приводить к серьёзным негативным последствиям для окружающих [10]. Однако при наличии специалиста по социальной работе, реализующего на практике технологию коучинга, такие последствия можно предотвратить. Социальный работник в данном случае помогает клиенту: использовать полученную свободу выбора в конструктивных целях; выяснить, на каком именно этапе своего жизненного пути

находится клиент и какому уровню личностного развития соответствует; правильно расставить жизненные приоритеты; грамотно сформулировать цели и наметить индивидуальные способы их достижения; приступить к реальному осуществлению составленного плана действий; научиться относиться к возникающим трудностям при достижении намеченных целей не как к проблемам, а как к задачам и подбирать соответствующие альтернативные решения; начать воспринимать ошибки как уроки, из которых можно сделать положительные выводы на будущее [2].

Такой подход позволяет человеку, получившему свободу, стремиться применять в своей жизни социально приемлемые пути решения возникающих проблем, развивать в себе ответственность за совершаемые поступки, приобретать уверенность в собственных силах, расширять границы позитивного восприятия им окружающего мира и преград, встречающихся на его пути. Коучинг закладывает основу не только для достижения осознанных целей, но и позволяет стать более счастливой личностью, способной самостоятельно повышать в дальнейшем качество всех сфер своей жизнедеятельности.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Басов Н. Ф. Социальная работа с различными группами населения: учебное пособие. М.: КНОРУС, 2012. 528 с.
2. Максимов В. Е. Коучинг от А до Я. Возможно всё. СПб.: Издательство «Речь», 2013. 275 с.
3. Мисюров Н. Н. Телевизионная коммуникация как «Диктат большинства»: взаимодействие телевидения и современной массовой культуры // Вестн. Омск. ун-та. №1 (75). 2015. С. 234–236.
4. Морев М. В. Социальное здоровье российского общества: тенденции и проблемы // Проблемы развития территории. №5 (73). 2014. С. 28–46.
5. Овчаренко В. И. Свобода воли / Грицанов А. А. // Всемирная энциклопедия: Философия. М.: АСТ; Минск: Харвест, Современный литератор, 2001. 1312 с.
6. О'Коннор Р. Психология вредных привычек / пер. с англ. Логвинской А.Я. М.: Манн, Иванов и Фербер, 2015. 256 с.
7. Пределы и границы свободы // Предмет, метод, источники гражданского процессуального права / URL: http://auto-restyler.ru/factoryi_ogranichivayuschie_svobodu_cheloveka.html
8. Райзберг Б.А., Лозовский Л. Ш. Словарь современных экономических терминов. М.: Айрис-пресс, 2013. 487 с.
9. Смарт Дж.К. Коучинг / под ред. О.Б. Бетиной. СПб.: Изд. Дом «Нева», 2016. 197 с.
10. Соммэр Д. С. Мораль XXI века / пер. с исп. М.: Кодекс, 2014. 480 с.
11. Тойч Ч. К. Духовность и самосознание личности. М.: Когито-Центр, 2009. 176 с.
12. Франкл В. Э. Человек в поисках смысла. М.: Прогресс, 2016. 198 с.
13. Фромм Э. З. Бегство от свободы. М.: АСТ, 2014. 300 с.
14. Холостова Е. И., Кононова Л. И., Вдовина М. В. Теория социальной работы: учебник для бакалавров. М.: Юрайт, 2014. 352 с.

ЗАДАЧИ, ФУНКЦИИ И ВИДЫ СОЦИАЛЬНОЙ РЕКЛАМЫ В СОЦИАЛЬНОЙ РАБОТЕ

Ю.А. Григорьева, магистрант II курса очной формы обучения
Научный руководитель – д-р психол. наук, проф. Л.Ж. Караванова
ФГБОУ ВО «Тверской государственный университет»

С каждым годом значимость социальной рекламы как в России, так и за

рубежом увеличивается. Рассматривая социальную рекламу как общественную рефлексию, М.И. Пискунова дает ей следующее определение: «Я понимаю социальную рекламу как форму общественной рефлексии, как осознание гражданской ответственности, как показатель мужества и честности не только осознать социальные проблемы, но и призывать к решению, используя один из самых современных каналов коммуникации, рекламный» [5, с. 174]. Иными словами она способна отображать социальные изменения, информировать о них, предлагать возможные пути решения общественно значимых проблем, а также распространять или изменять все те социальные нормы и ценности, которые на данный момент в существуют обществе. На Западе практика социальной рекламы распространена уже давно, в то время как в России она до сих пор находится на стадии становления. Например, в 2004 году объем социальной рекламы от оборота общего рекламного рынка страны составлял всего 1%, но в последние годы этот процент увеличился до пяти [3].

В Федеральном законе «О рекламе» социальная рекламы трактуется как информация, распространенная любым способом, в любой форме и с использованием любых средств, адресованная неопределенному кругу лиц и направленная на достижение благотворительных и иных общественно полезных целей, а также обеспечение интересов государства [8]. Автор популярного учебного пособия по социальной рекламе Н.Н. Грибок отмечает, что социальная реклама «призывает к решению социальных проблем, обращается к человеку как к гражданину, к представителю социума. Она побуждает не к покупкам, а к поступкам» [2, с. 76]. Таким образом, социальная реклама направлена не на узкую целевую аудиторию, а на социум в целом, или же людей определенной социальной группы. Другими словами, она идет в массы и затрагивает широкую общественность. По данным опроса, проведенного компанией КОМКОН в 2010 г., занимающейся медиаисследованиями (следует отметить, что данный опрос проводился еще в 2010 г. и с того момента в России столь глобального ничего подобного более не проводилось), в России 96% населения когда-либо видели социальную рекламу, 24% из них скептически относятся к ее возможностям, 18% заметили рефлексию общественности, а 53% уверены в том, что социальная реклама способна изменить модели поведения человека и несет большую ценность для социума [4]. Таким образом, практически каждый гражданин России оказывается под влиянием социальной рекламы.

Субъектами социальной рекламы могут выступать различные государственные структуры и институты, некоммерческие организации, социально ориентированные бизнес структуры, добровольцы и другие. Но все же основным заказчиком выступает государство, которое стремится улучшить качество жизни населения. Государство устанавливает правила для социальной рекламы – оно формулирует регулирующие ее законы от момента создания до распространения в обществе. Государственные социальные службы активно используют социальную рекламу, но, к сожалению, на данный момент в России ее слишком мало и она является недостаточно эффективной.

Рассматривая социальную рекламу в качестве технологии социальной работы необходимо сказать, какие задачи она должна выполнять:

- «популяризация социальной проблемы, информирование и привлечение к ней внимания («Подбрось до урны» – популярные рекламные плакаты, на которых изображен мусор);
- представление обществу различных возможных точек зрения по определенной проблеме, информирование обо всех возможных последствиях и результатах («Хочешь иметь такую фигуру? Пей пиво!» с изображенными людьми в чрезвычайно высокой весовой категории);
- моделирование положительного общественного мнения по конкретному вопросу, социальной проблеме («Заплатил налоги – спи спокойно» – реклама налоговой службы;
- стимулирование участия в решении проблемы («Сдай кровь – подари жизнь»);
- способствование изменения поведенческих моделей (рекламы ежегодного бесплатного анализа на ВИЧ-инфицированность);
- поддержка формирования и уже сформированных новых типов общественных отношений (популяризация и пропаганда в Европе и Америке гомосексуальных отношений);
- поддержка государственной политики («Третий ребенок – тройное богатство в третьем тысячелетии» – о программе материнского капитала)» [7, с. 271].

Задачи социальной рекламы определяют ее функции. Ее функции также должны быть учтены социальными службами для достижения максимального результата, например для пропаганды развития социального предпринимательства. Автором по теории рекламы Е.В. Ромат были сформулированы следующие функции социальной рекламы:

- коммуникационная. Социальная реклама может осуществлять связь между людьми, через нее некоммерческие организации могут взаимодействовать как со своей непосредственной целевой аудиторией, так и с государственными органами, с которыми они обязаны взаимодействовать для более эффективной работы; в свою очередь, государство с помощью социальной рекламы также может осуществлять коммуникацию с гражданами;
- информативная. Социальная реклама привлекает внимание к наиболее актуальным общественным проблемам, информирует о способах их профилактики или решения, а также помогает предоставить всевозможную информацию о деятельности государственных или некоммерческих структур, которые являются социально значимыми;
- мотивационно-побудительная. Суггестивное воздействие на общество, побуждающее к свершению социально значимых поступков;
- социализирующая. Социальная реклама формирует ценности и нормы, а в долгосрочной перспективе направляет на создание общественной модели поведения и сознания, а наиболее главная и глобальная ее миссия – изменение поведенческой модели;
- легитимационная или идеологическая. Социальная реклама служит для разъяснения государственной политики, она может повышать уровень доверия населения как к государству в целом, так и к конкретным ее структурам и организациям;

– социоинтегративная. Социальная реклама способствует стабильности в обществе. Благодаря воздействию на ценностные ориентации людей, модели и нормы их поведения социальная реклама способствует функционированию других социальных институтов и стабильности общественной системы в целом [6, с. 58].

Помимо задач социальной рекламы многие авторы делают ее виды. Их перечислила Голуб О.Ю. в учебном пособии по социальной рекламе:

1) реклама образа жизни. Первым делом в голове возникает, несомненно, пропаганда здорового образа жизни. Это широко распространенная в наши дни антинаркотическая и антитабачная реклама в симбиозе с государственной поддержкой на законодательном уровне. Наибольшее внимание привлекает использование стилистического приема игры слов в лозунге – «Родите ли?», который предупреждает о бесплодии впоследствии употребления табака. Также к этому типу относится реклама, пропагандирующая сохранение семейных ценностей («Семья бесценная, когда полноценна»), забота о детях и старших («Весь в няню? Проводите больше времени с ребенком»), экологическая реклама, призывающая к сохранению окружающей среды и бережному отношению к природе, животным (популярный цикл рекламирующий охрану окружающей среды, вызвавшей достаточно широкий резонанс в обществе – картинки, на которых изображены и деревья, и животные, одинаково пополам срубленные человеком). Этому виду рекламы уделяется самое большое внимание – 59%;

2) политическая. Глагол государственных структур, прав и свобод человека. Заказчиками такой рекламы, как правило, выступают государство и некоммерческие организации: налоговая служба, пенсионный фонд («Белая зарплата – достойная пенсия»), МЧС (интересный цикл стихотворных афиш, предупреждающих о бытовых несчастных случаях, например: «Божьи коровки не курят в кровати – долго живут и у них все в порядке» или «Даже белочка знает как в жизни бывает, если кто-то бездумно петарды взрывает»), ГИБДД (реклама с использованием молодежного сленга – «Без шлема – не тема»). Так же к этой группе можно отнести социальную рекламу борьбы с различными формами и видами дискриминации (отношение общественности к ВИЧ-инфицированным – «Оставайтесь людьми, ВИЧ не передается через дружбу», социальная антиреклама расизма, на котором изображена панда, которая говорит «Нет расизму – я и белый, и черный, и азиат», существуют и неудачные примеры антирасистской пропаганды, известный плакат с изображенным на нем афроамериканцем, под кожей которого виден белый человек, общественность обошла бы вниманием данный плакат, если бы не подпись – «Внутри мы все нормальные»);

3) патриотическая. К ней относится реклама к праздникам («4 ноября – день народного единства. Помни, наша сила – в единстве»), спортивным событиям («Лыжня России – стартует вся страна»), такая реклама призвана объединить страну, пробудить чувства гордости и национального самосознания;

4) благотворительная. Это реклама милосердия, призывающая к помощи сиротам, инвалидам, детям-инвалидам, престарелым, малоимущим и подразумевает сбор средств. Заказчиками подобной рекламы чаще всего являются благотворительные фонды. Например, рекламы пожертвования одежды под лозунгом

«Стань чьей-то любимой маркой, отдай одежду» или реклама пожертвований на доставку воды в Африку известной благотворительной компании People in Need – «Pint of beer – €4.50. 50 liters of fresh water – €1.50» (Пинта пива – 4,50 евро. 50 литров свежей воды – полтора евро) [1, с.18–19].

Для достижения максимального результата с целью изменения модели поведения общества, его нравов и ценностей государство должно активно пользоваться всеми видами социальной рекламы. Так как государство устанавливает нормативно-правовые акты регулирования социальной рекламы – оно формулирует ее деятельность от момента создания до распространения в обществе. Однако в нашей стране стоит сказать о неразвитости такого феномена, как социальная реклама в силу отсутствия понимания социальными работниками ее задач и функций. Зачастую российская социальная реклама создается по аналогии с рекламой товаров и услуг, в то время как этот вид рекламы преследует лишь одну цель – продать себя. Важно, чтобы социальные службы использовали в своей деятельности весь потенциал социальной рекламы, потому что 53 % населения позитивно ее оценивают.

Таким образом, социальная реклама является важным инструментом в работе социальных служб, следует научиться правильно использовать этот ресурс, увеличивать ее объем от оборота рекламного рынка страны и делать ее более качественной.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Голуб О.Ю. Социальная реклама: учеб. пособие. М.: Дашков и Ко, 2010.
2. Грибок Н.Н. Социальная реклама: учебное пособие. М.: Моск. гуманитар. ун-т, 2008.
3. Материалы круглого стола Комитета ТПП РФ по предпринимательству в сфере рекламы на тему «2015 год в социальной рекламе – самопиар или эффективность?» 22-ой международной специализированной выставки «Реклама-2014» // Реклама-2017: Интернет-портал. URL: <http://www.reklama-expo.ru/ru/news/index.php?id4=6624/> (дата обращения 1.03.2017).
4. Отношение к социальной рекламе. Опрос, проведенный компанией КОМКОН совместно с благотворительным фондом CAF Russia в рамках проекта Социально активные медиа // Социальный маркетинг и КСО: Интернет портал. URL: <http://www.1soc.ru/news/view/1616/> (дата обращения 1.03.2017).
5. Пискунова М.И. Социальная реклама как феномен общественной рефлексии. М.: Пабллик рилейшнз в системе коммуникаций, Факультет журналистики МГУ, 2004.
6. Ромат Е.В. Реклама: теория и практика: учебник. СПб.: Питер, 2011.
7. Социальная реклама: учеб. пособие для студентов вузов, обучающихся по специальностям «Реклама» и «Связи с общественностью» / под ред. Л.М. Дмитриевой М.: ЮНИТИ-ДАНА, 2009.
8. Федеральный закон «О рекламе» от 13.03.2006 № 38-ФЗ // Кодексы и Законы РФ: Интернет-портал. URL: <http://www.zakonrf.info/zoreklame/> (дата обращения 1.03.2017).

СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ ДЕТЕЙ-СИРОТ И ДЕТЕЙ, ОСТАВИВШИХСЯ БЕЗ ПОПЕЧЕНИЯ РОДИТЕЛЕЙ, В УСЛОВИЯХ СОЦИАЛЬНО-РЕАБИЛИТАЦИОННОГО ЦЕНТРА

Ю.Е. Давыдова, I курс магистратуры ИПОСТ
Научный руководитель – канд. филос. наук, доц. О.Н. Борисова

ФГБОУ ВО «Тверской государственный университет»

Сиротство – одна из проблем, крайне остро стоящих перед нашим обществом. Свидетельством этому является постоянный рост численности детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей, обострение проблемы насилия над детьми в семьях, увеличение числа социально неблагополучных семей, а также низкий уровень предупреждения социального сиротства. Число детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей, в России на данный момент составляет около 600 тысяч, из них 95% - это социальные сироты [5].

Долгое время к сиротам относили детей, потерявших родителей в результате их смерти. В XX веке социальные, экономические и нравственные процессы, происходящие в обществе, становятся причинами появления социального сиротства. Социальное сиротство – явление социальное, которое обуславливает наличие в обществе детей, оставшихся без попечения родителей, вследствие лишения их родительских прав, признания родителей недееспособными и т.д. [2, с. 27]. Причинами возникновения социального сиротства на сегодняшний день являются: отказ от новорожденных детей, лишение родителей прав из-за полного равнодушия к детям, к их здоровью, воспитанию, из-за угрозы для жизни и насилия к собственным детям.

На протяжении жизни у человека бывают периоды, когда возникают трудности и проблемы в семье, когда разрушается обычный образ жизни, когда человек встречается с недоверием и несправедливостью, когда нет родного человека, готового помочь. Больше всего в таких испытаниях страдают дети. Им в таких ситуациях может оказать помощь социально-реабилитационный центр для несовершеннолетних.

Центр для несовершеннолетних является специализированным государственным учреждением. Оно осуществляет профилактику безнадзорности и беспризорности, обеспечивает временное проживание, социальную помощь и реабилитацию детей в возрасте от 3 до 18 лет, которые оказались в трудной жизненной ситуации. В центр в любое время принимаются дети, оказавшиеся без попечения родителей, проживающие в семьях, находящихся в опасном положении, подкинутые, сбежавшие из семьи или учреждения для детей-сирот, нуждающиеся в социальной помощи и реабилитации [1].

Таким образом, социально-реабилитационные центры работают с разными категориями детей по возрасту, среде воспитания и деформационными последствиями в социализации. Это говорит о том, что социально-педагогическая работа представляет сложную систему деятельности, которая требует личностно-ориентированного подхода.

Анализ литературы по подготовке детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей, к самостоятельной жизни в социуме показал, что наиболее эффективной технологией по формированию у детей самостоятельных навыков является сопровождение. Сопровождение можно рассматривать с разных точек зрения.

С точки зрения Л.М. Шипицыной и Е.И. Казаковой, сопровождение представляет собой комплексный метод, который заключается в диагностике про-

блемы, информации о способах ее разрешения, консультации и первичной помощи при реализации плана решения [3, с. 29].

Л.В. Мардахаев считает, что сопровождение представляет собой социально-педагогическую деятельность по совместному взаимодействию социального педагога и воспитанника, на основе прогноза субъектом перспектив поведения и самопроявления в ситуации развития, направленного на создание необходимых условий и обеспечение соответствующей помощи и поддержки [4, с. 6].

Нами рассмотрено сопровождение как взаимодействие сопровождаемого и сопровождающего, которое направлено на решение трудной жизненной ситуации сопровождаемого. Вся система сопровождения несовершеннолетних в центре направлена на создание условий для нормального развития личности ребенка, формирования активной позиции воспитанников, навыков самостоятельности в решении вопросов и обеспечения успешности в постинтернатный период.

Технология сопровождения детей, оставшихся без попечения родителей, в центре представляет собой сопровождение ребенка с учетом его индивидуальных потребностей и определенной проблемы. На первом этапе сопровождения происходит диагностика проблемы и выявление потенциальных возможностей ее решения. На втором определяются цели и задачи сопровождения, сбор информации о способах решения проблемы, создание условий для осознания информации ребенком. Следующий этап консультивно-проектный, который предполагает обсуждение со всеми заинтересованными лицами варианты решения проблемы. Четвертый этап обеспечивает достижение желаемого результата. Решение проблемы может потребовать привлечение других специалистов – психологов, юристов, врачей и т.д. Организацией посредничества на этом этапе занимается специалист сопровождения. На заключительном этапе происходит осмысление результатов деятельности по сопровождению по решению той или иной проблемы. По окончании реабилитационного этапа, если ребенок не нуждается в постоянной помощи, поддержке со стороны специалистов, может самостоятельно или с помощью семьи справляться с проблемами, с целью закрепления достигнутых результатов по стабилизации положения и в случаях наличия у выпускника социального риска воспитанника переводят на социальный патронаж.

Важным является мониторинг ситуации выпускника после завершения социально-педагогического сопровождения в группе дневного пребывания. Для этого социальный педагог или воспитатель могут поддерживать отношения с выпускником, посредством личных встреч, по телефону, фиксировать позитивные и негативные изменения, которые могут привести к рецидиву асоциального поведения. При выявлении данных обстоятельств может рассматриваться вопрос о возобновлении социально-педагогического сопровождения выпускника.

Из всего вышеизложенного можно заключить, что сиротство – это социальное понятие, которое отражает положение детей-сирот. Социальный сирота – ребенок, имеющий биологических родителей, которые по каким-либо причинам не заботятся о нём и не занимаются его воспитанием.

Попав в сложную жизненную ситуацию, ребенок может получить поддержку и помощь в социально-реабилитационном центре для несовершеннолет-

них. Целью работы Центра является защита прав и интересов детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей, оказавшихся в сложной жизненной ситуации. Этим детям необходима квалифицированная помощь психологов, педагогов, врачей в преодолении и восстановлении их физических и психических недостатков в развитии, а также социальной поддержки. Преодолеть жизненные трудности детей, оставшихся без попечения родителей, можно через профилактические мероприятия, направленные на коррекцию, социальную реабилитацию и адаптацию воспитанников Центра.

Совокупность этих мероприятий образует технологию сопровождения, которая понимается как система деятельности различных специалистов – социального педагога, психолога, воспитателей, учителей, врачей и т.д. Взаимодействие этих специалистов направлено на обучение ребёнка навыкам самостоятельного решения своих проблем и на умение противостоять жизненным трудностям.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. ГОСТ Р 52881-2007 «Социальное обслуживание населения. Типы учреждений социального обслуживания семьи и детей». М. Стандартинформ 2008. URL: <http://docs.cntd.ru/document/gost-r-52881-2007> (дата обращения: 01.03.2017).
2. Дубовская М.О., Зарецкий В.К., Ослон В.Н., Холмогорова А.Б. Пути решения проблемы сиротства в России: тематическое приложение к журналу «Вопросы психологии». М., 2002. С. 27–33.
3. Комплексное сопровождение и коррекция развития детей-сирот: социально-эмоциональные проблемы / под. ред. Л.М. Шипицыной, Е.И. Казаковой. СПб., 2000. С. 108.
4. Мардахаев Л.В. Социально-педагогическое сопровождение и поддержка человека в жизненной ситуации // Педагогическое образование и наука. 2010. № 6. С. 4–10.
5. Положение детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей, в современной России. URL: <http://www.sociocity.ru/scitys-890-1.html> (дата обращения: 20.12.2016).

ФАНДРАЙЗИНГ КАК АКТУАЛЬНАЯ ТЕХНОЛОГИЯ В ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СОЦИАЛЬНОГО РАБОТНИКА

Т.В. Лобачева, магистрант II курса очной формы обучения
Научный руководитель – канд. пед. наук, доц. В.А. Ершов

В настоящее время в условиях дефицита бюджетных средств и риска увеличения нестабильности экономики актуализируется вопрос поиска ресурсов и различных финансовых источников с целью покрытия наиболее острых социально-экономических проблем российских жителей. А так как ответственность за обеспечение жизненных интересов населения ложиться на социально ориентированные учреждения и организации, соответственно руководителям и специалистам необходимо не только экономно расходовать государственный и муниципальный бюджеты, но и самостоятельно находить ресурсы на функционирование и решение целей и задач деятельности своих организаций и учреждений. Соответственно новые условия, определяющие функционирование и развитие организаций и учреждений социальной сферы предъявляют серьезные требования к руководителям и специалистам [1].

Сегодня, чтобы быть эффективным руководителем и высококлассным спе-

циалистом, надо владеть основами стратегического управления, навыками планирования и проектирования социально значимой деятельности, социального маркетинга и многими другими составляющими социального менеджмента, работать по привлечению внебюджетных средств, – в менеджменте некоммерческих организаций это называется «фандрайзингом», т.е. деятельностью по привлечению ресурсов [2].

В широком смысле фандрайзинг является механизмом добровольного социально ориентированного взаимодействия хозяйствующих субъектов – институциональных структур и частных лиц, – в целях совместного решения социально-экономических задач. Каждый субъект обладает уникальными возможностями и ресурсами, что делает максимальным эффект взаимодействия: механизм позволяет свести воедино векторы действий общественных, институциональных и индивидуальных устремлений и сделать акцент на солидарное взаимодействие [3].

Сегодня «*фандрайзинг-технология*» вошла в теоретический и практический обиход и активно используется наряду с такими понятиями как «социальная технология», «социальное проектирование», «социальное моделирование», «социальная диагностика», «технология массовых коммуникаций» и др. А так же *фандрайзинг-технология* относится к ресурсосберегающим технологиям.

Технология обычно определяется как «совокупность знаний...», «совокупность операций, осуществляемых определенным способом и в определенной последовательности...». В широком смысле под технологией понимают совокупность и даже систему средств упорядочивания и целесообразной практической деятельности в соответствии с целью, спецификой и даже логикой процесса преобразования и трансформации того или иного объекта или предмета.

Фандрайзинг отождествляется со специфическим видом деятельности, соответственно, и деятельность по привлечению ресурсов – профессиональное занятие, которому надо учиться [2].

Проведенный анализ современных исследований по данной проблематике, позволяет утверждать, что проблемы ресурсного обеспечения социально ориентированных организаций и учреждений могут быть в значительной мере решены, если внешние связи этих организаций и учреждений будут строиться на основе принципов фандрайзинга, а фандрайзинговые кампании будут строиться на систематических и целенаправленных действиях, с соблюдением необходимых технологических этапов.

Проблема изыскания средств для организации или для реализации конкретных социальных проектов в настоящее время является одной из основных, однако ее нельзя назвать хорошо разработанной, осмысленной в теории и технологии социальной работы. Эта технология имеет свои тонкости и требует *изучения практических способов применения технологии фандрайзинга*.

Работники социальной сферы, да и любой другой профессионал, который заинтересован в карьерном росте и реализации своих возможностей, должен иметь в своем «багаже знаний» такую технологию.

Стратегия личного и профессионального роста и развития специалиста стимулируется открытием ранее не востребованных резервов, инновационными

подходами в организации своей деятельности. Предлагаемая технология привлечения ресурсов – всего лишь один из способов достижения личного и профессионального успеха своей жизненной стратегии развития, которой способствует закреплению инновационного стиля мышления и поведения, свободе применения интеллектуальных инноваций в повседневной деятельности.

Таким образом, опыт эффективной организации проектной фандрайзинговой деятельности в социально ориентированных организациях и учреждениях должен осмысляться и применяться в деятельности работников социальной сферы. Получение необходимых знаний, умений, навыков применения технологии фандрайзинга, как технологии привлечения ресурсов, должны стать неотъемлемой частью профессионального мастерства.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Корнеева И.В. Планирование фандрайзинга в некоммерческих организациях // Современные проблемы управления: сб. докладов 5 Междунар. науч. конф.: Институт законовещения и управления Всероссийской полицейской ассоциации. 2015.
2. Коробова Т.С. Инфраструктурный фандрайзинг как форма привлечения социальных инвестиций в российские благотворительные организации: на пути к преодолению ценностного и профессионального лага // Лизинг. 2014. №10.
3. Коробова Т.С. Фандрайзинг в благотворительных организациях как механизм социально ответственного взаимодействия: исследование зарубежных концептуальных подходов // Социальная политика и социальное партнерство, 2014. №6.

СОВРЕМЕННЫЕ СОЦИАЛЬНЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В РАБОТЕ С ПОДРОСТКАМИ

И.Л. Лунева, магистрант II курса очной формы обучения
Научный руководитель – д-р пед. наук, проф. И.Д. Лельчицкий
ФГБОУ ВО «Тверской государственный университет»

Переход Российского государства к рыночной экономике вызвал серьезные изменения социального положения разных групп населения, включая и такие, что считались традиционно носителями самых передовых идей. Одна из ведущих ролей в новейших условиях принадлежит молодому поколению. Избранные подростками социальные ориентиры определяют во многом будущее российского общества.

Подростки – это группа лиц от 13 до 18 лет. Они всегда представляли активную группу населения, что максимально подвержена влиянию различных факторов внешней среды. В качестве части общества подростки подвержены большинству социальных влияний, они испытывают такие же трудности, что и взрослые люди в процессе самоопределения, профориентации, трудоустройства, образования, обеспечения жильем, социальными гарантиями, медицинским обслуживанием и страхованием.[5, с. 34].

Сам термин «социальная работа с подростками» все еще находится в стадии окончательного формирования в системе социальной работы в РФ, но специфические социальные проблемы, связанные с подростками, заставляют говорить про необходимость формирования разнообразных технологий социальной работы, что пригодны для решения данного рода проблем.

Из всех проблем, которые более всего беспокоят социум, к основным отнести необходимо проблему распространения СПИДа, наркомании, проституции, рост криминальной активности подростков. Проблемы построения технологий социальной работы с подростками усугубляются тем, что подростки в России, как правило, – это не добровольные клиенты социальных служб. Уровень обращения подростков в социальные службы с целью решения тех или иных проблем еще не сформирована [2, с. 238].

Все выше указанное вынуждает обратить особое внимание на формирование особых технологий социальной работы с подростками. Исследование реальных потребностей подростков в социальной помощи – это основной элемент в процессе формирования системы их социального обслуживания. В соответствии с которыми подростки, прежде всего, нуждаются в пунктах правовой защиты, в юридическом и психологическом консультировании, в работе телефона доверия, в сексологических консультациях, а также в приюте для подростков, которые оказались в конфликтной ситуации дома.

С целью обеспечения эффективной реализации общественных и государственных интересов в ходе самореализации подростков и их социального становления, социальная работа с подростками носить должна социально-государственный характер и направлена должна быть на активизацию действий совместно с развитием партнерства ключевых ее учреждений: органы государственной власти, местное самоуправление, институты гражданского общества, коммерческие и некоммерческие организации, сами подростки [1, с. 38].

Для корректного формирования социальной работы с подростками на разных уровнях весьма важно активное использование накопленного опыта социальной поддержки разным группам населения. Любые виды социальной деятельности (включая и социальную работу) обладают такими компонентами, как цели, условия и средства.

Ведущая цель социальной работы с подростками как деятельности – это, в первую очередь, повышение эффективности механизмов реализации социальной субъектности и жизненных сил социальной группы или индивида. Для возникновения различных форм и видов социальной работы имеются разные основания, одним из которых выступают сферы социальной практики. В данном случае говорить можно про 1) социальную работу с подростками в сфере образования, здравоохранения, досуга и пр.; 2) социальные и психологические особенности клиентов социальной работы – подростки в целом, лица, что склонны к суициду, группы социального риска, и пр.; 3) характер и прочие основания.

Во всех случаях происходить будет конкретизация целей и задач социальной работы (начиная профилактикой и заканчивая коррекцией). То же самое относится и к условиям – для всех видов социальной работы с подростками, включая разные уровни (федеральный, местный и пр.), экономические, политические, этнонациональные и социально-психологические отличия будут конкретизироваться. В данном случае средства в широком смысле рассматриваются в качестве социального института [2, с. 245].

Социальная служба – это неотъемлемое звено целостной (федеральной, муниципальной, региональной, и т.д.) модели формирования социальной работы

с подростками, посредством ее реализуется ресурсное и информационное виды обеспечения системы социальной поддержки подростков на различных уровнях [3, с. 206].

Ключевые цели социальной работы с подростками следующие:

- формирование системы социального обслуживания подростков как целостной государственно-общественной системы социального и психологического сопровождения личности;
- выявление факторов, которые обуславливают развитие асоциального поведения подростков;
- оказание помощи подросткам, которые оказались в тяжелой жизненной ситуации;
- рост уровня самостоятельности клиентов, их способность контролировать собственную жизнь и наиболее эффективно решать возникающие проблемы;
- формирование таких условий, при которых подростки, не смотря на душевный срыв, физические увечья, или жизненный кризис, способен сохранить чувство собственного достоинства и уважение окружающих к себе;
- достижение таких результатов, когда у подростка отпадает потребность в помощи социальных работников (конечная цель) [4, с. 240].

Неотъемлемая часть социальной работы с подростками – это методы и технологии, которые могут быть разделены на 1) *индивидуальную* социальную работу – вид практики, что применяется в работе с семьями и индивидами при разрешении их межличностных, социально-экономических и психологических проблем посредством личного взаимодействия с подростком (основная форма - консультирование); в процессе индивидуальной работы оказывают помощь относительно налаживания контактов с социальными ведомствами (юристы, врачи, социальные службы); 2) *групповую* социальную работу – метод работы, что используется в целях оказания подростку посредством передачи группового опыта; реализовываться групповая работа может в формах кружковой и клубной работы, под чем предполагается создание устойчивого состава подростков, наличие фиксированного времени и определенного пространства; 3) *общинную* социальную работу – это направление призвано содействовать максимально установлению и последующему поддержанию социальных связей, вовлечению учреждений и жителей конкретной территории при разрешении наиболее острых подростковых проблем.

Вместе с классическими методами социальной работы с подростками, формируются также новые, к которым относят «мобильную социальную работу». Формирование такого метода тесным образом связано с потребностью во влиянии и контроле за той частью подростков, что не склонна обращаться в органы социальной защиты, или, в молодежные центры, но которые все же предрасположены к проявлению агрессивности и девиантного поведения. В основном, к этой категории подростков относятся представители разных субкультур.

Принципы, цели и задачи социальной работы состоят в установлении до-

верительных взаимоотношений совместно с солидарным взаимодействием в целях самого активного проникновения в подростковый мир, мир подростков, которые склонны к совершению правонарушений. Происхождением своим мобильная социальная работа обязана энтузиастам из Соединенных Штатов, которые в крупных городах прямо на улицах и в местах «тусовок» подростков осуществляли поисковую деятельность, связанную с социальной помощью и адаптацией данной категории населения [2, с. 272]. Так, социальная работа из разных ведомств и центров непосредственно переместилась на улицы.

Одна из основных форм мобильной социальной работы – «уличная социальная работа», предполагающая общение с подростками вне стен различного рода учреждений и ведомств, консультативных пунктов и молодежных центров, а именно в среде обитания подростков. Уличная социальная работа может встречаться в разных формах: предоставление разных альтернативных способов проведения досуга, организация спортивных мероприятий и концертов и пр.

К основным технологиям социальной работы с подростками относятся:

- социальная терапия – сфера научного знания, что ориентирована на разрешение социально-терапевтических проблем посредством преодоления аномалий социальных ценностей и смысловых жизненных ориентаций подростков, их представления про справедливость и несправедливость;

- консультирование – установление контактов посредством вербальной коммуникации, выявление основных проблем подростка, взаимодействие и содействие при поиске их разрешения;

- арт-терапия – «терапия искусством» посредством вовлечения подростка в культурно-досуговые мероприятия, посещение разных культурно-досуговых учреждений;

- музыкотерапия – социализация подростка посредством, обращения к той или иной музыкальной культуре или субкультуре, посещение выставок, слетов, концертов, смотров, конкурсов, различного рода тематических дискотек, прослушивание музыкальных композиций;

- библиотерапия – влияние на сознание подростка при формировании его смысловых жизненных ориентаций посредством подбора специальной литературы;

- социально-педагогические технологии – принятие социальным работником (педагогом) активного участия в воспитании подростка и в формировании его смысловых жизненных ориентаций;

- творческие технологии – активное вовлечение подростков в коллективную созидательную и творческую деятельность, способствование в формировании и совершенствовании индивидуального творчества подростка;

- логотерапия – лечение словом; социальная логотерапия изучает методы, средства, способы влияния на представления подростков относительно социальных процессов, смысла жизни, социальных ценностей [2, с. 274].

Таким образом, в социуме необходимо создание условий и механизмов оптимальной социализации подростков и перехода к становлению и новациям в социальной работе – от традиционных технологий и отдельно взятых центров к государственной межведомственной политике социального обслуживания, фор-

мированию системы социальных служб с широко разветвленной инфраструктурой. Кроме того, на данный момент вопросы социальной поддержки подростков встали абсолютно по-новому, основной упор сегодня делается на формировании механизмов самореализации подростков и выявлении их жизненного потенциала, что, в свою очередь, начинает требовать новых организационно-технологических и управленческих решений абсолютно на всех уровнях, обновления нормативно-правовой базы, а также специализированной подготовки кадров, для чего предполагается разработка модели социальной поддержки подростков на уровне региона.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Безрукова О.Н. Социология молодежи: учеб.-метод. пособие. СПб.: Изд-во С.-Петерб. ун-та, 2004. с.38
2. Воронцова М.В., Дубровская Т.А. Социальная работа с девиантными подростками: учеб. пособие для студ. ф-тов социальной работы. Таганрог: Рос. гос. социальный ун-т, 2011. 438 с.
3. Григорьев С.И. Гусякова Л.Г., Гусова С.А. Социальная работа с молодежью: учебник для студентов вузов. М.: Гордарики, 2006. с.206.
4. Зайнышев И.Г. Технология социальной работы: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. М.: ВЛАДОС, 2002. с. 240.
5. Курбатов В.И. Социальная работа: учеб. пособие. М.: изд-во Дашков и К. 2007. с. 34–35.
6. Фирсов М.В. История социальной работы. М.: Академический Проект, 2009. 608 с.
7. Холостова Е.И. Социальная работа. История, теория и практика. М.: Юрайт, 2012. 912 с.

ПРОФИЛАКТИКА ДЕВИАНТНОГО ПОВЕДЕНИЯ У НЕСОВЕРШЕННОЛЕТНИХ В СОЦИАЛЬНОЙ РАБОТЕ

В.В. Прокофьева, магистрант II курса очной формы обучения
Научный руководитель – д-р пед. наук, проф. И.Д. Лельчицкий
ФГБОУ ВО «Тверской государственный университет»

Проблема увеличения случаев проявления подростковых девиаций в нашем обществе является главным индикатором необходимости эффективных технологий помощи несовершеннолетним с отклоняющимся поведением, именно поэтому в практике социальной работы с данной категорией населения широкое распространение получила профилактика девиантного поведения.

С точки зрения научного подхода под профилактикой понимается, как пишет Т.А. Свинцицкая, «научнообоснованные и своевременно предпринимаемые действия, направленные на предотвращение возможных физических, психологических или социокультурных коллизий у отдельных индивидов групп риска, сохранение, поддержание и защиту нормального уровня жизни, здоровья людей, содействие им в достижении поставленных целей и раскрытие их внутреннего потенциала»[5, с. 1224].

Анализируя труды различных исследователей, можно выделить несколько видов профилактики, одной из которых является социальная. Различные авторы подчеркивают, что социальная профилактика, которая входит в непосредственное ведение и контроль со стороны государства, представляет собой комплекс мер (в том числе повышение уровня и качества жизни, смягчение причин соци-

ального риска, обеспечение необходимых условий для реализации принципа социальной справедливости, проведения других мер профилирования и др. [4, с. 224]), направленный на «предупреждение социальных проблем, социального отклонения или удержание их на социально терпимом уровне» [3, с. 117].

Другими разновидностями являются психолого-педагогическая профилактика, которая представляет собой деятельность по обнаружению, исправлению и максимальному устранению внешних причин, условий и различных обстоятельств, негативно отражающихся на развитии личности [7, с. 789], а также социально-педагогическая профилактика. Последняя, по мнению Р.В. Очаровой, определяется как «система мер социального воспитания, направленных на создание оптимальной социальной ситуации развития детей и подростков и способствующих проявлению различных видов их активности» [4, с. 224].

Активное применение средств и способов профилактики в практической деятельности происходит в системе социальной работы с девиантными подростками, чье отклоняющееся поведение выражается в нарушении установленных обществом норм и правил, создавая тем самым угрозу нормальной жизнедеятельности социума (рост социальной напряженности, правонарушений и преступлений, алкоголизма и наркомании и т.д.) [5, с. 1224].

Среди основных задач по профилактике девиантного поведения с данной категорией можно выделить мотивирование на адаптивное социально-психологическое и физическое развитие (желание жить в соответствии с правилами общества, вести здоровый образ жизни и т.п.), а также на социально-поддерживающее поведение (оказание помощи своим близким и просьба в ее получении в ответ); формирование системы знаний и умений у детей для борьбы с девиантным поведением и т.п. [1, с. 85–86].

Реализуя задачу по изменению дезадаптивных форм поведения у несовершеннолетних, специалисты, начав работу с данной категорией, прежде всего, разделяют клиентов на тех, кто еще не проявил склонности к отклоняющемуся поведению, но подвержен риску девиантности по генетической предрасположенности, в связи с пребыванием в неблагоприятных условиях жизнедеятельности, личностным особенностям (неадекватная самооценка, конфликтность, агрессивность и т.п.). Такие дети составляют группу первичной профилактики. При этом во вторичную входят клиенты, которые уже совершили поступки, отклоняющиеся от социальных норм, и имеющие достаточно устойчивую форму девиантного поведения. Работа с такими детьми проводится в форме изменения поведенческих отклонений и развития ресурсов личности для включения в полноценную социальную жизнь.

Всемирная организация здравоохранения выделяет также третичную профилактику, которая направлена на лиц, у которых уже сформировано девиантное поведение для предотвращения повторных её проявлений [1, с. 85].

Установив группу, специалисты начинают непосредственное воздействие на клиента, как на индивидуальном уровне, непосредственно взаимодействуя с несовершеннолетним, так и работая с его окружением – семьей, школой, друзьями и сверстниками, т.е. его социальным окружением, а также с обществом в

целом [5, с. 1224]. Именно благодаря такому комплексному воздействию достигается максимально качественный эффект профилактики отклоняющегося поведения. Также исследователи подчеркивают, что при осуществлении работы по профилированию, специалистами по социальной работе необходимо использовать индивидуальный подход к данной деятельности, учитывая различные возрастные, психологические, социальные и другие особенности своих клиентов, при этом максимального задействовав как можно больше возможных ресурсов [2, с. 34].

Деятельность социальных работников по борьбе с девиантным поведением подростков предусматривает применение целого ряда форм и методов: информирование, социальный патронаж, социальная реклама, социальное обучение, тренинги по закреплению различных личностных качеств, формирование законопослушного поведения, организация досуговой деятельности и здорового образа жизни, профориентационная работа [1, с. 86–87] и др. В рамках деятельности отделения по работе с семьей и детьми Комплексного центра социального обслуживания населения г. Твери применяется социальное сопровождение. Оно включает в себя мониторинг социально-психологической обстановки в семьях, находящихся в трудной жизненной ситуации и оказавшихся в социально-опасном положении. Такая работа позволяет выявлять проблемы, с которыми сталкиваются данные группы населения, и на основе этого предоставлять необходимую помощь (социальные выплаты, организацию бесплатного питания и отдыха в летних лагерях, консультации психолога по вопросам детско-родительских отношений, помощь в разрешении семейных конфликтов и пр.). Работа отделения позволяет снизить уровень семейного неблагополучия несовершеннолетних, что в свою очередь способствует уменьшению риска совершения антиобщественных действий.

Таким образом, социальная работа активно совершенствует методы и формы работы по профилактике девиантного поведения у несовершеннолетних, максимально учитывая их особенности.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Галич Г.О., Карпушкина Е.А., Корчагина Л.Н., Морозова Н.Л., Тупарева Н.В. Профилактика девиантного поведения детей и подростков // Известия ПГПУ им. В.Г. Белинского. 2010. № 16 (20). С. 84–91.
2. Коповая, О.В., Коповой, А.С. Профилактика и коррекция девиантного поведения подростков в условиях общеобразовательной школы // Проблемы образования и воспитания. 2011. № 4. С. 42–44.
3. Методика и технология работы социального педагога: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / под ред. М. В. Шакуровой. М.: Academia, 2007. 272 с.
4. Психология трудного детства / под ред. Р.В. Овчаровой. Курган: Альфа, 2012. 347 с.
5. Свинцицкая Т.А. Профилактика девиантного поведения подростков в социальной работе // Молодой ученый. 2015. № 11. С. 1224–1226.
6. Социально-правовая профилактика правонарушений несовершеннолетних, связанных с недостатками семейного воспитания. Методика и результаты исследования: учеб.-метод. пособие / под ред. В.Д. Ермакова. М: МФЮА, 2013, 86 с.
7. Степанова Е.В., Попов В.А. Анализ актуальных форм и методов психолого-педагогической профилактики агрессивного поведения подростков // Молодой ученый. 2015. № 6. С. 788–791.

ОРГАНИЗАЦИЯ СОЦИАЛЬНО-ДОСУГОВОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ЛЮДЕЙ ПОЖИЛОГО
ВОЗРАСТА НА БАЗЕ САНКТ-ПЕТЕРБУРГСКОГО ГОСУДАРСТВЕННОГО
БЮДЖЕТНОГО УЧРЕЖДЕНИЯ СОЦИАЛЬНОГО ОБСЛУЖИВАНИЯ НАСЕЛЕНИЯ
«КОМПЛЕКСНЫЙ ЦЕНТР ВАСИЛЕОСТРОВСКОГО РАЙОНА»

Е.А. Проскурина, магистрант II курса очной формы обучения
Научный руководитель – канд. пед. наук, доц. В.А. Ершов
ФГБОУ ВО «Тверской государственный университет»

В настоящее время современное общество вступило в такой период своего развития, когда увеличение доли людей пожилого возраста серьезно влияет на политические, экономические, социальные, духовные и моральные изменения. Исходя из этого, становится необходимым использование потенциала старшего поколения как трудового, так и общественного.

Реализация идеи построения «общества для людей всех возрастов» в условиях модернизации ставит важнейшую задачу формирования в сознании общества уважения к пожилым людям, положительного образа старости, использование их потенциала в различных сферах жизни.

В современном российском обществе пожилые граждане обладают всей полнотой прав, а также находятся под защитой комплекса нормативно-правовых актов, которые призваны обеспечить равенство возможностей во всех сферах жизнедеятельности для них, невзирая на происходящие социальные и психофизиологические изменения.

С выходом на пенсию система ценностей пожилого человека смещается из активной в пассивную сферы, что влечет за собой сужение уровня потребностей и круга общения. Объем свободного времени увеличивается, который требует заполнения его содержательной и полезной деятельностью для полноценной жизни. В связи с этим проблема организации свободного времени является поиском путей реализации желаний, интересов, стремлением к удовлетворению жизни людей пожилого возраста.

Таким образом, актуально исследование повседневной жизни пожилых людей, которые находятся на пенсии, для выявления их потребностей, с целью разработки мероприятий по организации досуга. За основу исследования возьмем образ жизни пожилого человека, отражающий потребности и интересы, а также внешнее повседневное поведение.

По мнению Н.И. Беловой, образом жизни является осознанное или стихийное построение жизни по таким критериям как: публичная жизнь – основа мировоззренческих ориентиров восприятия и реакция на окружающую среду, – и частная или приватная сфера повседневной жизни – менталитет, традиции и обычаи [1, с. 294]. Из данного определения можно выделить составляющие системы образа жизни пожилого человека, в которую входят: ведение домашнего хозяйства (устройство жилого пространства, энергообеспечение, обеспечение продуктами питания / одеждой, санитарно-гигиеническая практика); рекреативные процессы (восстановление физических, эмоциональных и интеллектуальных, т. е.

жизненных сил; оздоровление / лечение; активный и пассивный досуг); саморазвитие (социальные отношения, общение, воспитание внуков, формирование собственного образа, религиозная и социально-обрядовая практики и т. д.); стиль жизни (уклад и уровень жизни) – индивидуально личностью избираемый способ поведения, имеющий определенную меру свободы и автономности; социально-профессиональная принадлежность (сфера занятости, уровень материального достатка, профиль интересов); уровень духовного развития общества (система показателей, отражающих жизнедеятельность социума).

Следует сказать о том, что старость для одной категории населения заключается в полном отдыхе (отказ от любых действий, пассивная неподвижность, ожидание неизбежной смерти), а для других характерны стремление подвести жизненный итог, творческая активность и др.

Необходимо отметить, что люди пожилого возраста неоднородны по критериям здоровья, трудовой деятельности и ее мотивов, обеспечением жилья и материального достатка, а также семейного положения и социальных связей.

При выходе на пенсию пожилому человеку приходится вновь организовывать свое времяпрепровождение. В этот период трудовая деятельность отходит на второй план, а самочувствие пожилого человека напрямую зависит от семейной атмосферы – доброжелательная или враждебная.

Результаты исследования, проведенного в 2016 г. с целью выявления потребностей и интересов пожилых людей, находящихся на обслуживании социально-досугового отделения-3 граждан пожилого возраста Санкт-Петербургского государственного бюджетного учреждения социального обслуживания населения «Комплексный центр Василеостровского района» (далее СПб ГБУСОН «Комплексный центр Василеостровского района»), показали, что образ жизни пожилых людей характеризуется высокой включенностью в трудовую деятельность. По их мнению, трудовая активность носит вынужденный характер (низкий уровень пенсии, необходимость в дополнительном источнике дохода). В исследовании приняли участие 150 человек, из которых 60 % заняты трудовой деятельностью, 35 % – активной семейно-бытовой и общественной деятельностью.

По взаимоотношениям в семье выявлены следующие результаты: 36 % отметили, что «возникающие трудности преодолеваются вместе»; 22 % «чувствуют себя полезным и нужным членом семьи»; 10 % – «в нашей семье отсутствуют конфликты»; 23 % – конфликты из-за отличных взглядов на ситуацию или материальной составляющей; 9 % ощущают себя забытыми и никому не нужными людьми.

Таким образом, по результатам исследования можно выделить несколько групп среди пожилых людей:

– творческие и активные, продолжающие участвовать в общественной жизни люди – 9 % респондентов;

– люди с хорошей психологической и социальной активностью, направленной на устройство собственной жизни (материальное благополучие, самообразование, отдых и т. д.) – 32 %;

- люди, находящие свое призвание в семье (воспитание внуков, помощь детям, семейно-бытовые проблемы и др.) – 29 %;
- люди, которые не только активны, но и морально удовлетворены заботой об укреплении собственного здоровья (физический труд, занятия спортом и т. д.) – 25 %;
- разочарованные в собственной жизни, одинокие пожилые люди – 2 %;
- агрессивные, неудовлетворенные, обвиняющие во всех бедах других, предъявляющие бесконечное множество претензий люди – 3%.

В ходе проводимого исследования было выявлено, какими услугами пользуются респонденты на базе социально-досугового отделения-3 граждан пожилого возраста СПб ГБУСОН «Комплексный центр Василеостровского района». Результаты оказались следующими: 8% респондентов посещают культурно-массовые и досуговые мероприятия (экскурсии, театры, музеи); 67 % – занятия по адаптивной физической культуре и лечебно-оздоровительные мероприятия; 59 % пользуются услугами психолога, занимаются в группах, посещают тренинги и сеансы релаксации; 45 % нашли себя на занятиях «университета третьего возраста» – обучение навыкам ПК и сети Интернет; 36 % изучают с преподавателями различные иностранные языки; 2 % выбрали занятия художественного (библиотерапия, изотерапия, музыкотерапия, игровая терапия, глинолечение, гарденотерапия), технического и прикладного творчества, проводимые культурными организациями, имеющими профилирующее образование.

Важным направлением гармонизации отношений людей пожилого возраста и развития его социальных связей с обществом выступает досуговая активность, независимая от места проживания. В процессе досуга реализуются развивающая, рекреативно-оздоровительная, культуротворческая, просветительская функции социально-культурной деятельности [3, с. 62].

Таким образом, развитие активности пожилого человека предполагает деятельное участие в данном процессе их самих. Лица данной возрастной категории могут заниматься трудовой активной деятельностью, физической культурой, участвовать в социокультурной жизни общества. Для этого необходимо создавать благоприятные условия, а также способствовать преодолению возрастного барьера – активное включение пожилого человека в пространство общественной жизни, помощь в адаптации к новым жизненным обстоятельствам, открыть доступ к социокультурным ценностям в области, культуры, образования, отдыха и духовной жизни.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Белова Н.И. Образ жизни // Тезаурус социологии : тематический словарь-справочник / под. ред. Ж.Т. Тощенко. М. : ЮНИТИ-ДАНА, 2013. 487 с.
2. Сухова Л.С. Организация досуга и свободного времени пожилых людей // Проблемы старости: духовные, медицинские и социальные аспекты: сб. трудов / под. ред. А.В. Флинта. М.: Свято-Дмитриевское училище сестер милосердия, 2009. С. 107–121.
3. Щанина Е.В. Основные факторы трудовой активности пожилых людей // Известия высших учебных заведений. Поволжский регион. Общественные науки. 2013. № 1 (25). С. 88–96.
4. Щанина Е.В. Факторы социальной активности старшего поколения // Известия высших учебных заведений. Поволжский регион. Общественные науки. 2012. № 2 (10). С. 57–67.

М.В. Прохорова, магистрант II курса очной формы обучения
Научный руководитель – д-р. истор. наук, проф. М.В. Фирсов
ФГБОУ ВО «Тверской государственный университет»

Проблемы семьи и внутрисемейных отношений были актуальны всегда. Но, пожалуй, особый интерес к вопросам семейной жизни появился в последние годы в связи с кризисным состоянием современной семьи. Современная семья и ее проблемы служат объектом исследования ряда наук – психологии, педагогики, социологии, демографии и т. д. Семья играет огромную роль в жизни как отдельной личности, так и всего общества в целом.

Любая семья сталкивается в процессе своей жизнедеятельности с проблемными ситуациями, разрешение которых осуществляется в условиях противоречивости индивидуальных потребностей, мотивов и интересов ее членов. Конфликт – столкновение противоположно направленных целей, интересов, позиций, мнений субъектов взаимодействия. Семейные конфликты обычно связаны со стремлением людей удовлетворить те или иные потребности или создать условия для их удовлетворения без учета интересов партнера. Причин для этого очень много. Это и различные взгляды на семейную жизнь, и нереализованные ожидания и потребности, грубость, неуважительное отношение, супружеская неверность, финансовые трудности и т.д.

Для понимания современных моделей социального консультирования семьи, нам необходимо рассмотреть наиболее часто встречающиеся запросы клиентов, а именно конфликты в семье.

Семья – ячейка (малая социальная группа) общества, важнейшая форма организации личного быта, основанная на супружеском союзе и родственных связях, т. е. отношениях между мужем и женой, родителями и детьми, братьями и сестрами, и другими родственниками, живущими вместе и ведущими общее хозяйство. Семья играет огромную роль в жизни как отдельной личности, так и всего общества [5]. Семья обеспечивает человеку полный психолого-физиологический комфорт, выполняет функции «эмоционального убежища». В семье человек испытывает ощущение своей полезности и ценности. Семья позволяет каждому почувствовать свою уникальность, свою неповторимость, свою «нужность» в полном объеме [4, с. 122]. Значение семьи иллюстрируется хотя бы тем фактом, что подавляющее число людей живет в семье [5, с. 38].

Любая семья сталкивается в процессе своей жизнедеятельности с проблемными ситуациями, разрешение которых осуществляется в условиях противоречивости индивидуальных потребностей, мотивов и интересов ее членов. Конфликт определяется как столкновение противоположно направленных целей, интересов, позиций, мнений субъектов взаимодействия [2, с. 98].

Участники семейных конфликтов часто не являются противоборствующими сторонами, адекватно осознавшими свои цели, скорее они жертвы собственных неосознаваемых личностных особенностей и неправильного, не соот-

ветствующего реальности, видения ситуации и самих себя. Для семейных конфликтов характерны крайне неоднозначные и потому неадекватные ситуации, связанные с особенностями поведения людей в конфликтах. Демонстрируемое поведение часто маскирует истинные чувства и представления о конфликтной ситуации и друг о друге. Так, за грубыми и шумными столкновениями супругов могут скрываться привязанность и любовь, а за подчеркнутой вежливостью – эмоциональный разрыв, хронический конфликт, иногда и ненависть.

В протекании конфликта как процесса выделяют четыре основные стадии: 1) возникновение объективной конфликтной ситуации; 2) осознание объективной конфликтной ситуации; 3) переход к конфликтному поведению; 4) разрешение конфликта.

Конфликт становится реальностью только после осознания противоречий, так как только восприятие ситуации как конфликтной порождает соответствующее поведение (из этого следует, что противоречие может быть не только объективным, но и субъективным, мнимым). Переход к конфликтному поведению – это действия, направленные на достижение своих целей, и блокирование достижения противоположной стороной ее стремлений и намерений [3, с. 43].

Т.В. Андреева, ссылаясь на В.А. Сысенко, причины всех супружеских конфликтов подразделила на три большие категории: 1) конфликты на почве несправедливого распределения труда (разные понятия прав и обязанностей); 2) конфликты на почве неудовлетворения каких – либо потребностей; 3) ссоры из-за недостатков в воспитании [1].

Семейные конфликты обычно связаны со стремлением людей удовлетворить те или иные потребности или создать условия для их удовлетворения без учета интересов партнера. Причин для этого очень много. Это и различные взгляды на семейную жизнь, и нереализованные ожидания и потребности, грубость, неуважительное отношение, супружеская неверность, финансовые трудности и т.д. Конфликт, как правило, порождается не одной, а комплексом причин, среди которых условно можно выделить основную – например, неудовлетворенные потребности супругов.

Важно отметить, что восприятие конфликтных ситуаций в супружеской жизни, прежде всего, зависит от личных качеств каждого из супругов. Трудности контроля собственного поведения возникают и в ситуациях постоянного переутомления. Так, у замужних работающих женщин в домашней среде возникают неадекватные реакции, когда они остро реагируют на обычные шалости или проступки детей, занятия мужа и т. д.

Многие конфликты могут быть хроническими. Обычно хронические конфликты связаны с социально – психологическими установками личности, складывающимися в течение всей жизни. Это может быть принципиальное неодобрение каких-то особенностей образа жизни и поведения мужа или жены. За хроническими конфликтами стоят неудовлетворенные потребности и принципиальная несовместимость характеров, социально-психологических установок, взглядов, жизненных позиций. Им свойственны глубина и постоянство. Чаще всего, с точки зрения супругов, хронические конфликты практически неразрешимы и по-

чти всегда представляют для брака опасную ситуацию. В случае хронических конфликтов желательна помощь семейного консультанта или психотерапевта [1].

Конфликты убивают все лучшее в семейной жизни. Справедливо подмечено, что «жизнь, которая идет во время ссор», – это жизнь со знаком «минус», потому что каждый убитый ссорой день, каждый час и каждая секунда необратимы [4].

Семья в ее синхронном функционировании является системой, находящейся в некотором равновесии благодаря установившимся связям. Однако само это равновесие является подвижным, живым и изменяющимся. Изменение социальной ситуации, развитие семьи или одного из ее членов влечет за собой изменение всей системы внутрисемейных отношений и создает условия для появления новых возможностей построения взаимоотношений, иногда диаметрально противоположных. Семейный кризис – состояние семейной системы, характеризующееся нарушением гомеостатических процессов, приводящих к фрустрации привычных способов функционирования семьи и невозможности справиться с новой ситуацией, используя старые модели поведения.

Постановка проблемы семейных отношений, разработка и изучение назревших вопросов являются актуальными задачами наших дней. Психологическое здоровье семьи – вот главный показатель ее функционирования. Поэтому сегодня очень важно найти новые пути решения проблем современной семьи.

Таким образом, перед социальной работой будущего стоит множество вопросов, которые необходимо будет разрешать, разрабатывать новые пути, методы, техники, готовить специалистов, способных эффективно работать в данной сфере.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Андреева Т.В. Семейная психология: учеб. пособие. СПб. : Речь, 2004. 244 с.
2. Олифинович Н.И., Зинкевич-Куземкина Т.А., Вилента Т.Ф.. Психология семейных кризисов. СПб.: Речь, 2006. 360 с.
3. Целуйко В.М. Психология современной семьи: Кн. для педагогов и родителей. М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2004. 288 с.
4. Шнейдер, Л. Б. Семейная психология: учеб. пособие для вузов. 2-е изд. М.: Академический Проект; Екатеринбург: Деловая книга, 2006. 768 с.
5. Эйдемиллер Э.Г., Юстицкис В. Психология и психотерапия семьи. 4-е изд. СПб.: Питер, 2008. 672 с.

ТРЕНИНГ КАК ФОРМА КОНСУЛЬТИРОВАНИЯ МОЛОДЕЖИ В ПРАКТИКЕ СОЦИАЛЬНОЙ РАБОТЫ

Н.Н. Трофимова, магистрант II курса очной формы обучения
Научный руководитель – д-р пед. наук, проф. И.Д. Лельчицкий
ФГБОУ ВО «Тверской государственный университет»

В профессиональной деятельности специалиста по социальной работе немало важную роль имеет непосредственное воздействие на клиента. Среди различных способов подобного воздействия большую значимость приобрело консультирование. Консультирование может быть осуществлено по таким направлениям как: приоритетные направления молодежной политики, социальные программы, материальные и жилищные вопросы, правовые, трудовые вопросы, о

возможностях участия в мероприятиях, проектах. Оно является важным элементом в любой из сфер социальной работы с различными категориями клиентов.

По своей форме и технологии консультирование представляет собой взаимодействие между двумя или несколькими людьми, в ходе которого консультант передает специальные знания и соответствующую информацию консультируемому лицу с целью помочь ему в решении назревших проблем, а также при подготовке социальных прогнозов, перспективных программ [5]. В практике социальной работы охарактеризованное профессиональное взаимодействие очень значимо в процессе консультирования такой категории населения как молодежь. Это объясняется тем, что молодежь как социально-демографическая группа, переживает период становления социальной зрелости, адаптации к миру взрослых и будущие изменения. Молодежь имеет подвижные границы своего возраста, они зависят от социально-экономического развития общества, уровня культуры, условий жизни. Обеспечивать наиболее благоприятные социально экономические условия развития каждого молодого человека, способствовать социальному становлению личности и обретению ею всех видов свобод и полноценного участия индивидов в жизни общества, все это рассматривается в социальной работе среди молодого поколения [4].

Очевидным фактом является то, что молодежь в большей степени обладает тем уровнем мобильности, интеллектуальной активности и здоровья, который выгодно отличает ее от других групп населения. Именно молодые люди быстрее приспособляются к новым условиям жизни. Решение возникающих в молодежной среде проблем не может быть реализовано без организации социальной работы и деятельности социальных служб, в практике деятельности которых сегодня активно внедряется такая технология как консультирование. Технологии, применяемые в системе социальной поддержки молодежи на клиенто-ориентированном уровне, включают в себя индивидуальные и групповые формы работы. Наиболее популярной формой реализации консультирования как технологии социальной работы является тренинг.

Тренинг (англ. training – обучение, тренировка, подготовка) – форма активного обучения, в основе которого лежит выполнение комплекса упражнений, цель которых развить умения, навыки и социальные установки. Конечно, в ходе тренинга участники приобретают и новые знания, но это не теоретические знания в «чистом» виде, они обязательно связаны с практикой их использования. Тренинг как особая форма обучения сформировался в начале XX в. Так в 1912 г. в США автор популярных книг по психологии Дейл Карнеги открыл свой тренинговый центр «Dale Carnegie Training», в котором стали проводиться тренинги по развитию уверенности в себе, формированию навыков общения, делового взаимодействия с людьми, публичного выступления. [4] Согласно выводам, сделанным выдающимся психологом Куртом Левином, общение, организованное в ходе совместного выполнения специально подобранных упражнений, становится наиболее эффективным при анализе участниками собственных переживаний в группе. Вместе со своими коллегами во второй половине 1940-х гг. для развития у участников навыков общения, он стал использовать занятия с тренин-

говыми группами (Т-группами). Успешный опыт К. Левина и его учеников способствовал открытию в США Национальной лаборатории тренинга.

На основе традиций гуманистической психологии Карла Роджерса в 1960-е гг. возникает движение тренинга социальных и жизненных умений, который применялся для профессиональной подготовки учителей, консультантов, менеджеров в целях психологической поддержки и развития. Среди жизненных умений выделялись следующие: умения решения проблем, общения, настойчивости, уверенности в себе, критичности мышления, умения самоуправления и развития Я-концепции; межличностное общение, поддержание здоровья, развитие идентичности, решение проблем и принятие решений; эмоционального самоконтроля, межличностных отношений, самопонимания, финансовой самозащиты, самоподдержки и концептуализации опыта.

В России история тренингов имеет богатую традицию, независимую от европейских стран. На рубеже XIX и XX вв. К.С. Станиславский начал реформу театра, в основе которой была создана революционная система подготовки актеров. Помогая актеру развивать как эмоциональную, так и физическую стороны своего мастерства, она опиралась на его психофизику. Сотни упражнений, которые Станиславский, совершенствуя систему, создавал до конца своей жизни, могут считаться началом тренингов в России [3].

Сегодня среди видов тренинга выделяются несколько:

Социально-психологический тренинг – вид тренинга, разработанный в 1970-е гг. под руководством немецкого психолога М. Форверга. Данный вид является логическим продолжением исследований тренинговых групп К. Левина и К. Роджерса, целью которого является развитие умений и навыков социального взаимодействия. Преимущество данного вида заключается не только в быстром приобретении знаний, прежде всего, формируется способность и готовность человека быстро без стресса изменять своё поведение в сложной новой обстановке. Он создает предпосылки к тому, чтобы человек лучше сохранял свой эмоциональный тонус. Тренинг является наиболее активной формой вовлеченности молодежи в процесс консультирования, именно поэтому его важно использовать в практике социальной работы.

Психотерапевтический тренинг – тренинг, который проводится с целью изменения в сознании участников, для коррекции их поведения, для улучшения отношений в группе.

Обучающий или так называемый «навыковый» тренинг направлен на выработку конкретных навыков: учебных и профессиональных; физических (силовых) и умственных; социальных; специальных (например: навыков закалывания организма; психологической саморегуляции; выживания в сложной ситуации и т. д.).

Бизнес-тренинг проводится для повышения эффективности управления и производственной деятельности.

Аутотренинг – тренинг, который человек «проводит сам с собой». Техника проведения состоит в том, чтобы выполнить определённые упражнения, которые способствуют расслаблению организма, а также преодолению усталости и болез-

ненных ощущений. Данный тренинг помогает избавиться от негативного отношения к другому человеку и одновременно развивает в себе полезные качества [1].

Тренинг личностного роста, направлен на личностное развитие. Выполняемые упражнения помогают человеку избавиться от недостатков и развить в себе полезные качества личности.

Наиболее часто используется в воспитательной работе с подростками тренинг общения. Для этого тренинга подбираются упражнения на развитие коммуникативных умений, а содержанием деятельности является общение в тренинговой группе. Для организации общения имитируются различные ситуации, а также используются элементы игры и драматизации.

Инструментальные тренинги – тренинги с задачей обучить конкретным навыкам в деловой или личной сфере.

В особенности работы не только с молодежью на тренинге консультант может использовать множество вариантов подачи материала, так, например, используются следующие методы работы: игровые (деловые, ролевые игры), кейсы, групповая дискуссия, мозговой штурм, видеоанализ, модерация и др.

Кейс – проблемная ситуация, которая требует ответа и нахождения решения. Решение кейса может происходить как индивидуально, так и в составе группы. Материал, используемый в данном кейсе, должен отображать возможные проблемы, с которыми участники могут столкнуться в реальной жизни. Метод работы по кейсам помогает научиться анализировать информацию, выявлять основные проблемы и пути решения, формировать программу действий. Важным моментом является то, что данный метод дает уникальную возможность изучить сложные или эмоционально значимые вопросы в безопасной обстановке тренинга, а не в реальной жизни, с ее угрозами и риском.

Ролевая игра (ее разновидность деловая игра) – это исполнение участниками определенных ролей или моделирование различных аспектов социального взаимодействия, с целью решения или проработки определенной ситуации. Данный метод проведения тренинга является одним из наиболее эффективных, так как приобретенный опыт, а именно «обучение через действие», сохраняется надолго.

Групповая дискуссия – это совместное обсуждение и анализ проблемной ситуации; обмен знаниями, идеями и мнениями между консультантом и участниками. Групповая дискуссия может быть структурированной (то есть управляемой тренером с помощью поставленных вопросов или тем для обсуждения) или неструктурированной (ее течение зависит от участников группового обсуждения). Тем не менее, именно системный подход отличает дискуссию от обычной беседы. Преимущество данного метода работы заключается в видении того, насколько глубоко группа понимает обсуждаемые вопросы.

Мозговой штурм является одним из наиболее эффективных методов стимулирования творческой активности. Он позволяет найти решение сложных проблем путем применения специальных правил – сначала участники высказывают как можно больше вариантов и идей, в том числе самых фантастических. Затем из общего числа высказанных идей отбирают наиболее удачные, которые могут

быть использованы на практике. Подобный принцип работы послужил появлению пяти правил работы метода мозгового штурма, – это отсутствие критики, поощрение идей, равноправие участников, свобода ассоциаций, фиксирование всех озвученных идей [1].

Также часто используются игры-разминки направленные на управление групповой динамикой. Они представляют собой расслабляющие и позволяющие снять напряжение, групповые задания.

Видеоанализ представляет собой демонстрацию видеороликов, подготовленных тренером, или видеозаписей, на которых участники тренинга демонстрируют разные типы поведения. Видеоанализ позволяет наглядно рассмотреть достоинства и недостатки разных типов поведения. «Опыт и багаж знаний, который накоплен за пару десятилетий активной деятельности психологов-практиков, позволил начать осмысление теоретических и концептуальных оснований специфики существования тренингов. Перед психологическим сообществом сейчас стоит важная задача создания общественно признанных организаций, которые будут способны осуществлять лицензирование психологов и контроль за тренинговой деятельностью» [4, с. 43].

Сегодня у молодого поколения существуют разнообразные ценностные ориентации. Это зависит от социальных характеристик, внешних факторов и прочих составляющих. В зависимости от этих факторов реализуются жизненные позиции. Те приоритеты, которые ранее казались безошибочными, сменяются другими, которые полностью определяют сегодняшние жизненные реалии. Появляются новые ценности, а значит, разрушаются старые идеалы, традиции и формируется иной тип личности [2].

Тренинги с каждым днем становятся все более и более востребованными и получают отклик у молодежи. Специфика активного обучения заключается в том, что общаясь, взаимодействуя в группе, выполняя различного рода игровые упражнения, ребята получают знания, которые сразу можно применить на практике, что способствует открытию новых горизонтов и возможностей.

Таким образом, ценностный мир молодежи во многом обусловлен факторами социально-экономического развития общества и предоставляемых им возможностей для жизненной самореализации молодежи. «Студенческая молодежь, как та часть молодежи, которая уже вступила на ступеньку, с которой будущее видится более привлекательным, играет немаловажную роль в формировании той или иной ценностной парадигмы в обществе. Ее высокая мобильность, образованность и ценностный капитал выступают основой социального капитала каждого общества. В студенческой молодежи как социально активной части населения заложен будущий потенциал развития общества» [2, с. 132–133].

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Вачков И.В. Основы технологии группового тренинга: учеб. пособие. М.: Ось-89. 2000. 176 с.
2. Павлюк С.В., Таова М.М. Технологии социальной работы с молодежью // Kant. 2015. №2. С. 121-133.
3. Сидоренко Е.В. Технологии создания тренинга. От замысла к результату. СПб: Речь, 2008. 329 с.
4. Сидоренко Е.В., Макшанов С.И. Психогимнастика в тренинге / под ред. Н.Ю. Хрящевой. М.: Речь; Институт Тренинга. 2006. 256 с.

5. Юзефавичус Т.А. Технология социальной работы с молодежью: учеб. пособие для студ. учреждений высш. проф. образования. 2-е изд., М.: Академия. 2012. 165 с.

КОМПЕТЕНТНОСТЬ И ПРОФЕССИОНАЛИЗМ СПЕЦИАЛИСТА ПО СОЦИАЛЬНОЙ РАБОТЕ

С.М. Ходинская, магистрант II курса очной формы обучения
Научный руководитель – канд. пед. наук, доц. В.А. Ершов
ФГБОУ ВО «Тверской государственный университет»

В условиях реформирования системы образования в контексте формирования и развития экономики знаний, особое значение при подготовке специалистов приобретает компетентностный подход, который с определенными трудностями внедряется в образовательные институты РФ.

Формирование и развитие компетенций у будущих социальных работников является приоритетным направлением реализации ФГОС на современном этапе. Однако, сохраняется некоторая расплывчатость смыслов, которые вкладываются в ключевые понятия, характеризующие уровень готовности социального работника к выполнению его профессиональных обязанностей, что не позволяет рельефно обозначить ориентиры в организации образовательного процесса. Прежде всего, это понятия – «компетентность» и «профессионализм», которые используются как синонимы, но по нашей версии ими не являющиеся. Данные понятия следует рассматривать как близкие по смыслу, но не тождественные. В данной статье предпринята попытка очертить общее и отличие в смыслах, содержащихся в понятиях «профессионализм» и «компетентность».

Рассмотрим понятие профессионализма. Многие авторы рассматривают его с различных точек зрения. По мнению Н.В. Кузьминой, профессионализм деятельности – это качественная характеристика субъекта деятельности, представителя данной профессии, которая определяется мерой владения им современным содержанием и современными средствами решения профессиональных задач, продуктивными способами ее осуществления [2, с. 74]. А.А. Бодалев дает следующее понятие профессионализма – это не только яркое развитие способностей, но и глубокие, широкие знания в той области деятельности, в которой он проявляется, а также нестандартное владение умениями, которые необходимы для ее успешного выполнения [3, с. 71–72]. Е.А. Климов считает, что профессионализм это определенная системная организация сознания и психики человека, это сложное образование, состоящее из множества элементов, каждый из которых связан между собой и проявление которых в совокупности дает возможность человеку выполнять работу на профессиональном уровне и считаться профессионалом. Е.И. Холостова расширяет эти понятия, считает, что профессионализм социального работника – это не только достижение им высоких профессиональных результатов, не только эффективность и успешность профессиональной деятельности, но непременно и наличие психологических компонентов – внутреннего отношения личности к избранной профессии, эмоциональной включенности в нее, соответствующего состояния профессионально значимых качеств и уровня профессиональных притязаний [6, с. 5].

Понятие компетентности имеет множество трактовок. Н.А. Соколова понимает компетентность как владение, обладание человеком соответствующей компетенцией, включающей его личностное отношение к ней и предмету деятельности, как характеристика, даваемая человеку в результате оценки эффективности. Шапиро считает, что компетентность это – владение профессиональными навыками. А по мнению И.А. Зимней под компетентностью подразумевается актуальное, формируемое личностное качество, основывающееся на знаниях, и являющееся интеллектуально и личностно обусловленной социально-профессиональной характеристикой человека [1, с. 20–26]. В.П. Пугачев рассматривает профессиональную компетентность как характерное качество подготовки специалиста, потенциал эффективности трудовой деятельности и определяет данную категорию как «техническую подготовленность работника к выполнению профессиональных функций, связанных со специализацией» [4, с. 14]. Рассматривая понятие компетентности в рамках социальной работы, можно дать определение: способность индивида, которая необходима для выполнения каких-либо видов социальной работы, основанных на профессионально важных личностных качествах, знаниях, умениях, навыках и ценностных ориентациях, является профессиональной компетентностью специалистов по социальной работе.

Таким образом, профессионализм социального работника включает: наличие профессионального призвания; наличие мотивации к выполнению своих обязанностей и работы в условиях её изменения; склонность к помощи и работе с людьми и наличие духовно-нравственных качеств; наличие профессионального мастерства; наличие критического взгляда на выполнение своей работы; наличие профессиональных знаний и умений; способность к самореализации, саморазвитию и готовность учиться на протяжении всей работы; наличие профессиональной гордости как социально-психологического состояния личности.

Отличительные особенности профессиональной компетентности социального работника заключаются в умении сочетать в задачах многообразия составляющих, которые определяют полифункциональность профессионального труда социального работника; творческих подходах, актуальных на данный момент осуществления деятельности и не отклоняющихся от общепринятых норм, рекомендаций науки, моральных принципов и профессиональной этике; соответствии реальных возможностей специалиста по социальной работе выдвигаемым целям, задачам и функциям; интегративности процесса и результатов профессиональной деятельности, складывающегося на основе эффективного использования исследовательско-диагностических, конструктивно-проектировочных, формирующе-развивающих, коррекционных, коммуникативных, аналитико-оценочных и других технологий; обладании эмоциональной устойчивости, адекватности восприятия психологических перегрузок и способности избегать невротических отклонений в связи с неудачами; умении добросовестно исполнять свой долг [7, с. 351].

Особый интерес вызывает трактовка профессионализма Н.Б. Шмелевым, в которой автор, акцентируя требования к профессиональной подготовке социального работника, подчеркивает значимость факта личностной предрасположенно-

сти социального работника к профессии. Профессионалу свойственно использовать современные, оптимально-эффективные методы, приемы, технологии в целях социальной защиты человека. Также работник должен соответствовать требованиям профессии (личностный и профессиональный потенциал), вносить определенный вклад в социальную политику и социальную практику, осуществляя свою деятельность по социальной адаптации, помощи, коррекции, реабилитации отдельного человека и различных категорий населения. Как правило, профессионал привносит в профессиональную деятельность индивидуально-творческий, новаторский компонент, осознанно развивая свою личностную и профессиональную индивидуальность. Специалист по социальной работе обладающий профессионализмом: осознает перспективу и зону своего ближайшего профессионального образования, повышения квалификации, самообразования, изучения отечественного и зарубежного опыта; имеет уже сегодня необходимый уровень профессиональных и личностных качеств, знаний и умений; социально активен в обществе, ставит и обсуждает вопросы о практике, отношении к профессии, ее статусу; ищет резервы решения профессиональных, социальных проблем.

Компетентный специалист по социальной работе в свою очередь не только владеет определенным уровнем знаний, умений и навыков, но и реализует их в работе; обладает внутренней мотивацией к качественному осуществлению своей профессиональной деятельности и отношением к своей профессии как к ценности. Компетентный специалист способен выходить за рамки своего предмета, своей профессии, он имеет некий творческий потенциал саморазвития. Он несет самостоятельную ответственность за принятое решение, определяет цели, исходя из собственных ценностных ориентиров.

Сравнивая категории профессионализма и компетентности социальных работников можно говорить о том, что они во многом схожи, но имеют разные значения.

Таким образом, под профессиональной компетентностью подразумевается сформированная в процессе обучения и самообразования система научно-практических знаний и умений, влияющих на качество решения профессиональных задач, и развитые личностно-профессиональные качества, проявляющиеся в деловом и партнерском общении с людьми при решении их жизненных проблем, а профессионализм – это постоянно поддерживаемые на высоком уровне знания и умения, обеспечивающие высокое качество труда и результатов. Профессионализм включает в себя высокую профессиональную квалификацию, владение современными алгоритмами и способами решения профессиональных задач, что позволяет осуществлять деятельность с высокой продуктивностью [5, с.14].

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Зимняя И.А. Компетентностный подход. Каково его место в системе подходов к проблемам образования? // Высшее образование сегодня. 2006. №8. С. 20–26.
2. Кузьмина Н.В. Реан А.М. Профессионализм педагогической деятельности. СПб, 1993. 334 с.
3. Никитина Н.Б. Становление и профессионализм психолога // Гуманитарный вектор. Сер.: «Педагогика, психология». 2010. №2. С.71–71 [Электронный ресурс]. URL: <http://cyberleninka.ru/article/n/stanovlenie-i-professionalizm-psihologa>
4. Пугачев В.П. Руководство персоналом организации. М.: Аспект Пресс, 2000. С. 14.
5. Слостенин В.А. Профессионализм педагога: акмеологический подход // Сибир. пед. журн. 2006.

- №4. С. 14. URL: <http://cyberleninka.ru/article/n/professionalizm-pedagoga-akmeologicheskiy-podhod>
6. Холостова Е.И. Профессионализм в социальной работе: учеб. пособие. М.: Дашков и К, 2006. 236 с.
7. Холостова Е.И. Социальная работа: учеб. пособие. М.: Дашков и К, 2004. 512 с.

ТЕХНОЛОГИИ СОЦИАЛЬНОЙ РАБОТЫ С НАРКОЗАВИСИМЫМИ

А.В. Агапов, магистрант II курса очной формы обучения
Научный руководитель – канд. филос. наук, доц. О.Н. Борисова
ФГБОУ ВО «Тверской государственный университет»

Одной из главных социальных проблем современности является наркомания. На данный момент в Российской Федерации создаются и с различной степенью результативности функционируют много государственных, коммерческих и общественных организаций, чья активность связана с проблемой зависимости от наркотических веществ. Наркомания считается не столько вопросом медицинского характера, сколько социальной проблемой, так называемой социальной болезнью. И для результативной борьбы с увеличением наркозависимости не хватает лишь лечения и реабилитации больных людей. Полагаем, что правильное понимание сути наркотической зависимости повысит эффективность наркологической помощи. Особенное место в данном процессе занимает первичная работа с группами риска [1, с. 34].

При работе в антинаркотическом просвещении, стоит не допускать тактики запугивания, так как она не является эффективной. Не являются целесообразными и единичными антинаркотические мероприятия, так как данный подход не может дать возможности развить навыки сопротивления наркотикам. Любому специалисту, который занимается профилактикой, нужно быть на стойкой антинаркотической позиции, которая позволит пересечь каждую попытку аудитории оправдать немедицинское потребление наркотических препаратов [2, с. 5].

Для результативной реабилитации нужно обучить человека жить без наркотических средств, находить методы самостоятельной реализации, получить опыт разрешения проблем. Для наиболее результативного влияния, лечение и социальная реабилитация должны проводиться в организациях закрытого типа долгий промежуток времени. При этом они обязаны формироваться на обязательном следовании следующих методов.

Наибольшая индивидуализация реабилитационной технологии: первая ступень – установление личных условий формирования курса лечения и реабилитационных мер любого наркомана, клинических особенностей болезни, социальных сложностей, которые вызываются потреблением героина, определение особенностей личности, социального окружения больного. Вторая ступень представляет собой анализирование информации и составление личного профиля любого наркомана, включение его в подходящую для него реабилитационную программу.

Наркомания у любого заболевшего состоит из одних и тех же компонентов,

но количество таких компонентов очень разное. Некоторые наркоманы – с биологической предрасположенностью к наркотикам, а иные затягиваются в процесс злоупотребления под воздействием среды, то есть на главном месте у них стоят социальные и психологические моменты. Тем не менее, от превалирования определенных факторов, на каждом течении реабилитационного влияния оно обязано быть комплексным, включая в себя медицинское, психологическое, терапевтическое и социальное влияние, причем длительность частей реабилитации у различных наркоманов отличается [3, с.42].

Как говорят профессионалы, в их распоряжении есть множество методов, которые позволяют человеку преодолевать депрессию, тормозить, а затем гасить деятельность внутренних механизмов патологического влечения к наркотическим веществам. Другими словами, они могут разломать функции патологического влечения. Главное оружие этого этапа – реабилитационная программа.

Для успешного лечения наркотической зависимости можно практиковать совместное, изолированное от огромного общества проживание. Это нужно, чтобы патологическое воздействие отрицательного окружения сошло на минимум до тех пор, пока пациент не будет с ним справляться. Процесс реабилитации наркотических зависимых заключается из некоторого количества этапов. Начальный этап – момент для приумножения мотивации в работе над самим собой, рефлексия зависимости. Такой период индивидуализирован, где нарабатываются отношения с группой.

Реабилитационные меры с зависимыми от наркотиков людьми сосредотачивают внимание больного на положительные стороны и выгоды социально-организованной жизни без наркотических препаратов. В данный момент контакты с внешним миром разрешаются.

Следующий этап длится 3–10 месяцев. В процессе растет ответственность пациента перед группой, оценивается активность пациента с категоричной стороны. В данный момент возобновляются отношения с родственниками.

Целью такого этапа является подготовленность к сознательной борьбе с наркотической зависимостью, со своими слабыми сторонами, с проблемами благодаря самостоятельной дисциплине, самостоятельному контролю, познанию себя. К тому же пациенты учатся порядочности, ответственности в результативном и аккуратном осуществлении поставленных задач, правлению и координированию своего эмоционального состояния, а также поиску своего пути по жизни. Важнейшим также на таком этапе является работа над обдумыванием планов на будущее в соответствии со своими возможностями, в конце лечения планируется корректировка планов на будущий период времени и их осуществление, работа над ошибками, преградами.

Затем следует этап, который является заключительным – этап подготовки к выходу из реабилитационного центра. Регулировка правовых вопросов, отношений с родственниками, образовательные вопросы, поиск работы. На таком этапе пациент старается ответственно принимать обдуманые решения, но все равно находится под контролем лечащих врачей [4, с. 65].

Главными компонентами реабилитационной программы с наркоманами являются психологические занятия и тренинги, трудовая терапия, досуг, занятие

спортом.

Главной целью профессионалов в сфере социальной работы в реабилитационном деле наркоманов считается поддержка в осознании особенностей его заболевания – они обязаны оказывать помощь человеку, который попал в зависимость и его семье; необходимо научиться жить полноценно, несмотря на такое состояние организма, не ощущая чувства вины и обреченности.

Наркомания является реальной угрозой национальной безопасности. На данный момент этот вопрос остается актуальным и его решение остается за законодательными проектами, лечащими врачами, специалистами и обществом.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Даниленко Г.Н., Кирилова Е.А. Медико-социальные проблемы внутренней картины здоровья у подростков // Ученые записки РГСУ. М., 2011. № 4(92).
2. Игонин А.Д. Правовые основы проведения недобровольного лечения больных с наркологическими заболеваниями // Аналитический обзор. М.: Мысль, 2010.
3. Манохина О.А. Психологические особенности понятия и причины девиантного поведения // Ученые записки РГСУ. М., 2011. № 1(89).
4. Наркомания в России: состояние, тенденции, пути преодоления: пособие для педагогов и родителей / под общ. ред. проф. А.Н. Гаранского. М.: ВЛАДОС-ПРЕСС, 2012.

КРИТЕРИИ ЗДОРОВЬЯ И ЗРЕЛОСТИ В СОЦИАЛЬНОЙ РЕАБИЛИТАЦИИ ЗАВИСИМЫХ И ИХ СЕМЕЙ ПРИ ПРИМЕНЕНИИ КОУЧИНГ-ТЕХНОЛОГИЙ

С.В. Шубина, магистрант II курса очной формы обучения
Научный руководитель – канд. филос. наук, доц. О.Н. Борисова
ФГБОУ ВО «Тверской государственный университет»

Человек здоровой психики – это прежде всего человек воспитанный, социально хорошо адаптированный, не совершающий действий, противоречащих принятым в обществе нормам поведения. Современные западные психологи считают, что самоуважение и степень выраженности тревожности относятся к самым информативным показателям психического здоровья. Позитивно настроенные люди, которые имеют ясные цели в жизни и, соответственно, не склонны мучить себя вечными сомнениями, неуверенностью, дурными предчувствиями и пессимизмом, имеют хорошие перспективы на укрепление и поддержание собственного здоровья [3, с. 30].

Всемирная организация здравоохранения (ВОЗ) сформулировала критерии психического здоровья: - у человека должно быть осознание и чувство непрерывности, постоянства и идентичности своего физического и психического Я; чувство постоянства и идентичности переживаний в однотипных ситуациях; критичность к себе и своей собственной психической деятельности и к ее результатам; соответствие психических реакций силе и частоте средовых воздействий социальным обстоятельствам и ситуациям; способность к самоуправлению в соответствии с социальными нормами, правилами и законами; способность планировать и реализовывать собственную жизнь; - способность изменять способ поведения в зависимости от смены жизненных ситуаций и обстоятельств [3, с. 32].

Социальное здоровье личности находит отражение в следующих характеристиках: адекватное восприятие социальной действительности, интерес к окружающему миру, адаптация (равновесие) к физической и общественной среде, направленность на общественно полезное дело, культура потребления, альтруизм, эмпатия, ответственность перед другими, бескорыстие, демократизм в поведении.

