

Министерство науки и высшего образования Российской Федерации
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*

28 – 30 марта 2019 года

Выпуск 5

Часть 1

ТВЕРЬ 2019

УДК 378.015.32(082)
ББК Ч 448.44я43
П75

Редакционная коллегия:

И.Д. Лельчицкий, член-корреспондент РАО, доктор педагогических наук, профессор, директор Института педагогического образования и социальных технологий ТвГУ

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

П75 Приоритетные направления психолого-педагогического сопровождения образования: материалы регион. научно-практ. конф. 28 – 30 марта 2019 г. – Тверь: Твер. гос. ун-т, 2019. – Вып. 5. – Ч. 1. 150 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, 2019
©Тверской государственный университет, 2019

СОВЕРШЕНСТВОВАНИЕ ПОДГОТОВКИ ПЕДАГОГА В ОБЛАСТИ ЕСТЕСТВЕННОНАУЧНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

ФОРМИРОВАНИЕ ЭКОЛОГИЧЕСКОЙ ГРАМОТНОСТИ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

И.В. Лебедева, IV курс очной формы обучения
Научный руководитель – канд. хим. наук, доц. Ю.А. Малышева
ФГБОУ ВО «Тверской государственный университет»

В системе непрерывного экологического образования начальная школа является важным этапом подготовки молодого поколения к рациональному природопользованию и ответственному отношению к окружающей среде. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования предусматривает формирование у младших школьников основ экологической грамотности, элементарных правил нравственного поведения в мире природы [5]. Экологическая грамотность – это способность к компетентному участию в деятельности по предотвращению и устранению ущерба, причиняемого природе производственно-хозяйственной деятельностью. Она складывается из следующих компонентов: понимания природы как среды обитания человека, его дома; естественнонаучных знаний и знания закономерностей взаимодействия природы и человека; способностей к природоохранительной деятельности.

Современные психолого-педагогические исследования показывают, что возрастные особенности младших школьников способствуют формированию основ экологической культуры, так как дети в этом возрасте очень любознательны, отзывчивы, восприимчивы, с лёгкостью откликаются на тревоги и радости, искренне сочувствуют и сопереживают [3].

Анализ образовательных программ для начальной школы по предмету «Окружающий мир» [4] показывает, что в них значительное место уделяется экологическому образованию и воспитанию. Система природоохранительного просвещения в программах построена по схеме: «природа – человеку» – «человек – природе» – «влияние негативной деятельности человека в природе на его здоровье» – «правила охраны природы» – «моё участие в охране природы». В процессе обучения в начальной школе наиболее целесообразно использовать методы, которые анализируют и корректируют сложившиеся у школьников экологические ценностные ориентации, интересы и потребности: наглядные методы (наблюдение, рассматривание картин, демонстрация видеофильмов), практические (лабораторные работы, труд, элементарные опыты); словесные (рассказ учителя, чтение художественного произведения, беседы), игровые (подвижные, командные, дидактические игры).

В 2018/2019 уч. г. нами было проведено эмпирическое исследование, посвященное формированию экологической грамотности у младших школьников на базе 3-го класса МОУ ЛСОШ № 2 г. Лихославль Тверской области. С помощью тестирования в ходе начальной диагностики было установлено, что у 27,3% учеников класса низкий уровень сформированности экологической грамотности, у 54,5 % – средний, у 18,2%. – высокий уровень.

Первичная диагностика показала, что большинство учеников класса проявляют интерес к природе, но у них есть пробелы в знаниях о взаимосвязях и взаимозависимостях между живыми организмами, их состоянием и средой обитания, они недостаточно уверенно ориентируются в правилах поведения в природе и не всегда их придерживаются.

С учетом результатов диагностического исследования была разработана и апробирована программа формирования экологической грамотности у учеников 3-го класса. Программа включает 8 уроков по окружающему миру, а также 5 внеурочных занятий и уроков по другим предметам, составленных с учетом межпредметных связей с уроками окружающего мира. Уроки и внеурочные занятия разрабатывались с применением разнообразных методов и приемов работы, подобранных с учетом психолого-педагогических особенностей обучающихся начальной школы. Так как у младших школьников преобладает наглядно-образное мышление, были использованы для усвоения знаний наглядные методы (иллюстрации, презентации, просмотр мультфильмов, наблюдения, работа с гербарием и др.), которые способствуют формированию у детей ярких и конкретных представлений о природе и правилах поведения в ней. Практические методы (опыты, решение экологических задач, моделирование, составление схем и описаний, изготовление поделок из бросового материала и др.) применялись для уточнения и углубления представлений детей о взаимосвязях в природе, привлечения внимания к экологическим проблемам.

В сочетании с наглядными и практическими методами для расширения, систематизации и обобщения знаний детей применялись словесные методы, (рассказ, беседа, работа с текстом учебника и литературными произведениями). Применение словесных методов обучения (рассказа, беседы), как правило, сопровождалось показом фотографий и иллюстраций, что способствовало активизации внимания и лучшему запоминанию учебного материала. Для того чтобы снизить утомляемость младших школьников, использовались игровые методы (игры, кроссворды, игровые задания и конкурсы).

Уроки окружающего мира разрабатывались и проводились в соответствии с рабочей программой, реализуемой в рамках УМК «Система общего развития Л.В. Занкова» по учебнику Н. Дмитриевой и А. Казакова [1; 2]. Программа третьего класса посвящена изучению континентов, ландшафтов, природных зон, полезных ископаемых. Учащиеся знакомятся со строением Земли, гидросферой, атмосферой, литосферой и биосферой, взаимосвязью этих оболочек, историей развития органического мира, влиянием человека на изменения природной среды на Земле, с проблемами выживания. Большое внимание уделяется в программе экологическим проблемам, которые встают перед современным человеком.

Например, на уроке-практикуме по теме «Почва» целью было изучение состава и свойств почвы, формирование знаний о значении почвы и её роли в природе. Для достижения поставленной цели проводились опыты и наблюдения за изменениями, происходящими с почвой, обсуждались итоги и делались выводы. На следующем уроке эти знания закреплялись, в ходе игры «Угадай, сколько разлагаются предметы повседневного обихода?» и беседы на тему «Мир без мусора» ребята познакомились с экологическими проблемами (загрязнения и

истощения почв, переработки отходов) и способами защиты почв.

На ряде уроков, посвященных разным природным зонам (зоне степей и лесной зоне), обучающиеся знакомились с признаками этих природных зон, их экологическими особенностями, растительным и животным миром, приспособлениями растений и животных к условиям среды обитания. Для этого на уроках проводилась работа с картой, учебником и рабочей тетрадью, использовались словесные (работа с текстом) и наглядные методы обучения (презентации, работа с гербарием), работа в группах (поиск ответов на вопросы), выполнение различных практических заданий: составление классификаций и характеристик растений и животных, их приспособленности к условиям обитания, определение (среди других животных) типичных представителей данных природных зон, моделирование (составление цепей питания) и др.

Урок «Сезонные изменения в лесу» был направлен на формирование у обучающихся правил поведения в лесу и экологической культуры. Для достижения поставленной цели была проведена экскурсия в лес, в ходе которой ученики наблюдали за сезонными изменениями в природе, а также за последствиями присутствия человека в лесу и обсуждали правила поведения в лесу в разные времена года.

Все учебные предметы начальной школы призваны вносить свой вклад в формирование экологической ответственности детей. Это способствует более глубокому и тонкому пониманию явлений природы, формированию образной картины мира, бережному отношению к его неповторимой красоте и разнообразию. Поэтому в процессе формирования экологической грамотности у младших школьников мы использовали межпредметные связи уроков окружающего мира с уроками технологии, литературного чтения, математики и внеурочными занятиями. Межпредметные связи реализовывались путем постановки вопросов и выполнения заданий экологической направленности на уроках по разным предметам и внеурочных занятиях.

Например, на уроке технологии была поставлена цель: формировать у детей понимание значения природы в хозяйственной деятельности человека, помочь осознать необходимость бережного, экономного использования природных богатств. Для достижения этой цели ученики проводили работу с бросовым материалом, т.е. дети создавали свои поделки из того, что могло бы стать мусором и загрязнять окружающую среду – пластиковых бутылок, бумажных коробок, пластиковых деталей киндер-яиц, бумажных тарелок, губок для посуды, старых пуговиц, использованных СД-дисков и др. Для привлечения внимания учеников к современным экологическим проблемам и формирования бережного отношения к природе на одном из уроков математики ребята занимались решением экологических задач, а на уроке литературного чтения для понимания того, как в природе все взаимосвязано, читали и обсуждали сказку В.В. Бианки «Сова».

Во внеурочное время с учениками были организованы игровые занятия, например, квест-игра «Мама, папа, я – экосемья». Её целью было привлечение внимания детей к решению экологических проблем, формирование экологической культуры и активной жизненной позиции в вопросах охраны

окружающей среды. Для этого использовались игровые методы: экологическая игра «Лесник», дидактическая игра «Кто быстрее найдет березу, ель, дуб», масштабированный опыт «Сколько воды на Земле?», игра «Кто я?», игра «Распределение мусора». Внеурочное занятие «Давай вместе с Фиксиками с природой дружить!» также было организовано в форме игры и направлено на расширение знаний учеников о природе и воспитание экологической культуры.

Сравнительный анализ результатов констатирующего и контрольного этапов исследования показал: на 54 % увеличилось число обучающихся с высоким уровнем экологической грамотности, на 27 % стало меньше учеников со средним и низким уровнем. Таким образом, проведение формирующего этапа эмпирического исследования позволило повысить у обучающихся уровень сформированности экологической грамотности и подтвердило выдвинутую ранее гипотезу: формирование экологической грамотности у младших школьников будет успешным при использовании учителем разнообразных методов работы с детьми (словесных, наглядных, практических и игровых) с учетом возрастных особенностей младших школьников и использовании в процессе обучения межпредметных связей уроков окружающего мира с уроками технологии, литературного чтения, математики и внеурочными занятиями.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Дмитриева Н.Я., Казаков А.Н. Окружающий мир. Учебник. 3 класс: в 2 ч. Ч. 2. М.: ИД «Федоров», 2014. 144 с.
2. Дмитриева Н.Я., Казаков А.Н. Окружающий мир. Учебник. 3 класс: в 2 ч. Ч. 1. М.: ИД «Федоров», 2014. 160 с.
3. Ерофеева Т.Н. Образование и развитие младших школьников. М., 2010. 200 с.
4. Программы общеобразовательных учреждений. 1–4 классы. Начальные классы. Ч. 1. 200 с.; Ч. 2. М.: Просвещение, 2010. 240 с.
5. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования. [Электронный ресурс]. URL: s11034.edu35.ru/our-school/1/407-fgos-nachalnaya-shkola (дата обращения 12.12.2018).

ФОРМИРОВАНИЕ ЗНАНИЙ О ЗДОРОВОМ ОБРАЗЕ ЖИЗНИ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ НА УРОКАХ И ВО ВНЕКЛАССНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Н.Н. Смирнова, IV курс заочной формы обучения

Научный руководитель – канд. хим. наук, доц. Ю.А. Малышева

ФГБОУ ВО «Тверской государственный университет»

Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования характеризует выпускника начальной школы как «выполняющего правила здорового и безопасного для себя и окружающих образа жизни» [3]. Однако ряд исследователей отмечают, что в работе школы в настоящее время недостаточно системно реализованы методики ознакомления детей с особенностями формирования, сохранения и укрепления здоровья. Те молодые люди, которые оканчивают общеобразовательную школу, еще не в полной мере имеют тот объем знаний и умений, которые необходимы для сбережения своего здоровья на долгие годы; у них недостаточно навыков для ведения здорового образа жизни (ЗОЖ) [1]. За время обучения в школе число здоровых детей с первого по одиннадцатый класс уменьшается в 3–4 раза. По

данным некоторых исследований, здоровье человека лишь на 8–10% зависит от медицины, на 20% от состояния окружающей среды, на 20% – от наследственности и на 50–55% от образа жизни человека [2]. Данные факты позволяют утверждать, что формирование навыков ЗОЖ у детей является одной из важнейшей проблем современности.