С другой стороны, можно говорить и о характерных признаках психического нездоровья, неблагополучия. Среди них есть наиболее типичные, и их тоже можно упорядочить в соответствии с приведенной выше логикой рассуждения. Подобными свойствами личности являются: зависимость от вредных привычек; уход от ответственности за себя; утрата веры в себя, свои возможности; пассивность («духовное нездоровье»). К психическим состояниям обычно относят чувственную тупость; беспричинную злость; враждебность; ослабление как высших, так и низших инстинктивных чувств; повышенную тревожность. В сфере психических процессов чаще упоминаются: неадекватное восприятие самого себя, своего «Я»; нелогичность; снижение когнитивной активности; хаотичность (неорганизованность) мышления; категоричность (стереотипность) мышления; повышенная внушаемость; некритичность мышления. В целом такая личность достаточно дезинтегрирована; ей присущи утрата интереса, любви по отношению к близким; пассивная жизненная позиция. В плане самоуправления она отмечается неадекватностью самооценки; ослабленным (вплоть до утраты) или, напротив, неоправданно гипертрофированным самоконтролем; ослаблением воли. Ее социальное неблагополучие проявляется в неадекватном восприятии (отражении) окружающего мира; дезаппетивном поведении; конфликтности; враждебности; эгоцентризме (выливающимся в жестокость и бессердечие); стремлении к власти (как самоцель); вещизме и др. [1, с. 52].

Все перечисленные выше характеристики нездоровья и незрелости личности принадлежат химически зависимому человеку и со-зависимым членам его семьи. Уже понятно всем, что химическая зависимость – болезнь. Как правило, лечат ее комплексно, затрагивая все сферы био-психо-социо-духовной модели химической зависимости.

Часто родственники степень выздоровления химически зависимого измеряют сроком его нахождения в реабилитационном центре, не придавая особого значения уровню воздействия употребляемых наркотических веществ на организм человека. Спайсы до сих пор многие не считают серьезными наркотиками, относя их к разряду курительных смесей, не столь опасных для здоровья человека.

Каковы же на самом деле критерии выздоровления химически зависимого человека? Многое зависит от самого зависимого. Но и приуменьшать роли специалистов реабилитационного центра нельзя, их способности мотивировать и демотивировать выздоровление. Огромную роль играет единство и динамика группы, в которой реабилитируется химически зависимый. Велика роль диалога и сотрудничества родных и близких зависимого со специалистами центра.

Основным критерием выздоровления химически зависимого является уме-

ние применять на практике полученные в реабилитационном центре знания и инструменты. И они должны быть доведены до автоматизма. Чтобы наркотик был вытеснен из системы ценностей человека, новые знания, полученные в центре, должны стать его личным опытом.

Социализация химически зависимого в реабилитационном центре в среднем занимает от двух недель до одного года. Все зависит от индивидуальных особенностей человека, его характера, умения адаптироваться и преодолевать трудности. Специалисты помогают преодолеть сомнения, учат правильно вести себя, реагировать на отношение общества и ни в коем случае не возвращаться к психоактивным веществам [1, с. 52].

Социализация проходит в форме амбулаторных занятий. Специалисты занимаются персонально и в группах. Человек может обратиться за помощью в те периоды, когда он понимает, что своими силами сделать это не удастся.

Социализация представляет собой заключительный этап лечения от наркотической зависимости, который можно назвать настолько же важным, как и предыдущие этапы. Процесс социализации включает в себя все социальные аспекты в жизни пациента. Это и трудоустройство, и получение образование, и попытки наладить конструктивные взаимоотношения с членами своей семьи и обществом в целом. Важными аспектами этого процесса можно назвать проведение сессий с привлечением к участию в них членов семьи пациента, а также активизация основных социальных навыков. Здоровые отношения, работа, полноценное общение, активизация собственных возможностей – все это позволяет вернуться к полноценной жизни и установить цели, ведущие к повышению эффективности профилактики зависимости.

Ресоциализация – процесс освоения человеком социальных норм и культурных ценностей, не освоенных, или недостаточно освоенных ранее или обновленных на новом этапе общественного развития. В данном случае ресоциализация может затрагивать любого человека, так как развитие личности в течение всей жизни в обществе не идет только по восходящей [2].

Для нормального функционирования человека в обществе могут быть востребованы знания, умения, навыки, которыми он не обладает, что делает очень важным процесс социализации на новом жизненном этапе. Ресоциализация охватывает многие виды деятельности от занятий с учащимися по обучению их неосвоенному знанию и навыкам до профессиональной переподготовки работников. В более узком смысле ресоциализация предполагает усвоение человеком ценностей и норм, радикально отличающихся от освоенных им ранее. Такой ресоциализации предшествует разрушение ранее принятых ценностей моделей поведения личности.

Учитывая специфику реализации коучинг-технологий в работе с химически зависимыми, программа реабилитационного центра решает следующие задачи: восстановление коммуникативных навыков; обучение противостоянию стрессовым ситуациям и умению говорить «нет»; развитие умения преодолевать рецидивы заболевания; освоение методик самоанализа и оценки саморазрушающего или созидательного образа жизни; формирование ответственности за свой

образ жизни; восстановление профессиональных навыков; стабилизация профессиональных отношений, налаживание положительных социальных контактов; развитие здоровых созидательных частей личности; формирование морально-этических ценностей и норм, замена отрицательных установок и убеждений на нравственные принципы; осознание реальной жизненной перспективы; налаживание семейных отношений; проведение психотерапевтической работы с родственниками пациентов, обучение их навыкам оказания психологической поддержки и методам предупреждения рецидивов заболевания, преодоление возникшей созависимости; профилактика срывов (разового употребления наркотиков на фоне ремиссии), исключение рецидивов заболевания; разработка мотивирующих реабилитационных программ, направленных на развитие в человеке стремления жить без психоактивных веществ; вовлечение в целенаправленную деятельность и развитие социальных интересов; восстановление эмоциональной адекватности, способности различать положительные и отрицательные эмоции; повышение качества жизни химически зависимых, участвующих в программе реабилитации и стремящихся избежать рецидивов заболевания.

Выздоровление от со-зависимости и выздоровление от химической зависимости поразительно похоже и проходит через несколько этапов: выживание, переотождествление, работа с ключевыми проблемами и реинтеграция (возвращение к новой целостности).

На подходе к этапу реинтеграции выздоравливающий уже обратил свое поражение в добровольную капитуляцию и слепое усилие воли в решение проблем – в готовность к изменениям и принятию. На этом этапе созависимый член семьи принимает себя таким, каковым он является. Самоценность уже не надо заслуживать бесконечными личными достижениями, итак как она становится побочным продуктом постоянного поддержания целостности во всех сферах своей жизни. А достигается это благодаря осознанию, а не отрицанию; честности, а не скрытности; осознанному контакту со своими духовными устремлениями, а не высокомерию и дерзости. И все это осознанно культивируется и взращивается.

Вступление в этап реинтеграции означает, что человек вернулся к состоянию контролируемости своей жизни, но это уже самоконтроль, который является результатом выздоровления. Основой такого контроля является самодисциплина, а не свобода действий и вседозволенности.

Социально-психологическое здоровье и зрелость созависимых членов семьи наступает в разное время и идут к ним разными путями. Но для тех, кто прошел далеко по пути выздоровления – критерием является внутреннее ощущение «легкости», свободы и принятия себя.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Крылов А.А. Психология: учебник (2 е издание): М.: Проспект; 2005. 752с.
2. Корицина Т.В. Проблемы использования реабилитационных технологий. // Развитие системы реабилитации и ресоциализации наркозависимых лиц: материалы Всерос. семинара (3-4 июля 2013 г.) Иркутская область, Управление ГАК России по СФО. 2013.
3. Кулганов В.А., Белов В.Г. Основы клинической психологии: учебник для вузов: Издательский дом «Питер», 2013. 464 с.

ЕСТЕСТВЕННОНАУЧНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

ФОРМИРОВАНИЕ ЗНАНИЙ О ЖИВОТНЫХ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С ПОМОЩЬЮ ИГРОВЫХ МЕТОДОВ

**Е.А. Андреева, IV курс очной формы обучения
Научный руководитель – канд. хим. наук, доц. Ю.А. Малышева
ФГБОУ ВО «Тверской государственный университет»**

Ознакомление с природой – одна из составных частей образовательного процесса. В предметное окружение ребенка входят различные объекты природы. Одними из таких объектов являются животные. Осуществить ознакомление младших школьников с животным миром можно с помощью дидактических игр. Игра в наибольшей степени способствует формированию самостоятельной и творческой личности, развитию психических процессов, памяти, речи, воображения.

В последние годы проблема формирования знаний о животных у младших школьников и применения игр для формирования знаний о природе, в том числе о животных, разрабатывалась и разрабатывается многими исследователями: А.П. Усовой, Е.И. Радиной, Ф.Н. Блехер, Б.И. Хачапуридзе, З.М. Богуславской, Е.Ф. Иваницкой, А.И. Сорокиной, Е.И. Удальцовой, В.Н. Аванесовой, А.К. Бондаренко, Л.А. Венгером [3; 4; 6]. В этих исследованиях утвердились представления о взаимосвязи обучения и игры, определилась структура игрового процесса, основные формы и методы руководства играми.

Несмотря на интерес к проблеме использования игр и множество публикаций, существует потребность в конкретных методических разработках по использованию игр для формирования знаний о животных. Таким образом, актуальность темы нашей работы обусловлена необходимостью поиска и отбора наиболее эффективных игровых методов, приемов и средств формирования у младших школьников прочных знаний о животных на уроках окружающего мира.

Проанализировав программы по предмету «Окружающий мир» для начальных классов, можно отметить, что все они обладают достаточно высокими потенциальными возможностями для формирования представлений младших школьников о животном мире. В программах рассматриваются различные темы, посвященные животному миру: разнообразие животных, классы и подклассы животного мира, особенности строения и жизнедеятельности животных, ареалы обитания различных представителей животного мира, дикие и домашние животные, уход за домашними животными, животный мир России. Также программами предусмотрено изучение животного мира различных природных зон, имеются разделы об охране и защите животных, о Красной книге, о животноводстве и сельском хозяйстве. Все рассмотренные программы направлены на формирование у ребенка эмоционально-положительного и бережного отношения к миру животных, на осознание ценности природы, которая основывается на общечеловеческой ценности жизни, на осознании себя частью природного мира, частью живой природы.

В то же время младший школьник отличается достаточно высоким уровнем умственного развития и обладает довольно обширным багажом знаний и навыков. Также в этом возрасте наблюдается острота восприятия информации и ярко выраженная эмоциональная сфера. Мышление в младшем школьном возрасте развивается постепенно – от эмоционально-образного к абстрактно-логическому. Отношение к животным и к природе в целом в этом возрасте становится более интенсивным. В процессе учебной деятельности прагматизм по отношению к животным у младшего школьника сменяется познавательным интересом. Также ребенок этого возраста в структуре отношения к животным начинает приобретать практический компонент, связанный с содержанием и уходом за домашним животным.

Для формирования знаний о строении, разнообразии, жизнедеятельности животных на уроках в начальной школе можно использовать различные виды игр: настольные, дидактические, подвижные, деловые, интеллектуальные. Их можно применять на различных этапах урока: и для введения новых знаний, и для систематизации знаний о животных, и для повторения пройденного материала о животном мире, и на уроках обобщения знаний. Игровые ситуации помогают включить младшего школьника в систему активного обучения и приобрести новые знания и умения. Ведь игра – это основной вид деятельности ребенка до школы и в процессе школьного обучения, она является незаменимым методом работы при изучении тем о животных, так как способствует расширению и углублению знаний о строении, жизнедеятельности, особенностях питания и многообразии животных и в тоже время помогает воспитывать бережное отношение к братьям нашим меньшим.

На основании теоретического исследования, содержания знаний о животных в программах начальной школы по предмету «Окружающий мир» [2; 5], методических рекомендаций [1; 7] нами было проведено эмпирическое исследование на базе 3 «Б» класса МОУ КСОШ № 2 г. Кувшиново (Тверская область). Целью данного исследования было выявление уровня сформированности знаний о животных у младших школьников и разработка уроков, направленных на формирование этих знаний на практике. Экспериментальное исследование включало три этапа: констатирующий, формирующий и контрольный.

Для определения уровня сформированности знаний о животных у учащихся 3-го класса, нами был проведен констатирующий этап исследования. В исследовании приняла участие группа младших школьников 3 «Б» класса (22 чел.). В результате тестирования было установлено, что 14% учащихся имеют высокий уровень сформированности знаний о животных, низкий уровень имеют лишь 4% учащихся, а средний уровень – у 82% учащихся. По ответам детей было отмечено, что знания о животных у учащихся экспериментального класса имеют существенные пробелы: 1) некоторые из учащихся не имеют достаточно полного представления о внешнем и внутреннем строении разных групп животных, в частности, о способах передвижения в различных средах обитания, об особенностях строения некоторых групп животных; 2) недостаточные знания о циклах развития некоторых групп животных, также об особенностях питания и условиях

обитания отдельных групп животных; 3) большинство детей не знают правильной классификации животного царства, плохо знают различных представителей животного мира; 4) ученики плохо представляют, что такое цепь питания и не умеют правильно выстроить ее, плохо знают способы взаимодействия животных с другими организмами.

Целью формирующего этапа исследования была разработка и проведение уроков по различным предметам и внеклассных мероприятий, направленных на формирование знаний о животных у учащихся. В ходе формирующего этапа мы использовали игровые методы обучения, сочетая их со словесными, наглядными и практическими. Использовались такие виды игр, как интерактивные, подвижные, интеллектуальные, дидактические.

На основании проведенной диагностики был разработан комплекс уроков по проблемным темам (строение животных; рост, развитие и жизнедеятельность животных; многообразие животных; взаимосвязи животных с другими организмами), направленных на формирование знаний о животных у учащихся 3-го класса. Для формирования знаний о животных мы использовали уроки по окружающему миру, литературному чтению, проектную деятельность и внеклассные мероприятия, которые были разработаны в соответствии с выдвинутыми нами ранее условиями успешного процесса формирования знаний о животных у младших школьников: учёт возрастных особенностей младших школьников, межпредметные связи, сочетание разнообразных методов работы с детьми (словесных, наглядных, практических и игровых).

После проведения занятий, направленных на формирование знаний о животных у учащихся 3-го класса, был проведен контрольный этап эмпирического исследования, где была использована та же методика, что и на констатирующем этапе. Мы получили на контрольном этапе исследования следующие результаты: количество учащихся с высоким уровнем сформированности знаний - 45%, со средним уровнем – 55%, с низким уровнем – 0%. Таким образом, по сравнению с констатирующим этапом исследования, количество учащихся с высоким уровнем сформированности знаний о животных увеличилось на 31%, со средним уровнем – уменьшилось на 27 %, с низким уровнем – снизилось на 4%. Следовательно, мы можем сделать вывод о том, что после проведения формирующего этапа исследования учащиеся стали лучше разбираться в признаках различных групп животных, расширились их знания о жизнедеятельности животных, их многообразии и взаимосвязи с другими организмами. Третьеклассники стали верно называть особенности строения и питания различных групп животных, распределять животных на классы и называть большое количество различных представителей той или иной группы животных. Дети продемонстрировали правильные представления о стадиях развития таких групп животных как рыбы и земноводные (умели их называть и выстраивать в верном порядке).

Таким образом, проведенная экспериментально-практическая работа подтвердила выдвинутую ранее гипотезу: формирование знаний о животных у младших школьников будет более успешным при следующих условиях: целенаправленном отборе и использовании учителем разнообразных игровых методов ра-

боты с учащимися с учётом возрастных особенностей младших школьников; использовании межпредметных связей; сочетании разнообразных методов работы с детьми (словесных, наглядных, практических и игровых).

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Бурлакова А.А. Игровая деятельность на уроках в начальных классах // Начальная школа плюс До и После. 2012. №7. С. 32–34.
2. Вахрушев А. А. Окружающий мир. Учебник-тетрадь для 3 класса. Человек и природа. Ч. 2. М.: Баласс, 2013. 64 с.
3. Выготский Л.С. Педагогическая психология / под ред. В.В. Давыдова. М.: Астрель, 2010.
4. Горячев А.В. О понятии «Игровая деятельность» // Информатика и образование. 2012. №№ 3, 8.
5. Клепинина З.А. Окружающий мир. 3 класс. В 2 ч. Аст-пресс школа. М., 2012.
6. Рубинштейн С.Я. Основы детской психологии. СПб: Питер, 2009.
7. Селевко Г.К. Педагогические технологии на основе информационно-коммуникационных средств // Москва, НИИ школьных технологий. 2012. С. 54–112.

ФОРМИРОВАНИЕ ЗНАНИЙ О ВЗАИМОСВЯЗЯХ В ПРИРОДЕ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ В ПРОЦЕССЕ ИЗУЧЕНИЯ ПРЕДМЕТА «ОКРУЖАЮЩИЙ МИР»

В.С. Боскутис, IV курс очной формы обучения

Научный руководитель – канд. хим. наук, доц. Ю.А. Малышева
ФГБОУ ВО «Тверской государственный университет»

Знания о взаимосвязях в природе являются важной составной частью природоведческих и экологических знаний. Они подводят учащихся к пониманию того, что планета Земля – наш общий дом, что в этом доме есть все необходимое для жизни. Эти знания включают представления о жизнедеятельности и взаимодействии живых организмов, о разнообразии организмов в экосистемах, связи между ними, значении тепла, света, воздуха, почвы для живых существ, связи человека с окружающей природной средой и условиях, влияющие на сохранение его здоровья и жизни, о позитивном и негативном влиянии деятельности человека в природе, о необходимости сохранения благоприятной окружающей среды. Изучение взаимосвязей в природе приучает детей приглядываться, подмечать особенности природы и приводит к развитию наблюдательности, внимания, логического мышления – качеств необходимых при изучении естественных наук. Формирование знаний о взаимосвязях в природе является важным источником эстетического и экологического воспитания детей.

Для правильной организации системы формирования знаний о взаимосвязях в природе учителю нужно учитывать возрастные и индивидуальные особенности младших школьников. Основными психологическими новообразованиями этого возраста являются: произвольность и осознанность всех психических процессов и их интеллектуализация, их внутреннее опосредование, которое происходит благодаря усвоению системы научных понятий. В этот возрастной период интенсивно формируются почти все интеллектуальные, социальные и нравственные качества, многие из них уже останутся неизменными на протяжении всей жизни. В основе общения младших школьников с природой лежит отношение старшего к младшему. Младшему школьнику легче установить сходства, чем найти различия. Именно они ведут к идентификации с собой, так как ребёнок

легче понимает то, что связано с ним, его чувствами, жизненными проявлениями и потребностями. Процесс взаимодействия ребёнка с растительным и животным миром противоречив. Эмоциональное отношение к нему может появиться у ребёнка, как в нравственном, так и безнравственном поступке. Это связано с незнанием младшими школьниками правил взаимодействия с объектами природы. Поэтому важно формировать у детей представления о природе и формах отношения к ней.

Анализ программ по окружающему миру А.А. Плешакова (Школа России) [5], Н.Ф. Виноградовой (Начальная школа XXI века) [1], Н.Я. Дмитриевой и А.Н. Казакова [2] показал, что в них предусмотрено формирование первоначальных природоведческих понятий, в том числе и о взаимосвязях в природе: о взаимосвязи живой и неживой природы, значении тепла, света, воздуха, почвы для живых существ, о взаимодействии живых организмов, о связи человека с окружающей природной средой, о позитивном и негативном влиянии деятельности человека в природе. Курс А.А. Плешакова, в отличие от курса Н.Ф. Виноградовой, более экологизирован, в нем прослеживается экоцентрический подход к объектам природы. Здесь наиболее полно раскрываются разнообразные связи: между неживой природой и живой, внутри живой природы, между природой и человеком. Следствием этого является формирование знаний о взаимоотношениях человека и природы. Так как у детей формируется чувство сопричастности с природой, они начинают ценить объекты природы, у них формируются правила поведения в природе. В курсе Н.Ф. Виноградовой уроки традиционного типа проводятся реже, чем в программе А.А. Плешакова, обучение детей проводится в той среде, которую они изучают, что способствует наиболее быстрому формированию знаний о природе и взаимосвязях в ней.

В процессе формирования знаний о взаимосвязях в природе необходимо учитывать психолого-педагогические особенности младших школьников, применяя разнообразные методы взаимодействия учащихся с учителем и объектами природы: словесные, наглядные, практические, игровые. Словесные методы имеют большое значение для формирования природоведческих знаний. Наглядные методы помогают закрепить и уточнить представления детей, полученные в ходе непосредственных наблюдений. Использование практических методов позволяет учителю уточнять представления детей, углублять их путем установления связей и отношений между отдельными предметами и явлениями природы, приводить в систему полученные знания, упражнять школьников в применении знаний. А игровые методы позволяют удовлетворить детскую любознательность, вовлечь ребенка в активное освоение окружающего мира, помочь ему овладеть способами познания связей между предметами и явлениями природы. Эффективными методами формирования знаний о взаимосвязях в природе являются проектная деятельность, эксперименты, игры, разыгрывание спектаклей на природоведческую тематику и чтение художественной литературы.

На основании теоретического анализа научной и методической литературы [3; 4; 6] нами было проведено эмпирическое исследование на базе 1-го класса МОУ «Тверская гимназия №8» г. Твери в период с 7 ноября по 18 декабря 2016

г. Исследование включало три этапа: констатирующий, формирующий и контрольный.

Целью констатирующего этапа было выявление уровня сформированности знаний о взаимосвязях в природе у учащихся. Для этого был разработан тест в соответствии с содержанием учебных программ и учебников по окружающему миру. Он включал 16 вопросов, разделённых на 3 тематических блока: 1 блок – взаимосвязи неживой и живой природы; 2 блок – взаимосвязи в живой природе; 3 блок – взаимосвязи человека с природой. Анализ результатов показал, что у 73 % учащихся средний уровень сформированности знаний о взаимосвязях в природе и у 27 % участников тестирования – высокий уровень. Таким образом, проведенное тестирование показало преимущественно средний уровень сформированности знаний о взаимосвязях в природе у детей экспериментального класса.

Целью формирующего этапа исследования была разработка и проведение уроков, направленных на формирование знаний о взаимосвязях в природе у учащихся. С учетом результатов диагностики был разработан комплекс из 15 уроков по проблемным темам («Неживая природа», «Условия существования растений», «Взаимосвязи между животными и растениями», «Цепи питания», «Отрицательное воздействие человека на природу» и «Правила поведения в лесу» и др.), направленных на формирование знаний о взаимосвязях в природе с применением таких методов как, беседа, рассказ, работа с текстом, интеллектуальные игры, проблемные вопросы, практические задания и др.

На контрольном этапе учащимся было предложено пройти тест повторно, чтобы выяснить, изменился ли у них уровень сформированности знаний о взаимосвязях в природе. Значительно лучше на контрольном этапе учащиеся справились с вопросом «Как смена времён года влияет на живые организмы?», правильно на него ответили 97 % учеников. Наибольшие затруднения по-прежнему вызвали вопросы «Что даёт природа человеку?» и «Какое положительное влияние оказывает человек на природу?», многие из участников тестирования дали на них неполный правильный ответ. С другими вопросами теста учащиеся справились лучше, чем на констатирующем этапе исследования. Анализ результатов контрольного этапа показал, что 83% учащихся имеют высокий уровень сформированности знаний о взаимосвязях в природе и 17 % – средний.

Результаты экспериментально-исследовательской работы показали, что у детей экспериментальной группы произошли существенные изменения в характере отношения к природе. Младшие школьники стали лучше осознавать ценность объектов природы. Изменилась позиция детей во взаимодействии с природой, она стала характеризоваться доброжелательностью и эмоциональной отзывчивостью, интересом к растениям, животным, желанием и готовностью осуществлять деятельность на гуманной основе. Проведенная работа способствовала формированию у учащихся устойчивого интереса к природе в целом, положительной мотивации в общественно-полезной деятельности по сохранению природы.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Виноградова, Н. Ф. Окружающий мир: 1, 2, 3, 4 класс: учебник для учащихся общеобразовательных учреждений: 3-е изд., дораб. М.: Вентана-Граф, 2012.

2. Дмитриева Н.Я., Казаков А.Н. «Окружающий мир», 1-4. Самара: Издательский дом «Фёдоров»; издательство «Учебная литература», 26 с.
3. Захлебный А.Н., Суравегина И.Т. Экологическое образование во внеклассной работе. М.: Просвещение, 2004. 187с.
4. Зверев И.Д. Экология в начальном образовании. М.: Просвещение, 1999.
5. Окружающий мир. 1, 2, 3, 4 класс, рабочая программа к УМК А.А. Плешакова. М.: Просвещение, 2014. 48 с.
6. Симонова Л.П. Как учить экологии в начальных классах // Экология и жизнь. 2000. № 4. С. 15.

ОБ УРОВНЕ СФОРМИРОВАННОСТИ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ О ЗДОРОВЬЕ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Н. Е. Демидова, магистрант II курса очной формы обучения
Научный руководитель – канд. биол. наук, доц. В.Г. Малышева
ФГБОУ ВО «Тверской государственный университет»

В настоящее время одним из приоритетных государственных направлений является улучшение состояние здоровья народонаселения. Меры, принимаемые в сфере сохранения и укрепления здоровья детей, не дают ожидаемого результата, оно продолжает ухудшаться. Одной из причин сложившейся ситуации можно обозначить недостаточную разработанность вопросов в процессе формирования представлений о здоровье у детей, что приводит к тому, что дети постепенно, по мере взросления отходят от норм здорового образа жизни. Таким образом, одним из возможных путей решений проблемы ухудшения здоровья детей дошкольного возраста является формирование у них представлений о здоровье и здоровом образе жизни. О необходимости этого подчёркивается в «Федеральных государственных требованиях к структуре основной общеобразовательной программы дошкольного образования», где выделена образовательная область «Здоровье», содержание которой направлено на решение задач охраны здоровья детей и формирования основ культуры здоровья.

Заметим, что содержание критерия «здоровье детей» коррелируется в современной практике дошкольного образования с показателями «число пропущенных по болезни дней», «отклонения в состоянии здоровья». Считаем, такой подход не отражает современное понимание здоровья, как единства физической, психической и духовной его составляющих. В то же время широкие и разнообразные трактовки здоровья порождают определенные трудности в работе с этим понятием.

Понятие «здоровье» достаточно сложное, стороны которого сложно обозначить однозначно. Оно находится в зависимости от многих факторов: общественно-финансового состояния человека, экологической ситуации, качества питания, медицинского сервиса, профилактической работы с детьми, и др. В своих работах, авторы В.П. Казначеев [5], Г.К. Зайцев [4], занимающиеся проблемами формирования у детей представлений о здоровье и здоровом образе жизни справедливо считают, что проблема укрепления здоровья ребенка проблема не только медицинская, но и педагогическая.

Всемирная организация здравоохранения определяет здоровье как состояние полного физического, духовного и социального благополучия, а не только как отсутствие болезней и физических дефектов. Отметим, что данная формулировка наиболее распространена.

Е.С. Рапацевич отмечает, что представлениями называются возникающие в памяти человека конкретные образы предметов и явлений внешнего мира и их свойств, которые он когда-то раньше воспринимал. В основе представлений лежит предшествующий опыт человека: нет ни одного представления, которое не было бы раньше в той или другой своей части восприятием. Таким образом, представления являются одной из важных форм субъективного отражения объективного мира [8].

На сегодняшний день нет единых представлений о структуре здорового образа жизни (ЗОЖ). А.В. Мартыненко выделены следующие его базовые составляющие: творцом здорового образа жизни является человек как существо деятельное в биологическом и социальном отношении; отказ от вредных привычек (злоупотребления алкоголем, курения, наркотиков и др.); соблюдение принципов сбалансированного рационального питания; оптимальная двигательная активность; соблюдение общечеловеческих норм и принципов морали, регулирующих все сферы жизнедеятельности человека и т.д. [7].

Особенности старшего дошкольного возраста всесторонне исследовались педагогами и нашли свое освещение в работах Л.С. Выготского, В.В. Давыдова, В.А. Сухомлинского, Д.Б. Эльконина и др. В которых отмечено, что основы здорового образа жизни человека, осознанное отношение к здоровью необходимо закладывать еще в детстве, ввиду того, что данный период наиболее восприимчив к воспитательным воздействиям. Старший дошкольный возраст является сензитивным периодом в формировании здоровья ребенка, обеспечивающим ему единство физического, психического и духовно-нравственного развития. В это время, происходит, формирование представлений, усвоение основной информации, выработка базовых жизненных стереотипов, формируется мотивация на сохранение и укрепление здоровья. Именно на данном этапе необходимо сформировать у детей базу знаний и практических навыков здорового образа жизни. Основы здорового образа жизни у детей дошкольного возраста определяются наличием знаний и представлений о здоровье и об элементах здорового образа жизни (соблюдение режима, гигиенических процедур, двигательной активности), а также умением применить их в поведении и деятельности доступными для ребенка способами (чистить зубы, мыть руки, делать зарядку) [1]. В свою очередь, наличие этой потребности помогает решить важнейшую психологическую и социальную задачу становление у ребенка позиции созидателя в отношении своего здоровья.

Личность ребенка формируется в различных видах деятельности. Л.П. Князева в своем исследовании прослеживает особенности усвоения норм и правил поведения детьми дошкольного возраста в разных видах деятельности [6].

Анализ психолого-педагогической литературы показал, что в современном дошкольном образовании, несмотря на многообразие комплексных и парциальных программ воспитания и обучения детей дошкольного возраста, в которых

ставятся задачи по приобщению детей к здоровому образу жизни, отсутствует комплексность в использовании методов и приемов, позволяющая целенаправленно формировать у детей представления о здоровье.

Чаще всего, акцент переносится на медицинскую диагностику и различные оздоровительные мероприятия. Тогда как комплексная диагностика здоровья должна учитывать внутреннее самочувствие ребёнка, его эмоциональный фон, обретение новых навыков и способностей. Они необходимы для выбора оптимальной структуры формирования культуры здоровья в образовательном процессе дошкольного учреждения.

Исследование проводилось на базе МБДОУ № 145 г. Твери, в нём участвовали воспитанники подготовительной группы в количестве 23 человек. Исследовались представления о здоровье у детей старшего дошкольного возраста по направлениям: 1) отношение к здоровью, 2) рациональное питание, 3) режим дня, 4) взаимоотношения в группе, 5) сформированность гигиенических навыков.

Особенности отношения ребенка к здоровью изучались с помощью методик В.А. Деркунской «Здоровый человек» [3]. Для изучения представлений детей о правилах рационального питания и режиме дня применяли диагностические задания «Собери полезную корзину», карточки «Мой день», а также проводилась беседа. Игровые упражнения Н.Д. Денисовой «Закончи предложения» [2], использовались для изучения уровня освоения первоначальных представлений социального характера и включения детей в систему социальных отношений. Уровень сформированности гигиенической культуры и самообслуживания у старших дошкольников определяли с помощью ситуативных карточек. Все диагностические методики позволили в совокупности оценить результаты освоения образовательной области «Здоровье» старшими дошкольниками.

Уровни сформированности представлений о здоровье (высокий, средний, низкий) выделялись на основании оценки следующих критериев: наличие ответов на вопросы и решение предлагаемых диагностических проблемных и игровых ситуаций; адекватность ответов и решений; полнота и глубина ответов, валеологическая эрудированность; перенос имеющихся валеологических знаний в решение проблемных и имитационных ситуаций; активность в ходе беседы, интерес к ее содержанию [3].

Анализ результатов исследования показал, что лишь у 8,7% детей выявлен высокий уровень сформированности представлений о компонентах здоровья. Большинство детей показали низкий – 56,5% и средний – 34,8% уровни сформированности представлений о здоровье.

В представлениях детей о полезной для здоровья пище преобладают понятия о необходимости фруктов и витаминов, а не о пользе разнообразного питания. Результаты диагностики по данному вопросу следующие: высокий уровень выявлен у 21,7% детей, средний – у 73,9%, низкий – у 4,4%. Наблюдая за детьми в свободной деятельности и исполнении режимных моментов, мы выяснили, что 17,4% детей имеют высокий уровень гигиенической культуры. Эти дети самостоятельны, опрятны, самостоятельно одеваются, аккуратно едят, выполняют гигиенические процедуры, осознают значимость и важность гигиенических процедур. Средний уровень сформированности гигиенических навыков выявлен у

56,5% детей. Имеют место некоторые нарушения алгоритма выполнения гигиенических процедур. Не всегда дети могут устранить мелкие неполадки в одежде, знают, зачем стоит умыться, чистить зубы. В отдельных случаях требуется контроль со стороны взрослых за выполнением тех или иных гигиенических процедур. Низкий уровень сформированности гигиенической культуры выявлен у 26,1 % детей. У этих детей не сформирована потребность в чистоте и опрятности, гигиенические процедуры выполняются только под контролем взрослых.

Обобщив полученные результаты, выявили, что высокий уровень представлений о здоровье сформирован у 13 % детей, средний – у 60, 9% и высокий – у 26,1 %. Таким образом, можно заключить, что у большинства детей, принявших участие в исследовании, сформирован средний уровень представлений о здоровье. Они имеют элементарные представления о компонентах здоровья, о факторах, влияющих на него, о правилах личной гигиены и режиме дня, однако при этом требуется помощь взрослого.

Считаем, что для решения проблемы повышения уровня сформированности представлений дошкольников о здоровье необходимо увеличить объём информации о здоровье в содержании НОД, подобрать методы и приёмы, активизирующие собственную познавательную активность детей.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Антонов Ю.Е., Кузнецова М.Н. и др. Здоровый дошкольник: социально-оздоровительная технология XXI в. М.: Гардарики, 2008. 164 с.
2. Денисова Н.Д. Диагностика эмоционально-личностного развития дошкольников. Волгоград: Учитель. 2007. 106 с.
3. Деркунская В.А. Диагностика культуры здоровья дошкольников: учебное пособие. М.: Педагогическое общество России, 2006. 96 с.
4. Зайцев Г.К. Школьная валеология; научное обоснование и программное обеспечение. СПб.: Акцидент, 1997.
5. Казначеев, В.П. Здоровье нации – феномен экологии XXI века // Материалы I Всерос. форума «III тысячелетие. Пути к здоровью нации». Москва, 15-17 мая 2001 г. 194 с.
6. Князева Л.П. Нравственное воспитание детей старшего дошкольного возраста. Пермь, 1974.
7. Мартыненко А.В. Формирование здорового образа жизни молодежи. М.: Медицина, 1988. 224 с.
8. Рапацевич Е.С. Педагогика. Большая современная энциклопедия. Минск: Современное слово. 2005. с. 1988.

ФОРМИРОВАНИЕ ЗНАНИЙ О РАСТЕНИЯХ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ НА ОСНОВЕ МЕЖДИСЦИПЛИНАРНОГО ПОДХОДА

А.А. Котикова, IV курс очной формы обучения

Научный руководитель – канд. хим. наук, доц. Ю.А. Малышева

ФГБОУ ВО «Тверской государственный университет»

Знания о растениях являются важной составляющей экологических и природоведческих знаний, способствуют развитию у детей интереса и любви к природе. Растительный мир чрезвычайно многообразен и имеет огромное значение в жизни человека, поэтому одной из актуальных задач начальной школы является формирование знаний о растениях и повышение экологической грамотности

младших школьников.

Новый ФГОС начального образования предусматривает ознакомление младших школьников с природой и растениями, в том числе: формирование уважительного отношения к природе, осознание целостности окружающего мира, освоение основ экологической грамотности, элементарных правил нравственного поведения в мире природы, освоение доступных способов изучения природы, развитие умения устанавливать и выявлять причинно-следственные связи в окружающем мире.

Основная работа в начальной школе по формированию знаний о природе, и о растениях в частности, проводится в процессе изучения предмета «Окружающий мир». Дополнением является содержание предметов гуманитарно-эстетического цикла (русский язык, литературное чтение, музыка, изобразительное искусство, уроки технологии), которые позволяют обогащать запас сенсорно-гармонических впечатлений младших школьников, способствуют развитию их оценочных суждений, полноценному общению с природой и грамотному поведению в ней, являются основой развития нравственно эстетических чувств.

Младший школьный возраст – качественно своеобразный этап развития ребенка. Развитие высших психических функций и личности в целом происходит в рамках ведущей на данном этапе деятельности – учебной (согласно периодизации Д.Б. Эльконина). Включение ребенка в учебную деятельность знаменует начало перестройки всех психических процессов и функций. Формирование интереса к содержанию учебной деятельности, приобретению знаний связано с переживанием школьниками чувства удовлетворения от своих достижений, а подкрепляется это чувство одобрением, похвалой учителя, который подчеркивает каждый, даже самый маленький успех, самое маленькое продвижение вперед. Рассматривая психолого-педагогические особенности младших школьников как условие формирования знаний о растениях, необходимо отметить, что отношение школьников к растениям является сознательным. Эффективность формирования знаний о растениях у младших школьников будет зависеть от того, насколько в учебном процессе будут учтены звенья преобразования общественных отношений в компоненты внутренней структуры личности: отношения – потребности – интересы – цели – мотивы – установки – ценностные ориентации, – пишет А.Н. Захлебный [2].

Контакты с миром растений являются важнейшим средством и условием формирования отзывчивого и ответственного отношения младших школьников к объектам и явлениям природы. Указанные особенности позволяют успешно формировать у учащихся знания о растениях, так как именно в этом возрасте детям свойственно единство знаний и переживаний, познавательное отношение к природе и любознательность в сочетании с ярко выраженной активностью. Однако дети этого возраста психологически еще не всегда готовы четко дифференцировать природную и социальную среду. Поэтому главное для учителя развивать экологическую грамотность у детей, элементарные правила нравственного поведения в мире природы.

Анализ программ начальной школы по предмету «Окружающий мир» показал, что они обладают достаточно высокими потенциальными возможностями

для формирования представлений младших школьников о растениях: о многообразии растений, их строении, развитии, взаимосвязях с другими живыми организмами. Целенаправленно и последовательно в них раскрываются доступные пониманию младшими школьниками природные закономерности, осознание которых необходимо для развития гуманного отношения к живому, чувства милосердия, норм поведения в природной среде, следование которым составляет основу экологической культуры личности. В программах материал распределен таким образом, что знания, полученные учащимися в предыдущие годы обучения, углубляются и дополняются в последующие годы. Так, например, содержание курса в программе Н.Ф. Виноградовой, Г.С. Калиновой, С.В. Литвиненко, Т.В. Лихолат [1] построено таким образом, что учебная деятельность по ознакомлению младших школьников с растениями организовывается на основе обобщения и систематизации их первого жизненного опыта, полученного в результате самостоятельных наблюдений за растениями. Программа «Зеленый дом» А.А. Плешакова [3] имеет ярко выраженную экологическую направленность. Целенаправленно и последовательно в курсе раскрываются доступные пониманию учащихся экологические зависимости, осознание которых необходимо для развития учащихся современного экологического мышления. На наш взгляд, наиболее полно содержание знаний о растениях представлено в программе О.Н. Федотовой, Г.В. Трафимовой, С.А. Трафимова [4], разработанной в соответствии с требованиями стандарта второго поколения, предусматривающего оптимальное развитие каждого ребенка на основе педагогической поддержки его индивидуальных возрастных, психологических и физиологических особенностей в условиях специально организованной аудиторной и внеурочной деятельности.

Необходимо подчеркнуть, что междисциплинарный подход предоставляет большие возможности в формировании знаний о растениях в начальной школе, но педагогический процесс будет эффективен, если учитель отбирает и методически грамотно применяет на уроках разнообразные методы обучения: словесные, наглядные, практические, игровые. Оптимальными методами формирования знаний о растительном мире в начальной школе являются, на наш взгляд, наблюдение, экскурсия, игра, в сочетании со словесными методами, такими как, рассказ и беседа. Учитывая, что в младшем школьном возрасте у детей преобладает наглядно-образное мышление, на уроках окружающего мира можно с успехом использовать наглядные методы, которые позволяют разнообразить урок, сделать его более запоминающимся. Интеграция элементов методик различных естественных и гуманитарных наук, использование разнообразных методов, приемов и средств формирования у младших школьников знаний о растениях способствует обогащению их знаний, умений и навыков, систематизирует их жизненный опыт, полученный в результате самостоятельных наблюдений, способствует применению этих знаний в жизни и практике.

На основании теоретического исследования, содержания знаний о растениях в программах начальной школы по предмету «Окружающий мир» было проведено эмпирическое исследование в ноябре-декабре 2016 г. на базе МОУ «Средняя школа № 8» г. Торжка в 3 «А» классе. Исследование состояло из трех

этапов: констатирующего, формирующего и контрольного. Целью констатирующего этапа была диагностика уровня сформированности знаний о растениях у учащихся. Для этого было проведено тестирование, в ходе которого были получены следующие результаты: высокий уровень сформированности знаний о растениях выявлен у 15 % обучающихся; средний уровень показали 27 % учеников, которые неточно или неполно ответили на вопросы заданий; низкий уровень – у 58 % учеников, которые ответили неверно или вообще не ответили на задания. Таким образом, на констатирующем этапе исследования было выявлено, что у учащихся преобладает низкий уровень сформированности знаний о растениях.

Целью формирующего этапа исследования была разработка и проведение уроков, направленных на формирование знаний о растениях у учащихся. В ходе формирующего этапа мы использовали игровые методы обучения, сочетая их со словесными, наглядными и практическими. Использовались такие виды игр, как интерактивные, подвижные, интеллектуальные, дидактические. На основании проведенной диагностики был разработан комплекс уроков по проблемным темам, таким как знания о строении растений, о их росте, развитии и жизнедеятельности, а так же о значении растений в природе и жизнедеятельности человека. Для формирования знаний о растениях мы использовали уроки по окружающему миру, литературному чтению и внеклассные мероприятия. Все мероприятия были разработаны в соответствии с выдвинутыми нами ранее условиями успешного процесса формирования знаний о растениях у младших школьников: учёт возрастных особенностей младших школьников, межпредметные связи, сочетание разнообразных методов работы с детьми (словесных, наглядных, практических и игровых).

На контрольном этапе исследования выяснилось, что показатели уровня сформированности знаний учащихся о растениях изменились в лучшую сторону: увеличилось на 27 % число учащихся с высоким уровнем сформированности знаний о растениях (с 15 % до 42 %), на 8 % стало больше учащихся со средним уровнем (35 %), уменьшилось на 35 % количество учащихся с низким уровнем (на констатирующем этапе их было 58 %, на контрольном – 23 %).

Таким образом, проведенное исследование подтвердило выдвинутую ранее гипотезу: формирование знаний о растениях у младших школьников будет более успешным, если учитель в процессе обучения целенаправленно и последовательно использует разнообразные методы, приемы и средства работы с детьми на основе междисциплинарного подхода. Для формирования знаний о растениях можно использовать уроки не только окружающего мира, но и литературы, русского языка, внеклассного чтения, изобразительного искусства, внеклассные мероприятия, сочетая разнообразные методы работы с детьми (словесные, наглядные, практические и игровые). Важным дополнением служит природоведческая информация в виде бесед, докладов и сообщений, выпусков тематических стенных газет. Беседы о растениях расширяют кругозор учащихся, активизируют их внимание, развивают мышление и интерес к природе. В процессе беседы учитель должен опираться на жизненный опыт учащихся, известный запас представлений и понятий по изучаемому материалу, полученный на основе наблюдений,

прочитанных книг, статей, просмотра фильмов. Воспитательная значимость бесед повышается при включении заранее подготовленных небольших докладов, сообщений учащихся, игровых моментов, инсценировок, практических заданий. Эффективность ознакомления детей с растениями в большой степени зависит от их эмоционального отношения к учителю, который обучает, дает знания, организует наблюдения и практическое взаимодействие с растительным миром, следовательно, объединяя два аспекта педагогики (игру и ознакомление с природой), надо стараться «погрузить» детей в любимую деятельность и создать благоприятный эмоциональный фон для восприятия «природного» содержания, т. к. играющий ребенок всегда находится в хорошем расположении духа, активен и доброжелателен. Использование занимательного материала и игровых моментов на уроках способствует более прочному и сознательному усвоению изученного материала, развитию умения и желания самостоятельно приобретать знания и применять их на практике. Принимая во внимание то, что значение предмета окружающий мир в общей системе школьного образования весьма велико, но интерес к нему со стороны учащихся снизился, необходимо тщательно отбирать материал для уроков окружающего мира и опираться на интересы учащихся.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Программы общеобразовательных учреждений. 1-4 классы. Начальные классы. М.: Просвещение, 2010. Ч. 1. 200 с.; Ч. 2. 240 с.
2. Захлебный А.Н. Состав понятий межпредметных связей в школьном природоохранительном просвещении // Межпредметные связи в школьном природоохранительном просвещении М., 2014. 390 с.
3. Плешаков А.А. Зеленый дом. Окружающий мир. 1-4 класс. Учебник. М.: Академкнига, 2011. Ч. 1. 160 с. 180 с.
4. Федотова О.Н., Трафимова Г.В., Трафимов С.А. Окружающий мир. 3 класс. Учебник. Ч. 1. М.: Академкнига. М., 2015. 190 с.

О МОТИВАЦИИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ К ЗДОРОВОМУ ОБРАЗУ ЖИЗНИ

О.В. Ребезова, IV курс очной формы обучения
ФБГОУ ВО «Тверской государственный университет»

Научный руководитель – канд. биол. наук, доц. В. Г. Малышева

Здоровье человека – проблема достаточно актуальная для всех времен и народов, а в настоящее время она становится первостепенной. За последние десятилетия все чаще и чаще на разных уровнях поднимаются вопросы о здоровье нации, в частности, вопрос о здоровье младших школьников. В современных условиях значительно возрастает роль школы в воспитании и формировании всесторонне развитой личности, сохранении и укреплении здоровья детей младшего школьного возраста. Семья, школа и общественность становятся главными социальными институтами, отвечающими за воспитание и обучение детей и подростков. Они играют ведущую роль в становлении и развитии личности младшего школьника, формировании здорового образа жизни, сохранении и укреплении его здоровья.

Ухудшение здоровья детей школьного возраста связано не только с проблемами экономики, экологии, но и отсутствием должной воспитательно-образовательной и физкультурно-оздоровительной работы в школьном образовательном учреждении, направленной на формирование здорового образа жизни, сохранение и укрепление здоровья. У детей младшего школьного возраста, недостаточно сформирована мотивация к здоровью и здоровому образу жизни.

Л.И. Божович отмечает, что всякому ребенку свойственна потребность в новых впечатлениях, переходящая в ненасыщаемую познавательную потребность [1]. При формировании мотивации здорового образа жизни школьников необходимо опираться на эту потребность, актуализировать ее, сделать более четкой.

Важную роль в процессе развития мотивации здорового образа жизни играет формирование у учащихся осознанной потребности в здоровом образе жизни, которая, проявляясь в мотивах, определяет целенаправленное поведение по поддержанию здоровья.

Одним из способов формирования мотивации на здоровье и здоровый образ жизни у младших школьников мог бы стать проектный метод.

Проектная деятельность – это активная творческая деятельность учащихся, имеющая конкретную цель, определенную структуру, направленная на получение заранее прогнозируемого продукта [2].

По мнению Н.В. Матяш, проектная деятельность интегрирует в себе элементы игровой, познавательной, ценностно-ориентационной, преобразовательной, учебной, коммуникативной деятельности [3]. При организации проектной деятельности позиция педагога также меняется с позиции руководителя и транслятора знаний на позицию организатора, помощника.

Нами была составлена и реализована программа экспериментально-практического исследования, которое проводилось в три этапа: 1) Констатирующий этап – диагностика уровня сформированности мотивации на здоровье и здоровый образ жизни; 2) Формирующий этап – работа по формированию мотивации младших школьников на здоровье и ЗОЖ; 3) Контрольный этап – выявление уровня сформированности мотивации на здоровье и ЗОЖ, с целью определения эффективности реализуемой программы формирующего этапа.

Базой исследования была МОУ СОШ № 15 г. Твери. В исследовании участвовали 17 учащихся 3 класса. Данный класс обучается по программе «Начальная школа XXI века». Были использованы методики изучения мотивации: С.Д. Дерябо, В.А. Ясвин «Индекс отношения к здоровью» и составленная нами анкета по выявлению мотивации на здоровье и ЗОЖ.

Анкета включала в себя 20 вопросов, разделённых на 5 тематических блока: 1) представление о ЗОЖ; 2) правила личной гигиены; 3) режим дня; 4) здоровое питание; 5) двигательная активность. Ответы на вопросы анкеты оценивались в баллах. За каждый правильный ответ отвечающий получал 2 балла, за неправильный ответ – 0 баллов. Таким образом, по результатам анкетирования обучающиеся могли получить максимум 66 баллов. В итоге баллы суммировались и уровень сформированности мотивации на здоровье и здоровый образ жизни определялся по общему количеству набранных баллов: 0–53 баллов – низкий уровень, 53–59 – средний, 60–66 – высокий уровень.

Анализ результатов констатирующего этапа исследования показал, что у 76% обучающихся выявлен низкий уровень сформированности мотивации на здоровье и ЗОЖ, у 24% – средний уровень, высокий уровень не выявлен.

На основе полученных результатов исследования нами была разработана программа формирования мотивации на здоровье и здоровый образ жизни у младших школьников посредством проектного метода. В процессе ее учащиеся делились на 4 группы, каждая из которых работала по определенной теме «Режим дня», «Правильное питание», «Двигательная активность», «Личная гигиена». Каждая из групп под нашим руководством подбирала материал по своей теме, выстраивала план своего выступления. По окончании подготовительного этапа каждая группа представила свой материал.

На контрольном этапе учащимся было предложено пройти анкетирование повторно, чтобы выяснить, изменился ли у них уровень сформированности мотивации на здоровье и ЗОЖ.

Повторный срез показал следующие результаты: число обучающихся с низким уровнем мотивации снизилось на 41%, со средним уровнем увеличилось на 23%, а 18% учеников показали высокий уровень сформированности мотивации к здоровому образу жизни.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Божович Л.И. Личность и ее формирование в детском возрасте. СПб.: Питер, 2008.
2. Гузев В.В. Метод проектов как частный случай интегрированной технологии обучения // Директор школы. 2013. № 6. С. 37.
3. Матяш Н.В. Проектная компетентность как результат образования // Alma mater. Вестник высшей школы. 2011. № 4. С. 32–35.

ФОРМИРОВАНИЕ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ О ЗДОРОВОМ ОБРАЗЕ ЖИЗНИ У ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА В ФИЗИЧЕСКОМ ВОСПИТАНИИ

А.Р. Жмарёва, IV курс очной формы обучения
Научный руководитель – канд. биол. наук, доц. О.О.Копкарева
ФГБОУ ВО «Тверской государственный университет»

Одной из важнейших задач современного дошкольного образовательного учреждения является формирование основ здорового образа жизни и воспитание ценностного отношения к своему здоровью. Понимание необходимости заботиться о своем здоровье и стремление к здоровому образу жизни, как важнейшему элементу общей культуры человека, важно воспитывать на самых первых этапах развития и воспитания ребенка. Заложенные в этом возрасте представления о здоровье закрепляются у человека на уровне подсознания на всю жизнь, а умения и навыки ведения здорового образа жизни, приобретенные в раннем возрасте, превращаются в привычку и становятся основой его жизнедеятельности [1].

Физическое воспитание – это вид воспитания, содержанием которого является обучение движениям, воспитание физических качеств, овладение специальными физкультурными знаниями и формирования осознанной потребности

физкультурных занятий. Основными задачами физического воспитания являются укрепление и охрана здоровья ребенка, закаливание организма, полноценное физическое развитие, создание условий для двигательной активности детей. Физическое воспитание способствует формированию представлений и знаний о пользе занятий физическими упражнениями и играми, воспитывает интерес к активной деятельности и потребности в ней. В процессе физического воспитания ребенок получает широкий спектр знаний гигиенического содержания, что делает процесс занятий физическими упражнениями более осмысленным и результативным [3].

К формам организации физического воспитания детей относятся физкультурные занятия, физкультурно-оздоровительные мероприятия (утренняя гимнастика, физкультминутки, закаливающие процедуры) и повседневная работа по физическому воспитанию детей (подвижные игры, прогулки, индивидуальная работа с детьми, самостоятельные занятия детей различными видами физических упражнений, прогулки). Все эти формы, отвечая общим задачам физического воспитания и всестороннего развития ребёнка, находятся во взаимосвязи. Каждая из них имеет свои специальные задачи, определяющее её место в режиме дня дошкольного возраста.

На основании теоретического исследования на базе МДОУ «Детский сад №127» г. Твери было проведено эмпирическое исследование, в котором приняли участие 22 ребенка старшего дошкольного возраста (5–6 лет). Целью констатирующего этапа исследования было выявление уровней сформированности представлений детей о здоровье и здоровом образе жизни. Для этого была разработана анкета, которая состояла из вопросов о здоровье, здоровом образе жизни, физкультуре и спорте.

На основе анализе ответов детей были выявлены уровни сформированности представлений о здоровом образе жизни. У 5% детей был отмечен высокий уровень сформированности представлений, 60% детей имели средний уровень, 35% – низкий уровень. Большинство детей не смогли ответить на вопросы о том, что такое здоровье, от чего оно зависит, неточно или неполно отвечали на вопросы о здоровом образе жизни, о том, зачем нужно делать зарядку, заниматься физкультурой, закаливаться.

Таким образом, проведенное анкетирование показало преобладание преимущественно среднего уровня сформированности представлений о здоровье и здоровом образе жизни у детей старшего дошкольного возраста.

С учетом результатов диагностики и в соответствии с содержанием образовательной программы дошкольного образования «Детство» [2] на формирующем этапе исследования был разработан комплекс мероприятий, направленных на формирование представлений о здоровье и здоровом образе жизни у детей старшей дошкольной группы. Главной ее особенностью является использование различных форм организации деятельности детей (утренняя гимнастика, спортивные праздники, прогулки на улице, эстафеты, физкультурные занятия, подвижные игры). При составлении программы нами учитывались психолого-педагогические и возрастные особенности детей старшего дошкольного возраста

(преобладание наглядно-образного мышления, повышенный интерес к познавательной деятельности, быстрая утомляемость и слабость распределения и переключения внимания).

При разработке программы были использованы различные средства физического воспитания детей дошкольного возраста: гигиенические факторы, естественные силы природы, физические упражнения. В работе с детьми воспитателем в ходе непосредственной образовательной деятельности использовались словесные методы (беседы «Верные друзья ЗОЖ», «Путешествие в страну здоровья»), игровые методы (дидактическая игра «Отпусти и расскажи»). Так как игровая деятельность детей этого возраста является ведущей, проводились подвижные игры, эстафеты («Кто быстрее», «Олимпийский огонь», «Нарисуй олимпийскую эмблему» и др.), где применялся соревновательный метод.

Во время спортивных праздников («Юные спортсмены», «Путешествие к гномам за секретами здоровья», «Детские Олимпийские игры» и др.) и спортивных развлечений («Веселые старты», «Секреты здоровья») дети не только узнавали о том, как укрепить свое здоровье, но и развивали сообразительность, мышление, чувства коллективизма, развивали двигательные качества (быстроту, ловкость).

Исходя из того, что факторы природы (солнце, воздух) являются важным средством укрепления здоровья, были проведены во время прогулок на улице праздники («В зимний холод всякий молод!») и подвижные игры («Метель, снежок, сосульки, льдинки», «Догонялки со Снеговиком»). В ходе этих мероприятий дети получили представления о том, как солнечные лучи убивают различные микробы, способствуют образованию витамина D, охраняют человека от заболеваний, а воздух обогащает кровь кислородом. Также дети узнали о пользе закаливания организма и о том, что закаливание способствует воспитанию волевых качеств (смелости, выдержки и др.).

Одним из средств физического воспитания являются физические упражнения, которые способствуют физическому, психическому развитию ребенка, укрепляют его здоровье. Поэтому регулярно проводилась утренняя гимнастика с элементами дыхательной гимнастики, гимнастика после дневного сна (в постели, корригирующие упражнения на профилактику плоскостопия и нарушения осанки и закаливающие процедуры). Активно применялись физкультминутки («Спортсмены»), пальчиковая гимнастика. В ходе проведения этих физкультурных мероприятий детей узнали о правильном дыхании, осанке, о пользе водных процедур и двигательной активности. К работе с детьми были привлечены и родители, которые участвовали в спортивном развлечении «Мама, папа, я – вместе дружная семья». Был оформлен стенд для того, чтобы сформировать и поддержать у родителей интерес к оздоровлению детей, к ведению здорового образа жизни.

Таким образом, разработанная нами система физкультурно-оздоровительных мероприятий будет способствовать повышению уровней сформированности представлений о здоровье и ЗОЖ у детей старшего дошкольного возраста.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Барабаш В.Г. Ценностное отношение к здоровью как психолого-педагогическая категория // Образование в период детства: традиции, реальность, инновации: сб. материалов Междунар. науч.-практ. конф., Москва-Шадринск, 2007. с. 8.

2. Детство: Примерная образовательная программа дошкольного образования / Т.И. Бабаева, А.Г. Гогоберидзе, О. В. Солнцева и др. СПб.: Детство-Пресс, 2014.
3. Осокина Т.И. Физическая культура в детском саду. М., 1986. 304с.

ФОРМИРОВАНИЕ ЗНАНИЙ О СЕЗОННЫХ ИЗМЕНЕНИЯХ В ПРИРОДЕ
У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ ПРИ ИЗУЧЕНИИ ОКРУЖАЮЩЕГО МИРА
ПОСРЕДСТВОМ ИГРОВЫХ МЕТОДОВ ОБУЧЕНИЯ

Н.В. Гречневикова, учитель начальных классов МОБУ «Горняцкая СОШ»
Вышневолоцкого района Тверской области

Одним из актуальнейших вопросов современности является проблема формирования экологической культуры личности. В настоящее время формирование экологической культуры школьников стало важным направлением в педагогической теории и практике. Экологическое образование является неотъемлемой частью нравственного воспитания личности. Решая задачи экологического образования школьников, необходимо сформировать систему знаний о природе, научить детей понимать и устанавливать существенные связи и зависимости, действовать в соответствии с полученными знаниями. Знания о природе немислимы без знаний о сезонных изменениях в природе.

В основе методики преподавания курса «Окружающий мир» лежит проблемно-поисковый подход, обеспечивающий «открытие» детьми нового знания и активное освоение различных способов познания окружающего [1]. Становится актуальным совершенствование форм и методов обучения окружающему миру, которые стимулируют мыслительную деятельность школьников, развивают их познавательную активность. В решении данных проблем могут найти свое место игровые методы обучения [2]. Атмосфера игры создаёт условия, при которых ребята незаметно для себя вовлекаются и активную деятельность, начинают понимать, что выиграть можно тогда, когда имеешь определенный запас знаний [3].

Целью исследования было разработать и апробировать программу формирования знаний о сезонных изменениях в природе у младших школьников посредством игровых методов обучения.

Базой исследования была МОБУ «Горняцкая СОШ» Вышневолоцкого района Тверской области. Исследование проводилось с 18 января по 15 мая 2016 года. В исследовании участвовали 13 учащихся 3 класса. Данный класс обучается по программе «Школа 2100». Исследование включало три этапа: констатирующий, формирующий и контрольный.

На констатирующем этапе проводилась диагностика уровня сформированности знаний о сезонных изменениях в природе у учащихся с помощью разработанного нами теста. Тест включал в себя 20 вопросов, разделённых на 4 тематических блока: знания о сезонных изменениях в неживой природе, о сезонных изменениях в жизни растений, о сезонных изменениях в жизни животных и о сезонных изменениях в жизни людей. Ответы на вопросы теста оценивались в баллах.

По результатам тестирования знания было выделено три уровня сформированности знаний детей: низкий, средний и высокий. Критериями, в соответствии с которыми были выделены эти уровни, являлись правильность, точность и полнота ответов. Анализ результатов тестирования показал, что лучше всего школьники справились с вопросами о сезонных изменениях в жизни людей. Самыми сложными для учащихся оказались вопросы о сезонных изменениях в жизни растений. Подсчёты показали, что на констатирующем этапе школьников с высоким уровнем сформированности знаний о сезонных изменениях в природе не оказалось, средний уровень у 54%, низкий – у 46% учащихся (рис.1).

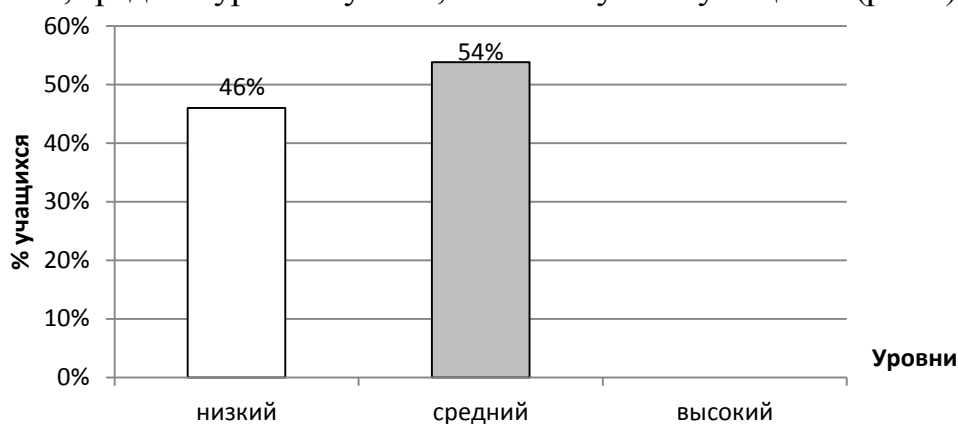


Рис.1 Уровень сформированности знаний учащихся о сезонных изменениях в природе на констатирующем этапе исследования

На основании этих данных была разработана программа занятий с использованием игровых методов и приёмов обучения для формирования знаний о сезонных изменениях в природе, которая была реализована на формирующем этапе исследования. Программа включила в себя 15 занятий, разных по форме проведения: уроки, внеклассные мероприятия, экскурсии, уроки–путешествия, уроки–игры. На каждом из этих занятий использовался элемент игры: разгадывание кроссвордов, ребусов, загадок, ролевые игры, инсценировки и др. Раскроем методические особенности проведения некоторых из занятий.

Очень понравилась ребятам игра с мячом «Назови приметы весны». Используя различные бумажные костюмы, в игровой форме, дети вспоминали перелётных, кочующих и зимующих птиц. Особый интерес вызвало занятие-игра «Поле чудес». На внеклассном занятии «Тайны леса» ребята разбирали материал вместе с необычными героями – сорокой и Лесовичком, что вызвало особый интерес к данному занятию.

Принимая участие в проектной задаче «У природы нет плохой погоды», учащиеся делились на команды и совершали путешествие в мир природы. Проходя из тура в тур, дети повторяли в игровой форме важные знания о сезонных изменениях в природе. Занятие вызвало интерес учеников и тем, что было проведено совместно с учащимися 9 класса и учителем географии, которые подготовили занимательные и познавательные задания для третьеклассников. На данном занятии дети отгадывали загадки, решали кроссворды, анализировали пословицы и поговорки о природе.

Внеклассное занятие «Вопрос на засыпку» было проведено в виде игры-соревнования. Дети с удовольствием отгадывали загадки, инсценировали сценки

из жизни животных и птиц.

После апробации всех занятий, было проведено повторное тестирование на контрольном этапе исследования, показавшее повышение уровня сформированности знаний учащихся о сезонных изменениях в природе. Так у 31% учащихся был выявлен высокий уровень сформированности знаний о сезонных изменениях в природе, у 54% средний уровень, у 15% – низкий уровень (рис. 2).

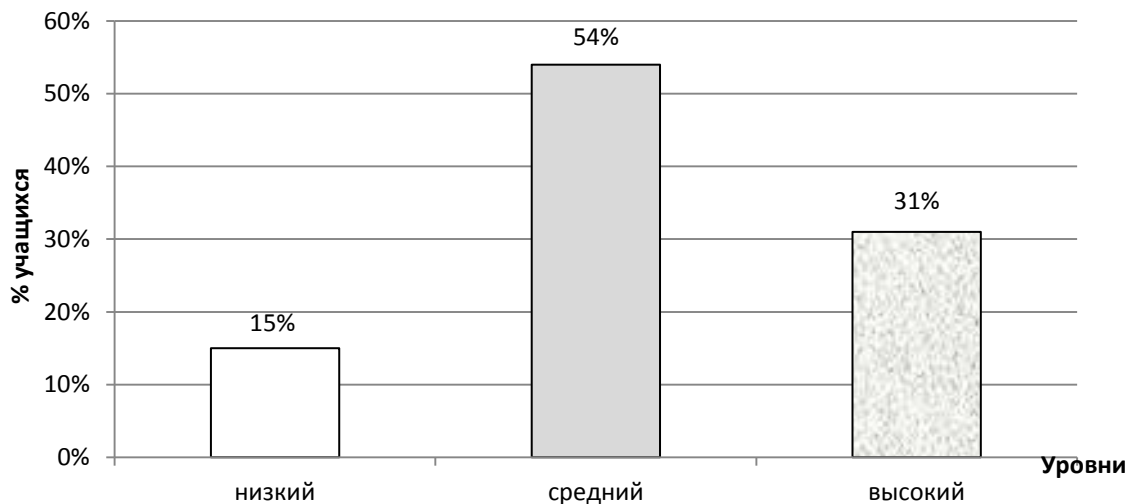


Рис. 2. Уровень сформированности знаний о сезонных изменениях в природе на формирующем этапе исследования

Результаты, полученные на контрольном этапе исследования, показали, что посредством игровых методов и приёмов обучения, учащиеся успешно усвоили знания о сезонных изменениях в природе. Если на констатирующем этапе исследования ни один из учащихся не имел высокого уровня сформированности знаний о сезонных изменениях в природе, то на контрольном этапе четверо детей показали высокий уровень знаний по данной теме. Заметно уменьшилось количество учеников, имеющих низкий уровень сформированности знаний о сезонных изменениях в природе: на констатирующем этапе низкий уровень знаний был у 46% учащихся класса, а на контрольном этапе – лишь у 15%. Таким образом, можно сделать вывод о том, что на уроках окружающего мира необходимо применять игровые методы и приёмы обучения. Их использование позволяет заинтересовать детей, вызывает положительный настрой, а также желание учиться и познавать окружающий мир.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Селевко Г.К. Современные образовательные технологии: учебное пособие. М.: Народное образование. 1998. 256 с.
2. Тарабанина Т.И. И игра, и учёба: природоведение. Ярославль: Академия. 2007. 163 с.
3. Щукина Г.И. Активация познавательной деятельности учащихся в учебном процессе. М.: Просвещение. 2009. 160 с.

ФОРМИРОВАНИЕ ЗНАНИЙ О ЖИВОТНЫХ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ ПРИ ИЗУЧЕНИИ ОКРУЖАЮЩЕГО МИРА ПОСРЕДСТВОМ ПРОБЛЕМНО-ПОИСКОВЫХ МЕТОДОВ ОБУЧЕНИЯ

А.В. Плисова, IV курс очной формы обучения

Одной из задач реализации содержания курса «Окружающий мир» является формирование уважительного отношения к природе [2]. Животные являются неотъемлемой частью природы. Несмотря на то, что животные составляют всего два процента от всей биомассы, их роль в биосфере огромна. Большое место в начальном изучении окружающего мира уделяется изучению многообразия животных, их приспособленности к среде обитания взаимоотношениям между животными и факторами среды, между животными и человеком. Формировать знания о животных можно путём использования самых разнообразных методов обучения. Среди методов обучения особую эффективность имеют проблемно-поисковые методы, ведь именно они повышают познавательную активность учащихся, их заинтересованность в обучении. Проблемно-поисковое обучение – такой вид обучения, при котором учитель организует относительно самостоятельную деятельность учеников, в ходе которой они усваивают новые знания, умения и развивают общие способности, а также исследовательскую активность, формируют творческие умения [1]. К основным понятиям проблемного обучения относятся: «учебная проблема» (форма реализации), «проблемная ситуация», «проблемная задача» (то, что подлежит разрешению).

Целью исследования было разработать и апробировать программу формирования знаний о животных у младших школьников посредством проблемно-поисковых методов обучения.

Исследовательская работа проводилась на базе МОУ СОШ №14 г. Твери. Исследование проводилось с 7 ноября по 18 декабря 2016 г. В исследовании участвовало 28 учащихся 2 класса, обучающихся по программе «Школа 2100».

Исследование включало три этапа: констатирующий, формирующий и контрольный. На констатирующем этапе для определения уровня сформированности знаний о животных использовался метод тестирования. Тестовые задания были разработаны нами с учётом содержания программы по окружающему миру А.А. Вахрушева и др. Тест состоял из 16 вопросов, разделённых на четыре тематических блока: знания о разнообразии животных, о домашних животных, о строении и образе жизни животных, о взаимосвязях животных с окружающей средой. За каждый правильный ответ учащийся получал 1 балл. При подсчёте результатов баллы суммировались. В соответствии с критериями, были выделены три уровня сформированности знаний о животных у младших школьников: низкий уровень (0–6), средний (7–13), высокий (14–16).

Анализ результатов показал, что учащихся с высоким уровнем сформированности знаний о животных среди опрошенных детей не оказалось. Большинство учащихся (68%) имели низкий уровень сформированности знаний о животных, 32% – средний уровень. При этом большинство вопросов вызывают серьёзные затруднения у детей. В частности, большинство школьников допускают ошибки при отнесении животных к той или иной группе; дети не имеют чётких представлений об особенностях насекомых, рыб, птиц и зверей; не совсем точно могут отличить их по внешнему строению.

На основе полученных результатов была разработана и апробирована программа формирования знаний о животных у младших школьников посредством проблемно-поисковых методов обучения. Программа включала в себя 15 уроков по окружающему миру. Рассмотрим методические особенности некоторых из них. Ведущими методами на разработанных уроках были частично-поисковый метод, метод проблемного изложения и учебная дискуссия.

Целью урока по теме: «Животные Красной книги» было сформировать представление о Красной книге, содержащей сведения о редких, исчезающих животных. Урок проходил в форме заседания, в ходе которого ученики должны были решить ряд проблемных вопросов: «Какие основные причины сокращения численности животных, занесенных в Красную книгу?», «Какие меры, необходимые для охраны редких животных?», «Почему Красная книга имеет цветные странички?». При этом дети вначале высказывали все возможные предположения, варианты ответа на вопрос, а затем в ходе дискуссии приходили к правильному ответу. Наглядный материал демонстрировался на презентации, закрепление изученного материала осуществлялось в игровой форме.

На уроке «Животные зоны степей» проблемная ситуация создавалась с помощью проблемного вопроса: «Люди нередко меняют место жительства: переезжают из города в город, из дома в дом. А могут ли обитатели степей поменяться жильём с лесными жителями?». Дети обсуждали этот проблемный вопрос в парах. При поиске ответа использовались дополнительные источники информации (энциклопедии о животных). Проблема разрешалась при сравнении особенностей жизнедеятельности суслика и белки, что позволило найти причины, не позволяющие им сменить место жительства.

На уроке «Животные – часть живой природы» детям предлагалось найти ответ на вопрос, почему одни птицы должны осенью улетать, а другие могут остаться. Первое предположение детей, что птицы улетают потому что «им холодно». Но тогда ставился вопрос: «Почему же не все птицы улетели в теплые края?». Дети начинают выяснять образ жизни перелётных и оседлых птиц и в конце концов обращают внимание на то, чем питаются птицы и какой корм нельзя добыть зимой. В результате выясняется, что главная причина перелёта птиц – это спасение от голода.

Для проверки эффективности проведенной работы нами был проведён контрольный этап исследования. При этом проводилась повторная диагностика путём тестирования уровня сформированности знаний о животных у младших школьников. Анализ результатов показал, что учащихся с низким уровнем сформированности знаний о животных среди опрошенных детей не оказалось. Большинство учащихся (61%) имели средний уровень сформированности знаний о животных, 39% – высокий уровень. Учащиеся меньше стали допускать ошибок на тему: «Разнообразие животных»; чётко стали распределять животных на группы, научились различать их по внешнему строению.

Полученные результаты свидетельствуют о том, что разработанная программа формирования знаний о животных, с использованием проблемно-поисковых методов является эффективной. Использование проблемно-поисковых методов обучения для формирования знаний о животных делает процесс

обучения более увлекательным, ориентированным на учащихся с разными интересами и способностями, он формирует в ребенке умение видеть проблему – свойство, характеризующее мышление человека.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ.

1. Карапузова Н.Н. Проблемно-поисковые технологии на уроках в начальной школе. Самара: Асгард, 2015. С. 80–82.
2. ФГОС начального общего образования. [Электронный ресурс]. URL: http://минобрнауки.рф/документы/922/файл/748/ФГОС_НОО.pdf (дата обращения: 1.03.2017).

ФОРМИРОВАНИЕ ЭКОЛОГИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ ПРИ ИЗУЧЕНИИ ОКРУЖАЮЩЕГО МИРА ПОСРЕДСТВОМ ПРАКТИЧЕСКИХ МЕТОДОВ

В.Р. Гусева, IV курс очной формы обучения
Научный руководитель – канд. биол. наук, доц. С.А. Саакян
ФГБОУ ВО «Тверской государственный университет»

У современных людей наблюдается потребительское отношение к природе, примеры которого можно увидеть каждый день просто посмотрев из окна своего дома. Загрязнение происходит в масштабах всего мира: загрязняется почвенный покров, атмосфера, гидросфера. Чтобы предотвратить это, необходимо как можно больше уделять внимание формированию экологической культуры у младших школьников в системе современного образования [1, с 105].

Одним из способов формирования экологической культуры у младших школьников могли бы стать практические методы обучения: наблюдения, проведение практических работ и опытов, моделирование, экологические задачи и ситуации.

Целью исследования было на основе анализа литературы разработать и апробировать программу формирования экологической культуры младших школьников при изучении окружающего мира посредством практических методов обучения.

Базой исследования была МОУ Крючковская ООШ. Исследование проводилось с 7 ноября по 18 декабря 2016 г. В исследовании участвовали 15 учащихся 2-го класса, обучающихся по программе «Школа России». Исследование включало три этапа: констатирующий, формирующий и контрольный.

На констатирующем этапе проводилась диагностика уровня сформированности экологической культуры у учащихся с помощью тестирования. Тест включал в себя 15 вопросов, разделённых на 3 тематических блока: 1 блок – уровень сформированности экологических знаний; 2 блок – отношение к природе; 3 блок – поведение в природе. Ответы на вопросы теста оценивались в баллах. За каждый правильный ответ отвечающий получал 1 балл, за неправильный ответ баллы не давались. Таким образом, максимум в тесте можно было набрать 15 баллов. В итоге баллы суммировались и уровень сформированности экологической культуры определялся по общему количеству набранных баллов: 0–7 баллов – низкий уровень, 8–12 – средний, 13–15 – высокий уровень. Критерием выделения уровней было количество правильных ответов. Высокий уровень экологической культуры характеризуется наличием знаний о взаимосвязях и

взаимозависимостях организмов в природе, общение с представителями животного и растительного мира вызвано заботой о них, знанием и выполнением норм и правил поведения в природе. Для среднего уровня экологической культуры характерны недостаточно сформированные знания о взаимосвязях в природе, недостаточное знание правил поведения в природе. Низкий уровень экологической культуры характеризуется отсутствием знаний о взаимосвязях в природе, неконтролируемым собственным поведением в природе.

Анализ результатов тестирования на констатирующем этапе исследования дал следующие результаты. В первом блоке вопросов наибольшие сложности вызвал вопрос «К чему приводят загрязнения водоёмов?», при ответе на который нужно было выбрать три правильных ответа. В большинстве случаев учащиеся выбирали только один из них. Из вопросов второго блока хуже всего дети справились с вопросом-утверждением «Наша страна богата природными ресурсами, эти запасы никогда не закончатся» с которым согласились 9 учащихся. В третьем блоке, где мы выявляли поведение учащихся в природе, на вопрос «Ты увидел очень красивый цветок, как ты поступишь?» только 6 человек выбрали ответ, показывающий их экологическую грамотность. А на вопрос «На берег водоёма выбросило рыбу, что ты сделаешь?» верный с экологической точки зрения ответ дали 11 учащихся (этот вопрос вызвал меньше всего затруднений).

Подсчёт результатов, полученных на констатирующем этапе, показал, что высокий уровень сформированности экологической культуры выявлен у 20% учащихся, средний уровень – у 33%, низкий – у 47% учащихся.

На основе результатов констатирующего этапа исследования, нами была разработана и апробирована программа формирования экологической культуры младших школьников посредством практических методов обучения. Программа состояла из 13 уроков. Рассмотрим методические особенности некоторых из них.

Урок «Про воду» позволил сформировать у учащихся представление о различных свойствах воды, о её роли в жизни человека и природы, а также о последствиях загрязнения воды. На уроке использовались опыты по определению свойств воды (цвета, запаха, прозрачности), учащиеся пробовали фильтровать воду. Также, проводилась практическая работа, в ходе которой определялось количество воды в человеческом организме. Изучение нового материала началось с зачитывания учителем стихотворения, которое подводит учащихся к мысли, что жизнь без воды невозможна. В течении всего урока учащиеся совместно доказывают это. В ходе урока с помощью опытов и практической работы учащиеся приходят к выводу, что для человека очень важно знать свойства воды, так как в своей деятельности он очень тесно соприкасается со всем живым на нашей планете, чья жизнь без воды невозможна.

На уроке по теме «Красная книга» использовался такой метод обучения, как практическая работа. На данном уроке младшие школьники, под руководством учителя, разрабатывали и пробовали составлять свой вариант Красной книги. Данная практическая работа позволяет лучше познакомиться с видами растений и животных, находящихся под защитой, на практике освоить структуру Красной книги, разобраться для чего она предназначена. В конце урока все уча-

щиеся представили результаты своей работы. С помощью данной работы формировалось не только само понятие «Красная книга», но также и представление о том, к чему может привести неправильное поведение человека в природе и халатное отношение к ней.

На контрольном этапе учащимся было предложено пройти тест повторно, чтобы выяснить, изменился ли у них уровень сформированности экологической культуры.

Лучше на контрольном этапе учащиеся справились с вопросом «Что занесено в Красную книгу?». Правильно ответили 93% учащихся. Наибольшие затруднения по-прежнему вызывал вопрос: «К чему приводит загрязнение водоемов?». Многие выбирали только один вариант ответа, хотя были и другие верные ответы. С вопросами двух других блоков («Отношение к природе» и «Поведение в природе») учащиеся справились лучше, чем на констатирующем этапе исследования.

В целом, тестирование, проведенное на контрольном этапе, показало, что 27% учащихся имеют высокий уровень сформированности экологической культуры, 60% – средний, а 13% – низкий.

Полученные результаты свидетельствуют об эффективности использования практических методов, которые способствуют повышению уровня сформированности экологической культуры у младших школьников. Практические методы как средства формирования экологической культуры очень важны и необходимы для детей, обучающихся в начальной школе, так как одной из важнейших задач является развитие учащихся. Учитель может сформировать у детей умение использовать при решении различных учебных задач накопленные знания, осуществлять целенаправленные наблюдения, давать развернутую характеристику предмету, замечать происходящие в нем изменения, выделять существенные признаки. Всё это положительно сказывается на результате обучения.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Ситаров В.А., Пустовойтов В.В. Социальная экология: учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений. М.: Академия, 2000, 280 с.

ПРОЕКТ «ЗДОРОВЫЕ НОЖКИ» КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ О ПРОФИЛАКТИКЕ ПЛОСКОСТОПИЯ У ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Ю.И. Голубева, IV курс очной формы обучения,
ФБГОУ ВО «Тверской государственный университет»
Научный руководитель – канд. биол. наук, доц. О.О. Копкарева

Среди проблем, возникающих в настоящее время, актуальной является проблема сохранения здоровья. В образовательной области «Физическое развитие» Федерального государственного образовательного стандарта для дошкольного образования говорится о гармоничном развитии у детей физического и психического здоровья, создании условий для воспитания осознанного отношения детей к здоровью и здоровому образу жизни. Современные концепции сохранения здоровья человека и формирование основ здорового образа жизни предпола-

гают, что эти знания и представления о правильном образе жизни будут закладываться еще в детстве, что во многом определит качество жизни [1].

В последние годы в структуре заболеваний детей дошкольного возраста на одно из первых мест выходят нарушения опорно-двигательного аппарата, и в частности плоскостопие. Стопа ребенка в этом возрасте имеет ряд особенностей: не полностью сформирован связочный аппарат, отмечается слабость мышц. В связи с этим большое внимание нужно уделять профилактической работе с детьми, которая позволит избежать деформации стоп, создаст необходимость в сохранении и укреплении здоровья. Поэтому целью нашей работы явилась разработка проекта с целью повышения уровней сформированности представлений у детей дошкольного возраста о здоровых ножках и о мероприятиях, направленных на профилактику плоскостопия.

На основе теоретического обзора литературы было проведено диагностическое исследование на базе муниципального дошкольного образовательного учреждения «Детский сад №127» г. Твери. Оно включало в себя анкетирование детей по трем блокам вопросов о здоровье, о строении и функциях ног человека, значении физической культуры. В исследовании принимали участие 22 ребенка подготовительной группы (дети 6–7 лет).

На основании результатов анкетирования были выявлены уровни сформированности представлений у детей о здоровье, физической культуре. Большинство детей (60%) имеют низкий уровень сформированности представлений о здоровье и своих ножках, 30% детей имеют средний уровень. Дети не могут правильно ответить на вопрос о том, что такое здоровье, от чего оно зависит, что нужно делать, чтобы быть здоровым. Наибольшее затруднение вызвали вопросы о том, почему полезно ходить пешком и босиком, какие органы нам помогают двигаться, и в чем причина усталости ног. Только 10% детей имеют полное представление о здоровье и здоровых ногах.

Исходя из результатов констатирующего этапа исследования, возникла необходимость разработки программы по формированию представлений о здоровых ножках и профилактики их заболеваний, а именно плоскостопия.

При разработке программы формирующего этапа исследования нами был использован метод проектов. Это педагогическая технология, которая способствует развитию познавательного интереса и навыков у детей, умению самостоятельно получать представления при решении практических задач и проблем. Работа над проектом детей в подгруппах дает им возможность проявить себя в различных видах ролевой деятельности, способствует развитию коммуникативные и нравственные качеств [2].

Наш проект «Здоровые ножки» позволит сформировать у детей дошкольного возраста представления о строении своих ног, о правилах ухода за ногами, о способах укрепления стопы. Цель проекта заключалась в формировании представлений у детей о своих ножках, о способах их укрепления и о профилактике нарушений стопы. Задачи: формирование представлений детей о здоровых ножках (строение и функции); формирование желания беречь и заботиться о своих ногах; развитие интереса к физической культуре; укрепление мышц и связок стоп с целью предупреждения плоскостопия; создание картотеки подвижных

игр, комплексов упражнений.

Вид проекта: среднесрочный, групповой, образовательный.

Направление: физкультурно-оздоровительный.

Гипотеза: правильно разработанная и организованная система физкультурно-оздоровительных мероприятий способствует формированию представлений у детей о здоровых ножках, об их укреплении и о профилактике плоскостопия. Участники: дети подготовительной группы, педагоги, родители. Сроки: февраль – март 2017 г.

Формы, методы, приемы проекта: беседы, физкультурные занятия, утренняя гимнастика, подвижные игры, игровой массаж, чтение художественной литературы, продуктивная деятельность (рисование), закаливание, консультативная работа с родителями, оформление результатов проекта.

Предполагаемые результаты: повышение уровня представлений о здоровых ногах, способах укрепления и приемах закаливания стоп, воспитание у детей ценностного отношения к своему здоровью.

Проект включал в себя 3 этапа: подготовительный, содержательный, итоговый. В ходе подготовительного этапа была поставлена цель и задачи, была подобрана методическая литература, комплексов упражнений, игр, методических материалов для родителей.

Содержательный этап включал в себя теоретический анализ литературы по данной проблеме, изучение медицинских карт на выявление плоскостопия у детей подготовительной группы. На этом этапе осуществлялась разработка и проведение игровых и профилактических мероприятий, создание картотеки игр, комплексов упражнений по профилактике плоскостопия.

На этом этапе работа проводилась в трех направлениях. Важным условием профилактики плоскостопия у детей является овладение определенной системой представлений о своих ногах. В процессе непосредственной образовательной деятельности (НОД) по темам «Скелет – наша опора», «Наши ножки», «Закаливание», «Витамины укрепляют организм» и т.д. дети получали представления о том, из чего состоят их ноги, что такое здоровая нога, как о ней нужно заботиться, ухаживать, какая стопа правильная, о гигиене стоп. В работе применялись словесные методы (беседы на темы о строении и функциях ног, о правильном питании, закаливании), чтение художественной литературы (стихотворение У.Е. Кнушевицкой «Скелет»), детских энциклопедий, игровые методы (дидактическая игра «Ты – моя частичка», «Полезные продукты»), исследовательские методы («Значение ног»). В процессе занятий с целью закрепления использовалась продуктивная деятельность («Нарисуем стопу»), в ходе которой дети рисовали строение рук и ног, рассказывали об их функциях.

В ходе проекта активно применялись мультимедийные средства – презентации, из которых дети узнали (как передвигаются животные, строение стопы, отпечаток правильной стопы и неправильной, выбрать правильную и неправильную обувь), мультфильмы про Лунтика.

Следующим направлением в реализации проекта было проведение физкультурно-оздоровительной работы, основным средством которой являлись фи-

зические упражнения для пальцев ног, стопы в целом, с использованием массажных ковриков, мячиков, каштанов. Упражнения проводились в положениях стоя, сидя, в процессе ходьбы перед и после сна («Перекладывание пальцами ног каштанов», «Занятие на массажных ковриках», «Рисование ногами», «Занятие в ходьбе», «Комплекс утята»). Дети знакомились с элементарными приемами самомассажа стоп. Такие упражнения способствуют формированию у ребенка сознательного стремления к здоровью, развитие навыков собственного оздоровления. Активно применялась игровая деятельность (подвижные игры «Тише едешь – дальше будешь», «Карусель», «Подпрыгни до воздушного шара», «Мой веселый звонкий мяч» и др.), в ходе которой в доступной и интересной форме решались воспитательные, образовательные и оздоровительные задачи. Дети не только удовлетворяли свою потребность в движениях, не только развивали координацию движений, быстроту реакций, двигательных функций детского организма, но и получали представления о пользе движений, об укреплении мышц, костей, суставов. Разнообразные подвижные игры, которые проходили во время прогулок, способствовали формированию представлений о способах и средствах закаливания. Одним из направлений в реализации проекта была работа с родителями, которая включала в себя оформление информационного стенда, совместную деятельность по изготовлению материалов для реализации проекта (массажные коврики). На информационном стенде была подобрана и предложена информация для родителей о профилактике плоскостопия у детей, о причинах развития плоскостопия у детей, о подборе правильной обуви, предлагались комплексы упражнений на профилактику деформации стопы, которые можно самостоятельно проводить с детьми в домашних условиях.

Итоговый этап заключался в подготовке презентации по результатам проекта, в организации выставки книг на тему «Наш скелет» и выставки рисунков детей на тему «Если хочешь быть здоров».

Таким образом, активная работа с детьми по профилактике плоскостопия, включающая в себе работы непосредственную образовательную деятельность, игровую и физкультурно-оздоровительную деятельность способствует повышению уровней сформированности представлений о здоровье в целом, о здоровых ножках, и о способах их укрепления и профилактике плоскостопия.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования. [Электронный ресурс]: URL: <http://www.studfiles.ru/preview/4339663> (дата обращения: 25.02.2017)
2. Кочкина Н.А. Метод проектов в дошкольном образовании. М., 2012.

ЭКОЛОГИЧЕСКОЕ ОБРАЗОВАНИЕ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ В ПРОЦЕССЕ ПРЕПОДАВАНИЯ ПРЕДМЕТА «ОКРУЖАЮЩИЙ МИР»

М.Ю. Арсеньева, учитель начальных классов МБОУ СШ №53 г. Твери

Экологическое образование на современном этапе рассматривается как предпосылка перехода общества к устойчивому развитию, которое обеспечивает стабильность биосферы и, как следствие, выживание человечества. При этом

признается, что экологическое образование – новый смысл и цель всего образовательного процесса. Оно является не только интегральной частью образовательных программ, но и всех форм общественного влияния на развитие сознания и человеческого поведения [1; 2].