В 2018/2019 уч. г. нами было проведено эмпирическое исследование, посвященное формированию знаний о здоровом образе жизни у младших школьников на базе 4-го класса МОУ «Гимназия «Логос» г. Кимры Тверской области. С помощью тестирования в ходе начальной диагностики было установлено, что у 58,3% учеников класса – низкий уровень сформированности знаний о ЗОЖ, у 29,2% – средний, у 12,5% – высокий уровень. Для обучающихся с высоким уровнем сформированности знаний было характерно полное и ясное понимание здорового образа жизни с указанием почти всех его проявлений, знание полезных и вредных для здоровья факторов, проявление потребности в сохранении своего здоровья, самостоятельное выполнение правил здорового образа жизни. У школьников со средним уровнем отмечалось неполное восприятие здорового образа жизни, указывались его отдельные существенные признаки; ценностное отношение к здоровью было выражено не ярко и не во всех случаях; участие в деятельности преимущественно происходило под влиянием внешнего воздействия, хотя присутствовала и положительная мотивация этой деятельности. Для учащихся с низким уровнем сформированности знаний были характерны начальные, беспорядочные представления о здоровом образе жизни, ценностное отношение к своему здоровью не проявлялось; преобладали мотивы формального исполнения правил здорового образа жизни. Таким образом, у школьников четвертого класса был выявлен преимущественно низкий уровень сформированности знаний о здоровом образе жизни по всем компонентам (когнитивному, деятельностному, мотивационно-ценностному). Несформированность внутренней мотивации влечет низкий уровень познавательной сферы, что отражается и на деятельностной сфере.

С учетом полученных результатов диагностического исследования и возрастных особенностей младших школьников была разработана и апробирована программа формирования знаний о здоровом образе жизни у учеников 4-го класса. Программа включает 10 уроков по окружающему миру, а также 8 внеклассных мероприятий и уроков по другим предметам, составленных с учетом межпредметных связей с уроками окружающего мира. Такие связи можем наблюдать, например, на уроке литературного чтения по басне Крылова «Мартышка и очки», где не только учим видеть иносказательный смысл басни, находить мораль в произведении, формируем навык выразительного и осознанного чтения, но и акцентируем внимание школьников на проблеме сохранения зрения, составляем памятки-рекомендации, позволяющие до глубокой старости сохранить остроту зрения и избежать ношения очков, воспитываем уважительное отношения к тем, кто носит очки по рекомендации врача-офтальмолога.

Уроки и внеклассные мероприятия разрабатывались с применением разнообразных методов и приемов работы. Были использованы наглядные

методы, такие как иллюстрации и презентации, которые способствуют формированию у детей ярких и конкретных представлений о ЗОЖ; практические методы, такие как опыты, практические работы и упражнения, проблемные вопросы. Например, на уроке окружающего мира по теме «Кожа – "пограничник" человека», дети рассматривали поры кожи через лупу, на уроке «Многогранный мир чувств» школьники определяли возможность повредить барабанную перепонку на примере бумажной мембраны на стаканчике, определяли вкус воды в стакане или форму предметов на ощупь. Говоря о сохранении осанки, строили башни из кубиков, выясняя, какая башня простоит дольше: прямая или построенная под наклоном.

В сочетании с наглядными и практическими методами для расширения, систематизации и обобщения знаний детей о здоровом образе жизни применялись словесные методы, такие как рассказ, беседа, работа с текстом. Так как усвоение младшими школьниками знаний осуществляется значительно легче, если давать их в интересной и занимательной форме, то в процессе формирования знаний были использованы различные игры: «Лесная лечебница», «Проблемы сладкоежек». Целью экскурсии «Дорога от дома до школы: выбираем безопасный маршрут» было формирование представлений о безопасном поведении на улице при движении по маршруту от дома до школы и обратно. Экскурсия включала осмотр окрестностей школы и выбор безопасных маршрутов передвижения по близлежащим окрестностям школы, оценку движения транспорта рядом со школой. Дети вспомнили назначение тротуара, пешеходной дорожки, обочины. В ходе экскурсии педагог рассказывал о правилах передвижения в городе, вместе с детьми проводил осмотр и изучение дорожных знаков и специфики дорожного движения. Итогом экскурсии стали выполненные детьми рисунки и макеты безопасного пути от дома до школы. В целях продолжения работы по усвоению и закреплению правил сохранения и укрепления здоровья, был проведен праздник «День Здоровья» с выездом в сосновый бор, где школьники соревновались, проходили полосу препятствий, выполняя физические упражнения по бегу, прыжкам, лазанию, меткости и т.д.

После проведения уроков, на контрольном этапе исследования были выявлены следующие уровни сформированности знаний младших школьников о здоровом образе жизни: высокий уровень – у 45,8% обучающихся, средний – у 29,2%, низкий уровень – у 25% детей экспериментального класса. Сравнительный анализ результатов констатирующего и контрольного этапов исследования показал: количество детей с высоким уровнем сформированности знаний о ЗОЖ увеличилось на 33,3%, стало меньше учеников со средним и низким уровнем. Таким образом, проведенное исследование подтвердило выдвинутую ранее гипотезу: формирование знаний о здоровом образе жизни у младших школьников будет успешным при использовании учителем разнообразных методов работы с детьми (словесных, наглядных, практических и игровых) с учетом возрастных особенностей младших школьников и использовании в процессе обучения межпредметных связей уроков окружающего мира с уроками изобразительного искусства, технологии, литературного чтения и внеклассными мероприятиями.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Георгиевский А.Ф. Формирование культуры здорового образа жизни младших подростков в общеобразовательных учреждениях: автореф. дис. канд. пед. наук. М., 2009. 22 с.
2. Современные технологии сохранения и укрепления здоровья детей: учеб. пособие /под. общ. ред. Н.В. Сократова. М.: ТЦ Сфера, 2014. 224 с.
3. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования /Министерство образования и науки Российской Федерации. М.: Просвещение, 2010. 42 с.

ДИАГНОСТИКА СФОРМИРОВАННОСТИ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ О ПРАВИЛАХ БЕЗОПАСНОГО ПОВЕДЕНИЯ У СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ

А.И. Косарецкая, IV курс очной формы обучения
Научный руководитель – канд. биол. наук, доц. С.А. Саакян
ФГБОУ ВО «Тверской государственный университет»

Дошкольный возраст является важным этапом в становлении культуры безопасной жизнедеятельности ребёнка. В современном мире существует огромное количество опасностей для дошкольников: дорожно-транспортные происшествия, пожароопасные ситуации, травмы от электрических приборов и острых предметов, отравления, ожоги, криминальные действия (насилие, кражи детей) и т.д.

Формирование у дошкольников начальных представлений об основах безопасности жизнедеятельности является актуальной темой, что подтверждается и требованиями Федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования. Стандартом установлены требования к обеспечению развития личности, мотивации и способностей детей в различных образовательных областях. Социально-коммуникативное развитие должно быть направлено на усвоение норм и ценностей, принятых в обществе, в т. ч. предполагает формирование основ безопасного поведения в быту, социуме и природе. Физическое развитие включает работу по формированию ценностей здорового образа жизни, владение его правилами и нормами [3].

Воспитание у детей навыков безопасного поведения играет важнейшую роль в охране их здоровья, способствует правильному поведению в быту, в общественных местах. От знания и выполнения детьми необходимых правил и норм поведения зависит не только их здоровье, но и здоровье других детей и взрослых. В процессе повседневной работы с детьми необходимо стремиться к тому, чтобы выполнение общепринятых правил стало для них естественным, а выработанные навыки с возрастом постоянно совершенствовались.

Главная цель по воспитанию безопасного поведения у детей – сформировать у каждого ребёнка представления об опасных для жизни ситуациях и правилах поведения в них. Безопасность – это не просто сумма усвоенных знаний, а умение правильно вести себя в различных ситуациях.

Содержание тем образовательных программ ДО о безопасном поведении направлено на достижение следующих целей: формирование основ безопасности собственной жизнедеятельности; формирование предпосылок экологического сознания (безопасности окружающего мира) через решение образовательных задач; формирование представлений об опасных для человека и окружающего мира природы ситуациях и способах поведения в них; формирование у детей

представлений о правилах безопасности дорожного движения в качестве пешехода и пассажира транспортного средства [1].

Освоение содержания образовательной программы по вопросам безопасного поведения должно реализовываться с учётом принципа интеграции, основанного на совместной деятельности всех участников образовательного процесса в ДОО: педагогов, дошкольников и их законных представителей. Это позволит создавать предпосылки для обеспечения полноценного физического и психического развития личности и формирования основ безопасного поведения.

Проектирование педагогического процесса по формированию основ безопасного поведения у дошкольников начинается с анализа первичной информации о текущем уровне сформированности представлений дошкольников о безопасном поведении, об умениях и навыках, направленных на его поддержание. Для этого была проведена диагностическая беседа с детьми подготовительной группы на базе МБДОУ «Детский сад №140» г. Твери. Целью беседы было определение уровня сформированности представлений детей о правилах безопасного поведения в различных жизненных ситуациях. Автором диагностической методики по определению уровня сформированности представлений о безопасном поведении является В.А. Деркунская [2]. Вопросы в диагностической беседе были разделены на 3 блока: «Безопасность в доме», «Безопасность в природе и на улице», «Безопасность в детском саду». Каждый блок включал в себя 7 вопросов. В исследовании участвовало 19 детей.

Диагностика показала, что ни у кого из дошкольников уровень сформированности представлений о безопасном поведении не находится на высоком уровне, у 68% – на среднем, у 32% – на низком. Таким образом, у большинства детей сформированность представлений о безопасном поведении находится на среднем уровне.

При детальном рассмотрении отдельных вопросов, была выявлена некомпетентность дошкольников или узость их представлений в различных, жизненно важных областях. Рассмотрим это на примере ответов детей на некоторые вопросы.

На вопросы первого блока (о безопасном поведении дома) были получены следующие результаты (рис. 1). При ответе на вопрос «Если я наберу по телефону номера 101, 102, 103, 104, то куда я попаду? В каких случаях это необходимо?» 17 человек (89%) вообще не смогли ответить на вопрос.

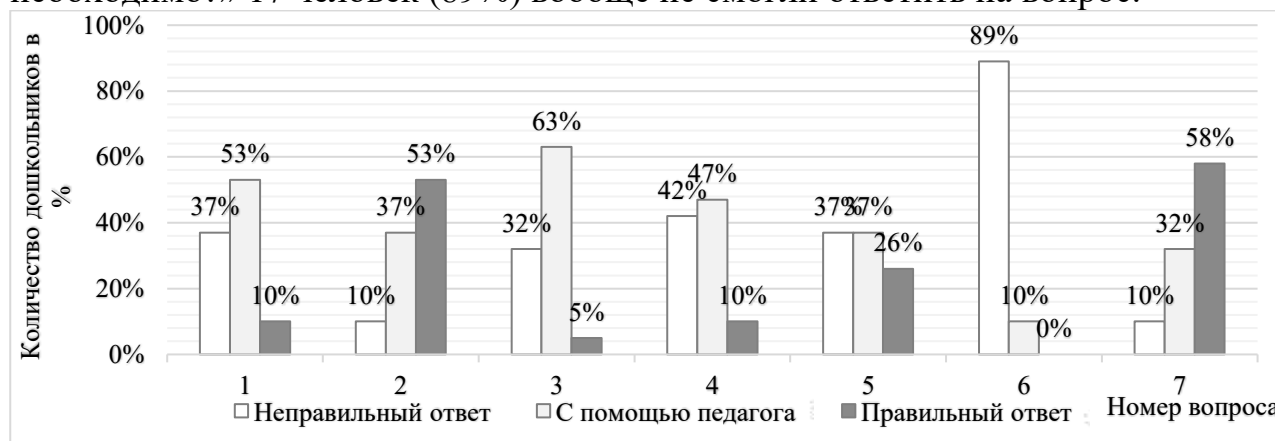


Рис. 1. Результаты диагностики представлений дошкольников о безопасном поведении дома.

Только один ребенок (5%) знал эти номера, но путал службы и поводы для звонка (102 – больница; 101 – полиция; 103, 104 – службы спасения), один ребёнок (5%) знал лишь телефон службы газа. При ответе на вопрос «Что ты будешь делать, если почувствуешь запах газа?» один ребенок (5%) ответил – «отойду в сторону»; два ребенка (10 %) собирались выключить газ; один ребенок (5%) собирался вызвать пожарных (номера телефона при этом не знает); один ребенок (5%) убежит из дома; один ребенок (5%) позвонит в службу спасения (номера телефонов назвал: 103, 104); остальные 13 детей (68%) сообщат/позвонят родителям.

Диагностика представлений дошкольников о безопасном поведении в природе и на улице (второй блок вопросов) показала следующие результаты. При ответе на вопрос о правилах поведения в лесу, о том, как безопасно собирать грибы и ягоды правильно не ответил ни один ребенок. Большинство детей отвечали «не знаю», даже не пытаясь поразмышлять на эту тему – 13 детей (68%). Некоторые помнят, что можно собирать только съедобные грибы и знакомые ягоды, но при этом не смогли привести ни одного примера. Знают, что нельзя есть поганки и мухоморы («грибы с белыми точками, не помню, как называются»). Один ребенок (5%) сказал, что знает правило – «берешь корзинку – идешь в лес».

Не имеют представления о том, как себя вести на улице при встрече с кошкой или собакой 6 детей (32%), отвечавшие: вести себя «хорошо», «нормально», «прилично»; если собака укусит: «просто убегу, буду укол делать», «буду терпеть», «залеплю пластырем».

На вопрос «Представь, что в одном сказочном лесу случился пожар. Помоги зверям спастись от лесного пожара» 6 детей (32%) ответили, что нужно позвать пожарных (номера телефона не знают), остальные 13 детей (68%) давали ответы: «наберу воды в ведро, в бутылку, из лужи и пойду тушить» или не знали ответа (рис. 2).

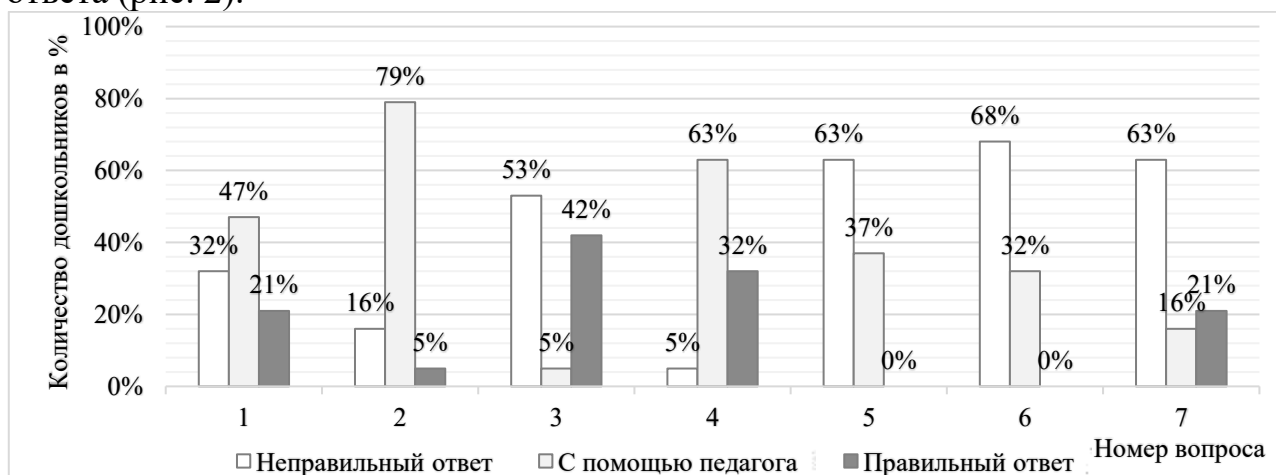


Рис. 2. Результаты диагностики представлений дошкольников о безопасном поведении в природе и на улице.

Вопросы третьего блока касались безопасного поведения в детском саду. Ответы детей на некоторые из вопросов оказались следующими. 8 детей (42%) не смогли объяснить, как правильно пользоваться вилок и ножом во время еды; 4 ребенка считали, что умеют пользоваться вилок, а ножом – нет (21%), но при этом объяснить, как правильно пользоваться самостоятельно не смогли; 7 детей

ответили, что знают, что эти предметы могут представлять опасность, но на вопрос, что именно нельзя делать во время еды, отвечали: «нельзя их класть в кашу», «нельзя разбивать тарелки».

На вопрос о том, что может случиться, если во время спуска по лестнице один ребенок толкнул идущего впереди него, 9 детей ответили правильно (47%), 7 детей ответили с помощью наводящих вопросов (37%), и только двое (10%) не смогли ответить правильно (рис. 3).

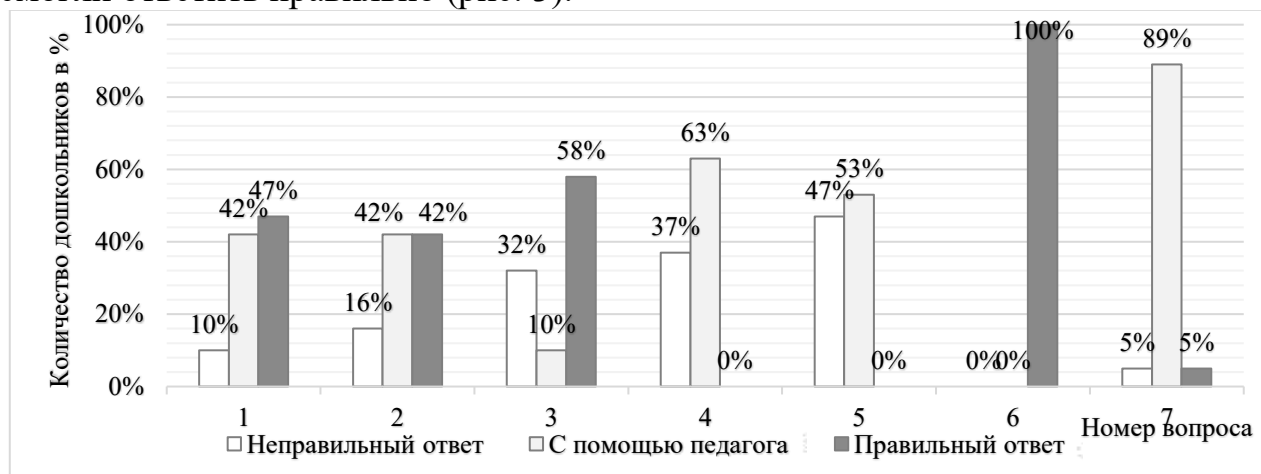


Рис. 3. Результаты диагностики представлений дошкольников о безопасном поведении в детском саду.

Таким образом, по результатам диагностики были выявлены проблемные области в сформированности представлений о безопасном поведении старших дошкольников. В целом, у старших дошкольников лучше сформированы представления по правилам безопасного поведения в детском саду, хуже всего – представления о безопасном поведении в природе и на улице.

Результаты диагностики позволяют подобрать темы бесед с детьми, подготовить непосредственно образовательную деятельность с дидактическими играми, в ходе которых можно разыграть различные опасные для здоровья и жизни ребёнка ситуации с целью научить детей правильно и адекватно себя вести. Необходимо подобрать специальный дидактический материал для развивающего уголка в группе. Также необходимо организовать работу с родителями, ведь вопросы безопасного поведения в доме у детей вызвали серьёзные затруднения.

На основе результатов исследования должен быть разработан план работы по повышению уровня сформированности представлений о правилах безопасного поведения в различных жизненных и опасных ситуациях у старших дошкольников. В результате реализации программы у дошкольников должен быть сформирован теоретический и практический опыт безопасного поведения, который они смогут использовать в жизни.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Болотина Л.Р., Комарова Т.С., Баранов С.П. Дошкольная педагогика: учеб. пособие для студ. сред. пед. учеб. заведений. 2-е изд. М.: Академия, 1997. 240 с.
2. Деркунская В.А. Диагностика культуры здоровья дошкольников: учеб. пособие. М.: Педагогическое общество России, 2005. 96 с.
3. Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования // Интернет-портал: <https://минобрнауки.рф/документы/6261/файл/5230/Приказ%20№%201155%20от17.10.2013%20г..pdf> (дата обращения 25.02.19).

ПРОБЛЕМНО-ПОИСКОВЫЕ МЕТОДЫ ФОРМИРОВАНИЯ ЭКОЛОГИЧЕСКИХ ЗНАНИЙ ПРИ ИЗУЧЕНИИ ПРЕДМЕТА «ОКРУЖАЮЩИЙ МИР»

М.Е. Глазкова, IV курс очной формы обучения
Научный руководитель – канд. биол. наук, доц. С.А. Саакян
ФГБОУ ВО «Тверской государственный университет»

В настоящее время проблемы взаимодействия человека и природы, а также воздействия человеческого общества на окружающую среду стали очень остры и приняли огромные масштабы. Это означает, что эколого-нравственная проблема встаёт сегодня не только как проблема сохранения окружающей среды от загрязнения и других отрицательных влияний хозяйственной деятельности человека на Земле. Решение этой проблемы осуществимо при воспитании в каждом человеке достаточного уровня эколого-нравственной культуры, экологического и нравственного сознания, формирование которых начинается с детства. В основе экологического образования лежат экологические знания. Эти знания определяют не только экологическую культуру человека, но и нравственное развитие ребёнка, что в совокупности обеспечивает развитие полноценной личности.

Ведущую роль в экологическом образовании младших школьников играет учебный предмет «Окружающий мир». В основе методики преподавания курса «Окружающий мир» лежат проблемно-поисковые методы, обеспечивающие реализацию развивающих задач учебного предмета. При этом используются разнообразные формы обучения. Обучающиеся ведут активное наблюдение за окружающей средой и общественной жизнью, после чего выполняют практические работы, проводят опыты, а также различные творческие задания. Для успешной реализации курса «Окружающий мир» проводятся познавательные экскурсии, учебные прогулки, организации практической деятельности по охране природы и другие формы работы, которые обеспечивают взаимодействие детей с окружающей средой [2].

Согласно федеральному государственному образовательному стандарту начального общего образования, ученик при содействии учителя должен самостоятельно научиться результативно действовать в новых ситуациях, извлекать из собственного опыта новые знания, использовать ранее накопленные знания и умения, а также у детей должно формироваться умение самостоятельного поиска информации [3].

В ФГОС НОО в требованиях к предметным результатам освоения основной образовательной программы начального общего образования по предметной области «Окружающий мир» указано, что у детей должно быть сформировано уважительное отношение к природе нашей страны, должны быть освоены основы экологической грамотности, элементарные правила нравственного поведения в мире природы, развиты навыки устанавливать и выявлять причинно-следственные связи в окружающем мире [4]. Всех этих результатов невозможно достичь без наличия у школьников экологических знаний. Эти требования обуславливают полноту развития экологического сознания. А без сформированной базы знаний человеку будет невозможно решать текущие экологические проблемы.

Одними из действенных способов формирования экологических знаний могут являться проблемно-поисковые методы. М.Н. Скаткин и И.Я. Лернер выделили следующие проблемно-поисковые методы: метод проблемного изложения, частично-поисковый (эвристический) и исследовательский [1]. Метод проблемного изложения заключается в том, что учитель, рассуждая вслух, ставит проблему и сам её решает. Учащиеся следят за логикой изложения. При использовании частично-поискового метода знания не передаются обучающимся в готовом виде. Детям предлагается вопрос, на который они сразу ответить не могут. Ответ можно выяснить, выполнив необходимые наблюдения, опыты, практические работы, проанализировав текст, т.е. осуществив активный поиск информации. Исследовательский метод в начальной школе почти не используется, т.к. при этом требуется очень высокая самостоятельность детей.

Целью нашего исследования было разработать и апробировать программу формирования экологических знаний посредством проблемно-поисковых методов при изучении учебного предмета «Окружающий мир».

Гипотеза: применение проблемно-поисковых методов при изучении окружающего мира будет способствовать повышению уровня сформированности экологических знаний младших школьников.

Для проверки гипотезы на базе МОУ Гимназия № 12 г. Твери в третьем классе было проведено эмпирическое исследование, которое состояло из трех этапов: констатирующего, формирующего и контрольного.