Экологическое образование включено как обязательный элемент во все ступени общего образования, при этом особое место в системе непрерывного экологического образования занимает начальная школа. В начальной школе экологическое образование является одним из направлений курса «Окружающий мир». Эффективность экологического образования во многом определяется методически грамотным отбором и применением учителем в учебном процессе методов, методических приемов и средств обучения. Только в этом случае реализуются основные задачи экологического образования младших школьников [3]. Целью экологического образования является становление экологической культуры личности и общества.

На основании теоретического исследования нами было разработано и осуществлено опытно-экспериментальное исследование, включающее три этапа: констатирующий, формирующий и контрольный.

На констатирующем этапе исследования была поставлена задача – выявить уровень экологической культуры учащихся 1 «А» и 1 «Б»: классов школы №53 г. Твери. Исследование проводилось методом анкетирования. При составлении анкеты мы опирались на основные положения концепции экологического образования, психолого-педагогические особенности младших школьников содержание учебной программы А.А. Плешакова «Мир вокруг нас». Подбирая вопросы и задания, мы стремились, чтобы они соответствовали возрасту детей, уровню их подготовленности, умственным способностям. Но, на наш взгляд, все вопросы не обязательно должны укладываться только в рамки учебной программы. Ведь интересы ребят значительно шире.

В качестве показателей сформированности экологической культуры учащихся рассматривали следующие компоненты: знания 1) об объектах живой и неживой природы; 2) о влиянии факторов среды на живые организмы; 3) о ценности природы; 4) о нормах и правилах поведения в природе.

Ответы учащихся оценивались в баллах, по количеству и полноте ответов: 1 балл – полный правильный ответ, 0,5 балла – неполный правильный ответ, 0 баллов – неправильный ответ или отсутствие ответа.

Анализ результатов проведенного исследования показал, что лучше всего оба класса справились с вопросами о нормах и правилах поведения в природе, это свидетельствует о том, что учащиеся хорошо осознают, как нужно вести себя в природе, чтобы не навредить ее богатствам. Ценность природы большинство детей экспериментального класса понимают как источник красоты (48%), а у большинства учащихся контрольного класса доминирует ценностное отношение к природе (51%). Учащиеся видят главную ценность природы в том, что она дает жизнь человеку, возможность существовать всему живому. Больше трудностей в обоих классах вызвали вопросы о влиянии факторов среды на живые организмы. Следовательно, дети не понимают влияния абиотических факторов на жизнь животных и растений.

Суммировав полученные результаты по всем показателям, выявили уровни сформированности основ экологической культуры (рис. 1).

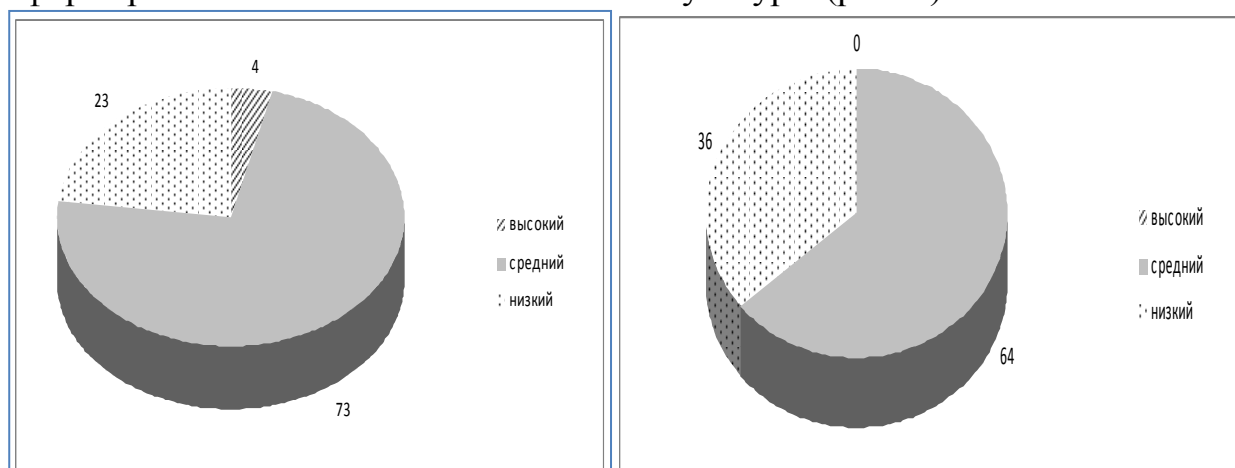


Рис.1. Уровни экологической культуры учащихся экспериментального и контрольного класса на констатирующем этапе эксперимента

Рассмотрев полученные показатели, можно сделать вывод, что 23% учащихся экспериментального и 36% учащихся контрольного класса имеют низкий уровень сформированности основ экологической культуры, 4% учащихся экспериментального класса имеют высокий уровень, а остальные учащиеся обоих классов – средний уровень основ экологической культуры.

Учитывая результаты констатирующего этапа эксперимента, психолого-педагогические особенности учащихся первого класса, содержание курса А.А.Плешакова «Мир вокруг нас», с целью повышения экологической культуры учащихся экспериментального класса нами были разработаны уроки по следующим темам: «В мире динозавров», «Откуда в снежках грязь?», «Почему солнце светит днем, а звезды ночью?», «Когда наступит лето?», «Где зимуют птицы?» и экологическая игра на тему «Волнуется природа неспроста».

На уроках эвристическая беседа, рассказ сопровождалась демонстрацией иллюстраций, картин. Каждый ребенок мог высказать свою точку зрения, то есть все уроки проходили в форме диалога учителя и учащихся.

Наиболее интересный был урок «В мире динозавров», на данном уроке мы с учащимися окунулись в атмосферу далекого прошлого Земли. Это был урок– путешествие. Он проходил в очень увлекательной и занимательной форме. Класс оказался очень любознательным, ребята приносили книги о динозаврах, различные энциклопедии о древних ящерах, перед уроком мы устроили выставку книг. На уроке применялся рассказ учителя, беседа с учащимися, много было наглядного материала. Все прошло очень интересно и увлекательно, как для учителя, так и для ребят. Очень интересным был урок «Откуда в снежках грязь?» В начале урока детям был поставлен проблемный вопрос, и они ответили на него, проведя собственные наблюдения в ходе опыта. Данный урок был построен таким образом, что каждый ученик мог высказать свою точку зрения, как он смотрит на ту или иную проблему.

В ходе формирующего этапа исследования нами была проведена экологиче-

ская игра на тему «Волнуется природа неспроста». Главной целью игры было донести до каждого ребенка следующую мысль: от того каким будет лес, какой будет окружающая нас природа зависит только от нас, людей, живущих на этой Земле!

После формирующего этапа исследования с целью оценки его эффективности, было проведено повторное анкетирование учащихся экспериментального класса. Сравнивая результаты ответов детей экспериментального класса на констатирующем и контрольном этапах исследования, выяснили, что учащихся, показавших высокий уровень знаний об объектах природы, стало на 15% больше по сравнению с констатирующим этапом эксперимента, число учащихся с низким уровнем знаний уменьшилось на 14%. У учащихся на контрольном этапе эксперимента повысился уровень знаний о влиянии факторов среды на живые организмы, о нормах и правилах поведения в природе.

Обобщив полученные данные, мы построили гистограмму для сравнения уровней экологической культуры учащихся экспериментального класса, на констатирующем и контрольном этапах эксперимента (рис. 2).

Обобщив результаты формирующего этапа исследования, выявили, что 83% учащихся экспериментального класса имеют средний уровень экологической культуры, что на 10% больше по сравнению с констатирующим этапом исследования (73%) Высокий уровень показали только 6% детей, число учащихся с низким уровнем экологической культуры понизилось в 2 раза и составило 11% (на констатирующем этапе оно составляло 23%)

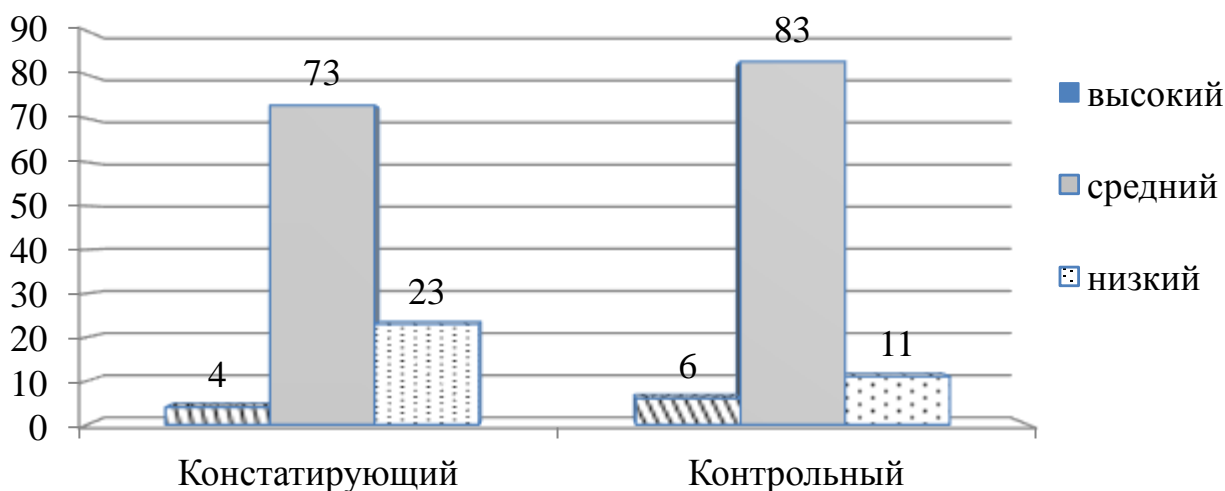


Рис. 2. Изменения уровней экологической культуры учащихся экспериментального класса на контрольном этапе эксперимента

Исходя из изложенного выше, можно заключить, что учитель на своих уроках должен использовать разнообразные методы, приемы, средства обучения и воспитания младших школьников, современные средства обучения (мультимедиа, Интернет-технологии и др.) Умело организуя взаимодействие учащихся с окружающей средой, наблюдения за явлениями и объектами природы, развивая нравственно-этические и эстетические чувства учащихся, приобщая их к природоохранной деятельности, учитель может успешно решить проблему формирования основ экологической культуры младших школьников.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Козина Е.Ф., Степанян Е.Н. Методика преподавания естествознания: учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений. М.: Академия, 2004. 496 с.
2. Малышева В.Г., Митрофанова Т.Н. Экологическое образование младших школьников на уроках ознакомления с окружающим миром // Традиции и новации в профессиональной подготовке будущего педагога. Вып. 3. Тверь: ТвГУ, 2004. С. 147-151.
3. Тарасова Т. Экологическое образование младших школьников на межпредметной основе // Начальная школа. 2000. №10.

ФОРМИРОВАНИЕ СИСТЕМЫ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ О СЕЗОННЫХ ИЗМЕНЕНИЯХ В ПРИРОДЕ У ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

О.С. Полянина, III курс очной формы обучения
Научный руководитель – ст. преподаватель О.Ю. Батурина
ФГБОУ ВО «Тверской государственный университет»

Суть экологического образования заключается в том, что каждый ребенок учится понимать окружающий мир, незаменимую красоту и ценность природы; начинает понимать, что природа – это основа всего живого, что есть на земле, и она взаимосвязана с человеком. Развитие представлений о сезонных изменениях в природе у дошкольников способствует пониманию цикличности природы и постижению ее закономерностей.

Особенностью экологического образования детей-дошкольников является то, что ребенок контактирует напрямую с объектами природы. Дошкольники достаточно легко понимают то, что живые организмы и окружающая их среда взаимосвязаны. Важно уметь показать эти взаимосвязи и взаимозависимости.

Представления о сезонных изменениях формируются у детей дошкольного возраста, начиная с раннего детства. Проблема заключается в том, чтобы в каждом возрастном периоде обеспечить развитие этих представлений у ребенка. В связи с этим, необходимо тщательно отбирать содержание и методы в соответствии с возрастными особенностями, поддерживая любознательность детей и стимулируя познавательный интерес.

Объектом исследования являются дети 4–5 лет. В этом возрасте уже закладываются основы созидательного отношения к предметному миру. Наиболее ярко развитие детей среднего дошкольного возраста (4–5 лет) характеризуют возрастающая произвольность, преднамеренность, целенаправленность психических процессов, что свидетельствует об увеличении участия воли в процессах восприятия, памяти, внимания. Дети могут угадывать по картинкам времена года. Знать приметы каждого из них.

В программе С.Н. Николаевой «Воспитание дошкольников» детей знакомят с комплексом характерных явлений в неживой природе и их изменение в разные сезоны. В конце года они уже могут замечать красоту природы в разное время года [3; с. 77].

В программе О.А. Соломенниковой «Занятия по формированию элементарных экологических представлений» главное то, что детей знакомят с доступными явлениями в природе. Нужно помогать детям замечать красоту природы в

разное время года. В конце года дети-дошкольники уже имеют систему представлений о природных сезонных явлениях [4]

В программе авторского коллектива «Детство» вводится такое понятие как «экологический дневник», в котором записываются сезонные изменения на протяжении всего года [2; с. 156, 229].

Ведущая идея данной работы – это создание необходимых условий для формирования знаний у детей дошкольного возраста о смене времен года. К таким условиям относится отбор содержания и методов в соответствии с возрастными особенностями.

В ходе работы для формирования представлений о сезонных изменениях у детей среднего дошкольного возраста было отобрано следующее содержание: название времен года; месяцы времен года; последовательность времен года; признаки времен года; установление связей между живой и неживой природой (время года – состояние растений); уточнение представлений об образе жизни диких животных зимой; установление простейших связей между зимними условиями и особенностями поведения зверей. Для реализации содержания были использованы следующие методы и средства:

1. Дидактические игры по темам: «Времена года» (дидактическая задача: закрепить знания детей о сезонных изменениях в природе и в жизни людей), «Что сначала, что потом» (дидактическая задача: закрепить знания детей о развитии и росте растений и животных), «Так бывает или нет?» (задачи: развивать логическое мышление, умение замечать непоследовательность в суждениях, закреплять признаки времен года, свойства и признаки предметов), «Календарь природы», «Календарь погоды».

2. Сюжетно-ролевые игры и игры-занятия:

«Весна. Пробуждение природы» (изменения, происходящие в природе весной), «Времена года» (закрепить представления детей об основных признаках всех времен года, умение самостоятельно находить их и выражать в речи).

3. Отгадывание загадок на темы «Времена года», «Явления природы».

4. Знакомство с пословицами, поговорками, народными приметами, относящимися к разным временам года.

5. Чтение художественной литературы, например: отрывков из сказки Д.Н. Мамина-Сибиряка «Серая Шейка» (сезонные изменения в природе), происходящие осенью и зимой), Н. Сладкова «Лесные силачи» (осенние изменения в природе), «Трое на одном бревне» (весенние изменения в природе).

6. Рассматривание картин И. Левитана «Лето», «Золотая осень»; К. Крыжицкого «Лес зимой», «Повеяло весной»; Василия Поленова «Золотая осень. Составление рассказов по картинам природы.

7. Продуктивная деятельность: лепка, рисование, аппликация на тему «Времена года».

8. Работа с календарем погоды (природы).

В ходе проведенной работы получены следующие результаты: дети пополнили свой словарный запас названиями явлений природы; получили знания о растениях и животных, а также изменениях, которые происходят в их жизни в разное время года; закрепили знания о временах года, об изменениях погоды и

окружающей природы в разные сезоны.

Таким образом, формировать представления о сезонных изменениях необходимо, так как при ознакомлении дошкольников с сезонными изменениями в природе обогащается кругозор детей, они получают представление о богатстве мира природы. Наряду с этим развивается интерес детей к природе, наблюдательность, любознательность, речь. Развитие представлений о сезонных изменениях может использоваться для развития интеллектуальных умений, так как представляют обширный материал для сравнения, установления причинно-следственных связей, применения знаний в новой ситуации. Так же формируется чуткое отношение к природе, активная жизненная позиция детей, развивается познавательный интерес. Для развития представлений о временах года необходимо проводить с детьми занятия на соответствующую тематику, отмечать изменения в живой и неживой природе, изучать литературу на данную тему. Чтобы эффективно формировать у детей представления о сезонных изменениях необходимо:

- 1) Материал излагать доступно, с пояснениями и разъяснениями.
- 2) Работу по изучению проводить в игровой форме.
- 3) На прогулках отмечать сезонные изменения в живой и неживой природе.
- 4) Необходимо, чтобы дети применяли полученные знания и умения на практике в повседневной жизни.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Дедю И.И. Экологический энциклопедический словарь. Главная редакция Молдавской советской энциклопедии. Кишинев, 1989. 408 с.
2. Бабаева Т.И., Гогоберидзе А.Г., Солнцева О.В. и др. Детство: Примерная образовательная программа дошкольного образования. СПб.: Детство-пресс, 2014. 280 с.
3. Николаева С.Н. «Экологическое воспитание младших дошкольников», книга для воспитателей детского сада. М.: Мозаика-Синтез, 2005. 96 с.
4. Соломенникова О.А. Экологическое воспитание в детском саду: программа и методические рекомендации. 2-е изд. М.: Мозаика-Синтез, 2006. 104 с.

СОВРЕМЕННЫЕ ПРОБЛЕМЫ ОБУЧЕНИЯ МАТЕМАТИКЕ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО И МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

БЛОКИ ДЪЕНЕША КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ О ГЕОМЕТРИЧЕСКИХ ФИГУРАХ И ИХ СВОЙСТВАХ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

**Н.М. Бирюлева, IV курс очной формы обучения
Научный руководитель – канд. пед. наук, доц. Т.А. Лозгачева
ФГБОУ ВО «Тверской государственный университет»**

Вхождение детей в мир математики в детском саду включает в себя сравнение предметов по величине, установление количественных и пространственных отношений, овладение моделирующей деятельностью, а также усвоение геометрических эталонов «...пользуясь которыми человек определяет форму предмета...» [2, с. 93–94].

В процессе ознакомления дошкольников с началами геометрии выделяется два аспекта: 1) формирование представлений о форме предметов и геометриче-

ских фигур на сенсорной основе; 2) формирование представлений о геометрических фигурах, их элементах и свойствах. Первый аспект характерен для развития геометрических представлений у детей дошкольного возраста 3–5 лет, второй – для детей 5–7 лет и младших школьников.

В общеобразовательных программах знакомят детей с плоскостными геометрическими фигурами: точка, прямая и кривая линии, луч, отрезок, круг, овал, треугольник, квадрат, прямоугольник, трапеция, ромб; а также с объёмными: шар, куб, цилиндр, конус.

Основные положения сенсорного восприятия, задачи и методы ознакомления детей с сенсорными эталонами формы изложены в работах Л.А. Венгера [2], Н.П. Сакулиной и А.П. Усовой [9]. Представления об особенностях детского восприятия формы и возможностях аналитических действий с геометрическими фигурами изложены в исследованиях Т.Н. Игнатовой [10], А.Г. Рузской [7], Г.А. Кислюк [4] и др. Л.А. Венгер, Л.И. Сысуева, Т.В. Васильева разработали 3 типа заданий в области ознакомления детей пятого года жизни с формой предметов и геометрическими фигурами, задания: на усвоение геометрических фигур; на сравнение форм реальных предметов с геометрическими фигурами; на пространственный анализ составной формы [10, с. 185].

А.А. Столяр приходит к выводу, что «геометрическое мышление» вполне возможно развить еще в дошкольном возрасте. В развитии «геометрических знаний» у детей прослеживается несколько различных уровней. Поэтому обучение следует организовать так, чтобы в связи с усвоением знаний о геометрических фигурах у детей развивалось и элементарное геометрическое мышление [8].

В каждой возрастной группе методика ознакомления с геометрическими фигурами имеет свои особенности. Так, во второй младшей группе дети учатся различать шар и куб; круг и квадрат, пользуясь приемом попарного сравнения: шар и куб, куб и брусок – кирпичик; круг и квадрат; шар и круг; куб и квадрат. При этом предмет следует держать в левой руке, а указательным пальцем правой руки обвести его по контуру.

Для демонстрации геометрических фигур необходимо использовать разные по величине и цвету фигуры. Дети разглядывают и сравнивают шар и куб, находят общее и разное в этих предметах (фигурах). Обращаясь с вопросом к детям, воспитатель привлекает их внимание к особенностям фигур: «Что это?», «Какого цвета шары?», «Какой из них меньше?» В организации работы по ознакомлению детей с формой предмета значительное место занимает показ (демонстрация) самой фигуры, а также способов ее обследования. Воспитатель учит детей при обследовании предмета держать предмет в левой руке, указательным пальцем правой руки обводить его по контуру.

Т.И. Ерофеева отмечает, что успешность обучения дошкольников зависит как от содержания предлагаемого материала, так и от формы подачи, которая способна вызвать заинтересованность детей и познавательную активность. Для этого необходимо использовать такие методы, которые позволяют дать детям знания не в готовом виде, а постигаются ими путем самостоятельного анализа, сопоставления существенных признаков предметов и явлений, установления взаимозависимостей. Обучение должно идти в контексте практической и игровой

деятельности [3].

Для развития у детей навыков обследования формы предмета и накапливания соответствующих представлений организуются разные *дидактические игры и упражнения*. Для заданий на выделение формы предмета, используются разнообразные дидактические наборы и строительные конструкторы. Среди развивающих материалов можно выделить *логические блоки*, разработанные венгерским психологом и математиком Дьенешем. Блоки Дьенеша представляют собой набор из 48 геометрических фигур, различающихся по форме (круг, квадрат, прямоугольник, равносторонний треугольник), по цвету (жёлтый, синий, красный), размеру (большой и маленький) и по толщине (толстый и тонкий). Каждая фигура характеризуется четырьмя признаками: одной из четырех форм, одним из трех цветов, одним из двух размеров, одним из двух видов толщины. Таким образом, в наборе нет двух фигур одинаковых по всем свойствам. В практической работе с детьми, по мнению некоторых авторов (Е.А. Носова, Р.Л. Непомнящая), блоки Дьенеша используются еще недостаточно. «Причина этого – в недооценке развивающих возможностей этого дидактического материала...» [6].

Экспериментальное исследование проводилось на базе старшей группы №4 МБДОУ «Детский сад №10 присмотра и оздоровления» г. Мончегорска. Педагогический коллектив МБДОУ работает по «Основной образовательной программе МБДОУ», составленной с учетом примерной общеобразовательной программы Т.И. Бабаевой, А.Г. Гогоберидзе «Детство».

Цель экспериментального исследования – изучить возможности использования блоков Дьенеша для формирования представлений старших дошкольников о геометрических фигурах и их свойствах.

На констатирующем этапе исследования использовались задания для выявления уровня сформированности представлений о геометрических фигурах и их свойствах из методических разработок Е.В. Колесниковой [5] и А.В. Белошистой [1]. Диагностика включает в себя 10 заданий, направленных на выявление следующих умений: 1) узнавать и называть круг, квадрат, треугольник, прямоугольник, овал, ромб, трапецию и др.; 2) анализировать и сравнивать геометрические формы и давать им словесное описание; находить фигуру, отличную по каким – либо признакам; 3) воссоздавать образ из частей, разделять образ на части; 4) различать и называть фигуры независимо от их пространственного расположения; 5) объединять и разделять фигуры, выявляя наличие определенных свойств.

За каждое задание, выполненное самостоятельно, ребенку присуждаются 3 балла, если ребенку потребовалась помощь педагога, но в основном он справился самостоятельно, – 2 балла. Если для выполнения каждого задания потребовались объяснение и помощь, то – 1 балл. Если ребенок не может справиться с заданием даже с подсказкой, – 0 баллов.

В результате математической обработки результатов были выделены уровни умений и навыков детей.

| Уровни | Экспериментальная группа | Контрольная группа |
|--------|--------------------------|--------------------|
| Низкий | 69% | 50% |

| | | |
|---------|-----|-----|
| Средний | 31% | 50% |
| Высокий | - | - |

Количественный анализ показал, что: максимальное количество баллов не смог набрать ни один испытуемый; умения и навыки детей в экспериментальной группе неоднородны, причем резко отличаются как количественно, так и качественно. Качественный анализ: старшие дошкольники, в основном, различают фигуры по форме, но некоторые не выделяют овал в качестве эталона. Часть детей испытывала затруднение в анализе фигур, с целью найти отличную по одному признаку. Большинство детей не справились с заданием, направленным на выявление умения объединять и разделять фигуры, выявляя наличие определенных свойств.

По результатам диагностики констатирующего этапа эксперимента был разработан формирующий эксперимент, который представляет собой 10 занятий непосредственно образовательной деятельности по ФЭМП с использованием блоков для формирования представлений о геометрических фигурах и их свойств, умения выделять множества геометрических фигур по признакам, устанавливать отношения между геометрическими фигурами, а также сценарий праздника с использованием ИКТ «В стране Геометрии».

Приведем примеры заданий:

Дидактическая игра «Давайте познакомимся»

Цель: Закрепление умения правильно называть весь объем свойств предмета (цвет, форма, величина, толщина).

Материал: набор логических блоков Дьенеша.

Ход игры: Дети встают в круг, у каждого в руках свой блок. Блоки «оживают», «разговаривают» друг с другом. Чтобы «познакомиться», нужно назвать «полное имя» блока, т.е. перечислить все свойства (толщину, величину, цвет, форму).

Дидактическая игра «Продолжи ряд»

Цель: Закрепление знаний детей о геометрических фигурах, цвете, величине, толщине.

Материал: Набор блоков Дьенеша.

Ход игры: Выкладываем на столе цепочку из блоков Дьенеша, чтобы рядом не было фигур одинаковых по форме и цвету (по цвету и размеру; по размеру и форме, по толщине и цвету и т.д.). Предлагаем ребенку продолжить ряд из фигур.

Дидактическая игра «Загадки без слов»

Цель: расшифровывает информацию о наличии или отсутствии определенных свойств у предметов по их знаково – символическим обозначениям.

Материал: набор логических блоков Дьенеша, карточки с обозначением свойств.

Ход игры: Воспитатель предлагает детям отгадать необычные загадки: «Это загадки без слов». «Я буду показывать карточки со знаками. Знаки подсказывают, какие фигуры загаданы. А вы отгадайте фигуру и покажите». Загадываются три совместных свойства: Например: форма, размер и толщина; цвет, форма, размер; цвет, форма, толщина и др.

Вышеописанные игры полезны с познавательной точки зрения. Способствуют совершенствованию умения правильно определять признаки геометрических фигур, развивают приемы мыслительной деятельности (анализ, синтез, классификацию, сравнение, обобщение и абстрагирование).

Задания, вызывающие особые затруднения, проводились с детьми индивидуально. Работа проводилась в течение 6 недель.

Повторная диагностика показала, что уровень сформированности представлений о геометрических фигурах и их свойствах у детей старшего дошкольного возраста повысился.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Белошистая А.В. Готовимся к обучению математике. Фигуры, формы и цвета: пособие для детей 6-7 лет. М.: Просвещение, 2011. 32с.
2. Венгер Л.А., Пилюгина Э.Г., Венгер Н.Б. Воспитание сенсорной культуры ребенка от рождения до 6 лет: кн. для воспитателя дет. сада. / под ред. Л.А. Венгера. М.: Просвещение, 1988. 144 с.
3. Ерофеева Т.Н., Павлова Л.Н., Новикова В.П. Математика для дошкольников. М. Мозаика-Синтез. 2006. 232 с.
4. Кислюк Г.А., Пенъевская Л.А. Изучение наличного уровня развития восприятия формы у детей дошкольного возраста // «Сенсорное воспитание дошкольников» / под ред. А.В. Запорожца и А.П. Усовой. М.: АПН РСФСР, 1963. С. 121–162.
5. Колесникова Е.В. Готов ли ваш ребенок к школе? Тесты. М.: Ювента, 2013. 32 с.
6. Носова Е.А., Непомнящая Р.Л. Логика и математика для дошкольников. СПб.: Детство-пресс, 2004.
7. Рузская А.Г. Развитие восприятия формы у детей дошкольного возраста // Развитие восприятия в раннем и дошкольном детстве / под ред. А. В Запорожца, М.И. Лисиной. М.: Просвещение, 1966. С. 247–271.
8. Столяр А.А. Березина Р.Л., Михайлова З.А., Непомнящая Р.Л., Рихтерман Т.Д. Формирование элементарных математических представлений у дошкольников. М.: Просвещение, 1988. 303 с.
9. Теория и практика сенсорного воспитания в детском саду / под ред. А.П. Усовой, Н.П. Сакулиной. М., 1965.
10. Щербакова Е.И. Теория и методика математического развития дошкольников: учеб. пособие. М.: Издательство МПСИ; Воронеж: НПО «МОДЭК», 2005. 392 с.

МОДЕЛИРУЮЩИЕ СИТУАЦИИ С ПРЕДМЕТНЫМИ СОВОКУПНОСТЯМИ КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ ОБ АРИФМЕТИЧЕСКИХ ДЕЙСТВИЯХ СЛОЖЕНИЯ И ВЫЧИТАНИЯ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

О.В. Гупская, IV курс очной формы обучения
Научный руководитель – канд. пед. наук, доц. Т.А. Лозгачева
ФГБОУ ВО «Тверской государственный университет»

Одной из наиболее актуальных и важных задач подготовки детей к школе является формирование у них элементарных математических представлений, умений и навыков, к которым традиционно относятся представления об арифметических действиях сложение и вычитание. Современные психолого-педагогические исследования доказывают, что усвоение дошкольниками системы мате-

математических представлений оказывает качественное влияние на весь ход их психического развития, обеспечивает готовность к обучению в школе (А.М. Леушина [2], З.А. Михайлова [4], Н.И. Непомнящая [6], Е.В. Щербакова [10] и др.). При отсутствии специально организованного обучения математическое развитие в дошкольном возрасте проходит медленно и не достигает того уровня, который требуется для обеспечения дальнейшего развития познавательной деятельности ребенка, для успешного обучения в школе в будущем.

В основе приемов ознакомления с арифметическими действиями сложение и вычитание лежат математические понятия данных действий, важнейшие законы и правила, также взаимосвязь их компонентов и результатов.

Сложение целых неотрицательных чисел тесно связано с операцией объединения множеств. Поэтому с точки зрения теоретико-множественного подхода сумму определяют через объединение непересекающихся множеств.

Определение: суммой целых неотрицательных чисел a и b называют число в объединении непересекающихся множеств A и B , таких, что $n(A) = a$, $n(B) = b$:

$$a + b = n(A \cup B), \text{ где } n(A) = a, n(B) = b \text{ и } A \cap B = \emptyset$$

Число $a+b$ называется суммой натуральных чисел a и b , а сами числа a и b – слагаемыми.

Вычитание чисел оказывается связанным с операцией дополнения подмножества.

Определение: Разностью целых неотрицательных чисел a и b называется число элементов в дополнении множества B до множества A при условии, что $n(A) = a$, $n(B) = b$, $B \subset A$. [1]

Арифметические действия сложение и вычитание являются средством выполнения практических операций объединения и разъединения совокупностей и действий опосредованного сравнения. Арифметическая задача — основная форма выражения деятельности такого рода [8].

Общепринятой является такая последовательность ознакомления детей с этим материалом: 1 этап – знакомство детей со смыслом арифметических действий на основе теоретико-множественного подхода; 2 этап – обучение детей описанию этих действий на языке математических знаков и символов (выбор действия и составление математических выражений в соответствии с предметными действиями); 3 этап – обучение детей простейшим приемам арифметических вычислений (пересчет элементов количественной модели описываемого множества, присчитывание и отсчитывание по 1, сложение и вычитание по частям и др.); 4 этап – знакомство с задачей и обучение решению задач (причем способ решения задачи – это выбор действия и вычисление результата) [1].

С методической точки зрения знакомство дошкольников с арифметическими действиями сложения и вычитания целесообразно распределить на три этапа: 1) – подготовка к правильному пониманию различных сюжетных ситуаций, соответствующих смыслу действий – организуется через систему заданий, требующих от ребенка адекватных предметных действий с различными совокупностями; 2) – знакомство со знаком действия и обучение составлению соответствующего математического выражения; 3) – формирование собственно вычислительной деятельности (обучение вычислительным приемам) [1].

Арифметические действия сложения и вычитания являются средством выполнения практических операций объединения и разъединения совокупностей и действий опосредованного сравнения. Арифметическая задача – основная форма выражения деятельности такого рода [9].

В современных условиях реализации вариативных программ обучения математике на различных образовательных ступенях, особого внимания заслуживает такой подход, при котором знакомство детей с арифметической задачей происходит во втором классе начальной школы. К этому моменту у младших школьников формируются умения, необходимые для продуктивной работы с задачами (умение читать текст; умение моделировать отношения между величинами; умение выбирать и выполнять арифметические действия и т.п.) В этой связи изменяется значение предшкольного этапа изучения арифметических действий через решение арифметических задач – подготовка дошкольников к работе с арифметическими задачами в начальной школе. Одним из направлений такой работы Н.А. Муртазина определила формирование умения взаимодействовать с различными предлагаемыми ситуациями (под взаимодействием понимается активное участие ребенка в представлении и осмыслении ситуации), описывающие сюжеты, которые близки к жизненному опыту дошкольника, имеют ясное, лаконичное изложение, а также включают в себя количественные характеристики величин и описание простейших действий по объединению частей в целое, или выделению части из целого; представляются в занимательной (эмоционально ярко окрашенной при восприятии) для дошкольников форме, например, стихотворной, воспринимаемой «на слух», или наглядной; являются, по сути, прообразами задач (среди них простейшие логические задачи и задачи на перебор вариантов решений); представляют собой структуру, схожую со структурой арифметической задачи [5].

При выделении этапов подготовки дошкольников к изучению арифметических задач Н.А. Муртазина указывает, что на третьем этапе (5–6 лет) содержание работы должно быть ориентировано на анализ различных ситуаций (похожих на арифметические задачи), воспринимаемых «на слух», посредством зрительного восприятия и моделирующих предметных действий в процессе изучения различного математического материала; на четвертом этапе (6–7 лет) предлагается проводить работу, направленную на соотнесение ситуаций, похожих на арифметические задачи, и их моделей (в форме рисунков, схем, или материальных объектов), анализ подобных ситуаций и выбор соответствующих моделей. [5] Таким образом, основным методическим приемом работы по ознакомлению старших дошкольников с арифметическими действиями будет являться моделирующая ситуация.

Моделирование – наглядно-практический прием, включающий создание моделей в целях формирования элементарных математических представлений [3]. Белошистая А.В. выделяет следующие виды моделирующих ситуаций:

на сложение: ситуации, моделирующие объединение двух множеств; ситуации, моделирующие увеличение на несколько единиц данной совокупности или совокупности, сравниваемой с данной.

на вычитание: ситуации, моделирующие уменьшение данной совокупности или совокупности сравниваемой с данной на несколько единиц; ситуации, моделирующие разностное сравнение двух предметных совокупностей [1].

Целесообразно использование на занятиях всех видов моделирующих ситуаций для наибольшего разнообразия заданий и пробуждения интереса детей.

В программе «От рождения до школы» под редакцией М.А. Васильевой, выделены следующие задачи: развивать умение видеть составные части группы предметов, упражнять в операциях объединения, дополнения, удаления, разделения группы предметов на меньшие части. В данной программе обучение арифметическим действиям сложения и вычитания интегрировано в процесс составления и решения простой арифметической задачи. Для достижения поставленных целей используются преимущественно моделирующие ситуации на увеличение/ уменьшение на несколько единиц данной совокупности или предметной совокупности, сравниваемой с данной, реже – моделирующие ситуации на объединение множеств. Моделирующие ситуации на разностное сравнение двух предметных совокупностей в методическом пособии для воспитателей не встретились [7].

Экспериментальное исследование проводилось на базе подготовительной к школе группы «Огоньки» МДОУ ЦД «Жемчужинка» г. Клин. Детский сад занимается по программе «От рождения до школы» под редакцией Н.Е. Вераксы, Т.С. Комаровой, М.А. Васильевой. Математический блок программы разработан И.А. Помораевой и В.А. Позиной.

Цель экспериментального исследования – изучить возможности использования моделирующих ситуаций как средства формирования представлений об арифметических действиях сложения и вычитания у детей старшего дошкольного возраста.

На констатирующем этапе исследования была проведена адаптированная диагностика, состоящая из серии заданий для выявления уровня сформированности умения складывать и вычитать в пределах 20 из методических разработок Е.В. Колесниковой и Т.И. Ерофеевой, включающих в себя полную диагностику математических способностей дошкольников. Диагностика включает в себя 13 заданий, которые направлены на подбор числового равенства, соответствующего картинке; решение простых числовых выражений; составление числовых равенств; решение загадок на сложение и вычитание; дополнение числового равенства соответствующим знаком действия; подстановку в числовое равенство одного из компонентов действия сложения или вычитания; составление простой арифметической задачи по картинке и ее решение; выбор числового выражения, соответствующего условию задачи.

За каждое задание, выполненное самостоятельно, ребенку присуждаются 2 балла, если ребенку потребовалась помощь педагога или объяснение – 1 балл. Если ребенок не может справиться с заданием даже с подсказкой, – 0 баллов.

По результатам диагностики констатирующего этапа эксперимента был разработан формирующий эксперимент, который представляет собой 10 занятий непосредственно образовательной деятельности по ФЭМП, включающих в себя

все виды моделирующих ситуаций по формированию представлений об арифметических действиях сложение и вычитание.

Приведем примеры моделирующих ситуаций.

Ситуация 1.

Цель: создание ситуации, моделирующей объединение двух множеств.

Материал: модели «мешочков» и геометрических фигур (2 набора, в каждом 2 треугольника и 3 круга, карточки со знаком «+ и =»).

Ход: Положите в первый мешочек два треугольника, а во второй – три круга. Сложите все фигуры в один большой мешочек. Что теперь лежит в большом мешочке?

Ситуация 2.

Цель: создание ситуации, моделирующей объединение двух множеств.

Материал: демонстрационный – 5 яблок и 2 апельсина; раздаточный – 5 красных кругов и 2 зеленых квадрата.

Ход: На столе 5 яблок. Обозначьте яблоки кружочками. И 2 апельсина. Обозначьте апельсины квадратами. Покажите, сколько всего фруктов.

Ситуация 3.

Цель: создание ситуации, моделирующей разностное сравнение множеств.

Материал: счетные палочки.

Ход: У паука 8 ног. Обозначьте количество ног паука синими палочками. А у лошади на 4 меньше. Обозначьте количество ног лошади красными палочками. Покажите, у кого ног меньше. У кого больше. На сколько?

Ситуация 4.

Цель: создание ситуации, моделирующей разностное сравнение множеств.

Материал: 5 зеленых кругов и 8 желтых квадратов.

Ход: На одной полке 5 чашек. Обозначьте чашки кружками. А на другой – 8 стаканов. Обозначьте стаканы квадратиками. Поставьте их так, чтобы сразу было видно, чего больше, стаканов или чашек? Чего меньше? На сколько?

Повторная диагностика показала, что после проведения занятий НОД уровень сформированности представлений об арифметических действиях сложение и вычитание у детей старшего дошкольного возраста повысился.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Белошистая А.В. Формирование и развитие математических способностей дошкольников: Вопросы теории и практики: курс лекций для студ. дошк. факультетов высш. учеб. заведений. М: ВЛАДОС, 2003. 400с.
2. Леушина Л.М. Формирование элементарных математических представлений у детей дошкольного возраста. М.: Наука и жизнь. 1974.
3. Микляева Н.В., Микляева Ю.В. Теория и технология развития математических представлений у детей: учебник для студ. учреждений высш. образования М.: Академия, 2016. 352 с.
4. Михайлова З.А., Непомнящая Р.Л. Методы формирования элементарных математических представлений // Дошкольное воспитание, 1988. №2. С. 26–30.
5. Муртазина Н.А. Проблема изучения арифметических задач в процессе математического развития дошкольников // Психология и педагогика: методика и проблемы практического применения. 2010. № 16-2. с. 129–135.
6. Непомнящая Н.И. Становление личности ребенка 6–7 лет / НИИ общей и педагогической психологии АПН СССР. М.: Педагогика, 1992. 160 с.

7. Помораева И.А., Позина В.А. Формирование элементарных математических представлений: подготовительная к школе группа. М.: Мозаика-синтез, 2016. 176 с.
8. Соловьева Е.В. Математика. Первый десяток (от 1 до 10): Альманах «Логико-малыш». М.: Зимородок, 2000. с. 202
9. Формирование элементарных математических представлений у дошкольников / под ред. А.А. Столяра. М., Просвещение, 1988.
10. Щербакова Е.И. Методика обучения математики в детском саду: учеб. пособие для студ. сред. пед. учеб. заведений. М.: Академия, 2008.

ЭСТЕТИЧЕСКОЕ РАЗВИТИЕ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ МАТЕМАТИКИ

С.В. Ширяева, магистрант II курса очной формы обучения
Научный руководитель – канд. физ.-мат. наук, доц. С.Ю. Щербакова
ФГБОУ ВО «Тверской государственный университет»

Системно-деятельностный подход, лежащий в основе Федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования, предполагает воспитание и развитие качеств личности, отвечающих, требованиям демократического, гражданского общества, на основании толерантности и диалога культур. Стандарт нацелен на становление личностных характеристик выпускника начальной школы, формируемых в результате духовно-нравственного развития и воспитания обучающихся, предполагающих признание моральных норм, нравственных установок, национальных ценностей. Из ФГОС НОО следует, что личностные результаты освоения основной образовательной программы начального общего образования должны отражать «формирование у школьников эстетических потребностей, ценностей и чувств, развитие этических чувств, доброжелательности и эмоционально-нравственной отзывчивости» [3. с. 6].

Проблема воспитания как целенаправленного педагогического процесса остается актуальной во все времена. Представляется очевидным, что воспитательный потенциал осуществляется через содержание образования, и для этого должны быть реализованы все идейно-воспитательные возможности каждой учебной дисциплины. Важная роль в воспитании отводится математике, так как математика в силу своей специфики не только развивает интеллект человека, но и неизбежно отражается на его духовной структуре, формирует характер, личность, идеалы, мировоззрение.

Вся история математического образования является подтверждением влияния этой науки на формирование совокупности душевных, нравственных и эстетических качеств развивающейся личности. Роль математики как учебного предмета в эстетическом воспитании обучающихся обуславливается ее внутренней логической стройностью, ее внутренними логическими связями. Уже мыслителями древности было замечено, что математика обладает богатыми возможностями в становлении эстетических взглядов человека, так как она выявляет порядок в окружающем мире, его симметрию и определённость, а это – важнейшие виды прекрасного, и что в математике есть своя красота, которую необходимо дать почувствовать ребенку уже в самом юном возрасте.

Математическое знание своей цельностью и гармонией оказывает яркое эстетическое воздействие на человека, широту которого подчеркивает Г. Харди: «Способность к восприятию математики распространена в человечестве, пожалуй, в большей степени, чем способность получать удовольствие от приятной мелодии, она присуща огромному большинству» [2, с. 4]. Данная точка зрения поддерживается многими учеными. Так Д. Юнг пишет: «Красоту математики (ее простоту, симметрию, сжатость и полноту) можно и следует дать почувствовать даже очень малым детям. Когда этот предмет излагают должным образом и притом конкретно, то усвоение математики сопровождается эмоциями и наслаждением красотой, а не отвращением, какое могло бы вызвать только нечто неуклюжее и неприятное» [1, с. 39].

Осознание ценностно-смысловой природы математики углубляет внутреннюю жизнь ребенка, расширяет его духовный горизонт, развивает в нем способность постигать красоту окружающего мира, делает душу более открытой к эстетическому восприятию и других объектов деятельности, приобщает к красоте истины и истинности красоты. На уроках математики часто можно наблюдать необыкновенное возбуждение, подъем всех душевных сил ученика, когда ему удается подметить закономерность и выразить ее в виде формул и уравнений.

Эффективное раскрытие эстетического потенциала школьного курса математики является средством не только развития мотивации учения, но и средством становления эмоционально развитой личности. При обучении математике обучающиеся могут и должны научиться воспринимать, чувствовать красоту геометрических форм, математических выражений, теоретических конструкций, оценивать математические конструкции, произведения математической культуры с эстетических позиций, присущих математике (простота, порядок, симметрия, структурность, логичность и пр.), в простейших случаях применять эти критерии для оценки объектов.

Это определило как одну из важнейших задач обучения математике эстетическое развитие с самого раннего возраста наряду с целями изучения геометрического материала в начальных классах. Эти цели в Федеральном государственном образовательном стандарте начального общего образования сформулированы так: «развитие у младших школьников пространственных представлений, ознакомление с некоторыми свойствами геометрических фигур, формирование практических умений, связанных с построением фигур и измерением геометрических величин».

Геометрический материал, основное содержание которого составляют геометрические фигуры с их разнообразными, интересными для детей свойствами и закономерностями, дает достаточно широкие возможности для эстетического развития на уроках математики.

В отличие от арифметики, изучение геометрии требует преимущественно эмоционально-образных познавательных стратегий, ограниченных для младших школьников, и потому является исключительно важным для полноценного интеллектуального, эмоционального и эстетического развития детей. Это актуализирует проблему эстетического развития обучающихся при решении геометри-

ческих задач и расширение круга задач, которые условно можно назвать «красивыми».

Подлинное эстетическое развитие личности – итог длительной и глубокой творческой работы по овладению прекрасного в искусстве и действительности. Эстетический процесс обучения и воспитания не ограничивается сферой прекрасного. Он формирует в растущем человеке, каким является ученик, творческую причастность к труду, окружающему миру, веру в идеалы, ответственность перед обществом и перед его будущим.

В математике, как ни в какой другой науке проявляется выражение важнейшего критерия научной красоты – единство в разнообразии. Именно поэтому включение эстетического компонента в начальный курс математики, может внести свой вклад в формирование общей культуры, расширить сферу взаимодействия детей с окружающим миром.

Эстетическое воспитание на уроках математики, занимает важное место в процессе формирования всесторонне развитой, духовно богатой личности.

Математика расширяет перед человеком красоту внутренних связей, существующих в природе, и указывает на внутреннее единство мира.

Использование математического материала с эстетическим содержанием открывает новые возможности в плане эстетического развития обучающихся, обобщённых приёмов мыслительной деятельности, восприятия, воображения, образной памяти, пространственного мышления, логики, познавательной активности, интуиции и «математического чутья» ребёнка.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Болтянский В.Г. Математическая культура и эстетика // Математика в школе. 1989. №2. с. 40–43.
2. Тростников В.Н. Математики о математике. М., 1967. 32 с.
3. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования. URL: <http://минобрнауки.рф/%D0%B4%D0%BE%D0%BA%D1%83%D0%BC%D0%B5%D0%BD%D1%82%D1%8B/922>

МОДЕЛИРОВАНИЕ КАК СРЕДСТВО ИЗУЧЕНИЯ МЕТРИЧЕСКИХ СВОЙСТВ ГЕОМЕТРИЧЕСКИХ ФИГУР В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ

Е.В. Леонтьева, IV курс заочной формы обучения
Научный руководитель – канд. пед. наук, доц. Т.А. Лозгачева
ФГБОУ ВО «Тверской государственный университет»

В реализации Федерального государственного образовательного стандарта на уроках математики начальной школы одним из важных направлений является знакомство с геометрическими величинами. Однако в школьной программе на геометрический материал отводится недостаточное количество времени, при изучении геометрических величин используется мало заданий и упражнений, направленных на отработку измерительных навыков и операций с результатами измерений, на распознавание геометрических фигур, составление новых. Это создает сложности для формирования геометрических представлений младших школьников, усвоения геометрических понятий, формирования навыков простейших геометрических измерений и построений.

Обучение геометрии в традиционной школе предполагается в последовательность, отражающую исторический ход развития науки: от геометрии «измерений» к геометрии «формы». Однако психологами установлено, что у школьников этот процесс идет в противоположенном направлении: первые геометрические сведения у них являются качественными, а не количественными.

В курсе математики начальной школы детям не дается определение понятия «величина», оно основывается на опыте ребёнка и раскрывается на конкретных примерах. Величины в начальном курсе математики рассматриваются как свойство предметов или явлений, проявляющееся в результате сравнения.

Основными геометрическими величинами в начальной школе являются длина и площадь, также школьники в некоторых программах знакомятся с величиной угла и объемом. Изучение метрических свойств геометрических фигур является одной из значимых частей изучения геометрического материала в начальной школе, так как навыки измерения имеют важное практическое значение и связаны с познанием свойств реальных объектов.

И.В. Шадрина отмечает, что математическое образование «будущего» должно начинаться с изучения элементов геометрии и предшествовать знакомству с арифметикой [7; 8]. С другой стороны, те элементы геометрии, которые, как правило, включаются в курс начальной математической подготовки, являются элементами планиметрии и сводятся к изучению простейших метрических свойств плоских фигур. Но большинство исследователей детской психологии (Ж. Пиаже, Б.Г. Ананьев, В.И. Зыкова и другие) считают, что естественный ход развития геометрических представлений о качественных свойствах геометрических фигур к количественным, то есть от геометрии «формы и положения» к геометрии «меры». Вследствие чего пространственное мышление детей оказывается недостаточно развитым и ведет к значительным трудностям в усвоении систематического курса геометрии.

Решение данной проблемы предполагает проведение дополнительной работы в рамках внеурочной работы. Для этого необходимо использование разнообразных средств обучения, одним из которых является моделирование. Моделирование помогает обучающимся начальной школы в усвоении основной геометрической терминологии, выделению свойств фигур, приобретения умений и навыков изображения (построения) геометрических фигур.

А.М. Пышкало определяет «геометрическую фигуру как всякое множество точек» [3]. Примером геометрических фигур является точка, отрезок, круг. При изучении геометрии значимыми представляются только форма и размеры предметов. Для изучения свойств геометрических фигур в начальной школе вводится понятие «величина». В учебнике «Математика» Л.П. Стойловой дается следующее определение понятия «геометрическая величина» - «это свойства геометрических фигур, характеризующих их форму и размеры» [4, с. 2].

Федеральный государственный стандарт предполагает обязательный минимум содержания образования по математике, включающий следующие понятия геометрических фигур и их метрических свойств: отрезок и его длина – содержание понятия, измерение и построение; угол и его измерение многоуголь-

ники – виды, периметр, площадь; многогранники – содержание понятия, площадь боковой поверхности [5].

В альтернативных программах отмечается существенно больший объем геометрического материала, чем в традиционном УМК, отличием является работа с инструментами для построения фигур (циркуль, транспортир, угольник) и объемными телами.

Одним из существенных средств создания образов и оперирования ими является моделирование. Будучи непосредственно связано с учебной деятельностью, моделирование расширяет ее возможности, является важным источником развития обучающихся и углубления знаний по геометрии.

Л.М. Фридман определяет моделирование как «метод опосредованного познания, при котором изучается не интересующий нас объект, а его заместитель (модель), находящийся в некотором объективном соответствии с познавательным объектом, способный замещать его в определённых отношениях и дающий при этом новую информацию об объекте» [6].

Можно отметить эффективность использования моделирования в обучении младших школьников при изучении метрических свойств геометрических фигур. В связи с этим было выдвинуто предположение, что метод моделирования является эффективным средством формирования представлений о метрических свойствах геометрических фигур.

Анализ образовательных программ показал, что учебники М.И. Моро, Т.Е. Демидовой, Л.Г. Петерсов практически не предполагают использование моделирования на уроках математики. Наиболее частое использование заданий с использованием моделирования предполагается в системе развивающего обучения Д.Б. Эльконина – В.В. Давыдова.

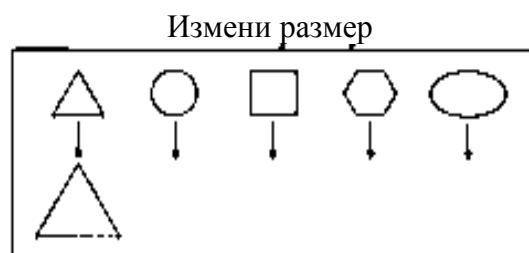
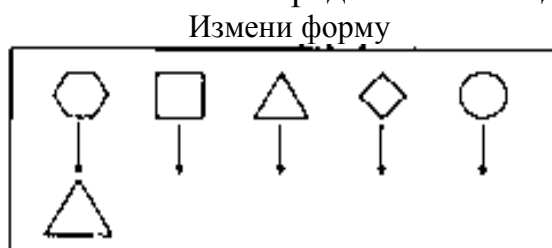
В 2015/16 уч. г. в период с февраля по июнь 2016 г. на базе МБОУ «Бойковская ООШ» Старицкого района Тверской области была проведена экспериментально-практическая работа по формированию метрических свойств геометрических фигур у обучающихся начальной школы посредством моделирования. В школе обучение ведется по программе «Школа 2100» (автор учебника – Т.Е. Демидова). Работа проводилась в сельской малочисленной школе, в классе 5 обучающихся, параллельных классов нет, поэтому исследование проведено только в одном классе. Было выяснено, что формирование метрических понятий проходит в двух направлениях: знакомство с геометрическими фигурами и последующее изучение их метрических свойств, поэтому в контрольной работе отражены оба направления.

На констатирующем этапе был изучен уровень сформированности представлений о метрических свойствах геометрических фигур: 40% (2 обучающихся) имеют низкий, а 60 % (3 обучающихся) находятся на среднем уровне.

На уроках математики в начальной школе недостаточное количество времени уделяется изучению метрических свойств геометрических фигур, поэтому была разработана и проведена система внеклассных мероприятий. В рамках программы формирующего эксперимента было проведено 17 занятий с использованием моделирования как средства изучения метрических свойств геометрических фигур младшими школьниками.

Использовались следующие виды заданий: создание моделей из бумаги, аппликации из геометрических фигур, конструктивное рисование, конструирование из спичек и пластилина, головоломки со спичками, моделирование на листе бумаги, задания на трансформацию и другие [1; 2]. Например:

1. Выполни предложенное задание.

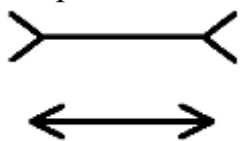


2. Поставь шесть точек, только не на одной линии. Соедини их. Что получилось? (Шестиугольник)

3. Создай из спичек и пластилина предложенные фигуры. Из каких геометрических фигур они состоят.

4. Начерти горизонтальный отрезок в 3 клетки. От его концов отступи 3 клетки вниз, поставь 2 точки. Соедини их между собой и с концами отрезка. Что получилось? (Квадрат.)

5. Сравни длины отрезков «на глаз». А теперь измерь и скажи: какой длиннее?



Для проверки эффективности проведенных внеклассных занятий с использованием моделирования как средства формирования представлений о метрических свойствах геометрических фигур обучающиеся выполнили контрольную работу №2 с аналогичными заданиями констатирующего этапа, однако их уровень сложности был выше. По результатам диагностики можно отметить, что уровень развития сформированности представлений о метрических свойствах геометрических фигур у обучающихся повысился: средний уровень показали – 80 % (4 учеников) и высокий – 20% (1 ученик).

Результаты контрольного этапа во 2-м классе показали, что большинство предложенных заданий не вызвало у обучающихся серьезных затруднений. Все обучающиеся достигли среднего уровня сформированности представлений о метрических свойствах геометрических фигур.

Таким образом, применение приемов моделирования на внеклассных занятиях при изучении геометрического материала способствует повышению уровня сформированности представлений о метрических свойствах геометрических фигур у младших школьников.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Белошистая А.В. Наглядная геометрия в (1, 2, 3, 4) классе: метод. пособие. М.: Классик-Стиль, 2004. 64 с.
2. Знаменская Е.В. Развитие пространственного мышления у обучающихся 1-6 классов при изучении геометрического материала. Тверь: ТО «Книжный клуб», 2008. 200 с.
3. Пышкало А.М. Методика обучения элементам геометрии в начальных классах: пособие

для учителей. М: Просвещение. 1973.

4. Стойлова Л.П. Математика: учебник для студ. высш. пед. учебн. заведений. М: Академия, 1999. 424 с.

5. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования. М.: Просвещение 2016. 31 с.

6. Фридман Л.М., Волков К.Н. Психологическая наука – учителю. М.: Просвещение, 1985.

7. Шадрина И.В. Моделирование математических объектов и понимание математики младшими школьниками // Начальная школа плюс до и после. М., 2011. № 6.

8. Шадрина И.В. Обучение геометрии в начальных классах: пособие для учителей, родителей, студентов педвузов. М.: Школьная Пресса, 2002.

ПРАКТИЧЕСКОЕ ПРИМЕНЕНИЕ РЕЗУЛЬТАТОВ МОНИТОРИНГА ПО МАТЕМАТИКЕ КАК УПРАВЛЕНИЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬЮ НА УРОКЕ

С.В. Цыпкина, магистрант II курса очной формы обучения
Научный руководитель – канд. физ.-мат. наук, доц. С.Ю. Щербакова
ФГБОУ ВО «Тверской государственный университет»

Мониторинг в образовании – это достаточно сложное явление. В педагогике под мониторингом понимается поэлементный анализ знаний обучающихся по предмету, наблюдение, оценка и прогноз состояния учебно-воспитательного процесса [1].

Областью практического применения мониторинга, проводимого в определенном классе, является управление образовательной деятельностью на уроке.

Основываясь на результатах мониторинга, на индивидуальных возможностях каждого обучающегося, учитель на уроке создает оптимальные условия для коррекции знаний обучающихся. То есть мониторинг является средством, стимулирующим творчество и прогресс тех, на кого он направлен, – учителя и обучающихся.

Математика, являясь одним из фундаментальных предметов, а также основой для практического применения полученных знаний в жизненных ситуациях, требует постоянного контроля качества усвоения учебного материала.

В результате мониторинга образовательных достижений по математике младших школьников, мы видим реальные проблемы в вычислительных навыках, знаний компонентов действий, в описании и объяснении окружающих предметов, построении геометрических фигур, умении решать текстовые задачи.

Поэтому необходимо совершенствовать учебную деятельность для повышения качества учебных достижений младших школьников и дальнейшего успешного обучения детей в средней школе.

Мониторинг по математике в начальной школе включает в себя контрольные работы (входные I полугодие, II полугодие) – 3 раза в год. Целесообразно на протяжении нескольких лет использовать заполнение электронных листов в программе Excel «Динамика индивидуальных достижений по курсу математика» для оформления результатов контрольных работ, позволяющие учителю видеть динамику выполнения, специфику ошибок в течение обучения в начальной школе.

Кроме того, например, в образовательной системе «Перспективная начальная школа». существует методика проведения проверочных работ и технология

организации коррекции знаний обучающихся. Оценка самостоятельных работ создает условия для формирования положительного отношения к учению, умения и желания к самоконтролю. Первоначально конечная отметка за проверочные и самостоятельные работы не выставляется, а обучающимся только указывается номер задания, в котором допущена ошибка. На полях отмечается номер ошибки, который указан в таблице раздела «Анализа результатов работы». На основании «Перечня возможных ошибок» обучающийся находит и исправляет ошибку, при необходимости выполняет задания для коррекции из тетради и учебника. Затем после повторной проверки работы выставляется отметка. При этом учитываются индивидуальные возможности каждого обучающегося, создаются оптимальные условия для достижения качественного учебного результата. Контрольная работа оценивается в соответствии с критериями оценивания по четырёхбалльной системе [2].

В образовательной системе «Школа 2100» существует электронная обработка результатов контрольных работ. Электронные приложения существенно повышают эффективность процесса обучения в школе, делают его более адекватным современным достижениям науки. Учитель, обучающиеся и родители имеют возможность с помощью электронных приложений отследить уровень подготовки обучающегося на всем промежутке учебного процесса, рейтинг в своей возрастной группе. Что способствует мотивации всех субъектов образовательной деятельности к своевременной коррекции результатов и не допущению серьезного отставания от остальных членов ученического коллектива.

Учитель при минимальной затрате времени и знакомстве с компьютером заносит данные в электронные матрицы. Электронное приложение само выводит результат – отметку в соответствии со стандартизированными средствами измерения. Тем самым решается еще одна задача – совершенствование информационной культура педагога.

В учебной деятельности организуется работа с электронными приложениями для обучающихся. Это и электронные версии учебников и рабочих тетрадей, а также тесты, тренажеры, материалы для подготовки к выпускной проверочной работе [7]. Также можно широко использовать электронное приложение. Учитель выдает обучающимся пароли для входа на свою страницу, назначает индивидуальные задания или задания для всего класса. Обучающиеся выполняют задания онлайн и отправляют учителю. Такие упражнения способствуют расширению кругозора, контроль проходит в игровой форме [6].

Для коррекционной работы со слабоуспевающими обучающимися можно использовать тетради с памятками, которые дети сделают совместно с родителями и учителем в урочное и внеурочное время. Допускается использование памяток на самостоятельных работах, а детям с ограниченными возможностями здоровья - и на контрольных работах.

Так же большое внимание необходимо уделить организации внеурочной деятельности. Организация кружков: «Знатоки» [4], для общекультурного развития, «Наглядная геометрия» [3] способствует развитию пространственных представлений обучающихся. Учителя старшего звена могут быть привлечены в проведении предметных недель, открытых уроков, внеурочной деятельности для

раннего знакомства с будущими обучающимися.

Ключевыми особенностями исследования качества образования в начальной школе являются: соответствие ФГОС; соответствие отечественным традициям преподавания учебных предметов в начальной школе; учет национально-культурной и языковой специфики многонационального российского общества; отбор для контроля наиболее значимых аспектов подготовки как с точки зрения использования результатов обучения в повседневной жизни, так и с точки зрения продолжения образования в основной школе. [5]

«Цель оправдывает средства». Столь объемный мониторинг в начальной школе говорит об эффективном управлении. Известно, что управление не может эффективно осуществляться без выявления степени достижения намеченных целевых рубежей. Если анализ – это «мозг» управления, то контроль – это его «глаза».

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Борисова Л.В. Система мониторинга метапредметных учебных достижений учащихся начальной школы. URL: <https://infourok.ru/sistema-monitoringa-metapredmetnih-uchebnih-dostizheniy-uchaschihsya-nachalnoy-shkoli-973765.html> (дата обращения 02.02.2017)
2. Захарова О.В. Математика: Проверочные работы по математике и технология организации коррекции знаний учащихся (1–4 классы): методическое пособие. М.: Академкнига/ Учебник, 2014. 320 с.
3. Истомина Н.Б., Редько З.Б. Наглядная геометрия. Тетрадь по математике. 3 класс. М.: Линка-Пресс, 2013. 48 с.
4. Цыпкина С.В. Рабочая программа кружка «Знатоки» URL: <http://www.proshkolu.ru/user/WsgrbyfCdtmkfyf/folder/472528/> (дата обращения 02.02.2017).
5. Национальное исследование качества начального образования URL: <http://185.12.29.196> (дата обращения 02.02.2017).
6. Обучающие приложения <https://learningapps.org> (Дата обращения 02.02.2017).
7. Приложение «Школа 2100» электронные учебники. URL: <http://app.school2100.com> (дата обращения 02.02.2017).

ПРЕПОДАВАНИЕ РОДНОЙ СЛОВЕСНОСТИ: ПРОБЛЕМЫ И ПЕРСПЕКТИВЫ

ИГРОВАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ КАК СРЕДСТВО РАЗВИТИЯ СЛОВАРЯ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Д.А. Иванова, III курс очной формы обучения
Научный руководитель – канд. пед. наук Ю.А. Корпусова
ФГБОУ ВО. «Тверской государственной университет», Тверь

Доказано, что игровая деятельность способствует всестороннему развитию ребенка, самоконтролю за поведением. Она является ограниченным определенными возрастными рамками видом сенсорной, манипуляторной, речевой и другой деятельности.

Игра является ведущим видом деятельности ребенка дошкольного возраста. Через игру ребенок познаёт мир, готовится к дальнейшей взрослой жизни. Одновременно игра является основой творческого развития ребёнка, развития

умения соотнесения творческих навыков и реальной жизни. В игре находят выражение основные потребности дошкольника [2].

Важно отметить, что наряду с общим влиянием на весь ход психического развития ребенка игра оказывает специфическое воздействие на становление речи. Через игру происходит обогащение словарного запаса, что является необходимым условием для развития коммуникативных умений детей. Чем богаче и правильнее речь ребенка, тем легче ему высказывать свои мысли, тем шире его возможности в познании окружающей действительности, содержательнее и полноценнее отношения со сверстниками и взрослыми, тем активнее осуществляется его психическое развитие. Бедность словаря мешает полноценному общению ребенка со сверстниками и взрослыми, а следовательно, и общему развитию. И напротив, богатство словаря является признаком хорошо развитой речи и показателем высокого уровня умственного развития. Своевременное развитие словаря – это один из важнейших факторов подготовки ребенка к школьному обучению [1].

Словарь – это лексический состав речи, которым пользуется человек. Словарь принято делить на активный и пассивный. Пассивный словарь – слова, которые говорящий понимает, но сам не употребляет. Активный словарь – это слова, которые говорящий не только понимает, но и употребляет.

У детей слово не всегда связано с представлением о каком-то предмете. Они часто не знают точного наименования предметов. Я считаю, что очень важно, чтобы новое слово вошло в активный словарь детей. С этой целью нужно сделать так, чтобы оно было закреплено и воспроизведено в речи и вошло в словарь в сочетании с другими словами. Следовательно, активизация словаря – это увеличение количества используемых в речи слов, содержание которых точно понимается ребенком. Благодаря различным видам деятельности, и прежде всего игре, речь ребенка становится произвольной и целенаправленной [4].

Одна из первых форм детской игровой деятельности – сюжетно-ролевая игра. Она оказывает положительное влияние на развитие речи. В ходе игры ребенок вслух разговаривает с игрушкой, говорит и за себя, и за нее, подражает гудению самолета, голосам зверей, а воспитатель побуждает детей обращаться ко мне с вопросами по поводу той или иной игрушки. Таким образом, в сюжетно-ролевой игре развивается речевая активность детей [2].

Большое влияние на развитие речи детей оказывают игры, содержанием которых является инсценирование какого-либо сюжета, – так называемые театрализованные игры. Дети воспринимают окружающий мир целостно, не всегда замечая детали, познавая разнообразные жизненные явления через театрализованную игру. Театрализованная постановка в этом смысле как нельзя лучше подходит для занятий в детском саду и семейном кругу, служит обогащению и активизации словаря ребенка и развитию его творческих способностей. В таких играх активная речь стимулируется за счет расширения словарного запаса, помимо этого совершенствуется артикуляционный аппарат. Ребенок усваивает богатство родного языка, его выразительные средства. Используя выразительные средства и интонации, соответствующие характеру героев и их поступков, старается гово-

речь четко, чтобы его все поняли. Кроме этого в театрализованной игре формируется диалогическая и эмоционально насыщенная речь. Дошкольники лучше усваивают содержание произведения, логику и последовательность событий, их развитие и причинную обусловленность. Театрализованные игры способствуют усвоению элементов речевого общения (мимика, жест, поза, интонация, модуляция голоса) [2; 5].

Названия предметов и действий усваиваются лучше, если дети активно манипулируют называемыми предметами. Играя с игрушкой и, одновременно, слушая взрослого человека, дети быстро и хорошо запоминают ее название, а играя, все действия обозначают словами. Особое место в педагогическом процессе занимают дидактические игры. Такие игры имеют большое познавательное значение, так как расширяют кругозор детей, учат выделять свойства предметов, находить в них сходства и различия и т. д. В ходе дидактических игр развивается речевая активность детей, взрослый поощряет правильные ответы на поставленные вопросы, воспитывает выдержку. В ходе таких дидактических игр ребенок знакомится с окружающим миром, что способствует его общему и речевому развитию.

Важны и словарные дидактические игры, которые помогают развитию как видовых, так и родовых понятий, освоению слов в их обобщённых значениях. В таких играх ребёнок попадает в ситуации, когда он вынужден использовать приобретённые ранее знания и словарь в новых условиях [2].

Для проведения исследования по данной теме был выбран «Альбом для логопеда» О.Б. Иншакова. Эта работа проводится в соответствии с методикой, предлагаемой С.Г. Шевченко.

В альбоме представлен иллюстративный материал для обследования устной речи детей старшего дошкольного и младшего школьного возраста, который позволяет выявить нарушения, по следующим направлениям: звукопроизношение, слоговая структура слов, фонематический анализ и синтез, словарь и грамматический строй речи. В диагностике я использовала раздел «Обследование словаря». Данный раздел позволил мне качественно и количественно провести анализ уровня сформированности словаря детей [3].

Цель: выявить уровень сформированности словаря детей старшего дошкольного возраста.

В исследовании приняло участие 10 детей, обучающихся в старшей группе детского сада №158. Полученные данные представлены в таблице.

Уровни развития словаря детей старшего возраста (в процентах)

| Составляющая активного словаря | Процент детей, успешно справившихся с заданиям (Высокий) | Процент детей, допустивших 1 ошибку (Средний) | Процент детей, допустивших 2 и более ошибки при выполнении заданий (Низкий) |
|--------------------------------|--|---|---|
| Словарь существительных | 60% (Маша, Катя, Артем, Петя, Захар, Света) | 20% (Дима, Аня,) | 20% (Олег, Оля) |
| Словарь прилагательных | 50% (Маша, Катя, Артем, Захар, Света) | 30% (Петя, Аня, Дима) | 20% (Олег, Оля) |

| | | | |
|----------------------|---|------------------------------------|-----------------------|
| Словарь глаголов | 30% (Маша, Катя, Света) | 40%(Петя, Аня, Захар, Артем, | 30% (Оля, Олег, Дима) |
| Словарь наречий | 30% (Маша, Света, Катя) | 50 %(Аня, Петя, Захар, Артем, Оля) | 20% (Дима, Олег) |
| Словарь местоимений | 40% (Маша, Катя, Света, Захар) | 50% (Аня, Петя, Артем, Оля, Дима) | 10% (Олег) |
| Словарь числительных | 60% (Маша, Катя, Захар, Света, Петя, Артем) | 20% (Аня, Оля) | 20% (Олег, Дима) |

Анализируя полученные результаты, можно сказать, что высокий уровень показали 50% детей старшей группы. Словарь этих детей характеризуется полным объемом словаря (как активного, так и пассивного), в словаре присутствуют все части речи. По таблице мы видим, что чаще всего встречаются имена существительные, прилагательные и числительные. К среднему уровню развития словаря отнесли 30% детей старшей группы. Словарь этих детей характеризуется тем, что объем словаря близок к допустимому, в активном словаре преобладают глаголы и существительные. Иногда встречаются жаргонизмы. Подбор слов не всегда соответствует точному обозначению признаков (например, частей тела человека), ребенок затрудняется в подборе слов, сходных или противоположных по значению (например, белый – черный). К низкому уровню развития словаря отнесли 20% детей. Словарь этих детей характеризуется тем, что объем активного словаря ниже уровня допустимой нормы, недостатки словаря выражаются в неправильных наименованиях и в замене существительных. Наблюдаются значительные трудности в употреблении качественных наречий (ярко, медленно), также в названиях наречий времени (днем, утром). Дети часто допускают ошибки в относительных прилагательных, например, назвать прилагательное по его назначению. Эти дети допустили ошибки в употреблении глаголов, например, назвать близкие по значению слова-действия (вяжет, шьет).

Для детей среднего и низкого уровня требуется коррекционная работа. Для работы над словарем существительных могут использоваться следующие игры. Игра «Назови части предмета». Целью данной игры является обогащение словаря существительных, развитие умения соотносить предмет и его части. Игра «Один – много». Целью данной игры является закрепление в речи детей различных типов окончаний имен существительных. Игра «Бывает – не бывает». Цель: расширить и закрепить активный словарь детей.

Для работы над глагольным словарем могут использоваться следующие игры. Игра «Что происходит в природе?». Цель: закрепление употребления глаголов в речи и согласование слов в предложении. Игра «Кто чем занимается?». Цель: закрепление знаний детей о профессиях, обогащение глагольного словаря. Игра «Кто кем хочет стать». Целью данной игры является умение употреблять трудные формы глагола.

Для работы над словарем прилагательных могут использоваться следующие игры. Например, игра «Из чего сделано?». Цель: употребление в речи относительных прилагательных и способов их употребления. Игра «Горячий – холодный», целью которой является формирование словаря прилагательных, закреп-

ление представлений о противоположных признаках предмета или слов-антонимов. Игра «Какой он?». Цель: формирование словаря, умение активно описывать

Для работы над словарем наречений могут использоваться следующие игры. Игра «Скажи наоборот». Цель: формирование словаря наречий. Игра «Подбери слово», ориентированная на формирование словаря наречий, умение образовывать родственные слова, отвечающие на вопрос «как?»

Для работы над словарем числительных могут использоваться следующие игры. Например, игра «Посчитай-ка». Цель: учить детей согласовывать числительные с существительным, а также учить детей считаться в колонне, в шеренге и т.д.

При работе над словарем местоимений может использоваться игра «Займи свой домик». Целью игры является умение согласовывать притяжательные местоимения с существительным.

Таким образом, дошкольный возраст – это период активного усвоения ребенком разговорного языка, становление и развитие всех сторон речи. Игровая и творческая деятельность, театрализованные представления и всевозможные игры раскрывают содержание воспитания и обучения детей, основные нравственные правила и идеалы, понимание добра и зла, нормы общения и человеческих отношений, тем самым обогащают эмоциональную сферу дошкольника адекватно содержанию текста. При грамотной работе педагога, то есть с использованием, например, дидактического материала, у детей будет успешно расширяться словарный запас.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Алексеева М.М. Яшина В.И. Речевое развитие дошкольников. М.: Академия, 1999. 159с.
2. Губанова Н.Ф. Игровая деятельность в детском саду. М.: Мозаика-Синтез, 2006. 198 с.
3. Иншакова О.Б. Альбом для логопеда. 2-е изд. М.: Просвещение, 2011. 279 с.
4. Тихеева Е. И. Развитие речи детей. М.: «Просвещение», 1967. 67 с.
5. Развитие речи детей дошкольного возраста: Пособие для воспитателя детского сада / под ред. Сохина Ф.А. М.: Просвещение, 1979. 223 с.

ХУДОЖЕСТВЕННАЯ ЛИТЕРАТУРА, КАК СРЕДСТВО РАЗВИТИЯ СЛОВАРЯ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА.

Э.М. Буреева, III курс очной формы обучения
Научный руководитель – канд. пед. наук, Ю.А. Корпусова
ФГБОУ ВО «Тверской государственный университет»

Проблема развития словаря детей дошкольного возраста является одной из актуальных тем и занимает важнейшее место в современной педагогике. Овладение родным языком как средством и способом общения и познания является одним из самых важных приобретений ребенка в дошкольном детстве.

Формирование лексического запаса имеет большое значение для развития познавательной деятельности ребёнка, так как слово, его значение является средством не только речи, но и мышления. Словарный запас оказывает существенное влияние на развитие языковой компетенции и речевой коммуникации ребёнка в

целом. Для овладения детьми чтением, письмом и счётом необходим достаточный уровень овладения лексической системой языка [4].

Огромную роль в развитии речи, пополнении словарного запаса ребёнка играет художественная литература.

«Средства обучения языку в дошкольном возрасте специфичны: это, прежде всего, языковые игры и художественная литература как неисчерпаемая сокровищница языка» (К.Д. Ушинский).

Художественная литература является действенным средством умственного, нравственного и эстетического воспитания, оказывает большое влияние на общее развитие ребёнка, непосредственно способствует формированию готовности к учению [1].

Книга - это воспитатель человеческих душ. Она является одним из источников информации, которые дети используют для самообразования.

Учеными установлено, что ребенок, которому систематически читают, накапливает богатый словарный запас, так как слышит больше слов. Читая вместе с мамой, воспитателем, ребенок не только узнает что-то новое, но и активно развивает воображение и память, а порой усваивает важные жизненные уроки.

Любящие родители очень серьезно подходят к вопросам воспитания. Понимая, что именно чтение выполняет не только познавательную, эстетическую, но и воспитательную функцию, родители с самого раннего возраста читают детям книжки. Но не все книги можно читать детям, даже если они детские; очень важно при выборе художественной литературы учитывать психологические особенности ребенка, его интересы.

В результате общения с книгой к 6–7 годам ребенок обычно обладает значительным словарным запасом и в основном овладевает грамматическими формами родного языка. В этот период происходит интенсивное обогащение словарного запаса ребенка, в результате приобретения ребенком новых знаний о неизвестных предметах и явлениях, стоящих вне рамок его личного опыта, что особенно важно для его будущего обучения. Поэтому проблемой нашего исследования стал вопрос, какие методы использования художественной литературы в воспитательно-образовательной работе будут влиять на развитие словаря старших дошкольников [3].

В начале исследования был проведен качественный и количественный анализ словарного состава языка детей старшего дошкольного возраста с помощью «Альбома для логопеда» О.Б. Иншаковой. Для этого использовался прием названия предметов, действий и качеств, умение подбирать однородные слова, обобщать понятия. В этом альбоме представлен наглядный материал для логопедического обследования навыков импрессивной и экспрессивной речи у детей старшего дошкольного и младшего школьного возраста. Альбом для обследования содержит богатый иллюстративный материал, соответствующий восприятию данной возрастной категории детей. Применение качественной наглядности способствует эффективности не только процесса обучения, но и диагностики [2].

В диагностике приняло участие 10 детей, обучающихся в старшей группе детского сада №158 г. Твери.

Цель исследования: определить уровень развития словаря детей старшего

дошкольного возраста. Результаты представлены в таблице.

Результаты сформированности словаря детей старшего дошкольного возраста

| Составляющая активного словаря | Процент детей, которые справились со всеми заданиями (Высокий) | Процент детей, которые допустили одну ошибку в заданиях (Средний) | Процент детей, которые допустили две и более ошибки в заданиях (Низкий) |
|--------------------------------|--|---|---|
| Словарь существительных | 70% (Алиса, Яна, Вася, Ваня, Максим, Юля, Аделина) | 20% (Андрей, Полина) | 10% (Алан) |
| Словарь прилагательных | 60% (Алиса, Юля, Андрей, Максим, Вася, Ваня) | 20% (Яна, Аделина) | 20% (Полина, Алан) |
| Словарь глаголов | 80% (Алиса, Яна, Вася, Ваня, Максим, Юля, Аделина, Полина) | 20%(Алан, Андрей) | 0% |
| Словарь наречий | 40% (Яна, Аделина, Максим, Андрей) | 40 % (Алиса, Вася, Ваня, Юля) | 20% (Алан, Полина) |
| Словарь местоимений | 30% (Алиса, Аделина, Максим) | 50% (Полина, Ваня, Юля, Яна, Вася) | 20% (Андрей, Алан) |
| Словарь числительных | 70% (Алиса, Яна, Вася, Ваня, Максим, Юля, Аделина) | 20% (Полина, Алан) | 10% (Андрей) |

После обобщения результатов исследования, полученных по данной методике, были выделены следующие группы детей.

1) Детей с высоким развитием словаря оказалось 60 %. У этих детей не возникало никаких затруднений при выполнении заданий, они не испытывали смущения и проявляли явный интерес к предлагаемым заданиям. Было отмечено соответствие уровня объема активного словаря возрастной норме. Дети безошибочно назвали все картинки, использовали различные части речи. Самый наибольший запас слов у детей – это словарь глаголов, существительных, числительных и прилагательных.

2) Процент детей со средним уровнем развития словаря составил 30 %. Эти дети испытывали некоторые затруднения при выполнении заданий, делали небольшие ошибки.

3) Детей с низким уровнем развития словаря оказалось меньше всего, их процент составил 10 %. Объем словаря ниже нормы, испытывали затруднения при выполнении предлагаемых заданий, ответы односложные.

Для развития словаря может использоваться в работе с детьми следующая художественная литература:

1) Для обогащения словаря детей прилагательными, характеризующими различные состояния природы, могут использоваться стихотворения, например А.Белого «Снега белей..», М.Ясного «Громкое небо» и др.

2) Для усвоения противоположных понятий можно использовать заучивание стихотворений Н.Заболоцкого «Как мыши с котом воевали» (тихо, громко); В. Татаринова «Кошка с собакой» (добрый – злой); К.Чуковского «Котауси и Мауси» и др. Различные потешки, такие как, например: «Ежик, ежик, чудачок,

шил колючий пиджачок». Также чтение сказок, к примеру, таких как «Сказка про храброго зайца – длинные уши, короткий хвост» Д. Мамина-Сибиряка (длинный – короткий) и т.п.

3) Чтобы побудить детей к сопереживанию, состраданию и правильному словесному отражению этих состояний, могут использоваться следующие сказки: К. Чуковского «Айболит и воробей»; В. Берестова «Больная кукла» и др.

4) Для разыгрывания диалогов можно инсценировать сказки, к примеру, В. Бианки «Лис и мышонок» и др.

Также используются беседы после прочтения каких-либо произведений, тем самым ребенок развивает память и речь, когда рассказывает сюжет произведения. Еще могут быть поставлены различные спектакли по художественным произведениям, в которых дети принимают непосредственное участие (например, кукольные спектакли по сказкам).

Таким образом, чтение литературных произведений раскрывает перед детьми все неисчерпаемое богатство русского языка, способствует тому, что они начинают пользоваться этим богатством в обыденном речевом общении и в самостоятельном творчестве. В старшем дошкольном возрасте у детей воспитывается способность наслаждаться художественным словом, закладывается основа для формирования любви к родному языку, к его точности и выразительности. Ознакомление с художественной литературой включает целостный анализ произведения, а также выполнение творческих заданий, что оказывает благоприятное влияние на развитие словаря, поэтического слуха, чувства языка и словесного творчества детей.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Алексеева М. М., Яшина В. И. Методика развития речи и обучения родному языку дошкольников : учеб. пособие для студ. высш. и сред. пед. учеб. заведений. М.: Академия, 2006.
2. Иншакова О.Б. Альбом для логопеда. 2-е изд. М.: Просвещение, 2011. 279 с.
3. Развитие речи детей дошкольного возраста: Пособие для воспитателя дет. сада. / под ред. Ф.А. Сохина. 2-е изд., испр. М.: Просвещение, 1979. 223 с.
4. Ушакова О.С., Струнина Е.М. Методика развития речи детей дошкольного возраста: учеб.-метод. пособие для воспитателей дошкол. образоват. учреждений. М.: ВЛАДОС, 2004. 288 с.

СКАЗКА КАК РАЗВИТИЕ РЕЧЕВОГО СЛОВАРЯ У ДЕТЕЙ СРЕДНЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

С.О. Абрамова, III курс очной формы обучения
Научный руководитель – канд. пед. наук, Ю.А. Корпусова
ФГБОУ ВО «Тверской государственный университет»

Проблема речевого воспитания детей дошкольного возраста очень актуальна, так как остается стабильно высоким процент дошкольников с различными речевыми нарушениями. Овладение родным языком является одним из важных приобретений в дошкольном детстве. В современном дошкольном образовании речь является основой воспитания и обучения детей. Речь – это инструмент высших отделов психики. Исследователи отмечают, что развитие в дошкольном воз-

расте творческих способностей, постоянное совершенствование речевых навыков, овладение литературным языком являются необходимыми компонентами образованности и интеллигентности в дальнейшем, поэтому формирование связной речи, обогащение речевого словаря, умение строить высказывания являются одной из главных задач речевого воспитания. Одной из основных задач развития связной речи ребенка является совершенствование монологической и диалогической речи. Для обогащения речевого словаря ребенка и развития связной речи необходимо применять различные дидактические игры, занятия, в том числе и сказки [4].

Сказки – прекрасное творение искусства, это устный рассказ о вымышленных событиях, придумка о том, чего не бывает. Существует три основных вида русских народных сказок: волшебные, бытовые и сказки о животных.

Ребенку всегда доступно понимание сказки, она является могущественным средством формирования речи. Именно в сказке имеется наличие всех необходимых элементов образности, слов, которые в сказке оказывают большое воспитательное и обучающее влияние на ребенка. Сказка легко воспринимается детьми, на ее основе у детей развиваются мышление и воображение. Чтение сказок раскрывает перед детьми неисчерпаемое богатство русского языка. При этом развивается чуткость к выразительным средствам художественной речи, умение воспроизводить эти средства в своем творчестве. Чем чаще дети их слышат, тем больше они впитывают гармонию слова, потому что сказка оказывает большое влияние на разнообразие речевого словаря ребенка. Свою оценку сказки дал К.Д. Ушинский. Он сказал, что сказка читается детьми легко уже потому, что во всех сказках беспрестанно повторяются одни и те же слова и обороты, и из этих беспрестанных повторений слагается нечто целое, стройное, полное движения, жизни и интереса [2]. Сказки формируют поведенческие стереотипы будущих членов взрослого общества. В связи с этим отказ от данного способа воспитания детей является заметным упущением со стороны родителей и образовательных учреждений [1].

Детям среднего дошкольного возраста наиболее близки сказки о животных. Ребенок часто ассоциирует себя с животным, легко перевоплощается в него, копирует его манеру поведения. Поэтому такие сказки всегда понятны и интересны детям. Чем старше становится ребенок, тем с большим удовольствием он читает различные истории и сказки о животных и людях, потому что в этих историях содержится рассказ о том, как люди и животные познают мир [1].

Чтобы определить возможности использования сказок при развитии словаря дошкольников, нами было проведено исследование, в котором приняли участие 10 детей средней группы детского сада. Была проведена методика Иншаковой О. Б. «Обследование речевого словаря». Детям были предложены картинки, на которых изображены предметы и действия с этими предметами, детям нужно было рассказать, что они видят на этих картинках и охарактеризовать их. Таким образом, было выявлено, насколько развито у детей представление о существительных, глаголах и прилагательных (качественных, относительных), антонимах [3].

В ходе исследования было выявлено, что в основном дети имеют слабое

представление об именах прилагательных, им сложно определить, из чего сделан предмет, какой он (стакан – стеклянный). У 50 % детей возникает затруднение в использовании относительных прилагательных, у 20 % – проблемы в подборе антонимов, у 40 % – в использовании качественных прилагательных. Также у 30 % детей возникают проблемы в использовании глаголов [3].

На формирующем этапе исследования с детьми изучались специально подобранные сказки: «Морозко», «Колобок», «Зайкина избушка», «Волк и козлята» и т.п. По ходу прочтения сказок детям задавались вопросы, например: «Падчерица печь... – что делала? – топила»; «Из чего сделала Колобка бабушка?», «Какой формы Колобок?»; «Что случилось с домом у лисы?» и т. п.

На контрольном этапе было проведено повторное исследование, и результаты изменились. Уже у 30 % детей выявлено затруднение в использовании относительных прилагательных, у 10 % – в использовании антонимов, у 20 % – в использовании качественных прилагательных. А все дети, у которых возникали проблемы в использовании глаголов, успешно выполнили задания [3].

Таким образом, можно сделать вывод, что при прочтении сказки у ребенка возникает потребность представить какой-то образ, возникают ассоциации. Поэтому детям нужно чаще читать и разбирать прочитанное. Работа с экспериментальной группой показала, что при разборе различных сказок у детей активно работает образное и логическое мышление, развиваются творческие способности, речь, ребенок знакомится с миром природы, а также сказки способствуют развитию речевого словаря ребенка. И все это поможет подготовить ребенка к обучению в школе.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Горбушина Л.А., Николаичева А.П. Выразительное чтение и рассказывание детям дошкольного возраста. М.: Просвещение. 1983.
2. Гриценко З.А. Ты детям сказку расскажи... Методика приобщения детей к чтению. М.: Линка-Пресс. 2003.
3. Иншакова О. Б. Альбом для логопеда. М.: Владос. 2008
4. Сохин Ф.А. Психолого-педагогические проблемы развития речи дошкольника //Вопросы психологии. 1989. №3.