Задачей констатирующего этапа было разработать диагностические задания и выявить с их помощью уровень сформированности экологических знаний у учащихся. Для решения поставленной задачи был разработан тест из 16 вопросов. При разработке вопросов теста учитывалось содержание программ и учебников по окружающему миру. Все вопросы теста были разделены на 4 тематических блока по четыре вопроса в каждом: I блок – знания об объектах природы; II блок – знания о взаимосвязях в природе; III блок – знания о влиянии человека на природу; IV блок – знания о правилах поведения в природе. Тест позволяет выявить уровни сформированности экологических знаний у младших школьников. За каждый правильный ответ учащийся получал 1 балл. Баллы суммировались и переводились в соответствующие уровни сформированности экологических знаний следующим образом: 13–16 баллов соответствовали высокому уровню, 7–12 баллов – среднему, 0–6 баллов – низкому.

Диагностика показала, что 22% учащихся 3-го класса имеют высокий уровень сформированности экологических знаний, средний уровень имеют 71% учащихся, низкий уровень – 7%. Таким образом, на констатирующем этапе большинство учащихся 3 класса имели средний уровень сформированности экологических знаний.

В первом тематическом блоке ученики 3-го класса чаще всего давали неправильные ответы на вопросы 1 и 3, например, на вопрос «Выбери, что не входит в состав почвы» дети чаще всего отвечали «бактерии». Также затруднение у учеников вызвал 6 вопрос из II тематического блока: «О каких связях в природе говорится в предложении «Солнце служит источником тепла и света для живых существ»?», чаще всего ребята давали неверный ответ

«природы и человека». Лучше всего школьники справились с вопросами 4 блока, почти все ученики выбрали верные ответы на вопросы.

Задачей формирующего этапа было разработать и апробировать программу повышения уровня сформированности экологических знаний посредством использования проблемно-поисковых методов при изучении окружающего мира. Разработанная программа включала в себя 12 уроков. Раскроем методические особенности некоторых уроков разработанной программы.

На уроке «Самое главное вещество» были проведены опыты по определению свойств воды (цвета, запаха, прозрачности), выяснялось какая должна быть вода, чтобы её можно было использовать. Далее учащиеся выполняли практическую работу, в ходе которой определялось количество воды в человеческом организме. При этом детям ставился вопрос «Много ли воды в твоём теле? Хочешь узнать сколько она весит?». Для этого нужно определить массу своего тела, и разделить её на 3, а полученное число умножить на 2. Ученики самостоятельно с интересом выясняли, какая масса воды находится в их организме.

Урок «Чудо под ногами» направлен на углубление у обучающихся представлений о почве как верхнем плодородном слое земли и его значении для растений и почвенных обитателей. Проблемная ситуация ставилась следующим образом: «Мы знаем, что растения растут на почве, а в почве живут многие организмы (черви, насекомые, бактерии и др.). Какие же свойства и состав имеет почва? Что именно позволяет растениям расти на почве, а почвенным обитателям жить в ней?» Школьники проводили опыты по определению состава почвы, в ходе которых выяснили, что в ней есть воздух, вода, перегной, песок, глина, соли. Был проведён и демонстрационный опыт с нагреванием почвы, в ходе которого дети рассказывали о том, что видят и чувствуют. Затем дети высказывали предположения, как каждый из компонентов почвы используют растения и другие обитатели почвы.

Урок «Мир животных» направлен на ознакомление обучающихся с классификацией животных и их групповыми признаками. Проблемная ситуация создавалась так: «В мире существует огромное количество животных, причём многие из них похожи друг на друга, имеют между собой общие признаки. Например, ворона и грач похожи друг на друга – это птицы. Но бывает наоборот: кит и волк мало похожи друг на друга, но оба животных – это звери. Почему же эти разные, казалось бы, животные оказались в одной группе?» Далее проводится практическая работа, в ходе которой дети рассматривают иллюстрации с различными животными, анализируют текст и выясняют признаки таких групп животных как черви, насекомые, паукообразные, моллюски, рыбы, земноводные, пресмыкающиеся, птицы и млекопитающие.

Задачей контрольного этапа было выявить уровень сформированности экологических знаний у младших школьников после реализации программы формирующего этапа. Для этого использовался тест, который был аналогичен тому, что использовался на констатирующем этапе.

Тестирование показало, что на контрольном этапе высокий уровень сформированности экологических знаний имели 39% учащихся, средний – 61%.

Школьников с низким уровнем сформированности экологических знаний не оказалось. Таким образом, по сравнению с констатирующим этапом исследования, количество учащихся с высоким и со средним уровнем сформированности экологических знаний увеличилось, обучающиеся с низким уровнем не выявлены.

На контрольном этапе некоторые затруднения возникли у детей при ответе на вопросы третьего тематического блока. Например, на вопрос «Как нужно охранять воздух от загрязнения?» многие дети выбрали вариант ответа «Остановить все фабрики и заводы», а на вопрос «Из-за чего на земле становится меньше лесов?» выбрали вариант «Из-за пожаров и стихийных бедствий». С остальными вопросами из разных тематических блоков ученики справились хорошо.

Таким образом, полученные результаты свидетельствуют об эффективности использования проблемно-поисковых методов, которые способствуют повышению уровня сформированности экологических знаний у младших школьников. Экологические знания можно формировать при изучении всех природоведческих тем. При этом проблемно-поисковые методы позволяют реализовать требование ФГОС – научить обучающихся действовать в новых ситуациях и осуществлять самостоятельный поиск информации.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Дидактика средней школы / под ред. М.Н. Скаткина, И.Я. Лернера. М., 1975.
2. Иванова Т.С. Экологическое образование и воспитание в начальной школе. СПб., 2003. 55 с.
3. Кривских О.Г. Формирование экологической картины мира у младших школьников средствами сезонных экскурсий в природу в процессе обучения естествознанию: дис.канд. пед. наук. Екатеринбург, 2007. 132 с.
4. ФГОС начального общего образования // Интернет-портал. URL: <http://www.методкабинет.рф/index.php/fgosnoo.html>. Дата обращения: 26.02.2019.

СОВРЕМЕННЫЕ ПРОБЛЕМЫ ОБУЧЕНИЯ МАТЕМАТИКЕ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО И МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

О ТЕОРЕТИЧЕСКИХ ОСНОВАНИЯХ ПРИНЦИПА НАГЛЯДНОСТИ: ИСТОРИЧЕСКИЙ АСПЕКТ

И.С. Малюженко, IV курс очной формы обучения
Научный руководитель – канд. физ.-мат. наук, доц. С.Ю. Щербакова
ФГБОУ ВО «Тверской государственный университет»

Принцип наглядности является одним из древнейших и важнейших принципов дидактики. С давних пор мыслители и педагоги задумывались о том, как упростить обучение, сделать познавательный процесс более доступным для восприятия учениками. Уже в школах стран древнего мира – Египта, Китая, Греции, Рима, – широко применялся наглядность. Различные наглядные пособия как средства, упрощающие обучение школьников, использовали и на Руси. Но теоретические основы сущности принципа наглядности и условий его применения долгое время не были разработаны.

Существенную роль в обоснование принципа наглядности внесли писатели-философы Т. Мор, Ф. Рабле, Т. Кампанелла. Томас Мор – английский философ, писатель-гуманист в своем сочинении «Утопия» предлагает при

изучении астрономии больше внимания уделять использованию наглядных пособий.

Приверженцем идеи наглядности выступал и Франсуа Рабле. Он предлагал связывать обучение с окружающей действительностью, находя в ней примеры и модели изучаемых объектов и процессов. Воплощая наглядные методы обучения, Ф. Рабле рекомендовал совмещать в процессе обучения умственные занятия с физическими упражнениями и интенсивной деятельностью, включающей практическое освоение всевозможных ремёсел [1].

Особую роль наглядности с целью активного освоения наук, в особенности естествознания, придавал итальянский философ и писатель Томмазо Кампанелла [1]. В произведении «Город солнца» семь стен, располагающиеся вокруг описываемого города, расписаны наглядными пособиями по различным предметам, они представлены в виде различных таблиц, развешанных на деревьях в парках для того, чтобы ребята и на прогулках пользовались возможными источниками получения и пополнения знаний.

Однако эти авторы рассматривали отдельные стороны использования наглядности, стройной педагогической теории не существовало.

Первым ученым, разработавшим основы наглядности как принципа успешного обучения, следует считать чешского педагога-гуманиста Яна Амоса Коменского. Я.А. Коменский полагал наглядность средством вовлечения всех органов чувств в наилучшее восприятие изучаемых предметов и явлений. Опираясь на сенсуалистические представления («нет ничего в уме, чего раньше не было в ощущении»), Я.А. Коменский выдвинул «золотое правило дидактики»: «...пусть будет для... учащихся золотым правилом: все, что только можно, представлять для восприятия чувствами, а именно: видимое – для восприятия зрением, слышимое – слухом, запахи – обонянием, подлежащее вкусу – вкусом, доступное осязанию – путем осязания... А поэтому следовало начинать обучение не со словесного толкования о вещах, но с реального наблюдения над ними» [цит. по 2, с. 27]. Принцип наглядности Я.А. Коменский противопоставлял словесному, пассивному обучению, формулируя весьма значимую идею о широком применении в школах различных средств наглядности. Для реализации принципа наглядности педагог считал необходимым наблюдать за реальными предметами или использовать в качестве своеобразных средств наглядности модели и копии предметов или явлений. Я.А. Коменский предложил применять принцип наглядности и в учебниках, что подтверждают составленные им учебные книги, большую часть которых он иллюстрировал сам.

Большой вклад в последующую разработку теоретических основ принципа наглядности и его использования в практике обучения внесли Ф.А. Дистервег, Ж.-Ж. Руссо, И.Г. Песталоцци, И.Ф. Герbart, Р. Оуэн, М.В. Ломоносов, Н.И. Пирогов, К.Д. Ушинский, Л.В. Занков.

Французский философ Жан-Жак Руссо при изложении своих дидактических взглядов делал акцент на такие качества в развитии ребенка, как самостоятельность, находчивость, восприятие действительности с наибольшей наглядностью. Ж.-Ж. Руссо осуждал использование в обучении исключительно словесных методов, так называемого книжного обучения, что было характерно для школ XVIII века, выступал за знания, которые необходимо получать из

природы, а не из книг. В одном из своих произведений он восклицает: «Вещей, вещей давайте! Я не перестану повторять, что мы слишком много значения придаем словам; своим болтливим воспитанием мы создаем лишь болтунов» [цит. по 4, с. 238].

Особое значение наглядному обучению придавал швейцарский педагог Иоганн Генрих Песталоцци. Многие его труды посвящены методике использования наглядности. В сочинениях «Наглядное учение о числе», «Азбука наглядности, или наглядное учение об измерении» излагаются новейшие для того времени методы обучения. Идея И.Г. Песталоцци сформулирована, подобно «золотому правилу» Я.А. Коменского, а именно: «Чем большим количеством чувств ты познаешь сущность явлений или какого-либо предмета, тем правильнее будут твои знания о нем» [цит. по 3, с. 65].

Придавая наглядности особое значение, И.Г. Песталоцци указывает на необходимость применения средств наглядности абсолютно во всех сферах познания: при обучении счету, языкам, при освоении всех других школьных предметов. Но наблюдение не ограничивает методического пути, который И.Г. Песталоцци определяет для обучения. Педагог акцентирует, что оно, наблюдение, – это только стадия процесса познания, и цель этой стадии состоит в совершенствовании познавательных способностей детей.

Итак, по мнению И.Г. Песталоцци наглядность является путем, средством, ведущим к формированию и развитию мышления ребенка.

Принцип наглядности был поддержан, продолжен и развит отечественными педагогами. Первый великий русский ученый-естествоиспытатель, писатель, филолог, просветитель, Михаил Васильевич Ломоносов, успешно использовал наглядные пособия на своих лекциях. В его время это являлось новшеством в преподавании. Успешно дополняли свои лекции демонстрацией опытов и наглядных пособий и следующие поколения отечественных ученых. Большое значение в своей педагогической системе принципу наглядности придавал выдающийся педагог и писатель Константин Дмитриевич Ушинский. В представлении наглядности К.Д. Ушинским уже отсутствует переоценка и определенная фетишизация наглядности, которые свойственны для Я.А. Коменского в ознакомлении ребенка с окружающей средой и характерны для И.Г. Песталоцци. К.Д. Ушинский определил наглядности соответствующее ей место в ходе обучения; видя в ней одно из условий, обеспечивающих получение обучающимися полноценных знаний, формирующих мышление [3].

К.Д. Ушинский отмечает необходимость в процессе обучения знакомить детей в полной мере с предметами, чтобы они понимали для себя действительные взаимосвязи и взаимозависимости, существующие между этими предметами. Он существенно обогатил методику наглядного обучения, созданную ранее Я.А. Коменским, Ф. Дистервегом, И.Г. Песталоцци, новыми приемами. В методических статьях К.Д. Ушинский высказывает интересные, основательные и принципиальные идеи о связи слова и наглядности в обучении. Согласно его идеям, детей необходимо обучать не только чтению и письму, но и учить наблюдать и совершать умозаключения из наблюдений [3].

К.Д. Ушинский призывает использовать упражнения, возбуждающие мысли и порождающие у обучающихся желание выразить мысли в слове. Исходя из этого, в качестве ведущей формы деятельности учителя он предлагает наглядное обучение, включающее наблюдение за предметами и явлениями, беседу по данным образам, напрямую воспринятыми детьми, или по их изображению, или по прежде полученным посредством собственных наблюдений. С этой целью К.Д. Ушинский создал детальные указания по составлению детьми рассказов по иллюстрациям. Соединение слова с наглядностью у К.Д. Ушинского ориентировано на выработку у детей способностей «наблюдать верно», обогащать их духовный мир «полными, верными, яркими образами».

В последующем разработка теоретических основ применения наглядности в обучении стала развиваться в различных направлениях.

Принцип наглядности оставался актуальным и в XX веке. Л.В. Занков писал: «...смысл принципа наглядности заключается в том, что в обучении надо основываться на непосредственном восприятии обучающимися предметов и процессов объективной действительности и их изображений» [3].

Таким образом, сущность одного из основных принципов дидактики – принципа наглядности заключается в целесообразном и результативном вовлечении органов чувств к восприятию, осмыслению и обработке изучаемого материала. Наглядные материалы с легкостью увлекают обучающихся начальных классов, но наглядность не является самоцелью. В процессе наглядного обучения, знакомство с предметом способствует развитию мышления и играет вспомогательную роль.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Барышникова Г.Б. Психолого-педагогические теории и технологии начального образования. Ярославль: ЯГПУ, 2012. 313 с.
2. Коменский Я.А. Дидактические принципы (отрывки из «Великой дидактики»): со вступ. ст. проф. А.А. Красновского. Государственное учебно-педагогическое издательство НАРКОМПРОСА РСФСР, 1940. 88 с.
3. Новые педагогические и информационные технологии в системе образования / под ред. К.С. Полат и др. М.: Академия, 2010. 234 с.
4. Пискунов А.И. Хрестоматия по истории зарубежной педагогики. М. Просвещение, 1981. 582 с.

РАЗВИТИЕ ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНЫХ СПОСОБНОСТЕЙ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ ПРИ РЕШЕНИИ ЗАДАЧ МЕТОДОМ ГРАФОВ

Т.Ю. Бубнова, IV курс очной формы обучения
Научный руководитель – канд. пед. наук, доц. Т.А. Лозгачева
ФГБОУ ВО «Тверской государственный университет»

Интеллектуальные способности – это способности, которые необходимы для выполнения не какой-то одной, а многих видов деятельности. А.З. Зак рассматривает четыре общих интеллектуальных способности: 1) совершать точный анализ содержания задач; 2) выполнять разнообразное комбинирование поисковых действий; 3) осуществлять далекое планирование своих шагов по реализации способа решения; 4) проводить обоснованное рассуждение о связи полученного результата с исходными условиями» [4]. Их развитие является

одной из задач обучения детей младшего школьного возраста. Достичь этого можно путем включения задач, связанных с понятиями, которые выходят за рамки учебного программного материала. При решении таких задач кроме известных средств и методов применяются те, которые не входят в программу по математике, например, метод графов.

Граф представляет собой непустое множество точек и множество отрезков, оба конца которых принадлежат заданному множеству точек. При изображении графов на рисунках или схемах отрезки могут быть прямолинейными и криволинейными; длины отрезков и расположение точек произвольны. Точки иначе называются вершинами, отрезки – ребрами графа. Вершины графа на рисунке обычно выделяют кружками или квадратиками, потому что не всегда точки пересечения ребер принимаются за вершины графа [2].

В работах Л.Ю. Березиной [2], Г.В. Керовой [4], В.А. Козловой [5], И.Л. Никольской [7] рассматриваются задачи, решаемые методом графов. Их условно можно разделить на следующие группы: 1. Задачи на взаимно однозначное соответствие. 2. Задачи на взаимно многозначное соответствие. 3. Задачи на отношение эквивалентности. 4. Задачи на отношение строго порядка. 5. Задачи на отношение нестрого порядка.

Рассмотрим решение задачи на установление взаимно однозначного соответствия между множествами:

В трех мешках находится рис, мука, сахар. На первом мешке написано «рис», на втором – «мука», на третьем – «в первом мешке мука». Все надписи неверные. Что находится в каждом мешке?

Чтобы решить эту задачу, необходимо ответить на следующие вопросы:

а) какие множества рассматриваются в задаче; б) какое соответствие установлено между ними; в) каковы условия задачи; г) какие следствия можно вывести из этих условий?

Задачу можно решить, построив граф. Для этого элементы заданных множеств изображают точками, а соответствия между ними – отрезками. Если между элементами множеств нет рассматриваемого соответствия, то их соединяют штриховыми линиями (рис. 1).

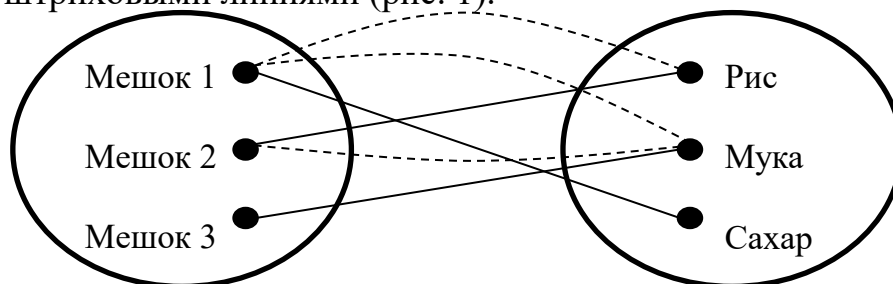


Рис. 1. Решение задачи методом графа.

Таким образом, метод решения логических задач определенного типа путем построения графа, помогает моделировать условие задачи и дает наглядную схему ее решения [6].

На примере этого метода демонстрируется общая идея решения задач по трехэтапной схеме в начальных классах [7]:

1. В тексте задачи выделяются существенные объекты и отношения между

ними, строится адекватная математическая модель (этап формализации).

2. Решение задачи на языке модели (внутримодельный этап).

3. Перевод результата на язык исходной задачи (этап интерпретации).

Отметим, что метод графов не нашел своего отражения в большинстве учебников математики начальной школы. Однако, отличаясь простотой теоретических сведений, наглядностью и доступностью, может быть использован в обучении математике младших школьников, начиная с первого класса.

В целях изучения эффективности применения метода графов для развития интеллектуальных способностей младших школьников было проведено эмпирическое исследование на базе МБОУ СОШ № 12 г. Вышнего Волочка, в котором принимали участие обучающиеся 2-го «Б» класса. Класс занимается по традиционной образовательной программе «Школа России», обучение математике ведется по учебникам М.И. Моро. В классе 26 обучающихся (7 отсутствовало); успеваемость по математике средняя, отстающих нет. Исследование проводилось в 3 этапа.

На констатирующем этапе исследования была проведена диагностическая работа по изучению уровня развития интеллектуальных способностей обучающихся 2-го класса по методике А.З. Зака. Исходя из результатов диагностической работы, полученных на констатирующем этапе, была разработана и апробирована программа уроков по математике с использованием метода графов при решении нестандартных задач. Ниже приведены некоторые примеры заданий, которые были использованы во время проведения уроков:

Задача №1 (на установление взаимно однозначного соответствия).

Трех котят держали девочки на руках: рыжего, черного и белого. Фамилии девочек были: Рыжова, Белова и Чернова. Ни одна из девочек не держала котенка того цвета, от которого произошла фамилия. Белова внимательно разглядывала черного котенка, которого держала подруга. Какого цвета котят находились на руках у каждой из девочек? [5]. Решение данной задачи представлено на рис. 2.

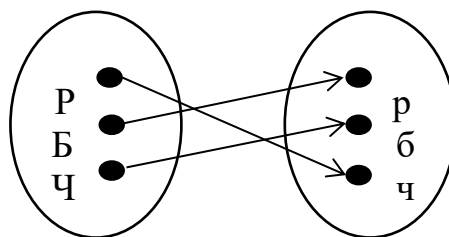


Рис. 2. Решение задачи №1 методом графа.

Задача №2 (на упорядочивание множеств).

Ваня, Петя, Сережа и Женя живут в одном подъезде четырехэтажного дома. Ваня живет выше Пети, но ниже Сережи, а Женя живет ниже Пети. На каком этаже живет каждый мальчик? [5]. Решение задачи представлено на рис. 3.

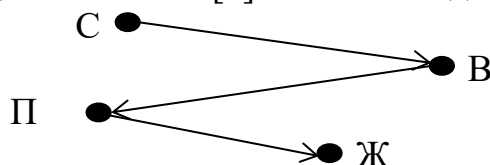


Рис. 3. Решение задачи №2 методом графа.

На контрольном этапе была проведена повторная диагностика уровня развития интеллектуальных способностей обучающихся 2-го класса, проанализированы полученные результаты, составлены таблицы и диаграммы сравнения результатов констатирующего и контрольного этапов эмпирического исследования. Так, после проведения формирующей работы, уровень развития интеллектуальных способностей обучающихся в данном классе повысился, а именно: процент обучающихся с высоким уровнем способности анализировать повысился от 0% до 32%, со средним уровнем – сократился с 53% до 37%, а с низким уровнем – сократился с 47% до 31%. Процент обучающихся с высоким уровнем способности рассуждать повысился с 5% до 53%, со средним уровнем повысился с 42% до 47%, а с низким уровнем сократился с 53% до 0%. Способность комбинировать: процент обучающихся с высоким уровнем поднялся с 16% до 47%, со средним уровнем уменьшился с 31% до 21%, а с низким уровнем с 53% до 32%. Способность планировать: процент обучающихся с высоким уровнем повысился с 0% до 11%, со средним – с 11% до 47%, а с низким – уменьшился вдвое: с 89% до 42%. Количество обучающихся (в %) с высоким уровнем развития интеллектуальных способностей увеличилось в 6 раз, количество детей со средним уровнем развития интеллектуальных способностей также увеличилось в 1,2 раза, а количество обучающихся с низким уровнем сократилось почти в 2,5 раза.

Таким образом, применение задач, решаемых методом графов на уроках математики, способствует повышению уровня развития интеллектуальных способностей младших школьников.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Антоненко Т.Е. Приемы занимательности на уроках математики. // Начальная школа, 2008. №4. с. 45–47.
2. Березина Л.Ю. Графы и их применение: пособие для учителей. М.: Просвещение, 1979. 143 с.
3. Зак А.З. Развитие интеллектуальных способностей у детей 8 лет: учеб.-метод. пособие для учителей. М.: Новая школа, 1996. 352 с.
4. Керова Г.В. Нестандартные задачи по математике: 1–4 классы. М.: ВАКО, 2018. 240 с.
5. Козлова В.А. Обучение дошкольников и младших школьников математике. Методическое пособие для родителей и воспитателей. М.: Школьная Пресса, 2002. 112 с.
6. Математика: учеб пособие для студентов учреждений высш. проф. образования / Л.П. Стойлова, Е.А. Конобеева, Т.А. Конобеева, И.В. Шадрина. М.: Академия, 2012. 240 с.
7. Никольская И.Л. Тигранова Л.И. Гимнастика для ума: книга для учащихся начальных классов: 1–4 классы. 7-е изд., перераб. и доп. М.: Экзамен, 2013. 239 с.

ПРЕДМЕТНЫЕ ОЛИМПИАДЫ КАК СРЕДСТВО УПРАВЛЕНИЯ РАЗВИТИЕМ ОБУЧАЮЩИХСЯ

У.Э. Кузнецова, магистрант I курса очной формы обучения
Научный руководитель – канд. физ.-мат. наук, доц. С.Ю. Щербакова
ФГБОУ ВО «Тверской государственный университет»

Модернизация общеобразовательной школы подразумевает ориентацию образовательной деятельности не только на овладение определенным объемом знаний, формирование умений и навыков, но и на развитие личности, её созидательных и познавательных способностей.