РАЗВИТИЕ РЕЧИ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ

Т.А. Рыкалина, IV курс очной формы обучения
Научный руководитель – канд. пед. наук, Ю. А. Корпусова
ФГБОУ ВО «Тверской государственный университет»

Анализ специальных комплексных исследований по вопросам школьной неуспеваемости в 1950–60-х гг. специалистами по дефектологии, физиологии и психологии учеными Т.А. Власовой, Т.В. Егоровой, М.С. Певзнер, К.С. Лебединской и другими позволил выявить особую группу детей среди неуспевающих учеников, которые не усваивали программу школы и имели ряд других трудностей. На основании этого был установлен вид заболевания – задержка психиче-

ского развития (ЗПР), который относят к группам пограничных форм интеллектуальной недостаточности [1; 3].

ЗПР характеризуется замедленным темпом психического развития, личностной незрелостью и негрубыми нарушениями познавательной деятельности ребенка. Данное заболевание имеет свои клинико-психологические особенности, при которых наблюдается тенденция к сглаживанию интеллектуального дефекта (Б.П. Пузанов, С.Н. Шаховская, Ю.А. Костенкова). При ЗПР наблюдается некоторое отставание развития психических функций от возрастной нормы детей с сохраненной возможностью влияния коррекционной деятельности [2; 7].

Выделяют основные причины возникновения ЗПР: патологическое течение беременности (вирусные заболевания, хронические болезни матери, сильный токсикоз и др.); особенности течения родов (родовые травмы, недоношенность плода и др.); социально-педагогические причины (отсутствие или недостаточность психолого-педагогического воздействия на воспитание и развитие ребенка, гипо- и гиперопека в семье).

ЗПР у детей дошкольного возраста может возникнуть из-за постоянных, хронических болезней, которые негативно влияют на формирование коры головного мозга ребенка, т.е. происходит негативное влияние на развитие эмоционально-волевой и интеллектуальной сферы. Наблюдается «условное несоответствие» интеллектуального и паспортного возраста детей. Возникают трудности в психическом развитии детей-дошкольников, вызванные ослабленным состоянием их нервной системы, нервное истощение, что приводит к быстрой утомляемости, низкой работоспособности, отказу от выполнения уже начатой деятельности. Чаще всего это проявляется с началом учебной деятельности детей в подготовительной группе детского сада или в школе, особенно в возрасте 7–10 лет [2; 4; 5].

Г.Е. Сухарева, предложив термин «Задержка психического развития», в своих исследованиях выделяет три вида психического дизонтогенеза: задержку, повреждение и искажение развития. Вместе с М.С. Певзнеру и Т.А. Власовой, Г.Е. Сухарева выделяет следующие причины возникновения ЗПР: церебральные астении, аффективную расположенность, психопатоподобные расстройства.

В.Н. Синев, Г.Н. Коберник трактуют ЗПР у детей как особенности психического развития, которые не позволяют им полноценно усваивать учебную программу массовой школы без специально созданных условий. Такие дети нуждаются в педагогической помощи при выполнении познавательных и других задач, с которыми, на данный момент, не могут справиться самостоятельно [1].

В.М. Астапов под термином ЗПР понимает синдром временного отставания развития психики ребенка, как в целом, так и отдельных ее функций (моторных, сенсорных, речевых, эмоционально-волевых), замедленного темпа реализации закодированных в генотипе свойств организма, что является следствием временных четко выраженных факторов (ранней депривации, недостаточного ухода) [2; 7].

Согласно клинической классификации, предложенной К.С. Лебединской, к категории детей с ЗПР относятся дети с церебрастеническими состояниями, с психо-

физическим и психическим инфантилизмом, а также те, кто в раннем детстве переболели тяжелыми и продолжительными соматическими заболеваниями, которые привели к функциональной недостаточности центральной нервной системы [4].

Диагностика ЗПР базируется на знании и сравнении общих и специальных закономерностей нормального психического развития ребенка. Диагностическая деятельность носит комплексный характер, то есть при ее проведении учитываются данные клинической медицины (педиатрии, детской психоневрологии), а также медицинской генетики, которые обязательно сопоставляются с показателями нейрофизиологических, биохимических и других методов параклинического исследования и данных, полученных при психологическом, педагогическом и логопедическом исследованиях [3; 6].

Современный уровень развития медицинской генетики, детской психоневрологии и психологии позволяет не только диагностировать различные формы ЗПР, оценивать степень сформированности высших психических функций, но и выявлять клинические и психологические механизмы нарушений. Клиническая диагностика играет ведущую роль в решении вопросов лечения, прогноза, медико-генетического консультирования семьи. Комплексное клинико-психолого-педагогическое обследование ребенка происходит по следующим основным принципам:

1) Принцип развития (анализ механизмов возникновения отклонений психического развития в возрастном аспекте); 2) Принцип системного изучения нарушений психического развития с определением иерархии в структуре дефекта; 3) Качественный анализ структуры дефекта. 4) Этиопатогенетичный подход с учетом взаимосвязи генетических и внешне средовых факторов [7].

Е.М. Мастюкова клинический диагностический процесс разделяет на несколько этапов: 1-й – выявление основных неврологических и психопатологических синдромов, установление взаимосвязи между ними и предсказания локализации патологического состояния; 2-й – определение характера аномального развития и его сущности, выявление генетических синдромов и различных заболеваний центральной нервной системы, что обуславливает отклонения в развитии; 3-й – этиопатогенетическая диагностика и оценка прогноза [2; 6].

ЗПР является довольно распространенным заболеванием детей старшего дошкольного возраста, для которых обязательным остается нейропсихологическое и логопедическое обследование (оценка сформированности связной речи, коммуникативной функции, возможности изменения родов во всех падежах единственного и множественного числа, возможности изменения глагола по лицам и числам, оценка звукопроизношения и фонематического анализа, оценка различных форм монологической речи, оценка развития мышления).

При нейропсихологическом обследовании детей 5–7 лет особенно важно определить потенциальные возможности ребенка с помощью диагностики учебного подхода. Она включает задачи, например: зрительное опознание предметов и их изображений, в том числе и недорисованных, заштрихованных и т.д.; слуховое опознание (слуховой гнозис) – опознание слов, сходных по звучанию, различия ритмичной последовательности; составление фигур из палочек; выполнение задач с кубиками Кооска; воспроизведения графического образца; оценка

уровня развития речи; оценка возможности рассказать по рисунку и серии сюжетных рисунков; оценка кинестетического, моторного и речевого праксиса (воспроизведение позы пальцев и артикуляционного уклада); оценка памяти (заучивание слов); оценка готовности к письму, чтению, счету [1; 4; 6].

Организация коррекционно-педагогической работы с дошкольниками с ЗПР базируется на следующих принципах ранней коррекционной работы: принцип единства диагностики и коррекции; принцип этиопатогенетического подхода; принцип системного подхода; принцип комплексного подхода; принцип диагностического изучения; принцип анализа результатов обследования.

Применение критериально-ориентированных методик позволяет определить уровень психического развития каждого ребенка. Диагностические задачи следует подбирать с учетом возраста обследуемого ребенка, ведущей деятельности, онтогенетических закономерностей становления психических функций [1–7].

Направления и этапы коррекционно-развивающего воздействия

| Этапы | Направления и обоснование этапов |
|--|--|
| <i>Развитие общей и мелкой моторики. Формирование элементарных графомоторных навыков</i> | |
| 1 | Совершенствование двигательных функций ребенка проходит на основе подражания взрослому и действий с предметами, при этом следует: развивать праксис, нормализовать состояние тонуса мелких мышц, заинтересовывать к изобразительной деятельности (рисование пальцем и ладонью) |
| 2 | В плане общей моторики формируются более сложные навыки: учить имитировать сложные действия, развивать моторику рук, совершенствование хватательных движений, развивать точность движений рук, глазомер, сочетать движения обеих рук, учить правильному захвату карандаша, стимулировать ритмические игры с карандашом и бумагой |
| 3 | Развивать праксис позы руки по подражанию взрослому, конструирование образов с помощью пальцев и кисти рук (гимнастика пальцев) |
| 4 | Учить выполнять серию движений по подражанию (для общей и мелкой моторики) |
| <i>Сенсорное воспитание. Развитие зрительного восприятия</i> | |
| 1 | Развитие сенсорно-перцептивной деятельности (стимулировать ориентировочную активность, привлекать внимание ребенка к предметам, явлениям, совершенствование навыков фиксации) |
| 2 | Выработка навыков идентификации предметов на основе целостного восприятия без анализа признаков и свойств |
| 3 | Дифференциация предметов по форме и идентификация предметов и формы по образцу-эталону |
| 4 | Формирование зрительного гнозиса (навыков идентификации предметов по признаку цвета: красный, желтый, синий, зеленый цвет) |
| <i>Развитие слуховой функции</i> | |
| 1 | Развитие слухового сосредоточения, развитие слухового внимания и памяти |
| 2 | Развитие слухового восприятия при различении неязыковых звуков |
| 3 | Развитие умения узнавать и различать неречевые звуки с 3–4 сигналов, узнавать и различать гласные звуки |
| 4 | Ориентирование в звучании музыкальных инструментов, восприятия и воспроизведения итеративного ритма |
| <i>Формирование предметной деятельности</i> | |
| 1 | Развитие соматосенсорного гнозиса в игре на локализацию прикосновения, развитие |

| Этапы | Направления и обоснование этапов |
|---|--|
| | зрительно-двигательной координации |
| 2 | Совершенствование хватания пальцами, учить соотносить фигурку и отверстие, различных по величине и форме |
| 3 | Развитие тактильного гнозиса, учить осязательно изучать предмет, вести пальцем по его контуру, развивать стереогноз, совершенствование зрительно-моторных координаций |
| 4 | Развитие тактильного гнозиса (распознавать тепловые качества – холодный, горячий; учить практически распознавать на ощупь качества предмета – гладкий, твердый и т.п.) |
| <i>Формирование коммуникативных навыков. Развитие эмоционального и ситуативно-делового общения со взрослыми, формирование эмоциональных контактов со сверстниками</i> | |
| 1 | Установить эмоциональный контакт с ребенком, способствовать к визуальному контакту, формировать умение слушать педагога, научить обращать внимание на мимику и жесты взрослого, его интонацию |
| 2 | Закреплять желание и готовность к совместной со взрослыми деятельности, учить подражать выразительным движениям и мимике взрослого |
| 3 | Учить совместно со взрослыми действовать во время индивидуальных занятий и в быту, способствовать в речи в ситуации общения, имитировать элементарные артикуляционные движения |
| 4 | Расширять диапазон совместной со взрослыми деятельности в игре драматизации, в игре с использованием фольклора (песен), совершенствование навыков выразительных движений, развивать артикуляционный праксис в игре по подражанию |
| <i>Развитие речи</i> | |
| 1 | Развитие импрессивной речи, понимать и соотносить слово со знакомыми предметами в экспрессивной речи, формируется простая лексика на материале звукоподражания
Развитие фонематических процессов (учить прислушиваться к неязыковым и языковым звукам) |
| 2 | Усовершенствовать навыки звукоподражания «ау, уа, ту-ту, бум-бум», обогащать импрессивную и экспрессивную речь, формировать понимание существительных (части тела людей и животных и др.) |
| 3 | Фонетико-фонематическое развитие: повторять звукосочетания громких звуков, узнавать предметы по назначению. В экспрессивной речи учить использовать слова простые и со сложной структурой; Формирование синтаксической стороны речи: учить в импрессивной речи понимать, а в экспрессивной воспроизводить по подражанию предложения |
| 4 | Развитие фонематических процессов: обогащение словаря (в импрессивной речи понимать, а в экспрессивной – говорить названия одежды, мебель, животных и др.), использовать существительное, прилагательное, глагол, формирование морфологической системы языка (род, падеж), формирование синтаксического наблюдения языка (предложения) |

Эти направления коррекционно-развивающего воздействия реализуются в условиях специального обучения и воспитания, которое обеспечивают школа и дошкольные детские учреждения интенсивной педагогической коррекции.

Дошкольный период – важный этап коррекционно-развивающей работы с детьми, от эффективности которой зависит их дальнейшие успехи обучения и развития. Его основная цель – коррекция недостатков психофизического развития детей и подготовка их к школе.

Таким образом, результатом влияния коррекционно-педагогической деятельности является достижение детьми с ЗПР менее выраженных нарушений или

достижения уровня развития в соответствии с нормой, что положительно способствует их дальнейшей готовности к обучению в массовой школе в соответствии с возрастной нормой, сформированность достаточного уровня произвольности поведения и школьной мотивации, развития интеллектуальной деятельности и речи, объема знаний и представлений об окружающем мире.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Борякова Н.Ю. Ступеньки развития. Ранняя диагностика и коррекция задержки психического развития у детей: учебно-методическое пособие. М.: Гном-Пресс, 2002. 64 с.
2. Гаврилушкина О. Об организации воспитания детей с недостатками умственного развития // Дошкольное воспитание, 1998 №2. С. 67–71.
3. Дидактические игры для дошкольников с нарушениями слуха. Сборник игр для педагогов и родителей / под ред. Л.А. Головниц. М.: ООО УМИЦ «ГРАФ ПРЕСС», 2003. 160 с.
4. Егорова Т.В. Социальная интеграция детей с ограниченными возможностями: Учеб. пособие. – Балашов: Николаев, 2002. 80 с.
5. Лалаева Р. И. Нарушения чтения и пути их коррекции у младших школьников: учебное пособие. СПб.: СОЮЗ, 1998. С.: 96–104.
6. Программы специальных (коррекционных) образовательных учреждений VIII вида: Подготовительный, 1–4 классы / под ред. В.В. Воронковой. М.: Просвещение, 2006. 192 с.
7. Юрова Р.А. Формирование произносительных навыков у учащихся с нарушениями интеллектуального развития. М.: В. Секачев, 2005. 64 с.

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ СРЕДСТВА РАЗВИТИЯ ЯЗЫКОВОГО АНАЛИЗА И СИНТЕЗА У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ

К. Н. Осокина
МОУ СОШ №21, г. Тверь

Цель данной статьи – охарактеризовать основные психолого-педагогические средства, которые необходимо использовать учителю начальных классов для развития языкового анализа и синтеза у младших школьников с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ).

В соответствии с п. 16 статьи 2 Федерального закона от 29.12.2012 №273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» обучающимся с ОВЗ признается «физическое лицо, имеющее недостатки в физическом и (или) психологическом развитии, подтвержденные психолого-медико-педагогической комиссией и препятствующие получению образования без создания специальных условий» [1]. В большинстве случаев у детей с сохранным интеллектом, но имеющим по заключению психолого-медико-педагогической комиссии (ПМПК) какое-либо отклонение от нормы, как правило, наблюдается нарушение языкового анализа и синтеза. Это проявляется в ошибочном построении предложений как на письме, так и в устной речи, в нарушении фонематического анализа и синтеза, также страдает грамматический строй речи [3, с. 6].

Учебно-познавательная деятельность обучающихся с ограниченными возможностями здоровья не всегда возможна и эффективна при использовании традиционных средств обучения и форм урока, применяемых в обучении нормально развивающихся детей. Поэтому учителю необходимо знать и применять специфические приемы и средства обучения в работе с «особенными детьми». Процесс

обучения в начальной школе характеризуется большим разнообразием содержания, и все его компоненты должны быть усвоены детьми, имеющими какие-либо отклонения в развитии.

Психолого-педагогические средства развития языкового анализа и синтеза должны соответствовать основным принципам специального образования. В ходе построения урока учитель самостоятельно определяет выбор того или иного средства обучения и развития, анализирует, насколько оно делает обучение детей с ОВЗ максимально доступным и посильным, учитывает познавательные возможности таких детей, а также их индивидуальные особенности в соответствии с возрастной нормой и учетом заключения ПМПК; устанавливает необходимый уровень усвоения учебного материала; формирует навыки по самостоятельному приобретению знаний и умений; предоставляет возможность для компенсации имеющегося отклонения у учащихся с ОВЗ, рационально сочетает фронтальную и индивидуальную формы работы, применяет дифференцированный подход к обучению; содействует развитию речи, мышления, памяти; обеспечивает деятельностьную, наглядно-практическую основу освоения материала; обеспечивает коррекционно-компенсирующую направленность обучения; содействует развитию знаний и навыков, необходимых для социальной адаптации детей с ОВЗ; ведет не только к усвоению знаний и формированию умений и навыков, но и обеспечивает надлежащее воспитание, общее развитие личности [6, с. 75].

Выбирая те или иные средства обучения и развития, учитель должен опираться на содержание материала, наличие или отсутствие у обучающихся с ОВЗ необходимых знаний и умений, а также учитывать особенности детей, имеющих отклонения в развитии. Анализируя заключения ПМПК, учитель выбирает такие средства коррекции отклонений в развитии учащихся с ОВЗ, которые были бы близки «особенным детям», а также давали бы положительный и достаточно быстрый эффект.

Рассмотрим основные психолого-педагогические средства, которые может использовать учитель на занятиях по развитию языкового анализа и синтеза младших школьников с ОВЗ.

Одним из наиболее доступных и распространенных средств является *дидактическая игра*. Дидактическая игра повышает речевую мотивацию и работоспособность детей с ОВЗ на уроке. Дидактические игры, используемые в ходе урока, можно условно разделить на четыре группы: фонетические, графические, грамматические и игры, развивающие связную речь. На первом этапе коррекционного воздействия необходимо подбирать такие дидактические игры, которые направлены на развитие фонематического слуха младших школьников с ОВЗ. Например, установление изучаемого звука в словах («Чей голосок?»), определение места звука («Где спрятался звук?»), придумывание слов на заданный слог в определенной позиции, составление схем слогов-слияний с использованием цвета: синего (твердый согласный), зеленого (мягкий согласный), красного (гласный), а также обратное задание: по заданной схеме назвать слог [3, с. 56].

При работе с детьми с ОВЗ учителю следует обратиться и к определенным методикам, которые используются в артпедагогике и арттерапии.

Музыкальные средства могут также широко применяться в работе с младшими школьниками, имеющими ограниченные возможности здоровья, так как музыкальное сопровождение теснейшим образом связано с биологическими закономерностями развития ребенка, его двигательной активностью и жизнедеятельностью. Для более полного взаимодействия кинестетических (мышечных) ощущений со зрительными и слуховыми ощущениями необходимо подбирать к определенным двигательным режимам, учебным заданиям соответствующее музыкальное оформление. Это могут быть как классические музыкальные композиции, так и различные ритмичные мелодии и детские песни. Правильно подбирая произведения, учитель может моделировать настроение детей, корректировать те или иные отклонения в их развитии и даже оказывать им определенную терапевтическую помощь. На уроках музыка может быть использована на различных этапах работы. Такие занятия оказывают положительное влияние на совершенствование ритмико-мелодической стороны устной речи учащихся, развитие их слухового восприятия и эстетического воспитания. Улучшение слуховой памяти учащихся в процессе обучения восприятию музыки помогает им в усвоении родного языка.

Изобразительные средства являются неотъемлемой частью коррекционной работы с «особенными детьми». Знакомство со звуками речи через изобразительное искусство проходит ярко и эмоционально. Для таких детей эмоциональное подкрепление очень важно в усвоении материала школьной программы. Краски – одни из самых верных помощников учителя. С помощью изобразительных средств у детей с ОВЗ снимается эмоциональное напряжение, повышается сосредоточенность, пропадают страхи перед звукопроизношением, концентрируется внимание. Цель занятий по развитию языкового анализа и синтеза – сформировать понятие «речевой звук» – достигается легко и основательно. В ходе изучения звуков, их разграничения, сопоставления, при работе со звуковым, слоговым и языковым анализом учителю необходимо эффективно включать в занятия такие виды работ, как рисование различных предметов (с натуры и по представлению), обращая внимание школьников на форму, размер и цвет. Различные виды работы со звуками: знакомство, автоматизация произношения, дифференциация в словах – могут находить свое отражение в детских рисунках. Например, при изучении йотированных букв дети с ОВЗ часто испытывают трудности. В этом случае может помочь рисунок: школьники рисуют ёлку, делают цветную схему звукового анализа слова, затем заменяют кружочки буквами. Рисунок и схема помогают понять, почему в слове *ёлка* 5 звуков, но 4 буквы. Также, например, при изучении ударения в русском языке можно предложить нарисовать учащимся «зámок» и «замóк». Рисунок помогает уяснить смысловое различие слов и связать это с ударением. При изучении простых и сложных предлогов можно использовать схематические рисунки, они помогают понять пространственные отношения предметов.

Ручной труд как вид декоративно-прикладного искусства способствует развитию моторики, координации движений, формирует трудовые навыки, расширяет кругозор и речевой запас младших школьников с ОВЗ. Исследователь детской речи М. М. Кольцова считает, что «есть все основания рассматривать

кисть руки как орган речи – такой же, как артикуляционный аппарат. С этой точки зрения проекция руки есть еще одна речевая зона мозга. Сначала развиваются движения тонких пальцев рук, затем появляется артикуляция слогов; все последующее совершенствование речевых реакций стоит в прямой зависимости от степени тренировки движений пальцев» [2, с. 84]. Работа по развитию мелкой моторики пальцев рук занимает важнейшее место в коррекционной работе и содержит целый комплекс мер, в которые входят разнообразные пальчиковые игры и упражнения; пальчиковый театр; рисование разными способами: пальцами, кистью, карандашом и пр.; графические упражнения; лепка; ручной труд, в который входят шитье, вышивание и работа в технике изонити, работа с природным материалом, бумагой или бумажная пластика, плетение и многое другое.

С помощью *художественно-речевой деятельности* дети с ограниченными возможностями здоровья совершенствуют свои речевые навыки, преодолевают страх и неуверенность в процессе пользования устной и письменной речью. Также данный вид деятельности позволяет почувствовать красоту родного языка, поэтического и художественного слова, духовно обогащает детей, вызывает у них интерес к литературному чтению.

Театрализованно-игровая деятельность также способствует развитию речи младших школьников с ОВЗ. Особенность данного вида воздействия заключается в том, что основными компонентами театрализованно-игровой деятельности являются действие, диалог и игра. Благодаря этим особенностям театральное искусство становится очень близким детям, так как общение и игра для младших школьников играют важную роль в речевом развитии. Велики возможности этой деятельности в плане коррекционно-педагогического воздействия на детей с ОВЗ. Разные виды театров с многообразием персонажей и сюжетов красочностью повышают мотивацию, вызывают интерес к действиям, дополняются упражнениями, которые могут быть использованы в прямых коррекционных целях, дают возможность учителю использовать их как универсальное средство, способствующее исправлению и коррекции речевых дефектов. Куклы, игрушки, картинки являются знакомым атрибутом для детей и важным фактором поэтапного движения психического развития, что обеспечивает детям с ОВЗ возможность осуществления всех видов деятельности (в том числе и речевой) на все более высоком уровне.

Наилучшим средством для реализации наглядно-практических методов обучения на уроке является дидактический материал. Это средство обучения предназначено для самостоятельного использования ребенком в практической деятельности на уроке, а также при выполнении домашних заданий. Дидактический материал следует подбирать учитывая индивидуальные особенности и возможности здоровья ребенка с ОВЗ. Дидактический материал можно условно разделить на предметный, изобразительный и словесный.

Предметный дидактический материал обеспечивает взаимосвязь умственной работы с практической деятельностью, а также формирует необходимые умения и навыки, устойчивое произвольное внимание.

Изобразительный дидактический материал (рисунки, серии картинок, схемы, чертежи, предметные карты) является более абстрактным по отношению

к предметному. Его применение способствует развитию наблюдательности и внимания, развивает умение сравнивать, анализировать, выстраивать логическую последовательность.

Словесный дидактический материал – это раздаточные карточки с заданиями, примерами, упражнениями, задачами, словесными поручениями. Словесный дидактический материал способствует развитию самостоятельности детей с ОВЗ и позволяет учителю спланировать и скомпоновать учебный материал таким образом, чтобы его усвоение проходило поэтапно с учетом психофизических особенностей. Этот вид дидактического материала способствует развитию языкового анализа и синтеза и может активно использоваться учителем при работе в инклюзивном классе.

Использование изобразительного и словесного дидактического материала учителем возможно также, когда у учащегося отсутствуют необходимые речевые навыки или навыки письма. Например, ребенок с ОВЗ, отвечая на вопрос учителя, может показать графическое изображение на карточке с соответствующей картинкой или выложить с помощью карточек-цифр решение примера.

В системе образования достаточно широко используются *технические средства обучения (ТСО) и мультимедийные технологии*, включающие в себя различные аудио-, видео-, игровые технологии, посредством которых осуществляется процесс обучения и контроля знаний учащихся. В их число входят мультимедийные презентации – удобный и эффективный способ представления информации с помощью компьютерных программ и интерактивной доски. Он сочетает в себе динамику, звук и изображение, возможность самостоятельно (совместно с педагогом, коллективно) выполнять практические задания, исправлять допущенные ошибки, фиксировать полученный результат, то есть те факторы, которые наиболее долго удерживают внимание ребенка. Одновременное воздействие на два важнейших органа восприятия (слух и зрение) позволяют достичь гораздо большего результата. Таким образом, облегчение процесса восприятия и запоминания информации с помощью ярких образов — это основа любой современной презентации. Более того, презентация дает возможность учителю самостоятельно скомпоновать учебный материал исходя из особенностей учащегося, темы занятия, что позволяет построить занятие так, чтобы добиться максимального учебного эффекта.

Мультимедийные презентации можно использовать на различных этапах урока в зависимости от поставленных задач и психофизиологических возможностей учащихся с ОВЗ. Использование мультимедийных презентаций в развивающей работе помогает учителю решать следующие задачи: *образовательные* – развитие навыков языкового анализа и синтеза; уточнение, расширение и активизация словаря по лексическим темам; развитие грамматического строя речи; развитие связной речи; развитие орфографической зоркости; *коррекционные* – развитие индивидуальных способностей детей в творческой речевой деятельности; развитие психических процессов; развитие общей моторики; *воспитательные* – воспитание сотрудничества, взаимопонимания, доброжелательности, инициативности, ответственности.

Статические экранные пособия (схемы, рисунки, чертежи и др.), демонстрируемые с помощью проектора, используются учителем с целью активизации восприятия учащимися учебного материала. При этом возможны всестороннее рассмотрение предмета изучения; увеличение изображения в несколько раз; демонстрация изучаемого объекта или явления действительности в течение такого времени, какое требуется для осмысления, обобщения, и в той последовательности, которая соответствует логике изложения учебного материала.

В процессе обучения детей, имеющих ограниченные возможности здоровья, учитель может использовать разнообразные аудио- и аудиовизуальные средства. Например, возможно использование проектора для моделирования различных коммуникативных ситуаций, сюжетно-ролевых игр, а учебных видеофильмов – для повышения творческой и речевой активности учащихся с ОВЗ. Компьютерные средства можно использовать для более эффективного развития навыков чтения и письма, моделирования учебных задач и ситуаций, развития и коррекции психических процессов. Использование компьютерной техники в обучении детей с ОВЗ позволяет достичь положительных результатов, касающихся как учебной деятельности, так и коррекции многих психофизических особенностей младших школьников.

Таким образом, для развития языкового анализа и синтеза у детей с ограниченными возможностями здоровья на уроках учитель может использовать дидактические игры, наглядный материал (в виде схем, таблиц и рисунков), компьютер, интерактивную доску для развивающих и занимательных заданий, колонки для воздействия на обучающихся с помощью музыкальных композиций, а также ручной труд (например, вырезание персонажей для настольного театра), способствующие развитию устной и письменной речи младших школьников. Комплексное использование вышеперечисленных психолого-педагогических средств развития языкового анализа и синтеза на уроках значительно повысит эффективность и качество усвоения программного материала у младших школьников с ограниченными возможностями здоровья.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» №273-ФЗ от 29.12.2012.
2. Кольцова М. М. Ребенок учится говорить. М.: Сов. Россия, 1973. 122 с.
3. Мазанова Е. В. Коррекция дисграфии на почве языкового анализа и синтеза. М.: Гном и Д, 2006. 128 с.
4. Назарова Н. М. Специальная педагогика. СПб.: Вента, 1997. 98 с.
5. Эльконин Д. Б. Устная и письменная речь школьников. М.: ИНТОР, 1998. 112 с.
6. Ягелева С. Л. Взаимодействие в коррекционно-речевой работе учителя-логопеда и учителя начальных классов // Логопед. 2010. № 5. С. 72–80.

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ МЕНЕДЖМЕНТА КАЧЕСТВА ОБРАЗОВАНИЯ

ПРОГРАММНО-ЦЕЛЕВОЙ ПОДХОД К УПРАВЛЕНИЮ ОБРАЗОВАНИЕМ

Е.В. Громова, магистрант I курса очной формы обучения
Научный руководитель – канд. психол. наук, доц. Т.А. Голубева
ФГБОУ ВО «Тверской государственный университет»

В условиях современного социума образование выполняет важнейшую функцию обеспечения социальной стабильности государства. Настоящий этап развития отечественной образовательной системы характеризуется разработкой новых эффективных форм и методов её регулирования, совершенствования всей стратегии управления.

Одним из приоритетов государственной политики в области управления образованием становится модернизация управления образовательными организациями с целью совершенствования системы предоставления качественных образовательных услуг гражданам [4, с. 11–17].

Обеспечение доступности качественного образования, которое в полной степени должно отвечать требованиям обновляющегося общества, закреплено в Федеральном Законе «Об образовании в Российской Федерации», который в качестве важнейшей цели системы образования определяет предоставление оптимальных условий для получения образования в общеобразовательных организациях. Способы достижения этой цели, которые, как правило, заложены в программах развития, каждая образовательная организация определяет и реализует самостоятельно.

Таким образом, программа развития является основой для построения системы управления любой общеобразовательной организации, в том числе и школы. Важнейшей задачей управления становится при этом ориентация цели, что требует изменения не только ориентиров управленческой деятельности, но и подходов к ней [1]. Федеральная целевая программа развития образования на 2016-2020 гг. в качестве наиболее оправданного и продуктивного подхода называет программно-целевой [2]. Следовательно, реализация данного подхода является основополагающим элементом управления образованием.

В научных исследованиях под управлением понимается совокупность процессов, способствующих стабильному ведению или процветанию той или иной системы путём построения и применения определённых воздействий [5].

Данное понятие основано на таких аспектах, как: 1) содержание управления. Суть данного аспекта заключается в выявлении и разработке закономерностей, принципов, методов и способов управления для достижения намеченных целей; 2) организация управления. Сущностью этого аспекта является построение оптимальной системы управления, определение ее функций и этапов управленческой деятельности; 3) технология управления. Сущность технологии - процесс, в ходе которого выполняются управленческие действия и принимаются управленческие решения.

Образование, рассматриваемое в качестве объекта управления, представляет собой достаточно сложную систему, которая развивается динамично на разных уровнях – страны, региона, муниципалитета, города и отдельной образовательной организации. Следует обратить внимание на то, что основы применения исследуемого подхода к управлению, сформировавшегося в политической, экономической и в социальной областях жизни общества, позволяют сосредоточиться на последовательном решении конкретных задач и следовать определённым приоритетам в развитии.

Доктор педагогических наук Д.М. Вердиев делает вывод о том, что необходимость соответствующих знаний и перспективных требований к системе образования стоит на первом месте для успешной реализации изучаемого подхода в управлении образовательной организацией. В связи с этим важно брать в расчёт социальный заказ, опираться на понимание существующего положения дел и умение предвидеть и оценить условия функционирования целостной образовательной системы государства [3, с. 172].

В основе данного понятия должны быть отражены следующие особенности: проектирование и программирование, которые помогут определить пути достижения поставленных целей и их документального обоснования; проведение независимой экспертизы проектной и программной документации; обязательное целенаправленное научно-методическое, материально-техническое информационное и финансовое обеспечение процесса управления; вовлечение базовых организаций для внедрения и освоения проектов и программ. Всё это должно иметь место на каждом этапе освоения новшеств.

Смысл понятия «программно-целевое управление» основывается на взаимодействии особенностей целевого и программного подходов. Полученная взаимосвязь в дальнейшем отображается на общем представлении об управлении. Следовательно, программно-целевое управление является формой реализации программно-целевого подхода. Оно способствует достижению заданной цели или системы целей посредством налаживания структуры, разработки планов, подбора кадров, а также создания организационно-обособленной системы управления. Исследуемое нами понятие в энциклопедическом словаре описывается как «один из видов планирования и управления, в основе которого лежит ориентация деятельности на достижение поставленных целей» [8]. Важнейшая роль его заключается в систематизации системы управления.

Учёные подходят к рассмотрению данного типа управления с точки зрения воздействия субъекта процесса управления на его объект, вырабатываемое на основе методологии системного анализа. В этой связи тактика достижения конечных результатов управления определяется от объёма всех стадий воспроизводственного процесса [6].

Главными отличиями программно-целевого управления многие ученых называют наличие цели, подцелей и программы их достижения, постановку задач, а также нахождение механизмов и путей их решения. Данные признаки образуют «дерево целей». В исследовательской литературе такое понятие характеризуется как метод, позволяющий расчленив основную стратегическую цель на подцели, а также раскрывающий взаимосвязь их с поставленными задачами. В различных контекстах выделяют такие общие и существенные черты программно-целевого управления как: важность системного осмысления объекта; ориентация на итоговый результат; проведение комплексного анализа уже имеющихся проблем; создание и применение целого комплекса различных подходов к выбору целей и средств, для их достижения; все цели и ресурсы должны связываться единой; полученное увязывание помогает в создании специального документа – целевой программы; при рациональном использовании ресурсов повы-

шается стремление к наивысшей эффективности достижения поставленных целей в виде целедостижения; создание единства отраслевого и территориального планирования в виде интеграции усилий субъектов управления той или иной отраслью или территорией [3, с. 170].

С.А. Репин отмечает гуманистическую направленность программно-целевого принципа в управлении образованием посредством прямой взаимосвязи целей управления и образования и запросов субъектов образовательного пространства. Отсюда следует, что личность выступает как центральное звено, требующее удовлетворения своих потребностей за счёт получения качественных образовательных услуг [7].

Для того чтобы добиться высоких результатов при реализации программно-целевого подхода в управлении общеобразовательной организацией, важно учитывать все составляющие многоуровневой структуры взятого подхода в целом. Иерархическое устройство позволяет выстроить организованный процесс достижения конечного продукта. Вся структура базируется на следующих основных уровнях: на первом уровне обязательна постановка цели, при этом основным условием здесь является конкретность и четкость её формулировки; на втором уровне определяются подцели как этапы достижения основной цели; на третьем уровне начинается разработка программ, включающих в себя перечень ресурсов достижения подцелей.

Изучив опыт работы отечественных и зарубежных исследователей по рассматриваемому вопросу, мы можем обобщить и выделить основные этапы целевого управления в условиях образовательной организации: на первом этапе для эффективности работы общеобразовательной организации нужен анализ среды, исходя из которой, в дальнейшем будет сформулирована главная цель. Здесь же возможно назначение конкретных лиц или групп исполнителей; на втором этапе важна оценка потенциально возможных альтернативных средств достижения цели; на третьем этапе производится выбор приоритетных направлений, обеспечивающих основной вклад в достижение конечного результата; на четвёртом этапе следует распределение ресурсов по направлениям, способствующие максимальной степени достижения цели; пятый этап характеризуется формулировкой принципов, требований к системе управления также является главным условием для управленческой деятельности; на шестом этапе следует конкретизация ключевых показателей, характеризующих результаты деятельности подразделений-исполнителей; конкретизация требований к значениям показателей; седьмой этап подразумевает комплекс организационных мер, обеспечивающих своевременную и качественную реализацию; на восьмом этапе для реализации программы создаются системы регулярного контроля; на завершающем этапе проводится формирование промежуточных отчетов о фактическом достижении результатов. Конечным результатом проводимых мероприятий является программа деятельности.

Разработанная целевая программа выступает отличным инструментом для всей управленческой деятельности, потому что она позволяет проводить постоянный контроль за выполнением задач, прописанных в ней, а также внесение не-

обходимых корректировок в формулировании подцелей, и тем самым будет способствовать оперативному достижению желаемого результата. Разрабатывая программу целевого управления необходимо соблюдать принципы структурированности, функциональности, коммуникативности и целостности. Представляя собой единый завершённый комплекс логически связанных мероприятий по достижению приоритетной цели, данная программа является наиболее целесообразной для развития и роста масштаба деятельности образовательной организации, а также применении новейших технологий при её развитии [5].

Таким образом, внедрение исследуемого нами подхода способствует систематизации управленческой деятельности на уровне общеобразовательной организации и, как следствие, достижению наивысших результатов.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации». М.: Рид Групп, 2015. 112 с.
2. Концепция Федеральной целевой программы развития образования на 2016-2020 годы [Электронный ресурс]. URL: <http://economy.gov.ru/minec/about/structure/depstrategy/20150601> (дата обращения: 24.03.2017).
3. Вердиев Д.М. Программно-целевой подход к управлению образованием // Преподаватель высшей школы в XXI веке: труды междунар. науч.-практ. интернет-конф. / ред. Т.Е. Исаева; РГУПС. Ростов н/Д, 2010. Сб. 8, Ч. 2. С. 170–173.
4. Дмитренко Г.В. Система внутришкольного управления качеством образования: автореф. дис. ... канд. пед. наук. Волгоград. 2007. С. 11–17.
5. Иванищева В.Ж. Управление качеством образования обучающихся в общеобразовательной школе: автореф. дис. ... канд. пед. наук. Елец, 2011. 25 с.
6. Захаров Н.Н., Захарова Н.С. Специфика современного образовательного пространства в свете философской проблематики// Современные наукоемкие технологии. [Электронный ресурс]. URL: <https://www.top-technologies.ru/ru/article/view?id=26151> (дата обращения: 28.02.2017).
7. Репин С.А. Программно-целевой принцип и управление образованием. [Электронный ресурс]. URL: <http://cyberleninka.ru/article/n/programmno-tselevoy-printsip-upravleniya-obrazovaniem> (дата обращения: 21.03.2017).
8. Энциклопедический словарь. [Электронный ресурс]. URL: http://dic.academic.ru/dic.nsf/econ_dict/19118 (дата обращения: 21.03.2017).

СЕТЕВОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЙ МОДУЛЬ КАК НОВЫЙ ФОРМАТ УПРАВЛЕНИЯ
УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬЮ ОБУЧАЮЩИХСЯ НА ПРИМЕРЕ РАБОТЫ
ВО ВРЕМЕННЫХ ДЕТСКИХ КОЛЛЕКТИВАХ ЛАГЕРЯ «АРТЕК» РЕСПУБЛИКИ КРЫМ

А.С. Демидова, магистрант II курса очной формы обучения
Научный руководитель – канд. псих. наук, доц. М.А. Крылова
ФГБОУ ВО «Тверской государственный университет»

За последние три года развитие международного детского центра (МДЦ) «Артек» стало набирать большие обороты в связи с переходом Крымской республики в состав Российской Федерации в 2014 г. (распоряжение Правительства РФ № 6-ФКЗ от 21.03.2014) [1] и созданной концепцией развития детского центра, сформулированной на базе положений государственной программы Российской Федерации «Развитие образования» на 2013–2020 годы (распоряжение правительства РФ № 792-р от 15.05.2013), Концепцией развития дополнительного образования в России (распоряжение Правительства РФ № 1726-р от 04.09.2014)

[5], ныне утратившего силу, и Федеральной целевой программе (ФЦП) развития образования на 2016–2020 годы [2], первый этап которой принят к реализации в 2016–2017 гг. В 2014 г. Правительство Российской Федерации поручило руководству «Артека» разработать главный нормативный документ по развитию МДЦ, чтобы выйти на иной уровень. Таким образом в «Артеке» появляется новая концепция развития международного детского центра «Артек 2.0 Перегрузка» [7], а сам центр становится инновационной площадкой для развития отдыха, здравоохранения и образовательной деятельности детей.

С 2015 г. реализация образовательных программ СОШ ФГБОУ «МДЦ «Артек» проходит не только в стенах школы, но и за её пределами: на площадках лагеря, берегу моря, в парках и музеях [6]. В связи с желанием расширить понятие образовательной среды, сделать учебный процесс более интересным, ёмким и доступным, а также с необходимостью соответствовать требованиям ФГОС, методический отдел «Артека» создал рекомендации для организации сетевой формы реализации основных образовательных программ в формате сетевых образовательных модулей (далее – СОМ).

СОМ – одна из форм модульной организации современного обучения, где каждый предмет состоит из модуля, т.е. законченного цикла занятий, которые соответствуют рабочей программе предмета, а также включают в себя дополнительное образование и работу с партнёрами. Содержание СОМа может быть, как монопредметным, так и межпредметным, второе является более актуальным в связи с требованиями ФГОС, где речь идёт о комплексном видении предметов с акцентированием выхода за рамки одной области и тесной взаимосвязью с другой областью. Так биологию невозможно отделить от химии и географии, а литературу – от истории, обществознания и изобразительного искусства, с которым в лагере обучающиеся знакомятся в рамках дополнительного образования, партнёра «Артека», студии «РОСИЗО». Расширения возможности получения знаний также говорит о нетрадиционных формах работы с обучающимися, такими, как: поисковая, проектная, исследовательская деятельность, а также игровые и другие методы, в том числе проблемный вопрос, которые позволяет окунуться в тему модуля.

В формате лагеря эффективность работы в СОМе прежде всего достигается путём взаимодействия с внутренними (библиотекарь, педагог-организатор, музыкальный педагог и др.)/ внешними партнёрами (экскурсоводами музея, сада, артистами филармонии и др.), а также организацией работы с учителями этого же или другого изучаемого в СОМе предмета, в зависимости от ориентации на содержание модуля. Также педагог может привлекать к работе в СОМе педагога другого образовательного или иного учреждения, а также вожатого, обладающего соответствующей компетентностью в преподавании предмета.

Каждый из предметов проводится в течение одного дня, если речь идёт о монопредметном СОМе (по литературе – это 6 часов), если о межпредметных, то определённое количество часов для изучения в рамках одного предмета, и несколько – для изучения другого предмета в рамках этого же в зависимости от содержания, которым наполнил СОМ разработчик. Предметное содержание вместе с временным описанием прохождения этапов разработчик модуля вносит в

технологическую карту, которую сдаёт заместителю директора по КОП (координации образовательных программ) за две недели до начала предстоящей смены). Каждый из СОМов ориентирован на определённый возрастной коридор, которых в «Артеке» 4: обучающиеся 5–6, 7–8, 8–9 и 10–11 классов.

Во второй смене 2017 г. (с 20 февраля по 6 марта) я была разработчиком технологической карты по литературе для 7–8 классов под названием «Живительная сила доброго слова в творчестве А.П. Чехова», организатором рабочего процесса, который напрямую работал с завучем по КОП и одним из учителей, ведущих этапы СОМа. Смена носила название «В начале было слово», в связи с чем и возникла идея показать обучающимся жизнь и творчество А.П. Чехова через забытый эпистолярный стиль. Тем более, что последние годы жизни Чехов провёл в Крыму, это повлияло на выбор внешнего партнёра – Дома-музея А.П. Чехова в Ялте ГБУК РК «КЛХММЗ». Работа со словом подсказала возможность взаимодействия с партнёром ОПС «Почта Артека», на базе которого проводятся занятия дополнительного образования по истории и развитию письма, где обучающиеся учатся писать письма пером и чернилами, а по окончании написания работники почты им ставят печать из сургуча. Потому и было решено включить работу с почтой, где помимо прочего ребята смогли отправить написанные письма своим родным и близким, а также окунуться в атмосферу почты. Успешность реализации данного модуля подтверждает пресс-центр «Артека», сотрудники которого 2.03.2017 г. поэтапно следовали за обучающимися лагеря Лазурный [10].

СОМ «Живительная сила доброго слова в творчестве Чехова» разработан на основе УМК 7 и 8 классов под редакцией В.Я. Коровиной [8; 9] и соответствует федеральному компоненту государственного образовательного стандарта основного общего образования [3].

СОМ органически вписывается в учебно-образовательный процесс, так как в ходе работы обучающиеся получают знания по жизненному и творческому пути писателя, окунаясь в историческую эпоху времён Чехова посредством выхода за пределы класса, путём погружения в среду через работу с партнёрами. Также обучающиеся получают дополнительные знания, так как на модуле знакомятся с произведением для внеклассного чтения, рассказом «Ванька Жуков». Благоприятное эмоциональное восприятие прежде всего сказывается на успешном усвоении знаний и повышении мотивации, что является одним из компонентов успешной учебной деятельности [10].

В условиях лагеря, работы с временными детскими коллективами, прежде всего реализуется системно-деятельностный подход, что полностью соответствует реализации ФГОС. Учитель выходит из своей привычной роли, становится экспериментатором, апробирующим новый образовательный формат в условиях инновационной площадки МДЦ «Артек», сореализатором по нестандартному взгляду на процесс обучения и созданию нового предметного наполнения привычных тем. Также является звеном в цепочке управления СОМ.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Федеральный конституционный закон от 21.03.2014 № 6-ФКЗ (ред. от 28.12.2016) «О при-

- нятии в Российскую Федерацию Республики Крым и образовании в составе Российской Федерации новых субъектов – Республики Крым и города федерального значения Севастополя» Интернет-портал. URL: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_160618/ (дата обращения: 09.03.2017).
2. Федеральная целевая программа развития образования РФ. Интернет-портал. URL: <http://government.ru/docs/16479/> (дата обращения: 09.03.2017).
 3. Федеральный государственный стандарт основного общего образования. Интернет-портал. URL: http://www.edu.ru/db/mo/Data/d_10/m1897.html (дата обращения: 01.03.2017).
 4. Приказ Министерства образования и науки РФ от 17 декабря 2010 г. № 1897 №Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта основного общего образования (с изменениями и дополнениями). Интернет-портал. URL: <http://base.garant.ru/55170507/> (дата обращения: 01.03.2017).
 5. Распоряжение Правительства РФ от 15 мая 2013 г. № 792-р Об утверждении государственной программы РФ «Развитие образования» на 2013-2020 гг. Интернет-портал. URL: <http://base.garant.ru/70379634/> (дата обращения: 09.03.2017).
 6. Артек. Интернет-портал. URL: <http://artek.org/ob-arteke/obshaya-informaciya/> (дата обращения: 01.03.2017).
 7. Артек 2.0 Перезагрузка. Версия для общественного обсуждения. Интернет-портал. URL: http://map.artek.org/razvitie_vert.pdf (дата обращения: 01.03.2017).
 8. Литература. 7 класс: учебник для общеобразоват. учреждений. В 2 ч./ под ред. В.Я. Коровиной. М.: Просвещение, 2012.
 9. Литература. 8 класс: учебник учеб. для общеобразоват. учреждений. В 2 ч./ под ред. В. Я. Коровиной. М.: Просвещение, 2009.
 10. Что объединяет «Артеки», Чехова и почту? Интернет-портал. URL: <http://artek.org/press-centr/news/chto-obedinyayet-artek-chehova-i-pochtu/> (дата обращения: 01.03.2017).

ФОРМИРОВАНИЕ КУЛЬТУРЫ САМООБРАЗОВАНИЯ ШКОЛЬНИКОВ КАК НАУЧНО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПРОБЛЕМА

Ю.И. Сметанникова, магистрант I курса очной формы обучения
Научный руководитель – д-р филол. наук, проф. Е.Г. Милюгина
ФГБОУ ВО «Тверской государственный университет»

Современная российская школа переживает глобальные преобразования, связанные с внедрением в систему образования Федерального государственного образовательного стандарта. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования (ФГОС НОО) ориентирован на становление личности любознательной, активно и заинтересованно познающей мир, владеющей основами умения учиться, способной к организации собственной деятельности, готовой самостоятельно действовать и отвечать за свои поступки перед семьей и обществом [8, с. 6].

Оптимальным методом решения поставленной перед школьником задачи в современных условиях обучения является реализация модели «трех С»: самообразование, самовоспитание и саморазвитие [4, с. 15]. В основе этого триединства лежит самообразование – «специально организованная, самодеятельная, систематическая познавательная деятельность, направленная на достижение определенных личностно и/или общественно значимых образовательных целей» [5, с. 11], которая «строится обычно по образцу систематизированных форм обучения, но регулируется самим субъектом» [1, с. 7]. Самообразование современных

школьников призвано быть направлено на формирование в будущем профессиональной мобильности и такого уровня образования, который обеспечил бы ему быструю адаптацию к постоянно меняющимся условиям и содержанию различных профессий, что является условием успешной самореализации личности [2, с. 96].

Педагогика постоянно исследует процесс самообразования, пути педагогического сопровождения данного процесса, технологии и методы управления и самоуправления самообразовательной деятельностью [7, с. 224]. Причинами того, что педагогическая проблема воспитания готовности школьников к самообразованию до сих пор не решена, ученые считают недостаточное внимание педагогов-практиков к формированию учебно-познавательной мотивации школьников и выработке навыков и умений работать самостоятельно; отсутствие методического обеспечения для оптимального сопровождения процесса развития познавательных, творческих и рефлексивных способностей, совершенствования общеучебных умений и навыков, воспитания надпредметных умений, а также слабую компетентность педагогов в вопросах возрастной психологии [1, с. 6].

Чтобы выявить основные проблемы формирования готовности обучающихся к самообразованию, мы провели анкетирование 12 учителей начальных классов МБОУ СОШ №7 г. Конаково. Педагогам было предложено ответить на вопросы:

1. Чем для вас является процесс самообразования младшего школьника? Охарактеризуйте его. Разделяете ли вы учеников на готовых и неготовых к самообразованию? Если да, то по каким критериям?

2. Считаете ли вы необходимым для младших школьников заниматься самообразованием? Почему?

3. Какие именно занятия вы считаете нужным включить в процесс самообразования младших школьников? Необходим ли контроль за процессом самообразования учащихся со стороны учителя? Почему?

4. Готовы ли вы помогать учащимся в процессе их самообразования? Если да, то как, каким образом?

5. Как вы расцениваете проблему самообразования учащихся с методической точки зрения? Какие трудности, на ваш взгляд, могут возникнуть в данном процессе у младших школьников?

6. Какие методические проблемы, на ваш взгляд, могут возникнуть у родителей в процессе самообразования детей?

Результаты анкетирования показали, что все учителя считают самообразование младшего школьника нужным и важным процессом, уверены в необходимости контроля за данным процессом со стороны учителя и готовы помогать учащимся, если у них возникнут трудности; 67 % педагогов делят учеников на готовых и неготовых к самообразованию; остальные полагают, что все ученики в той или иной степени готовы к самообразовательной деятельности.

Общими проблемами формирования готовности обучающихся к самообразованию респонденты считают следующие: отсутствие мотивации к самообразованию; отсутствие необходимой помощи, своевременного контроля, часто даже

интереса к данному процессу со стороны родителей; отсутствие у некоторых детей самостоятельности (нужна постоянная помощь педагога, родителей); неорганизованность учащихся; слабое здоровье; низкие учебные показатели (слабая техника чтения и письма, тормозящая процесс самообразования); загруженность обучающихся, отсутствие у них свободного времени в связи с занятостью в организациях дополнительного образования и т. д. Последний аргумент мы считаем не собственно проблемой самообразования, а связанной с ним проблемой тайм-менеджмента.

Некоторые педагоги высказали мнение о том, что низкий уровень самообразования учащихся может быть следствием недостаточной помощи учителя каждому ученику. Однако нашлись и те, кто считает необходимым оказывать такую помощь не всем обучающимся, а лишь слабым ученикам, испытывающим трудности даже при освоении школьной программы.

Мы полагаем ошибочным мнение, что отведение на уроке большего времени на самостоятельную работу учащихся сможет полностью решить проблему их самообразовательной деятельности [1, с. 9], т. к. сам по себе временной фактор не является здесь решающим. Решение проблемы мы связываем с системным использованием таких методов работы, как (1) системное формирование отработка у учащихся умений активно действовать, оснащение их навыками самообразовательной деятельности, способами и формами самоконтроля и самооценки; (2) воспитание на этой базе потребности каждого в улучшении способов самообразовательной деятельности и в целом потребностей в самообразовании.

Проанализировав научную литературу по теме, мы выделили 4 основных направления педагогического сопровождения формирования готовности обучающихся к самообразованию.

1. Формирование основ самообразовательной культуры школьников в урочной деятельности. Самостоятельное выполнение школьниками различных видов работ, при которых они сами ставят учебные задачи, выбирают учебные действия, контролируют и оценивают себя.

Формированию готовности обучающихся к самообразованию способствуют многочисленные упражнения и вопросы на анализ учебной деятельности, которые учитель может задавать в ходе урока. Например, в начальной школе целесообразно дать задание: «Давайте подумаем, какой должен быть результат нашей работы на уроке, каким способом мы предполагаем его достигнуть, есть ли другие способы достижения того же результата, сравни эти способы, выбери лучший из них». В средних классах упражнение усложняется: «Спланируй свою классную работу: определи первостепенные и второстепенные задачи, действия, необходимые для решения этих задач, назови эти действия; реши, сколько времени потребуется для каждого этапа работы, какой этап для тебя лично труднее, какой легче, какие действия у тебя лучше отработаны, какие хуже» [2, с. 98]. Данная технология формирования готовности обучающихся к самообразованию состоит, в частности, в том, что, столкнувшись с задачей, школьник может мысленно представить себе структуру предполагаемой дальнейшей деятельности по ее разрешению. На этой основе и складывается позднее индивидуальный план и стиль самообразовательной деятельности: учащийся осознает индивидуальные

особенности своей деятельности, оценивает их, преобразует в связи с этими оценками и требованиями окружающих, вырабатывает свои индивидуальные и оптимальные способы самообразования [1, с. 8].

2. Формирование межпредметных приемов учебной деятельности школьников. Сюда относятся:

а) приемы смысловой переработки текста, объединение его в крупные блоки, обобщение материала, схематизирование (одним из широкоизвестных примеров в обучении таким приемам является составление опорных конспектов по методу В. Ф. Шаталова);

б) приемы культуры чтения (например, так называемого динамического чтения крупными синтагмами) и культуры слушания, приемы краткой и наиболее рациональной записи (выписки, план, тезис, конспект, аннотация, реферат, рецензия, общие приемы работы с книгой) [6, с. 13];

в) общие приемы запоминания: структурирование учебного материала, использование особых приемов мнемотехники с опорой на образную и слуховую память;

г) приемы сосредоточения внимания, опирающиеся на использование школьниками разных видов самоконтроля; поэтапную проверку своей работы;

д) общие приемы поиска дополнительной информации [9, с. 12];

е) приемы подготовки к зачетам, экзаменам, практическим занятиям и семинарам, лабораторным работам и т. п.;

ж) приемы рациональной организации времени и рабочего пространства, ранжирования трудных и легких устных и письменных заданий, соблюдение общих правил гигиены труда (режим дня, прогулки, порядок на рабочем месте, его освещение и т. д.).

3. Формирование культуры самообразования школьников во внеклассной и внешкольной деятельности. Эти виды работ создают общую внутреннюю готовность, установку, мотивацию школьников к самообразованию. Сюда входит деятельность в различных кружках, факультативах, советах старшеклассников, выпуск стенгазеты и т. д.

4. Формирование культуры самообразования школьников в досуговой деятельности. Посещение музеев, театров, выставок стимулирует развитие личности ребенка и делает его открытым для самовоспитания. Здесь появляется возможность не только для общего самообразования, но и для самообразования эстетического. Кроме того, возникают условия для осуществления не только индивидуальных, но и коллективных форм самообразовательной деятельности.

Конкретные виды работы по выделенным направлениям педагогического сопровождения в деле формирования культуры самообразования школьников должны обсуждаться на школьных педагогических советах, чтобы учителя и классные руководители знакомили с ними родителей (на родительских собраниях, в индивидуальных беседах), т.к. эффект от комплексной работы будет много выше.

Возникает вопрос: почему, при наличии различных методов, способов, приемов и технологий педагогического сопровождения феномен самообразова-

ния школьников по-прежнему остается научно-педагогической проблемой? Конечно, разработать универсальные технологии довольно сложно, но в каждом конкретном случае выработать рекомендации для конкретной школы вполне возможно. Необходимо провести анкетирование учителей и анализ полученных данных, анкетирование родителей и учащихся. С учащимися также целесообразны индивидуальные беседы и тестирование по выявлению учебной мотивации (например, исследование учебной мотивации школьников по методике М. Р. Гинзбурга [3, с. 121]). Всё это может помочь конкретной школе разобраться в конкретных проблемах и начать работать в нужном направлении.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Богданова Е.А., Кувалдина Е.А. Исследование процесса самообразования школьников // Научно-методический электронный журнал «Концепт». 2015. Т. 32. С. 6–10. URL: <http://e-koncept.ru/2015/95538.htm>
2. Бондаревский В. Б. Воспитание интереса к знаниям и потребности к самообразованию: книга для учителя, М.: Просвещение, 1985. 144 с.
3. Гуткина Н. И. Психологическая готовность к школе. СПб.: Питер, 2004. 208 с.
4. Данилюк А. Я., Кондаков А. М., Тишков В. А. Концепция духовно-нравственного развития и воспитания личности гражданина России: учебное издание. М.: Просвещение, 2010. 24 с.
5. Коджаспирова Г. М., Коджаспиров А. Ю. Педагогический словарь: для студ. высш. и сред. пед. учеб. заведений. М.: Академия, 2003. 176 с.
6. Колесова А. М. Научная организация умственного труда учащихся. Л.: Знание, 1975. 32 с.
7. Подласный И. П. Педагогика: 100 вопросов – 100 ответов: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. М.: ВЛАДОС-ПРЕСС, 2001. 368 с.
8. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования / Министерство образования и науки Российской Федерации. М.: Просвещение, 2010. 31 с.
9. Щукина Г.И. Проблема познавательного интереса в педагогике. М.: Педагогика, 1971. 352 с.

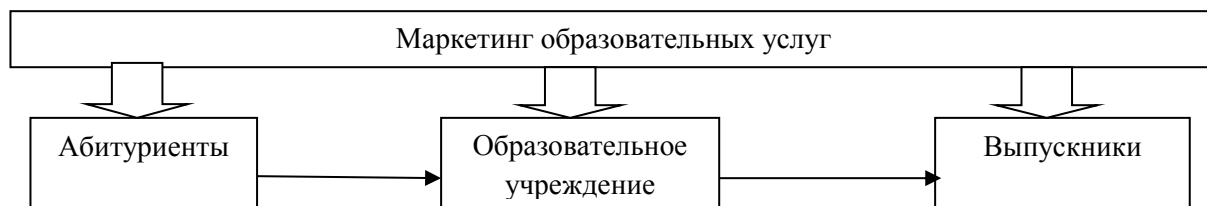
МАРКЕТИНГ КАК ФАКТОР УПРАВЛЕНИЯ КАЧЕСТВОМ СОВРЕМЕННОГО ОБРАЗОВАНИЯ

М.В. Суворова, магистрант II курса очной формы обучения
Научный руководитель – д-р пед. наук, проф. И.Д. Лельчицкий
ФГБОУ ВО «Тверской государственный университет»

Под маркетингом образовательных услуг понимается – управление предложением учебного заведения, ориентируемым на требования рынка труда, с активным формированием спроса на образовательные услуги и обеспечением трудоустройства подготовленных специалистов. Современное образование характеризуется большим выбором и высокой конкуренцией предоставляемых образовательных услуг со стороны как государственных, так и негосударственных образовательных учреждений [1].

Данная ситуация требует от образовательных учреждений серьезного внимания к сфере маркетинговой деятельности, которая посредством исследований и актуализации требований рынка должна привести к совершенствованию управления образовательным процессом, методов поиска и набора абитуриентов, качественному изменению образовательных технологий, дальнейшей успешности и занятости выпускников. Эффективно реализуемый маркетинг приводит к по-

вышению качества услуг и как вследствие, увеличивает его конкурентоспособность на рынке образовательных услуг [2]. Направленность действия образовательного маркетинга представлена на рис. 1.



Традиционный (внешний) маркетинг направлен на звено «образовательное учреждение – потребитель», под потребителем понимаются как первичные, так и вторичные потребители. На этом этапе решаются вопросы разработки образовательных услуг, ценообразования, коммуникаций и каналов распределения. При этом в образовательном процессе учитываются интересы как первичного, так и вторичного потребителя услуги.

Под первичными потребителями образовательного процесса понимаются абитуриенты, и социальная среда их окружающая, а именно: учебные заведения, предшествующего звена образования, отдельные личности, предприятия и государство в целом. Образовательное учреждение стремится привлечь наиболее успешных абитуриентов, путём демонстрации качества своих услуг. Данная тактика может быть реализована путем материальных свидетельств: профессионализмом персонала, скоростью обслуживания, компетентностью преподавательского состава, количеством зданий, территорий образовательного учреждения, интерьером, современным оборудованием учебных кабинетов и лабораторий, наличием библиотеки, спортивного зала и др. При этом важно отметить, что абитуриенты, их личности, являются основными объектами образовательных услуг и главными носителями качества образования организации.

Под вторичными потребителем понимается выпускники (их социальное окружение) и как конечные потребители образовательного запроса: образовательные организации последующих ступеней образования или работодатели, фирмы, государство. Учитывая современные требования (современность, научность, инновационность, техничность и технологичность) и запросы конечных потребителей, образовательные организации должны осуществлять их в соответствии с запросами рынка. Это приводит к тому, что в итоге обучения выпускники, отвечают заявленным требованиям, удовлетворяют спрос конечных потребителей данных образовательных услуг, то есть работодателей (организаций, государства). Соответствие требованиям рынка, соответствие современным условиям являются один из важнейших показателей качества товаров и услуг.

В соответствии с требованиями первичных, вторичных (и конечных) потребителей рынка формируются дополнительные курсы, направления, программы подготовки и переподготовки, создаются формы и методы обучения, утверждается система и график образовательного процесса, отвечающий требованиям вышеуказанных сторон, как важнейших объектов, на которых обращено основное внимание маркетинговой службы образовательной организации.

Внутренний маркетинг направлен на звено «образовательное учреждение

– персонал» и связан с мотивацией персонала на качественное обслуживание потребителей. Отбор, обучение и мотивация персонала на качественное обслуживание клиентов и решение их проблем играют сейчас чрезвычайно важную роль. Маркетинг, как коммуникативный процесс, также определяет умение персонала, главным образом педагогического и управленческого, качественно обучать клиента, быстро и эффективно организовывать образовательный процесс. Маркетинг также решает задачи, связанные с контролем качества оказания образовательных услуг, происходящих в процессе взаимодействия персонала и потребителей. Следовательно, к функциям классического (внешнего) маркетинга добавляются функции, связанные с мотивацией персонала и контролем качества оказания образовательных услуг [3].

Эффективный образовательный маркетинг направленный, во внешнюю среду (на абитуриентов и выпускников) и внутреннюю среду (саму образовательную организацию), в конечном итоге приводит к повышению качества образовательных услуг, к образованию, которое соответствует требованиям и начального, и конечного потребителя, запросам современного рынка.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Карасев А.П. Маркетинговое исследование потребителей на рынке образовательных услуг. В кн.: маркетинг образовательных услуг / М. 29 янв. 2002 г. [Электронный ресурс]. URL: <http://www.marketing.spb.ru/conf/2002-01-edu/index.htm> (дата обращения: 25.02.2017).
2. Селиванова Л.Ф. Маркетинг как одна из форм подготовки конкурентоспособного специалиста // Вестник КАСУ. 2009. №3. С. 228..
3. Киреев И.В. Маркетинг в России и за рубежом // Содержание отдельных составляющих маркетингового комплекса компаний, работающих в сфере услуг. 2002. №3. С.5–7.

АТТЕСТАЦИЯ КАК ДЕЙСТВЕННЫЙ ИНСТРУМЕНТ СТИМУЛИРОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО РАЗВИТИЯ ПЕДАГОГА

Е.В. Юрицына, магистрант II курса очной формы обучения
Научный руководитель – д-р пед. наук, проф. И.Д. Лельчицкий
ФГБОУ ВО «Тверской государственный университет»

Аттестация педагогических кадров выступает определенным контрольным механизмом регулирования профессионального пути педагога, так как установление первой и высшей квалификационных категорий служит индикатором положительного роста его профессионализма.

Экспертные группы, созданные в процессе реализации аттестационных процедур, способствуют дальнейшему развитию педагогов как профессионалов.

Аттестацию педагогических работников можно рассматривать как интегративную форму стимулирования их развития при соблюдении следующих условий: определении организационной структуры и организационного механизма, управляющего проведением аттестационной процедуры; реализации системного подхода к данной организации, позволяющего рассматривать субъекты аттестации как единое целостное явление; создании условий для понимания и проведения аттестации как согласованной общей деятельности всех участников данного процесса, которые обеспечивают ее эффективность и неформальный характер; осуществлении должной информационной поддержки педагогических

работников в межаттестационный период методическими службами [4, с. 937].

Как стрессогенная процедура аттестация в сочетании с недостаточной информационной поддержкой педагога может привести к значительному снижению его самооценки, разрушению «Я-концепции», деформации личности, потере стимулов развития и утрате профессиональной компетентности. К тому же, неподготовленная и неверно проведенная аттестация служит катализатором, который может привести к эмоциональному выгоранию, ведущему к профессиональному истощению. В связи с этим, крайне важной становится задача создания единого информационного пространства аттестации [6, с. 955].

В педагогической литературе, как правило, выделяют такие функции аттестации, как: 1) контрольную функцию – под контролем находятся результаты труда и способности работника; 2) коммуникативную функцию – создание коммуникационных связей руководитель-подчиненный; 3) функцию отбора – вынесение рекомендаций педагогу с целью регулирования его карьерной траектории, изменения в оплате труда и другие санкционные мероприятия; 4) стимулирующую функцию – побуждение работников к профессиональному росту.

Как наиболее значимую стоит рассматривать стимулирующую функцию, поскольку она выполняет решение задачи выявления и реализации резерва ресурсов, имеющихся у педагога [4, с. 932].

К сожалению, часто большую значимость имеет контрольная функция, что объясняет психологическую напряженность и стрессовость педагогов в аттестационный период.

Однако аттестация призвана раскрыть потенциал педагогов, помочь найти новые точки роста, выявить слабые стороны и постараться их нивелировать.

При аттестации на соответствие занимаемой должности важной задачей является помочь педагогу максимально осознать и реализовать свои возможности, поскольку во многих случаях работники ждут наказания и критики. Педагог, воодушевленный доверием руководителя, как правило, старается более эффективно трудиться, что в свою очередь, повышает и его статус, и качество образования в целом [4, с. 933–935].

Н.В. Кузьмина, в свою очередь, отметила, что недостаточная разработка инструментов заинтересованности в квалификационном развитии педагогов обуславливает отсутствие согласованности связей между аттестацией и системой повышения квалификации [2, с. 1086].

По мнению психолога В.Д. Шадрикова, оценка уровня квалификации, являющаяся «ядром» аттестационных процедур, – это важнейший период профессиональной педагогической деятельности, позволяющий повысить ее качество путем получения самооценки и внешней оценки, полного осознания имеющихся достижений и проектирования траектории дальнейшего развития. К тому же, желая стать компетентнее, выйти на следующую профессиональную ступень, педагог постоянно находится в поиске новых вариантов совершенствования своего мастерства, что особенно актуально в условиях введения новых профессиональных стандартов, а в условиях реализации ФГОС деятельность, носящая инновационный характер, все чаще приобретает особый статус.

В аттестационном процессе реализуются новые подходы к оценке уровня

профессионализма педагогических работников. Если ранее передача обучающимся накопленных знаний, умений, навыков являлась приоритетной задачей, то сейчас необходимо уметь развивать у детей творческие способности, интуицию, мышление, целеустремленность. Современному педагогу должна быть присуща высокая психологическая мобильность, гибкость, апробация новых моделей поведения, чтобы в условиях динамично развивающейся среды ощущать себя комфортно и уверенно [1, с. 768]. В этом случае аттестация приобретает большую значимость, поскольку предотвращает образование профессиональных стереотипов мышления, служащих «блокираторами» развития профессиональной компетентности. Излишняя самоуверенность педагогов, желание стабильности образовательной деятельности, потеря самокритичности, пассивное исполнительство и другие проявления «шаблонности» становятся невозможными при введении института аттестации. Аттестация меняет отношение педагогических работников к курсовым подготовкам. По причине повышения внутренней мотивации педагог за период между аттестациями старается выстроить индивидуальный алгоритм плана повышения квалификации. Учителя общеобразовательных школ выбирают такие курсы, которые им необходимы для развития их педагогического мастерства. Блоки такой подготовки проходят в удобных очно-заочной и дистанционных формах.

Внутренняя мотивация направляет внимание учителей и на то, чтобы у обучающихся также было весомое портфолио [5, с. 1095].

В целом, у педагогов преобладают самоактуализирующая мотивация, проявляющаяся в желании утвердиться в роли педагога, показать свои личностные и профессиональные способности, самостоятельно осуществлять поиск эффективных методов взаимодействия с обучающимися; активно-познавательная мотивация, при которой педагог изучает детей, расширяет и углубляет знания, ищет новые подходы обучения и воспитания; активно-творческая мотивация, которая посредством преобразующей активности направлена на итоговый результат. При данной мотивации педагог непрерывно находится в активном состоянии деятеля, ищет новые образовательные методы, придавая уникальность и оригинальность педагогическим идеям.

Следует отметить, что ситуативной, адаптивно-неопределенной мотивации педагога практически не наблюдается, так как они проявляются в негативном отношении к внешним факторам, препятствующим его работе, в комфортности и неуверенности в отношении своих выводов и принимаемых решений, в заниженном уровне профессиональных притязаний.

Аттестация стимулирует педагогических работников к развитию своего профессионального мастерства. Как одну из форм аттестации педагогических кадров можно рассматривать конкурсы профессиональных достижений, таких, как, например, «Учитель года», «Воспитатель года».

Многие педагоги делятся своим опытом и обмениваются им с коллегами на различных тренингах, мастер-классах, семинарах на различных уровнях: от муниципального до международного. Распространению педагогического опыта также способствуют публикации, методические материалы, которые находятся в многочисленных печатных и электронных изданиях.

Результаты государственной итоговой аттестации и единого государственного экзамена также отражают эффективность деятельности учителя. Данные показатели также содержатся в экспертных заключениях по аттестации на педагогов, что побуждает их к усилению подготовки обучающихся к итоговым экзаменам.

Аттестация педагогов повышает мотивацию деятельности не только опытных педагогов со стажем работы, исчисляемым десятилетиями, но и молодых кадров. Примечателен тот факт, что исследование, проводимое в общеобразовательных школах города Санкт-Петербурга, показало, что способность к самообразованию у молодых учителей больше развита, нежели у опытных специалистов. Во многом это объясняется тем, что только начинающие работать педагоги имеют I квалификационную категорию, и стремятся ее повысить и в связи с этим демонстрируют более высокий уровень готовности к профессионально-педагогическому саморазвитию [3, с. 23].

Таким образом, в условиях модернизации российского образования, внедрение института аттестации позволило создать дополнительные стимулы повышения квалификации и профессионального роста, что значимо как для педагога, так и для администрации образовательного учреждения.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Лахмытко Н.М. Аттестация как один из «мотиваторов» профессионального развития педагога // Конференциум АСОУ: сб. науч. тр. и материалов науч.-практ. конференций, 2015. № 2. С. 767–771.
2. Петрова Е.В. Аттестация как эффективный механизм мотивации педагога к профессиональному развитию // Конференциум АСОУ: сб. науч. тр. и материалов науч.-практ. конференций, 2015. № 1. С. 1085–1092.
3. Пискунова Е.В., Лисовская Н.Б., Трощинина Е.А. Аттестация педагогических работников как способ оценки профессиональной деятельности // Вестн. Герценовского ун-та, 2011. № 12. С. 19–24.
4. Пряжников Н.С. Проблемы и перспективы совершенствования системы аттестации психолого-педагогических работников // Конференциум АСОУ: сборник научных трудов и материалов научно-практических конференций, 2015. № 1. С. 932–941.
5. Решетникова И.А. Аттестация – движущий фактор повышения мотивации педагога для достижения профессионального мастерства // Конференциум АСОУ: сб. науч. тр. и материалов науч.-практ. конференций, 2015. № 1. С. 1093–1096.
6. Семенова И.И. Система информационного сопровождения аттестации педагогических работников образовательных организаций Московской области // Конференциум АСОУ: сб. науч. тр. и материалов науч.-практ. конференций, 2015. № 1. С. 953–961.

ОРГАНИЗАЦИОННО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ПОЛИТИЧЕСКОЙ СОЦИАЛИЗАЦИИ СТАРШЕКЛАССНИКОВ

Е.М. Львова, магистрант II курса очной формы обучения
Научный руководитель – д-р пед. наук, проф. И.Д. Лельчицкий
ФГБОУ ВО «Тверской государственный университет»

В настоящее время в российской школе наиболее остро стоит вопрос политической социализации подрастающего поколения, которое находится на пути освоения социокультурного опыта и, ввиду возрастных и психологических осо-

бенностей, обладает слабым самостоятельным личностным потенциалом к быстрому включению в общественно-политическое пространство. Соответственно в рамках функционирования национальной системы образования должна быть реализована первостепенная функция по созданию оптимальных условий для осуществления процесса политической социализации – формирования у обучающихся гражданско-политических качеств, освоения школьниками политических знаний, выработки политических ориентаций, установок, взглядов, убеждений, формирования политических идеалов и ценностей [7, с. 19].

Особого отношения школы как агента политической социализации требуют к себе современные старшеклассники. Педагоги-ученые, исследующие политическую социализацию школьников, называют возрастной период с 16 до 17 лет одним из важнейших этапов политической социализации, когда формируется политическое «Я» личности. Особый интерес к данной возрастной группе обусловлен рядом факторов: скорое наступление совершеннолетия, а следовательно – необходимость адекватной оценки политической ситуации в стране; близость к моменту получения права на голосование (активного избирательного права); перспективность – со временем представители данной группы займут ведущие позиции в общественно-политической жизни государства; а также тот факт, что рядом исследователей старший школьный возраст признается наиболее благоприятным временем в жизни молодого человека для знакомства с политической жизнью государства и поиска своего места в ней [10].

Предполагается, что осуществление эффективного процесса политической социализации старшеклассников требует ряда организационно-педагогических условий, среди которых можно выделить следующие: преподавание общественно-политических дисциплин, ознакомление с основными положениями избирательного законодательства, ученическое самоуправление, воспитание политической культуры старшеклассников с использованием инновационных форм и направлений взаимодействия, вовлечение в социально-значимую деятельность.

Преподавание общественно-политических дисциплин. Определенное значение в процессе осуществления политической социализации старшеклассников имеет преподавание школьных курсов граждановедения и обществоведения, которые сегодня выступают в роли основополагающего фундамента формирования активной гражданской позиции обучающихся. Установка при этом делается на положительное отношение старшеклассников к навыкам гражданского поведения и легитимности опыта учителя в данном процессе. В некоторых школах, гимназиях вводятся учебные курсы, излагающие основы права, политологии, социологии. Особое внимание при этом уделяется политическому и государственному устройству Российской Федерации, преобразованиям в политической системе страны, проблемам политических прав и свобод граждан [2, с. 141].

Ознакомление с основными положениями избирательного законодательства. Данное организационно-педагогическое условие включает в себя несколько составных частей. Одной из них является преподавание избирательного права Российской Федерации в общеобразовательных школах в качестве регионального компонента [5]. Второй важный элемент – подготовка к участию и само

непосредственное участие школьников в ежегодных региональных и межрегиональных олимпиадах по избирательному законодательству среди старшеклассников общеобразовательных организаций. Каждая из таких олимпиад, участниками которых ежегодно становятся сотни тысяч талантливых молодых людей старшего школьного возраста, проводится в несколько этапов, охватывающих уровни от муниципального до областного и межрегионального [4, 33].

Ученическое самоуправление. Важным аспектом политической социализации старшеклассников сегодня становится развитие ученического самоуправления, получившее признание на уровне Министерства образования и науки РФ. Обсуждение тенденции «школьных парламентов» выявило необходимость их формирования «для проявления лидерских качеств», «обучения ребят самоорганизации с ранних лет», осознания старшеклассниками необходимости высокой социальной активности, как проявления будущих членов социума. Предполагается, что органы ученического самоуправления в школе должны не только участвовать в обсуждении насущных проблем учебного заведения, но и брать на себя ответственность – учиться принимать конкретные решения [3, с. 60].

В настоящее время школа интенсивно работает над проблемой создания эффективной системы школьного ученического самоуправления, данное направление вынесено в число приоритетов в воспитательной работе [6, с. 80].

Воспитание политической культуры с использованием инновационных форм и направлений взаимодействия. В качестве еще одного организационно-педагогического условия эффективной реализации процесса политической социализации старшеклассников можно выделить воспитание политической культуры с использованием инновационных форм и направлений взаимодействия в области гражданского образования. К инновационным формам относятся реализация школами проектов политической социализации, использование ролевых игр и дискуссий. Вышеназванные формы работы с молодежью сами по себе инновационными не являются, но их использование для целей политической социализации, их соединение, взаимопроникновение, системность и целенаправленность использования позволяют добиться иногда более значительного эффекта, чем преподавание обычных учебных курсов.

Во многих субъектах Российской Федерации сегодня довольно активно реализуются проекты школ молодых избирателей, направленные на вовлечение обучающихся старших классов общеобразовательных организаций в процесс осмысленного знакомства с принципами формирования органов власти и местного самоуправления, на развитие сознательного отношения к выборам, а также формирование интереса к личному участию в дальнейшем в общественно-политической жизни региона, в избирательном процессе [1, с. 77].

В ходе реализации проектов происходит знакомство старшеклассников с основами избирательного права и процесса в Российской Федерации, организация встреч с представителями органов государственной власти, местного самоуправления, способствующих созданию условий для формирования личной гражданской позиции учащихся, формированию кадрового резерва территории.

Одной из самых востребованных игр, организуемых общеобразователь-

ными организациями для современных старшеклассников, является политическая игра «Выборы». В ходе нее разыгрывается сценарий политической кампании с выдвижением кандидатов, их соперничеством, проведением голосования. Целью игры является пробуждения интереса молодежи старшего школьного возраста к политике, выборам, процедуре голосования и ее истории; приобщение к получению правовых знаний.

Вовлечение старшеклассников в социально-значимую деятельность. В рамках данного организационно-педагогического условия осуществляется вовлечение старшеклассников в социально-значимую деятельность, которая может быть организована в рамках целостного учебно-воспитательного процесса.

Важнейшим преимуществом такой деятельности является то, что центральным ее звеном выступает личность старшеклассника, готовая включиться и внести свой индивидуальный вклад в развитие общества. Данный вид деятельности направлен на взаимодействие с людьми с целью получения не только личного, но и общественно значимого результата (продукта) [6, с. 184].

Социально значимая деятельность старшеклассников в процессе осуществления процесса политической социализации чаще реализуется посредством социальных проектов. Это может быть выпуск школьного общественно-политического журнала, работа школьной радиостанции, предоставляющей обзор политических новостей, проведение социально-политических исследований (работа с архивными материалами, беседы с общественно-политическими деятелями, проведение социологических опросов) и др. Такая работа позволяет старшеклассникам приобрести социально-политический опыт, овладеть соответствующими компетенциями, проявить собственную политическую активность, освоить различные направления общественно-политической деятельности [9, с. 35].

Охарактеризованные организационно-педагогические условия позволяют сделать следующий вывод: современные политические реалии таковы, что со все возрастающей отчетливостью требуют от педагога в учебно-воспитательной работе акцентировать внимание на развитии у старшеклассников качеств инициативного и самостоятельного субъекта, способного политически грамотно и активно строить свои отношения в различных сферах жизни общества. Школа, осуществляя процесс политической социализации старшеклассника, стремится к следующему результату: обучающийся должен не только усвоить политические нормы и ценности, но и сформироваться как активный член российского общества, способный выполнять определенные функции в политической системе страны.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Балабушевич К.А. Гражданское образование старшеклассников: современные формы // Материалы Междунар. форума «Демократизация работы с молодежью в России и за рубежом. 2013. С. 77.
2. Бородина С.Н. Школа как институт политической социализации // Вестн. Адыгейского гос. ун-та. 2009. № 7. С. 141.
3. Елисеенко В.Н. В школах создают парламенты // Время. 2003. № 2. С. 60.
4. Конода И. Политическая социализация в современном российском обществе // Власть. 2007. № 4. С. 32–34.
5. Сайт избирательной комиссии Тверской области // Интернет-портал. URL:

<http://www.tver.izbirkom.ru/way/937088/sx/art/967489/cp/81/br/937178/y/0/m/0>

6. Севрюкова А.А., Иванова Л.А., Еременко Л.А. Роль ученического самоуправления в обеспечении личностного взаимодействия учащегося // Научное обеспечение системы повышения квалификации кадров. 2011. № 1 (6). С. 80.
7. Симченко О.С. Социально значимая деятельность как фактор формирования политической культуры старшеклассников // Электронная библиотека им. А.А. Кулешова. 2013. С. 19.
8. Слепова, Н.Ю. Развитие социально значимой деятельности старшеклассников в современном социокультурном пространстве: дис. канд. пед. наук. Казань, 2005. 184 с.
9. Тютюкова, И.А. Педагогическая концепция формирования политической культуры учащихся: автореф. дис. док. пед. наук. 2007. 35 с.
10. Шергин Д.А. Школа как институт политической социализации в трансформирующемся российском обществе // Сб. тр. XI Междунар. науч.-практ. конф. «Научное сообщество студентов XXI столетия. Общественные науки» (Россия, г. Новосибирск, 21 мая 2013 г.).

ОЦЕНКА РЕЗУЛЬТАТОВ ОСВОЕНИЯ ОСНОВНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ПРОГРАММЫ НАЧАЛЬНОГО ОБЩЕГО ОБРАЗОВАНИЯ

А.В. Лебедева, магистрант II курса очной формы обучения ИПО
Научный руководитель – канд. пед. наук, доц. Н.Р. Скребнева
ФГБОУ ВО «Тверской государственный университет»

Переход современного начального общего образования на федеральный государственный стандарт изменил не только методику обучения детей, но и возникли новые требования к оценке результатов освоения основной образовательной программы начального общего образования. Система образования из унифицированной становится вариативной. Поэтому идеальные цели образования становятся ожидаемыми результатами; адекватные средства обучения заменяются на вариативные; а гарантированное качество результата, на настоящий момент, представляет собой проверку (оценку) достигнутого результата.

Федеральный государственный образовательный стандарт – совокупность обязательных требований к образованию определенного уровня и (или) к профессии, специальности и направлению подготовки, утвержденных федеральным органом исполнительной власти, осуществляющим функции по выработке государственной политики и нормативно-правовому регулированию в сфере образования [1]. В настоящее время в общеобразовательных учреждениях осуществляется подготовка по ФГОС второго поколения, которые определяют требования к результатам образования, структуре и условиям реализации основных образовательных программ, т. е. происходит ориентация на результат обучения. Образовательная программа – комплекс основных характеристик образования (объем, содержание, планируемые результаты), организационно-педагогических условий и в случаях, предусмотренных настоящим Федеральным законом, форм аттестации, который представлен в виде учебного плана, календарного учебного графика, рабочих программ учебных предметов, курсов, дисциплин (модулей), иных компонентов, а также оценочных и методических материалов [1].

При переходе российского образования на Федеральный государственный образовательный стандарт изменилось видение результатов образования. Приоритет

ритеты нового стандарта направлены не только на предметные результаты, добавилась установка на метапредметные и личностные результаты. Корректируется и методика оценивания достижений результатов образования: в основу новой системы оценивания ложится системно-деятельностный подход, а именно многоуровневый результат обучающегося, педагогов, образовательной организации по реализации и освоению основной образовательной программы.

Качество образования – достаточно сложное и неоднозначное понятие. Существует ряд разработок и исследований по этой проблеме, но до сих пор отсутствует единое мнение о сущности и содержании этого понятия. В частности в работах в области методологии и организации управления качеством образования (М.М. Поташник, В.П. Беспалько, В.И. Зверевой, М.В. Занина, В.П. Понасюк, А.И. Суберетто, С.Е. Шишова, В.А. Кальней, А.А. Реан и других) заложены теоретические основы оценки качества образования и результатов образовательной деятельности.

В законе РФ «Об образовании» «качество образования» рассматривается как «комплексная характеристика образовательной деятельности и подготовки обучающегося, выражающая степень их соответствия федеральным государственным образовательным стандартам, образовательным стандартам, федеральным государственным требованиям и (или) потребностям физического или юридического лица, в интересах которого осуществляется образовательная деятельность, в том числе степень достижения планируемых результатов образовательной программы» [1].

Наиболее близкое к современному образовательному процессу в начальной школе понятие «качество образования» дано В.И.Зверевой, оно включает в себя учет индивидуальных особенностей учащихся, учет уровня преподавания, внеурочной воспитательной работы, сформированности общих и специальных умений, состояния сложившейся системы оценивания знаний учащихся, учебно-методического обеспечения процесса обучения и внешнего влияния [4].

М.М. Поташник определяет результат как «взаимосвязанную совокупность, относительно целостный перечень показателей, имеющий причинные, структурные связи (знания, умения и навыки, сохранность контингента, участие и достижения в различных мероприятиях и др.)» [5, с. 33]. Результативность – степень реализации запланированной деятельности и достижения запланированных результатов [2]. Это указывает на то, что результативность обучения является компонентом качества образования.

В России оценка качества образования осуществляется по двум направлениям внешняя и внутренняя. Внешняя оценка качества образования включает в себя: государственные структуры, органы, производство, общество (важным является «прозрачность» деятельности федерального, 14 региональных, муниципальных органов управления образованием, полнота и доступность информации для всех социальных партнеров системы образования), личность (в т.ч. родители, семья), (необходимо создание механизмов оценки качества образования населением – так называемый «внешний мониторинг качества» образования – удовлетворенность/неудовлетворенность получаемым или полученным образованием, в частности: – уровнем образовательной программы и качеством обучения; –

условиями обучения – комфортность, личная безопасность и т.д.);

В России с 2000 г. функционирует Общероссийская система оценки качества образования (ОСОКО), включающая независимые объективные формы оценки и контроля. ОСОКО представляет собой совокупность организационных и функциональных структур, норм и правил, обеспечивающих основанную на единой концептуально-методологической базе оценку образовательных достижений обучающегося, эффективности деятельности образовательных учреждений и их систем, качество образовательных программ с учетом запросов основных потребителей образовательных услуг [3, с. 98].

Организационная структура ОСОКО состоит из Министерства образования и науки РФ, Федеральной службы по надзору в сфере образования, Федерального института педагогических измерений, Федерального института развития образования, Федерального центра тестирования, Российской академии образования. В ОСОКО также включены федеральные и региональные научные исследовательские институты, региональные службы по надзору и контролю в сфере образования и центры оценки качества образования.

Внутренняя оценка качества образования: самооценка обучающихся (ВСОКО) (способность к самоконтролю и самооценке своей учебной деятельности); внутренний мониторинг качества; оценка образовательных программ; самооценка образовательных учреждений; оценка образовательных учреждений со стороны органов управления образованием; оценка индивидуальных достижений обучающихся (ВПП, ОГЭ, ЕГЭ); оценка деятельности педагогических кадров; оценка деятельности органов управления образованием. Результаты оценивания формулируются в двух отчетах: самообследования и независимой экспертизы. Каждое образовательное учреждение разрабатывает Положение о внутренней системе оценки качества образования, учитывая требования ФГОС.

Центральное место в образовательном процессе занимает ученик. Поэтому качество образования определяется тем, насколько у ученика сформированы знания, умения, компетенции и другие результаты. Для того чтобы адекватно оценивать результаты освоения ООП обучающимися, нужны четкие требования. В стандарте начального общего образования представлена система требований к компетенциям и другим образовательным результатам обучающегося: *личностным*, включающим готовность и способность обучающихся к саморазвитию, сформированность мотивации к обучению и познанию, ценностно-смысловые установки обучающихся, отражающие их индивидуально-личностные позиции, социальные компетенции, личностные качества; сформированность основ гражданской идентичности; *метапредметным*, включающим освоенные обучающимися универсальные учебные действия (познавательные, регулятивные и коммуникативные), обеспечивающие овладение ключевыми компетенциями, составляющими основу умения учиться, и межпредметными понятиями; *предметным*, включающим освоенный обучающимися в ходе изучения учебного предмета опыт специфической для данной предметной области деятельности по получению нового знания, его преобразованию и применению, а также систему основополагающих элементов научного знания, лежащих в основе современной научной картины мира [1].

Основной задачей при оценке личностных результатов обучающихся является оптимизация личностного развития обучающегося. Объект оценки – степень сформированности УУД (самоопределение, смыслообразование, морально-этическая ориентация). Методы и средства используются для оценки сформированности личностных результатов: мониторинг достижений положительных качеств личности (технология «Портфолио», педагогический и психологический мониторинг, мониторинг качеств личности); персонифицированные мониторинговые исследования, оценка индивидуального прогресса личностного развития обучающегося посредством наблюдения за психическим развитием ребенка, психологический, педагогический и медицинский мониторинг, консультирование).

Задачей оценки метапредметных результатов является мониторинг сформированности способностей обучающегося принимать и сохранять учебную цель и задачи. Объектом оценки служат универсальные учебные действия: регулятивные, коммуникативные и познавательные. Методами контроля сформированности метапредметных результатов является наблюдение, проектирование, тестирование. Используются индивидуальные, групповые, фронтальные формы контроля, где инструментарием является задания УУД, карта наблюдений, тест, карта мониторинга, лист или дневник самооценки, творческие работы, участие в конференциях, диспуты, ролевые игры, тренинги, оценка результатов рефлексии.

Задачей оценки предметных результатов является мониторинг сформированности способности использовать опорные знания при решении учебно-познавательных и учебно-практических задач. Объектом оценки служат действия, выполняемые обучающимися с предметным содержанием. Методами оценки предметных результатов является текущая, промежуточная административная и итоговая (ОГЭ, ЕГЭ) аттестация. Инструментарий: наблюдение, тестирование, контрольный опрос (устный, письменный), анализ контрольных работ, составление словарей-понятий, контрольно-измерительные материалы.

Предметом итоговой оценки освоения обучающимися основной образовательной программы начального общего образования является достижение предметных и метапредметных результатов начального общего образования, необходимых для продолжения образования.

Исходя из вышесказанного, следует сделать вывод, о том, что оценка результатов освоения основной образовательной программы начального общего образования представляет собой систему, фундамент которой заложен в ФГОС НОО, и, которая отражает качество образования в целом и каждого ученика отдельно. Система оценки результатов освоения ООП НОО включает в себя: оценка сформированности системы предметных знаний (предметные результаты), овладение метапредметными действиями (метапредметные результаты), овладение личностными универсальными учебными действиями (личностные результаты). Результаты освоения ООП НОО показывают, насколько ученик овладел системой опорных знаний, научился применять их в новой учебной ситуации («научился учиться»), давать оценку своим действиям, осуществлять самоконтроль своей учебной деятельности.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» N 273-ФЗ от 29 декабря 2012 года с изменениями 2017-2016 года
2. ГОСТ Р ИСО 9000-2008 Системы менеджмента качества. Основные положения и словарь. 3.2.14
3. Болотов В.А., Вальдман И.А., Ковалева Г.С., Пинская М.А. Российская система оценки качества образования: главные уроки. // Качество образования в Евразии. №1. 2013.
4. Зверева В.И. Организационно-педагогическая деятельность руководителя школы. М. Просвещение, 1992. 320 с.
5. Поташник М.М. Управление качеством образования. М.: Педагогическое общество России, 2000. 448 с.

МЕЖДУНАРОДНЫЕ СТАНДАРТЫ ИСО КАК ОСНОВА ПОВЫШЕНИЯ КАЧЕСТВА ПРЕДОСТАВЛЕНИЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ УСЛУГ В ВУЗЕ

Р.Э. Краснов, магистрант II курса очной формы обучения
Научный руководитель – канд. психол. наук, доц. Т.А. Голубева
ФГБОУ ВО «Тверской государственный университет»

В современной парадигме образования проблема качества занимает центральное место в связи с возрастанием его значения для прогрессивного развития стран в XXI в. Масштабные изменения технологий, основанные на высоком уровне интеллектуальных ресурсов, и геополитическое соперничество мировых держав за эти ресурсы становятся главными требованиями, определяющими экономическую и политическую жизнь нового тысячелетия. Интеллектуальные человеческие ресурсы готовятся в системе образования, следовательно, качество образования непосредственно определяет конкурентоспособность государства. В связи с этим следует отметить чрезвычайно важную роль высшего образования в реализации политики социально-экономического развития страны. Высшее образование способствует развитию институционального режима через подготовку компетентных специалистов, которые необходимы для профессионального управления макроэкономикой и государственным сектором.

Масштабная проблема подготовки интеллектуальных ресурсов для прогрессивного развития страны не может решаться на базе отдельно взятого вуза, требуются совместные усилия государства, общества и всей системы высшего образования. Очевидно, что одной только внешней оценки образования недостаточно, необходимо применять и внутренние, основанные на самооценке, механизмы обеспечения качества образования.

В Федеральном законе «Об образовании в Российской Федерации» «качество» определено как соответствие результатов обучения требованиям федеральных государственных образовательных стандартов, отражающих социальный заказ на определенный уровень образования [3].

В исследованиях С.Е. Шишова и В.П. Панасюка дефиниция «качество» трактуется в двух аспектах: как соответствие требованиям государственных стандартов и как соответствие потребностям заказчиков образовательных услуг [1; 2]. Именно с точки зрения способности удовлетворить требования потребителей трактуется термин «качество» в международных стандартах качества ISO [4].

Учитывая названные аспекты, следует считать качество высшего образования важнейшим критерием жизнеспособности и фундаментом деятельности вуза в условиях жесткой конкурентной борьбы. Именно поэтому управление качеством образования в вузе определяет его стратегию и тактику развития. Оно выражается, в первую очередь, в управлении качеством образовательного процесса посредством реализации взаимосвязанных между собой управленческих функций, направленных на обеспечение гарантированного качества предоставляемой образовательной услуги. В соответствии с требованиями стандартов ISO во взаимосвязи должны быть внешняя среда организации, процесс проектирования качества, мониторинг качества, сама информация о качестве.

Основываясь на требованиях международных стандартов, следует выделить ряд возможных подходов управления качеством образования в вузе:

Во-первых, это подход, основанный на SWOT-анализе. Его реализация основывается на систематической самооценке с целью выявления слабых и сильных сторон деятельности. Это подход особо ценен тем, что, он позволяет выявить как потенциальные возможности, так и потенциальные угрозы в запланированной работе. Другими словами, SWOT-анализ представляет собой особую модель управления, базирующуюся на самооценочном методе.

Во-вторых, использование метода непрекращающегося и систематического совершенствования качества всех основных и вспомогательных процессов. Этот метод получил свое воплощение в Концепции всеобщего управления качеством (TQM). Его использование предполагает наличие у вуза четко заданной миссии и стратегических целей. Следовательно, вуз должен при построении системы менеджмента качества учитывать главную идею TQM – необходимость работать не только в направлении улучшения качества деятельности, но и в направлении качества работы вуза в целом.

В-третьих, может быть использована идея построения системы менеджмента качества (СМК) в вузе на основе международных стандартов ISO.

Следует понимать, что (TQM) и серия стандартов ISO не противоречат друг другу, а, напротив, дополняют друг друга. В то же время стандарты ISO в большей степени направлены на решение проблемы в системе связей «поставщик – потребитель», а концепция TQM имеет своей целью обеспечение внутренних задач предприятия или организации. Уникальность модели ISO состоит в наличии универсальных требований стандартов, которые могут применяться организациями с разными профилями деятельности, в том числе и образовательными, т.е. вузами. Конечно, каждая система изменяется, адаптируясь к требованиям времени. Системы менеджмента качества любых организаций требуют также постоянного контроля и улучшения. В связи с этим Международная организация по сертификации (ISO) постоянно пересматривает имеющиеся стандарты ISO 9000, которые появились в 1987 г. Они рассматривают менеджмент качества как совместную скоординированную работу всех сотрудников организации относительно качества. Эта работа обязательно должна включать четыре основных функции: планирование качества, управление качеством, обеспечение качества, улучшение качества.

Универсальность стандартов ISO выражается и том, что они могут применяться организациями с разными видами производственной и экономической деятельности с условием соблюдения следующих принципов:

1. Ориентированность на клиента. Данный принцип основывается на ряде действий: исследование спроса на рынке услуг, гарантированность баланса между требованиями потребителей и предлагаемыми услугами, анализ потребительской удовлетворенности, управление взаимоотношениями с клиентами;

2. Роль руководящего персонала. В основе этого принципа лежит в требовании создания в организации благоприятного социально-психологического микроклимата, обеспечивающего сотрудникам чувства сопричастности свою причастность к деятельности по достижению поставленных целей.

3. Вовлеченность всего персонала в процесс. Этот принцип основан на учете высокой мотивации сотрудников организации и на требование единства высшего руководства и персонала в процессе управления качеством. Реализация данного принципа возможна только на основе совместной работы всех взаимосвязанных исполнителей.

4. Процессный подход. Актуальность применения названного принципа обеспечивает возможность параллельного осуществления основных и вспомогательных процессов и комплексного управления ими.

5. Систематическое улучшение и повышение качества (данный принцип строится на результатах оценки уровня удовлетворенности клиента и на показателях работы организации, а также на принятии важных корректирующих и предупреждающих действий);

6. Утверждение решений, основанных на информации (источниками информации выступают результаты внутренних проверок системы качества, претензии потребителей и предложения сотрудников);

7. Менеджмент взаимодействия, т.е. взаимовыгодные отношения с поставщиками (данный принцип состоит из ряда действий: отбор главных поставщиков, установление партнерских отношений, открытые взаимосвязи, совместная работа по улучшению продукции, постоянный обмен информацией).

В 2015 г. вышло новое, пятое издание стандарта ИСО 9001. Оно вызвано рядом причин, связанных с существенными изменениями в теории и практике менеджмента. Новая версия стандарта ИСО 9001 адаптирована для организаций, предоставляющих услуги, поскольку используется помимо термина «продукция», также термин «услуга». Главная база стандарта ИСО 9001:2015 – это построение в организации единства систем общего менеджмента и менеджмента качества, где система менеджмента качества – это подсистема общего менеджмента. Цель этой подсистемы – помогать достижению целей по качеству и совершенствовать общий менеджмент организации [5].

Основные позиции нового стандарта ИСО 9001:2015 следующие:

1. Лидерство руководителя – важное положение новой версии стандарта ИСО 9001: 2015, т.к. без ведущей роли руководящего состава вуза нельзя обеспечить вовлечение всего персонала в решение задач по управлению качеством.

2. Менеджмент риска, как нововведение новой версии стандарта, является

преимуществом, т.к. в вузе теперь должны планироваться мероприятия по изучению рисков.

3. Стандарт ИСО 9001:2015 вводит понятие «документированная информация». Вуз теперь должен поддерживать документированную информацию на любом носителе для того, чтобы гарантировать запланированное осуществление всех процессов.

При внедрении СМК необходимо учитывать, что только соответствие требованиям стандарта ИСО не обеспечивает высокого качества образования, а только указывает, в какой степени вуз может поддерживать стабильность качества и повышать результат своей работы. Следовательно, соответствие требованиям стандартов ИСО 9001 представляет собой минимальный уровень, который дает вузу возможность вхождения в рынок.

Подводя итог анализу стандарта ИСО 9001:2015, приходим к выводу, что требования данного стандарта позволяют разработать и внедрить оптимальную систему управления производством и вывести оказываемую услугу на конкурентоспособный уровень. Этот международный стандарт увеличивает требования к таким позициям как проверка ошибок, управление изменениями, риск-менеджмент и допуск ошибок при невыполнении запланированных мероприятий.

Проведенное исследование стандартов качества серии ISO позволяют сделать вывод о том, что они действительно могут быть основой повышения качества образования в вузе. При учете всех их требований и принципов система менеджмента качества, построенная на их основе, позволит действовать на опережение в удовлетворении запросов потребителей, повысит имидж вуза как организации с высокой социальной ответственностью, и позволит рационально использовать все ресурсы образовательной организации.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Панасюк В.П., Головичер Г.В. Информационно-методическое обеспечение управления качеством образования на муниципальном уровне: учеб. пособие. СПб., 2007. 118 с.
2. Шишов С.Е., Кальней В.А. Мониторинг качества образования в школе. М., 1998. 354 с.
3. Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» от 29.12.2012 № 273-ФЗ. [Электронный ресурс]. Официальный сайт компании «КонсультантПлюс»: Интернет-портал. URL: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174/ (дата обращения: 3.03.2017).
4. ISO 9000:2015. Системы менеджмента качества – Основные положения и словарь. 55 с.
5. ISO 9001:2015. Система менеджмента качества. Требования.

АКТУАЛЬНЫЕ ВОПРОСЫ ДОШКОЛЬНОЙ ПЕДАГОГИКИ И ПСИХОЛОГИИ

ТРАДИЦИОННАЯ И ИННОВАЦИОННАЯ АНИМАЦИЯ В СТРУКТУРЕ ОБРАЗОВАНИЯ

Р.А. Блинкова, магистрант II курса очной формы обучения
ФГБОУ ВО «Тверской государственный университет»

Научный руководитель – канд. пед. наук, доц. В.П. Анисимов

В современной педагогической практике активно проявляемый интерес к анимации. Все чаще анимация рассматривается педагогом-организатором как

некое развлекательно-игровое действо, несущее релаксационное или возбуждающе - позитивное начало. Для родителей она представляет собой беззаботное передоверие ребенка профессионалу, позволяющее не взваливать на себя груз обеспечения содержательно осмысленного вовлечения в процесс празднования [2]. Да и сам праздник родителями рассматривается как некое формально ориентированное мероприятие, призванное отметить якобы значимое событие в жизни ребенка: количественный показатель возраста или формальное завершение какого-либо процесса (детского сада, начальной школы, средней школы и пр.). Традиционная анимация все больше превращается в «пустую развлекалочку», лишь бы дети были чем-то заняты и не беспокоили родителей своими вопросами и просьбами. Собственно образовательная составляющая все больше исключается, выхолащивается из организации детского праздника. Таким образом, традиционная анимация – это такая досуговая деятельность, которая выполняет функцию развлечения, оставляя человека после такого праздника опустошенным содержательно, а порой и усталым.

В качестве альтернативы в Тверском государственном университете существует многолетний опыт организации досуговых родительских мастерских, где отдых родителей с детьми насыщен содержательными событиями, позволяющими наряду с релаксирующей функцией выполнять и роль эмоционально-интеллектуального развития прежде всего родителей, а вслед за ними и детей. За основу переосмысления аниматорской деятельности и был положен опыт проведения арт-педагогических мастерских для родителей.

Арт-педагогическое сопровождение является комплексно-образовательной технологией актуализации внутренних ресурсов мотивационно – потребностной сферы творческого самовыражения, обеспечивающего успешное развитие и саморазвитие личности, раскрытие ее потенциальных возможностей и оказание психологической помощи и поддержки в преодолении возникающих проблем в процессе конструктивной социализации личности, способствующей ее духовно-нравственному развитию [1].

Проблема: На основе анализа различных подходов к определению сущности педагогической анимации как профессиональной деятельности педагога-психолога, мы определяем ее как многомерную и многоплановую деятельность, предполагающую совокупность различных взаимодействий педагога и воспитанников в досуговой сфере, с помощью которых удовлетворяются и развиваются релаксационно-оздоровительные, культурно-образовательные, творческие, духовно-нравственные потребности и интересы, формируется социально-активная личность, способная к преобразованию окружающей действительности и самой себя. Однако родители больше не озабочены теплотой отношений с ребенком внутри праздника, главной целью становится «занять» детей, чтобы им не было скучно. Таким образом, ровно на один день аниматор делает «праздник», который на следующий же день теряет свою результативность. В программе арт-педагогического сопровождения мы хотим выдвинуть идею «семейного» праздника, и его сопровождения педагогом-аниматором на протяжении всей длительности праздника. Так мы создадим «увлечение» процессом, которое даст стойкий результат в совершенствовании детско-родительских отношений, откроет

путь к творческому самовыражению взрослых и детей [3].

Гипотеза: в процессе участия семьи в анимации при сопровождении арт-педагога происходит актуализация мотивации к творческому самовыражению, укрепление детско-родительских отношений, снижение психологического негативизма.

Чаще всего модель праздника является развлекательной, не несущей никакой существенной разгрузки, ее целью не является эмоциональная поддержка и рефлексия. Минусы простого праздника для ребенка: иррегулятивная активность (Неконтролируемая), гиперактивность, удовлетворение потребности признания себя окружающими (эгоцентрично или эгоистично) Минусы простого праздника для родителя: откупная деятельность, отвлечение, изоляция, эмоциональное отупение. При работе в сопровождении семейной анимации проводится актуализация родителей, вовлечение их в процесс, таким образом, родитель не только присоединяется к празднику в целом, но и приобщается к кругу интересов своего ребенка, настраивает эмоционально-теплые отношения с ним и знакомится с его достижениями.

План программы арт-педагогического сопровождения:

1. Эмоциональная разгрузка всех участников процесса, их вовлечение и увлечение.
2. Снятие негативизма, подготовка к работе с окружением.
3. Актуализация теплых отношений между участниками мероприятия – между сверстниками, родителями и членами семьи.
4. Комплекс игр-увлечений, направленный на открытие своих возможностей, творческую самореализацию и поддержку близкого в случае неудач.
5. Соревновательный момент для выработки мотивации, укрепления семейного духа, актуализации возможности принятия поражения.
6. Групповая рефлексия.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Анисимов В.П., Сметанина А.Ю. Арт-педагогическое сопровождение духовно-нравственного развития личности: монография. Тверь: ТвГУ, 2008.
2. Плотникова В.С. Основы анимационной деятельности: учеб. пособие. Петрозаводск: Изд-во ПетрГУ, 2015.
3. Шульга И.И. Педагогическая анимация – социально-профессиональный феномен современности // Педагогическое образование и наука 2008. № 2. С. 55–59.

ФОЛЬКЛОР КАК СРЕДСТВО РАЗВИТИЯ КОММУНИКАТИВНЫХ СПОСОБНОСТЕЙ ДЕТЕЙ

А.М. Осадченко, магистрант II курса очной формы обучения
Научный руководитель – канд. пед. наук, доц. В.П. Анисимов
ФГБОУ ВО «Тверской государственный университет»

Коммуникативные способности крайне важны, поскольку все мы живем в рамках общества и, так или иначе, взаимодействуем с ним и другими его представителями. Для того, чтобы достичь успеха в работе и личной жизни, нам необходимо уметь правильно и корректно общаться, вести диалог, хорошо распознавать свои и чужие эмоции. Коммуникативные способности – это индивидуально-

психологические особенности личности, обеспечивающие эффективность ее общения и совместимость с другими людьми.

Фольклор является одним из самых ярких и действенных методов народной педагогики, имеющим огромные дидактические возможности, множество ступеней педагогического воздействия на детей с учетом их возрастных особенностей. Он как носитель национальных и общечеловеческих ценностей, обладая коммуникативными, эмоциональными, ценностно-мотивационными, познавательными, деятельностными, творческими, инструментальными потенциалами, представляет собой одно из эффективных воспитательных средств. Фольклор уникален тем, что содержит в себе единство вокальной, танцевально-двигательной, музыкальной, поэтической, изобразительной и драматической составляющих, развивающих и обогащающих эмоционально-чувственную сферу человека и коммуникативные способности, общение, творчество.

Фольклор способен развить социальный и эмоциональный интеллект, реализовать различные формы совместной игровой деятельности и коммуникации со сверстниками и взрослыми. Он является положительной мотивацией к взаимодействию с другими детьми. В фольклоре зачастую происходит игровое общение, которое активно развивает эмоциональные, нравственные, речевые и коммуникативные задатки. Такое общение привлекательно для детей любого возраста. Каждая игра направлена на развитие тех или иных способностей, умений и навыков, и одно из ее направлений – развитие коммуникативных способностей. В дошкольном возрасте дети готовы активно включаться в фольклорную деятельность. Однако необходимо подбирать соответствующий их возрасту репертуар.

Для развития коммуникативных способностей дошкольников фольклором мы предлагаем использовать следующие элементы детского фольклора: песни, словесные и подвижные игры, считалки, дразнилки, заклички, фольклорный театр.

Песни в детском фольклоре играют важное значение. Они могут существовать как отдельный жанр или в синтезе с другими действиями. «Изначальная идея соборности на Руси, воспитание единения со всем окружающим находит свое отражение и в работе с песенным фольклором», – пишет арт-терапевт Л.Д. Назарова [1, с. 12].

В Песнях-диалогах сановная часть представляет собой вопросы и ответы на них, выраженных в песенке или белом стихе. Эта игра в вопросы и ответы, во время которой устанавливаются то подлинные, то мнимые связи между предметами и явлениями. На развитие коммуникативных навыков песни-диалоги действуют благодаря непосредственному «толчку» к коммуникации. Ребенок получает опыт диалога, а также усваивает законы окружающего мира. Могут использоваться такие песни: «А где кума? За ворота ушла» и др.

Колядки-песенки используются в определенные праздники народного календаря и представляют из себя песни, с которыми дети, нарядившись, ходят по гостям, поздравляют с праздником и собирают подарки и сладости, исполняя колядки «Коляда ты Коляда», «Пришла Коляда накануне Рождества» и т. д.

Заклички и приговорки рассматриваются как разновидность единого жанра – детских календарных песен. У них общие исторические корни, общая

главная тема – родная природа и ее значение для жизни человека, одна и та же композиция – прямое обращение к стихиям и живым существам окружающего мира, которые становятся как бы партнерами по игре.

Заклички («закликать» – «звать, просить, приглашать, обращаться») – обращения к солнцу, радуге, дождю, слова которых выкрикиваются хором нараспев.

Приговорки – обращения к живым существам (к мышке, улитке, жучкам), произносимые каждым ребенком поодиночке. «Жаворонушки, перепелушки».

Игровые песни неизменно связаны с играми, в которых принимает участие весь коллектив. С их помощью определяется роль участников игры, выражаются общие эмоции, достигается одновременность и последовательность действий. Фольклорные подвижные игры позволяют формировать позитивное отношение к сверстникам, позитивную самооценку. Выбатывают умение действовать согласованно [3, с. 83]. В фольклорной игре дети учатся помогать друг другу, достойно проигрывать, благодаря чему формируют свою самооценку. Общение в игре ставит каждого на свое место. Дети развивают свои организаторские способности, укрепляют возможные качества лидера или тянутся за лидером в группе. Могут применяться такие подвижные игры, как «Селезень утку догонял», «Заинька», «Золотые ворота» и другие.

Жеребьевка или считалка применяется для того, чтобы дети не решали внутри своей среды взаимоотношения силой, а отдавали ее на волю случая, при этом никому не обидно. Это «очень древний способ адаптивного разрешения коллективных споров, жеребьевка нивелировала личностное начало, снимала негативный оттенок распределения доли, перекладывая ответственность на нечто более высокое, чем желание» [2, с. 130].

Игры «Голосянки» для развития голосовых связок, заключаются в том, что дети, собравшись кругом, вместе нараспев говорят текст нарочно тянут последнюю строчку, кто дольше всех протянул, тот и выиграл. Обратные этому игры «Молчанки», которые учат детей выдержке и терпению. Один из участников игры произносит и должны молчать, любое слово, смех или улыбка считаются за проигрыш.

Дразнилки играли роль психической адаптации ребенка к конфликтным ситуациям и учили выходить из нее. В детском фольклоре существуют дразнилки по поводу имен, внешнего вида, и особенностей поведения, но никогда не высмеиваются физические недостатки. Дразнилки дают возможность разрешить конфликт не силой, а словом, снимают с ребенка негативный заряд, показывают детям пример того, что словом можно победить. Дразнилка выступает своего рода законом, который способен отгородить ребенка от негативных ситуаций. Также они очень ценны в плане умственных способностей ребенка. Это такая игра, где важно очень быстро парировать удар, ответить обидчику. Дразнилки ходили по кругу, и кто первый не успеет сообразить и вовремя найти подходящее слово-рифму, тот проигрывает.

Принимая участие в фольклорном театре, дети учатся договариваться друг с другом, предварительно распределяя роли, а также и в процессе самой игры. Содержательное обсуждение вопросов, связанных с ролями и контролем за выполнением правил игры становится возможным благодаря включению каждого

из участников в общую, эмоционально насыщенную для них деятельность. Шехова О.Г. говорит о том, что развитие коммуникативных способностей, моторной и эмоциональной регуляции, слухового и зрительного внимания может происходить через работу с персонажами народного театра. [3, 90]

Таким образом, разучивание фольклорных игр, песен, постановка сказок раскрывает все многообразие фольклора и обогащает двигательный, слуховой, зрительный, чувственный опыт, являющиеся основой для самовыражения и развития коммуникативных способностей у детей дошкольного возраста.

Фольклор выступает средством самовыражения, саморегуляции, повышения самооценки, развития коммуникативных способностей, развития чувства прекрасного и гармонизации личности, средством восприятия и сопереживания, общения с другими людьми через комплекс жанров.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Назарова Л.Д. Фольклорная арттерапия. СПб.: Речь, 2002. 240с.
2. Соколова Л.В. Воспитание ребенка в русских традициях. М.: Айрис-пресс, 2003. 208с.
3. Шехова О.Г. Сказки, игры и колыбельные для развития малышей. СПб.: Речь; М.: Сфера, 2011. 127с.

ФОРМИРОВАНИЕ КОММУНИКАТИВНЫХ СПОСОБНОСТЕЙ У ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА В ПРОЦЕССЕ ИГРОВОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

А.И. Мельник, магистрант II курса очной формы обучения
Научный руководитель – д-р психол. наук, проф. А.Л. Сиротюк
ФГБОУ ВО «Тверской государственный университет»

Одним из важных условий и факторов успешной социализации детей в детском саду является развитие коммуникативных способностей в пространстве взаимодействия ребенка со своими сверстниками.

В данный момент развитию коммуникативных способностей у детей дошкольного возраста уделяется очень незначительное внимание. Зачастую отношения сверстников строятся спонтанно. В современном социуме детям не достаточно доступно свободное общение со сверстниками. При этом детей не часто специально обучают эффективным приемам взаимодействия с ровесниками. Практика показывает, что самые большие трудности ребенок старшего дошкольного возраста испытывает особенно в сфере общения и взаимодействия со сверстниками. Это проявляется в агрессии, повышенной тревожности, неумении договориться, видеть особенности сверстника, невозможность осуществлять совместную деятельность. Угрожающим сигналом является и тот факт, что большое количество дошкольников настоящему общению и совместной игре с ровесниками предпочитают общение с компьютером. Исследования Гузелии Рифкатовны Хузеевой показывают, что 40 % современных дошкольников на вопрос «В какие игры ты любишь больше всего играть?» дают ответ, что любят компьютерные игры [4, с. 3]. Что же лежит в основе развития коммуникативной способности детей дошкольного возраста, реально ли с помощью игровых методик развивать коммуникативные способности? На эти вопросы мы попробуем дать ответ в нашей статье.

Актуальность данного исследования состоит в потребности педагогов, психологов, воспитателей, родителей в улучшающихся методах психолого-педагогического воздействия игровых методов на формирование личности ребенка, укреплению товарищеских качеств с целью развития коммуникативных способностей дошкольника и обеспечения готовности к обучению в школе.

К коммуникативным способностям относится способность понимать и объективно оценивать других людей. Для этого необходимы заинтересованное отношение к людям, внимание к ним, высокий уровень социальной чувствительности, склонность анализировать наблюдаемые поступки и поведение, способность мысленно поставить себя на место другого человека «вчувствоваться» в его переживание, умение давать объективные характеристики разным людям [2, с. 380]. Так как уровень коммуникативных способностей в целом определяется частотой непосредственных межличностных, прежде всего эмоциональных контактов, основной задачей педагога для достижения высокой степени развития коммуникативных способностей становится увеличение количества этих контактов. Одним из эффективнейших методов, способствующих увеличению межличностных взаимодействий, является игровой метод. Игра может рассматриваться как пространство «внутренней социализации» ребенка, средство усвоения социальных установок, которые в дальнейшем станут основой коллективных отношений [1].

Цель работы – на основании теоретического исследования и анализа эмпирических данных изучить проблему развития коммуникативных способностей у детей дошкольного возраста в процессе игровой деятельности. Рабочая гипотеза – организованная игровая деятельность, включающая сюжетно-ролевую игру, игру с правилами и другие виды игр, будет способствовать позитивной динамике развития коммуникативных способностей у детей дошкольного возраста. Экспериментально-практическая работа проводилась в МБДОУ №20/1. В исследовании принимали участие дети старшего дошкольного возраста в количестве 57 человек, в экспериментальной группе – 27 воспитанников, а в контрольной – 30 детей.

Первым этапом исследования в экспериментальной и контрольной группе стало выявление уровня коммуникативных способностей среди детей с помощью методики вербального выбора «День рождения» [3, с. 26]. По результатам социометрии был сделан вывод: индекс сплоченности групп находится на среднем уровне, что говорит о высокой диффузности, серьезной разобщенности в коллективах и недостатке коммуникативных способностей, как следствие, в детских коллективах отсутствовали крепкие дружеские и деловые связи.

На этапе формирующего эксперимента был проведен комплекс игр, способствующих развитию коммуникативных умений. Среди игр были различные их виды – как развивающие («Расследование», «Веселая сороконожка», «Кто твой друг?»), так и близкие к спортивным («Гусеница», «Поменяйся местом»). После проведения каждой игры составлялся небольшой отчет, в котором отражались особенности поведения и взаимодействия детей дошкольного возраста.

В настоящее время идет завершение эмпирического исследования, результаты которого вы сможете увидеть в нашей диссертационной работе.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Выготский Л.С. Игра и ее роль в психическом развитии ребенка. Психология развития. СПб, Питер, 2001. 273с.
2. Доценко, Е.Л. Психология манипуляции: феномены, механизмы и защита. М.: Просвещение, 1997. 189с.
3. Коломинским Я. Л. Психология личных взаимоотношений в детском коллективе. М.: Просвещение, 1960. 164с.
4. Хузеева Г.Р. Диагностика и развитие коммуникативной компетентности дошкольника. Гуманитарный издательский центр ВЛАДОС», 2014. 297с.

ПРОГРАММА ФОРМИРОВАНИЯ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ О ГЕОМЕТРИЧЕСКИХ ФИГУРАХ И ТЕЛАХ У ДОШКОЛЬНИКОВ В ПРОЦЕССЕ ИНТЕГРАЦИИ РАЗЛИЧНЫХ ВИДОВ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Л.С. Курмеева, магистрант II курса очной формы обучения.
Научный руководитель – канд. физ.-мат. наук, доц. С.Ю. Щербакова
ФГБОУ ВО «Тверской государственный университет»

Для полноценного интеллектуального развития ребенка особое значение имеет формирование математических представлений, которые активно влияют на формирование умственных действий, необходимых для познания окружающего мира и решения различного рода проблем, а также для успешного обучения в школе. Первичные представления о форме, размере и относительном положении предметов в пространстве дети получают уже в дошкольный период. Во время игры и практической деятельности они манипулируют предметами, рассматривают их, трогают, занимаются лепкой, рисованием, конструированием и постепенно выделяют среди других свойств фигур их форму.

При помощи дидактических игр, геометрических сказок, игровых ситуаций со специально обозначенной связью с продуктивной деятельностью идет формирование геометрических представлений о форме объекта, о взаимном расположении объектов.

Детский сад сегодня – это место, где ребенок получает опыт широкого эмоционального и практического взаимодействия со взрослыми и сверстниками в наиболее значимых для его развития сферах жизни. Возможности организации и обогащения такого опыта расширяются, если в группе детского сада постоянно идет работа по насыщению предметно-пространственной образовательной среды новыми объектами, новыми видами деятельности.

Признавая, что ведущей формой деятельности дошкольников является игра, можно утверждать, что именно игровая ситуация моделирует деятельность, в которой ребенок сначала эмоционально, а затем интеллектуально осваивает всю систему человеческих отношений, систему предметного мира.

Например, дидактические игры в результате регулярного, целенаправленного использования позволяют достичь следующих результатов: у ребенка развиваются познавательные процессы; формируется картина предметного мира; развиваются эмоционально-эстетические переживания [2].

Но, по мнению некоторых авторов, «обеспечить всестороннюю математи-

ческую подготовку детей всё-таки удастся при умелом сочетании игровых методов и методов прямого обучения. Хотя понятно, что игра увлекает детей, не перегружает их умственно и физически. Постепенный переход от интереса детей к игре к интересу к учению совершенно естественен» [3, с. 77]

Использование интеграции различных видов деятельности позволяет усилить интерес детей дошкольного возраста к познанию в целом; способствует обобщению и систематизации знаний. Интеграция логико-математического и лингвистического развития основана на цели – научить дошкольников решать различные доступные задачи. Развитие мыслительных приемов классификации, сравнения, анализа осуществляется в процессе игр с логическими блоками, наборами геометрических фигур; в ходе выкладывания силуэтов, выделения отличий и сходства геометрических фигур и т. д.

Для проведения математических занятий и игр используются разные виды детской деятельности. Эффективными средствами обучения в процессе освоения основ математики и в общем развитии детей являются основные формы детского фольклора, дидактические игры, сюжетно-ролевые игры, эксперименты, игры, лепка, рисование, дизайн.

Занятия продуктивной деятельностью тесно связаны с формированием представлений о геометрических фигурах. Эта связь носит действенный характер. В процессе работы с материалом (бумагой, картоном, пластилином) мы моделируем геометрические фигуры и тела, познаем их свойства. Здесь главную роль играют осязание, зрительное восприятие, ощущения при движении рук (работа с ножницами). Создавая поделку или детали к ней, составляя узоры или украшения, дети сталкиваются с большим разнообразием форм.

На основе осуществленного теоретического анализа исследований по проблеме формирования представлений о геометрических фигурах и телах детей дошкольного возраста автором статьи разработана «Программа формирования представлений о геометрических фигурах и телах у дошкольников в процессе интеграции различных видов деятельности». Указанная программа составлена с учетом возможностей реализации межпредметных связей и содержит следующие блоки:

Блок «Дизайн, мастерство» обеспечивает знакомство с геометрическими телами. Дети обследуют, зарисовывают различные геометрические тела в разных позициях (спереди, сбоку, сверху), учатся работать с планом, ориентироваться на листе бумаги. Блок «Изобразительная деятельность» ставит целью развивать способность сравнивать предметы между собой, изображать предметы, верно передавая их форму и пропорции. Знания и навыки, полученные на таких занятиях, дети могут применять и в игровой деятельности.

Предполагаемые результаты реализации программы в процессе непосредственной образовательной деятельности детей второй младшей группы можно сформулировать следующим образом: 1) дети познакомятся с геометрическими фигурами и понятием о форме предметов (круг, квадрат, треугольник), приобретут навык группировки предметов по цвету, размеру, форме; 2) научатся различать геометрические фигуры, узнавать их и правильно называть (круг, квадрат, треугольник и куб), то есть овладеют доступной терминологией; 3) овладеют

действиями группировки и воссоздания из отдельных элементов плоских и пространственных геометрических фигур (круг, квадрат, треугольник, шар, куб).

На основе определенных методов и приемов в формировании знаний о геометрических фигурах (З.Е. Лебедева, А.Л. Венгер, Л.И. Сычева) [3, с. 22], сформулированы следующие задачи анализа и интерпретации результатов осуществления программы:

1. Демонстрация геометрической фигуры и название ее. В качестве одного из диагностических (тестовых) упражнений можно использовать такое задание: Ребенку показывается картинка «домики». Предлагается внимательно посмотреть на картинку и сказать, какие геометрические фигуры он узнает на картинке (например, окна квадратной формы, двери – прямоугольные и т.д.) [1].

2. Исследование геометрических фигур с помощью конкретных практических действий. Игра «Волшебный мешочек», во время которой воспитатель учит детей выбирать фигуры на ощупь, находить их по образцу.

3. Дети берут со стола любую из фигур: круг или квадрат. Это «номера» машин. Ворота – въезд в гаражи. Воспитатель предлагает ребятам представить себя машинами, у каждой – свой «номер». Пусть несколько детей скажут, какой «номер» у них. «Машины» будут ездить по городу. По сигналу воспитателя: «Машины, в гараж!» – дети должны найти свой гараж и въехать в него. Для этого надо посмотреть на ворота. Если фигура, нарисованная на них, такой же формы, что и в руках ребенка, можно въезжать. После окончания игры дети должны объяснить, почему они выбрали тот или иной гараж, а также сколько фигур в руке, и сколько всего фигур в гараже. Игра может повторяться, но необходимо переставить ворота или поменять фигуры на них.

4. Сравнение геометрических фигур с предметами, близкими по форме или имеющими такую же форму, но другой размер; нахождение среди окружающих предметов таких, которые близки по своей форме с данной фигурой.

Игра «Отгадай» [3]. Дети встают в круг. Воспитатель говорит, что сейчас они будут придумывать, на что похож тот или иной предмет, который им покажут. Он показывает детям квадрат и кладет его в центр. Затем предлагает подумать, на что он похож. Отвечать будет тот, кому воспитатель покатит мяч. Ребенок, поймавший мяч, говорит, на что похож квадрат. Например, на коробку, платок, пластинку жевательной резинки. Ответы детей не должны повторяться. Для того чтобы ребятам был более понятен смысл проводимой игры «Отгадай», следует предварительно показать им знакомые предметы такой же формы, например, платок, коробку и т. д.

5. Сравнение предметов по форме между собой с использованием геометрической фигуры как эталона: «Найди пару», «Собери гирлянду» (выстраивая по образцу порядок фигур).

6. Сравнение знакомых геометрических фигур, определение общих качеств и различий (овал и круг, квадрат и прямоугольник и т. д.). Игра «Четвёртый лишний»

7. Закрепление свойств геометрических фигур с помощью измерения, лепки, рисования, выкладывания, построения и др.

Пример таблицы-опросника, в которой отражается выполнение каждым

ребенком ключевых заданий, включенных в программу, приводится ниже. Заполнение таких таблиц позволяет воспитателю отслеживать динамику в развитии каждого воспитанника (см. таблицу).

Мониторинг результатов прохождения программы

| № | Название задания | Выполнил без ошибок | С одной ошибкой | Не справился |
|----|--|---------------------|-----------------|--------------|
| 1. | Назвать фигуру. Картинка «Домики» | | | |
| 2. | «Волшебный мешочек» | | | |
| 3. | «Цветные автомобили» | | | |
| 4. | «Отгадай» (игра в круге) | | | |
| 5. | «Найди пару», «Собери гирлянду» (по образцу) | | | |
| 6. | Игра «Четвёртый лишний» | | | |
| 7. | Аппликация «Ракета» | | | |
| 8. | «Дострой фигуру» | | | |
| 9. | Задание со счетными палочками «Выложи геометрическую фигуру» | | | |

Занятия продуктивной деятельностью тесно связаны с формированием представлений о геометрических фигурах. Эта связь носит действенный характер. В процессе работы с материалом (бумагой, картоном, пластилином) мы моделируем геометрические фигуры и тела, познаём их свойства. Здесь главную роль играют осязание, зрительное восприятие, ощущения при движении рук (работа с ножницами). Создавая поделку или детали к ней, составляя узоры или украшения, дети сталкиваются с большим разнообразием форм.

С помощью геометрических сказок, дидактических игр, игровых задач и связи с продуктивной деятельностью идет формирование геометрических представлений о формах предметов, об их взаимном расположении. Дошкольник обладает удивительной активностью в познании, а интерес к математическим понятиям появляется очень рано. Дети постоянно сталкиваются с разнообразными свойствами предметов: цветом, формой, размером. Знакомство с размером и цветом начинается с младенчества. Ребенок видит и первое, что попало на глаза, привлекло внимание, и то, что удалось понаблюдать у взрослых, и в дальнейшем накапливается опыт, путем проб и ошибок. Задача взрослых – дать ребенку почувствовать, что он справится. В детском саду данная задача чрезвычайно важна. Это и есть цель занятий. Форма таких подчас непростых заданий нестандартна и интересна. Ведь использование различных видов работы поддерживает внимание детей на высоком уровне, что позволяет говорить о достаточной производительности. Таким образом, использование различных методов и приемов при обучении детей математике не будет разрушать естественность восприятия реальности в жизни детей.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Микляева Ю.Н. Комплексный подход к проведению занятий по формированию элементарных математических представлений // Ребенок в детском саду. 2008. № 3. С. 32.
2. Новикова В.П. Математика в детском саду. Младший дошкольный возраст. М: Мозаика-Синтез, 2006.

3. Щербакова Е.И. Методика обучения математике в детском саду. М.: Изд. центр «Академия», 2002. 272 с.

ВЛИЯНИЕ ЭМОЦИОНАЛЬНЫХ ОТНОШЕНИЙ В СЕМЬЕ НА УРОВЕНЬ ТРЕВОЖНОСТИ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Л.А. Суходольская, магистрант II курса очной формы обучения
Научный руководитель – канд. психол. наук, доц. М.Ю. Тюлин
ФГБОУ ВО «Тверской государственный университет»

Семья – главное и ведущее условие сохранения и поддержания безопасности и защищенности ребенка. Семья обеспечивает личностное и духовно-нравственное развитие ребенка. Бесспорно, что система воспитания и психологический климат в семье оказывают влияние не только на формирование жизненной позиции, ценностных ориентаций подрастающего поколения, но и на личностные особенности ребенка. В последнее время мы наблюдаем динамическое изменение нашего общества. Расширение экономической функции семьи привело к ослаблению ее воспитательного потенциала, утрате духовно-нравственных ценностей, что, безусловно, отрицательно сказывается на личности ребенка. Неблагоприятная ситуация в семье, нарушение детско-родительских и внутрисемейных отношений (при которых один из родителей испытывает чувство неблагополучия) приводят к появлению у детей микротравмам (психотравмирующий фон), которые в свою очередь могут обусловить появление у ребенка дошкольного возраста такого личностного образования как тревожность.

В настоящее время педагоги и психологи образовательных организаций все чаще констатируют тот факт, что в детских коллективах увеличилось количество тревожных детей. Их поведение отличают повышенное беспокойство, неуверенность в деятельности, зажатость, скованность, стремление избегать неудач, двигательное возбуждение (манипулирование мелкими предметами). Для тревожного ребенка характерен уход в мир своих фантазий, который «спасает» его от воспоминаний о психотравмирующем событии. Кроме того, у тревожных детей отмечается апатия и безынициативность. Невозможность удовлетворить базовую потребность в безопасности и признании приводит к тому, что ребенок в принципе может отказаться от своих интересов, стремлений. Тревожные дети, как правило, ранимы и чувствительны к возможной обиде. Они обостренно реагируют на отношения к ним со стороны окружающих, помнят в основном негативные события. Очевидно, что отрицательные переживания ведут к накоплению негативного эмоционального опыта, который постоянно увеличивается и находит свое выражение опять же в переживании тревожности.

А.М. Прихожан в статье «Роль детско-родительских отношений в становлении тревожности как личностного образования» отмечает, что личностная тревожность – это устойчивое переживание эмоционального дискомфорта, связанное с ожиданием неблагополучия, с предчувствием грозящей опасности в объективно нейтральных, не содержащих для индивида угрозы ситуациях [4].

Анализ психолого-педагогической литературы по проблеме исследования показал, что не существует единого понимания причин детской тревожности.

Одни авторы (А.И. Захаров, Н.Д. Левитов) в качестве причин появления детской тревожности указывают врожденные, генетические факторы развития психики ребенка (особенности нервной системы, а именно ее слабость и лабильность), другие исследователи (М.В. Имедадзе, А.М. Прихожан, Е.Савина, К. Хорни) – делают акцент на особенностях социальных отношений ребенка (межличностные отношения, детско-родительские отношения, статус ребенка в группе, успешность в деятельности и т.д.).

В рамках нашего исследования рассмотрим в качестве причины возникновения и развития тревожности нарушение эмоциональных отношений в семье. Обращение к данной проблеме не случайно. Ранее мы указывали о роли семьи в развитии личности ребенка. Семья – первый институт, в котором проходит социализацию ребенок, и от того, насколько «успешно» складываются отношения с родителями (принимают или критикуют, поддерживают или отрицают) во многом будет зависеть поведение ребенка в социуме.

На отношение родителей к ребенку влияет, прежде всего, то представление о ребенке («образ ребенка»), которое сформировалось у родителя в процессе взаимодействия с ним. Именно это представление о ребенке («неумеха», «неудачник», «помощник» и т.д.) во многом в дальнейшем будет определять стиль общения родителя с ребенком, характер приемом педагогического воздействия. Следовательно, мы можем говорить о том, что в структуре родительского отношения можно выделить эмоциональный, когнитивный и поведенческий уровни. Иными словами, родительское отношение – это система разнообразных чувств родителей по отношению к ребенку, поведенческих стереотипов, практикуемых в общении с ним, особенностей восприятия и понимания характера и личности ребенка, его поступков [1].

М.И. Лисина, Е.И. Захаров, А.С. Спиваковская отмечают, что именно эмоциональное отношение к ребенку со стороны взрослого оказывает решающее влияние на развитие личности ребенка. Безусловное принятие ребенка родителями (особенно матерью) является базовой потребностью ребенка. Невозможность удовлетворения данной потребности, эмоциональное отвержение, недостаток доверительности и теплоты, могут приводить к тому, что ребенок начинает чувствовать себя беспомощным, незащищенным и одиноким в мире социальных отношений, что в свою очередь может запустить механизм формирования тревоги как личностного образования.

В отечественной психологии при анализе особенностей детско-родительских отношений для характеристики эмоциональных отношений в семье принято использовать дихотомию «принятие – отвержение» (А.В. Варга, В.В. Столин). Причем, в неблагополучных семьях отмечается феномен «отвержения», а в относительно благополучных – «условное принятие» (Ю.Б. Гиппенрейтер), когда ребенка принимается родителями только в определенных ситуациях (хорошее поведение, успешность, послушность, исполнительность и т.д.). В ряде семей отмечается и так называемое амбивалентное отношение к ребенку (совмещение позитивных и негативных чувств, враждебности и любви). Негативно сказывается на ребенке и индифферентное отношение родителей (эмоциональное холод-

ность, равнодушие, отсутствие эмоциональной отзывчивости). Открытое эмоциональное отвержение ребенка приводит к потере базового доверия к миру, формирует чувство одиночества и тревоги.

Эмпирическое изучение проблемы проводилось нами на базе МДОУ д/с № 2 г. Твери. В исследовании приняло участие 40 детей старшего дошкольного возраста и 40 родителей.

Для решения поставленных задач был подобран комплекс диагностических методик, включающий методику диагностики родительского отношения (ОРО) А.Я. Варги, В.В. Столина [5]; анкету по выявлению тревожного ребенка Е.К. Лютовой, Г.Б. Мониной [3]; тест тревожности Р. Теммла, М. Дорки, В. Амен [6]; Опросник эмоциональных отношений в семье Е.И. Захаровой (методика ОДРЭВ) [2]. Статистический анализ результатов проводился с использованием программы SPSSv. 19.0. Для расчета достоверности различий использовался непараметрический Н-критерий Крускала–Уоллеса, корреляционный анализ Спирмена использовался для анализа связи эмоциональных отношений и уровнем тревожности детей.

В результате диагностики детей было установлено, что у 20% детей отмечается высокий уровень тревожности, у 67,5% – средний, 12,5% имеют низкий уровень тревожности.

Анализ предпочитаемых стилей отношения родителей к ребенку показал, что 40% родителей детей со средним уровнем тревожности испытывают по отношению к ребенку в основном отрицательные чувства: раздражение, злость, досаду. У данной группы родителей восприятие ребенка сводится к представлению о нем как о неудачнике, они низко оценивают его возможности и способности, не верят в него. У 14% родителей детей со средним уровнем тревожности и 40% родителей детей с высоким уровнем тревожности отмечается авторитарное поведение, от детей требуется безоговорочное послушание и подчинение. У 18% родителей детей со средним уровнем тревожности отмечается дефицит таких эмоциональных отношений как «безусловное принятие», а также дефицит в выражении такого показателя как способность воспринимать состояние своего ребенка.

Анализ ответов родителей детей с высоким уровнем тревожности показал, что у 40% родителей отмечается нарушение в блоке поведенческого проявления эмоционального отношения к ребенку: родители не стремятся к телесному контакту, не поддерживают своего ребенка, поведение родителя не ориентируется на эмоциональное состояние ребенка. Также у родителей данной группы детей констатируется дефицит по шкале принятие состояние ребенка.

Для установления влияния эмоциональных отношений родителей к ребенку и тревожности детей старшего дошкольного возраста был проведен корреляционный анализ показателей использованных методик. Поскольку научный интерес представляют только достоверно значимые взаимосвязи между переменными, анализу были подвергнуты корреляции на уровне $p \leq 0,05$, $p \leq 0,01$ в целом по выборке.

В ходе корреляционного анализа были установлены достоверно значимые связи между тревожностью ребенка и такими стилями отношения как контроль

($r = 0,432$, $p \leq 0,01$), отношение к неудачам ($r = 0,380$, $p \leq 0,05$), кооперация ($r = 0,379$, $p \leq 0,05$). Установлены связи между принятием и такими параметрами эмоционального взаимодействия как стремление к телесному контакту ($r = -0,318$, $p \leq 0,05$), оказание эмоциональной поддержки ($r = -0,480$, $p \leq 0,01$).

При использовании Н-критерия Крускала–Уоллиса было установлено, что в группе детей с низким уровнем тревожности сильнее выражен признак «принятие» ($p \leq 0,01$), в группе детей с высоким уровнем тревожности выражен критерий «кооперация» ($p \leq 0,05$), «контроль» ($p \leq 0,01$).

Таким образом, эмпирически подтверждено, что нарушение эмоциональных отношений в семье приводит к тревожности детей, к фрустрации потребности в безопасности и защищенности со стороны родителей, а невозможность ее удовлетворения провоцирует развитие тревожности как личностного образования.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Воронова А.А. Особенности родительского отношения незамужних матерей к своим детям дис. ... канд. пед. наук. М., 2008. 171 с.
2. Лидерс А.Г. Психологическое обследование семьи: учеб. пособие-практикум для студ. фак. психологии высш. учеб. заведений. М.: Академия, 2007. 432 с.
3. Лютова Е.К., Моница Г.Б. Тренинг эффективного взаимодействия с детьми. СПб.: Речь. 2001. 190 с.
4. Прихожан А.М. Роль детско-родительских отношений в становлении тревожности как личностного образования // Психологические исследования. 2008. № 2. URL: <http://psystudy.ru/num/2008n2-2/109-prikhozhan2> (дата обращения: 01.04.2017).
5. Рабочая книга практического психолога / под ред. В. Шапарь, А. Тимченко, В. Швыдченко. М.: «АСТ», 2007. 672 с.
6. Тест тревожности (Р.Тэмпл, М.Дорки, В.Амен) / Дерманова И.Б. Диагностика эмоционально-нравственного развития. СПб.: Питер. 2002. С. 19–28.

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

АНАЛИЗ ПОЛОВОЗРАСТНЫХ ОСОБЕННОСТЕЙ МОТИВАЦИОННОЙ ГОТОВНОСТИ К ШКОЛЬНОМУ ОБУЧЕНИЮ

Е.А. Калинина, IV курс очной формы обучения
Научный руководитель – канд. психол. наук, доц. О.О. Гонина
ФГБОУ ВО «Тверской государственный университет»

Как известно, мотивационная готовность к школе – это важнейший итог дошкольного детства, так как она обеспечивает переход к позиции школьника и является необходимым фундаментом для усвоения школьной программы. Под мотивацией мы понимаем совокупность внутренних и внешних сил, которые побуждают человека к какой-либо деятельности, придают ей направленность, ориентирование на достижение цели [2, с. 55].

Многие авторы подчеркивают значимость и первостепенность, именно, мотивационного компонента в структуре готовности к обучению. Мотивы, являясь структурно начальным звеном деятельности, обнаруживают свое влияние на всех этапах и всех структурных единицах деятельности [2]. Таким образом, от

характера мотивов зависит и выбор средств достижения результатов деятельности, характер действий [1].

Одна из основных характеристик личности ребенка – его половая принадлежность. Учет и формирование гендерной роли ребенка является актуальным, но при этом недостаточно изученным. Для развития и выявления мотивационной сферы и девочек, и мальчиков применяются одни и те же методики. Однако современные требования личностного подхода к формированию индивидуальности ребенка не могут быть реализованы без учета специфики его пола [1]. Когда мы говорим о девочках и мальчиках, мы предполагаем присутствие различий в их поведении и психологии. Наличие таких отличий было выявлено и обосновано в эмпирических исследованиях ученых В.В. Абраменковой, Р. Бэ-рона, Д. Ричардсона, В.Е. Кагана, А.В. Либина, И.И. Лунина, Т.И. Юферовой.

При изучении мотивационной сферы с опорой на гендерные отличия необходимо учитывать особенности. Мальчики при несоответствии содержания и форм учебной деятельности индивидуальным особенностям реагируют негативно, знания приобретают избирательно. Обучаются менее успешно. Они более рациональны, менее импульсивны. Спокойно относятся к похвалам и порицаниям. Их труднее растрогать, рассмешить или заставить плакать. Мальчики менее самолюбивы и обидчивы. Реагируют, прежде всего, на содержание и справедливость замечания. Глубоко переживают стресс обучения [3].

Девочки при несоответствии содержания и форм учебной деятельности индивидуальным особенностям реагируют лояльно, более конформны, внушаемы, дисциплинированы. Обучаются более успешно. Они более эмоциональны, импульсивны. Болезненно переживают допущенные нарушения норм, принятых в их социальной группе. Легко расстраиваются, зависят от настроения. Девочки более самолюбивы и обидчивы. На тон замечания реагируют острее, чем на содержание. Понимают состояние других на уровне интуиции, сами нуждаются в эмоциональной поддержке. Переносят оценки деятельности на личные отношения [3].

Нами было проведено экспериментальное исследование на базе МБДОО №4 г. Полярные Зори Мурманской области и МБДОО №158, г. Твери в двух старших и подготовительных к школе группах. Количество детей составило 41 и 44 человека соответственно.

Программа диагностики была составлена из двух методик: М.Р. Гинзбурга и Т.А. Нежной. Для выявления выраженности различных мотивов учения, а также с целью анализа половых особенностей, у старших дошкольников была проведена диагностика по методике М.Р. Гинзбурга «Развитие мотивации учения у детей». Дошкольникам предлагается небольшой рассказ, в котором каждый из исследуемых мотивов выступает в качестве личностной позиции одного из персонажей. Важно отметить, если эксперимент проводят с девочками, то в рассказе фигурируют девочки и наоборот. После рассказа о детях экспериментатор задает три вопроса. На основе анализа ответов ребенка определяют преобладающий мотив будущего обучения в школе. В качестве адекватных называют учебный, социальный, позиционный. Остальные три мотива признаются менее

адекватными. Появляется возможность говорить о том, какие мотивы определяют желание ребенка ходить в школу.

Полученные данные говорят о различии выраженности ведущих мотивов у детей старших и подготовительных к школе групп. Так, в старших группах игровой мотив выражен у 61%, а в подготовительных – учебный 61%. У детей старших групп учебный мотив был выражен у лишь у 2%, также, как и игровой мотив у детей подготовительных групп. Мотив отметки был популярен у детей старших групп, он составил 21%, тогда как в подготовительных группах он составлял всего лишь 2%. Внешний и социальный мотив был выявлен у 7% детей старших групп. Исходя из этого мы можем сделать вывод о том, что мотивационная готовность у детей к школе в старших группах ещё не сформирована. В подготовительных группах мотивационная готовность сформирована адекватно.

При анализе половых особенностей детей двух групп по методике М.Р. Гинзбурга, были обнаружены особенности. Мы выяснили, что в старших группах доминирующим мотивом среди мальчиков оказался только игровой мотив – 86%, тем временем, как у девочек в равной степени ведущие мотивы – игровой и мотив отметки – по 32%. В подготовительных к школе группах мы выявили, что у девочек ведущим мотивом является учебный – 77%, а у мальчиков – социальный – 45%. Таким образом, мы можем судить о разнице мотивов у мальчиков и девочек одной возрастной группы.

Для выявления степени сформированности мотивационной готовности ребёнка к школьному обучению, а также с целью анализа гендерных различий была проведена беседа о школе по методике Т.А. Нежной. Была выявлена значительная разница в результатах. Так, в старших группах низкая степень мотивационной готовности была выявлена у 68%, средняя у 27% и высокая только у 5% детей. В то время как у детей подготовительных групп высокая степень мотивационной готовности была выявлена у 52%, средняя – у 43%, а низкая – у 5% детей. Таким образом, мы можем сделать вывод о том, что степень сформированности мотивационной готовности в подготовительных к школе группах гораздо выше, чем в старших группах.

В ходе анализа гендерных различий показателей мотивационной готовности у детей двух групп по методике Т.А. Нежной были сделаны следующие выводы. В старших группах степень сформированности мотивационной готовности у мальчиков и девочек незначительная. Низкий уровень мотивационной готовности имеют 73% мальчиков и 69% девочек, средний – 27% и 26% соответственно, высокий уровень наблюдается только у 5% девочек. У детей в подготовительных к школе группах разница более заметна: 11% мальчиков имеют низкий, в то время как у девочек он отсутствует. Средний уровень наблюдается у 56% мальчиков, у девочек – 35%. Высокий уровень сформированности мотивационной готовности наблюдается у 33% мальчиков и в 65% – у девочек.

Таким образом, по результатам проведенного исследования можно сказать, о том, что у детей старших групп степень мотивационной готовности к школе гораздо ниже, чем у детей подготовительных групп. Стоит отметить, что различия у мальчиков и девочек в старших группах мы практически не обнару-

жили. В подготовительных группах существуют выраженные различия. Мы выявили, что у девочек степень готовности выше, нежели у мальчиков. Исследуя выраженность мотивов, мы выявили следующую особенность: у детей старших групп ведущим оказался – игровой, а у детей подготовительных групп – учебный мотив. Анализируя гендерную зависимость, можно сказать, что различия присутствуют. В старших группах у девочек преобладают два мотива – игровой и оценки, а у мальчиков в большей степени игровой. В подготовительных группах у девочек – мотив учебный, у мальчиков – социальный.

Исследование показало, что мотивационная готовность у детей разного пола и разных возрастов существенно отличается. В процессе обучения и воспитания важно учитывать эти различия.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Градусова Л.В. Гендерная педагогика: учебное пособие, ФЛИНТА, Москва, 2011. 175 с.
2. Гуткина Н.И. Психологическая готовность к школе. СПб.: Питер, 2004. 208 с.
3. Еремеева, В.Д., Хризман, Т.П. Мальчики и девочки – два разных мира. М.: Линка-Пресс, 1998. 184 с.
4. Леонтьев А.Н. Психологические основы развития ребенка и обучения. М.: Смысл, 2009. 423 с.
5. Немов Р.С. Психология. В 2 кн. Кн.2. Психология образования. М.: Просвещение: Владос, 1994. 576 с.

РАЗВИТИЕ ЗРИТЕЛЬНОЙ ПАМЯТИ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА ПОСРЕДСТВОМ ДИДАКТИЧЕСКИХ ИГР

В.А. Аникушина, IV курс очной формы обучения
Научный руководитель – канд. психол. наук, доц. О.О. Гонина
ФГБОУ ВО «Тверской государственный университет»

Актуальность темы исследования заключается в том, что память – важнейший аспект характеристики психической жизни дошкольника. Данный этап развития характеризуется доминированием памяти в системе межфункциональных связей и является сензитивным периодом для развития психических процессов. Изучение и развитие памяти дошкольников может существенно оптимизировать их мнемическую деятельность и создать предпосылки для последующей адаптации к школе. Отметим, что память является необходимым условием психологической готовности детей к школьному обучению.

Память – это способность к сохранению, накоплению и воспроизведению информации. Данный процесс представляет собой запечатление, сохранение и воспроизведение моментов предыдущего опыта, который дает человеку возможность накапливать информацию об окружающем мире [1].

В дошкольном возрасте доминирующим видом памяти является произвольная и образная память. Качество произвольного запоминания также зависит от того, насколько ребенок активно взаимодействует с материалом, в какой мере происходит восприятие картинок или предметов, их анализ, группировка и т.п. Произвольная память начинает складываться примерно к среднему дошкольному возрасту. Несмотря на высокие достижения в овладении произвольным запоминанием, доминирующим видом памяти к концу дошкольного

возраста является произвольная память. Отметим, что произвольное запоминание к концу дошкольного возраста остается более продуктивным [5].

Важной особенностью процесса запоминания информации является то, что хорошо запечатлевается материал, который включен в совместную со взрослым деятельность, в том числе и игровую деятельность.

Наиболее эффективным условием и средством для развития памяти дошкольника является игра [2].

Существует множество видов игр. Одним из таких видов является дидактическая игра. Она позволяет шире приобщить детей к окружающей действительности в доступных им формах интеллектуальной и активной практической деятельности, нравственных и эстетических переживаний.

Одной из важных особенностей дидактической игры является ее обучающая функция. Дидактическая игра реализуется через игровую задачу, игровые действия и игровые правила. Специфическими признаками дидактических игр являются: преднамеренность, планируемость, наличие учебной цели и планируемого результата. Дидактические игры способствуют развитию интеллектуальных операций, познавательной деятельности – представляют собой основу обучения [3; 4]. Поэтому важным является целенаправленное обучение детей самой процедуре игры, объяснение ее содержания, правил, способов действий, приучение детей к самоконтролю и взаимоконтролю в ходе проведения игры.

Целью нашего исследования является развитие зрительной памяти детей старшего дошкольного возраста посредством дидактических игр.

Мы провели диагностику, направленную на изучение особенностей развития зрительной памяти детей старшего дошкольного возраста (констатирующий этап эксперимента). В данном исследовании принимали участие 40 детей старшего дошкольного возраста. Исследование проводилось в МДОУ «За-волжский детский сад "Колосок"».

Мы использовали следующие методики: «10 предметов» Т.Д. Марцинковской, «Загадочные картинки» Дэвида Векслера и «Помоги вспомнить».

Результат диагностики по методике «10 предметов» показал, что 8 детей (20 %) с низким уровнем развития зрительной памяти, 24 человека (60 %) показали средний уровень и 8 детей (20 %) с высоким уровнем развития.

Результат диагностики по методике «Загадочные картинки» показал, что 15 детей (38 %) имеют низкий уровень развития зрительной памяти, 20 человек (50 %) – средний, 5 человек (12 %) – высокий.

Результат диагностики по методике «Помоги вспомнить» показал, что 8 детей (20 %) имеют низкий уровень развития зрительной памяти, 23 человека (57 %) – средний уровень, 9 детей (23 %) с высоким уровнем развития.

Таким образом, результаты диагностики по трем методикам показали, что детей с низким уровнем развития зрительной памяти – 26 %, со средним – 56 %, с высоким уровнем развития зрительной памяти – 18 %.

Нами была составлена программа формирующего этапа эксперимента. Цель: повысить уровень развития зрительной памяти дошкольников. Задачи: со-

здавать условия для мотивации детей к запоминанию предметов, обучать умению обращать внимание на важные детали предметов, учить гибко использовать приемы для запоминания материала, воспитывать желание и умение сотрудничать. Были использованы следующие методические приемы: игровые, проблемные ситуации, загадки. В качестве реализации программы и достижения поставленной цели мы использовали игровой и наглядные методы. Программа подразумевает занятия с детьми 3 раза в неделю по 25 минут. Приведем примеры дидактических игр, направленных на развитие зрительной памяти детей.

«Загадочные узоры». Для занятия используются цветные карандаши и листы бумаги. Ход: Детям предлагают рассмотреть несколько картинок, составленных из геометрических фигур в течение 10 секунд каждую. А затем (после предъявления каждой) ребенок должен воспроизвести их на листе бумаги.

«Запоминаем цифры». Для занятия потребуются простые карандаши и листы бумаги. Ход: Детям в определенной последовательности и в порядке увеличения количества цифр предлагают в течение 10 секунд запомнить каждый числовой ряд и воспроизвести его на листе бумаги.

«Вспомни». Ход: Детям предлагают внимательно рассмотреть сюжетную картинку, запомнить, что на ней изображено. Затем ребятам необходимо ответить на вопросы: кто изображен на картинке? Что делает мышка? В чем она одета? Почему кот не может ее поймать? Какого цвета кофта у кота? Какое время суток изображено?

Принципами реализации программы формирующего эксперимента являются: принцип развития, принцип психологической комфортности, принцип наглядности и принцип доступности.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Возрастная и педагогическая психология: Хрестоматия / сост. И.В. Дубровина, А.М. Прихожан, В.В. Зацепин. М.: Издательский центр «Академия». 2003. 368 с.
2. Выготский Л. С. Обучение и развитие в дошкольном возрасте // Избр. психол. исслед. М., 1956. С. 389–426.
3. Запорожец А. В. Проблемы психологии детской игры. М.: Просвещение, 1976. С.3–8.
4. Марциновская Т.Д. Общая психология. М.: Издательский центр «Академия», 2010. 384 с.
5. Эльконин Д.Б. Психология игры. М.: Просвещение.1988. С.11–108.

ОБЩЕНИЕ ДЕТЕЙ РАННЕГО ВОЗРАСТА СО СВЕРСТНИКАМИ

К.И. Бурина, III курс очной формы обучения
Научный руководитель – канд. психол. наук, доц. О.О. Гонина
ФГБОУ ВО «Тверской государственный университет»

В раннем возрасте общение со сверстниками только начинает складываться и решающая роль в этом принадлежит организации взрослым субъектного взаимодействия между детьми, которая осуществляется по ходу совместной деятельности. Опыт первых контактов и отношений со сверстниками определяет особенности самосознания ребенка, его отношение к миру и другим людям. Именно общение с детьми своего возраста является источником ярких положительных эмоций, создает условия для проявления творческого, самобытного

начала, обогащает жизнь новыми впечатлениями и облегчает вхождение ребенка в детский коллектив.

Для детей раннего возраста характерны два вида общения: 1) ситуативно-личностное общение (характерно для младенцев и детей раннего возраста). Это ситуативное взаимодействие ребенка с другими. Оно ограничено узкими рамками ситуации, в которой удовлетворяются потребности ребенка. Ребенок нуждается прежде всего в эмоциональном контакте. Непосредственно-эмоциональные контакты являются основным содержанием общения; 2) ситуативно-деловое общение (возникает только в раннем возрасте).

У ребенка возникает потребность не только в эмоциональном контакте, но и в сотрудничестве. [3]

Развитие взаимодействий детей протекает медленно и нередко осложняется различными негативными проявлениями, поскольку ребенок еще не умеет учитывать интересы сверстника, видеть в нем существо, равное самому себе. Дети с любопытством разглядывают своих сверстников, но если они оказываются рядом, то часто обращаются друг с другом как с неодушевленным предметом. На первом году жизни содержание контактов со сверстниками остается таким же, как и у младенцев. В ровеснике детей привлекают, прежде всего, внешность и поведение. Присутствие поблизости сверстника активизирует ребенка, но нередко такая ситуация может привести к конфликту из-за игрушки. Общение возникает не сразу, дети поначалу играют рядом, но не вместе.

Если рядом с годовалым ребенком посадить сверстника и положить куклу, можно увидеть, что малыш ведет себя по отношению к ним практически одинаково. Экспериментируя подобным образом с одушевленными и неодушевленными объектами, ребенок исследует, сравнивает их свойства. В полтора года дети уже стремятся заинтересовать собой сверстника, интерес к другому ребенку ярко выражен. Несмотря на радость совместной игры, взрослый или какая-либо игрушка может отвлечь детей друг от друга. Дети еще малоустойчивы в общении и редко проявляют инициативу, а также редко отвечают на нее. К двум годам у детей складывается эмоционально-практическая форма общения. Детей привлекает сам процесс совместных действий. Мотивы такого общения заключаются в сосредоточенности детей на самовыявлении, ведь образ ровесника для ребенка еще очень нечеткий, потому что их совместные действия поверхностны. В период от двух до трех лет начинает складываться представление о ровеснике. К трем годам общение со сверстниками приобретает содержательный характер. В этот же период между детьми разворачивается особый вид общения — эмоционально-практическая игра, которая рождается без участия взрослого. В возрасте трех лет сверстник начинает выступать как некое отражение самого ребенка, поэтому общение является мощным средством развития самосознания и формирования правильного представления о себе [1].

Е.О. Смирнова выделяет следующие основные особенности детского общения со сверстниками: 1) нестандартность коммуникативных средств; 2) раскованность, эмоциональная насыщенность; 3) непосредственность; 4) подражания движениям другого ребенка.

Общение детей раннего возраста (от рождения и до трех лет) характеризуется следующими чертами: 1) рассматривание интересного объекта (1–1,5 лет); 2) действия как с игрушкой (1–1,5 лет); 3) наблюдение и подражание (второй год жизни); 4) яркая эмоциональная окраска [4].

В этом возрасте во время общения детей со сверстниками необходима помощь взрослого для пресечения конфликтов. Во время организации совместной детской деятельности, взрослый должен помнить об эмоциональной неустойчивости ребенка, повышенном увлечении предметами и игрушками, что может в значительной степени затруднять установление контактов между детьми одного возраста. Взрослый должен подготовить среду для общения так, чтобы в ней было возможно представить одного ребенка другому как субъективную личность, вызвать интерес друг к другу между детьми.

Окончательное оформление потребности общения со сверстниками завершается на третьем году жизни. Те качества сверстника, которые раскрываются в момент общения, представляют большой интерес для ребенка, ведь это позволяет осуществлять с ним новый вид деятельности.

Содержание общения детей раннего возраста включает игровые и практические действия, предполагающие физический контакт, перемещение в пространстве, однако эти действия еще не имеют под собой конкретной цели в отличие от ситуативно-делового общения ребенка раннего возраста со взрослым [2].

Различен вклад каждой формы общения в психическое развитие. Эмоционально-практическая форма общения побуждает детей проявлять инициативу, влияет на расширение спектра эмоциональных переживаний. Ситуативно-деловая форма общения создаёт благоприятные условия для развития личности, самосознания, любознательности, смелости, оптимизма, творчества. Вне ситуативно-деловая форма общения формирует умение видеть в партнере по общению самоценную личность, понимать его мысли и переживания, позволяет ребенку уточнить представления о самом себе. При недостатке общения со взрослыми общение с ровесниками выполняет компенсаторную функцию [5].

Для проведения исследования по данной теме нами была выбрана методика, разработанная И.А. Орловой и В.М. Холмогоровой. Данная методика представляет собой метод наблюдения, который является незаменимым при первичной ориентировке в реальности детских отношений. Он позволяет описать конкретную картину взаимодействия детей, дает много живых фактов, отражающих жизнь ребенка в естественных для него условиях. Цель: выявить уровень сформированности коммуникативного навыка у детей раннего возраста. В исследовании принимали участие одиннадцать детей, обучающиеся в первой младшей группе сада №158 г. Твери.

Показателями общения детей со сверстниками служат такие параметры общения, как интерес к сверстнику, инициативность, чувствительность, просоциальные действия и активная речь.

По критерию «интерес к сверстнику» было выявлено, что в основном все дети обращают внимание на сверстника, рассматривают его, уделяют внимание его внешности (рассматривание лица и одежды, фигуры в целом).

По критерию «инициативность» был выявлен уровень стремления ребенка

привлечь внимание сверстника к себе такими действиями, как, вовлечение в совместные действия, демонстрация своих игрушек и действий с ними.

По критерию «чувствительность (активность)» было выявлено стремление ребенка к взаимодействию со сверстником, желание ребенка действовать совместно, способность реагировать на воздействия сверстника и отвечать на них, наблюдение за действиями сверстника, стремление подстроиться под них, подражание действиям сверстника.

По критерию «просоциальные действия» было выявлено умение ребенка делиться игрушками со сверстниками, играть вместе, делить игрушки.

По критерию «средства общения» были выявлены средства, которыми ребенок пользуется для вовлечения сверстника в совместные действия. Такими показателями являются экспрессивно-мимические действия и активная речь (лепет, отдельные слова, фразы).

Все обнаруженные параметры общения со сверстниками были оценены в следующей последовательности: интерес – 1 балл; инициативность – 2 балла; чувствительность – 2 балла; просоциальные действия – 1 балл; средства общения: экспрессивно-мимические – 1 балл; активная речь – 4 балла.

Высокий уровень общения со сверстниками показали четверо детей (36%), средний уровень показали шесть детей (55%) и низкий уровень показал один ребенок (9%). Баллы суммировались исходя из предложенных в методике критериев, таких как интерес к сверстнику, инициативность, чувствительность, просоциальные действия и средства общения (экспрессивно-мимические и активная речь).

Таким образом, у всех детей в той или иной мере сформированы навыки коммуникативного общения, соответствующие их возрасту. Общение со сверстниками тесно связано с предметной деятельностью и постоянно преломляется через призму общения со взрослым, поэтому роль воспитателя или любого другого взрослого остается важной и неотъемлемой частью в процессе становления и развития общения детей раннего возраста со сверстниками. Взрослый помогает, направляет детей, помогает наладить контакты со сверстниками и пресекает возможные конфликты. Общение в форме совместной деятельности, речевого общения составляет необходимое условие для развития ребенка, ведь благодаря этому дети овладевают некоторыми видами деятельности, которые невозможно осуществлять в одиночку, учатся применять на практике нормы поведения, упражняются в нравственных поступках. Общение со сверстниками способно формировать у ребенка инициативность – неоценимое личностное качество.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Волков Б.С., Волкова Н.В. Психология общения в детском возрасте. М.: Питер, 2008. 450 с.
2. Мухина В.С. Возрастная психология. М.: Академия, 2006. 608с.
3. Смирнова Е.О. Детская психология. М.: Гуманит. Изд. Центр ВЛАДОС, 2003. 368 с.
4. Смирнова. Е.О. Ребенок-взрослый-сверстник. М.: Школа-Пресс, 2007. 280 с.
5. Смирнова Е.О., Холмогорова В.М. Развитие общения детей со сверстниками. М.: Владос, 2008. 346 с.

РАЗВИТИЕ ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ АКТИВНОСТИ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА В ОПЫТНО-ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Н.М. Юреева, V курс заочной формы обучения
Научный руководитель – канд. психол. наук А.С. Бысюк
ФГБОУ ВО «Тверской государственный университет»

Любознательность и умение объяснять причинно-следственные связи, самостоятельность в деятельности и интерес к новому, активность и инициативность при получении знаний, способность принимать собственные решения, опираясь на свои знания и умения в различных видах деятельности – все это «требования», которые предъявляет общество и государство (ФГОС ДО) к современному дошкольнику. Казалось бы, с этими требованиями, не всегда может справиться современный взрослый, как же быть ребенку? Однако если обратиться к литературным источникам по проблеме психологии дошкольного возраста, то все вопросы и противоречия снимаются.

Дошкольный возраст – это период детских «открытий». Ребенок исследует, познает предметный мир, мир детско-взрослых отношений, делает свои выводы, принимает решения. Очевидно, что познавательная деятельность ребенка (под которой принято понимать «... поиск знаний, приобретение знаний самостоятельно или под руководством взрослого, осуществляемого в процессе гуманистического взаимодействия, сотрудничества, сотворчества» [7, с. 4]), наряду с игровой оказывает влияние на развитие его личности, на успешность социализации.

Задача взрослого – лишь поддержать заложенную самой природой познавательную активность ребенка, его интерес к исследованию, создав условия, в которых познавательная деятельность дошкольника будет окрашена положительными эмоциями (как самого ребенка, который совершил «открытие», так и взрослого). Так что же такое познавательная активность, и какие условия необходимо создать взрослому?

Г.И. Щукина определяет «познавательную активность» как качество личности, которое включает стремление ребенка к познанию, выражает интеллектуальный отклик на процесс познания [11, с.17]. По мнению Т.И. Зубковой, познавательная активность – это естественное стремление человека к познанию, характеристика деятельности, её интенсивность и интегральное личностное образование [4, с. 11]. Э.А. Красновский же под познавательной активностью понимает и интерес к новому, и стремление к успеху, и радость познания, и установку к решению задачи [5, с. 55].

Познавательная активность дошкольника развивается из потребности в новых впечатлениях, из его исследовательской деятельности, из стремления узнать и открыть для себя как можно больше нового [6, с. 56].

Мы в своем исследовании опирались на определение познавательной активности, предложенное В.В. Щетининой: «познавательная активность – интегративное качество личности, которое порождается потребностью в познании, предполагает устойчивый интерес к поиску новых знаний, проявляется в готовности к деятельности (поисковой), в стремлении к самостоятельности и выражается в интенсивном изучении действительности для последующей творческой

реализации приобретенных знаний и умений» [10, с. 441]. И далее «...познавательная активность представляет собой динамичную интегративную совокупность психических процессов, состояний и свойств, характеризующих когнитивную, эмоционально-чувственную, мотивационно-потребностную, поведенческо-волевою сферы личности дошкольника, содержание и структура которых определяют его субъективное отношение к различным областям познания» [там же].

Структура познавательной активности может быть представлена следующим образом: мотивационно-потребностный блок (любопытность, познавательный интерес, познавательная потребность); регуляторный блок (самостоятельность, настойчивость, инициативность, произвольность эмоциональных проявлений); деятельностный блок (вопросительно-исследовательская активность, познавательная позиция); результативный (объективные показатели познавательной деятельности); рефлексивно-оценочный (самооценка своей познавательной активности) [2, с. 94].

Познавательная активность как интегративное качество личности развивается у ребенка на протяжении всего детства, формируется в результате присвоения и внутренней проработки результатов познавательного опыта ребенка. Кроме того, следует помнить, что формирование познавательной активности невозможно без качественных преобразований отмеченных выше структурных компонентов. Т.е. потребности, мотивы, интерес - это источники познавательной активности ребенка, а их удовлетворение – его деятельность. Следовательно, для развития познавательной активности ребенка, мы должны создать ситуацию, в которой ребенок станет субъектом собственной деятельности [10].

В практике работы дошкольной образовательной организации субъектом деятельности ребенок может стать в опытно-экспериментальной деятельности, которая представляет собой один из видов ориентировочно-исследовательской (поисковой) деятельности [8]. По мнению Н.Н. Поддьякова, «.. в деятельности экспериментирования ребенок выступает как своеобразный исследователь, самостоятельно воздействующий различными способами на окружающие его предметы и явления с целью более полного их познания и освоения» [цит. по 7, с. 8]. Кроме того, Н.Н. Поддьяков отмечает, что в ходе экспериментирования активизируются все мыслительные процессы ребенка, развивается речь, происходит накопление умственных умений, развивается эмоциональная сфера.

Главным достоинством применения метода экспериментирования в детском саду является то, что он полностью соответствует требованиям стандарта дошкольного образования к организации образовательной процесса – занятия строятся на основе совместного творчества педагога и детей, стимулируют познавательную и творческую активность детей. С другой стороны, такие занятия в полной мере отвечают требованиям педагогики сотрудничества.

Организация опытно-экспериментальной деятельности ребенка в ДОО – это не только создание уголка экспериментирования и программы эксперимента. В большей степени это умение педагога поставить цель или сформулировать задачу, которая должна быть решена детьми в ходе совместной деятельности. Главная задача педагога – заинтересовать ребенка, вызвать положительную эмо-

циональную реакцию ребенка от процесса и результата деятельности, поддерживать рассуждения ребенка, обратить внимание на логику его рассуждений. Воспитатель постоянно должен стимулировать детское любопытство, быть готовым к вопросам детей, не сообщать знания в готовом виде, а помочь в ответ на вопрос ребенка получить их самостоятельно, поставив небольшой опыт. Желательно проверить все предложения детей, позволить им на практике убедиться в верности или неверности своих предположений (безусловно, если при этом никому не будет нанесен вред – ни объекту наблюдений, ни ребенку) [3].

В рамках данной статьи представим результаты нашего эмпирического исследования проблемы развития познавательной активности детей старшего дошкольного возраста в опытно экспериментальной деятельности.

Исследование проходило на базе МДОУ детский сад № 128 г. Твери. В исследовании приняло участие 27 детей старшего дошкольного возраста. Придерживаясь логики построения исследования, нами были сформированы две группы (контрольная и экспериментальная).

Принимая за основу описанную выше структуру познавательной активности дошкольников, нами были подобраны соответствующие методики: Любознательность – методика «Сказка» (Н.И. Ганошенко, В.С. Юркевич), направленная на изучение любознательности ребенка [1]. Выявление у ребенка наличия познавательной мотивации, направленности интересов – методика «Беседа» (МВ. Марусинец) [там же]. Вопросительно-исследовательская активность – Методика «Вопрошайка» (Н.Б. Шумакова) [9]. Познавательный интерес – «Волшебный цветок» (Е.Э. Кригер) [1], методика «Загадка» [1]. Изучение произвольной поисковой активности в форме вопросов методика «Угадай, что в ящике» [1].

Так же мы обратили внимание на такие критерии эффективности работы с детьми в опытно-экспериментальной деятельности, как: умения ребенка видеть и выделять проблему; принимать и ставить цель; решать проблему; анализировать объект или явление; выделять существенные признаки и связи; сопоставлять различные факты; делать выводы [7, с. 16]. Эти же критерии могут стать и косвенными критериями, по которым мы можем судить о динамике развития познавательной активности ребенка, в частности такого ее компонента как деятельностный блок (вопросительно-исследовательская активность, познавательная позиция).

Далее представим результаты исследования непосредственно по указанным выше критериям. Высокий уровень развития по критерию «умение видеть и выделять проблему» показали 12% детей в двух группах. По критерию «умение сопоставлять различные факты» высокий уровень продемонстрировали 14% в КГ и 12% в ЭГ.

Средний уровень развития по критерию «умение видеть и выделять проблему» продемонстрировали 50% детей КГ и 46% детей ЭГ. По критерию «умение принимать и ставить цель» – 42% и 46% соответственно. По критерию «умение решать проблему» – 62% и 58% детей в двух группах. По критерию «умение анализировать объект или явление» – 38% и 46% дошкольников из каждой группы. 69% детей из двух групп – по критерию «умение выделять существенные признаки и связи». По критерию «умение делать выводы» 73% и 79% детей

из каждой группы.

Низкий уровень развития по критерию «умение видеть и выделять проблему» показали 38% из КГ и 46% из ЭГ. 58% и 54% соответственно по критерию «умение принимать и ставить цель»; 38% и 42% по критерию «умение решать проблему»; 58% и 54% по критерию «умение анализировать объект или явление»; по 31% в каждой группе по критерию «умение выделять существенные признаки и связи»; по 46% и 38% соответственно по критерию «умение сопоставлять различные факты».

Следующим этапом нашей работы стало поведение с детьми из экспериментальной группы серии занятий, включающие опытно-экспериментальную деятельность, в частности цикл занятий: «Мокрый песок», «Свойства воды». Кроме того, была организована работа с родителями. В рамках работы с семьями воспитанников проходили занятия по темам «Школа волшебства», «Осадки», «Волшебница вода».

Благодаря систематическим занятиям по экологическому воспитанию, в которых у детей была возможность включаться в опытно-экспериментальную деятельность, воспитанники экспериментальной группы показали результаты, отличающиеся от результатов детей контрольной группы.

По сравнению с контрольной, в экспериментальной группе на 12% больше детей, которые смогли самостоятельно справиться с таким заданием, как формулирование проблемы. На 11% меньше детей, нуждающихся в инструкции взрослого. Также в экспериментальной группе число детей, принимающих и ставящих перед собой цель без помощи взрослого, больше на 12% (50% против 38%). К изучаемому периоду 65% детей из экспериментальной группы могли самостоятельно решать проблему, в то время как в контрольной группе, самостоятельно с этой задачей справлялись 31%. Анализировать самостоятельно объекты и явления в экспериментальной группе могли 50% против 23% в контрольной группе. Самостоятельно сопоставлять факты научились 62% детей в экспериментальной группе, в контрольной – 54%. До 77% в экспериментальной и до 58% детей в контрольной группе увеличилось число детей, которые смогли самостоятельно формулировать выводы.

Таким образом, эмпирически подтверждено, что включение в образовательный процесс опытов и экспериментов способствует развитию познавательных «умений» детей и их познавательной активности.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Баранова Э. А.Б Диагностика познавательного интереса у младших школьников и дошкольников. СПб.: Речь, 2005. 128 с.
2. Волошена Е.А, Истратова О.Н. Диагностика познавательной активности детей старшего дошкольного возраста // Приволжский научный вестник. № 9 (37), 2014. С. 93–97.
3. Дорохова Т.М. Организация и проведение опытно-экспериментальной деятельности с дошкольниками // Педагог ДОУ. Всерос. электрон. журн. [Электронный ресурс]. URL: <https://www.pdou.ru/categories/2/articles/2028> (дата обращения 01.03.2017).
4. Зубкова Т.И. Формирование познавательной активности слабоуспевающих учащихся начальных классов: автореф. дис. ... канд. пед. наук. Екатеринбург, 1993. 24 с.
5. Красновский Э.А. Показатели в образовании // Стандарты и мониторинг в образовании. 2002. № 5. С. 53–57.

6. Мухина В.С. Возрастная психология: феноменология развития, детство, отрочество: учебник. М.: Академия, 2010. 452 с.
7. Организация экспериментальной деятельности дошкольников: Методические рекомендации / под общ. ред. Л.Н. Прохоровой. 3-е изд., испр. и доп. М.: АРКТИ, 2008. 62 с.
8. Поддьяков Н.Н. Творчество и саморазвитие детей дошкольного возраста: Концептуальный аспект. Волгоград: Перемена, 1995. 156 с.
9. Хрестоматия по возрастной психологии: Учебное пособие для студентов / сост. Л. М. Семенюк.-2-е изд., испр.-М.:МПСИ, 2013. 398 с.
10. Щетинина В.В. Обновление подходов к формированию познавательной активности дошкольников // Вектор науки ТГУ. № 4 (22), 2012. С. 441–444.
11. Щукина Г.И. Проблема познавательной потребности в педагогике. М.: Педагогика, 2001. 351 с.

ИССЛЕДОВАНИЕ МОТИВАЦИОННОЙ ГОТОВНОСТИ ДЕТЕЙ К ШКОЛЬНОМУ ОБУЧЕНИЮ

М.А. Жарова, III курс очной формы обучения
Научный руководитель – канд. психол. наук, доц. О.О. Гонина
ФГБОУ ВО «Тверской государственный университет»

Проблема готовности к школьному обучению является одной из самых актуальных для родителей и дошкольников. Это начало нового этапа в жизни дошкольника. Переступив порог школы, ребенок должен перейти к деятельности учения. Именно эта деятельность становится ведущей для ребенка. А.И Запорожец говорил, что готовность к обучению в школе «представляет собой целостную систему взаимосвязанных качеств детской личности, включая особенности ее мотивации, уровня развития познавательной, аналитико-синтетической деятельности, степень сформированности механизмов волевой регуляции действий и т.д.» [5; с. 11].

Мотивационная готовность к школьному обучению является одной из важнейших проблем в психологии. Данной проблемой занимались множество зарубежных и отечественных психологов (Л.И. Божович, Дж. Брунер, М.Р. Гинзбург, Н.И. Гуткина, Р. Заззо, А.И. Запорожец, Е.П. Ильин, А.Н. Леонтьев, В.С. Мухина, О.Е. Смирнова, В.Д. Шадриков).