Одним из эффективнейших средств выявления способностей и интересов обучающихся являются предметные олимпиады. Олимпиада – это нестандартная ситуация, в которую попадает ученик.

Математическая олимпиада – это предметная олимпиада, представляющая своеобразное соревнование между обучающимися школы по решению нестандартных математических задач.

Использование новых информационных и коммуникационных технологий позволило разнообразить формы проведения математических олимпиад и конкурсов, значительно расширить число их участников. Так, широкую известность в школах России через Интернет получили Международный конкурс-игра «Кенгуру. Математика для всех» (М.И. Башмаков), дистанционная олимпиада «Эйдос» (А.В. Хуторской), Московский интеллектуальный марафон и др.

Современная школа накопила богатый опыт управления интеллектуальным развитием школьников путем организации и проведения кружковых занятий по математике, неразрывно связанных с подготовкой обучающихся для участия в олимпиадах. Однако, следует отметить наличие определенных проблем. Одной из главных проблем остается вопрос об участии в предметных олимпиадах школьников младшего и среднего звена, ведь в последние года наблюдается тенденция снижения возраста участников. Также, несмотря на все информационные новшества, учитель по-прежнему испытывает нехватку современной методической литературы, которая бы помогала в работе с обучающимися по подготовке их к участию в предметных олимпиадах по математике.

Олимпиады школьников являются одной из важных форм внеурочной работы по предмету. Они не только помогают выявить одаренных, способных учеников, но и стимулируют углубленное изучение предмета, служат развитию интереса к математической науке, к занятиям математикой. Экстремальные условия работы во время выполнения олимпиадных заданий, их нестандартное содержание, ограниченность во времени выполнения, необходимость принятия самостоятельных решений, дух соревновательности и желание победить привлекают школьников к участию в олимпиадах.

У обучающихся возникает большое желание проверить свои силы, способности, умение решать нестандартные задачи по математике. Им нравится возможность добровольного участия в соревновании, необычность всей обстановки на конкурсе, олимпиаде. Для учителя организация и проведение олимпиады – это возможность определить, проверить и удостовериться в том, насколько глубоко знания у обучающегося по данному предмету.

Интеллектуальные математические соревнования в школе проводятся несколько раз в год с целью повышения интереса учеников к математике, расширения их мировоззрения, выявления наиболее способных учеников, подведения итогов работы математических кружков или клуба юных математиков, повышения общего уровня преподавания математики.

При подготовке к проведению предметной олимпиады в стенах школы нужно четко понимать, какие цели преследуются. Например, можно поставить локальную цель: контроль полученных знаний и навыков по окончании кружка или факультативного курса, а можно использовать цели, регламентированные

приказом Минобрнауки России от 04.04.2014 № 267 (ред. от 10.12.2014) «Об утверждении Порядка проведения олимпиад школьников»: пропаганда научных знаний и развитие у обучающихся интереса к научной деятельности; создание необходимых условий для выявления одаренных детей и детей, способных к математике; организация работы факультативных занятий, кружков; активизация обучающихся, привлечение их к деятельности в школьном научном обществе [1].

Также необходимо разработать положение о проводимой олимпиаде. В положении должны быть определены цели и задачи; сроки проведения; рабочий язык; порядок подачи заявки; организаторы и круг их обязанностей; критерии для отбора участников и ограничения для участников (если устанавливаются); место проведения олимпиады; порядок, условия и требования проведения олимпиады; порядок подведения итогов и критерии оценивания работ; порядок награждения победителей и призеров; представлены образцы дипломов 1, 2 и 3 степени для победителей; порядок представления отчета об организации и проведении олимпиады, а также о ее результатах [1].

Для организации и проведения предметных олимпиад в общеобразовательной организации создается оргкомитет. Состав оргкомитета и членов жюри утверждается приказом по школе (лицею, гимназии). Ответственным за проведение школьной предметной олимпиады является председатель методического совета учителей общеобразовательной организации.

Содержание заданий разрабатывается учителями-предметниками в соответствии с особенностями каждого учебного предмета и утверждается на методическом объединении. Там же обсуждаются решение этих заданий и количество баллов за каждое выполненное задание, критерии оценивания решения в зависимости от сложности задания.

Очень важно при подборе олимпиадных заданий соотносить их содержание с содержанием учебной программы, учитывать интеллектуальные возможности школьников данного возраста. Однако формулировка заданий должна быть нацелена на выявление уровня сформированности мыслительных процессов участников олимпиады, их способностей анализировать, сравнивать, устанавливать причинно-следственные связи.

Если разработать задания на олимпиаду в школе по каким-либо причинам затруднительно, тогда можно запросить тексты теоретических и практических заданий для первого этапа у методистов муниципального методического центра.

Подготовка к олимпиадам может проводиться системно и систематически, а может быть организована в интенсивном режиме непосредственно перед проведением олимпиады.

Системная работа проводится через кружки, факультативные занятия, обучение в заочных школах, через индивидуальные задания с обучающимися и различные другие организационные формы и требует регулярности.

Интенсивная подготовка проводится непосредственно перед конкурсами, олимпиадами и будет более результативной, если она явится завершающим этапом систематической работы. Таким образом, те обучающиеся, которые постоянно участвуют в конкурсах, олимпиадах, проходят системную, непрерывную подготовку. При интенсивной подготовке к конкурсам,

олимпиадам важную роль играет правильная расстановка сил и учет возможностей каждого ученика.

Олимпиады подводят итог всей внеурочной работы по математике в каждой школе, районе, области, республике. Школьные и районные олимпиады позволяют сравнить качество математической подготовки и математического развития обучающихся, а также состояние преподавания математики в отдельных классах школы, в отдельных школах района. Областные и республиканские олимпиады дают возможность в некоторой степени сравнить состояние математического образования в отдельных областях, краях и республиках страны.

В России ежегодно проводятся пять туров олимпиад: школьные, районные, областные, республиканские и всероссийские олимпиады.

Школьные предметные олимпиады проводятся на заседании кружка или во внеучебное время с приглашениями особо успевающих обучающихся и остальных желающих каждой параллели в специально отведенное время в учебные дни по согласованию с руководством общеобразовательного учреждения.

Олимпиада проводится для всех параллелей классов в один или несколько дней по утвержденному графику. Для каждой параллели классов олимпиаду проводят не менее двух учителей данного учебного предмета; на олимпиаде может присутствовать представитель руководства или председатель методического объединения учителей-предметников. Со сроками и порядком проведения школьной олимпиады обучающиеся должны быть ознакомлены не менее чем за 10 дней до ее проведения. Информация о призерах первого этапа предметной олимпиады доводится до всего коллектива школы с помощью информационных бюллетеней, школьного радио.

Призеры школьного этапа предметных олимпиад могут быть награждены школьными грамотами или подарками и направляются для участия в следующем этапе в соответствии с положением о городской (районной) олимпиаде по предмету.

Для успешного проведения олимпиад необходимо выполнение в первую очередь следующих условий: 1) систематическое проведение всей внеклассной работы по математике; 2) обеспечение регулярности проведения олимпиад; 3) серьезная, содержательная и интересная подготовительная работа перед проведением каждой олимпиады; 4) хорошая организация проведения олимпиад; 5) интересное математическое содержание олимпиадных заданий.

Таким образом, участие в предметных олимпиадах по математике способствует развитию у обучающихся их интеллектуальных способностей, любознательности, интереса к изучаемым предметам, привлечению младших школьников к занятиям внеурочной деятельностью. В тоже время организация и проведение предметных олимпиад является одним из средств управления процессом выявления и поддержки одаренных и талантливых детей в образовательной организации.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Колomoец К. С. Организация и проведение олимпиады в средней общеобразовательной школе // Аспекты и тенденции педагогической науки: материалы III Междунар. науч. конф. (г. Санкт-Петербург, декабрь 2017 г.). СПб.: Свое издательство, 2017. С. 124–126. URL

<https://moluch.ru/conf/ped/archive/273/13341/> (дата обращения: 04.03.2019).

2. Об утверждении порядка проведения олимпиад школьников [Электронный ресурс]: Приказ Минобрнауки России от 04.04.2014 № 267 (ред. от 10.12.2014) (зарег. в Минюсте России 17.06.2014 № 32694). URL. http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_165135/ (дата обращения: 03.03.2019).

ПРИНЦИП ФУЗИОНИЗМА В ФОРМИРОВАНИИ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ О ГЕОМЕТРИЧЕСКИХ ФИГУРАХ И ИХ СВОЙСТВАХ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Н.А. Соколова, IV курс заочной формы обучения,
воспитатель МБДОУ «Детский сад № 97» г. Тверь
Научный руководитель – канд. пед. наук, доц. Т.А. Лозгачева
ФГБОУ ВО «Тверской государственный университет»

Принцип фузионизма предполагает изучение пространственных и плоских фигур взаимосвязанно и взаимозависимо. Данный подход к формированию представлений о геометрических фигурах поддерживают такие методисты-геометры, как В.А. Гусев, Е.В. Знаменская, Н.С. Подходова, И.В. Шадрина, которые утверждают, что при взаимосвязанном изучении элементов плоскости и пространства можно получить более высокие результаты, чем при параллельном или последовательном изучении геометрии. При этом объемные фигуры целесообразно рассматривать как форму предметов окружающего мира, а плоские – как элементы объемных.

Применение принципа фузионизма возможно при формировании у дошкольников представлений о геометрических фигурах и их свойствах, так как знакомство детей с геометрическими фигурами начинается с использования в практической деятельности объемных тел (при конструировании и во время игры: пирамидка, кубики, конусы, цилиндры) с раннего дошкольного возраста. Особенности развития мышления младших дошкольников определяют выбор наглядного материала. Обследование объемных тел осуществляется на сенсорной основе осязательно-двигательным путем и позволяет сформировать представление о плоских фигурах либо как сечения или проекции на плоскость, например, через рисование.

Так, И.В. Шадрина выделяет дидактические блоки по изучению плоских фигур и объемных тел: куб – квадрат, параллелепипед – прямоугольник, пирамида – треугольник, шар – круг [6]. Рассмотрим изучение дидактического блока «куб – квадрат» по следующему плану:

Первый этап дидактического блока: формирование представлений о геометрической фигуре и ее свойствах: 1. Куб – это форма предметов (коробки, комнаты, ящика и т.п.). 2. Элементы куба (вершины, ребра, грани). Их количество. 3. Точка, отрезок – графические модели вершин и ребер куба. 4. Квадрат – графический след грани куба. Элементы квадрата. 5. Моделирование куба.

Второй этап дидактического блока – это совершенствование навыков графического изображения фигур, усвоение правил построения плоских фигур (треугольника, квадрата, правильного шестиугольника); расширение запаса знаний дошкольника об объемных фигурах, а именно знакомство с построением

развертки многогранников, фигур вращения (конус, цилиндр, сфера), узнавание плоских фигур в проекционных чертежах (вид сверху, слева, спереди). Измерения используются в процессе построений для выделения свойств геометрических фигур (измерение моделей фигур и объектов на местности).

Так как в моделирование входят практически все приемы конструктивно-геометрической деятельности, то умения по изготовлению модели объемной фигуры (наряду с умениями «читать» проекционные чертежи фигур) рассматриваются как один из главных критериев способности дошкольника к конструированию и оперированию пространственными образами. Ребенок может дать характеристику фигуре (описание геометрической формы и свойств, связи данной фигуры с другими) по представлению, не используя никаких средств наглядности.

В.А. Козлова предлагает следующий подход: установление причинно-следственной связи между объемными телами и плоскостными фигурами, например, любое сечение шара есть круг и т.п. [4]. Пространственные тела (шар, куб, призма) доступны непосредственному восприятию детей дошкольного возраста, их можно использовать как модели, реальные объекты. Плоскостные фигуры – это объекты идеальные, они являются сечениями пространственных фигур. Метод сечений позволяет реализовать новый подход к изучению детьми геометрических фигур. Можно использовать следующие упражнения под названием «игрушки – коробочки»: коробочка-крыша раскрывается на две половинки, обводится кисточкой контур среза, отпечатывается на бумаге, раскрашивается внутренняя область. Рассматривается полученный результат. Аналогичные упражнения рассматриваются с брусочком-коробочкой и кубиком-коробочкой.