По мнению известного отечественного психолога Р.Г.Асеева, мотивация есть специфический вид психологической регуляции поведения и деятельности. То есть, в наиболее широком смысле мотивация определяет поведение [3; с. 52]. При изучении мотивации М.Р. Гинзбург выделил несколько мотивов, которые наиболее существенны в мотивации обучения: познавательный мотив (восходящий в овладение новыми знаниями, интерес к приемам самостоятельного приобретения и совершенствования знаний); социальный мотив (основанные на понимании общественной необходимости учения, чувство ответственности); позиционный мотив (связанный со стремлением занять новое положение в отношениях с окружающими, самоутверждение, оказывать влияние на других учеников); внутренний мотив (включает в себя желание учиться); внешний мотив (включает в себя особенности школьной жизни, привлекающие детей внешней стороной: красивая форма, школьные принадлежности и т. п.).

Мотивационная сфера включает и аффективную, и волевую сферу личности (Л.С. Выготский), переживание удовлетворения потребности. Мотивационная сфера или мотивация в широком смысле слова понимается как стержень личности, к которому «стягиваются» такие ее свойства, как направленность, ценностные ориентации, установки, социальные ожидания, притязания, эмоции, волевые качества и другие социально-психологические характеристики.

По мнению О.Е. Смирновой, мотивационная готовность это, прежде всего стремление к новой позиции – позиции школьника. Заключается это в отношении к учебной деятельности, к школе в целом, к учителям, к ученикам и т. д. В старшем дошкольном возрасте «преобладают социальные мотивы, которые за собой ведут отношение ребенка к новому значимому взрослому – учителю» [5; с. 321]. А.Л. Венгер, К.Н. Поливанова, говоря о мотивационной готовности к школе, считали, что ребенок, должен выделять для себя учебное содержание, а не значимого взрослого, то есть учителя: «Учитель и учебное содержание для ребенка должны быть разделены» [5; с. 325].

В исследовании Т.А. Нежной (1988) изучалось формирование внутренней позиции школьника. Эта позиция, согласно Л.И. Божович, является главным новообразованием кризисного периода. Он характеризует внутреннюю позицию школьника, как систему потребностей и стремлений дошкольника, которые связывают его со школой, то есть ребенок отказывается от так называемой игровой жизни и начинает интересоваться учебной деятельностью в целом, а также к школьным предметам, атрибутами и т. д. [2; с. 122]. Следовательно, мотивационная готовность к школьному обучению складывается из: положительных представлений о школе; желаний учиться в школе, чтобы узнать и уметь много нового, и сформированной позиции школьника. Таким образом, мотивационная готовность является основой школьного обучения. На данный момент у большинства детей наблюдается недостаточный уровень развития мотивационной готовности, что и обусловило проблему данного исследования, которая является и целью нашего исследования: изучение и анализ уровня мотивационной готовности детей ДОО к школьному обучению. Объектом моего исследования является: мотивационная сфера детей ДОО. Предметом исследования является: уровень мотивационной готовности детей ДОО к школьному обучению.

Для диагностики уровня сформированности мотивационной готовности в нашем исследовании использовались следующие методики:

1. Диагностическая методика определения мотивационной готовности к школе старших дошкольников «беседа о школе» (по методике Т.А. Нежной), целью данной методики является: исследование внутренней позиции школьника (ВПШ) и выявления характера ориентации на школьно-учебную деятельность.

2. Диагностическая методика определения мотивационной готовности к школе старших дошкольников «Рисунок « я в школе», данная методика направлена на выявления отношения ребенка к предстоящему обучению в школе, степень сформированности у него внутренней позиции школьника. Методика «Я в школе» является одной из разновидностей проективных рисуночных методик, в которой проявляются такие эмоциональные переживания детей, которые ими полностью не осознаются или о которых они предпочитают не рассказывать.

3. Методика определения мотивов учения старших дошкольников (по методике М.Р. Гинзбург), целью данной методики является: выявить относительную выраженность различных мотивов, побуждающих к учению детей старшего дошкольного возраста [4].

Диагностическое исследование проводилось в ДОО №158 г. Твери. В исследовании приняли участие 12 детей старшей группы. По результатам диагностики по методике Т.А. Нежной, полученные в ходе беседы ответы детей заносились в протокол и делились на две категории – А и Б, было выявлено, что только у 2-х детей (17%) – Арины и Кости, категория ответов А преобладает над Б, это свидетельствует о том, что их внутренняя позиция (ВП) имеет содержательный характер, связанный с обучением в школе; у остальных 10 детей (83%), категория ответов Б преобладает над А, это свидетельствует о том, что ВП этих детей не имеет содержательного характера, т. е. ориентация ребенка направлена больше на дошкольные виды деятельности и на формальные стороны обучения. На основании ответов детей, полученных в первой части методики, заполнялась таблица по сформированности отдельных элементов ВПШ, из которой следует: 1 элемент – у 4 детей (34%) наблюдается преобладание категории ответов А, что свидетельствует о том, что только у 4 детей элемент «необходимость в учении» сформирован; 2 элемент – у половины детей (50%), наблюдается преобладание категории ответов А, у другой половины категория Б, это свидетельствует о том, что только у 6 детей сформирован такой элемент как «интерес к учебным видам деятельности»; 3 элемент – у всех детей (100%), наблюдается преобладание ответов Б, что свидетельствует о том, что ни у кого из детей нет «стремления к отношениям нового типа», 4 элемент – у 2 детей (17%), преобладает категория ответов А, что в свою очередь свидетельствует о том, что только у двух детей сформирован элемент «признание авторитета учителя».

По результатам диагностики по методике «Рисунок "Я в школе"» в ходе анализа содержания рисунка, оцениваемого по степени сформированности пяти элементов ВПШ, было выявлено, что у 8 детей (66%) присутствуют на рисунке такие элементы, как изображение школьного здания; уверенные четкие линии прорисовки; фигура автора рисунка, находящегося в центре листа или сбоку со школьными атрибутами (портфель, форма, учебные принадлежности и т. д.), а также богатая цветовая гамма, преобладание светлых тонов; в результате суммирования оцениваемых показателей, следует, что у этих детей средняя степень сформированности ВПШ (26–13 баллов), у остальных 4 детей (34%) на рисунках отмечены такие элементы как: небогатая цветовая гамма или излишки затемнений и штриховок; фигура самого автора отсутствует или скрыта, а так же тонкие неуверенные, плохо прорисованные линии, все это свидетельствует о том, что у данных детей низкая степень сформированности ВПШ (12–0 баллов).

По результатам диагностики по методике М.Р. Гинзбурга, которая проводилась с каждым ребенком индивидуально с опорой на схематические рисунки, можно сказать, что у 8 детей (66%) по наибольшему количеству баллов (5 баллов) преобладает такой вид мотива, как учебный; у 1 девочки (8,5%) – Арина, по наибольшему количеству баллов (4 балла) преобладает социальный вид мотива; у Насти (8,5%) по наибольшему количеству баллов (2 балла) преобладает мотив

получения высокой отметки, у 2 детей (17%) по наибольшему количеству баллов (3 балла) преобладает такой вид мотива, как позиционный.

Проведен подсчет и анализ результатов исследования по всем диагностическим материалам, на основании которых можно сделать вывод, о том что, внутренняя позиция школьника (ВПШ) сформирована только у двух детей и имеет содержательный характер, который связан с обучением в школе, у остальных ребят преобладает дошкольный вид деятельности, в свою очередь это свидетельствует о том, что только у двух детей присутствует мотивационная готовность. Данные исследования показали, что у 7 детей сформированы отдельные элементы ВПШ, такие как: «интерес к учебным видам деятельности» и «необходимость в учении», из них только у 2 детей сформирован элемент «признание авторитета учителя», в результате у всех детей наблюдается несформированность одного элемента – «стремление к отношениям нового типа». Таким образом, не все элементы ВПШ у данной группы детей до конца сформированы.

Опираясь на результаты диагностики по методике «Рисунок «я в школе», можно сделать вывод, о том, что общая степень готовности у 8 детей по элементам ВПШ находятся в процессе становления (т. е. средний уровень, 26–13 баллов), у остальных 4 детей несформированность ВПШ (12–0 баллов), из этого следует отсутствие осознания необходимости изменения жизненной позиции и позитивного отношения к ней. Судя по содержанию рисунка, у всех детей отсутствует такой элемент, как «учитель», что подтверждает результат предыдущей методики: несформированность таких элементов как «признание авторитета учителя» и «стремление к отношениям нового типа».

Исследование также показывает, что у 8 детей доминирующим видом мотива является учебный, у 2 – позиционный, и только у 2 девочек преобладают такие мотивы как социальный и получения высокой отметки. Подводя итог, можно сказать, что у данной группы детей выявлено развитие и преобладание учебных мотивов (школьных), что является важным показателем формирования ВПШ, но только у двух детей сформирована внутренняя позиция школьника (ВПШ), которая является основным критерием мотивационной готовности.

Таким образом, в данной группе у двух детей сформирована мотивационная готовность к школьному обучению. Следовательно, необходимо проводить целенаправленную работу, не стоит ограничиваться развитием только интеллектуального обучения, следует уделять больше времени и внимания мотивационной готовности детей к школьному обучению.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Асеев В.Г. Проблема мотивации и личности // Теоретические проблемы психологии личности. М., 2004. С.122.
2. Божович Л.И. Личность и ее формирование в детском возрасте. СПб.: Питер, 2008. 398 с.
3. Гинзбург М.Р. Условия развития мотивационной готовности детей к школе // Вопросы психологии. 1996. № 6.
4. Гусева А.Н. Руководство по использованию психодиагностических методик психологами дошкольных образовательных учреждений». Программа «1С: Дошкольная Психодиагностика. Базовая версия» разработана Агентством «1С-Персонал» в 2009. 137 с.
5. Смирнова Е.О. Детская психология: учебник для студ. высш. пед. учеб. заведений. М.: Гуманит. изд. Центр ВЛАДОС, 2003. 366 с.

РАЗВИТИЕ НАГЛЯДНО-ОБРАЗНОГО МЫШЛЕНИЯ У ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

А.Е. Косарева, III курса очной формы обучения
Научный руководитель – канд. психол. наук, доц. О.О. Гонина
ФГБОУ ВО «Тверской государственный университет»

Проблема развития и совершенствования наглядно-образного мышления дошкольников – одна из важнейших в психолого-педагогической практике. Главный путь ее решения – рациональная организация всего учебно-воспитательного процесса. Наглядно-образное мышление – вид мышления, характеризующийся опорой на представления и образы. При наглядно-образном мышлении ситуация преобразуется в плане образа или представления. Субъект оперирует наглядными изображениями объектов через их образные представления. При этом образ предмета позволяет объединить набор разнородных практических операций в целостную картину. Овладение наглядно-образными представлениями расширяет сферу действия практического мышления.

Уже на третьем году жизни у ребенка начинает формироваться наглядно-образное мышление, а затем у более старших дошкольников возникают первые понятия, мышление становится все более отвлеченным. Для успешного обучения детей наибольшее значение имеет сформированность образного, а не логического мышления. Именно образное мышление позволяет ребенку наметить способ действия, исходя из особенностей конкретной ситуации или задачи. Связь мышления с практическими действиями у них хоть и сохраняется, но не является такой тесной, прямой и непосредственной, как раньше. В ходе анализа и синтеза познаваемого объекта ребенок необязательно и далеко не всегда должен потрогать руками заинтересовавший его предмет. Во многих случаях не требуется систематического практического манипулирования (действия) с объектом, но во всех случаях необходимо отчетливо воспринимать и наглядно представлять этот объект. Иначе говоря, дошкольники мыслят лишь наглядными образами и еще не владеют понятиями (в строгом смысле) [2, с. 65].

М.Т. Битянова и О.А. Барчук характеризуют мышление дошкольников следующим образом: ребенок решает мыслительные задачи, представляя их условия, мышление становится внеситуативным; освоение речи приводит к развитию рассуждения как способа решения мыслительных задач, возникает понимание причинности явлений; детские вопросы выступают показателем развития любознательности и говорят о проблемности мышления ребенка; появляется новое соотношение умственной и практической деятельности, когда практические действия возникают на основе предварительного рассуждения; возрастает плановость мышления; ребенок переходит от использования готовых связей и отношений к «открытию» более сложных; возникают попытки объяснить явления и процессы; экспериментирование возникает как способ, помогающий понять скрытые связи и отношения, применить имеющиеся знания, попробовать свои силы; складываются предпосылки таких качеств ума, как самостоятельность, гибкость, пытливость [2, с. 12].

В развитии мышления дошкольника существенную роль играет овладение детьми способами наглядного моделирования тех или иных явлений. Наглядные модели, в которых воспроизводятся существенные связи и отношения предметов и событий, являются важнейшим средством развития способностей ребенка и важнейшим условием формирования внутреннего, идеального плана мыслительной деятельности. Возникновение плана наглядных представлений о действительности и способность действовать в плане образов (внутреннем плане) составляют, по словам А.В. Запорожца [1], первый, «цокольный этаж» общего здания человеческого мышления. Он закладывается в различных видах детской деятельности – в игре, конструировании, изобразительной деятельности и др. [3, с.112–115]. Кроме того, развитию этого вида мышления способствуют следующие виды заданий: рисование, прохождение лабиринтов, работа с конструкторами, но уже не по наглядному образцу, а по словесной инструкции, а также по собственному замыслу ребенка, когда он прежде должен придумать объект конструирования, а затем самостоятельно его реализовать [4, с. 79].

Целью нашего исследования являлось выявление возрастных и индивидуальных особенностей развития наглядно-образного мышления детей дошкольного возраста. Для этого мы выбрали методики и провели диагностическое обследование детей средней и старшей групп детского сада, а затем сравнили и проанализировали полученные результаты. Нами были продиагностированы 20 детей средней группы и 16 детей старшей группы детского сада. По методикам: «Раздели на группы», «Нелепицы», «Что здесь лишнее?».

В ходе проведения диагностического обследования, направленного на выявление уровня развития наглядно-образного мышления детей средней группы, нами были получены следующие результаты: большая часть детей – 12 человек (60%) – имеют средний уровень развития наглядно-образного мышления; 4 (20%) испытуемых имеют высокий уровень развития наглядно-образного мышления; 3 ребёнка (15%) – низкий уровень развития наглядно-образного мышления; 1 ребёнок (5%) набрал всего 1 балл, что свидетельствует об очень низком уровне развития у него наглядно-образного мышления.

Результаты диагностического обследования детей старшей группы: 2 ребёнка (12,5%) набрали по 10 баллов, что свидетельствует о том, что уровень развития наглядно-образного мышления у них очень высокий; 7 детей (43,7%) набрали 8–9 баллов – имеют высокий уровень развития мышления; 6 детей (37,5%) испытуемых групп имеют средний уровень развития наглядно-образного мышления, т.к. они набрали от 4 до 6 баллов; всего 1 ребенок (6,3%) получил 2,3 балла – у него низкий уровень развития мышления.

Таким образом, полученные результаты позволяют нам говорить о положительной динамике развития наглядно-образного мышления дошкольников старшей группы по сравнению с уровнем развития мышления детей средней группы. Самым эффективным способом развития наглядно-образного мышления является игровая деятельность, которая связана с деятельностью конструирования, рисования, всевозможные дидактические игры, направленные на развитие мышления, прохождение лабиринтов. Условием возникновения и развития

мышления ребенка является изменение видов и содержаний детской деятельности. Простое накопление знаний не приводит автоматически к развитию мышления. Своеобразие развития ребенка заключается в активном овладении ребенком способами практической и познавательной деятельности, имеющими социальное происхождение. Овладение подобными способами играет существенную роль в формировании не только сложных видов абстрактного, словесно-логического мышления, но и мышления наглядно-образного, характерного для детей дошкольного возраста. Переход от наглядно-действенного к наглядно-образному и словесному мышлению происходит на основе изменения характера ориентировочно-исследовательской деятельности, благодаря замене ориентировки на основе проб и ошибок более целенаправленной двигательной, затем зрительной и, наконец, мысленной ориентировкой.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Вопросы психологии ребенка дошкольного возраста / под ред. А.Н. Леонтьева, А.В. Запорожца. М., 1948. 141 с.
2. Дубровина И.В., Андреева А.Д. и др. Младший школьник: развитие познавательных способностей: пособие для учителя. М., 2002.
3. Запорожец А.В. Психология. М., 1953 170 с.
4. Психокоррекционная и развивающая работа с детьми: учеб. пособие для студ. вузов / под ред. И.В. Дубровиной. М.: Академия, 1998. 160 с.

ЭМОЦИОНАЛЬНОЕ ВЫГОРАНИЕ КАК ФОРМА ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕФОРМАЦИИ ЛИЧНОСТИ ПЕДАГОГА ДОО

А.А. Арсенина, III курс очной формы обучения

Научный руководитель – канд. пед. наук, ст. преподаватель А.Ю. Зарецкая
ФГБОУ ВО «Тверской государственный университет»

Профессиональная деятельность современного педагога относится к группе профессий с повышенной моральной ответственностью за здоровье и жизнь отдельных людей или групп. Постоянные стрессовые ситуации, в которые попадает педагог в процессе взаимодействия с обучающимися и коллегами по работе, постоянное проникновение в суть проблем обучающихся, личная незащищенность и другие морально-психологические факторы оказывают негативное воздействие на его здоровье. В течение последних десятилетий проблема сохранения психического здоровья педагога в образовательном учреждении стала особенно острой. Работа с людьми в силу предъявляемых ею высоких требований, особой ответственности и эмоциональных нагрузок потенциально содержит в себе опасность тяжелых переживаний, связанных с рабочими ситуациями, и вероятность возникновения профессионального стресса.

К профессиональным стрессам можно отнести вхождение в новую профессиональную среду; ситуацию нововведений и конфликтов в этой сфере; ситуации изменения требований к профессии, внутренних кризисов; ситуации, связанные с профессиональным ростом, с карьерой и др. Все это может способствовать появлению у человека таких стрессовых проявлений, как беспомощность, подвер-

женность конфликтам, эмоциональная напряженность, снижение работоспособности, уровня самокритичности [1, с. 81].

Синдром выгорания – сложный психофизиологический феномен, который определяется как эмоциональное, умственное и физическое истощение из-за продолжительной эмоциональной нагрузки. Синдром выгорания выражается в депрессивном состоянии, чувстве усталости и опустошенности, недостатке энергии и энтузиазма, утрате способностей видеть положительные результаты своего труда, отрицательной установке в отношении работы и жизни вообще.

Эмоциональное выгорание – это выработанный личностью механизм психологической защиты в форме полного или частичного исключения эмоций (понижения их энергетики) в ответ на избранные психотравмирующие воздействия. Эмоциональное выгорание представляет собой приобретенный стереотип эмоционального, чаще всего профессионального, поведения. «Выгорание» отчасти функциональный стереотип, поскольку позволяет человеку дозировать и экономно расходовать энергетические ресурсы. В то же время могут возникать его следствия, когда «выгорание» отрицательно сказывается на исполнении профессиональной деятельности и отношениях с партнерами.

Эмоциональное выгорание является формой профессиональной деформации личности и приобретается в жизнедеятельности человека. Этим «выгорание» отличается от различных форм эмоциональной ригидности, которая, определяется органическими причинами – свойствами нервной системы, степенью подвижности эмоций, психосоматическими нарушениями [2, с. 193].

Эмоциональное выгорание – динамический процесс и возникает поэтапно, в полном соответствии с механизмом развития стресса. При эмоциональном выгорании налицо все три фазы стресса:

1 фаза – начальная – нервное (тревожное) напряжение служит предвестником и «запускающим» механизмом в формировании эмоционального выгорания, его создают хроническая психоэмоциональная атмосфера, дестабилизирующая обстановка, повышенная ответственность, трудность контингента;

2 фаза – резистенции – фактически сопротивление нарастающему стрессу начинается с момента появления тревожного напряжения; человек пытается более или менее успешно оградить себя от неприятных впечатлений.

3 фаза – истощения – характеризуется более или менее выраженным падением общего энергетического тонуса и ослаблением нервной системы; оскудение психических ресурсов, снижение эмоционального тонуса, которое наступает вследствие того, что проявленное сопротивление оказалось неэффективным. Эмоциональная защита в форме «выгорания» становится неотъемлемым атрибутом личности.

Знание стадий и факторов синдрома профессионального выгорания позволит педагогам более серьезно отнестись к своевременной профилактике развития этого синдрома. Профилактика должна быть комплексной, психологической, организационной, направленной на коррекцию нарушений психического состояния и, при необходимости, на улучшение психологического климата в коллективе, оптимизацию труда педагога [4, с. 274].

Для профилактики и помощи педагогам в преодолении синдрома выгорания могут быть предложены советы, рекомендованные врачом Д. Лейком, названные привычками, позволяющими заботиться о своем психосоматическом здоровье: 1. Привычки правильного питания. 2. Много двигаться и физически тренироваться по 20–30 минут три раза в неделю. 3. Иметь правильное дыхание. Если оно ровное и глубокое, диафрагмальное, то действует успокаивающим образом. 4. Освоение и ежедневное использование приемов релаксации, направленной на снижение физической, умственной и эмоциональной напряженности. 5. Жить интересно. Культивировать хобби, развивать разносторонние предпочтения, не замыкаться только на работе, находить различные интересы в жизни. Находить время для заботы о себе. 6. Делать перерывы в работе и активно отдыхать. Культивировать в себе ощущение покоя. Не позволять мрачным мыслям и плохому настроению разрушать душевное равновесие и благополучие. 7. Сказать «нет» вредным привычкам. 8. Заботиться о положительном настроении на целый день. Развивать привычки позитивного самовнушения и мышления, формировать позитивные установки и пожелания. 9. «Выращивать сад» дома, на рабочем месте, на даче, во дворе. Общение с живой природой, домашними любимцами [3].

Не секрет, что профессия педагога чаще, чем большинство других профессий, приводит человека к ситуации стресса. Следствием повышенной напряженности педагогического труда нередко становится подавленность, апатия, чувство постоянной усталости, а иногда и грубость, несдержанность, оскорбления в адрес воспитуемых.

Нами были диагностированы педагоги подготовительной группы детского сада № 158 по методике Вайсмана («Оценка профессионального стресса») и методики Бойко («Диагностика эмоционального выгорания личности»).

Данные «диагностики эмоционального выгорания личности» показали:

Испытуемый 1

1. Фаза напряжения (фаза не сформировалась) 21%
2. Фаза резистенции (сформированная фаза) 66%
3. Фаза истощения (фаза не сформировалась) 13%

Испытуемый 2

1. Фаза напряжения (сформированная фаза) 82%
2. Фаза резистенции (сформированная фаза) 77%
3. Фаза истощения (сформированная фаза) 82%

Данные оценки профессионального стресса показали:

Испытуемый 1: 43%

Испытуемый 2: 40%

В ходе диагностики, было выяснено, что уровень эмоционального выгорания педагогов находится на разных стадиях. Это зависит также и от стажа работы педагогов. У *испытуемого 1* он составляет 6 лет, а у *испытуемого 2* – 13 лет. А в методике оценки профессионального стресса результаты показали средний уровень у обоих педагогов.

Таким образом, эмоциональное выгорание, наиболее часто рассматривае-

мое как долговременная стрессовая реакция или синдром, возникающий вследствие продолжительных профессиональных стрессов средней интенсивности, является одним из наиболее распространённых преград к профессионализму, творчеству и самореализации педагога и вниманию педагога к нравственному воспитанию как предмету профессиональной деятельности.

Для того чтобы данный синдром «не взял верх», необходимо следить за своим уровнем эмоционального состояния и позаботиться о своем будущем с помощью профилактических «привычек».

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Безносков С. П. Профессиональная деформация личности. СПб: Речь. 2004. С.272.
2. Игнатова С.П., Гречищева Л.С. Проектно-исследовательская деятельность как технология здоровьесберегающей педагогики. Санкт-Петербург, 2014, 451 с.
3. Орел В.Е. Феномен «выгорания» в зарубежной психологии: эмпирические исследования и перспективы // Психологический журнал. 2001. Т.22. № 1.
4. Практическая психодиагностика. Методы и тесты: учебное пособие. Самара: Издательский Дом «Бахрах», 1998. 672 с.

ИЗУЧЕНИЕ РЕЗУЛЬТАТОВ ФИЗИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

А.А. Арушанян, III курс очной формы обучения,
Научный руководитель – канд. пед. наук, ст. преподаватель А.Ю. Зарецкая
ФГБОУ ВО «Тверской государственный университет»

Физическое воспитание – одна из ведущих задач дошкольных учреждений. Здоровье, полученное в дошкольном возрасте, является фундаментом общего развития человека. Основы здорового образа жизни закладываются в дошкольном возрасте. За первые 7 лет жизни ребенок проходит гигантский путь развития, определяющими факторами которого являются окружающая среда и воспитание. Л.С. Выготский писал: «Развитие ребенка это единый, но не однородный, целостный, но не гомогенный процесс» [1, с. 34].

Физическое воспитание – основной педагогический процесс, который направлен на формирование двигательных навыков, психофизических качеств, достижение физического совершенства.

Под воздействием воспитания у ребенка усваиваются, а также развиваются основы физической культуры. Физическая культура – одна из сфер социальной деятельности, направленная на укрепление здоровья, а так же развитие физических способностей человека; совокупность материальных и духовных ценностей общества в области физического совершенствования человека. Как известно, физическая культура направлена на «окультуривание» тела, его оздоровление, поэтому формируя культуру тела, важно одновременно развивать личность ребенка, стимулировать раскованность и свободу его движений [5].

Физическое развитие – формирования и изменения на протяжении индивидуальной жизни естественных морфофункциональных свойств организма ребенка и основанных на них психофизических качеств. В более узком значении обозначает совокупность некоторых морфофункциональных признаков, которые

характеризуют в основном конституцию организма и выявляются посредством антропометрических и биометрических измерений (показатель роста, веса, окружности груди, жизненной емкости легких; состояние осанки; изгибов позвоночника; измерение свода стопы; динамометрия; станова́я сила и другие). В более широком смысле слова физическое развитие – развитие психофизических качеств (быстроты, силы, ловкости, гибкости, выносливости и т.д.) [2].

Физическое воспитание в дошкольном образовательном учреждении осуществляется на специальных физкультурных занятиях, в игровой деятельности и в повседневной жизни детей. Дошкольников обучают в определенном темпе выполнять различные физические упражнения по показу, на основе словесного описания, а также под музыку. В физическом воспитании большое место отводится физическим упражнениям, которые проводятся в игровой форме, и подвижным играм. Детей учат осознавать ценность здорового образа жизни [3].

Система физического воспитания в дошкольных учреждениях строится с учетом возрастных и психологических особенностей детей. Одной из основных целей физического воспитания является воспитание здорового, жизнерадостного, жизнестойкого, физически совершенного, гармонически и творчески развитого ребенка [5].

Объективной основой воспитательного направления являются органическая взаимосвязь физического и духовного развития дошкольников, развитие нравственности, формирование эстетических взглядов и убеждений, отношения и самовыражения в трудовых действиях в процессе физического воспитания. В содержание образовательного направления входят обучение естественным видам движений и развитие двигательных качеств [4].

Оздоровительные задачи – это прежде всего охрана жизни и укрепление здоровья ребенка. Они способствуют гармоничному психосоматическому развитию, совершенствованию защитных функций организма посредством закаливания, повышению устойчивости к различным заболеваниям, неблагоприятным воздействиям внешней среды, увеличению работоспособности ребенка [5].

Кроме оздоровительных задач физическое воспитание так же включает в себя и образовательные задачи. Они формируют двигательные умения и навыки. Развитие психофизических качеств (быстроты, силы, гибкости, выносливости, глазомера, ловкости). Развитие двигательных способностей (функции равновесия, координации движений) [5]. Физическая подготовленность детей характеризуется совокупностью сформированных двигательных навыков и основных физических качеств. Физическими качествами называются отдельные стороны двигательных возможностей дошкольника, его двигательные способности. Они проявляются в конкретных действиях – основных движениях (ходьбе, беге, прыжках), игровых, спортивных занятиях.

Вышеперечисленные задачи способствуют всестороннему воспитанию ребенка, направленному на физическое, интеллектуальное, духовное, эмоциональное развитие; психофизическую готовность к труду и учебе в школе. Физические упражнения – основное средство физического воспитания. Они используются для решения комплекса оздоровительных и воспитательных задач, всестороннего развития личности ребенка. Физические упражнения являются чрезвычайно

эффективным средством профилактики и коррекции психофизического состояния организма [5].

Таким образом, именно в дошкольном возрасте в результате целенаправленного педагогического воздействия укрепляется здоровье ребёнка, происходит тренировка физиологических функций организма, интенсивно развиваются движения, физические качества, необходимые для всестороннего гармоничного развития личности.

Кроме самой развивающей работы в систему физического воспитания входит оценка физического развития ребенка. Эта проблема требует отдельной разработки. В соответствии с ФГОС ДОО для оценки физического развития психофизических качеств (быстроты, силы, ловкости, гибкости, выносливости и т.д.) нами была применена диагностическая методика «Оценка физической подготовленности детей старшего дошкольного возраста». Исследование проводилось в «старшей В» группе МДОУ № 158 г. Твери. Возраст детей 5–6 лет. Принимали участие из 26 детей только 14 (9 мальчиков и 5 девочек), остальные отсутствовали по состоянию здоровья. Методика состоит из четырех тестов по одному упражнению, направленные на такие основные физические качества, как силовая выносливость, скоростно-силовые качества, гибкость, а так же координационные способности. Результаты данных упражнений подразделяются на 3 уровня, а именно: высокий, средний и низкий, которые соответствуют сформированным физическим качествам, формирующимся физическим качествам, несформированным физическим качествам.

Тест № 1. Определение силовой выносливости.

Цель: определить силовые качества в сгибание туловища.

Методика: испытуемый лежит на спине, руки за головой, ноги удерживаются партнером (колени прямые, стопы прижаты к опоре). По команде «Можно» испытуемый выполняет сгибание туловища до вертикали, затем возвращается в исходное положение.

Проанализировав результаты, мы выявили 6 детей (57%) со средним уровнем силовой выносливости и 8 (43%) – с низким уровнем.

Тест № 2. Определение скоростно-силовых качеств.

Цель: определить скоростно-силовые качества в прыжке в длину с места.

Методика: Ребёнок встаёт у линии старта, отталкивается двумя ногами, делая интенсивный взмах руками, и прыгает на максимальное расстояние. Нельзя опираться сзади руками. Расстояние измеряется от линии до пятки стоящей ноги.

В этом упражнении высокий уровень продемонстрировали 4 ребёнка (29%), а средний – 10 детей (71%).

Тест № 3. Определение гибкости.

Цель: Определить гибкость у детей дошкольного возраста.

Методика: на полу мелом наносится линия А-Б, а от её середины – перпендикулярная линия, которую размечаем через 1 см. Ребёнок садится так, чтобы пятки оказались на линии А-Б. Расстояние между пятками – 20-30 см., ступни вертикальны. Выполняется три разминочных наклона, и затем четвёртый, зачётный. Результат определяется по касанию цифровой отметки кончиками пальцев соединенных рук.

Было выявлено 11 детей (79%) со средним уровнем гибкости, и 3 (21%) – с низким уровнем.

Тест № 4. Определение координационных способностей.

Цель: определить способность быстро и точно перестраивать свои действия в соответствии с требованиями внезапно меняющейся обстановки в челночном беге.

Методика: в забеге могут принимать участие два участника. Перед началом забега на линии старта и финиша для каждого участника кладут кубики. По команде «На старт!» участники выходят к линии старта. По команде «Марш!» бегут к финишу, обегая кубик на старте и на финише и так три раза.

Результаты этого теста таковы: с высоким уровнем двое детей (14%); со средним – десять (71%); с низким уровнем – двое детей (14%).

Наглядно результаты всех четырех тестов представлены в таблице.

Результаты оценки физической подготовленности
детей старшего дошкольного возраста

| Уровень (сформированность умений) | Силовая выносливость | Скоростно-силовые качества | Гибкость | Координационные способности |
|-----------------------------------|----------------------|----------------------------|----------------|-----------------------------|
| Высокий (сформированные умения) | | 4 ребёнка (29%) | | 2 детей (14%) |
| Средний (формирующиеся умения) | 6 детей (57%) | 10 детей (71%) | 11 детей (79%) | 10 детей (71%) |
| Низкий (несформированные умения) | 8 детей (43%) | | 3 детей (21%) | 2 детей (14%) |

По результатам диагностики «Оценка физической подготовленности детей старшего дошкольного возраста», мы выяснили, что большинство детей имеют средний уровень физической подготовленности. В возрасте 5–6 лет такие показатели являются нормой, т.к. физические качества находятся на стадии формирования, поэтому, тренируя все эти показатели (силовую выносливость, гибкость, скорость, координацию), дети могут достичь высоких результатов.

Таким образом, в дошкольном возрасте в результате целенаправленного педагогического воздействия укрепляется здоровье ребёнка, происходит тренировка физиологических функций организма, интенсивно развиваются движения, физические качества, необходимые для всестороннего развития личности.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Бадалян Л.О. Нервная система // Дошкольное воспитание. 1975. № 5.
2. Введение в физическую культуру. М., 1983.
3. Веракса Н. Е. Программа дошкольного образования «От рождения до школы». М.: Мозаика Синтез, 2011 336 с.
4. Глазырина Л.Д., Овсянкин В.А. Методика физического воспитания детей дошкольного возраста. М.: Гуманитар. изд. центр ВЛАДОС, 2005. 175 с.
5. Степаненкова Э.Я. Теория и методика физического воспитания и развития ребенка: учеб. пособие для студ. высш. и средних учеб. заведений. М.: Академия, 2008. 368 с.

ДИАГНОСТИКА ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ АКТИВНОСТИ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

М.В. Сафина, IV курс заочной формы обучения,

Научный руководитель – ст. преподаватель Т.И. Выбиванцева
ФГБОУ ВО «Тверской государственный университет»

В условиях преобразования экономики и культуры, совершенствования социальных и политических отношений становится крайне актуальной проблема познавательного развития и формирования активной личности современного человека. В связи с этим, необходимость дальнейшего повышения эффективности образовательного процесса в дошкольных учреждениях обязывает специалистов глубже вникать в сущность процесса познавательного развития и формирования познавательной активности детей в различных видах деятельности. Проблема познавательной активности – одна из наиболее трудных в педагогике, так как познавательная активность, являясь индивидуально-психологической характеристикой человека, отражает очень сложные взаимодействия психофизиологических, биологических и социальных условий развития.

Познавательное развитие по ФГОС ДО предполагает вовлечение ребенка в самостоятельную деятельность, развитие его воображения и любознательности. Реализация педагогической системы развития познавательной активности в образовательной деятельности имеет определяющее значение, так как обучение и развитие носят деятельностный характер, а от качества учения как деятельности зависит результат развития и воспитания дошкольников.

Приоритет воспитательного процесса над образовательным, который следует из специфики работы дошкольных учреждений, на практике приводит к неоправданному отступлению от принципа создания активной развивающей среды, который остается ведущим при организации образовательного процесса в детском саду, но реально подменяется репродуктивным подходом и увеличением информационного объема элементарных знаний. Приоритет решения развивающих задач в образовательном процессе современного ДОО требует не только определения средств и способов стимулирования развития познавательной активности в образовательном процессе, но и тщательной разработки критериев ее оценки и научно обоснованных диагностических программ, им соответствующих.

В связи с этим, *целью* нашей работы является теоретический анализ исследований феномена познавательной активности, критериев ее оценки и создание на их основе программы диагностики развития познавательной активности детей старшего дошкольного возраста.

Объектом исследования является развитие познавательной активности детей старшего дошкольного возраста.

Предметом исследования является диагностика развития познавательной активности детей старшего дошкольного возраста.

Гипотеза: диагностика познавательной активности детей старшего дошкольного возраста по таким критериям, как когнитивный, мотивационный, эмоционально-волевой и действенно-практический – позволяет объективно оценить уровень развития данного феномена.

Под активностью понимается способность человека воздействовать на окружающую действительность и изменять ее в соответствии с собственными

потребностями, взглядами, умениями [1, с. 28].

Под познавательной активностью младших дошкольников следует понимать личностное образование, деятельное состояние, которое выражает интеллектуально-эмоциональный отклик ребенка на процесс познания: стремление к получению знаний, умственное напряжение, проявление усилий, связанных с волевым воздействием в процессе получения знаний, готовность и желание ребенка к процессу обучения, выполнение индивидуальных и общих заданий, интерес к деятельности взрослых и других детей [2, с. 128].

На различных возрастных этапах развитие познавательных процессов характеризуется своими особенностями. Психические познавательные процессы в дошкольном возрасте обретают произвольный характер. Дети получают знания о себе, об окружающем мире, целенаправленно усваивают информацию, способны анализировать, прибегают к обобщению. Формируется познавательная активность, определяющая в дальнейшем уровень развития ребенка. Одним из важных направлений в работе с детьми дошкольного возраста является именно развитие их познавательной активности.

К основным направлениям работы по развитию познавательной активности по ФГОС ДО в дошкольном учреждении относятся: личная вовлеченность детей в исследование и иную деятельность; применение различных дидактических заданий и игр; использование приемов в обучении, помогающих в становлении воображения, любознательности и развития речи, пополнению словарного запаса, формированию мышления и памяти.

В ФГОС ДО отмечается, что образовательная организация может проводить оценку развития личности детей, отслеживание динамики, в том числе измерение личностных образовательных результатов [3, с 33].

Психолого-педагогическая диагностика является одним из компонентов педагогического процесса, оценочной практикой, которая направлена на изучение индивидуально-психологических особенностей дошкольника и социально-психологических характеристик детского коллектива с целью оптимизации учебно-воспитательного процесса. Формы проведения диагностики: групповые и индивидуальные, письменное выполнение заданий, устное на итоговых занятиях, в беседах, тестирование. Виды диагностики: скрининговая; углубленная психологическая; динамическое обследование; итоговая. При оценке результатов необходимо принимать во внимание физическое развитие и состояние ребенка; психофизиологические особенности его возраста; динамику физического развития; состояние слуха, зрения; особенности развития двигательной сферы; нарушения общей моторики; координацию движений; особенности работоспособности [4].

Исследование проводилось на базе МБДОУ «Детский сад №149» г. Твери.

Изучение современных методик диагностики познавательной активности дошкольников показало, что в качестве инструментария могут быть использованы как методика диагностики уровня познавательной активности различных авторов (В.С. Юркевич, М.Б. Шумакова, Т.А. Сребрякова, А.А. Горчинская, О.В. Прозоров, Н.К. Постникова и др.), так и компоненты образовательных программ

«Сообщество»; «Развитие»; «От рождения до школы» и некоторых других. Однако сложность объективной диагностики развития познавательной активности определяется тем, что большинство авторов предлагают методики диагностики, акцент в которых делается на диагностике познавательных потребностей, познавательной мотивации, любознательности и т. п.

Для комплексной оценки уровня сформированности познавательной активности дошкольников были взяты следующие компоненты ее развития (по Г. А. Айдашевой): когнитивный (наличие познавательных вопросов, эмоциональная вовлеченность ребёнка в деятельность); мотивационный (создание ситуаций успеха и радости, целенаправленность деятельности, её завершенность); эмоционально – волевой (проявление положительных эмоций в процессе деятельности; длительность и устойчивость интереса к решению познавательных задач); действенно-практический (инициативность в познании; проявление уровней познавательной деятельности и настойчивости, степень инициативности ребёнка) [5].

В качестве методов диагностики познавательной активности детей старшего дошкольного возраста использовались наблюдение, анкетирование, количественный и качественный анализ полученных результатов. В программу исследования вошли три методики: методика «Познавательная активность дошкольника» В.С. Юркевич [6] (когнитивный критерий, эмоционально-волевой); методика «Оценка вопросительных проявлений у детей» Т.А. Серебрякова [7] (когнитивный, эмоционально-волевой, действенно-практический); методика «Познавательная активность» Д.Б. Годовикова [7] (мотивационный, действенно-практический).

На основе выделенных критериев для аналитической обработки результатов исследования и получения количественных показателей, были даны характеристики трех уровней сформированности познавательной активности у детей старшего дошкольного возраста: низкий, средний, высокий.

Результаты диагностики уровня познавательной активности детей старшего дошкольного возраста по трем методикам

| Имя ребёнка | Методика «Познавательная потребность дошкольника» В.С. Юркевич | Методика «Познавательная активность» Д.Б. Годовикова | Методика «Оценка вопросительных проявлений у детей» Т.А. Серебрякова | Итоговый уровень познавательной активности |
|-------------|--|--|--|--|
| Никита | высокий | высокий | высокий | высокий |
| Костя | средний | средний | средний | средний |
| Дима | средний | средний | средний | средний |
| Руслан | средний | низкий | средний | средний |
| Катя | средний | средний | средний | средний |
| Света | высокий | высокий | высокий | высокий |
| Вика | средний | средний | средний | средний |
| Оля | низкий | низкий | низкий | низкий |
| Антон | средний | средний | средний | средний |
| Лиза | средний | средний | средний | средний |
| Андрей | средний | средний | средний | средний |

| | | | | |
|--------|---------|---------|---------|---------|
| Ксения | высокий | высокий | высокий | высокий |
|--------|---------|---------|---------|---------|

В целом уровень развития познавательной активности в группе средний, так как доля детей со средним уровнем составляет 66,7% детей, 8,3% – низкий, 25% – высокий уровень. В подавляющем большинстве случаев результаты диагностики по всем методикам совпадают. Это позволяет утверждать, что полученные результаты достоверны и подбор методик, направленных на диагностику когнитивной, мотивационной, эмоционально-волевой и действенно-практической составляющей познавательной активности позволяет получить объективную картину уровня ее развития у старших дошкольников.

Разностороннее изучение познавательной активности детей, включающее наряду с методами, ориентированными на обследование детей, способы получения фактического материала о своеобразии организации воспитательно-образовательной деятельности по развитию познавательной активности, позволяет не только увидеть общую картину формирования данного феномена, но и определить наиболее оптимальные пути её развития.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Леонтьев А.Н., Леонтьев Д.А. Философия психологии: Из научного наследия. М.: Изд-во МГУ, 1994. 228 с.
2. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии: в 2-х т. М.: Педагогика, 1989. Т. 2. 328 с.
3. Дыбина О.В., Сидякина Е.А., Кузина А.Ю., Анфисова С.Е., Ошкина А.А., Бадун Л.В. Познавательное развитие детей в дошкольной образовательной организации. М.: Юрайт, 2015. 304 с.
4. Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования [Электронный ресурс]. URL: <http://минобрнауки.рф/documents>
5. Айдашева Г.А. Пичугина Н.О. Дошкольная педагогика, М: Феникс, 2014. 326 с.
6. Юркевич В.С. Познавательная потребность и развитие интеллектуальных возможностей школьника // Биология в школе. 1989. № 4. С. 19–21.
7. Мартынович М.А. Диагностика и развивающее обучение // Советская педагогика. 1991. № 4. С. 38–44.

ФОРМИРОВАНИЕ ОТНОШЕНИЙ СОТРУДНИЧЕСТВА ДОО С СЕМЬЕЙ НА ОСНОВЕ НЕТРАДИЦИОННЫХ ФОРМ РАБОТЫ С РОДИТЕЛЯМИ

С.Б. Смурова,
МБДОУ «ЦРР – детский сад «Кораблик», г. Удомля

Эффективность работы детского сада зависит во многом от конструктивного взаимодействия и взаимопонимания между педагогическим коллективом дошкольного учреждения и родителями. Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования одним из основных определяет принцип сотрудничества дошкольной организации с семьёй. В соответствии с требованиями ФГОС ДО, в современной дошкольной образовательной организации взаимодействие родителей и педагогов должно носить ярко выраженный специфический характер сотрудничества, а это требует изменения содержания и форм взаимоотношений между родителями и педагогам ДОО. Однако не все дошкольные образовательные организации и педагоги осознают необходимость из-

менения форм работы с родителями, а также взаимосвязь использования различных форм работы с родителями и процесса формирования отношений сотрудничества ДОО с семьей. В связи с этим, целью нашей работы является изучение теоретических аспектов сотрудничества ДОО с семьей и проведение опытно-экспериментальной работы по использованию нетрадиционных форм работы ДОО с родителями как средства формирования отношений сотрудничества ДОО с семьей.

Главным в работе любого ДОО являются сохранение и укрепление физического и психического здоровья воспитанников, их творческое и интеллектуальное развитие, обеспечение условий для личностного роста. Успешное осуществление этой большой и ответственной работы невозможно в отрыве от семьи, ведь родители первые и главные воспитатели своего ребенка с момента рождения и на всю жизнь [6].

Идея взаимосвязи общественного и семейного воспитания нашла отражение в ряде нормативно-правовых документов международного права и документов федерального уровня: Декларация прав ребенка Конвенция о правах ребенка, Конституция РФ, Закон об образовании от 29.12.2012г. № 273-ФЗ.

Современная наука подчеркивает приоритет семьи в воспитании ребенка, проявляющихся в многообразии форм взаимодействия с дошкольным образовательным учреждением. Успех сотрудничества во многом зависит от взаимных установок семьи и детского сада. Наиболее оптимально они складываются, если обе стороны осознают необходимость целенаправленного воздействия на ребенка и доверяют друг другу.

Главный момент в контексте «семья – дошкольная организация» – это личностное взаимодействие педагога и родителей в процессе воспитания ребенка. Поэтому, особо важным в настоящее время является реализация открытости детского сада для родителей предполагает, что 1) родители могут иметь возможность свободно, по своему усмотрению, в удобное для них время знакомиться с деятельностью малыша в детском саду, стилем общения воспитателя с дошкольниками, включаясь в жизнь группы; 2) вовлечение родителей в педагогический процесс учреждения называется «открытость детского сада внутрь». Сотрудничество ДОО с социальными институтами, его открытость влияниям микросоциума, т.е. «открытость детского сада наружу», также является сегодня одним из направлений деятельности дошкольного учреждения [3].

На сегодняшний день существует большое разнообразие форм работы с родителями. На каждом этапе взаимодействия с родителями планируется конкретное содержание общения, выбираются формы сотрудничества [5].

О.Л. Зверева и Т.В. Кротова выделяют традиционные и нетрадиционные формы общения педагога с родителями дошкольников [2].

Традиционные формы работы подразделяют на коллективные, индивидуальные, наглядно-информационные. Коллективные формы подразумевают работу со всем или большим составом родителей ДОО (группы). Это совместные мероприятия педагогов и родителей. Некоторые из них подразумевают участие и детей. Наглядно-информационные формы взаимодействия ДОО с родителями имеют своей целью целенаправленное систематическое применение наглядных

средств, в целях ознакомления родителей с задачами, содержанием, методами воспитания в детском саду, оказания практической помощи семье. Индивидуальные формы сотрудничества предназначены для дифференцированной работы с родителями воспитанников. Играют роль опосредованного общения между педагогами и родителями. К ним относятся беседы, индивидуальные консультации, посещение семьи ребёнка [2].

Современная классификация нетрадиционных форм работы с родителями включает в себя: информационно-просветительские; познавательные; наглядно-информационные; информационно-ознакомительные; информационно-просветительские; коллегиального самоуправления [2].

К наиболее распространенным нетрадиционным формам работы с родителями относятся: презентация дошкольного учреждения; открытые занятия с детьми в ДОО для родителей; презентация дошкольного учреждения; круглый стол с родителями; школа для родителей; информационные бюллетени; анкетирование; проектная деятельность; семинары [10].

Перечень форм взаимодействия с родителями постоянно расширяется и дополняется. Сегодня взаимодействие с родителями возможно и в формате интерактивного общения через официальный сайт ДОО. Создание официального сайта ДОО – это средство обеспечения открытости и прозрачности деятельности ДОО, средство презентации ДОО местному и профессиональному сообществу, это новая форма взаимодействия в профессиональной среде и с родителями, как потребителями образовательных услуг [1].

К сожалению, все формы работы с родителями сами по себе не являются столь значимыми, в большинстве случаев эти формы существуют сами по себе, потому что работа с семьей оценивается по количеству мероприятий и совсем не анализируется их качество, востребованность у родителей, и то, насколько усилия педагогического коллектива помогли родителям и детям.

С целью решения этой задачи Т.Н. Зятинина предлагает воспитателям выделить критерии оценки сотрудничества ДОО с семьями воспитанников и осуществлять анализ (самоанализ) эффективности (количественный и качественный) мероприятий, которые проводятся специалистами детского сада [9].

По мнению В.А. Зибзеевой [7], для решения данного вопроса в первую очередь необходимо соблюдать следующую последовательность:

- 1) проведение в ДОО социологических срезов для получения данных о семьях. Для получения данных Т.Н. Доронова рекомендует использовать анкету «Давайте знакомиться». Цель: составить социально-психологическую характеристику семей воспитанников. Данный вид опроса поможет воспитателем при составлении плана работы по сотрудничеству с семьей.

- 2) изучение уровня педагогической культуры родителей и стилей семейного воспитания.

- 3) изучение запросов, нужд, интересов родителей; («Выявление потребностей родителей» автор Хоменко И.А., модификация Ворониной О.И. [8]. Цель – изучить особенности информационной культуры родителей в семейном воспитании. Полученные результаты данной методики позволят воспитателю, понять какие информационные источники и формы необходимо использовать в работе

с родителями в системе взаимодействия дошкольного учреждения и семьи, а также определить роль педагога в воспитании и обучении старших дошкольников.

4) изучение мнения родителей о работе ДОО и взаимодействии с педагогическим коллективом (оценочные листы, анкета «Удовлетворенность родителей работой ДОО») [4].

5) Для получения более полной информации о качестве взаимодействия ДОО и семьи Т.Н. Затынина предлагает также осуществлять оценку форм работы с семьей их непосредственными адресатами – самими родителями [9].

Для этого необходимо выявить какие формы сотрудничества предпочитают родители и степень востребованности родителями используемых в детском саду форм взаимодействия с семьей; выявить уровень информированности родителей о работе ДОО.

6) Также необходимо выявить степень проявления у родителей интереса к содержанию образовательного процесса с детьми: вовлечение семей в образовательную деятельность. Для выявления степени проявления у родителей интереса к содержанию образовательного процесса с детьми, уместно использовать журнал учета посещаемости родителями мероприятий, по которому можно отследить степень активности родителей.

На основе выделенных критериев разработана программа диагностики на констатирующем этапе исследования.

При анализе проблем сотрудничества с родителями, по итогам первого этапа определены следующие направления работы с родителями: повышение педагогической культуры родителей; приобщение родителей к активному участию в жизни сада через внедрение наиболее эффективных и предпочитаемых форм работы с семьей ребенка.

На формирующем этапе опытно-экспериментального исследования было проведено 33 мероприятия в нетрадиционной форме: педагогическая библиотека для родителей; педагогическая гостиная; вечера вопросов и ответов; занятия в «Школе молодой семьи»; устный педагогический журнал; круглый стол; копилка добрых дел; тренинги; семинар-практикум; информационные стенды; досуги и развлечения; рукописная книга; конкурсы; мастер-класс.

Проведение работы с родителями с приоритетным использованием нетрадиционных форм позволило отметить положительную динамику в развитии отношений сотрудничества:

Сравнительный анализ итогов анкетирования показал, что позиция родителей изменилась: большинство родителей стали довольны отношением воспитателей к себе – 62%, а на констатирующем этапе – 11%.

Оценка степени удовлетворенности родителей работой ДОО и степень активности родителей повысились. Также повысился уровень информированности родителей о работе ДОО.

Сравнительный анализ анкетирования на констатирующем и контрольном этапах показал, что процент посещаемости лекций вырос с 0% до 60%, к рекомендациям психологов стало прислушиваться 39%, процент использования жизненного опыта снизился. Получаемые знания помогают в воспитании ребенка

67% родителей, что сказывается на снижении процента недостатка педагогических знаний.

Результат математической обработки результатов исследования отношения родителей к проведенным мероприятиям в традиционной форме показал, что мы не можем сказать, какой они вызывают отклик у родителей: однозначно положительный или однозначно отрицательный. Результат математической обработки отношения родителей к проведенным мероприятиям в нетрадиционной форме показал, что отношение к ним однозначно положительное.

Таким образом, выдвинутая нами гипотеза о том, что формированию отношений сотрудничества ДОО с семьей способствует использование нетрадиционных форм работы педагогов с родителями воспитанников подтвердилась.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Антипина Г.А. Новые формы работы с родителями в современном ДОУ // Воспитатель ДОУ. 2011. №12.
2. Зверева О.Л., Кротова Т.В. Общение педагога с родителями в ДОУ: Методический аспект. М.: ТЦ Сфера, 2005.
3. Козлова И.Ф., Куликова Т.А. Дошкольная педагогика. М.: Наука, 2009.
4. Концепция дошкольного воспитания (1989) // Козлова С.А., Куликова Т.А. Дошкольная педагогика: учеб. пособие для студ. сред. пед. учеб. заведений. М.: Академия, 2000.
5. Козлова А.В., Дешеулина Р.П. Работа ДОУ с семьей: метод. рекомендации. М.: Айрис-пресс, 2006.
6. Куликова Т.А. Семейная педагогика и домашнее воспитание. М., 2002.
7. Социальное партнерство детского сада с родителями: сб. материалов / Т.К. Цветкова. М.: Сфера, 2013. 112 с.
8. Хоменко И.А. Образовательные запросы современной семьи / Образование и семья: проблемы индивидуализации: материалы Междунар. науч.-практ. конф. 20–21 апреля 2006 года, Санкт-Петербург. / под общ. ред. И.А. Хоменко. СПб: Издательство «Борей АРТ», 2006. С. 6.
9. Ярмолинская М.М., Петрикевич А.А. Детский сад и семья: сотрудничество и взаимодействие // Образование и воспитание. 2001. № 2.
10. URL:http://enc-dic.com/enc_psy/Partnerstvo-18383/ (дата обращения: 28.01.2017).
11. URL:<http://cyberleninka.ru/article/n/realizatsiya-idei-partnerstva-doo-i-semi-vybor-form-vzaimodeystviya-s-roditelyami#ixzz4X5iKO7e1> (дата обращения: 18.12.2016).

ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ ОБЕСПЕЧЕНИЕ РЕЛИГИОЗНОЙ БЕЗОПАСНОСТИ В МОЛОДЁЖНОЙ СРЕДЕ

ПОМОЩЬ МНОГОДЕТНЫМ И МАЛООБЕСПЕЧЕННЫМ СЕМЬЯМ В УСЛОВИЯХ
ПОЛИКОНФЕССИОНАЛЬНОГО ОБЩЕСТВА
(НА ПРИМЕРЕ ТВЕРСКОЙ И КАШИНСКОЙ ЕПАРХИИ)

О.В. Азизова, магистрант I курса очной формы обучения
Научный руководитель – канд. филол. наук, доц. С.Е. Горшкова
ФГБОУ ВО «Тверской государственный университет»

В конце XX в. вопрос о религиозной безопасности нашего народа встал очень остро и 15 декабря 1996 г. депутаты Государственной Думы Российской Федерации подготовили обращение к Президенту Российской Федерации «Об опасных последствиях воздействия некоторых религиозных организаций на здо-

ровье общества, семьи, граждан России». В обращении было предложено «считать религиозную безопасность российского общества важным приоритетом национальной безопасности наряду с военной, политической, экономической, экологической и социальной».

Спустя двадцать лет вопрос не потерял своей актуальности, т.к. до настоящего времени в России всё ещё идут процессы возрождения религиозного сознания народа. Существовавшая в годы Советской власти атеистическая пропаганда привела к отсутствию подлинных знаний о религии. На этой почве возникла опасность примкнуть к нетрадиционной религиозной общине, что, несомненно, несёт в себе угрозу для духовного здоровья личности, семьи, общества и государства в целом. Среди этих угроз, прежде всего, следует выделить деятельность многочисленных иностранных деструктивных религиозных объединений, финансируемых иностранными спецслужбами, целью которых является дифференциация и раздробление нашего общества на мелкие группы по религиозному принципу... [2, с. 7]. Если вспомнить о планах Гитлера на Востоке, то цель такого раздробления становится понятной: «Нашим интересам, – говорил Гитлер, – соответствовало бы такое положение, при котором каждая деревня имела бы собственную секту, где развивались бы свои собственные представления о боге. Даже если в этом случае в отдельных деревнях возникнут шаманские культы, подобно негритянским или американско-индейским, то мы могли бы это только приветствовать, ибо это лишь увеличило бы количество факторов, дробящих русское пространство на мелкие единицы» [5, с. 8].

Геббельс писал о том, что даже если наша армия будет полностью раздавлена, а наши территории перейдут врагу и заводы полностью разрушат – это не станет гарантом исчезновения нашего государства. По его мнению, только разделение по вере подорвёт возможность к возрождению. Так же бывший помощник президента США по национальной безопасности З. Бжезинский заявлял, что после того как коммунистические идеи были разрушены, главным врагом осталось Православие [7]. Именно поэтому, как только упал «железный занавес», в нашу страну хлынули толпы миссионеров, они внушали и продолжают внушать истинность их религиозного учения.

По мнению Ф.В. Кондратьева – доктора медицинских наук, профессора, заслуженного врача РФ, руководителя экспертного отделения Государственного научного центра социальной и судебной психиатрии им. В.П. Сербского, «современные секты или как их часто называют сегодня – «тоталитарные секты», «неокульты», «деструктивные религиозные организации» – имеют мало общего с тем, что обозначалось этим словом в советских словарях. Современная секта – это не община, отколовшаяся от Церкви, или какое-либо братство, принявшее собственное учение о вере». Новые, так называемые «религиозные объединения» не вписываются в рамки традиционных определений слова «секта», поскольку в основном у них наблюдается не отклонение от традиций и не отделение от конкретных вероучений, а создание совершенно нового вероучения или учения на основе синкретизма, т.е. сочетания разнородных, порой противоречивых и несовместимых воззрений. Для таких учений характерно не столько стремление исправить существующие религии, сколько поиск новых и нетрадиционных

практик и путей религиозного познания [8].

Кандидат юридических наук С.В. Козлов в диссертационной работе «Юридические механизмы обеспечения религиозной безопасности» поясняет, что «основным объектом защиты в ходе обеспечения религиозной безопасности является *конфессиональная идентичность*, которая базируется на устойчивых системах морально-нравственных ценностных предпочтений. Потеря авторитета традиционных религиозных организаций приводит к тому, что деструктивный религиозный опыт получает неограниченное влияние на социум».

Сегодня мы можем с уверенностью говорить, что роль традиционных для России религиозных объединений, в частности Русской Православной церкви (Московский патриархат), в системе обеспечения национальной безопасности без преувеличения велика. Государство и Церковь сотрудничают в вопросах улучшения положения разных категорий граждан путём слаженной работы с начала 90-х годов прошлого века. Сферами взаимодействия являются – поддержка семьи, здорового образа жизни, сохранение и развитие системы ценностей, которая обеспечивает преемственность поколений и социальный мир. На Освященном Архиерейском соборе Русской Православной Церкви 2000 года был принят документ «Основы социальной концепции Русской Православной Церкви», в основу которого легли основные направления «сотрудничества Церкви и государства» в вопросах социального служения включающих в себя дела милосердия и благотворительности, миротворчества, укрепления нравственности, образования и воспитание, реализация совместных социальных проектов, культура, попечение о военнослужащих и сотрудниках силовых структур, профилактика правонарушений, и духовное окормление попавших в исправительные заведения, отношение к науке, здравоохранению, средствам массовой информации, экологии, экономической деятельности, семье и её роли в воспитании подрастающего поколения.

Социальная деятельность – одно из важнейших направлений церковного служения в современном обществе, цель которого – оказание помощи людям в решении проблем самого разнообразного характера (в первую очередь, социальных).

4 февраля 2011 г. на Архиерейском Соборе Русской Православной Церкви (Московского патриархата) был принят документ «О принципах организации социальной работы в Русской Православной Церкви». В документе прописаны все основные правила и нормы организации социального служения, основанные, в первую очередь, на Заповедях любви и милосердия. Осуществляя социальную деятельность, Церковь исполняет заповеди Господа нашего Иисуса Христа. Важнейшей задачей христианина является практическое исполнение заповеди Христа Спасителя о любви к Богу и ближнему (Мф. 22: 37–39). В церковной семье, составляющей «одно тело во Христе» (Рим. 12: 5), должно быть общение, основанное на христианской вере и любви, проявляющееся во взаимной помощи и совместных социально значимых делах. Но это не значит, что социальное служение Церкви может ограничиваться или как-то сдерживаться религиозной,

национальной, государственно-политической принадлежностью или социальным статусом обратившегося за помощью. Церковь простирает свое человеколюбие не только на своих членов, но и на тех, кто к ней не принадлежит (Лк. 10, 30–37) [1].

В этом общем процессе по взаимодействию Церкви, государства и общества активно участвует и Тверская и Кашинская епархия РПЦ (МП). 23 марта 2010 г. между Департаментом социальной защиты населения Тверской области и Тверской и Кашинской епархией было подписано Соглашение о сотрудничестве на территории Тверской области. Одним из наиболее ёмких направлений соглашения является деятельность Отдела социального служения и церковной благотворительности Тверской и Кашинской епархии РПЦ (МП) направленная на профилактику на территории Тверской области бездомности, беспризорности, безнадзорности и социального сиротства. Это направление включает в себя и помощь многодетным и малообеспеченным семьям. Руководствуясь принципами любви и милосердия, мы хорошо понимаем, что милосердие не имеет национальности, вероисповедания или принадлежности к определённому приходу – оно простирается на каждого человека, а тем более на ребёнка. Таким образом, сильная помощь оказывается семьям мигрантов, беженцев, вынужденных переселенцев. Тем самым опосредовано решаются задачи, направленные на обеспечение религиозной безопасности в обществе.

Взаимодействие с представителями различных конфессий, проявление уважения к свободе вероисповедания личности, соблюдение прав и интересов семьи, воспитывающей ребёнка (детей) показывают, что социальное служение носит, прежде всего, педагогический характер, т.к. происходит процесс взаимного общения между теми, кто оказывает помощь и теми, кто в ней нуждается.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. О принципах организации социальной работы в Русской Православной Церкви // Интернет-портал. URL: <http://www.patriarchia.ru/db/text/1401894/> (дата обращения: 24.03.2017).
2. Овчинников А.И, Фоминская М.Д. Религиозная безопасность России и роль права в её обеспечении // Северо-Кавказ. юрид. вестн., 2014 № 3, с.7. URL: <http://cyberleninka.ru/article/n/religioznaya-bezopasnost-rossii-i-rol-prava-v-ee-obespechenii/> (дата обращения: 25.03.2017).
3. Основы социальной концепции Русской Православной Церкви // Интернет-портал. URL: <http://www.patriarchia.ru/db/text/419128/> (дата обращения 25.03.2017).
4. Постановление ГД ФС РФ от 15.12.1996 № 918-П ГД «Об обращении Государственной Думы Федерального Собрания Российской Федерации «К Президенту Российской Федерации об опасных последствиях воздействия некоторых религиозных организаций на здоровье общества, семьи, граждан России». URL: <https://www.lawmix.ru/pprf/101166/> (дата обращения: 27.03.2017).
5. Рыбаков С.Ю. Проблемы обеспечения духовной безопасности в системе образования России (в аспекте отношений Церкви и государства): монография, 2013. 264 с.
6. Тарасевич И.А. Формирование доктрины религиозной безопасности Российской Федерации: конституционно-правовой анализ // Форум выпускников Тобольской духовной семинарии: URL: <http://www.tds.net.ru/index.php/nauchnye-stati/376-formirovanie-doktriny-religioznoj-bezopasnosti-rossijskoj-federatsii-konstitutsionno-pravovoj-analiz/> (дата обращения: 26.03.2017).
7. Тарасевич И.А. Взаимодействие традиционных религиозных объединений с органами государственной власти как важный фактор обеспечения религиозной безопасности России // Форум выпускников Тобольской духовной семинарии: Интернет-портал. URL: <http://www.tds.net.ru/index.php/nauchnye-stati/237-vzaimodejstvie-traditsionnykh-religioznykh-ob-edinenij-s-organami-gosudarst>

vennoj-vlasti-kak-vazhnyj-faktor-obespecheniya-religioznoj-bezopa/ (дата обращения: 28.03.2017).

8. Термин «секта» и его использование в юриспруденции // Миссионерско-апологетический проект «К истине»: Интернет-портал. URL: http://www.k-istine.ru/sects/sects_terms-02.htm (дата обращения 30.03.2017).

9. Хвыля-Олинтер А.И., свящ., к.ю.н. Духовная безопасность и духовное здоровье человека, семьи, общества. М., «Даръ», 2008. 640 с.

СТРАТЕГИИ УКРЕПЛЕНИЯ МЕЖНАЦИОНАЛЬНЫХ, МЕЖРЕЛИГИОЗНЫХ И МЕЖКОНФЕССИОНАЛЬНЫХ СВЯЗЕЙ В МОЛОДЕЖНОЙ СРЕДЕ

В.А. Гуркало, магистрант I курса очной формы обучения
Научный руководитель – д-р пед. наук, проф. И.Д. Лельчицкий
ФГБОУ ВО «Тверской государственный университет»

Затронутая в рамках данной статьи тема крайне актуальна для нашей страны, переживающей длительный период изменения системы ценностей. Одной из особенностей новой России стала активизация работы многочисленных общественных организаций, в том числе религиозных, патриотических, националистических и проч., деятельность которых носит, порой, экстремистский характер. Как и прежде современное российское общество характеризуется поликонфессиональностью и многонациональностью своего состава, поэтому межнациональные и межрелигиозные отношения в стране можно охарактеризовать как достаточно сложные и чрезвычайно многообразные.

В советский период российской истории эти взаимоотношения выстраивались как интернациональные и атеистические и реализовывались в соответствии с концепцией, именуемой «советский народ». В современном российском обществе этот концептуальный подход не действует, а поэтому проблема требует переосмысления и выработки новой национальной стратегии.

В современных публикациях часто (умышленно или неумышленно) смешивают разные понятия и определения, связанные с межнациональными и межрелигиозными отношениями. Так, например, нередко встречаются высказывания: русский – значит православный. Кавказцы – иноверцы, а мусульмане – ваххабиты. Говорим «исламское государство», хотя оно вовсе и не исламское и т.д. Нередко, видя молодых людей неславянской наружности, слыша нерусскую речь, мы воспринимаем человека враждебно, не отдавая себе отчёта в том, что это такой же гражданин России, как и мы, часто одной с нами веры и культуры.

Нам представляется, что стратегию укрепления межнациональных, межрелигиозных и межконфессиональных связей (в том числе в молодёжной среде) необходимо выстраивать в парадигме поиска и всемерного развития факторов, объединяющих, сплачивающих граждан многонационального народа Российской Федерации. Именно объединяющих и сплачивающих, а не разъединяющих. Одним из таких направлений может стать поиск и укрепление конфессионального, религиозного и вероисповедного единства по Евангельскому слову: «Кто не против вас, тот за вас» [1; с.1099].

В соответствии с этим формирование связей и поиск возможностей диалога в молодёжной среде видятся в более активном взаимодействии со старшими

диаспор и представителями национальных субкультур. В диалоге с главами религиозных общин, руководителями национальных и религиозных молодёжных организаций и субкультурных групп. Это взаимодействие представляется необходимым и возможным, в первую очередь, на основе православной веры и культуры. Значительная часть народов России, а также живущих на постсоветском пространстве, исповедует Православие.

В большей своей части чуваша, цыгане, украинцы и карелы, а также грузины, молдаване, греки, а отчасти осетины и абхазы являются православными. Если наша молодёжь будет чётко знать о единстве нашей веры и православной культуры, участвовать в совместных богослужениях, общественных молодёжных мероприятиях, то многих конфликтных ситуаций можно будет избежать без особых трудностей.

Также необходим более активный диалог, основанный на общехристианских ценностях, с руководителями инославных диаспор, главами религиозных и национальных общин, а также представителями молодёжных организаций. Причём проводиться он должен не только и не столько на уровне официальных межцерковных контактов, но на так называемом уровне «народной дипломатии», в том числе в молодёжной среде. В эту контактную группу входят армяне, представители прибалтийских народов, поляки и проч., которые являются инославными христианами. Взаимодействие с ними возможно в волонтерском и патронажном движениях, а также в культурной, благотворительной и меценатской сферах, на основе христианской нравственности и милосердия.

Поиск взаимопонимания и взаимодействия с представителями национальных диаспор и субкультурных сообществ граждан России, исповедующих другую веру, возможен также на основе вероисповедных и общечеловеческих ценностей, единой истории, а также русского языка. Молодые люди разных национальностей, но говорящие по-русски, имеющие немало общего в культурных и государственных ценностях, с уважением относящиеся к религиозным взглядам других, смогут гораздо лучше понять друг друга. Особенно это сможет раскрыться при возникновении общих спортивных, культурных, учебных и прочих интересов. При проведении совместных мероприятий станут появляться и крепнуть неформальные связи, со временем возникнут взаимопонимание и дружба.

Здесь речь идёт о представителях российских народов, исповедующих другую веру: мусульманах, евреях, буддистах и т.д. Узнавая культуру иноверцев, находя общее и различное в вере, молодые люди – граждане одной страны, но представители разных религий – могут сблизиться и понять друг друга. Процесс этот требует немало терпения, чуткости и уважения. Но при должном усердии эти усилия смогут запустить механизм глубинной интеграции народов России.

Стратегия укрепления межнациональных и межрелигиозных связей в молодёжной среде может развиваться также при помощи уникального постимперского феномена «российских инородцев». Этот дореволюционный термин описывает явление российской имперской национальной политики, когда представители других национальностей, оставаясь в рамках своего народа, сохраняя свои веру и культуру, в то же время становились гражданами империи, ощущая себя полноправными членами Российского общества и подданными русского

царя. Это русские татары, русские башкиры, грузины, армяне, понтийцы и многие другие. В настоящее время этот опыт используется в Чечне, что, надеемся, даст положительные результаты.

Как уже было сказано, одной из особенностей новой России стала активизация многочисленных общественных организаций, в том числе религиозных, патриотических, национальных и проч., деятельность которых может носить экстремистский характер. Нам представляется, что если эти организации и группы не будут контролироваться представителями традиционных религий и конфессий, а их деятельность корректироваться с помощью государственной национальной политики, то процесс может стать неуправляемым или, что ещё хуже, управляемым со стороны. Соответственно процесс религиозного, национального и проч. возрождения в России может быть переформатирован извне в сектантский, националистический или экстремистский. Особенно это касается молодёжных национальных и религиозных организаций.

Сегодня совершенно очевидно, что от того, насколько успешно многонациональное и поликонфессиональное государство сможет разработать и внедрить политику разумного и творческого сосуществования различных этносов и религий, настолько возможным будет и его полноценное функционирование и даже само существование. В настоящее время экстремизм проявляется в общественном сознании, морали, в отношениях между социальными группами, отличными по этнической и религиозной принадлежности, политическим позициям, что не может не вызывать обеспокоенности государства и всего общества. Особенно сильно это проявляется в наши дни – в «век соцсетей», когда охваченные единым информационным потоком молодые люди мгновенно, в любом месте получают доступ к любой информации, в том числе и экстремистской. Их мнения, вкусы и настроения часто формируются Интернетом и, соответственно возрасту, нередко становятся экстремальными.

«Экстремизм как приверженность определенных политических субъектов к крайним взглядам с опорой на насильственные действия в отношении оппонентов отрицает разномыслие, навязывая свои ценности, в первую очередь молодежи рассчитывает на примитивное сознание и инстинкты толпы». Федеральный закон от 25 июля 2002 г. № 114-ФЗ «О противодействии экстремистской деятельности», а также «Стратегия государственной молодежной политики в Российской Федерации от 18 декабря 2006 г. № 1760-р ориентируют молодежь на неприятие такого явления, как экстремизм [6, с. 7].

Итак, нам представляется, что стратегию укрепления межнациональных, межрелигиозных и межконфессиональных связей (в том числе в молодёжной среде) необходимо выстраивать в парадигме поиска и всемерного развития факторов, объединяющих, сплачивающих граждан многонационального народа Российской Федерации. Одним из таких направлений может стать поиск и укрепление конфессионального, религиозного и вероисповедного единства.

В практическом аспекте развитию взаимопонимания может способствовать организация молодежных лагерей, скаутского движения, волонтерских групп, а также спортивные состязания и музыкальные фестивали, в рамках кото-

рых молодые люди разных национальностей и религий смогут знакомиться, общаться, узнавать друг о друге.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Библия. М.: Российское Библейское общество, 1996.
2. Основы учения РПЦ о достоинстве, свободе и правах человека, раздел II, п.2. // Материалы архиерейского собора 2008 г.: интернет-портал. URL: <http://www.patriarchia.ru/db/text/428616> (дата обращения: 20.03.2017).
3. Савинов Л. // Сб. тр. Междунар. науч.-практ. конф. «Государство, общество и церковь: укрепление межнационального и межрелигиозного согласия, развитие и совершенствование механизмов взаимодействия». Изд-во ФГБОУ ВО «Нац. исслед. Мордов. гос. ун-т им. Н.П. Огарёва». Научная библиотека КиберЛенинка: Интернет-портал. URL: http://cyberleninka.ru/journal/n/regionologiya?issue_id=968432#ixzz4ctsKCU66 (дата обращения: 25.03.2017).
4. Свидлер Л. Межрелигиозный диалог: истоки, проблемы, перспективы. // Страницы. М., 2000. № 5, вып. 3. С. 456.
5. Чаплин В., прот. Православие и этические вопросы на повестке дня Всемирного совета церквей // Церковь и время. М., 2005. № 3. С. 72–73.
6. Формирование в молодежной среде межнационального и межконфессионального согласия. Осуществление мер, направленных на неприятие идей экстремистской и террористической направленности. // Материалы Всерос. науч.-практ. конф. по профилактике экстремизма. М.: изд-во Моск. гос. лингв. ун-та, 2014.

ПРОВЕДЕНИЕ КУЛЬТУРНО-МАССОВЫХ МЕРОПРИЯТИЙ ДЛЯ УЧАЩИХСЯ НАЧАЛЬНЫХ КЛАССОВ В ПОЛИКОНФЕССИОНАЛЬНОМ ОБЩЕСТВЕ

А.М. Добрынина, магистрант I курса очной формы обучения
Научный руководитель – д-р филос. наук, проф. В.Ю. Лебедев
ФГБОУ ВО «Тверской государственный университет»

Россия является многонациональной страной, на территории которой проживает более 190 народов. Каждый из них имеет свою культуру, традиции и религиозную принадлежность. Но, несмотря на все различия нас объединяет то, что мы являемся «единым народом». К сожалению, в настоящее время наблюдается совершенно иная картина происходящего.

Итак, что же такое поликонфессиональное общество и как в нем воспитывать детей?

Поликонфессиональность – религиозное разнообразие территории, подразумевающее сосуществование в ее пределах нескольких религиозных течений. Четкого критерия поликонфессиональности не существует [7].

Для того чтобы полноценно и объективно говорить о данной теме, необходимо выяснить, каковы запросы общества, что может стать связующим звеном, которое объединяло бы детей разных национальностей и религиозных конфессий.

В первую очередь, таким звеном, на мой взгляд, должно быть то, что независимо от расы или религии является центром каждого ребенка и формируется затем как ценность. Это *семья, мама, Родина (малая Родина)*. Потому что именно в семье закладываются самые важные ценности в жизни. Таким образом, вполне возможно и даже необходимо проведение разного рода мероприятий среди уча-

щихся младших классов с привлечением родителей. Необходимо создать условия, чтобы дети видели, что их родители могут общаться, веселиться и радоваться жизни вместе. Для учащихся начальных классов это самый яркий пример.

А может ли стать таким связующим звеном массовая культура? Культура, с которой знакомы все без исключения. Вероятнее всего – да. Однако в сложившейся ситуации необходимо предельно точно подходить к выбору материала, потому что, к сожалению, массовая культура сегодня далека от идеала (и в принципе ее задачи специфичны, это отдельный феномен культуры со своими устойчивыми и узнаваемыми чертами). Существует вероятность, что она прямо или косвенно может сыграть отрицательную роль.

К основным функциям культурно-массовой работы относятся:

Гедонистическая – это развлечения, носят характер забавы с тем, чтобы отвлечь от насущных проблем и дать им компенсацию за нереализованные устремления в социально значимой деятельности.

Образовательная – это освоение нового, это система непрерывного дополнительного образования и самообразования.

Воспитательная и развивающая – культурно-массовые мероприятия направлены на воспитание эстетического вкуса и развитие творческих способностей личности, способность к самоорганизации, к самооценке, к умению возрождать и нести в себе духовные ценности.

Социализация личности – стимулирование социальной активности людей и формирование системы духовных ценностей.

Функция возрождения народных традиций – осуществляется передача народного опыта как от одного поколения к другому, так и в синхронном разрезе внутри общества, между странами и народами.

Художественно-творческая активность – эффективное стимулирование включения личности в культурно – творческий процесс.

Под технологией организации культурно-массовых форм, понимают процесс, где совокупность операций выстроена по определённым этапам, где каждый этап представляет собой совокупность действий, отражающих закономерную последовательность их осуществления.

Технология культурно – массового мероприятия:

1. *Анализ обстановки*, определение темы мероприятия (о чём?), определение сверхзадачи мероприятия (ради чего?), определение масштаба мероприятия, выбор формы воплощения замысла, сбор первоначальной информации и формулировка цели, составлении сметы расходов.

2. *Работа над сценарием* (определение сюжетной линии; сверка продолжительности; разбивка на блоки, на которые между эпизодами включаются моменты мотивации; подбор эпизодов мотивации; анализ возможных изменений мотивации).

3. *Репетиции программы* (разводка по мизансценам; заучивание реплик; работа с реквизитом; адаптация к месту проведения мероприятия). Одна из особенностей массового мероприятия заключается в том, что его нельзя прорепетировать в целом.

4. *Проведение мероприятия.* Представляет собой самую сложную и ответственную работу для всех участников. При этом следует иметь план наблюдения за эффективностью данного мероприятия. Быстрота ориентировки даёт специалистам возможность не растеряться в непредвиденной ситуации при неожиданной реакции зрителей.

5. *Анализ мероприятия.* Завершающий этап работы, направленный на воспитание у участников чувства самокритичности, ответственности за порученное дело, умения принимать критику коллег, оценивать свою деятельность [8].

Очевидно, что сегодня ребенок подвержен активному, подчас и агрессивному воздействию СМИ, в первую очередь, в интернет пространстве (вопрос о том, является ли интернет СМИ нового поколения или это принципиально новый информационный феномен, для нас сейчас не принципиален). К числу таких угроз стоит отнести и межнациональную и межрелигиозную вражду, которая распространяется на многочисленных форумах. Не стоит думать, что школьники не подвержены подобному влиянию. Более того, информация такого рода может обеспечить эффект импринтинга как раз из-за недостатка знаний, присущего возрасту.

Сегодня ученики начальных классов проводят в сети Интернет больше половины свободного времени. В основном они заняты просмотром различных роликов (например, в YouTube), либо бессмысленно просматривают новостные ленты в социальных сетях или играют в игры. Все это может нести угрозу нежелательного эмоционального и психологического воздействия на ребенка. В новостной ленте высвечивается негативная информация о представителях исламского радикализма. Ребенок это увидел и прочитал. Тем более, проблема осложняется «внутренним переводом» – ребенку может быть незнаком определенный язык (функциональный вариант национального языка использующийся в определенной культурной области). Теперь возможно три основных пути усвоения этого материала: 1) он ничего не понял и забыл об этом (в данном случае, вероятнее всего, это наиболее приемлемый исход); 2) ребенок от нехватки собственных знаний не смог выявить ключевое слово в данном словосочетании и теперь отрицательно относится и к радикализму, и к исламу; 3) в силу своей неустойчивой психики, ребенок увлекся и заинтересовался радикализмом.

Нет, ни в коем случае нельзя говорить о том, что необходимо абсолютно исключить Интернет из жизни ребенка. Но необходимо дозированное использование данного ресурса под чутким контролем родителей. Однако, нельзя забывать, что и родители могут быть провокаторами в данной ситуации. Иногда и сами взрослые люди, не особенно задумываясь над этим, становятся трансляторами идей подобного рода, комментируя, например, то или иное событие в определенном ключе.

Одним из наиболее эффективных способов воздействия на межнациональные и межрелигиозные конфликты в начальной школе, на мой взгляд, могут стать проведение различного рода мероприятий. Целью, которых является знакомство с традициями народов, проживающих на той или иной территории. Это могут быть не только выездные поездки, но и непосредственная подготовка каждого из учащихся своей национальности.

К подобным мероприятиям целесообразно было бы привлекать представителей административных органов, активно использовать СМИ для того, чтобы информация о проведении подобного рода событий была освещена в открытых источниках. Это необходимо делать для того, чтобы многообразие культурных традиций разных народов было освещено для тех, кто не смог принять в данном мероприятии непосредственного участие. Попытка заинтересовать (с учетом того, что у детей, в отличие от многих взрослых, обычно присутствует живой познавательный интерес), привить чувство уважения, развить чувство радости и внести в медиа-пространство позитивную ноту – это тоже важная задача подобных мероприятий

Причем «площадки» на подобные мероприятия могут быть самые разные: школы, и организации дополнительного образования, клубы по интересам и т.д. Однако особую роль в этом процессе следует отвести именно школе, в том числе начальной. Ведь именно в начальной школе формируются взгляды детей. Именно в начальной школе еще есть возможность внести необходимые коррективы в воспитание ребенка, который подвержен протестной идеологии.

Таким образом, организация культурно-массовых мероприятий среди обучающихся в начальной школе способствует не только воспитанию уважения, развитию своего мировоззрения, но и обучает детей самостоятельно отличать «добрую» информацию от «недоброй».

С самого раннего детства необходимо прививать ребенку понимание ценности собственной культуры, религии и традиций. Важно также сформировать уважительное отношение к культуре, религии и традициям других народов. Описанные выше действия должны оказать существенную помощь в решении этих задач.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Богданович О.Т. Массовое мероприятие – инструмент коммуникации с обществом // Проблемы управления (Минск). 2016. № 5 (62). С. 54–57.
2. Долматова Е.И. Культурная адаптация детей-мигрантов как основная функция их социализации // Адаптация мигрантов и социализация коренной молодежи в поликультурном образовательном пространстве России и зарубежных стран: материалы пятой региональной науч.-практ. конф. с междунар. участием. 2016. С. 72–75.
3. Иванова М.А. Организация социально-культурных мероприятий для дошкольников // Воспитание, обучение, образование: от теории к практике: сб. науч. тр. по материалам I Междунар. науч.-практ. конф. НОО «Профессиональная наука». 2017. С. 201–209.
4. Кузьмина Н.Н. Организация культурно-массовых мероприятий // Сборник научных статей международной молодежной школы-семинара «Ломоносовские чтения на Алтае», Барнаул, 5-8 ноября, 2013 в 6 частях. 2013. С. 174–176.
5. Муцалов Ш.Ш. Поликультурность и поликонфессиональность как характеристики российского общества // Образование и воспитание. 2016. № 2 (7). С. 68–71.
6. Филиппова А.А., Мирошниченко А.А., Елисеева В.В. Участие школьников в культурно-массовых мероприятиях // Педагогика и психология: актуальные вопросы теории и практики. 2016. № 4 (9). С. 337–339.
7. Поликонфессиональность // Большая Российская энциклопедия. М.: БРЭ, 2014. Т.26. 767 с.
8. Иванова М.А. Организация социально-культурных мероприятий для дошкольников // Воспитание, обучение, образование: от теории к практике: сборник научных трудов по материалам I Международной научно-практической конференции, 31 января 2017г. Самара: НОО «Профессиональная наука», 2017. 372 с. С. 202–209.

ПРОВЕДЕНИЕ ЗАНЯТИЙ С ДЕТЬМИ-ИНОФОНАМИ В ДОШКОЛЬНЫХ
ОРГАНИЗАЦИЯХ КАК СРЕДСТВО АДАПТАЦИИ В ПОЛИКОНФЕССИОНАЛЬНОМ
ОБЩЕСТВЕ (НА МАТЕРИАЛЕ ИННОВАЦИОННОГО КУРСА
Е.Г. ДАНЕЛЯН «УЧИМСЯ ГОВОРИТЬ ПО-РУССКИ»)

Л.А. Докучаева, магистрант I курса очной формы обучения
Научный руководитель – д-р филос. наук, проф. В.Ю. Лебедев
ФГБОУ ВО «Тверской государственный университет»

Современное российское общество характеризуется поликонфессиональностью своего состава. По данным Федеральной миграционной службы Российской Федерации, Россия является второй в мире страной по количеству мигрантов. Работниками системы образования осознана вся актуальность и сложность проблем в работе с детьми-мигрантами и их семьями. В дошкольных образовательных организациях в связи с процессами миграции появляется всё больше детей-инофонов, которые не знакомы с русской культурой и не знают или плохо знают русский язык. Далекое не всегда в семьях детей-мигрантов старшее поколение (родители, бабушки и дедушки) хорошо владеет русским языком и знакомо с русскими традициями и обычаями, для которых язык также является ключом. В то же время изучение русского языка является важнейшей, неотъемлемой частью успешной адаптации в условиях российского общества. Дошкольная образовательная организация первая и самая важная звено в общей системе образования [1].

Важнейшим направлением работы дошкольной организации является ознакомление как русских, так и представителей других этноязыковых культур со всем разнообразием вариантов жизненного уклада, встречающихся в России, а также развитие различных форм сотрудничества, коммуникации, приобщение к культурным ценностям [8].

Без знания того, что происходит в окружении, у детей-инофонов дошкольного возраста, а также у родителей, появляется недоверие и страх, агрессивность, нежелание общения с тем, кто выглядит по-другому и говорит на ином языке, могут проявиться ранее не заметные аутичные черты. Когда ребёнок вырастает в семье, где с ним не говорят на русском языке, где могут быть совершенно другие традиции воспитания, общения, питания, поведения в целом, то приходя в дошкольную организацию ребёнок-инофон, испытывает определённые трудности. Если эта проблема не преодолевается в дошкольный период, то она переходит на уровень начальной и основной школы [2–6]. И связаны они не только с тем, что он не умеет говорить на русском языке и не понимает обращённой к нему речи, но и с другими культурными установками, полученными в семье, отсутствием опыта проживания в русской культурно-языковой среде и отсутствии знания паттернов невербального поведения (начиная с социальных ритуалов приветствия и приема пищи). Если учитывать тот факт, что для ребёнка дошкольного возраста, прежде всего важна первичная социализация в своей семье,

создающая тёплые и надёжные связи с ближайшим окружающим миром, то переход от одного к другому может быть тяжёлым, болезненным.

На самом деле, если у семьи нет русскоязычного общения, ребенок-инофон не играет с русскими детьми, и родители не заботятся о последовательном приобщении к окружающей культуре, то овладения вторым (русским) языком не происходит. Ребенок из нерусской семьи знает, как правило, формы приветствия и прощания, названия продуктов питания, но употребляет их обычно с акцентом, поскольку зачастую и в его языке они заимствованы из русского языка, как это происходит, если национально-культурное меньшинство проживает в среде иного языка – языка большинства.

Для того чтобы облегчить задачу адаптации детей-инофонов в поликонфессиональном обществе, необходимо помнить о сохранении и поддержке первого родного языка и представленной в семье культуры, это сложная и многосторонняя задача. Поскольку не все родители знают русский язык и не могут помочь детям в его изучении, было бы ошибочно считать, что задачей детского сада является отрыв ребенка-инофона от семьи и погружение его в доминирующую русскую среду.

Интересы семьи для дошкольника должны быть на первом месте хотя бы потому, что порог развития первого языка определяет и степень совершенства второго. Уважение к самому себе, родине предков, своему происхождению, стремление сохранить и поддержать родной язык и культуру не должны вступать в противоречие с получением полноценного образования на первой ступени обучения. Если происходит отказ от своих корней, вырастает полуязычный (не владеющий в должной мере ни одним языком), социально опасный, не контролирующийся свое поведение человек. В связи с этим стоит задача воспитания двуязычной личности, одинаково хорошо знающей и понимающей, по крайней мере, два языка и две культуры. Чем больше детей-инофонов вырастает в таких этнических семьях, тем тщательнее следует заниматься организацией их жизнедеятельности, помогать и семьям, и обществу не вступать в конфликт друг с другом, а мирно сосуществовать, обогащая свою жизнь культурным разнообразием.

Обычно работа по изучению русского языка и культуры если и ведется, то происходит это уже на уровне школы. Хотя и здесь (надо это признать) далеко не всегда занятия по изучению русского языка и русской культуры для детей-инофонов носят системный характер.

Отчасти подобная ситуация складывается потому, что учителям и воспитателям трудно подобрать соответствующий материал и грамотно с точки зрения преподавания русского языка как иностранного выстроить систему работы.

В нашей дошкольной организации, перед педагогическим коллективом стоит задача интеграции детей с нерусским родным языком в жизнь группы и ДОУ в целом. Эта проблема решается практически на всех возрастных этапах.

Дети-инофоны, оказавшись в непривычных условиях, без общего языка со сверстниками, создают особые отношения друг с другом внутри группы. Отношения в детском коллективе к представителям другой национальности изначально дружелюбное, вызывающее интерес, дети младшего дошкольного возраста воспринимают инаковость другого как должное, само собой разумеющееся

явление, они не замечают особенности акцентного происхождения и грамматических ошибок в речи. Другая ситуация складывается в группах детей старшего дошкольного возраста, детей-инофонов могут передразнивать и копировать их произношение, как правило, сложившаяся ситуация отрицательно сказывается на эмоциональное и психологическое благополучие детей мигрантов.

На отношении русских детей к нерусским большое влияние оказывает позиция педагога: если воспитатель подчеркивает нетипичность поведения ребенка с другим родным языком, все время выделяет его, дети также начинают обращать на него внимание, а если этого не происходит, относятся спокойно.

Также мнение родителей о наличии беженцев и иммигрантов может влиять на отношение к ним детей, хотя дети дошкольного возраста могут не понимать, что их товарищи по группе, с которыми они играют, как раз и есть те дети, о которых говорят родители.

Первое время многие дети-инофоны испытывают трудности в адаптационный период, на данном этапе пребывания ребёнка в ДОО требуется квалифицированная помощь педагога, важно выстроить доверительные отношения между ребёнком и взрослым. Овладение русским языком начинается с простых слов, которые обеспечивают жизнедеятельность ребёнка. На следующем этапе овладения русским языком, необходимо научить ребёнка выражать желание.

Адаптация двуязычных детей дошкольного возраста – важный и динамичный процесс вживания в две культуры, овладение двумя средствами взаимодействия с окружающим миром, проходящая тем успешнее, чем всестороннее развивается речь детей инофонов, возможна социализация ребёнка в нескольких культурных средах одновременно. Дети мигрантов тяжело переживают приход в дошкольную организацию. Для них травмой является не просто отрыв от мамы, но и отрыв от привычного языка и привычной культуры. В ДОО окажется другая еда, незнакомые игры, другие правила поведения. Когда всё это объясняется на незнакомом языке, понять, что от тебя требуют, во много раз сложнее. Некоторые дети на протяжении первого полугодия просто молчат, стресс может быть настолько велик, что психологическая травма сопровождается соматическими симптомами.

Педагогам ДОО обязательно нужно учитывать. Что в его группе есть ребёнок с другим языком. Необходимо рассказывать о культуре детей-инофонов, о стране, где живут люди, говорящие на этом языке, учить вместе с другими детьми слова незнакомое языка, например, слова с этикетной семантикой: слова-приветствия, прощания, выражения благодарности, поздравления с днём рождения. Детям-инофонам нужно давать возможность выступать на праздничных мероприятиях, проводимых в ДОО, используя при этом национальные костюмы. Положительное отношение к другой культуре и языкам благоприятно сказывается на психологическом микроклимате в дошкольной организации.

Закон Российской Федерации «Об Образовании» закрепил право дошкольных образовательных организаций работать по разнообразным программам [1]. Тем большую актуальность в указанных обстоятельствах приобретает использование учебного пособия кандидата педагогических наук, доцента кафедры русского с методикой начального обучения Института педагогического образования

и социальных технологий Е.Г. Данелян «Учимся говорить по-русски» (в 4-х частях) [9–14]. Его материалы могут быть применены в практике как школьных, так и дошкольных образовательных учреждений Твери и Тверской области [15, с. 89–94].

В нашем дошкольном учреждении мы планируем использовать его в процессе организации занятий с детьми-инофонами с целью их успешной адаптации в условиях поликонфессионального российского общества. Учебное пособие содержит большое количество хорошо подобранного и адаптированного фольклорного и литературного материала, отражающего культурные традиции разных народов. Важно, что при обучении русскому языку учитывается специфика родного для детей-инофонов языка (например, армянского или азербайджанского).

По оценкам специалистов, особенности современной миграционной ситуации найдут отражение в следующих тенденциях, общих для всей территории Российской Федерации: увеличение культурного разрыва между различными слоями населения, преобладание этнических диаспор, обострение межнациональных конфликтов в латентной и острой формах.

Успешная адаптация детей-инофонов в русскоговорящей среде становится значимым фактором формирования религиозной и, если говорить шире, национальной безопасности в нашей стране. Печальный опыт Европы должен стать в этом смысле серьезным предупреждением, поскольку игнорирование процессов подлинной адаптации мигрантов приводит к тому, что общество через несколько поколений оказывается лицом к лицу с угрозами самого разного рода, в числе которых, конечно, и религиозный экстремизм.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Федеральный закон от 29.12.2012 № 273-ФЗ (ред. от 03.07.2016, с изм. от 19.12.2016) «Об образовании в Российской Федерации» (с изм. и доп., вступ. в силу с 01.01.2017). URL: http://legalacts.ru/doc/273_FZ-ob-obrazovanii/ (дата обращения: 20.02.2017).
2. Инофон. Детей-мигрантов в школу не пускать? // Учительская газета. №16. 20 апреля 2010 г.
3. Железнякова Е.А. Дети мигрантов в современной российской школе: пути языковой адаптации // Известия Пензенского гос. ун-та. 2012. № 28.
4. Ушакова Н.Я. Обучение русскому языку детей-мигрантов на ступени основного общего образования в школе с полиэтническим составом: проблемы и способы их решения // Молодой ученый. 2015. №10.1. С. 30–32.
5. Анциферова О.Н. О приёмах развития правописных умений и навыков студентов-инофонов // Научный диалог. 2014. № 11 (35).
6. Уша Т.Ю. Национальная российская школа – полиэтническая и поликультурная // Известия Рос. гос. пед. ун-та им. А. И. Герцена. 2012. № 148.
7. Цейтлин С.Н. Иноязычный ребёнок в русскоязычной школе // Universum: Вестник Герценовского университета. 2010. № 1.
8. Добросердова В.Н. Современное состояние проблемы воспитания детей мигрантов в дошкольной образовательной организации // Психология и педагогика: методика и проблемы практического применения. №46, 2015. С.96–100.
9. Данелян Е.Г. Учимся говорить по-русски. Часть 1. предварительный курс. Тверь: Наука и культура, 2010.
10. Данелян Е.Г. Учимся говорить по-русски I ч. (переиздание): учебное пособие для учителя. Тверь: Альбатрос, 2013. 124 с.
11. Данелян Е.Г. Учимся говорить по-русски II ч.: учеб. пособие для учителя. Тверь: Альбатрос, 2013. 125 с.

12. Данелян Е.Г. Учимся говорить по-русски III ч.: учеб. пособие для учителя. Тверь: Альбатрос, 2013. 121 с.
13. Данелян Е.Г. Учимся говорить по-русски. IV часть. Тверь: Парето-Принт. 2014. 128 с.
14. Данелян Е.Г. Работа по развитию словаря детей-инофонов в подготовительных группах// Вестн. Твер. гос. ун-та. №4, 2014. 6 с.
15. Данелян Е.Г. Обучение детей-инофонов русской устной речи и об учебном пособии «Учимся говорить по-русски» // Русский язык как неродной: новое в теории и методике. IV междунар. науч.-метод. конф.: сб. науч. ст. Вып. 4. М.: МГПУ, 2015. 368 с. С.89–94.

ПРЕДУПРЕЖДЕНИЕ ЭТНОКОНФЕССИОНАЛЬНЫХ КОНФЛИКТОВ
В ШКОЛЬНОМ КОЛЛЕКТИВЕ (НА МАТЕРИАЛЕ КУРСОВ «ИСТОРИЯ РОССИИ»
И «ОБЩЕСТВОЗНАНИЕ» В СРЕДНЕЙ ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ШКОЛЕ)

Р.М. Кузьмин, магистрант I курса очной формы обучения
Научный руководитель – канд. пед. наук, доц. А.Б. Гурин
ФГБОУ ВО «Тверской государственный университет»

Сегодня историческое, культурное, нравственное, и, в определенной мере, конфессиональное воспитание школьников протекает в русле реалий, находящихся, зачастую, весьма далеко от требований момента. И пусть, в соответствии с требованиями ФГОС, нравственному воспитанию подрастающего поколения необходимо уделять самое пристальное внимание, работа в этом направлении пока ещё не соответствует идеалу.

Согласно Конституции РФ, государство гарантирует равенство прав и свобод человека и гражданина независимо от пола, расы, национальности, языка, происхождения, имущественного и должностного положения, места жительства, отношения к религии, убеждений, принадлежности к общественным объединениям, а также других обстоятельств. Запрещаются любые формы ограничения прав граждан по признакам социальной, расовой, национальной, языковой или религиозной принадлежности (Ст. 19 п. 2) [1].

Однако часто прокламируемое равенство реализуется по парадоксальным принципам. Идеологи радикализма действуя, так сказать, «по касательной», весьма аккуратно и приглаженно, добиваются продуктивных результатов.

– Да, мы все равны! Да, у нас одни права! Но так ли это!?! – задают нам такого рода установки СМИ, телевидение, Интернет.

– Они живут лучше, а ты? – заявляют псевдолиберальные политики, раскрученные артисты, гламурные медийные личности.

Подобного рода установки, к сожалению, приносят в подростковый социум определенный разлад, целенаправленно провоцируя представителей различных культур, конфессий, этносов на неадекватные действия и поступки.

В этой связи следует задаться вопросом: а для чего все это? И следует ли верить в пресловутую «теорию заговора», о которой так много говорится в последнее время?

Ответ на этот, и другие вопросы, связан с именем американского дипломата и разведчика Аллена Даллеса, которым был разработан план противостояния США и СССР. Именно этим планом руководствовалось американское пра-

вительство до 1991 г., т.е. до времени распада СССР. К сожалению, ряд положений «Плана Даллеса» используется руководством США и в настоящее время, чему имеется ряд доказательных событий, свершившихся совсем недавно.

Позволим себе привести несколько положений доктрины Даллеса:

«Посеяв в Советском Союзе хаос, мы незаметно подменим их ценности на фальшивые и заставим их в эти фальшивые ценности верить» [цит. по 2, с. 23].

«Эпизод за эпизодом будет разыгрываться грандиозная по своему масштабу трагедия гибели самого непокорного на Земле народа, окончательного, необратимого, угасания его самосознания» [цит. по 2, с. 24].

«Национализм и вражду народов... – все это мы будем ловко и незаметно культивировать. Все это расцвет махровым цветом. Мы сделаем из них пошляков – безнравственных космополитов...» [там же, с. 26].

Весьма показательно дополняет данные высказывания фраза премьер-министра Великобритании (1979–1990 гг.) Маргарет Тэтчер, произнесенная «железной леди» в одном из своих выступлений:

«Нам нужна Россия, состоящая из ряда удельных княжеств, с населением не более 30–40 миллионов человек» [там же, с. 25].

Таким образом, в связи с тематикой настоящей статьи кажется возможным вести речь об определенном роде методологическом парадоксе.

Как свидетельствует история, Россия в своих эпохальных «ипостасях», – будь то Древняя Русь, Московская Русь, Российская Империя или Союз Советских Социалистических Республик, – являлась многонациональным и поликонфессиональным государством. Таким образом, уроки истории и обществознания в среднем звене общеобразовательной школы дают реальную возможность изучать историю, культурные и религиозные традиции разных народов, некогда населявших и ныне населяющих данное государство.

Очень важно помнить, что древнеславянские племена отличались друг от друга не только природно-территориальной спецификой, но и локальными особенностями религиозных языческих представлений.

Вполне вероятно предположить, что в качестве одной из предпосылок, так называемой «языческой реформы» киевского князя Владимира, стала идея унификации пёстро́го восточнославянского язычества в качестве идеологической «скрепы» нарождавшегося государства. И то, что в 988 году данная «скрепа» была заменена прочнейшим фундаментом истинной, Православной, веры, говорит о глубине политического предвидения равноапостольного князя.

Данное предвидение полностью реализовалось в последующие века государственного строительства Российской державы. В её границы входили самые разнообразные по своему этническому, конфессиональному, экономическому составу территории. И то, что население этих территорий выработало в ходе исторического развития ОБЩЕЙ страны принципы взаимного существования, представляет сегодня уникальный пример для всего мира.

В этой связи кажется весьма тревожным следующий факт. В настоящее время в ряде СМИ проводится идея, что исламский радикализм захватывает весь мир. Причем, основной акцент ставится на слове «исламский». Как показывает опыт, дети, в силу ограниченности своих знаний и отсутствия жизненного опыта,

понимают это буквально, хотя основной акцент в этом словосочетании должен быть сделан на слове «радикализм». Но почему-то сегодня многие учителя боятся или стесняются, а, может быть, целенаправленно не говорят и не обсуждают эту проблему. Возникает вопрос: откуда неокрепшие детские умы могут черпать информацию о том, что сегодня творится в мире и как данные события освещаются современными масс-медиа.

Ответ вполне понятен: из источников, заряженных на предоставление не только поверхностных, но и фальшивых («фейковых») знаний, которые формируют превратные, искаженные представления о предмете изучения.

Выверенное и тщательное толкование данного термина позволяет учителю показать истинные причины межэтнических и межрелигиозных конфликтов, проходящих с участием радикалов, прикрывающихся Исламом. И, по нашему мнению, разговор с детьми об этом не только не должен пугать учителей, а, напротив, должен мотивировать детей на получение адекватных представлений и реальных знаний о предмете разговора, и, кроме того, формировать у них навыки и умения противостояния информационной атаке извне. Тем более актуальным видится данный подход в условиях своеобразного «поликонфессионализма» детского школьного коллектива, когда в одном классе учатся представители традиционных для нашей страны и региона религиозных систем.

Чтобы избежать нежелательных моментов проявления детского радикализма, также необходимо на уроках истории и обществознания как можно подробнее говорить о том, что в сложные периоды истории нашу страну защищали представители различных народов и религий, подкрепляя рассказ учителя доказательным иллюстративным материалом. Вполне возможно использовать семейный опыт детей, рассказы их родителей, бабушек, дедушек. И вполне возможно, что рассуждая об этом, мы узнаем, например, что предки сегодняшних одноклассников в прошлом были однополчанами.

Некоторые учителя истории с опаской на уроках в школе произносят имена Степана Бандеры, Романа Шухевича, Андрея Власова, Сергея Павлова, других коллаборационистов, которые во время Великой Отечественной войны находились на стороне фашистской Германии. По нашему мнению, не следует бояться открытых обсуждений исторических моментов, связанных с деятельностью этих пособников Гитлера. Важно правильно, жёстко и четко расставлять акценты в ходе возникающей беседы, давать аргументированную критику источников, героизирующих предателей, показывать полную безнадёжность попыток противника расколоть наш народ по конфессиональному или этническому принципу.

Очень важно также проводить открытые мероприятия с привлечением родителей, изучать не только реальность регионального плана, но и ситуацию на уровне Российской Федерации: культуру, традиции и историю Татарстана, Кавказа, Сибири, Дальнего Востока. Важно подчеркнуть, что проводимые мероприятия должны носить не только сугубо образовательный, но и развлекательный характер, по причине того, что в неформальной обстановке как у детей, так и у взрослых информация усваивается лучше. Думается, что такого рода работа сможет в конечном итоге дать положительный результат в деле предупреждения этноконфессиональных конфликтов в школьном коллективе.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Конституция Российской Федерации (принята всенародным голосованием 12.12.1993) (с учетом поправок, внесенных Законами РФ о поправках к Конституции РФ от 30.12.2008 № 6-ФКЗ, от 30.12.2008 № 7-ФКЗ, от 05.02.2014 № 2-ФКЗ, от 21.07.2014 № 11-ФКЗ: интернет портал: URL: <http://legalacts.ru/doc/Konstitucija-RF/> (дата обращения: 15.02.2017).
2. Прокопенко И.С. Теории заговоров. Кто правит миром? М: Издательство «Э», 2015. 270 с.

РЕЛИГИЯ КАК ФАКТОР РАБОТЫ С АДДИКТАМИ (НА МАТЕРИАЛЕ НАРКОТИЧЕСКИХ АДДИКЦИЙ В МОЛОДЕЖНОЙ СРЕДЕ)

А.В. Разумнов, магистрант I курса очной формы обучения
Научный руководитель – канд. филол. наук, доц. С.Е. Горшкова
ФГБОУ ВО «Тверской государственный университет»

Необходимым условием процветания, богатства и стабильности любого государства является духовное и физическое здоровье молодежи. Традиционно духовную составляющую жизни человека принято относить к религиозной сфере.

В настоящее время реальной угрозой здоровью подрастающего поколения, а, следовательно, и угрозой национальной безопасности страны, становится проблема наркомании (или наркотической аддикции). Сущность аддиктивного поведения заключается в настойчивом стремлении аддикта (человека, страдающего зависимостью) удовлетворить потребности с помощью предметов или действий, к которым возникла непреодолимая тяга.

Государство подчеркивает исключительную важность формирования в обществе нетерпимого отношения к наркомании, недопустимости употребления наркотических веществ. В XXI в. употребление наркотиков стало очень распространенным, и это на сегодняшний день является настоящей бедой в России. Актуальность проблемы заключается и в том, что психотропные вещества особенно привлекают молодежь и подростков. Данная ситуация настолько серьезна, что требует активных и решительных действий государства.

Наиважнейшим направлением в успешном системном противодействии распространению наркомании является профилактика наркомании, которая понимается как совокупность медицинских, психолого-педагогических, экономических, спортивных, политических и иных мероприятий.

Поскольку в новейших исследованиях выдвигается в качестве доминирующего фактора наркотизации детей и подростков ценностно-мировоззренческий (наряду с эмоционально-психологическим и функциональным), подразумевающий потерю смысла существования и наличие своеобразного мировоззренческого вакуума, становится понятным, почему религия может стать основанием для восстановления традиционной системы ценностей личности и укрепления межпоколенческих связей.

Асоциальная личность является носителем аддиктивного поведения. Аддикция представляет собой психическое и поведенческое расстройство, выражающееся в пристрастии к определенному веществу или виду деятельности, включает не поддающееся контролю стремление принимать это вещество или практиковать эту деятельность для достижения психологического эффекта. Акцент в

данном определении ставится именно на том, что данное поведение не поддается самоконтролю личности, носит временной, периодический характер; цель данного поведения заключается в достижении аффективного состояния.

Одной из современных и распространенных аддикций является химическая зависимость от наркотических веществ немедицинского происхождения. По наблюдениям специалистов, при столкновении с препятствием в достижении «кратковременного удовольствия» у индивида возникает агрессия, тревожность, ярость, что является своеобразными катализаторами в достижении желаемого поведения. Каждая неудачная попытка сопровождается еще большей потребностью, что представляет собой замкнутый круг.

Личность, имеющая склонность к зависимому поведению, представляет собой человека с недостаточной тенденцией к волевому управлению поведением и низким уровнем ответственности. На такое личностное качество хотелось бы обратить особое внимание, как на одно из ведущих качеств в самодетерминации личности. Ответственность как волевое личностное качество формируется на всем этапе онтогенеза. Личности, находящиеся на возрастном этапе юности, с высоким и средним уровнем ответственности обладают высокой тенденцией к регуляторно-волевой регуляции поведения, что появляется и в отношении к собственному здоровью. Вероятность приобретения аддикции в той или иной сфере деятельности сводится к минимуму. В то же время у личностей, имеющих низкий уровень ответственности, обнаруживается довольно слабая регуляторно-волевая деятельность. В отношении к здоровью это проявляется в недостаточно ответственном отношении к нему. Это своеобразный инфантилизм, который выражается в несоблюдении здорового образа жизни, режима, отказа от вредных привычек. Слабый уровень волевой регуляции поведения позволяет личности быть расточительной, полагать, что в молодости ресурсы здоровья столь велики, что компенсация затрат будет выглядеть вполне органично.

Таким образом, употребление психоактивных веществ возникает вследствие неумения преодолеть негативные аффекты. Люди с низким уровнем ответственности представляют собой наиболее уязвимую категорию, которая характеризуется зависимым поведением. Поэтому одним из главных условий, обеспечивающих профилактику наркомании, является повышение уровня ответственности личности.

Наркомания – состояние хронической или периодической интоксикации синтетическими или природными веществами, которое характеризуется повышенной толерантностью (увеличивается доза), компульсивным (неудержимым) влечением, нарушениями в психической и физической сфере. Причинами данной проблемы являются: частые конфликты в семье, непонимание родителей ребенка, одиночество, отсутствие интереса ребенка к чему-либо и т.д.

Профилактика злоупотребления психоактивными веществами в образовательной среде – это комплекс социальных, образовательных и медико-психологических мероприятий, направленных на предотвращение распространения и употребления психоактивных веществ (ПАВ), а также предупреждение развития и ликвидации негативных личностных, социальных и медицинских последствий

злоупотребления ПАВ. Профилактическая деятельность строится на комплексной основе и обеспечивается совместными усилиями воспитателей, учителей, психологов, медицинских и социальных работников, сотрудников правоохранительных органов.

Известно, что наркомания – это мощнейший фактор социальной дезорганизации, самая серьезная угроза нормальному функционированию общества. Она разрушает навыки деятельности, общения, выводя из строя механизм взаимодействия между людьми. Борьба с наркоманией в образовательной среде ставит задачи, в числе которых: стремление к здоровому образу жизни; знание того, к чему приводит наркомания; четкое представление о психотропных веществах и т.д. Школа может эффективно противостоять возникновению наркомании, если она станет местом реализации положительных мотиваций [4; 5, с. 25–30; 6: 83–84]. Проводя работу с детьми и подростками, необходимо стараться затронуть проблему системы ценностей. Нужно научить педагогов разговаривать с подростками на «их языке», а не на научно-абстрактном, которого они не понимают. Необходимо учитывать, что неформальные лидеры, которые злоупотребляют наркотиками, могут производить на детей положительное впечатление за счет кажущегося финансового благополучия, безнаказанности и т.д.

В качестве одного из возможных средств профилактики подростковой наркомании, по нашему мнению, может стать реализация разработанного нами проекта «Мы выбираем жизнь». Цель проекта: уберечь подрастающее поколение от наркотической аддикции.

Проект предполагает проведение 13 занятий в течение 15 учебных часов в формах лекций, бесед, интеллектуальных игр, просмотров видеofilьмов, познавательных ролевых игр и творческих заданий. Во всех этих занятиях подростки принимают активное участие, что обусловлено самой организацией проектных занятий. В 2015–2017 гг. проект был апробирован на базе средних общеобразовательных школ Тверской области.

Превентивная деятельность самих учащихся с наркотическим поведением являющихся объектом профилактических мероприятий выступает другой стороной рассматриваемого процесса. Эта деятельность включает в себя восприятие превентивных воздействий и взаимодействий, переработку через призму потребностей, мотивов, интересов и других составляющих духовного мира учащихся. Одним из направлений оптимизации учебного процесса, в частности повышения качества знаний, является использование средств и методов, улучшающих деятельность центральной нервной системы. Комбинация условий (ситуационных факторов) решения задачи и индивидуально-психологических особенностей решающего субъекта определяет характер мотивационного (активация + усилие) и ресурсного обеспечения процесса решения задачи и тем самым задает специфику постоянно меняющегося функционального органа [1].

Соотношение уровней активации и усилия определяет степень привлечения когнитивных ресурсов, обеспечивающих решение задачи на совместимость. В ходе превентивной работы необходимо изменить ошибочные установки и позиции учащихся на несовместимость, сложившиеся стереотипы поведения, сформировать положительные личностные качества, искоренив негативные.

Также необходимо отметить, что для любого психолого-педагогического процесса характерно наличие ясного и конкретного блока целей, позволяющих педагогу предвидеть конечный результат своей деятельности. Специфическая превентивная деятельность различных категорий воспитателей может находиться в основе целевого блока процесса педагогической профилактики наркомании среди учащихся, противодействия распространению и употреблению наркотических веществ [2].

Задачи проекта: 1. Познакомить подростков с понятием «наркотики» и «наркомания». 2. Провести профилактическую работу с подростками и их родителями. 3. Научить подростков вести себя при давлении сверстников. 4. Провести профилактическую работу, направленную на отказ подростков от употребления наркотиков. 5. Посоветовать родителям как вести себя, чтобы уберечь своих детей-подростков от наркотиков.

В основе программы проектных мероприятий лежат следующие принципы: 1. ориентации на идеал; 2. аксиологический; 3. следования нравственному примеру; 4. диалогического общения со значимыми другими; 5. идентификации; 6. полисубъектности воспитания и социализации; 7. совместного решения лично и общественно значимых проблем; 8. системно-деятельностной организации воспитания.

С целью оценивания эффективности данного проекта целесообразно использовать анкету О.М. Решетиловой «Ваше отношение к проблеме наркомании». В рамках экспериментальной части данного исследования проект «Я выбираю жизнь» был реализован в 11-А классе, в одной из школ Тверской области, где обучается 29 человек. Анкетирование подростков проводилось до внедрения проекта и после проведения занятий по тематике проекта.

Установлено, что за время внедрения проекта число подростков, имеющих позитивное отношение к употреблению наркотиков снизилось на 49%, кроме того, на 62% увеличилось число подростков, имеющих четко сформированное негативное отношение к употреблению наркотиков.

В целом результаты проведенного исследования говорят об эффективности проведенной работы и подтверждают гипотезу исследования в целом: проектная деятельность будет способствовать успешному духовно-нравственному воспитанию учащихся, если она предполагает активное вовлечение подростков в подготовку и реализацию проекта как результата деятельности.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Позднякова М.Е. Наркомания: ситуация, тенденции и проблемы. М.: ИСИ РАН, 2015. С. 34.
2. Рожков М., Ковальчук М. Профилактика наркомании у подростков: учебно-методическое пособие. М.: ВЛАДОС, 2011. С. 70.
3. Шевницина А.С. Педагогическая профилактика наркомании: опыт здоровьесбережения школьников // Молодой ученый. 2016. № 8. С. 47–49.
4. Шипицинская Л.М., Казакова Е.И. Школа без наркотиков. Книга для педагогов и родителей. СПб.: ДЕТСТВО ПРЕСС, 2011. 265 с.
5. Шубникова Е.Г. Педагогическая профилактика зависимого поведения детей в образовательной среде: опора на ресурсы личности // Социальная педагогика в России. Научно-методический журнал. 2015. № 6. С. 25–30.

6. Шульга З.Н. Профилактика наркомании в образовательной среде // Инновационное развитие профессионального образования. 2016. № 3. С. 83–84.

МЕТОДИКА ФОРМИРОВАНИЯ КОНФЕССИОНАЛЬНОЙ ТОЛЕРАНТНОСТИ В СРЕДЕ ВОЕННОСЛУЖАЩИХ ПО ПРИЗЫВУ

Ю.В. Синюков, магистрант I курса очной формы обучения ИПОСТ
Научный руководитель – канд. филол. наук, доц. С.Е. Горшкова
ФГБОУ ВО «Тверской государственный университет»

Существование человеческого общества подразумевает под собой потребность в удовлетворении различных запросов как отдельного человека, так и социальной группы или института. В процессе своего развития, человечество пришло к необходимости самоорганизации в особую социальную структуру, подразумевающую эффективную систему удовлетворения жизненно важных потребностей личности и социума. Данной особой социальной структурой стало государство.

Используя термин «государство» с целью рассмотрения структуры данного понятия, мы неизбежно сталкиваемся с необходимостью существования структурной единицы, деятельность которой была бы направлена на устранение внешних угроз [10]. Как правило, упомянутая структурная единица фигурирует как армия или вооруженные силы.

В зависимости от характера государства, вооруженные силы приобретают свои специфические черты. К одной из особенностей существования вооруженных сил можно отнести способ ее комплектования, то есть способ набора в нее тех, кто будет осуществлять особый вид государственной службы по обеспечению внешней безопасности, государственного суверенитета и территориальной целостности [6]. На данный момент существует два способа комплектования вооруженных сил: по призыву и на добровольной основе (по контракту).

В соответствии с действующим законодательством РФ, при комплектовании Вооруженных сил России успешно применяются оба способа [7]. Следует отметить, что в контексте данной работы вызывает интерес преимущественно личный состав, поступивший на военную службу по призыву.

Рассматривая такую категорию военнослужащих, как военнослужащие по призыву, необходимо подчеркнуть, что процесс прохождения военной службы имеет множество особенностей, выражающийся в ряде ограничений и запретов, налагаемых на военнослужащих; специфическом образовательном процессе; обособленности воинского коллектива; регламентированности деятельности и условий службы военнослужащего в соответствии с воинскими уставами и др.

С учетом того, что призыв на военную службу подразумевает набор граждан РФ [7], стоит отметить положение Устава внутренней службы, закрепляющее права и свободы военнослужащих, гарантированные Конституцией РФ, федеральными конституционными законами и федеральными законами. В рамках настоящей работы, мы в первую очередь обращаемся к статье 28 Конституции РФ, гарантирующей каждому гражданину свободу совести и свободу вероиспо-

ведения [2; 8]. То есть, для военнослужащих по призыву не создается препятствий по реализации права удовлетворения потребностей религиозного характера. Исключение могут составлять случаи, когда религиозные убеждения вступают в противоречие с военной службой.

Принимая во внимание вышеуказанное, мы можем утверждать, что условия прохождения военной службы подразумевают работу с верующими военнослужащими со стороны командования. Прежде всего, следует определить место явлениям религиозного характера в процессе военной службы. По нашему мнению, наиболее эффективно это можно сделать, если ориентироваться на возникающие проблемы и угрозы религиозного характера [5].

Анализ нормативных документов выявил, что в качестве угроз обозначается проявление религиозного экстремизма [9], а в качестве возникающих проблем называют дискриминацию по религиозному признаку, проявление религиозной нетерпимости, а также сложности, связанные с отрывом религиозных военнослужащих от привычной среды, предполагающей удовлетворение религиозных потребностей. Кроме того, работа с верующими военнослужащими относится к сфере деятельности армейских воспитателей, о чем свидетельствует 149 статья Устава внутренней службы, содержащая в перечне обязанностей заместителя командира по воспитательной работе формулировку о мероприятиях по нравственному и духовному развитию военнослужащих подразделения [11].

Таким образом, осуществляя разработку методики формирования конфессиональной толерантности в среде военнослужащих, мы выяснили, что ее применение будет реализовано в рамках деятельности армейских воспитателей.

Важно пояснить, что деятельность специалистов по работе с личным составом в подразделениях проводится по нескольким направлениям. В первую очередь, в рамках процесса боевой подготовки, включающей в себя общественно-государственную подготовку (ОГП). Еще одним направлением можно назвать воспитательную работу в вечернее время. Кроме того, имеются еще часы информирования. Также следует выделить выходные и праздничные дни, предполагающие творческий простор для различных форм мероприятий воспитательного характера. Следует подчеркнуть, что информирование личного состава организуется и проводится в целях разъяснения военнослужащим военно-политической обстановки, государственной политики в области обеспечения военной безопасности РФ, места и роли ВС РФ в системе национальной безопасности, а также задач, стоящими перед военнослужащими, воинскими частями и подразделениями [4]. В связи с этим, использование информирования для проведения мероприятий информационно-просветительного характера на религиозную тематику не представляется возможным.

Необходимо отметить формулировку, характеризующую общественно-государственную подготовку в рамках воспитательной работы. Общественно-государственная подготовка является важнейшей формой информационно-пропагандистской работы и одним из основных предметов обучения личного состава [4]. Практика показывает, что часы ОГП, информирования и воспитательной работы в вечернее время чаще всего имеют наполнение в соответствии с ука-

занятиями вышестоящего руководства [4]. При этом, общественно-государственная подготовка имеет годовую программу со списком тем, в которых тематика религиозного характера представлена занятиями по изучению традиционных религиозных России, их традиций и этно-конфессиональных особенностей. Однако процент занятий такого качества довольно мал. Что касается воспитательной работы в вечернее время, то возможности тематических вариаций здесь более широкие. Важно подчеркнуть зависимость занятий от распорядка дня [11], что вносит временные коррективы, вследствие чего образуется некоторая ограниченность в формах проведения мероприятий воспитательного характера. На практике, эти мероприятия носят информационно-просветительный характер и приобретают форму лекций, фронтальных бесед, семинаров, а также просмотра видеоматериалов.

Совершенно иные возможности открываются при планировании выходных и праздничных дней. Для военнослужащих, проходящих военную службу по призыву в предвыходные и выходные, предпраздничные и праздничные дни организуется просмотр кино- или видео фильмов, призванных содействовать их государственно-патриотическому воспитанию, способствовать повышению уровня образования и культуры [4]. В указанные периоды возможны не только аудиторные мероприятия, но также выход за пределы воинской части и посещение военнослужащих приглашенными лицами. Как правило, именно в выходные дни осуществляется посещение военнослужащими религиозных объектов, а также проводятся встречи с духовенством.

Мероприятия воспитательного характера, к которым мы отнесли ОГП, информирование и воспитательную работу в вечернее время, являются лишь частью воспитательной работы. При этом следует указать ее ценность для всего воспитательного процесса, которая заключается в возможностях информационного воздействия на личный состав. Однако деятельность специалистов по работе с личным составом также подразумевает постоянное всестороннее изучение военнослужащих подразделения, предупреждение преступлений и правонарушений и иные виды деятельности.

Важно подчеркнуть, что работа с личным составом далека от идеальных лабораторных условий и корректируется с учетом текущих условий, которые складываются под влиянием множества факторов. К таким факторам можно отнести: уровень образования подчиненного личного состава; морально-психологическое состояние каждого солдата и коллектива в целом; социальные особенности до поступления на военную службу; этно-религиозный состав подразделения и другие.

В рамках нашего исследования следует затронуть упомянутый фактор этно-религиозного состава подразделения. Абсолютно не является секретом, что Российская Федерация является многонациональным государством. С учетом главенства для всех граждан Конституции, которая подразумевает воинскую обязанность, многообразие народов России наблюдается в российской армии. Таким образом, подавляющая часть соединений и воинских частей имеет в своем составе смешанные подразделения, в которых проходят службу русские, татары,

народы Кавказа, этнические украинцы и белорусы, представители народов Поволжья, Сибири и дальнего Востока. Все это приводит к религиозному разнообразию в воинских коллективах и создает предпосылки назревания нездоровой атмосферы, что может повлечь за собой различного рода конфликты на религиозной и национальной почве. Кроме того, существует также опасность деятельности представителей религиозных экстремистских организаций.

Все эти обстоятельства свидетельствуют о необходимости целенаправленной работы, учитывающей религиозный фактор, и направленной на формирование конфессиональной толерантности в среде военнослужащих по призыву.

С учетом вышеизложенного, следует указать, что в Вооруженных силах Российской Федерации имеются специалисты, отвечающие за работу с верующими военнослужащими [4]. В перечне их обязанностей фигурирует необходимость еженедельного проведения богослужений и совершения таинств и обрядов, а также ежедневное проведение работы духовно-нравственного содержания с личным составом в виде индивидуальных и коллективных бесед, занятий по общественно-государственной подготовке и иных формах духовного просвещения и нравственного воспитания. Кроме того, помощник командира по работе с верующими военнослужащими обязан содействовать поддержанию мира и согласия между военнослужащими различного вероисповедания; оказывать содействие должностным лицам воинской части в противодействии деятельности деструктивных религиозных и псевдорелигиозных организаций; оказывать содействие военнослужащим других вероисповеданий в реализации их конституционного права на свободу вероисповедания.

При этом, затрагивая вопрос проведения богослужений, в руководящих документах фигурирует, что подобная деятельность реализуется в выходные, праздничные дни и в личное время военнослужащих. Важно подчеркнуть, что участие военнослужащих в религиозных обрядах и церемониях в свободное от служебных обязанностей время организуется на добровольной основе [4, с. 2].

Таким образом, работа с верующими военнослужащими может быть реализована с учетом возникающих проблем и угроз религиозного характера в полном объеме. При этом качество проводимой работы зависит от духовно-нравственной энергии исполнителей и эффективности применяемых ими методик.

Теперь возникает необходимость затронуть вопрос применяемых и существующих методик работы с верующими военнослужащими. Рассматривая понятие методики как описание конкретных приемов, способов, техник педагогической деятельности в отдельных образовательных процессах [1], следует отметить, что работа в конкретной воинской части всегда будет отличаться от аналогичной деятельности в других воинских частях в силу специфики деятельности, условий прохождения службы и характеристик воинского коллектива. Несмотря на данное обстоятельство, общие черты в работе все же будут наблюдаться, их реализация будет в форме подачи информации в различном виде. При этом, преследуя в качестве цели воспитание конфессиональной толерантности, необходимо делать упор на информацию историко-патриотического характера, показывая прямую связь между культурно-историческим наследием и информационным наполнением конкретной конфессии, под влиянием которой формировалась

культура и мировоззрение предков [3].

Важно подчеркнуть, что по-нашему убеждению, конфессиональная толерантность является частью процесса укрепления национальной безопасности, поскольку дает представление как о ценности собственной традиции и религии, так и о значимости культурно-религиозных достижений народов России.

В заключение необходимо подчеркнуть, что работа с верующими военнослужащими, и в особенности с военнослужащими по призыву, в настоящее время приобретает актуальность в связи с неоспоримой универсальностью. Вопрос отношения к религии является актуальным для большинства граждан, причём эта актуальность вызвана различными причинами. Отношение к религии – это сугубо личное дело каждого и создание контролируемых благоприятных условий для каждого верующего может стать важным элементом стабильности государства и общества. Молодой гражданин России, поступивший на военную службу по призыву, может быть ранее и не задумавшийся над вопросами о Боге, вере и традиции, имеет реальную возможность в полной мере познакомиться с традиционными религиозными течениями своего Отечества. В сочетании с осознанием важности исполнения воинского долга и данных в военной присяге обязательств, религиозная составляющая в силу своей универсальности имеет все шансы стать фактором, влияющим на качество деятельности каждого военнослужащего.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Коджаспирова Г.М., Коджаспиров А.Ю. Словарь по педагогике. М.: ИКЦ «МарТ»; Ростов н/Д: Изд. Центр «МарТ», 2005. С. 174.
2. Конституция Российской Федерации. Принята на всенародном голосовании 12 декабря 1993 г. // Российская газета. 1993. № 237.
3. Приказ МО РФ от 21.04.2016 г. №210 «Об утверждении Ведомственной программы МО РФ по реализации гос. программы «Патриотическое воспитание граждан РФ 2016–2020 гг.».: интернет портал. URL: http://doc.mil.ru/documents/quick_search/more.htm?id=12106865%40egNPA (дата обращения: 14.01.2017).
4. Приказ МО РФ от 12.10.2016 г. №655 «Об организации работы с личным составом в Вооруженных Силах Российской Федерации»: интернет портал. URL: <http://legalacts.ru/doc/prikaz-ministra-oborony-rf-ot-03122015-n/> (дата обращения: 10.03.2017).
5. Общая теория национальной безопасности: учебник / под общ.ред. А.А. Прохожева. Изд. 2 / М.: Изд-во РАГС, 2005. 344 с.
6. Указ Президента Российской Федерации от 05.02.2010 № 146 «О Военной доктрине Российской Федерации»: интернет портал. URL: <http://legalacts.ru/doc/ukaz-prezidenta-rf-ot-05022010-n-146/> (дата обращения: 15.03.2017).
7. Федерального закона от 28.03.1998 № 53-ФЗ (ред. от 22.02.2017) «О воинской обязанности и военной службе»: интернет портал. URL: <http://legalacts.ru/doc/FZ-o-voinskoj-objazannosti-i-voennoj-sluzhbe/> (дата обращения: 25.02.2017).
8. Федеральный закон РФ от 26 сентября 1997 года «О свободе совести и о религиозных объединениях» №125-ФЗ (ред. от 02.07.2013 г.): интернет портал. URL: <http://legalacts.ru/doc/federalnyi-zakon-ot-26091997-n-125-fz-o/> (дата обращения: 18.02.2017).
9. Федеральный закон РФ «О противодействии экстремистской деятельности» от 25 июля 2002 г. № 114-ФЗ (ред. от 02.07.2013): интернет портал. URL: <http://legalacts.ru/doc/federalnyi-zakon-ot-25072002-n-114-fz-o/> (дата обращения: 18.03.2017).
10. Указ Президента Российской Федерации от 31 декабря 2015 года №683 «О Стратегии национальной безопасности Российской Федерации»: интернет портал. URL: <http://legalacts.ru/doc/ukaz-prezidenta-rf-ot-31122015-n-683/> (дата обращения: 27.03.2017).

11. Устав внутренней службы Вооруженных сил Российской Федерации, утвержден Указом Президента РФ от 10.11.2007 г. №1495: интернет портал. URL: <http://rulaws.ru/president/Ukaz-Prezidenta-RF-ot-10.11.2007-N-1495/> (дата обращения: 24.12.2016).

ИННОВАЦИОННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ МУЗЫКАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

АКТИВИЗАЦИЯ МУЗЫКАЛЬНО-ПРОСВЕТИТЕЛЬСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ШКОЛЬНИКОВ В ПРОЦЕССЕ РЕАЛИЗАЦИИ ТВОРЧЕСКОГО ПРОЕКТА «ТВЕРСКИЕ КОМПОЗИТОРЫ — ДЕТЯМ»: ИЗ ОПЫТА РАБОТЫ

**М.В. Гавва, М.Е. Королева
МБОУ СОШ №27, Тверь**

Музыкальное просветительство на всех этапах развития мировой культуры решает задачи, связанные с воспитанием и образованием человека. Главная задача музыкального просвещения состоит в приобщении людей к высокохудожественным образцам музыкального искусства с целью повышения общего уровня музыкальной культуры каждого в отдельности и общества в целом. Музыкальное просветительство в России имеет давние традиции, связанные с именами М. А. Балакирева, А. Г. Рубинштейна, Б. В. Асафьева, Б. Л. Яворского, Д. Б. Кабалевского и др. Так, Б. В. Асафьев указывал, что ведущими, важными вопросами всей его музыкальной и общественной практики являлись вопросы музыкального просвещения и образования [1]. Д. Б. Кабалевский считал, что музыкант-просветитель в своей деятельности решает сразу две задачи: задачу-максимум — вызвать любовь детей к музыке и задачу-минимум — заинтересовать их музыкой [2].

В настоящее время, когда необходимым условием благополучного развития современного общества является подъем общей (в том числе музыкальной) культуры населения, организация систематической просветительской работы становится особенно актуальной. Сегодня музыкально-просветительские идеи реализуются в творческой деятельности таких известных музыкантов, как В. Т. Спиваков, Ю. А. Башмет, Д. Л. Мацуев и др. Однако подобная просветительская деятельность в основном сосредоточена в крупных мегаполисах, располагающих широкой сетью организаций и учреждений культурного назначения, в то время как в провинциальных городах, таких как Тверь, музыкальное просвещение развито недостаточно. На наш взгляд, возрождение музыкально-просветительских традиций на Тверской земле является важным в деле воспитания подрастающего поколения, знающего и уважающего музыкальное искусство «малой родины».

Для решения данной проблемы педагогами и учащимися МБОУ СОШ № 27 г. Твери был разработан творческий проект «Тверские композиторы — детям», преследующий музыкально-просветительскую цель — познакомить школьников с произведениями композиторов Верхневолжья. Идея проекта популяризации музыкального творчества композиторов Верхневолжья, ориентированного на детскую аудиторию, но неизвестного широкому кругу юных исполнителей и слушателей, возникла в 2014 году. Проект призван решить следующие

задачи: развивать интерес учащихся к музыкальному творчеству тверских композиторов; расширять музыкальный кругозор и музыкальные знания учащихся; поддерживать и развивать традиции детского музыкального просветительства; мотивировать интерес учащихся к практическому музицированию.

На подготовительном этапе проекта проведена следующая работа: определена тема проекта, сроки и форма реализации; выбран и разучен музыкальный репертуар — несколько фортепианных произведений современных тверских композиторов А. Л. Сумелиди, К. К. Тушинка, Е. И. Медведовского. На основном этапе проекта данный репертуар был исполнен силами фортепианного дуэта педагогов эстетического отделения на лекции-концерте для студентов бакалавриата и магистратуры Института педагогического образования Тверского государственного университета (2014). Анализируя проведенное мероприятие, мы выявили, что такая форма ознакомления с творчеством композиторов нашего региона вызвала живой отклик и неподдельный интерес слушателей, что подтвердило нашу уверенность в необходимости и важности осуществления подобного рода просветительской деятельности.

На следующем этапе проекта мы расширили репертуарные рамки и стали приобщать к музыкально-просветительской деятельности, проводимой в рамках реализуемого нами проекта, юных пианистов эстетического отделения МБОУ СОШ № 27. После проведения совместно с учащимися лекции-концерта в рамках городского семинара учителей музыки (2015) мы получили большое количество предложений выступить перед учащимися общеобразовательных школ Твери с целью их ознакомления с творчеством региональных композиторов. Мы охотно откликнулись на такие предложения и провели ряд просветительских лекций-концертов в общеобразовательных школах нашего города. По результатам этих выступлений можно сделать вывод, что тверские школьники с большим интересом воспринимают фортепианную музыку тверских композиторов, особенно в исполнении юных музыкантов. В свою очередь, юные участники проекта почувствовали нужность и востребованность своего творческого труда, что явилось для них мотивирующим фактором, стимулом для дальнейших серьезных занятий музыкой.

В 2016 г. для более широкого охвата музыкального творчества современных композиторов Верхневолжья мы привлекли в проект педагогов и учащихся вокально-хорового отделения МБОУ СОШ № 27, добавив в исполнительский репертуар лекции-концерта вокальные произведения тверских композиторов М.В. Моднова, А.В. Белякова, Г.К. Катрук и др. Также в процессе реализации проекта мы посчитали важным познакомить слушательскую аудиторию с тверскими композиторами прошлого, сочинявшими музыку для детей (Н. Н. Сидельников, С. М. Майкапар, В. В. Галанов и др.), и проиллюстрировать некоторые их произведения. Знакомство с музыкальной культурой Тверского края прошлого помогает учащимся проследить преемственность в развитии музыкальной жизни региона.

Таким образом, музыкально-просветительская деятельность в рамках проекта «Тверские композиторы — детям» вышла на более высокий уровень, а практический опыт, полученный нами в ходе реализации проекта, позволяет нам выделить наиболее значимые условия его успешного осуществления:

- наличие мотивации к творческой деятельности и самообразованию;
- соединение педагогической и исполнительской деятельности;
- подбор музыкального репертуара с учетом индивидуальных исполнительских возможностей участников проекта;
- умение составить сценарий лекции-концерта и при необходимости адаптировать его для конкретной слушательской аудитории;
- подготовка презентаций, наглядных пособий;
- умение решать организационные вопросы, связанные с проведением лекции-концерта;
- владение грамотной, эмоциональной речью;
- воспитание у участников проекта взаимопонимания, отзывчивости;
- умение контактировать с родителями участников проекта.

Мы считаем, что участие юных музыкантов в творческом проекте «Тверские композиторы — детям» позитивно влияет на воспитание их исполнительских и человеческих качеств, дает возможность реализовать полученные знания и умения в культурной жизни, помогает ощутить свою причастность к такому благородному делу, как музыкальное просветительство. Создание и реализация такого рода проектов позволяет подрастающему поколению знать музыкальную жизнь своего города, региона, побуждает к посещению концертных залов, театров и в конечном итоге формирует высококультурную личность.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Асафьев Б. В. Избранные статьи о музыкальном просвещении и образовании. 2-е изд. Л.: Музыка, 1973. 144 с.
2. Кабалевский Д. Б. Как рассказывать детям о музыке? М.: Просвещение, 2005. 224 с.
3. Мельникова Л. Л. Методика формирования профессиональной готовности преподавателя колледжа искусств к концертно-просветительской работе: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02. М., 2005, 21 с.
4. Птушко Л. А. Музыкальное просветительство в современной отечественной культуре // Вопросы культурологии. 2009. № 6. С. 69–72.

МУЗЫКАЛЬНО-КРАЕВЕДЧЕСКАЯ РАБОТА КАК ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ РЕСУРС ФОРМИРОВАНИЯ ПАТРИОТИЧЕСКИХ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

Т. А. Жаркова, магистрант II курса очной формы обучения ИПОСТ
 Научный руководитель – канд. пед. наук, доц. Е.А. Романюк
 ФГБОУ ВО «Тверской государственный университет»

В Федеральном государственном образовательном стандарте общего образования существенное значение придается условиям организации образовательного процесса. Одним из педагогических ресурсов формирования патриотических представлений младших школьников является использование в учебном процессе музыкально-краеведческого материала. Теоретической базой для определения педагогических условий данного процесса послужили идеи целостности патриотического воспитания в учебной и внеучебной музыкально-краеведческой деятельности [9].

Проектируемая совокупность педагогических ресурсов может быть рас-

смотрена как возможность формирования патриотических представлений младших школьников посредством музыкально-краеведческого материала в целостном образовательном процессе. Целостность образовательного процесса проявляется в единстве его компонентов: цель — содержание — средство — результат, где системообразующим фактором выступают цели, которые определяют педагогические ресурсы. Возможности каждого педагогического ресурса связаны с содержанием, соответствующим поставленным целям. Формирование патриотических представлений младших школьников посредством музыкально-краеведческого материала требует создания педагогических ресурсов, учитывающих возрастные особенности учащихся, формы, методы, приемы и средства организации учебного и воспитательного процесса.

Анализ исследований по проблематике, связанной с формированием патриотических представлений младших школьников посредством музыкально-краеведческого материала, позволил установить, что младшие школьники проявляют активность в исследовании материалов, касающихся известных музыкальных деятелей родного края, которая требует надлежащего применения и творческого развития.

Один из педагогических ресурсов – организация исследовательской музыкально-краеведческой деятельности. Содержанием исследовательской музыкально-краеведческой деятельности является освоение методов исследования, применяемых в музыкальном краеведении в процессе внеклассной учебной работы. При этом поисковая музыкально-краеведческая деятельность не обязательно бывает увенчана музыкально-краеведческими открытиями, она может быть заключена в подборе опубликованных музыкально-краеведческих материалов, статей, заметок и др., записи воспоминаний очевидцев о событиях жизни и творчестве композиторов родного края, сборе наглядной информации (рисунков, презентаций, фотографий, афиш, программ).

Младшие школьники познают азы исследовательской музыкально-краеведческой деятельности. Готовность младших школьников к исследовательской музыкально-краеведческой деятельности определяется не только количеством накопленных ими представлений и понятий, но и качеством мышления, уровнем мыслительных процессов, умением осуществлять анализ, сравнение [10, с. 10–12]. Одна из главных особенностей работы по изучению музыкально-краеведческого материала состоит в том, что он включает в себя элементы исследования, поэтому его обязательной частью является непосредственное участие школьников и учителей в исследовательской музыкально-краеведческой работе [1, с. 47–50]. В ходе этой работы учащиеся знакомятся с музыкально-краеведческими методами исследования, применяемыми музыкальным краеведением, учатся самостоятельно добывать знания. Организация исследовательской музыкально-краеведческой деятельности младших школьников предполагает составление плана исследования, осознанное распределение обязанностей, изучение условий, в которых предстоит действовать. При включении младших школьников в исследовательскую музыкально-краеведческую деятельность следует учитывать, что эта деятельность должна быть для них посильной, доступной и значимой, тогда она воспитывает, обеспечивает присвоение ценностей. Музыкально-краеведческая

исследовательская деятельность имеет богатые возможности для формирования патриотических представлений, предлагая к осмыслению музыкально-краеведческий материал. Младшие школьники выполняют различные виды исследовательских и поисковых музыкально-краеведческих работ: учебные проекты (составление презентаций об известных деятелях родного края), творческие работы (создание музыкальных произведений, рисунков). Поисковая деятельность по изучению музыкально-краеведческого материала формирует у младших школьников умения самостоятельно добывать нужную им информацию в различных источниках: при посещении музеев известных музыкальных деятелей, изучении биографий композиторов родного края. Изучение музыкально-краеведческого материала открывает широкие возможности для самостоятельной деятельности учащихся, для поиска, исследования и даже небольшого открытия [8].

Для учителя организация исследовательской музыкально-краеведческой деятельности требует разграничения двух известных в педагогике понятий: обучение и учение. В нашем исследовании мы придерживаемся точки зрения И. С. Якиманской, которая определила обучение как систему педагогических воздействий, «направленных на присвоение ребенком нормативных образцов познания, созданных обществом», а учение – как «сложный процесс переработки (пересмысления) собственного опыта под воздействием обучения; формирование психических новообразований: когнитивных, операциональных, мотивационных. Учение – это принятие норматива (имеющего общественную ценность), но обязательно пропущенного через субъектный опыт» [11].

Исследовательский характер учебного процесса дает основание рассматривать обучение как средство, позволяющее раскрыть процесс учения как субъектную деятельность. В исследовательской музыкально-краеведческой деятельности ученик выступает в качестве организатора и равноправного участника этого процесса. При организации исследовательской музыкально-краеведческой деятельности учащихся учитель отказывается от пошаговой инструкции, регламентирующей деятельность ученика, не предлагает готовых образцов выполнения учебных заданий, он размышляет вместе с учениками, предоставляя возможность сделать собственный выбор и обсудить результаты и причины. Музыкально-краеведческая деятельность предполагает специальную организацию исследовательской и поисковой работы учащихся, так как выполняемые работы носят творческий характер и связаны непосредственно с практикой или наблюдением. Таким образом, только при четкой организации участия младших школьников в исследовательской музыкально-краеведческой деятельности возможно формирование у них патриотических представлений посредством музыкально-краеведческого материала.

Важным педагогическим условием является учет возрастных особенностей младших школьников. Младший школьник характеризуется прежде всего готовностью к обучению в школе. Готовность к обучению определяется уровнем физиологического, психического и интеллектуального развития ребенка. В исследованиях Л. И. Божович [2] описаны основные показатели готовности ребенка к школе: сформированность его внутренней позиции, произвольности, умение ориентироваться на систему правил.

Анализ психолого-педагогической литературы показывает, что характеристики внимания, мышления, речи младшего школьника несут в себе черты как старшего дошкольника в начале школьного обучения, так и черты младшего подростка. Так младший школьный возраст характеризуется нарастанием произвольности, преобладанием наглядно-образного мышления, освоением элементов понятийного мышления. Речь выполняет функции планирования и регуляции деятельности. Активно развивается воображение. Дифференцируются внутренний и внешний мир [4, с. 3–5]. В младшем школьном возрасте все познавательные процессы становятся произвольными и осознанными. Мышление приобретает абстрактный характер. У младшего школьника развиваются формы мышления, обеспечивающие в дальнейшем усвоение системы научных знаний, складываются предпосылки самостоятельной ориентации в учении, повседневной жизни, происходит психологическая перестройка, «требуемая от ребенка не только значительного умственного напряжения, но и большой физической выносливости» [4].

Младший школьник, по мнению А. В. Белова, характеризуется практической активностью, которую необходимо направить на полезные дела, в нашем исследовании – на изучение музыкально-краеведческого материала. Учителю особенно важно учесть основные психические новообразования этого возраста: произвольность, внутренний план действий и рефлексивность, проявляющиеся при овладении любым учебным предметом при включении ребенка в музыкально-краеведческую деятельность. Младший школьник активно включает такие виды деятельности, как игра, элементы исследовательской деятельности, занятия искусством пр., в ходе которых совершенствуются и закрепляются новые достижения ребенка. Полная характеристика ведущей деятельности приведена в работах А. Н. Малюкова [7].

Результаты современных исследований, посвященных развитию образного мышления младших школьников в учебной музыкально-краеведческой деятельности, подтверждают сензитивность этого возрастного периода для формирования патриотических представлений посредством музыкально-краеведческого материала родного края, что важно для нашего исследования. Младший школьный возраст является сензитивным для формирования мотивов учения, развития устойчивых познавательных потребностей и интересов; развития продуктивных приемов и навыков учебной музыкально-краеведческой деятельности, «умения учиться»; раскрытия индивидуальных особенностей и способностей; становления адекватной самооценки, развития критичности по отношению к себе и окружающим. Е.Е. Данилова отмечает, что «глубокие изменения, происходящие в психологическом облике младшего школьника, свидетельствуют о широких возможностях развития ребенка на данном возрастном этапе» [5, с. 205].

Для того чтобы включить младшего школьника в деятельность по формированию патриотических представлений посредством музыкально-краеведческого материала, необходимы специальные системные педагогические воздействия. Отсюда необходимость выделения такого педагогического условия, как стимулирование творческой активности младших школьников. В формировании патриотических представлений младших школьников посредством музыкально-

краеведческого материала управляющая роль принадлежит учителю, который использует все возможности для стимулирования и развития творческой активности учащихся на уроке и во внеурочное время. Изучение музыкально-краеведческого материала следует организовать так, чтобы не подменять инициативу ребят, а дать школьникам возможность проявить находчивость, самостоятельность, изобретательность. При таком ненавязчивом управлении со стороны учителя учащиеся смогут проявить творческую активность и удовлетворить свою социальную потребность быть и считаться школьниками. Мотивирование младших школьников к творческой активности в музыкально-краеведческом поиске осуществляется в процессе ознакомления их с различными точками зрения на одно и то же историческое событие. Музыкально-краеведческая деятельность проектируется учителем как внутренне мотивированная деятельность ученика, направленная на удовлетворение его познавательных потребностей. В музыкально-краеведческой деятельности младший школьник под руководством взрослых сам строит свой процесс познания, овладевает приемами самопознания, самоконтроля, самооценки; имеет право проявить инициативу, сделать ошибку и исправить ее. У младшего школьника возникает необходимость определиться с тем, что он знает о музыкально-краеведческом материале, где он может применить эти знания, что готов изучить в дальнейшем. В учении реализуются личностные планы ученика; в соответствии с целями музыкально-краеведческой деятельности, отношением к ней, «норматив» согласуется с его субъективным опытом. Практика показала, что использование музыкально-краеведческого материала на уроках не только не вызывает перегрузки, а наоборот, значительно облегчает усвоение курса «Музыкального краеведения», делает знания более глубокими [10, с. 10–15].

Стимулирование творческой активности в процессе формирования патриотических представлений младших школьников – одна из задач музыкально-краеведческой деятельности, осуществляемой в образовательном процессе дополнительного образования. Это делает актуальным еще один педагогический ресурс – наличие в образовательном учреждении музыкально-краеведческой среды, которая предполагает систематическое использование музыкально-краеведческого материала на уроках музыкальной литературы, народного творчества. Постоянная внеклассная музыкально-краеведческая работа, перспективное ее планирование в масштабе класса и школы позволяют формировать патриотические представления младших школьников посредством музыкально-краеведческого материала. Определяя задачи внеклассной работы, Б. М. Неменский справедливо утверждал, что она направлена на достижение «тех же целей, что и урок, но на ином материале и иными средствами» [8, с. 10-11].

Основными особенностями внеклассной музыкально-краеведческой работы в школе являются добровольный характер, возможность удовлетворения и дальнейшего развития индивидуальных познавательных интересов и склонностей учащихся, широкие возможности использования разнообразных форм и методов работы. Внеклассная работа по музыкальному краеведению может быть массовой, групповой и индивидуальной. Основными формами музыкально-кра-

еведческой исследовательской деятельности младших школьников являются работа в школьных музеях, кружках, биографический поиск. Нам представляется целесообразным использовать возможности музыкально-краеведческой среды для включения младших школьников в поисковую музыкально-краеведческую деятельность в кружках, на учебных занятиях, конкурсах, олимпиадах. Музыкальное краеведение дает простор для самовыражения учащихся. Музыкально-краеведческий материал позволяет подвести младших школьников к непосредственному наблюдению над фактами и явлениями, к выводам и обобщениям, организовать процесс познания наиболее естественным и доступным путем. Музыкально-краеведческий принцип в организации образовательной деятельности обуславливает использование событийности как средства формирования личностной значимости ценностей музыкального наследия композиторов родного края, отношения к нему как личной эстетической, духовно-нравственной, патриотической, социокультурной ценности.

Критерием отбора музыкально-краеведческого материала, представляющего музыкальное наследие культурных деятелей родного края, является его общественная ценность. Музыкально-краеведческая среда позволяет донести его до личности так, чтобы оно было воспринято ею как ценностно значимое для нее. Основным средством, позволяющим решить данную задачу, является событие-переживание. В данном случае мы опираемся на исследования А. Н. Малюкова, который доказал, что переживание способствует развитию личности, обогащает ее эмоциональным опытом, вызывает переоценку ценностей, способствует формированию новых ценностных ориентаций [7, с. 6–28].

Таким образом, в сочетании классной и внеклассной работы создается музыкально-краеведческая среда, объединяющая систему различных видов музыкально-краеведческой деятельности: познавательную, поисковую, художественно-коммуникативную, популяризаторскую, памятно-охранительную. Для включения младшего школьника в процесс формирования патриотических представлений посредством музыкально-краеведческого материала необходимо организовать исследовательскую музыкально-краеведческую деятельность с учетом возрастных особенностей, стимулировать творческую активность, использовать наличие в образовательном учреждении музыкально-краеведческой среды.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Белов А.В. Новые подходы к изучению местной истории и использование музыкально краеведческого материала в школе // Преподавание истории в школе. 2000. №10. С. 47-50.
2. Божович Л.И. Личность и ее формирование в детском возрасте. М.: АПН РСФСР, 1968. 402 с.
3. Турин В.Е. Патриотические представления в начальной школе. М.: Знание, 2006. 158 с.
4. Гальперин П.Я. Методы обучения и умственное развитие ребенка. М.: Изд-во МГУ, 1985. 48 с.
5. Данилова Е.Е. Ценность младшего школьного возраста. Практическая психология образования. М.: ТЦ «Сфера», 1997.
6. Ильин Е.П. Мотивация и мотивы. СПб.: Питер, 2000. 512 с.
7. Малюков А.Н. Психология переживания и художественное развитие личности. Дубна: Феникс, 1999. 256 с.
8. Неменский Б.М. Организационно-методические аспекты преподавания основ музыкального краеведения на первой ступени обучения: программа и методические рекомендации. М: Альбом, 2000. 52 с.

9. Родин А.Ф. Массовые формы внеклассной работы по истории в восьмилетней школе. М.: АПН РСФСР, 1961. 127 с.
10. Савенков А.И. Методика исследовательского обучения младших школьников. Самара: Учебная литература, 2006. 208 с.
11. Якиманская И.С. Развивающее обучение. М.: Педагогика, 1979. 144 с.

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ИНФОРМАЦИОННО-КОММУНИКАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ МУЗЫКЕ УЧАЩИХСЯ НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЫ

Д. А. Шкадов, магистрант I курса очной формы обучения ИПОСТ
Научный руководитель – д-р филол. наук, проф. Е. Г. Милюгина
ФГБОУ ВО «Тверской государственный университет»

В Федеральном государственном образовательном стандарте начального общего образования (ФГОС НОО) обозначены предметные результаты освоения основной образовательной программы с учетом специфики конкретных предметных областей. Результативность освоения учащимися начальной школы учебной программы по предмету «Музыка» должны подтверждать следующие приобретенные знания и умения: 1) сформированность первоначальных представлений о роли музыки в жизни человека, ее роли в духовно-нравственном развитии человека; 2) сформированность основ музыкальной культуры, в том числе на материале музыкальной культуры родного края, развитие художественного вкуса и интереса к музыкальному искусству и музыкальной деятельности; 3) умение воспринимать музыку и выражать свое отношение к музыкальному произведению; 4) использование музыкальных образов при создании театрализованных и музыкально-пластических композиций, исполнении вокально-хоровых произведений, в импровизации.

Для достижения вышеперечисленных целей важно организовать процесс обучения так, чтобы учащиеся активно, заинтересованно и увлеченно работали на занятиях, видели результаты своего труда и могли их оценить. Ученики 1–4 классов имеют *наглядно-образное* мышление, поэтому важно строить их обучение, применяя как можно больше качественного иллюстративного материала, вовлекая в процесс восприятия нового не только зрение, но и слух, эмоции, воображение. По нашему мнению, помочь в решении вышеперечисленных задач может *сочетание* традиционных методов обучения и современных информационно-коммуникационных технологий (ИКТ): компьютеров, интерактивных досок, аудио- и видеоаппаратуры.

Информационно-коммуникационные технологии (ИКТ) – это процессы и методы взаимодействия с информацией, которые осуществляются с применением устройств *вычислительной техники* (компьютеров), а также средств *телекоммуникации* [1].

Применительно к тематике нашего исследования для оптимизации поиска существующих и разработки новых методик развития музыкальных способностей младших школьников средствами ИКТ мы выделили два *поднаправления* в этой области научного знания (см. табл.1): 1) музыкально-компьютерные технологии (МКТ), под которыми понимаются современные средства, включающие

программно-аппаратный комплекс, использующийся для записи, обработки и передачи музыки, а также модели и методы применения этих средств [7]; 2) мультимедийные технологии – контент, или содержимое, в котором одновременно представлена информация в различных формах: звук, анимированная компьютерная графика, видеоряд.

Таблица 1

Структура информационно-коммуникационных технологий в музыке

| Информационно-коммуникационные технологии (ИКТ) | |
|---|---------------------------------|
| Музыкально-компьютерные технологии (МКТ) | Мультимедийные технологии (ММТ) |
| Клавишный синтезатор | Текст |
| | Изображение |
| | Аудио (звук) |
| Музыкальный компьютер (MIDI-клавиатура) | Видео |
| | Анимация |
| | Интерактивность |

Например, в одной *презентации* может содержаться текстовая, звуковая, графическая и видеоинформация, а также способ интерактивного взаимодействия с ней. Это достигается использованием определенного набора аппаратных и программных средств. Также к ММТ можно отнести обучающие *игры* и образовательные *интернет-ресурсы*.

В качестве учебной дисциплины предмет «музыкально-компьютерные технологии» (МКТ) вошел в систему университетского образования некоторых стран мира с середины 1980-х гг. В частности, обязательное прохождение магистерской программы по изучению МКТ было введено в 1986 г. одновременно на кафедрах музыки и электроники Университета Йорка в Англии.

В 2002 г. в Российском государственном педагогическом университете имени А.И. Герцена была создана учебно-методическая лаборатория (УМЛ) «Музыкально-компьютерные технологии», которая развивает как собственно музыкальное и информационно-технологическое образование, так и затрагивает социальные аспекты процесса информатизации образования в целом. Задачами, поставленными лабораторией, стали: разработка новых направлений в музыкальном образовании; реализация методической системы музыкально-компьютерного педагогического образования на разных ступенях обучения, которые отражают содержание, формы и методы использования МКТ в музыкально-образовательном процессе.

В существующей зарубежной и отечественной научно-методической и учебной литературе, посвященной развитию электронного музыкального творчества, можно выделить два направления:

1) изучение электронной аппаратуры (П. Горгсс, А. Мерк, В. Реллин и А. Талер, В.О. Белунцов Г.В. Богачев, Д.Ю. Дубровский, П.Л. Живайкин, Р.Ю. Петелин и Ю.В. Петелин);

2) теория и практика музыкального обучения (А. Бентин, Р. Браун, Т. Бур-

роуз, Дж. Доусетт, Т. Лангхорст, Н. Хайнес, С.С. Бажов, Г.Г. Белов, И.Б. Горбунова, А.В. Горельченко, В.Г. Пешняк, Н.Н. Тельшева, И.Г. Шавкунов, К.Н. Шолкина).

Ведущим российским специалистом в области МКТ является И.М. Красильников – доктор педагогических наук, ведущий научный сотрудник Федерального государственного научного учреждения «Институт художественного образования» Российской Академии Образования, создатель новых учебных дисциплин «Клавишный синтезатор», «Ансамбль клавишных синтезаторов» и «Студия компьютерной музыки» [5]. В 1990-х гг. он теоретически изучал и в процессе творческой практики осваивал электронно-компьютерный музыкальный инструментарий. Была сформулирована проблема исследования, проводилась практическая работа по обучению детей игре на клавишных синтезаторах и подготовка преподавателей электронных музыкальных инструментов. В результате были определены содержание, оптимальные формы и методы приобщения *младших школьников* к музыкально-творческой деятельности на основе клавишных синтезаторов в рамках учебного процесса.

В.Г. Пешняк первым в России предложил программу по классу синтезатора для детской музыкальной школы, текст которой включен в пособие 2000 г. [6]. Учебный репертуар, на который опирается В. Г. Пешняк, включает в себя произведения *классической и народной* музыки, что выгодно отличает его пособия от многих западных аналогов. Имеются разделы, посвященные приобщению ребенка к различным видам музыкальной творческой деятельности: сочинению, импровизации, подбору по слуху.

По мнению П.Л. Живайкина, у синтезатора большое будущее в общем музыкальном образовании. Автор справедливо отмечает: «В свое время появление фортепиано произвело революцию в музыкальном образовании. Наступит день, когда схожую роль сыграет и синтезатор» [4].

И.Б. Горбунова и А.В. Горельченко связывают с компьютером перспективу значительного обогащения музыкально-творческой деятельности учащихся: «С помощью музыкального компьютера каждый урок теоретической дисциплины может завершиться мини-концертом из «свежеиспеченных произведений» [3].

Другим широко распространенным инструментом информатизации музыкального образования стала технология интерактивного мультимедиа. Пользователь с помощью ММТ может прослушать музыку и получить о ней различные сведения в виде текстов, рисунков, фотографий и видеоклипов, например, с интервью исполнителя этой музыки. У вовлеченного в эту среду пользователя появляется возможность самостоятельно выбирать направленность обучения и определять порядок своих действий. Стимулирующим эту деятельность фактором является наличие в ней *игрового начала* – большинство учебных интерактивных мультимедийных программ нацелены на охарактеризованное выше совмещение обучения с развлечением.

Например, методическое пособие Л.Г. Гавриловой «Мультимедийные учебно-развивающие музыкально-игровые средства и их использование на уроках музыки в начальных классах» раскрывает современные аспекты формирования профессиональной компетентности будущих учителей музыки в начальных

классах, а именно вопросы внедрения в учебный процесс *информационно-коммуникационных технологий*. В пособии сделан обзор компьютерных музыкально-игровых ресурсов и мультимедийной продукции учебно-развивающего назначения для детей младшего школьного возраста («Щелкунчик. Играем с музыкой П. Чайковского», «Времена года. Играем с музыкой А. Вивальди», «Волшебная флейта. Играем с музыкой В. Моцарта», «Детская коллекция. Выдающиеся композиторы мира», «Камиль Сен-Санс. Карнавал животных» и др.), также определены возможности использования этой мультимедийной продукции на уроках музыки в начальной школе [2].

Синтезатор, компьютер, технология мультимедиа, интернет – все эти новые средства коммуникации обеспечивают доступ к качественной информации в области музыкального образования. Они позволяют оптимизировать процесс обучения в рамках традиционных классных занятий за счет активизации *самостоятельной* познавательной деятельности учащихся, а также значительно расширяют возможности *дистанционного* обучения и самообучения в этой образовательной области.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Бордовская Н.В. Современные образовательные технологии. М.: КНОРУС, 2011. 432 с.
2. Гаврилова Л.Г. Мультимедийные учебно-развивающие музыкально-игровые средства и их использование на уроках музыки в начальных классах [электронный ресурс]. URL: <http://elib.bsu.by/bitstream/123456789/104147/1/Гаврилова-107.pdf> (дата обращения: 27.12.2016).
3. Горбунова И. Б., Горельченко А. В. Музыкальный компьютер в детской музыкальной школе: учеб. пос. СПб.: СМИО Пресс, 2003. 212 с.
4. Живайкин П.Л. 600 звуковых и музыкальных программ. СПб.: БХВ-Петербург, 1999. 624 с.
5. Красильников И. М. Электронное музыкальное творчество в системе художественного образования. Дубна: Феникс+, 2007. 496 с.
6. Пешняк В. Г. Самоучитель игры на синтезаторе. М.: Композитор, 2001. 79 с.
7. Плотников К.Ю. Информационные технологии в образовании: музыкально-компьютерные технологии на уроках информатики и музыки в общеобразовательной школе: в 2 ч. Ч. II: Инновационный учебно-методический комплекс. СПб.: изд-во РГПУ им. А.И. Герцена, 2013. 116 с.

ПРОБЛЕМА ФОРМИРОВАНИЯ МУЗЫКАЛЬНОГО ВКУСА ОБУЧАЮЩИХСЯ В СОВРЕМЕННЫХ ИССЛЕДОВАНИЯХ

Т.М. Александрова, магистрант I курса очной формы обучения ИПОСТ
Научный руководитель — канд. психол. наук, доц. О.В. Сусоева
ФГБОУ ВО «Тверской государственный университет»

Музыкальный вкус является неотъемлемой частью музыкальной культуры. В связи с этим необходимо воспитывать его с младшего школьного возраста. Проблема формирования музыкального вкуса является очень актуальной в современном обществе. Именно поэтому теме посвящено огромное количество научных работ, но даже при этом по данной проблеме остается много нерассмотренных вопросов.

Проблемами формирования музыкального вкуса занимались Б. М. Теплов, Д. Б. Кабалевский, В.Д. Гатаулина, Н.В. Соколова, В.Н. Шацкая, Н.М.

Черноиваненко, Б.А. Агадилова, Л.В. Дмитриева, О.П. Радынова и др. Данному аспекту посвящены диссертации Р.И. Удаловой, С.М. Борисовой, И.В. Ефремовой, Л.Л. Бочкарева, И.А. Знаменской, Л.И. Разуткиной.

Р.И. Удалова, И.В. Ефремова считают, что музыкальный вкус — это качество личности, которое формируется при оценочном отношении человека к музыке [11; 5]. Более развернутое определение дает Л.И. Разуткина: «Музыкальный вкус – это одна из разновидностей художественного вкуса. Музыкальный вкус формирует систему музыкально-эстетических взглядов, предпочтений, оценочных суждений музыкального искусства» [10, с. 9]. С.М. Борисова дает определение музыкальному вкусу как способности ребенка оценивать музыку под действием музыкальной культуры, зависящей от индивидуальных особенностей ребенка [1]. По мнению Д. Б. Кабалевского, «высокий музыкальный вкус» и «высокая музыкальная культура» – понятия синонимичные [8]. Мнение О.А. Бураковой о значимости музыкального вкуса совпадает с мнением Кабалевского: «Музыкальный вкус – это неотъемлемая часть музыкальной культуры. Формирование музыкального вкуса определяет взросление музыкального развития детей, а это является главным основанием обращения их к миру музыкальной культуры» [2, с. 10–11].

Анализируя мнения по данной проблеме, мы вывели свое определение: музыкальный вкус — это индивидуальная способность человека научиться последовательно развивать в себе любовь к музыке, умение оценивать музыкальные произведения искусства, расширять кругозор и мировоззрение.

Актуальность проблемы формирования музыкального вкуса заключается в изменении традиционно-ценностных ориентаций современного поколения, о чем пишет О.А. Буракова. Автор считает, что в наше время музыка зачастую воспринимается как шум. Ее можно услышать почти везде, люди слушают радио, МРЗ-плееры, телевидение, диски, знакомятся с музыкой через интернет, ходят на концерты, музыку мы слышим в магазинах, кафе, на телефонах, просто на улице и т.д. [2]. Вместе с такой доступностью музыки пришло ее обесценивание как искусства. Вместо творчества человек привык слышать шум, который он не принимает к сердцу; большая часть молодежи не умеет слушать музыку всерьез и понимать ее.

В.Г. Мозгот пишет о том, что особенность музыкального вкуса в его противоречивости. Вкус – это соматический процесс, выраженный физиологическими потребностями. С другой стороны, вкус – это конкуренция между эмоциональным восприятием и разумным рассуждением о нем [9]. Классическая музыкальная культура является основанием формирования собственного музыкального вкуса, но ставить вопрос о том, какие музыкальные жанры и виды считаются высокой культурой, нельзя.

Е.А. Дубровская справедливо замечает, что в детстве у каждого ребенка огромное количество разных увлечений. Одни любят петь, другие танцевать, третьи слушать музыку, четвертые очень хотят научиться играть на музыкальных инструментах и т. д. Для того чтобы эти интересы не исчезали, их нужно постоянно развивать и совершенствовать [4].

И.В. Ефремова пишет о том, что музыка является одним из сильнейших

орудий в воспитании каждого ребенка. Жизнь человека, познающего культуру, становится ярче. Через музыкальное искусство глубоко и широко можно познать высокие чувства, положительные и благородные мысли. Для этого нужно научить детей понимать и любить музыку, воспитать у них музыкальный вкус, научить их ценить подлинно художественное произведение и развить музыкальные способности детей, их слух и память. «Сформировать музыкальный вкус у младшего школьника можно через знакомство с разными стилями и направлениями музыки», – к такому выводу приходит И.В. Ефремова [5].

А.Я. Зимина утверждает: «Развитие музыкального вкуса напрямую связано с развитием широкого музыкального кругозора, пониманием музыкального искусства. Для этого необходимо познакомить детей с разными стилями и направлениями музыкального искусства» [7].

Р.И. Удалова говорит о том, что младший школьник будет наслаждаться высокой музыкой, если будет обладать хорошим музыкальным вкусом. При развитии эмоций, интересов школьник будет легко вовлечен в музыкальную культуру. Р.И. Удалова разработала комплексную программу по формированию музыкального вкуса младшего школьника во внеурочной деятельности [11].

Проанализировав литературу, мы выявили проблему, не рассмотренную современными исследователями в своих работах. Процесс формирования музыкального вкуса начинается с особенностей восприятия музыки, после чего происходит «фильтрация» услышанных музыкальных произведений (нравится / не нравится), затем на уровне рефлексов закрепляется в сознании. Такой длительный процесс называется психологический механизм формирования музыкального вкуса. Если с младшего школьного возраста приучить ребенка к хорошей музыке на примерах музыкальных эталонов, то можно сформировать хороший музыкальный вкус, как психологический механизм.

Основываясь на работе О.А. Бураковой, мы выделяем следующие подходы к формированию музыкального вкуса: *эстетический подход*: музыкальный вкус связан с эстетическим восприятием; умение воспринимать музыкальную культуру эмоционально и чувственно; *аксиологический подход*: достаточный уровень музыкальных приоритетов, позволяющий оценить прекрасное в музыке; *философский подход*: индивидуальное восприятие, жизненные принципы, анализ собственного поведения; *исторический подход*: определенный уровень знаний истории музыкальной культуры, ее возникновение и развитие; *социологический подход*: соотнесение музыкального оценивания с социальным заказом общества [2].

Таким образом, формирование музыкального вкуса является важным составляющим звеном культуры. В современном обществе у учащихся есть огромные возможности не только знакомиться с музыкальным наследием, но и сохранить его как духовное достояние. С каждым новым поколением приходят свои особенности формирования вкуса, меняется сама музыкальная культура, но необходимо выработать такой психологический механизм формирования музыкального вкуса, который поможет быстро на уровне рефлексов сформировать правильный музыкальный вкус у младших школьников.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Борисова С.М. Преемственность в формировании музыкально-эстетического вкуса у старших дошкольников и младших школьников в условиях поликультурной среды: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01. Чебоксары, 2006. 161 с.
2. Буракова О.А. Воспитание музыкального вкуса у школьников в истории отечественной педагогики: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01. Екатеринбург, 2000. 160 с.
3. Бочкарев Л.Л. Психология музыкальной деятельности. М.: Институт психологии РАН, 1997. 352 с.
4. Дубровская Е.А. Теория и методика музыкального воспитания детей. М.: Просвещение, 1991. 61 с.
5. Ефремова И.В. Педагогические условия формирования музыкального вкуса у учащихся 5-6 классов общеобразовательной школы: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01. Елец, 2015. 202 с.
6. Знаменская И.А. Методология педагогики музыкального образования (музыковедческий аспект): учебное пособие. Таганрог: ТГПИ, 2007. 158 с.
7. Зимина А. Основы музыкального воспитания и развития детей младшего возраста. М.: ВЛАДОС, 2000. 304 с.
8. Кабалевский Д.Б. Воспитание ума и сердца. М.: Просвещение, 1984. 240 с.
9. Мозгот В.Г. Художественно-образовательные системы и музыкальное развитие современной студенческой молодежи (в условиях Адыгеи) // Мир образования – образование в мире. 2004. № 4. С. 149–158.
10. Разуткина Л.И. Формирование музыкального вкуса у школьников младшего и среднего возраста в детской школе искусств: дис. ... канд. пед. наук: Чебоксары, 2008. 188 с.
11. Удалова Р.И. Формирование основ музыкального вкуса младших школьников во внеурочной деятельности // Интеллектуальный потенциал XXI века: ступени познания. 2012. №9. С. 119–122.
12. Удалова Р.И. Педагогическая технология формирования основ музыкального вкуса младших школьников во внеурочной деятельности: дис. ... канд. пед. наук. М., 2016. 278 с.

РАЗВИТИЕ МУЗЫКАЛЬНОЙ ГРАМОТНОСТИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С ПРИМЕНЕНИЕМ МУЗЫКАЛЬНО-ДИДАКТИЧЕСКИХ ИГР

Н.А. Усанова, магистрант I курса очной формы обучения ИПОСТ
Научный руководитель — канд. психол. наук, доц. О.В. Сусоева
ФГБОУ ВО «Тверской государственный университет»

Музыкальная поддержка процесса образования — это система методических мероприятий, средств, приемов организации учебно-воспитательной деятельности, позволяющих включать музыку в разнообразные учебные занятия по любым учебным дисциплинам [1].

В начальной школе закладываются основы музыкальной грамотности, понимаемой как приобретение всевозможных знаний о музыке и формирование навыков практического музицирования [13]. Важной составной частью музыкальной грамотности является знание нотной грамоты. В соответствии с требованиями ФГОС НОО, школьников учат понимать нотные знаки, петь по нотам простые попевки и песни (по абсолютной или относительной системе). Звуковысотность осваивается с помощью интонации как основы музыкальной речи. У учащихся развивают чувство ритма, пульсации, осваивают с ними простые размеры и соотношения длительностей [18].

Современный урок музыки содержит обязательные требования к уровню подготовки учащихся. Это означает, что урок не должен стать только «фактом

встречи ребенка с музыкой»: его результатом должны стать изменения в самом ребенке, причем изменения, которые предусмотрены образовательным стандартом и учебной программой [10].

В рассмотренных нами методиках, предназначенных для начального музыкального образования детей (А.Д. Алексеев, А.Д. Артобалева, Л.А. Баренбойм, Н.А. Любомудрова, С.С. Ляховицкая, А.А. Николаев), музыкальная грамотность рассматривается как основа формирования эстетического сознания, познавательной активности, творческого развития, специальных исполнительных навыков. Проблема формирования музыкальной грамотности в контексте компетентностного подхода не рассматривается. Отсюда возникают противоречия между требованиями ФГОС НОО и отсутствием теоретической базы для их реализации [3; 7].

Какие методы и подходы к обучению музыкальной грамотности выделяют? В специальных исследованиях, методических работах, музыкально-педагогической практике был накоплен большой арсенал методов, обусловленных отдельными видами учебной музыкальной деятельности школьников, самой структурой существовавшей ранее программы (пение, музыкальная грамота, слушание музыки) [8]. Обращаясь к педагогическим идеям Б. Асафьева, В. Шацкой, Н. Гродзенской и др., М. Корсунская и В. Судаков разрабатывают метод сходства и контраста при знакомстве школьников с творчеством современных композиторов и установления связи между музыкальным искусством прошлого и настоящего; особое внимание уделяется методам активизации музыкального восприятия [9]. В. Белобородова предлагает использовать приемы многовариантного восприятия произведений, активизации деятельности школьников, повышения роли творческого начала в обучении [4]. В музыкальной педагогике представлены различные подходы к установлению связей между методами обучения. Т. Беркман выделяет в качестве основы объединения конкретные виды занятий. Пение по нотам с сопровождением и без него, устный диктант и т.д. выступают как формы организации деятельности школьников, активизации, стимулирования их развития, педагогического контроля. Разумеется, эти методы не отрицают действия других методов и приемов музыкального образования и находятся во взаимосвязи с ними [5]. Л.П. Маслова выделяет в особую группу методы, составляющие основу педагогики искусства. Методы стимулирования музыкальной деятельности выделяет Л. Дмитриева. Эти методы применяются для создания эмоциональной, творческой атмосферы, которая обязательна для уроков музыки [15]. Методы музыкального обучения на уроках творческого типа разрабатывает Н.А. Терентьева, выделяя три основные формы *обучения*: словесные, наглядные и практические [16].

Нами разработана программа «Музыкальная грамота», предназначенная для учащихся 2–4 классов и являющаяся первой ступенью в мир музыкальной грамоты, то есть постижения основных законов музыкального языка. Изучение теоретических основ музыки, проводимое в полном контакте с развитием музыкального слуха, призвано способствовать правильной оценке художественных достоинств изучаемой музыки и воспитанию исполнительской культуры. Отличительной особенностью является широкий охват детей, желающих обучаться

музыке независимо от возраста, природных данных и других факторов [12].

Цель программы заключается в том, чтобы способствовать музыкально-эстетическому воспитанию обучающихся, расширению их общего музыкального кругозора, формированию музыкального вкуса, развитию музыкального слуха, музыкальной памяти, мышления, творческих навыков, предоставление начального музыкального образования. Практическое достижение данной цели возможно при решении ряда задач: развить музыкальный слух учащихся, чувство метроритма, вокально-интонационные навыки, творческие способности, музыкальную память; воспитать навыки пения мелодии с дирижированием, с аккомпанементом педагога, ансамблевого пения, самостоятельного разучивания мелодии; сформировать умения подбирать по слуху мелодии; анализировать отдельные элементы музыкальной речи [14].

Возраст детей, участвующих в реализации программы, – 7–10 лет. Срок реализации – 2 года.

Для реализации поставленных целей используются разнообразные методы и подходы к обучению: объяснение, практическое обучение, пение несложных мелодий, слуховой анализ, анализ нотного текста, подбор на инструменте, наглядность. Форма проведения занятий – комбинированный урок, включающий опрос, изложение нового материала, ритмический диктант, пение несложных мелодий, пение с аккомпанементом, обобщение [11].

В результате занятий по программе «Музыкальная грамота» у младших школьников будут сформированы личностные, регулятивные, познавательные и коммуникативные универсальные учебные действия.

Программа состоит из нескольких блоков. Так, например, первый год обучения делится на следующие блоки: 1. Вокально-интонационные навыки; 2. Сольфеджирование и пение с листа; 3. Воспитание чувства ритма; 4. Воспитание музыкального восприятия (анализ на слух); 5. Воспитание творческих навыков; 6. Теоретические сведения.