В пособии М. Аромштам, О.Барановой «Пространственная геометрия для малышей» [1] дошкольникам предлагается изготовить объемные тела с помощью выкроек – разверток, в основе которой лежит плоская геометрическая фигура.

В.Г. Житомирский и Л.Н. Шеврин в учебном пособии «Путешествие по стране геометрия» [3] в доступной и занимательной форме знакомят дошкольников с рядом основных геометрических понятий, учат их обнаруживать геометрические образы в окружающей обстановке. Так, например, во встрече десятой «Веселые человечки снова в школе. Куб. Шар. Цилиндр» авторы с помощью одинаковых палочек (можно взять счетные палочки) и пластилина предлагают смоделировать куб.

Л.Д. Куцакова [5] предлагает задания, которые дошкольники могут реализовать в разном изобразительном материале. Например, дома можно строить из настольного строителя, из напольного крупного строителя, из конструкторов; моделировать из плоских геометрических фигур, мастерить из коробок, из бумажных цилиндров, выделив на них грани с помощью сгибов и т.д. Дети при этом получают представления об изобразительных возможностях и обычно после такого занятия в свободной деятельности стараются опробовать их при создании объектов, предлагаемых на занятии, и других объектов. Кроме того, даются упражнения, направленные на сооружение различных зданий из строительного материала и конструкторов; конструировании по рисункам, фотографиям, чертежам и схемам, по собственным зарисовкам, по предлагаемым

условиям, по замыслу, по темам; а также задания нарисовать (сконструировать из конструктора, слепить, смастерить из бумаги) животных планеты.

Таким образом, методика формирования представлений о геометрических фигурах и их свойствах, основанная на принципе фузионизма, обеспечивает слитное изучение плоских и пространственных фигур. Анализ программ дошкольного образования показывает, что видовое разнообразие данных фигур включается в их содержание. Однако, изучение происходит отдельно друг от друга через сравнение плоских с плоскими; объемные с объемными, то есть взаимосвязь не демонстрируется, не учитываются особенности восприятия фигур и формирование геометрических знаний в дошкольном возрасте. В связи с этим было выдвинуто предположение, что использование принципа фузионизма в организованной образовательной деятельности по математическому развитию способствует повышению уровня сформированности представлений о геометрических фигурах и их свойствах у детей старшего дошкольного возраста.

Эмпирическое исследование осуществлялось с октября по декабрь 2018 г. В исследовании приняли участие дошкольники старших групп МДОУ детский сад № 1 города Кувшиново. 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. Исследование проводилось в три этапа. На первом (констатирующем) этапе был определен уровень сформированности представлений о геометрических фигурах и их свойствах у старших дошкольников. Использовалась методика диагностики уровня математических способностей А.В. Белошистой [2]. Диагностика включает в себя 10 заданий, направленных на выявление следующих умений: называть геометрические фигуры (круг, квадрат, треугольник, прямоугольник, овал, конус, цилиндр, куб, пирамида); выявлять знание свойств геометрических фигур (количество углов, сторон); находить заданную фигуру по указанному свойству; соотносить форму реальных объектов с эталонами геометрических фигур; узнавать и различать плоские и объемные геометрические фигуры.

Полученные результаты свидетельствуют о том, что в экспериментальной группе 15% (2 дошкольника) имеют низкий уровень сформированности представлений о геометрических фигурах и их свойствах, средний – 47% (6 дошкольников), высокий – 38% (5 дошкольников). В контрольной группе 15% (2 дошкольника) имеют низкий уровень, средний – 54% (7 дошкольников), высокий – 31% (4 дошкольника). Анализ результатов показывает идентичность показателей уровней сформированности в двух группах.

Программа формирующего этапа эмпирического исследования включала в себя 10 фрагментов ООД с использованием принципа фузионизма для повышения уровня сформированности представлений о геометрических фигурах и их свойствах у старших дошкольников в экспериментальной группе.

Примеры заданий:

Задание 1. Дидактическая игра «Строим фигуры»

Цель: формирование представлений об объемных телах и плоских фигурах: дидактический блок куб-квадрат (рассмотреть квадрат как проекцию грани куба на плоскости). Материал: пластилин, счетные палочки, куб.

Ход: воспитатель предлагает детям сделать для Маши куб с помощью счетных палочек и пластилина и рассказывает о последовательности работы: «Сначала нужно сделать нижнюю грань в форме квадрата, потом соединить вершины вертикальными палочками, которые, в свою очередь, следует соединить с верхней гранью квадратной формы».

Задание 2. Практическая работа «Геометрическая раскраска»

Цель: рассмотреть плоские фигуры (круг, треугольник, квадрат, прямоугольник) как сечение объемных тел (шара, куба, параллелепипеда, треугольная призма). Материал: листы бумаги, коробочки разной формы (квадратной, прямоугольной, треугольной), шар (киндер-сюрприз), кисточки, гуашь.

Ход: перед каждым ребенком на столе лежат 3 коробочки (треугольной, квадратной, прямоугольной формы) и шар. Дети рассматривают и называют формы коробочек. Далее коробочки разрезаются пополам, и дети работают с их половинками: обмакивают кисточку в краску, берут половинку коробочки, обводят кисточкой по контуру среза и отпечатывают на бумаге. С помощью чудо-коробочек дети рисуют геометрический узор.

Задание 3. Дидактическая игра «Найди фотографию»

Цель: формирование представлений об объемных телах и плоских фигурах: рассмотреть взаимосвязь фигур через проекцию на плоскость боковой поверхности; цилиндр – прямоугольник, конус – треугольник, треугольная пирамида – треугольник

Материал: пирамида, конус, цилиндр; фонарь (лампа), экран, карточки с изображением плоских геометрических фигур.

Ход: Предварительно воспитатель предлагает детям самим «сфотографировать» указанные фигуры, поставив их на уровне глаз детей 1–2 минуты. Затем каждый ребенок самостоятельно пытается отыскать нужную «фотографию». При проверке выясняется, что у верной фотографии слева стоит красный прямоугольник, посередине – синий треугольник, а справа – желтый треугольник. У остальных «фотографий» либо неверно указана форма, либо цвет, либо расположение. Для выявления связи между повышением сформированности представлений о геометрических фигурах и их свойствах у

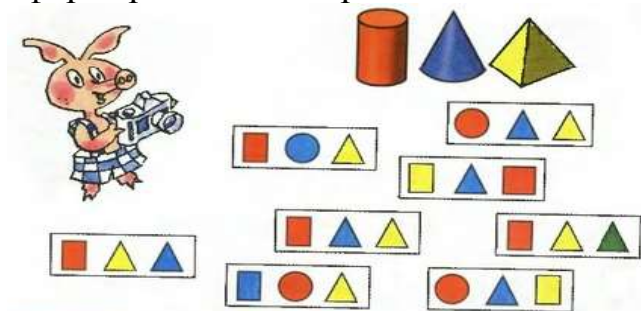


Рис. 1. Дидактическая игра «Найди фотографию».

детей старшего дошкольного возраста и проведением фрагментов организованной образовательной деятельности с использованием принципа фузионизма в данной возрастной группе была проведена статистическая обработка данных с помощью t-критерия Стьюдента.

Статистический анализ результатов диагностики показал, что у детей экспериментальной группы уровень представлений о геометрических фигурах и их свойствах стал выше, чем в контрольной группе. Полученное эмпирическое значение $t(6,6)$ находится в зоне значимости, что говорит о наличии связи между повышением сформированности представлений о геометрических фигурах и их свойствах и проведением фрагментов организованной образовательной

деятельности с использованием принципа фузионизма ($t_{\text{Эмп}} = 6,6$; $p \leq 0,05 = 2,18$; $p \leq 0,01 = 3,05$) (рис. 2).

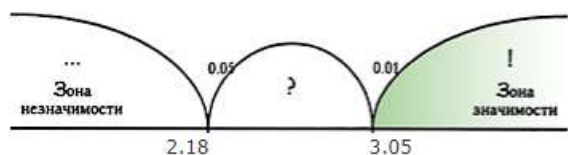


Рис. 2. Эмпирическое значение t-критерия Стьюдента в экспериментальной группе.

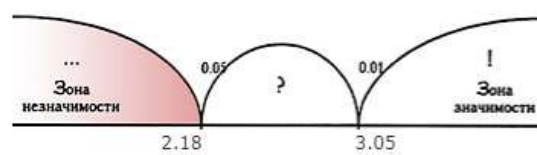


Рис. 3. Эмпирическое значение t-критерия Стьюдента в контрольной группе.

У детей контрольной группы полученное эмпирическое значение t (0,8) находится в зоне незначимости, что говорит о незначительном повышении сформированности представлений о геометрических фигурах и их свойствах у детей контрольной группы ($t_{\text{Эмп}} = 0,8$; $p \leq 0,05 = 2,18$; $p \leq 0,01 = 3,05$) (рис. 3).

Проведенное исследование подтверждает правильность выдвинутой гипотезы о том, что использование принципа фузионизма в организованной образовательной деятельности по математическому развитию повышает уровень сформированности представлений о геометрических фигурах и их свойствах у детей старшего дошкольного возраста.

Таким образом, изучение геометрического материала по принципу фузионизма может осуществляться на основе непосредственного восприятия конкретных предметов, материальных моделей геометрических фигур через разнообразные приемы практической деятельности: моделирование, конструирование и ИЗО по следующему плану: знакомство с объемными телами; знакомство с плоскими фигурами как проекцией объемных тел на плоскость или как сечением объемных тел; свойства геометрических фигур на основе изображения и измерения величин (длина, площадь). Включение принципа фузионизма в методику формирования представлений о геометрических фигурах и их свойствах можно начинать с младшей группы. В младших группах использовать дидактические пособия, цель которых – вставить в отверстие нужную фигуру по форме, либо напольные мозаики. В средней и старших группах через продуктивные виды деятельности показать взаимосвязь плоских фигур и объемных тел через создание материальных объектов (например, в лепке дети учатся катать шар, цилиндр («колбаску»); в постройках из строительного материала по образцу (схематическому изображению постройки через плоские фигуры); в моделирование через оригами из плоской фигуры (квадрат) создавать объемные тела (тюльпан, домик, кораблик).

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Аромштам М.С., Баранова О.В. Пространственная геометрия для малышей. Приключения Ластика и Скрепочки. Развивающие занятия. М.: Изд-во НЦ ЭНАС, 2004. 96 с.
2. Белошистая А.В. Тесты для проверки уровня математических способностей детей 5–6 лет. URL: <https://www.labirint.ru/books/154991/> (дата обращения: 20.12.2018).
3. Житомирский В.Г., Шеврин Л.Н. Геометрия для малышей. М.: Педагогика. 1978. 136 с.
4. Козлова В.А. Обучение дошкольников и младших школьников математике: метод. пособие для родителей и воспитателей. М.: Школьная Пресса, 2002. 112 с.
5. Куцакова Л.В. Конструирование и художественный труд в детском саду: программа и конспекты занятий. М: ТЦ Сфера, 2006. 240 с.
6. Шадрина И.В. Обучение геометрии в начальных классах: пособие для учителей, родителей, студ. педвузов. М: Школьная Пресса, 2002. 96 с.

ОБУЧЕНИЕ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ РЕШЕНИЮ АРИФМЕТИЧЕСКИХ ЗАДАЧ С ИСПОЛЬЗОВАНИЕМ ПРИЕМОВ УРОВНЕВОЙ ДИФФЕРЕНЦИАЦИИ

А.А. Смирнова, учитель МБОУ «Ново-Ямская СОШ»;
IV курс заочной формы обучения
Научный руководитель – канд. пед. наук Т.А. Лозгачева
ФГБОУ ВО «Тверской государственный университет»

В настоящее время арифметическим задачам отводится ведущая роль в начальном курсе математики. Среди причин, определяющих недостаточный уровень сформированности у обучающихся умений решать арифметические задачи, можно выделить следующие: 1) методика обучения, которая долгое время ориентировала учителя не на формирование у обучающихся обобщенных умений, а на разучивание способов решения задач определенных видов; 2) отличие обучающихся друг от друга характером умственной деятельности, осуществляемой при решении задачи.