Один из блоков программы посвящен выработке у младших школьников вокально-интонационных навыков. Выбор данной темы связан с задачей сформировать у учащихся правильное положение корпуса; спокойный, без напряжения, вздох; одновременный вдох перед началом пения, выработка равномерного дыхания и умения постепенно его распределять на музыкальную фразу; четкое произношение согласных в слове. Занятия по данному блоку сопровождаются пением песен-упражнений на 2–3 соседних звуках с постепенным расширением диапазона и усложнением; мажорных гамм вверх и вниз, отдельных тетрахордов, тонического трезвучия [4].

В качестве примера приводим сценарий организационного урока «Развитие вокально-интонационных навыков учащихся первого класса» с использованием музыкально-дидактических игр.

Цель – раскрыть отдельные приемы развития навыков точного интонирования на начальном этапе обучения; показать различные виды упражнений для развития вокально-интонационных навыков.

Задачи – формирование вокально-интонационных навыков, включая умение правильно брать дыхание, петь распевно, добиваться чистой интонации и

четкой артикуляции; пение песен-упражнений из двух-трех соседних звуков с постепенным расширением диапазона; пение гамм и упражнений, ступеней или отдельных мелодических попевок, тетрахордов, тонического трезвучия (с различной последовательностью звуков), мажорного и минорного трезвучия от звуков, пение в унисон; развитие творческой свободы личности, инициативы и самостоятельности учащихся; формирование эстетического вкуса учащихся; работа над программой.

1 этап – вступительное слово преподавателя.

2 этап – правильное пение: это залог чистой интонации, оно формирует слух. Поэтому педагогу следует при любых формах работы неукоснительно следить за качеством пения. Нельзя допускать пения без дыхания, отрывистым звуком или пения с закрытыми губами, едва слышного. Работа с учащимися ведется над упражнениями, в которых обыгрывается стихотворный текст, предложенный педагогом. Он включает в себя упражнения на артикуляцию [17].

3 этап – интонационные упражнения. В младших классах пение следует начинать с певческой установки: а) правильная удобная посадка – это установка на внимание, б) правильное дыхание поможет выработать ровный звук. Упражнения на дыхание (по типу упражнений Бутейко).

Следующий вид упражнений рассчитан на тренинг голосовых связок с помощью звукоподражания: крик чайки; рев медведя; плач младенца; шум ветра и т.д. [2]. Часть звукоподражательных упражнений была подсказана детьми.

Упражнение «Глиссандирование» на гласных звуках закрытым ртом приводит связки в «рабочий тонус»: «самолетик» то «взлетает» на верхнюю нотку, то опускаются вниз на «посадку», на звук «у»

Упражнение для «гудошников»: «Сидит филин на дубу» – на той же ноте дети: «у-у-у-у-у-у-у». Далее по полутонам вверх:

«Он играет во трубу» – дети: «у-у-у-у-у-у-у».

«Трубу точеную» – дети: «у-у-у-у-у-у-у».

«Позолоченную» – дети: «у-у-у-у-у-у-у».

Распевки не следует менять часто, так как их повторение способствует формированию вокально-интонационных навыков. Хорошо, если распевки связаны с изучаемым материалом, это позволяет лишний раз закрепить его [6].

4 этап – работа над произведениями.

В процессе работы над произведениями очень важно применить правильную методику, состоящую в следующем: запомнить мелодию интервала; уметь различать ее на слух и повторять голосом; уметь петь фразы ровно, мягко опираясь на дыхание и задержав звук на высокой позиции; петь выразительно, с четкой дикцией [19].

5 этап – обсуждение итогов урока.

Работа над музыкальной грамотностью оказывает влияние не только на эмоционально-эстетический строй личности ребенка, но и на его умственное развитие. Воспитание слуха и голоса сказывается на формировании речи. Поэтому очень важно музыкально воспитывать всех детей, включая самых слабых. Работа над музыкальной грамотностью учащихся с применением музыкально-дидакти-

ческих игр помогает приобретению всевозможных знаний о музыке и формированию навыков практического музицирования. Изучение теоретических основ музыки, проводимое в полном контакте с развитием музыкального слуха, будет способствовать правильной оценке художественных достоинств изучаемой музыки и воспитанию исполнительской культуры.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Абдуллин Э.Б., Николаева Е.В. Теория музыкального образования: учебник для студ. высш. пед. учеб. заведений. М.: Академия, 2004. 336 с.
2. Андреева М., Конорова Е. Первые шаги в музыке: метод. пособие. М.: Советский композитор, 1991. 345с.
3. Баренбойм Л. Путь к музицированию. Л.: Советский композитор, 1979. 352 с
4. Белобородова В.К. Музыкальное восприятие школьников. М: Педагогика, 1975. 235 с.
5. Беркман Т. Л. Методика обучения игре на фортепиано. М., 1977. 264 с.
6. Далецкий О.В. Певец в хоре // Клуб и художественная самодеятельность. 1973. №10. С. 27–29.
7. Дмитриев Л.Б. Основы вокальной методики. М.: Музыка, 1968. 673 с.
8. Д.Б. Кабалевский о музыке и музыкальном воспитании: книга для учителя. М.: Паломник, 2000. 543 с.
9. Корсунская М. Л. Формирование у младших школьников культуры восприятия произведений советской музыки: дис. канд. пед. наук. Л., 1987.
10. Концепция федеральных государственных образовательных стандартов начального общего образования: проект / под ред. А.М. Кондакова, А.А. Кузнецова. М.: Просвещение, 2015. 39 с.
11. Ковальская Я.А. Музыкальная грамота. М.: МУЗГИЗ, 1961. 120 с.
12. Козлов Н.И. Проблема методов в музыкальной педагогике: учебно-методическое пособие. Чита: Изд-во Забайкал. гос. пед. ун-та им. Н.Г. Чернышевского, 1998. 51 с.
13. Макуренкова Е.П. Всеобщая музыкальная грамотность и активизация профессионального музыкального образования. М.: РАМ им. Гнесиных, 2003. 268 с.
14. Металлиди Ж., Перцовская А. Мы играем, сочиняем и поем: сольфеджио для 1–2 кл. ДМШ. СПб., 2011. 320 с.
15. Маслова Л.П. Педагогика искусства: теория и практика. Новосибирск: НИПКипРО, 1997. 456 с.
16. Струве Г. Ступеньки музыкальной грамотности: хоровое сольфеджио. М.: ЦСДК, 1994. 245 с.
17. Терентьева Н.А., Шитикова Р. Г. Программа «Музыка». М., 1994. 36 с.
18. Фридкин Г. Практическое руководство по музыкальной грамоте. М., 1985. 243 с.
19. Музыкальное образование в школе: учеб. пособие / под ред. Л. В. Школяр. М., 2004. 340 с.

РОЛЬ АНСАМБЛЯ В ФОРМИРОВАНИИ ЮНОГО МУЗЫКАНТА

Л. М. Никиточкина

МБУ ДО ДШИ имени В.В. Андреева, Тверь

В настоящее время в музыкальном образовании заметно возрос интерес к коллективным формам музицирования, в особенности к ансамблевым. Умение играть с одним или несколькими партнерами – очень важная сторона профессионального мастерства музыканта-исполнителя. Сольное выступление артиста (без аккомпанемента, без партнеров) возможно лишь в очень ограниченных сферах инструментальной деятельности (концерты пианистов, органистов). Симфоническая, оперная, камерная музыка требует для своего воплощения творческого объединения исполнителей. Мы все чаще видим, что в конкурсы и фестивали,

проводимые на различных уровнях, включена ансамблевая номинация; это позволило поднять статус ансамбля до самого высокого уровня.

Задачу воспитания музыкантов-ансамблистов необходимо решать на всех стадиях обучения, начиная с самой ранней. В нашей школе предмет «Ансамбль» является важной составной частью системы музыкальной подготовки учащихся. На фортепианном отделении это фортепианный ансамбль в 4, 6, 8 рук, камерный ансамбль со струнными инструментами (виолончель, скрипка), ансамбли с духовыми инструментами (труба, саксофон, валторна), ансамбль с вокалистами, с русскими народными инструментами (домра, балалайка). По программе нашей школы предмет «Ансамбль» вводится со 2 класса, при этом в подготовительном и первом классе ансамблевое музицирование – это основная форма обучения. Если посмотреть историю нашего фортепианного отделения, то ансамблю всегда уделялось большое внимание. Более 15 лет у нас проводится внутришкольный фестиваль ансамблей «Вместе веселее», с 2014 г. – зональный конкурс «С любовью к музыке», где ансамблевая номинация стала самой многочисленной. Большим стимулом к работе над ансамблем для наших учащихся служит выступление ансамблей преподавателей школы: ансамбль народных инструментов «Губерния», семейный ансамбль «Яблочко», струнный квартет имени Тамары Юдиной, вокальный ансамбль «Элегия», фортепианный дуэт «Вдохновение».

Искусство ансамблевого исполнения основывается на умении исполнителя соразмерять свою художественную индивидуальность, свой исполнительский стиль с индивидуальностью исполнения партнера. Ансамбль – это коллективная форма игры, в процессе которой несколько музыкантов исполнительскими средствами сообща раскрывают художественное содержание произведения. Исполнение в ансамбле предусматривает не только умение играть вместе, здесь важно другое – мыслить, чувствовать, творить вместе и ощущать себя частью целого.

Неоценима роль ансамбля на начальном этапе обучения игре на фортепиано. Он является лучшим средством заинтересовать ребенка, эмоционально окрасить первоначальный этап обучения. С самого первого занятия ученик вовлекается в активное музицирование. Совместно с преподавателем он играет простые, но уже имеющие художественное значение пьесы и сразу ощущает радость непосредственного творчества. Совместное исполнение учителя и ученика приобщает слух детей к тому, что Ф. Бузони называл «лунным светом, льющимся на пейзаж» (имеется в виду педаль фортепиано). Звучание, воссоздаваемое педагогом с помощью педали, становится богаче и содействует более интенсивному развитию звукового образа ученика. Совместная работа дает возможность передачи музыкального и жизненного опыта, эстетических взглядов учителя ученику непосредственно в процессе исполнения музыкального произведения, это идеальное средство для установления взаимного творческого контакта между педагогом и учеником.

Следующий этап – игра в ансамбле двух учеников. Совместное музицирование – это возможность живого общения учеников с близкими интересами. Это возможность совместного творчества, которого пианисты почти лишены: у нас не бывает оркестра, поэтому игра в фортепианном дуэте или в дуэте с другим

инструментом ученикам-пианистам очень нравится, доставляет массу положительных эмоций. Этот вид ансамбля способен значительно повысить заинтересованность учащихся, установить благоприятную творческую атмосферу на занятиях. Радость общения на уроке, радость удачных выступлений в ансамбле, является мощным стимулом в работе. Учащийся начинает более комфортно чувствовать себя и в качестве исполнителя-солиста.

А. Д. Артоболевская говорит: «Вхождение в музыку и выражение в ней себя для детей всегда эффективнее в коллективе. Видя реакцию своих товарищей, ребенок включается как бы в игру, естественнее взаимодействует с ними, воспринимает музыку гораздо внимательнее и полнее, чем наедине со взрослыми. А желание не отстать, опередить товарища открывает зачастую дополнительные скрытые для педагога резервы» [2]. Этот предмет прекрасно мотивирует к занятиям и развивает полезные ученические качества — ответственность друг за друга. Кроме того, репертуар для совместного музицирования пианистов необыкновенно интересный, яркий, образный и по стилю, и по форме, и по жанру: в четыре руки можно извлечь гораздо больше звуков, и даже юные музыканты могут звучать вполне солидно. А это радует, добавляет уверенности в своих силах. К тому же на сцене выступать вдвоем легче: нет такого волнения, как при сольном выступлении, потому что ученики понимают: сбой в игре не может произойти одновременно у двоих, кто-то будет продолжать играть, а потом вступит и второй. На многих конкурсах ансамблистам разрешают играть по нотам, а это значительно снимает волнение.

Предмет «Ансамбль» введен именно для того, чтобы развить специальные навыки ансамблевой игры. Их невозможно в себе воспитать, исполняя сольное произведение или работая в одиночку над своей партией ансамблиста. В книге «Основы ансамблевой техники» А. Д. Готлиб пишет: «Пианиста-солиста хочется уподобить чтецу, пианиста-ансамблиста — актеру, участвующему в спектакле. Чтец адресует свое выступление непосредственно аудитории, актер — партнеру. Чтец исполняет произведение целиком, актер — свою роль, то есть часть целого» [6].

Для курса ансамбля (фортепианного, камерного) характерен и ряд специфических трудностей в процессе обучения. Несмотря на то что игра в фортепианном ансамбле предполагает наличие двух творческих личностей, преобладающей тенденцией в процессе обучения становится стремление максимально сблизить исполнительский уровень участников ансамбля. «Настоящий ансамбль — это близость во всем: близость индивидуальностей, этических установок, интеллектуальных уровней. Это духовное единение, эмоциональное родство, близость методов, форм, направлений в совместной работе», — раскрывает секреты мастерства ансамблиста Н. Я. Лузум в книге «В ансамбле с солистом» [8]. Ансамбль воспитывает и развивает все основные навыки, необходимые музыканту, и получается это более эффективно, потому что помогает чувство состязательности ансамблистов, которое дает максимальную концентрацию внимания, повышает качество уроков, о чем пишет Т. Зильберт в статье «Фортепианный ансамбль в музыкальной школе». Она выделяет важнейшие вопросы в работе над ансамблем очень кратко и точно.

1. Синхронность звучания. При игре в ансамбле должно быть точное временное совпадение, то есть атака звука должна производиться четко одновременно, а не по очереди. Поскольку фортепиано является инструментом ударным, то атака звука достаточно конкретная, точечная и в случае несовпадения это слышно и портит впечатление от игры.

2. Динамическое совпадение. Если один из солистов играет форте, то другой должен делать то же самое, если пиано, то, соответственно, оба должны играть тихо. Иногда в нотах бывает выписана контрастная динамика, но это особый случай и тоже требует своей координации.

3. Идентичность штрихов. Когда одна и та же тема проходит то у одного, то у другого солиста, то штрихи должны быть одинаковыми и точно совпадать: например, если один из солистов играет стаккато остро, а другой немного более протяжно, то это несовпадение звучит очень некрасиво.

4. Синхронность метро-ритмических отклонений. Замедления, ускорения, ферматы, цезуры должны быть очень тщательно отрепетированы, иначе невозможно избежать грубых несовпадений.

5. Совпадение тембрового звучания. Все должно звучать синхронно, выверено, так, как будто играет один человек.

6. Значение каждой партии. В фортепианном ансамбле для одного инструмента в четыре руки ведущая партия – первая, она более технична и эмоциональна и отвечает за передачу образного содержания произведения. А вторая (аккомпанемент) сложна тем, что отвечает за метро-ритм и единство темпа, и кто сидит за второй партией, должен обладать более развитым чувством ритма. И именно эта партия отвечает за педализацию. А это значит, что пианист за второй партией должен также хорошо изучить и прекрасно контролировать звучание первой партии, иначе он не сможет грамотно выстроить педализацию.

7. Артисты должны выстроить единый образ музыкального произведения. Ансамблисты должны иметь одинаковые представления о содержании исполняемой музыки, они должны понимать и представлять его себе одинаково. Огромное значение приобретает единство приемов звукоизвлечения, педализации, стремление двух учеников-пианистов, по выражению А. Д. Готлиба, изобразить одного «четырёхрукого пианиста».

8. Необходимость системы дирижерских жестов: любой фортепианный дуэт должен иметь свою систему определенных жестов, взглядов и даже вздохов, позволяющую синхронно начинать произведение, грамотно показывая ауфтакт, снимать заключительный аккорд и т.п., причем такие жесты должны быть практически незаметны публике [7].

Ансамбль – прекрасная школа общения. Обо всех перечисленных вещах приходится договариваться при помощи переговоров, взаимных пожеланий и уступок. Здесь дети вынуждены учиться понимать друг друга, общаясь вежливо, учитывая взаимные интересы, находя компромиссы. Созидательная атмосфера ансамблевого музицирования возникает при наличии у музыкантов «специфических ансамблевых исполнительских качеств». А.Д. Готлиб так пишет о них: «Вспомним об отличии талантливого рассказчика от талантливого собеседника. Для первого главным будет искусство говорить, для второго не менее важно –

искусство слушать. При совместном музыкальном исполнении равно необходимо и умение увлечь партнера своим замыслом, передать ему свое видение музыкальных образов, убедить в правдивости и естественности своей интерпретации авторских указаний и умение увлечься замыслом партнера, понять его пожелания, заинтересоваться и принять их, почувствовать своими, – вжиться в них» [5].

Ансамблевая деятельность привлекательна для детей всех возрастов, обучающихся в музыкальной школе. Педагоги считают, что инструменталист, никогда не игравший в ансамбле, лишает себя многого, ибо польза от этого рода занятий очевидна. Желательно знакомство учеников со всеми видами ансамблевого музицирования (фортепианным ансамблем, камерного ансамбля, вокальным ансамблем). В ситуации коллективного творчества, межличностного сотрудничества в форме диалога ученики развиваются интенсивнее, чем в условиях сугубо индивидуального обучения. В результате происходит взаимообогащение партнеров. Это становится особенно актуальным в эпоху информационных технологий, когда нормой является виртуальное общение, а личностные контакты сводятся к минимуму. Совместные выступления положительно влияют на психику, избавляя исполнителей от ощущения одиночества на сцене, психологически раскрепощают их, повышают коэффициент уверенности в себе, в своих силах.

Ребенку необходима вера в себя. И эта вера может быстрее всего приобретаться в ансамблевой работе. Основные правила ансамбля – «Один за всех, все за одного», «Успех или неудача одного есть успех или неудача всех». Когда учащийся впервые получит удовлетворение от совместно выполненной работы, почувствует радость общего порыва, взаимной поддержки, выручки – можно считать, что занятия в классе ансамбля дали принципиально важный результат, преодолен рубеж, разделяющий солиста и ансамблиста, ученик почувствовал своеобразие и интерес совместного исполнительства и это очень ценно. В ансамблевой форме обучения заключен огромный потенциал для профессионального, творческого и личностного развития ребенка.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Аджемов К. Избранные сочинения Клода Дебюсси в классе камерного ансамбля. М., 1979.
2. Артоболевская А. Первая встреча с музыкой: учеб. пособие. М.: Советский композитор, 1985.
3. Асафьев Б. Русская музыка XIX начала XX века. Л., 1968.
4. Благый Д. Искусство камерного ансамбля и музыкально-педагогический процесс. М., 1979.
5. Готлиб А. Заметки о фортепианном ансамбле // Музыкальное исполнительство. М., 1973. Вып. 8.
6. Готлиб А. Основы ансамблевой техники. М., 1971.
7. Лузум Н. В ансамбле с солистом. Н. Новгород, 2005.
8. Ступель А. Беседа о камерной музыке. Л., 1963
9. Сорокина Е. Фортепианный дуэт: история жанра. М.: Музыка, 1988.
10. Федоров Е. О роли фортепианного ансамбля в становлении профессионального музыканта. СПб.: Музыка, 2007.

РАЗВИТИЕ ЭМОЦИОНАЛЬНО-МОТОРНЫХ СПОСОБНОСТЕЙ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА В ПРОЦЕССЕ МУЗЫКАЛЬНО-РИТМИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

К. А. Чернева, магистрант II курса очной формы обучения
Научный руководитель — канд. пед. наук, доц. В. П. Анисимов
ФГБОУ ВО «Тверской государственный университет»

Актуальность исследования заключается в том, что в настоящее время многие дети имеют проблемы в эмоциональном развитии: не умеют откликаться на чувства и состояния других, неадекватно реагируют на многие вещи. Сегодня лучшие друзья ребёнка – телевизор и компьютер, а любимые занятия – просмотр мультфильмов и компьютерные игры. В результате подобного образа жизни дошкольники меньше общаются со взрослыми и сверстниками, не всегда внимательны к окружающим, зачастую не умеют контролировать и уместно проявлять эмоции, ведут малоподвижный образ жизни, неохотно усваивают доступные их возрасту знания, умения и навыки. Во ФГОС ДО определено направление усилий педагогов и психологов на решение одной из важнейших задач – формирование всесторонне развитой личности. Одним из важнейших целевых ориентиров на этапе завершения дошкольного образования в образовательной области «Художественно-эстетическое развитие» ФГОС ДО называет умение эмоционально отзываться на красоту окружающего мира, произведения народного и профессионального искусства (музыку, танцы, театральную деятельность и т. д.). Особую роль в процессе психофизического становления личности играет развитие эмоционально-моторных особенностей детей.

Музыкальное воспитание, являясь органичной частью художественно-эстетического воспитания, ставит одной из ключевых задач развитие эмоционально-моторных особенностей ребенка. Исследования известных ученых-педагогов (А.И. Бурениной [2], Н.А. Ветлугиной [3], К.В. Тарасовой [9], О.П. Радыновой [6]) доказывают возможность и необходимость развития эмоционально-моторных особенностей и музыкальных способностей детей. С точки зрения К.В. Тарасовой, решение этой задачи необходимо начинать с дошкольного возраста, так как в период дошкольного детства развивающийся организм ребенка чувствителен к воздействиям и способен к эмоциональному отклику на окружающую действительность [9].

Одной из форм развития эмоционально-моторных способностей дошкольников является ритмика, под которой понимается проведение занятий для детей, где малыши учатся двигаться под музыкальное сопровождение, владеть своим телом, развивают внимание и память. Ритмика для детей проходит под веселую, ритмичную музыку, поэтому занятия воспринимаются ими позитивно, что, в свою очередь, позволяет лучше усваивать материал.

Большой вклад в развитие теории о связи музыки и движений внесли психологи Л.С. Выготский [4], А.В. Запорожец [5], С.Л. Рубинштейн [7]. В их работах мы можем найти суждение о том, что движение человека является прямым следствием испытываемого чувства. Данная тема обладает достаточной степенью научной разработанности. Вопрос о взаимосвязи музыки и движения неоднократно раскрывается в работах А.И. Бурениной [2], Н.А. Ветлугиной [3], О.П. Радыновой [6]. Однако в связи с изменениями условий жизни постоянно возникают новые вопросы, которые ставят перед исследователями новые задачи.

Мы считаем, что уникальность музыкально-ритмической деятельности состоит в том, что она имеет универсальный характер и рассчитана на любого ребенка. Для дошкольников она особенно интересна тем, что способствует повышению адаптационных способностей ребенка, стабилизации эмоциональной сферы, снижению тревожности, неуверенности в себе, формирует эмоционально-моторные процессы.

В целях эффективного развития эмоционально-моторных особенностей детей мы рекомендуем применение комплекса музыкально-ритмических упражнений. Комплекс упражнений составлен на основе программы А.И. Бурениной «Ритмическая мозаика» [2] в сочетании с элементами авторской методики Н.Н. Балюк [1], использованы также некоторые элементы программ Е.Ю. Сикорской [8] и Е.Е. Юнусовой [10]. Упражнения рассчитаны на мальчиков и девочек старшего дошкольного возраста. Помимо работы с основным составом группы предусматривается дополнительная индивидуальная работа с эмоционально замкнутыми, гиперактивными дошкольниками, а также с детьми с ограниченными возможностями здоровья, включающая в себя расширенный набор специальных упражнений, что в конечном итоге будет способствовать коррекции поведения замкнутости и эффективному формированию необходимых навыков.

Выбор предложенного комплекса упражнений обусловлен тем, что его применение будет способствовать развитию эмоционально-моторных особенностей детей: сочетание техничных упражнений и популярных мелодий благотворно повлияет на детей, будет способствовать улучшению их настроения и одновременно появлению желания как можно лучше выполнять упражнения, слышать музыку, развитию выразительности движений, жестов и мимики, функциональному совершенствованию органов дыхания, кровообращения и нервной систем организма, эмоциональному раскрепощению дошкольников. Основой сюжетной музыкально-ритмической гимнастики является ее ориентация на природную потребность мальчиков и девочек к двигательной активности как источнику развития, познания и эмоциональной радости. Музыка создает положительный эмоциональный фон занятий, помогает детям запомнить движения, передать выразительно ее характер, активизирует мыслительные процессы и двигательные возможности ребенка.

Мы предлагаем цикл занятий из нижеперечисленных упражнений. Проведение занятий запланировано 2 раза в неделю. Реализация комплекса рассчитана на 6 месяцев (48 занятий). Для каждой группы детей предложены различные варианты комплексов упражнений: комплекс музыкально-ритмической гимнастики с обручем (для девочек), комплекс музыкально-ритмической гимнастики без предметов (для мальчиков) «Строители», комплекс музыкально-ритмической гимнастики без предметов (для мальчиков) «Настоящие друзья», упражнение «козлик», упражнение-игра «найди свой кружок», упражнения «одуванчик» и упражнения-импровизации на заданную тему.

Мы считаем, что сформированный нами универсальный комплекс способствует развитию эмоциональной и моторной сферы дошкольников. Ввиду вышесказанного разработанный комплекс упражнений заслуживает реализации.

Необходимо отметить, что универсальность приведенного комплекса упражнений позволит получить отдачу от занятий в рамках практически любого дошкольного образовательного процесса. Апробация представленного комплекса будет проведена в следующем учебном году на базе муниципального бюджетного дошкольного образовательного учреждения (Раменский детский сад №7 комбинированного вида) с детьми старшего дошкольного возраста.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Балюк Н.Н. Авторские разработки комплексов музыкально-ритмических упражнений для детей старшего дошкольного возраста [электронный ресурс]. URL: <http://nsportal.ru/detskiy-sad/muzykalno-ritmicheskoe-zanyatie/2015/05/04/kompleksy-muzykalno-ritmicheskikh-uprazhneniy> (дата обращения 12.01.2017).
2. Буренина А. И. Ритмическая мозаика: Программа по ритмической пластике для детей дошкольного и младшего школьного возраста. СПб.: Музыкальная палитра, 2012. 192 с.
3. Ветлугина Н. А. Музыкальное воспитание в детском саду. М.: Просвещение, 1981. 240 с.
4. Выготский Л. С. Воображение и творчество в детском возрасте. М.: Союз, 1997. 96 с.
5. Запорожец А. В. Развитие произвольных движений. М.: АПН РСФСР, 1960. 272 с.
6. Радынова О. П. Песня, танец, марш. М.: ТЦ Сфера, 2010. 240 с.
7. Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии. СПб.: Питер Ком, 1999. 720 с.
8. Сикорская Е.Ю. Комплекс упражнений по развитию чувства ритма [электронный ресурс]. URL: <http://nsportal.ru/detskiy-sad/materialy-dlya-roditeley/2011/09/06/kompleks-uprazhneniy-po-razvitiyu-chuvstva-ritma> (дата обращения: 14.01.2017).
9. Тарасова К.В. Онтогенез музыкальных способностей. М.: Педагогика, 1985. 354с.
10. Юнусова Е.Е. Музыкально-ритмические занятия для дошкольников [электронный ресурс]. URL: <http://nsportal.ru/detskiy-sad/muzykalno-ritmicheskoe-zanyatie/2012/12/07/muzykalno-ritmichesk-ye-zanyatiya-doshkolnikov> (дата обращения: 14.01.2017).

ПРОГРАММА АКТИВИЗАЦИИ ПОЗНАВАТЕЛЬНОГО ИНТЕРЕСА УЧАЩИХСЯ ДЕТСКОЙ ШКОЛЫ ИСКУССТВ

Л.Р. Акопян, магистрант I курса очной формы обучения
Научный руководитель – канд. пед. наук, доц. Н.Р. Скребнева
ФГБОУ ВО «Тверской государственный университет»

Одной из ведущих проблем современного музыкального обучения и воспитания учащихся, на наш взгляд, является проблема формирования познавательного интереса. Эта проблема связана, во-первых, с современным состоянием уровня музыкальных интересов детей, характеризующихся в основном предпочтением образцов, которые диктуются средствами массовой информации. Педагогу в данном случае необходимо находить и применять на музыкальных занятиях различные методы и приемы, направленные на формирование познавательного интереса ребенка к классическим музыкальным образцам. Во-вторых, познавательный интерес является важным мотивом активной деятельности на уроках, без которого сложно развить музыкально-творческие способности ребенка. Поэтому к рассмотрению понятия *познавательный интерес* обращались многие педагоги и психологи.

По мнению Е. А. Меньшиковой, природа познавательного интереса обусловлена различными составляющими: развитием в деятельности познаватель-

ной потребности; проявлением познавательной активности; мотивом, побуждающим человека к познавательной деятельности [3, с. 16]. Следует отметить, что обучение музыке не должно ограничиваться пассивным восприятием. Задача педагога — способствовать активной деятельности, которая формирует у детей не только познавательный интерес к музыке, но и музыкально-творческие способности. И. Ф. Дулесова рассматривает познавательный интерес как один из важнейших стимулов обучения, обеспечивающих более продуктивную работу учителя с учащимися [2]. Ребенок без познавательного интереса, как правило, имеет слабую мотивацию к учению и низкую потребность в активной творческой деятельности, в изучении нового материала, в самообразовании. И. Г. Щукина отмечает, что познавательный интерес учащихся характеризуется: активными замыслами, волевыми устремлениями, положительными эмоциями, увлеченностью [4, с. 13].

В общем эстетическом развитии детей музыкальное образование занимает одно из первых мест. Приобщение к музыкальной культуре способствует развитию нравственных, интеллектуальных и творческих способностей учащихся. Задачи дополнительного музыкального образования не ограничиваются только знакомством с композиторами, музыкальными произведениями, терминами, жанрами и элементарными исполнительскими умениями. Немаловажным также является обучение учащихся музыкальной грамоте, развитие исполнительских навыков и музыкальных способностей учащихся.

В Федеральном законе «Об образовании в РФ» говорится о том, что дополнительное образование детей направлено на формирование и развитие их творческих способностей, удовлетворение индивидуальных потребностей, а также на организацию их свободного времени. Направления развития дополнительного образования определены в «Концепции развития дополнительного образования детей». Основная задача дополнительного образования, согласно закону «Об образовании в РФ», – удовлетворение индивидуальных потребностей учащихся в интеллектуальном, художественно-эстетическом, развитии [1, ст. 74].

В связи с этим педагогам, работающим с детьми младшего школьного возраста в условиях дополнительного образования, предлагаются различные программы по музыкальному воспитанию и развитию обучающихся. В Федеральном государственном образовательном стандарте начального общего образования (ФГОС НОО) уточнены требования к результатам обучающихся, освоивших основную образовательную программу начального образования (личностные, метапредметные и предметные). Применительно к личностным результатам одним из требований является формирование мотивации к обучению и познанию [7, с. 34].

В музыкальном воспитании и обучении детей немаловажным является учет возрастных особенностей. По мнению И. А. Сапронова, младший школьник имеет сильную потребность в игровой деятельности, в движении и внешних впечатлениях [5, с. 185]. Поэтому разработанная нами программа «Активизация познавательного интереса детей младшего школьного возраста, занимающихся в ДШИ», апробированная на базе МБУ ДО ДШИ №1 им. М.П. Мусоргского г.

Твери, включает в себя музыкально-игровые упражнения, направленные на развитие певческих навыков и самостоятельной творческой работы; различные творческие задания на активизацию слухового внимания и воображения; игру в ансамбле на детских музыкальных инструментах, направленную на развитие чувства ритма и ансамблевой игры. Разработка данной программы обусловлена представленными в Законе об образовании принципами, на которые должны основываться общеразвивающие программы дополнительного образования детей: формирование устойчивого интереса к творческой деятельности, обеспечение развития творческих способностей детей, а также, необходимостью новых педагогических подходов, методов и приемов активизации познавательного интереса на музыкальных занятиях в ДШИ.

Цель программы – активизация у учащихся познавательного интереса к музыкальным занятиям.

Задачи: 1) сформировать первоначальные певческие навыки учащихся (интонирование, артикуляцию, дыхание и т. д.); 2) познакомить с русским народными песнями и музыкальной культурой Тверского региона; 3) активизировать слуховое восприятие и воображение; 4) развить чувство ансамблевой игры; 5) развить чувства ритма и творческую активность на занятиях.

Для обогащения музыкальных впечатлений и расширения музыкального кругозора учащихся мы включили в содержание программы региональный компонент (творчество авторов и исполнителей Тверского края) и народные песни и попевки. Хотелось бы отметить важную роль музыкального краеведения в воспитании школьников. На основе краеведческого материала, во-первых, формируется уважение и любовь к своему краю и к его историческому наследию; во-вторых, передается ценный духовный опыт поколений определенного региона [6]. В представленной нами программе учащиеся знакомятся с детскими хоровыми коллективами Тверского региона и с творчеством тверских композиторов К. К. Тушинка, Ю. П. Штуко.

Проведение занятий на всех этапах обучения в нашей программе опирается на следующие методы: словесный – рассказ, беседа, изложение материала; наглядный – просмотр презентаций, видеофрагментов; поисковый – сбор информации по интересующей теме подготовка и презентаций по заданной теме; практический – решение учащимися на уроке заданий. Словесные и наглядные методы применяются для более интересного изложения материала, а поисковый и практический методы для творческой и познавательной активизации.

Образовательная программа «Активизация познавательного интереса детей младшего школьного возраста, занимающихся в ДШИ» рассчитана на 1 год обучения. Мы предполагаем получить следующие результаты: проявление у учащихся интереса к музыкальным занятиям в ДШИ; формирование первоначальных исполнительских навыков; получение представления о песенном фольклоре и музыкальной культуре родного края.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Федеральный закон РФ «Об образовании в Российской Федерации» от 29.12.2012, N 273-ФЗ [электронный ресурс]. URL: <http://www.zakonrf.info/zakon-ob-obrazovanii-v-rf/75/> (дата обращения 12.02.2017).

2. Дулесова И. Ф. Познавательный интерес учащихся // Инфоурок [электронный ресурс]. URL: <https://infourok.ru/material.html?mid=148053> (дата обращения 08.02.2017).
3. Меньшикова Е. А. Психолого-педагогическая сущность познавательного интереса // Вестник Томского государственного педагогического университета. 2008. № 3. С. 16–20.
4. Плашкова О. О. Система дидактических идей в наследии Г.И. Щукиной: автореф. дис. ... канд. пед. наук. СПб., 2006. 23 с. [электронный ресурс]. URL: <http://nauka-pedagogika.com/viewer/179358/a/#?page=1> (дата обращения 09. 02. 2017).
5. Сапронов И. А. Познавательный интерес в структуре учебной мотивации младшего школьника // Знание. Понимание. Умение. 2008. № 3. С. 185–188.
6. Тарасова Л. А. Теория и практика музыкального краеведения в системе современного музыкального образования: дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.02. М., 1997. 464 с.
7. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования. М.: Просвещение, 2010. 31 с.

МОДЕРНИЗАЦИЯ ХУДОЖЕСТВЕННО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ: КОМПЕТЕНТНОСТНЫЙ ПОДХОД

Н.Л. Куров

ФГБОУ ВО «Государственный музыкально-педагогический институт
им. М.М. Ипполитова-Иванова, г. Москва

Концепция художественного образования в Российской Федерации опирается на основополагающий государственный документ – Национальную доктрину образования в Российской Федерации, определяющий стратегию и направление развития системы образования в России на период до 2025 г. [4]. Концепция определяет стратегическое направление государственной политики в этой сфере, указывает на перспективы развития художественного образования в единстве целей, задач и путей их достижения. Система художественного образования включает эстетическое воспитание и общее и профессиональное художественное образование.

На новом этапе социально-экономического развития зародилось новое направление в образовательной системе – художественно-педагогическое, целью которого стало решение образовательных и воспитательных задач на основе искусства как педагогического средства. В основе художественного образования лежит синтез искусств, основанный на взаимопроникновении, взаимовлиянии и взаимообогащении разных видов искусств, что является перспективным направлением педагогики, повышающим творческую активность студентов и формирующим восприятие художественно-образной картины мира. В процессе интеграции происходит раскрытие художественно-творческого потенциала студентов. В результате создается более продуктивная образовательная модель и совершенствуется качество профессионального уровня студентов.

У студентов, обучающихся по специальности «Теория и методика преподавания игры на духовых инструментах», необходимо развивать и формировать не только художественно-творческие и эстетические способности, но и обучать основам методики разных видов искусств на примерах профессионального анализа художественных произведений, раскрывать природные способности в раз-

ных видах искусств, формировать гражданскую гуманистическую позицию. Обладая многофункциональностью, духовая музыка обеспечивает структурные взаимопересекающиеся связи в различных сферах деятельности музыканта, что и определяет ее назначение как средства, содержание которого может быть использовано для художественного образования студентов-духовиков [3].

Нами разработана для студентов-духовиков интегрированная модель художественного образования, основанная на личностно-ориентированных принципах, в которой учтены возможные варианты педагогических и воспитательных задач, связанных с изменяющимися требованиями развивающегося общества и государственной политики в области образования. Дальнейшее развитие художественно-творческих способностей студентов-духовиков может быть достигнуто путем совершенствования традиционных форм обучения и создания более эффективной модели художественного образования с учетом основных положений Концепции художественного образования в Российской Федерации [5].

Методологической основой перехода на новый образовательный стандарт в государственных документах РФ и в научных статьях признан компетентностный подход. В основе модернизации художественного образования лежит компетентностный подход, основной задачей которого является формирование профессиональных компетенций педагогов и ключевых компетенций обучающихся. Компетентностный подход в образовании направлен на его обновление в зависимости от происходящих в социально-экономической и духовной сферах изменений. Поставленные задачи гуманизации образования направлены на создание условий для максимального раскрытия возможностей каждой личности и ее творческого развития, обуславливают необходимость обновления профессиональной подготовки музыкантов-духовиков, которая должна соответствовать уровню развития отечественного и мирового музыкального искусства [1]. Преимущество компетентностного подхода в том, что приоритет в образовательном процессе имеет формирование умения студентов применять полученные знания в практической деятельности. В настоящее время развитие компетентностного подхода вышло на международный уровень. Разрабатываются международные документы по образованию на основе компетентностного подхода, направленные на создание единого мирового образовательного пространства; ведутся работы на нахождение общих критериев качества образования для разных стран. В России для модернизации образования используются универсальные, общепрофессиональные и профильно-специализированные блоки образовательных компетенций. С учетом рекомендованных универсальных компетенций и на основе консультаций с преподавателями ФГБОУ ВО «Государственный музыкально-педагогический институт им. М.М. Ипполитова-Иванова, г. Москва для студентов, обучающихся специальности «Теория и методика преподавания игры на духовых инструментах», были разработаны компетенции по [2].

В профессиональной деятельности будущего преподавателя класса духовых инструментов мы считаем важным формирование у студентов таких общепрофессиональных компетенций, как умение осуществлять диагностический педагогический контроль, направленность студента на музыкальное творчество и

инновации, умение анализировать и обрабатывать результаты музыкально-преподавательской и музыкально-исполнительской деятельности, а представить результаты анализа в виде рефератов, статей и концертных программ. Общепрофессиональные компетенции представляют взаимосвязанные знания, умения, навыки, коммуникативные знания и художественно-творческий потенциал будущего педагога-музыканта, достаточные для решения задач в музыкально-преподавательской и музыкально-исполнительской деятельности. К основным профильно-специализированным компетенциям следует отнести: владение выпускником теорией и методикой преподавания игры на духовых инструментах в достаточном объеме для того, чтобы обеспечить качественное проведение аудиторных и внеаудиторных занятий; знание образовательной программы и образовательного стандарта по преподаваемой дисциплине; способность яркой выразительной речью довести до учащегося цели и задачи занятий; умение выразительно и эмоционально исполнять музыкальные произведения, чтобы повысить у учеников интерес к самостоятельной творческой деятельности; владение современными информационными и интерактивными технологиями обучения; умение использовать и дополнять существующие методики, вносить в них авторские коррективы.

Одной из важнейших для музыканта-духовика является общекультурная компетенция, которая выражается в постоянном стремлении к самообразованию, совершенствованию и познанию различных проявлений жизни. Общекультурная компетенция тесно связана с художественно-эстетической компетенцией, которая проявляется в стремлении самостоятельно познавать искусство и проводить его эстетическую оценку. Необходима дальнейшая работа с привлечением смежных заинтересованных кафедр и работодателей для уточнения знаний, умений, навыков и способов формирования творческой личности, которые должны быть включены компетентностно-квалификационную характеристику будущих педагогов-духовиков.

Переход на компетентностную модель высшего профессионального музыкального образования является оправданным, так как она обеспечивает формирование высококвалифицированного преподавателя, способного эффективно действовать в условиях реформ, происходящих в экономической и духовной сферах.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Бермус А.Г. Проблема и перспектива реализации компетентностного подхода в образовании // Эйдос: интернет-журнал. 2005. 10 сент. [Электронный ресурс]. URL: <http://www.eidos.ru/journal/2005/0910-12htm>.
2. Исаева Т.Е. Классификация профессионально-личностных компетенций межвузовского преподавателя // Педагогика. 2006. №9. С. 55–60.
3. Куров Н.Л. Духовая музыка как средство художественного образования студентов-духовиков // Наука сегодня: теоретические аспекты и практика применения: сб. науч. тр. по материалам Междунар. заочной науч.-практ. конф. 28 октября 2011 г. Тамбов, 2011. Ч. I.
4. Национальная доктрина образования в Российской Федерации. Постановление Правительства Российской Федерации от 4 октября 2000 г. №751. http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_97368/
5. Концепция художественного образования в Российской Федерации. [Электронный ресурс]. URL: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_84924/

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ ОБЕСПЕЧЕНИЕ КОРРЕКЦИОННОГО ОБРАЗОВАНИЯ

ПОНЯТИЕ «ИНКЛЮЗИВНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ» В КОНТЕКСТЕ ОТЕЧЕСТВЕННЫХ И ЗАРУБЕЖНЫХ ИССЛЕДОВАНИЙ

С.Р. Новикова, магистрант I курса очной формы обучения
Научный руководитель – канд. психол. наук доц. Т.А. Голубева
ФГБОУ ВО «Тверской государственный университет»

Долгие годы в России образование для детей с ограниченными возможностями здоровья развивалось по дискриминационному пути. По предоставленным данным Минобрнауки в России на сегодняшний день насчитывается более 2 млн детей с ограниченными возможностями здоровья из них более 700 тысяч – дети, имеющие инвалидность. Количество детей с ОВЗ в Тверской области, по данным на 2016–2017 учебный год составляет более 8 тыс. Из них в дошкольных учреждениях обучаются 2750 детей.

Для России актуально изучение проблемы инклюзии, т.к. по данному направлению образование в нашей стране находится в самом начале пути. Особо остро в системе отечественного образования стоит вопрос о реализации инклюзивного образования детей с ограниченными возможностями здоровья. Сегодня на законодательном уровне разрешено организовывать процесс обучения и воспитания детей с ОВЗ в обычных образовательных учреждениях, в одном классе (группе) с детьми, не имеющих нарушений развития. Однако в большинстве своем дети с ОВЗ обучаются изолированно, выпадают из социума.

Условия, в которых находится на сегодняшний день Россия, и сложившаяся ситуация требуют скорейшего целостного научного решения данной проблемы путем использования положительного опыта зарубежных стран в разработке научно-методического сопровождения данного процесса, внедрения программ профессиональной подготовки педагогов для работы в инклюзивных классах (группах), повышения готовности родителей и детей к инклюзии, а так же усиления просветительской деятельности средств массовой информации в области инклюзивного образования [3, с. 87].

Концепция инклюзивного образования заключается в изменения самого образования (условий, программ, среды, средств обучения, форм аттестации) с целью обеспечения права каждого ребенка на получение качественного образования вместе с другими детьми.

В системе дошкольного образования реализуется задача создания безбарьерной среды, которая позволяет детям с ограниченными возможностями здоровья получить современное дошкольное образование. Инклюзивное образование позволяет учиться и развиваться вместе всем без исключения. При этом все дети находятся в равных условиях для включения в воспитательный и образовательный процесс. Инклюзивное образование развивает у детей терпимость, взаимоуважение, милосердие. Благодаря инклюзии участники образовательного процесса учатся видеть возможности и достоинства, которыми обладают дети с

ОВЗ, несмотря на имеющиеся у них нарушения.

В настоящее время в России инклюзивное образование носит экспериментальный характер, а также обладает рядом недостатков. В первую очередь это связано с отсутствием специальной подготовки работников ДОУ, с недостаточным оснащением учреждений материально-технической базой, также важную роль играет экономическая поддержка государства.

В современной науке и практике для описания педагогического процесса, в котором здоровые дети и дети с ограниченными возможностями здоровья воспитываются и обучаются вместе, используются следующие термины: интеграция, мэйнстриминг, инклюзия.

Интеграция от латинского *integrare* – восполнять, дополнять. Первоначально данный термин использовался преимущественно в США и применялся в проблемах расовых, этнических меньшинств, только с 60-х годов XX в. термин стал применяться в контексте проблем людей с ограниченными возможностями здоровья. Н.М. Назарова пишет, что в XXI в. интеграция не только за рубежом, но и в России понимается как форма сосуществования обычных людей и людей с ограниченными возможностями здоровья, что позволяет человеку с особыми потребностями неограниченно участвовать во всех социальных процессах, в образовании, в процессе досуга, на работе и реализации различных социальных ролей и функций [2].

Понятие «мэйнстриминг» (выравнивание, приведение к распространенному образцу) – обозначает стратегию, при которой ученики, имеющие инвалидность, общаются со сверстниками в рамках различных досуговых программ, что позволяет расширять их социальные контакты. Недостатком данной формы объединения является то, что образовательная среда неприспособленна к нуждам инвалидов. Таким образом, ребенку необходимо адаптироваться к имеющимся условиям образования, которые в целом остаются неизменными. В целях облегчения процесса обучения предполагается введение системы психолого-педагогической и дефектологической помощи ребенку [2].

В американской педагогике инклюзия рассматривается как кардинальное преобразование массовых школ под потребности и задачи совместного обучения и развития обычных детей и детей с проблемами в развитии. В немецкоязычных странах термин «инклюзия» используется сравнительно мало. Здесь продолжают пользоваться терминами «интеграция» «совместное обучение». Россия же в числе тех стран, которые все шире используют термин «инклюзия». Термин «инклюзивное образование» применяется для описания самого процесса обучения детей с особыми образовательными потребностями в массовых школах. Общепринятым считается, что инклюзивное образование – это процесс развития общего образования, под которым понимается доступность образования для всех, что и обеспечивает доступ к образованию детей с особыми потребностями [1, с. 28].

Введение в образовательную систему инклюзивного обучения рассматривается как высшая форма развития системы образования в направлении реализации права человека на получение качественного образования в соответствии с

его познавательными возможностями и адекватной его среде по месту жительства. Инклюзивное обучение и воспитание рассматривается как системный подход в организации деятельности общеобразовательной системы по всем направлениям. Инклюзивная форма обучения касается всех участников образовательного процесса: детей с ОВЗ и их родителей, нормально развивающихся учеников и их членов семей, учителей и других специалистов, администрации, структур дополнительного образования. Включение инклюзии в систему общего образования не должно приводить к уменьшению значения специального образования. Инклюзивное образование выступает как одно из направлений образовательной системы, все особые дети нуждаются в социализации и учебном взаимодействии со сверстниками, но также каждому необходимо подобрать доступную и оптимальную модель обучения и воспитания для его развития.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Ковалева Е.В., Староверова М.С. Образовательная интеграция (инклюзия) как закономерный этап развития системы образования // Инклюзивное образование. Вып. 1. М.: Центр «Школьная книга», 2010. 272 с.
2. Назарова Н.Н. Интегрированное (инклюзивное образование): генезис и проблемы внедрения // Социальная педагогика. 2010. №1. С. 77–84.
3. Организация инклюзивного образования для детей с ограниченными возможностями здоровья: учеб. пособие / отв. ред. С.В. Алехина, Е.Н. Кутепова. М.: МГППУ, 2013. 324с.

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ ОБУЧАЮЩИХСЯ С УМСТВЕННОЙ ОТСТАЛОСТЬЮ (ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНЫМИ НАРУШЕНИЯМИ)

Е.А. Жилина, магистрант II курса очной формы обучения
Научный руководитель – канд. психол. наук, доц. Е.В. Вальтеран
ФГБОУ ВО «Тверской государственный университет»

Обеспечение прав на получение доступного образования для всех детей и подростков, независимо от степени выраженности дефектов развития является актуальной задачей современного образования [3].

Категория обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями) – одна из наиболее многочисленных среди обучающихся с ограниченными возможностями здоровья. Эти дети в силу своих особенностей не могут получать образование без создания для этого специальных условий [3]. Условия, необходимые для обучения таких детей (подростков, юношей), определяются теми трудностями, которые они испытывают при движении, общении, восприятии или запоминании. Это могут быть: изменение содержания образования, наличие ассистента или ассистивного оборудования, тьютора, особая организация процесса обучения, применение специальных технологий и тому подобное.

«Умственная отсталость – это стойкое, выраженное недоразвитие познавательной деятельности вследствие диффузного (разлитого) органического поражения центральной нервной системы» [5, с. 13]. Понятие «умственной отсталости» применяется к достаточно широкой по глубине отставания в психическом развитии группе детей [5, с. 14]. К обучающимся с умственной отсталостью относятся: дети с лёгкой, умеренной, тяжёлой, глубокой степенями олигофрении, с органической деменцией, со сложными дефектами (сочетанием олигофрении с

нарушениями зрения, слуха, опорно-двигательного аппарата, расстройствами аутистического спектра).

Выраженность отклонения в развитии соотносится с возрастом ребёнка, в котором произошло поражение центральной нервной системы и силой пагубного воздействия. Формирование психики ребенка с умственной отсталостью происходит замедленно, с отклонениями от возрастной нормы. Эти отклонения обусловлены характерными особенностями высшей нервной деятельности такими, как трудности формирования условных связей, слабость, инертность, неуравновешенность нервных процессов, нарушение взаимодействия первой и второй сигнальных систем и другие. При этом недоразвитие является стойким и тотальным, то есть плохо поддаётся исправлению и затрагивает все сферы психофизического развития ребенка: моторную, познавательную, эмоционально-волевою, личностную, коммуникативную. Такое состояние препятствует получению ребёнком знаний, освоению достижений общества, осложняет его социализацию. Тем не менее, несмотря на замедленность и неравномерность развитие умственно отсталого ребёнка – прогрессивно. С определённым запаздыванием у него формируются умения и навыки, необходимые для полноценной жизни в обществе. В общем случае, прогноз развития человека с олигофренией достаточно благоприятный [5].

Особые образовательные потребности обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями) и совокупность определённых требований и условий, обеспечивающих необходимых для их успешного обучения и развития в настоящий момент подробно описаны в нормативных документах [4], [5]. В данной категории выделяются две подгруппы: обучающиеся с лёгкой умственной отсталостью и обучающиеся с более выраженными степенями умственной отсталости (умеренной, тяжёлой, глубокой). Большинство детей первой подгруппы при правильном коррекционно-педагогическом воздействии овладевают профессией и достигают определённой автономности в жизнедеятельности. Дети из второй подгруппы, как правило, в течение всей своей жизни нуждаются в помощи других людей. Обучающиеся этих подгрупп имеют как общие особые образовательные потребности, так и особые потребности, свойственные каждой из подгрупп в отдельности. К общим потребностям относят: раннее начало оказания психолого-педагогической помощи, её непрерывность на протяжении всего периода взросления ребёнка, осуществление образовательного процесса не только через учебные предметы, но и через коррекционные занятия, уменьшение объёма и сложности изучаемого материала до доступного ребёнку уровня, увеличение времени, отводимого на освоение программы и другие [4].

Среди особых образовательных потребностей обучающихся с умственной отсталостью имеются такие, удовлетворить которые возможно только посредством психолого-педагогического сопровождения. Для подгруппы обучающихся с лёгкой степенью олигофрении это: овладение разнообразными видами, средствами и формами коммуникации, оптимизация взаимодействия ребёнка с другими людьми, установление взаимодействия между педагогами, работающими с ребёнком, и его семьёй [4]. Для подгруппы обучающихся с умеренной, тяжелой

и глубокой умственной отсталостью, тяжелыми и множественными нарушениями развития это: включение «особых» учебных предметов коррекционной направленности (на преодоление или ослабление проблем ребёнка), определение для каждого наиболее оптимального пути развития; обязательная индивидуализация обучения; высокий уровень взаимодействия школы и семьи ребёнка с целью особой организацию его жизни [4].

Роль психолого-педагогического сопровождения, его цели, задачи, формы и методы для каждой из подгрупп будут разными.

Для обучающихся с лёгкой умственной отсталостью подходит часто применяемая в практике российских школ модель психолого-педагогического сопровождения, основанная на подходе М.Р. Битяновой. Когда сопровождение понимается как систематическая работа по созданию благоприятных условий для успешного обучения и развития ребенка в конкретной школьной среде, не претендуя на её глобальное изменение или переустройство [1]. Психолого-педагогическое сопровождение в школе традиционно осуществляется командой педагогов: учитель-дефектолог, учитель-логопед, педагог-психолог, социальный педагог и другие. Каждый из специалистов осуществляет диагностическую, консультативную, коррекционную, просветительскую и другие виды деятельности, направленные на достижение общей цели, по общей программе, разработанной при участии всех работников службы сопровождения. Наличие единой программы сопровождения, предусматривающей взаимодействие всех его участников, очень важно, поскольку позволяет скоординировать, правильно распределить и направить усилия, избежать в работе ненужного дублирования, двигаться к общей цели. Чтобы служба сопровождения действовала как единый механизм, как «...комплексная технология, особая культура поддержки и помощи ребенку...» [2, с. 1740]. При правильной организации работы такое взаимодействие в современной школе обеспечивает коллегиальный совещательный орган – школьный психолого-медико-педагогический консилиум.

При организации процесса образования для детей второй подгруппы значение психолого-педагогического сопровождения сильно возрастает. Служба психолого-педагогического сопровождения расширяется, она должна включать в зависимости от нужд ребёнка: тьютора, ассистента, специалиста по коммуникации (альтернативной, аугментативной, функциональной), анализу поведения, сенсорному развитию и сенсорной интеграции, адаптивной физкультуре и т.п. Команда специалистов и педагогов образовательной организации должна разработать для каждого ребёнка специальную индивидуальную программу, учитывающую уровень его актуального развития, сильные и слабые стороны. В данной программе может быть максимально редуцирован академический компонент, а наибольшее внимание уделяется абилитации и социализации ребёнка [5]. То есть, в данном варианте психолого-педагогическое сопровождение, реализуя поставленные перед ним задачи, фактически сливается с образовательным процессом в единое целое, обеспечивая необходимую индивидуализацию, использование специфических средств и методов обучения, создание оптимальных путей развития, эффективное взаимодействие школы и семьи.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Битянова М. Р. Организация психологической работы в школе. М.: Совершенство, 1997. 298 с. URL: <http://psychlib.ru/mgppu/bit/bit-001-.htm>
2. Кодермятов Р.Э., Тумакова Н.А., Сенцов А.Э., Павловская Е.В. К проблеме психолого-педагогического сопровождения образовательного процесса // Молодой ученый. 2015. №11. С. 1738–1740.
3. Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации». М.: Проспект, 2013. 160 с.
4. Федеральный государственный образовательный стандарт образования обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями) (утв. приказом Министерства образования и науки РФ от 19 декабря 2014 г. № 1599). ГАРАНТ.РУ:<http://www.garant.ru>
5. Примерная адаптированная основная общеобразовательная программа образования обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями) (одобр. решением федерального учебно-методического объединения по общему образованию (протокол от 22 декабря 2015 г. № 4/15). Реестр основных общеобразовательных программ: fgosreestr.ru

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ОБУЧЕНИЯ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ

Е.С. Михайлова, учитель-дефектолог ГКУ «Тверской областной Центр психолого-педагогической, медицинской и социальной помощи»

Под «задержкой психического развития» (ЗПР) понимаются синдромы временного отставания развития психики в целом или ее отдельных функций (моторных, сенсорных, речевых, эмоционально-волевых), замедленного темпа реализации закодированных в генотипе свойств организма [6]. Причины её возникновения могут быть следующие: ранняя депривация, плохой уход, конституциональные факторы, психические соматические заболевания, органическая недостаточность нервной системы, чаще резидуального (остаточного) характера, заболевания матери в период беременности, асфиксии у новорожденного, родовые и постродовые травмы.

Темп психического развития разных функций неравномерен. То есть отставания в развитии наблюдается в том, что у одного ребенка может быть более выражено отставание в формировании одних функций или процессов, а у другого – других и в том, что одни функции формируются с большим опозданием, а другие – с меньшим [28, с. 89].

Многими авторами (Лубовский В.И. [5], Епифанцева Т.О. [3] и др) отмечается, что поведение данных детей соответствует более раннему возрасту. Даже в старшем дошкольном возрасте они ведут себя как дети 4–5 лет. То есть отставание идет на 2–3 года. Что же касается развития психических функций, то здесь имеются свои особенности.

Восприятие у детей с ЗПР находится на низком уровне развития. Представления об окружающем мире они получают только при понимании и ощущениях свойств предметов. Дети старшего дошкольного возраста с ЗПР менее способны принять и переработать поступающую к ним через органы чувств информацию. К особенностям восприятия относится и неспособность ребенка найти необходимую вещь, если он заведомо не знает, где она находится. Такие дети страдают недостатком пространственного восприятия и недостатками в мыслительной де-

тельности. Для детей с ЗПР представляет трудность целостное восприятие. Детям этой категории с большим трудом удается или вообще не удается вычленить отдельную часть из общего объекта, дорисовать, достроить объект [3, с. 272].

Наглядно-образное мышление у них также недостаточно развито. Поэтому у детей с ЗПР имеются трудности при действии по наглядному образцу из-за нарушений операций анализа, нарушение целостности, целенаправленности, активности восприятия – все это ведет к тому, что ребенок затрудняется проанализировать образец, выделить главные части, установить взаимосвязь между частями и воспроизвести данную структуру в процессе собственной деятельности.

У детей с задержкой психического развития возникают проблемы в формировании и развитии важнейших мыслительных операций, которые являются операциями словесно-логического мышления: анализ (увлекаются мелкими деталями, не может выделить главное, выделяют незначительные признаки); сравнение (сравнивают предметы по несопоставимым, несущественным признакам); классификация (ребенок осуществляет классификацию часто правильно, но не может осознать ее принцип, не может объяснить то, почему он так поступил) [7, с. 12–19].

Развитие речи задерживается. Часто наблюдается нечеткость звукопроизношения. Фонематический слух снижен, в результате дети могут не различать ряд звуков. К старшему дошкольному возрасту у детей развита больше бытовая речь. Ограниченность словаря проявляется при использовании слов не из общедоступно-бытовой тематики, особенно если им приходится пользоваться монологической речью. Особенно трудными заданиями для этой группы дошкольников являются пересказ и рассказ на заданную тему. Для этой категории детей характерны затруднения в логико-грамматическом составе речи [3, с. 272]. Внимание у таких детей развито недостаточно. Дети плохо сосредотачиваются на одном объекте, быстро истощаются. Их внимание неустойчиво [2, с. 45].

У детей старшего дошкольного возраста с ЗПР преобладает наглядно-образная память, нежели словесная. У детей наблюдаются трудности в запоминании словесного материала. Воспроизведение фраз, текста неполно, из-за слабо развитых функций внимания и речи [8, с. 19–20].

В связи с особенностями психического развития дошкольники с ЗПР раньше могли посещать либо коррекционные сады и школы, либо были выведены за рамки образовательного процесса. Но с внедрением инклюзии в образовательную систему и принятием Федерального закона от 29.12.2012 N 273-ФЗ (ред. от 02.03.2016) «Об образовании в Российской Федерации» эти дети получили возможность обучаться в общеобразовательных учреждениях [1]. В связи с этим общеобразовательным школам и садам приходится создавать специальные условия для успешного обучения детей с ОВЗ, в том числе с задержкой психического развития.

Под специальными образовательными условиями понимаются «условия обучения (воспитания), в том числе специальные образовательные программы и методы обучения, индивидуальные технические средства обучения и среда жизнедеятельности, а также педагогические, медицинские, социальные и иные услуги, без которых невозможно (затруднено) освоение общеобразовательных и

профессиональных образовательных программ лицами с ограниченными возможностями здоровья» [6, с. 45]. К ним предъявляется ряд требований, таких как: создание среды, комфортной для ребенка и его родителей или законных представителей, среда должна соответствовать общим и специфическим особенностям ребенка, среда должна быть открытой и доступной для детей с ОВЗ и их родителей [6, с. 62–63].

Специальные образовательные условия включают в себя несколько уровней: «специальные образовательные условия общие, общеспецифические условия, частноспецифические условия индивидуально ориентированные условия» [4, с. 62–63]. В общем виде специальные условия для всех детей с ОВЗ делятся на: «организационное обеспечение, материально-техническое; организационно-педагогическое обеспечение, психолого-педагогическое сопровождение детей, кадровое обеспечение» [там же].

Для детей с задержкой психического развития должны быть созданы следующие психолого-педагогические условия.

1. В период подготовки к школьному обучению, необходимо обеспечивать преемственность между дошкольным и школьным образованием как условия непрерывности коррекционно-развивающего процесса;

2. Коррекционная работа должна носить коррекционно-развивающую направленность обучения в рамках основных образовательных областей;

3. Процесс обучения строится с учетом специфики усвоения знаний, умений и навыков детьми ЗПР («пошаговом» предъявлении материала, дозированной помощи взрослого, использовании специальных методов, приемов и средств, способствующих как общему развитию ребенка, так и компенсации индивидуальных недостатков развития, в том числе мышления);

4. Контроль над становлением познавательной деятельности ребенка, продолжающегося до достижения ее минимально достаточного уровня, позволяющего справляться с учебными заданиями самостоятельно;

5. Пространственно-временная организация образовательной среды с учетом функционального состояния ЦНС и нейродинамики психических процессов у детей (быстрой истощаемости, низкой работоспособности, пониженного общего тонуса и др.);

6. Стимулирование познавательной активности, побуждению интереса к себе, окружающему предметному и социальному миру;

7. Оказание помощи ребенку в осмыслении и расширении контекста усваиваемых знаний, в закреплении и совершенствовании освоенных умений [там же].

На занятиях учителя-дефектолога по развитию операций словесно логического мышления у старших дошкольников, имеющих задержку психического развития создавались выше упомянутые для данной группы детей условия. Так «пошаговое» предъявление материала означало, что задание и инструкция дробятся на более мелкие части.

Таким образом, в обучении детей с задержкой психического развития следует опираться на их психологические особенности развития, а также создавать специальные условия.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Об образовании в Российской Федерации: Федеральный закон от 29.12.2012., N 273-ФЗ // Российская газета. 2012. №5976.
2. Васильева Т.Н., Дмитриева Е.Е. Психологические особенности детей и подростков с проблемами в развитии. Изучение и психокоррекция. – СПб.: Питер, 2008. 304 с.
3. Епифанцева Т.Б. Настольная книга педагога-дефектолога/ Под ред. Епифанцева Т.О. 2-е изд. Ростов н/Д: Феникс, 2007. 486с.
4. Конева Е.В. Вопросы инклюзивного образования. Ч. 3. Обучение детей с нарушениями речи и интеллекта: практическое пособие. Ярославль: ГОУ ЯО «Центр помощи детям», 2013. 73 с.
5. Лубовский В.И., Розанова Т.В., Солнцева Л.И. Специальная психология: учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений. 2-е изд., испр. М.: Академия, 2005. 464 с.
6. Назарова Н.М.. Специальная педагогика: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. 4-е изд., стер. - М.: Академия, 2005. 400 с.
7. Певзнер М.С. Клиническая характеристика детей с задержкой развития. Дефектология. 2001. № 1. С. 12–19.
8. Симонова И.А. Характеристика детей с задержкой психического развития Дефектология. 2008. №3. С. 19–20.

ПРИМЕНЕНИЕ ЛОГОПЕДИЧЕСКОГО МАССАЖА В КОРРЕКЦИИ АЛАЛИИ У ДЕТЕЙ

А.Н. Богачева, учитель-логопед, врач-психиатр ГКУ «Тверской областной центр психолого-педагогической, медицинской и социальной помощи»

В настоящее время значительно возросло количество детей, имеющих речевую патологию, при которой необходимы длительные логопедические занятия, а также медицинская реабилитация в виде медикаментозного лечения, ЛФК, общего массажа и других медицинских мероприятий. Речевые расстройства, связанные с органическим поражением центральной нервной системы, исправляются с большим трудом и гораздо медленнее. Одним из таких расстройств и является алалия.

Алалия – это отсутствие или недоразвитие речи у детей при нормальном слухе и первично сохранном интеллекте. Причиной алалии, чаще всего является повреждение речевых областей больших полушарий головного мозга при родах, а также мозговые заболевания или травмы, перенесенные ребёнком в доречевой период жизни. Тяжелые степени алалии выражаются у детей полным отсутствием речи или наличием лепетных отрывков слов, в более легких случаях наблюдаются зачатки речи, характеризующиеся ограниченностью запаса слов, аграмматизмом, затруднениями в усвоении чтения и письма. В строгом смысле слова алалия – полное отсутствие или достаточно выраженная дефицитарность речи (продуцирования речи или её восприятия), не обусловленные дефектами интеллекта и слуха. Принятому разделению алалии на моторную и сенсорную в МКБ-10 соответствуют расстройства экспрессивной (F80.1) и рецептивной речи (F80.2).

Для развития алалии у ребенка должно произойти нарушение деятельности в определенных участках головного мозга. Большое значение в развитии данной патологии имеет поражение двух структур больших полушарий головного мозга: центров Брока и Вернике. Эти структуры головного мозга отвечают за формиро-

вание речи и понимание речи окружающих. В зависимости от того, какой из центров поражается у ребенка, принято различать моторную и сенсорную алалию. При моторной алалии стоит отметить не только дефекты речевые, но и мелкой моторики, а также общее нарушение движения у детей.

Логопедический массаж как один из методов коррекционно-педагогического воздействия при ряде тяжелых речевых нарушений используется достаточно давно. Теоретической предпосылкой для его применения служат работы М.Б. Эйдиновой, О.В. Правдиной, К.А. Семеновой, С.А. Бортфельд и др. Тем не менее приемы дифференцированного массажа, применяемого при разных формах речевой патологии, разработаны относительно недавно и еще недостаточно внедрены в широкую логопедическую практику. Также возникает вопрос необходимости, безопасности и пользе применения логопедического массажа при некоторых речевых расстройствах, в частности при алалии. Ведь главный принцип врача, сформулированный отцом медицины Гиппократом «не навреди» актуален и в логопедической работе. Назначению логопедического массажа должна предшествовать медицинская диагностика, проводимая врачом. А прежде чем приступить к коррекционной работе, логопед должен определить форму и структуру речевого дефекта, руководствуясь клинико-педагогической классификацией, после чего ставить вопрос о необходимости проведения массажа.

Т.Н. Новикова-Иванцова – автор методики формирования языковой системы (МФЯС) для неговорящих детей, которая используется в работе с различными видами речевой задержки, такими как: алалия, ЗРР, заикание, нарушения интеллектуального развития, синдром Дауна, РДА, считает, что логопедический массаж как форма коррекционного воздействия при алалии не эффективна, так как логопедический массаж имеет под собой цель преодоления гипер- или гипотонуса речевой мускулатуры, и он необходим там, где есть это изменение. В основу методики положен онтогенетический принцип развития речи.

Е.А. Дьякова, автор учебного пособия по логопедическому массажу, отмечает, что логопедический массаж используется в логопедической работе с такими речевыми расстройствами, как дизартрия, в т.ч. и ее стертые формы, ринолалия, заикание, нарушения голоса, а также в коррекционно-педагогической работе во всех тех случаях, когда имеются нарушения тонуса мышц.

Тем не менее, Е.Н. Краузе, автор пособий по логопедическому массажу и артикуляционной гимнастике, ведущая семинаров по логопедическому массажу, считает, что логопедический массаж в коррекции алалии необходим, и особенно эффективен при моторной алалии.

Логопедический массаж – активный метод механического воздействия, который изменяет состояние мышц, нервов, кровеносных сосудов и тканей периферического речевого аппарата. Логопедический массаж представляет собой одну из логопедических техник, способствующих нормализации произносительной стороны речи и эмоционального состояния лиц, страдающих речевыми нарушениями.

В основе механизма воздействия логопедического массажа лежат сложные взаимообусловленные рефлекторные процессы, регулируемые высшими отде-

лами центральной нервной системы. В результате в организме возникают различные реакции. Они не являются самостоятельными, а представляют собой генерализованную реакцию рефлекторного характера, благодаря которой происходит мобилизация защитных и приспособительных сил организма, приводящих к нормализации его функции при самых различных нарушениях, в том числе и речевых. Механическое раздражение в виде массажа вызывает деформацию нервных окончаний кожи. Возникшие в ней нервные импульсы поступают в центральную нервную систему. Следовательно, энергия массажных манипуляций превращается в энергию нервного возбуждения, что является начальным звеном цепи нервно-рефлекторных реакций в механизме действия массажа на организм. Возбуждения рецепторов в форме центростремительных (афферентных) импульсов передаются по чувствительным путям в центральную нервную систему (спинной мозг, мозжечок, функциональные образования ствола головного мозга и др.), далее достигают коры больших полушарий головного мозга, где синтезируются в общую сложную реакцию и вызывают различные функциональные сдвиги в организме. При правильном выборе массажных приемов и методике их применения появляется ощущение приятного тепла и улучшение самочувствия.

Логопедический массаж оказывает влияние на кожу, нервную систему, кровеносную и лимфатическую, а также на обмен веществ в целом. Отмечая несомненную связь возникновения алалии с поражением головного мозга, стоит отметить именно влияние логопедического массажа на нервную систему. Под влиянием логопедического массажа улучшается функциональное состояние проводящих путей, усиливаются различные рефлекторные связи коры головного мозга с мышцами, сосудами и внутренними органами. Глубокое влияние оказывает массаж на периферическую нервную систему, ослабляя или прекращая боли, улучшая проводимость нерва, ускоряя процесс регенерации при его повреждении, предупреждая или уменьшая вазомоторные чувствительные и трофические расстройства, развитие вторичных изменений в мышцах и суставах на стороне повреждения нерва.

Логопедический массаж также вызывает расширение функционирующих капилляров, раскрытие резервных капилляров, благодаря чему создается обильное орошение кровью не только массируемого участка, но рефлекторно и на большом отдалении от него, в том числе и головного мозга.

Логопедический массаж может осуществлять логопед, дефектолог или медицинский работник, который владеет техникой логопедического массажа, то есть прошедший специальную подготовку и знающий анатомию и физиологию мышц, обеспечивающих речевую деятельность, а также этиопатогенез речевых нарушений. Элементы массажа могут осуществлять и родители ребенка, специально проинструктированные и обученные специалистом, проводящим массаж. Процесс коррекции алалии длительный и требует хорошего знания данной патологии логопедом, который занимается коррекцией речи у ребенка.

Несмотря на все «за» и «против» применения логопедического массажа, стоит отметить несомненную его пользу в стимуляции положительных кинестезий, улучшении качеств артикуляционных движений (точности, объема, переключаемости), увеличении силы мышечных сокращений, а также активизации

тонких дифференцированных движений органов артикуляции, необходимых для коррекции звукопроизношения. Логопедический массаж должен проводиться специалистом, прошедшим специальную подготовку, тесную взаимосвязь с медицинским лечением, а также не стоит забывать о противопоказаниях к проведению логомассажа, только все это в совокупности может оказать несомненную пользу на речевое развитие ребенка с алалией.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Голик А., Мамцева В. Алалия //Справочник по психологии и психиатрии детского возраста/ под общ. ред. С. Ю. Циркина. СПб.: Изд-во «Питер», 1999. 155 с.
2. Дьякова Е. А. Логопедический массаж: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. 2-е изд., испр. М.: Издательский центр «Академия», 2005. 96 с.
3. Шафеева А.А. Логопедический массаж: метод. пособие. М.: БЕТА-ФРЕЙМ, 2009. 55 с.

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ НАГЛЯДНОГО МОДЕЛИРОВАНИЯ В РАЗВИТИИ ФОНЕМАТИЧЕСКОГО ВОСПРИЯТИЯ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ФОНЕТИКО-ФОНЕМАТИЧЕСКИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ

М.Н. Пархомова, IV курс заочной формы обучения
Научный руководитель – ст. преподаватель С.Н. Белова
ФГБОУ ВО «Тверской государственный университет»

Фонематическое восприятие – это специальные умственные действия по дифференциации фонем и установлению звуковой структуры слова. В его основе лежит фонематический слух. Это определение охватывает и различение фонем, и фонематический анализ, синтез и представления [3].

Отсутствие полноценного восприятия фонем родного языка делает невозможным правильное произношение их детьми. Нарушение фонематического восприятия обычно выявляется при логопедическом обследовании детей с фонетико-фонематическим недоразвитием. Эти дети не различают на слух фонемы в собственной и чужой речи, испытывают трудности в элементарном звуковом анализе и синтезе, затрудняются в анализе звукового состава речи.

Проблема развития фонематического восприятия у детей старшего дошкольного возраста является одной из наиболее значимых для специальной подготовки детей к обучению грамоте. Без специального коррекционного воздействия ребенок не научится различать фонемы на слух, анализировать звуко-слоговую состав слов. Поэтому работа педагога, направленная на развитие фонематического восприятия у дошкольников с фонетико-фонематическим недоразвитием, должна быть своевременной и целенаправленной. Чем раньше начато развитие фонематического восприятия, тем легче и быстрее дети овладеют произносительной стороной речи.

Одним из методов, облегчающих, систематизирующих и направляющих процесс развития фонематического восприятия у дошкольников с фонетико-фонематическим недоразвитием речи, является метод наглядного моделирования. Использование наглядных моделей в коррекционном процессе само по себе не является инновацией, однако развитие наглядного моделирования как самостоятельной интеллектуальной способности в рамках речевой деятельности является

более современным подходом в образовании [3].

Моделирование представляет собой продукт сложной познавательной деятельности, включающий прежде всего мыслительную переработку исходного чувственного материала по очищению от случайных моментов (В.В. Давыдов) [6]. Использование наглядного материала в виде схем – моделей целесообразно на всех этапах по изучению звуков речи. Это и изолированное произношение звуков, и составление звуковых схем и слогов, и определение позиции того или иного звука в слове. Схема помогает запомнить составляющие элементы предложения, слова, слогов; закрепляются представления ребёнка о целом и его частях. Ребёнок овладевает операциями анализа и синтеза на наглядно представленном материале.

Для определения уровня развития фонематического восприятия у детей старшего дошкольного возраста с фонетико-фонетическим недоразвитием речи можно использовать методику, предложенную Т.А. Ткаченко [1]. Эта методика позволяет более четко выявить уровень сформированности фонематического восприятия у старших дошкольников с фонетико-фонематическим недоразвитием. Данная методика применялась в ходе нашего экспериментально-практического исследования.

Исследование проводилось на базе МБДОУ детский сад №164 г. Тверь в 2016–2017 г. В исследовании участвовали 12 дошкольников подготовительной группы. Исследование включало три этапа: констатирующий, формирующий и контрольный. На констатирующем этапе проводилась диагностика с использованием методики Т.А. Ткаченко. Дети выполняли различные упражнения, направленные на умение узнавать неречевые звуки, различать одинаковые звукокомплексы по высоте, силе и тембру, различать слова, близкие по звуковому составу, а также дифференцировать слоги и фонемы.

Диагностика показала, что на констатирующем этапе исследования 73% детей имели низкий уровень, 20% – средний уровень и лишь 7% – высокий уровень. Затруднения фонематического восприятия воспитанников связаны с тем, что характеристика звуков, слогов, слов – это абстрактные, невидимые понятия, которые не всегда доступны для понимания дошкольникам, обладающим наглядно-действенным и наглядно-образным мышлением.

На формирующем этапе исследования был проведен комплекс занятий по развитию фонематического восприятия с использованием упражнений основанных на зрительной опоре, который поможет детям рассказать о любом звуке, слоге, сравнить звуки между собой и наглядно их увидеть.

1. Упражнения на формирование навыков звуко-слогового анализа и синтеза слов. После знакомства с моделями слова, которые представляли собой короткие и длинные прямоугольники, детям предлагалось с помощью картинк-символа определить положение место звука в слове, затем количество и последовательность звуков. Также для демонстрации слова как последовательность звуков использовалось наглядное пособие «Звуковая линейка». При медленном произнесении слова детям предлагалось передвигать полоску на звуковой линейке, открывая нужное окошко с каждым последовательно называемым звуком.

С помощью звуковой линейки дети определяли позиции звуков в слове, сравнивали 2 слова по длительности звучания. Для закрепления умений определять количество звуков в слове предлагалась игра «Построй пирамиду», которая собиралась из пяти прямоугольников. Верхний прямоугольник, самый короткий, разделен на два квадрата. В эти квадраты дети помещали картинки, в названиях которых слышали два звука. Следующий ниже прямоугольник разделен на три квадрата, для слов из трех звуков и т.д.

2. Упражнения на формирование навыков звукового анализа.

Задания на формирование умения детей различать звуки по качественной характеристике предполагали использование наглядного пособия «Замки для звуков» и модели звуков (жители звуковых замков). Дети в игровой форме отличали гласные звуки от согласных по артикуляции и по цвету, с интересом дифференцировали гласные и согласные звуки.

Также была проведена игра «Живые звуки», каждый ребенок по заданной модели должен был превратиться в предлагаемый звук.

3. Упражнения на формирование навыков слогового анализа.

Использование пособия «Слоговая линейка» с подвижными вертикальными полосками нацелено на усвоение знаний о слоговом составе слога. При назывании педагогом слова с одним слогом дети раздвигали полоски в разные концы линейки, если слово состояло из двух слогов – ребята сдвигали обе полоски в центр, а услышав слово из трех слогов, делили площадь линейки на три равные части. Затем давалось задание в подборе карточек с бусинками (слогами) в цепочке к определенной картинке.

4. Упражнения, направленные на умение читать слова по картинкам-символам.

С помощью звуковой символики детям предлагалось определять состав слова из звуков и слогов, составлять слова и слоги. А после знакомства с буквами, дети располагали буквы под моделями звуков [5]. Также для упражнения детей в определении наличия указанного звука в словах, количества звуков, слогов в словах были проведены дидактические игры с элементами моделирования: «Поезд», «Найди место звука в слове», «Подбери слово к схеме», «Кто в домике живет», «Цветочный магазин», «Как их зовут», а также наглядное пособие «Звуковые часы», «Поезд».

Значение наглядного моделирования в работе со старшими дошкольниками с фонетико-фонематическим недоразвитием речи очень велико, так как материал интересен воспитанникам; лучше усваивается, нежели вербальный; имеет ситуацию успеха, а также вызывает положительные эмоции [5]. При работе по развитию фонематического восприятия схематизация и моделирование помогают ребёнку увидеть, сколько и каких звуков в слове, последовательность их расположения, связь слов в предложении. При использовании схемы слогов, обозначающихся закруглёнными скобочками, моделей звуков в виде квадратиков разного цвета (гласные – красные, твёрдые согласные – синие, мягкие согласные – зелёные), меняется характер деятельности детей: они получают возможность не только слышать свою или обращённую к ним речь, но и видеть её элементы [3].

Для определения эффективности разработанного комплекса занятий,

направленных на формирование фонематического восприятия, был проведён контрольный этап исследования. При этом использовался тот же диагностический материал по методике Т.А. Ткаченко, что и на констатирующем этапе [6]. Диагностика показала, что низкий уровень сформированности фонематического восприятия у 20% детей, средний уровень – у 30%, высокий уровень – у 50% детей. Т.е., уровень развития фонематического восприятия у старших дошкольников с фонетико-фонематическим недоразвитием речи значительно повысился. Таким образом, можно сделать вывод о том, что использование метода наглядного моделирования – применение различных символов, моделей и схем – способствует развитию фонематического восприятия у детей старшего дошкольного возраста с фонетико-фонематическим недоразвитием.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Ткаченко Т.А. Развитие фонематического восприятия. Альбом дошкольника: пособие для логопедов, воспитателей и родителей. М.: ГНОМ и Д, 2001.
2. Ткаченко Т.А. Формирование навыков звукового анализа и синтеза, М.: «ГНОМ и Д», 2005.
3. <http://doshkolnik.ru/logopedia/8318-fonematika.html> (дата обращения: 01.11.2016)
4. <http://www.logoped-sfera.ru>. (дата обращения: 01.11.2016)
5. <http://ludinovo-skazka.russia-sad.ru> (дата обращения: 11.12.2016)
6. <http://www.maam.ru/detskijasad> (дата обращения: 01.12.2016)

СОДЕРЖАНИЕ

АКТУАЛЬНЫЕ ВОПРОСЫ ТЕОРИИ И ПРАКТИКИ ОБУЧЕНИЯ И ВОСПИТАНИЯ В СОВРЕМЕННОМ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОСТРАНСТВЕ

| | |
|-------------------------|----|
| А.Б. Бушев | 3 |
| Н.В. Кузнецова | 8 |
| А.Н. Полякова | 11 |
| А.Ю. Шалаева | 15 |
| Т.А. Антипова | 17 |
| И.С. Арапова | 20 |
| Э.Р. Гимазимова | 22 |
| О.С. Жукова | 24 |
| М.С. Имамалиева | 25 |
| М.А. Ключкова | 28 |
| И.С. Малюженко | 32 |
| К.Г. Нинуа | 33 |
| А.И. Плотникова | 35 |
| А.С. Прохорова | 36 |
| К.В. Никифорова | 39 |
| П.С. Смирнова | 41 |
| Н.С. Большакова | 44 |
| Л.В. Козлова | 46 |
| Л.А. Ксенофонтова | 49 |
| А.Р. Долгорукова | 54 |
| Е.Ф. Попова | 60 |

АКТУАЛЬНЫЕ ВОПРОСЫ ПСИХОЛОГИИ ОБРАЗОВАНИЯ

| | |
|----------------------|----|
| М.Б. Кудряшова | 63 |
| О.В. Аверкиева | 65 |
| В.Ю. Талызова | 67 |
| И.Г. Жирнова | 69 |

| | |
|------------------------------------|----|
| Д.П. Яковлева | 71 |
| А.В. Будилева | 72 |
| Д.С.Кириллова, Д.Ю. Курнаева | 76 |
| А.В. Демидова | 79 |
| Т.В. Максимова | 82 |
| А.В. Виноградова | 85 |

ПРИОРИТЕТНЫЕ АСПЕКТЫ ТЕОРИИ И ПРАКТИКИ СОЦИАЛЬНОЙ РАБОТЫ

| | |
|-----------------------|-----|
| А.В. Афтахова | 87 |
| А.С. Баранова | 93 |
| А.В. Беляева | 95 |
| Е.В. Бойцова | 100 |
| Ю.А. Григорьева | 104 |
| Ю.Е. Давыдова | 108 |
| Т.В. Лобачева | 111 |
| И.Л. Лунева | 113 |
| В.В. Прокофьева | 117 |
| Е.А. Проскурина | 119 |
| М.В. Прохорова | 122 |
| Н.Н. Трофимова | 125 |
| С.М. Ходинская | 129 |
| А.В. Агапов | 132 |
| С.В. Шубина | 135 |

*СОВЕРШЕНСТВОВАНИЕ ПОДГОТОВКИ ПЕДАГОГА В ОБЛАСТИ
ЕСТЕСТВЕННОНАУЧНОГО ОБРАЗОВАНИЯ*

| | |
|-------------------------|-----|
| Е.А. Андреева | 138 |
| В.С. Боскутис | 141 |
| Н.Е. Демидова | 144 |
| А.А. Котикова | 148 |
| О.В. Ребезова | 152 |
| А.Р. Жмарёва | 154 |
| Н.В. Гречневикова | 156 |
| А.В. Плисова | 159 |
| В.Р. Гусева | 161 |
| Ю.И. Голубева | 164 |
| А.И. Арсеньева | 167 |
| О.С. Полянина | 170 |

*СОВРЕМЕННЫЕ ПРОБЛЕМЫ ОБУЧЕНИЯ МАТЕМАТИКЕ ДЕТЕЙ
ДОШКОЛЬНОГО И МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА*

| | |
|----------------------|-----|
| Н.М. Бирюлева | 173 |
| О.В. Гупская | 177 |
| С.В. Ширяева | 181 |
| Е.В. Леонтьева | 184 |
| С.В. Цыпкина | 187 |

ПРЕПОДАВАНИЕ РОДНОЙ СЛОВЕСНОСТИ: ПРОБЛЕМЫ И ПЕРСПЕКТИВЫ

| | |
|---------------------|-----|
| Д.А. Иванова | 190 |
| Э.М. Буреева | 194 |
| С.О. Абрамова | 197 |
| Т.А. Рыкалина | 199 |
| К.Н. Осокина | 203 |

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ МЕНЕДЖМЕНТА КАЧЕСТВА ОБРАЗОВАНИЯ

| | |
|-------------------------|-----|
| Е.В. Громова..... | 209 |
| А.С. Демидова | 212 |
| Ю.И. Сметанникова | 215 |
| М.В. Суворова | 219 |
| Е.В. Юрицына | 221 |
| Е.М. Львова | 224 |
| А.В. Лебедева | 228 |
| Р.Э. Краснов | 232 |

АКТУАЛЬНЫЕ ВОПРОСЫ ДОШКОЛЬНОЙ ПЕДАГОГИКИ И ПСИХОЛОГИИ

| | |
|-------------------------|-----|
| Р.А. Блинкова | 235 |
| А.М. Осадченко | 237 |
| А.И. Мельник | 240 |
| Л.С. Курмеева | 242 |
| Л.А. Суходольская | 246 |

*ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ ДОШКОЛЬНОГО
ОБРАЗОВАНИЯ*

| | |
|----------------------|-----|
| Е.А. Калинина | 249 |
| В.А. Аникушина | 252 |
| К.И. Бурина | 254 |
| Н.М. Юреева | 257 |
| М.А. Жарова | 262 |
| А.Е. Косарева | 265 |
| А.А. Арсенина..... | 268 |
| А.А. Арушанян | 271 |
| М.В. Сафина | 274 |
| С.Б. Смурова | 278 |

*ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ ОБЕСПЕЧЕНИЕ РЕЛИГИОЗНОЙ БЕЗОПАСНОСТИ
В МОЛОДЁЖНОЙ СРЕДЕ*

| | |
|----------------------|-----|
| О.В. Азизова | 282 |
| В.А. Гуркало | 285 |
| А.М. Добрынина | 289 |
| Л.А. Докучаева | 292 |
| Р.М. Кузьмин | 296 |
| А.В. Разумнов | 299 |
| Ю.В. Синюков | 303 |

ИННОВАЦИОННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ МУЗЫКАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

| | |
|---------------------------------|-----|
| М.В. Гавва, М.Е. Королева | 308 |
| Т. А. Жаркова..... | 311 |
| Д.А. Шкадов | 316 |
| Т.М. Александрова..... | 320 |
| Н.А. Усанова | 323 |
| Л. М. Никиточкина | 327 |
| К.А. Чернева | 331 |
| Л.Р. Акопян..... | 334 |
| Н.Л. Куров..... | 336 |

*ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ ОБЕСПЕЧЕНИЕ
КОРРЕКЦИОННОГО ОБРАЗОВАНИЯ*

| | |
|---------------------|-----|
| С.Р. Новикова..... | 339 |
| Е.А. Жилина..... | 341 |
| Е.С. Михайлова..... | 344 |

| | |
|----------------------|-----|
| А.Н. Богачева | 347 |
| М.Н. Пархомова | 350 |

Отпечатано с авторских оригиналов

*Подписано в печать 19.06.2017. Формат 60x84^{1/16}.
Усл. печ. л. 22,25. Тираж 200. Заказ №.
Редакционно-издательское управление
Тверского государственного университета
Адрес: 170100, г. Тверь, Студенческий пер. 12, корпус Б.
Тел. РИУ (4822) 35-60-63.*