В то время, когда большая часть обучающихся только приступает к осмысливанию содержания задачи вместе с учителем, другая, пусть меньшая часть, уже знает, как её решать. Одни способны видеть разные способы решения, другим необходима значительная помощь педагога для того, чтобы просто задачу решить. В связи с этим встает вопрос: «Как же организовать на уроке работу над задачей, чтобы она соответствовала возможностям обучающихся?»

Одним из средств решения данного вопроса является применение уровневой дифференциации, которая осуществляется в условиях ежедневных занятий в классе, ориентированная на всех обучающихся, опирающаяся на их индивидуальные возможности, потребности и способности. При уровневой дифференциации школьники получают право и возможность самостоятельно выбирать уровень изучения предмета, но не ниже некоторого заранее заданного уровня обязательных требований. Цели уровневой дифференциации заключаются в обеспечении достижения всеми школьниками базового уровня подготовки, и одновременном создании условий для развития учащихся, проявляющих индивидуальные способности.

Особый интерес в исследовании проблемы сформированности умения решать арифметические задачи представляют работы известных математиков: М.А. Бантовой [2], Л.У. Байрамуковой [1], Белошистой А.В [3], Шадрина И.В. [10], Л.П. Стойловой [37]. Непосредственное отношение к проблеме дифференцирования на уроках математики имеют исследования Н.А. Менчинской [6], И.Э. Унт [9], В.А. Гусева [5], В.А. Орлова [7].

Чтобы правильно организовать на уроке работу над задачей, чтобы она соответствовала возможностям обучающихся, потребуется изучить анализ работ психологов, которые выделили уровни умения решать задачи. Н.А. Менчинская [6] с учетом доминирующих особенностей умственной деятельности младших школьников определяет следующие уровни умения решать арифметические задачи:

Пониженный уровень. Восприятие задачи осуществляется обучающимся поверхностно, неполно. При этом он вычленяет разрозненные данные, внешние, часто несущественные элементы задачи. Ученик не может и не пытается

предвидеть ход её решения. Не поняв, как следует, содержания, ученик уже приступает к её решению, которое чаще всего оказывается беспорядочным манипулированием числовыми данными.

Средний уровень. Восприятие задачи сопровождается её анализом. Ученик стремится понять задачу, выделяет данные и искомое, но способен при этом установить между ними лишь отдельные связи. Из-за отсутствия единой системы связей между величинами затруднено предвидение последующего хода решения задачи. Чем более разветвлена эта сеть, тем больше вероятность ошибочного решения.

Повышенный уровень. На основе полного всестороннего анализа задачи ученик выделяет целостную систему взаимосвязей между данными и искомым. Это позволяет ему целостное планирование решения задачи. Ученик способен самостоятельно увидеть разные способы решения и выделить наиболее рациональный из возможных.

При решении арифметических задач могут быть реализованы различные способы дифференциации учебной работы. Это дифференциация заданий по уровню творчества, объему, трудности, а также по степени самостоятельности учащихся, по характеру учебных действий, по степени и характеру помощи учащемуся. Способы дифференциации могут сочетаться друг с другом, а задания могут предлагаться ученикам на выбор.

Следовательно, можно предположить, что использование различных приемов уровневой дифференциации на уроках при обучении младших школьников решению арифметических задач помогает правильно организовать урок, позволяет формировать у обучающихся умение решать арифметические задачи на доступном им уровне сложности, повышает их самостоятельность, что совершенствует обучение решению задач в целом.

Эмпирическое исследование проводилось на базе МБОУ «Ново-Ямская СОШ» Старицкого района. В исследовании принимали участие два класса: 3 Б и 3 Г. Оба класса занимаются по традиционной образовательной программе «Школа России», обучение математике ведется по учебникам М.И. Моро, М.А. Бантовой. Цель исследования – изучить возможности применения приемов уровневой дифференциации в обучении обучающихся 3 класса решению арифметических задач. На констатирующем этапе в экспериментальной и контрольной группах определялся уровень сформированности умения решать арифметические задачи по методике В.П. Беспалько [4] (коэффициент усвоения ЗУН). Диагностирующая контрольная работа состояла из 8 заданий, направленных на выявление показателей сформированности умений решать арифметические задачи: 1) и 2) задания – на умение определять структурные элементы в арифметической задаче – проводить первичный анализ текста (представление заданной ситуации, выделение условия и требования, опорных слов); 3) на умение решать задачи, выделять известные, неизвестные, искомые величины; 4) на умение составлять текст задачи на основе схемы; 5) на умение анализировать задачу; 6) устанавливать соответствие между задачей и схемой; 7) на умение проводить поиск плана решения задачи – выбирать рациональные способы решения задач, проводить рассуждения аналитическим и синтетическим способом, активизировать необходимые для решения задачи теоретические

знания; 8) на умение реализовать найденный план решения задачи – рационально выбирать математические связи между величинами, устанавливать соответствие промежуточных и конечного результатов, оформлять решение, определять соответствие полученных результатов исходной задаче.

В результате математической обработки результатов были выделены уровни сформированности умения решать задачи:

Уровни	Экспериментальная группа	Контрольная группа
Низкий	42%	69%
Средний	48%	31%
Высокий	10%	7%

По результатам диагностики констатирующего этапа исследования была разработана программа формирующего этапа, которая включала 15 фрагментов уроков с использованием приемов уровневой дифференциации при решении арифметических задач. Приведем примеры заданий:

Задача 1. (по степени и характеру помощи учителя, дифференциация по уровню трудности)

В мастерской изготовили 40 больших столов, а маленьких в 8 раз меньше, чем больших. Сколько всего столов изготовили?

Памятка-алгоритм по работе над арифметической задачей	
1. Внимательно прочитай задачу, представь ситуацию, о которой в ней говорится.	
2. Определи, что в задаче известно, а что неизвестно (выдели данные и искомое, и установи между ними связь)	
3. Составь к задаче краткую запись (таблицу, схему, чертеж, рисунок)	
4. Подумай, можно ли сразу ответить на вопрос задачи?	
Да ↓	Нет ↓
Выбери арифметическое действие, которое нужно выбрать для решения задачи	Определи какие числа неизвестны и как их можно найти
↓	Составь план решения ↓
5. Запиши решение и ответ задачи	
6. Проверь, правильно ли решена задача	

2 уровень:

Сравните тексты задач. Чем они похожи? Чем отличаются? Выберите задачу, которая решается делением, сделайте краткую запись задачи и решите ее.

3 уровень:

Сравните тексты задач. Чем они похожи? Чем отличаются? Запишите оба решения.

1) *В мастерской изготовили 40 больших столов, а маленьких в 8 раз меньше, чем больших. Сколько всего столов изготовили?*

2) *В мастерской изготовили 40 больших столов, а маленьких на 8 меньше, чем больших. Сколько всего столов изготовили?*

Задача 2: (дифференциация по уровню творчества)

Решите задачу: *Для новогодних подарков привезли 48 кг конфет. В пакетах было 12 кг конфет, в коробках в 3 раза меньше, чем в пакетах, а остальные конфеты были в ящиках. Сколько конфет было в ящиках?*

2 уровень:

Найдите в задаче лишние данные: *Для новогодних подарков привезли 48 кг*

конфет в двух коробках, трех пакетах и восьми ящиках. В пакетах было 12 кг конфет, в коробках в 3 раза меньше, чем в пакетах, а остальные конфеты были в ящиках. Сколько конфет было в ящиках? Измените условие и решите задачу.

3 уровень:

Измените вопрос и условие задачи (см. задание для 2-й группы) так, чтобы общее количество конфет стало лишним данным. Запишите новую задачу и решите ее.

Все задания формирующего этапа включают в себя различные методические приёмы, направленные на формирование умения решать арифметические задачи: *моделирование; использование творческих видов работы над задачей* (сравнение задач с другими видами заданий; составление задач, незадач; включение различных вопросов к одному условию; использование различных условий к одному вопросу; сравнение задач; составление обратных задач; изменение условия задачи; изменение данных); *приём разбиения задачи на простые и последовательное решение их* (использование наводящих вопросов; составление схемы анализа).

Работа проводилась в течение 6 недель. Повторная диагностика показала, что уровень сформированности умений решать арифметические задачи у экспериментального класса повысился. В контрольном классе положительная динамика уровня развития умения решать арифметические задачи отсутствует. Таким образом, можно сделать вывод, что использование приемов уровневой дифференциации повышает уровень сформированности умения решать арифметические задачи.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Байрамукова П.У., Уртеннова А.У., Методика обучения математике в начальных классах: курс лекц. Ростов н/Д: Феникс, 2009. 299 с.
2. Белошистая А.В., Методика обучения математике в начальной школе: курс лекц.: учеб. пособие для студ. вузов. М.: ВЛАДОС, 2007. 455 с.
3. Гусев В.А. Психолого-педагогические основы обучения математике М.: ООО «Издательство Вербум-М»; Академия, 2003. 432 с.
4. Менчинская Н.А. Особенности умственной деятельности младших школьников. М., 1995., 305 с.
5. Стойлова Л.П. Математика: учеб. пособие для студ. сред. пед. учеб. заведений. 3-е изд., испр. М.: Академия, 2002. 464 с.
6. Унт И.Э. Индивидуализация и дифференциация обучения. М.: Педагогика, 2010., 192 с.

ПРИОРИТЕТНЫЕ ВОПРОСЫ ПСИХОЛОГИИ ОБРАЗОВАНИЯ

ПРИЕМЫ СКАЗКОТЕРАПИИ В РАБОТЕ УЧИТЕЛЯ ПО ФОРМИРОВАНИЮ АДЕКВАТНОЙ САМООЦЕНКИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

И.Г. Жирнова, IV курс очной формы обучения

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

Актуальность проблемы обусловлена базовыми задачами учителя по повышению мотивации обучения. Нужно заинтересовать учащихся в изучении нового, дать возможность раскрыться их способностям, а адекватная самооценка ученика помогает решить эти задачи достаточно эффективно.

Самооценка – важнейший показатель развития личности, компонент

самосознания. А.И. Липкина обозначает самооценку как «отношение человека к своим способностям, возможностям, личностным качествам, а также к внешнему облику» [2].

Мы предлагаем обратиться к одному из самых распространённых в настоящее время методов формирования устойчивой адекватной самооценки младших школьников – сказкотерапии.

Сказкотерапия – метод, использующий сказочную форму для коррекции эмоциональных нарушений и совершенствования взаимоотношений с окружающим миром [1]. Процесс самовыражения через сказку напрямую связан с укреплением психического здоровья младшего школьника. Одним из важных факторов развития адекватной самооценки является формирование критического отношения младшего школьника к себе. Применение сказкотерапии помогает без лишнего назидания обсудить те проблемы, которые волнуют ребенка, посмотреть на ситуацию со стороны. Это важно, так как самооценка ребенка начинает выступать в качестве важнейшего регулятора его поведения, активности в учении, труде, общении и самовоспитании.

Нами была составлена и реализована программа эмпирического исследования по формированию адекватной самооценки младших школьников с использованием приемов сказкотерапии, которая включала следующие этапы: 1) констатирующий – определение уровня самооценки у детей младшего школьного возраста; 2) формирующий – работа по формированию адекватной самооценки у младших школьников; 3) контрольный – выявление уровня самооценки у младших школьников с целью определения эффективности реализуемой программы формирующего этапа.

Эмпирическое исследование проводилось на базе МОУ СОШ № 2 в ноябре-декабре 2018 г. среди обучающихся 3 «Б» класса. В исследовании принимали участие 24 учащихся в возрасте 9–10 лет.

На констатирующем этапе исследования использовались следующие методики: «Лесенка» (В.Г. Щур), Тест-опросник «Определение уровня самооценки» (С.В. Ковалёв), «Какой я?» (Р.С. Немов). Для исследования ситуативной самооценки школьников проводилась методика «Лесенка». Результаты показали, что в классе у большинства учащихся завышенная самооценка 10 (41,6 %), адекватная самооценка у 8 (33,3%) учащихся и заниженная – у 6 (25%). Методика «Какой я?» проводилась для определения уровня дифференциации обучающихся. По результатам исследования видно, что у половины учащихся 3 класса средний уровень самооценки 12 (50 %). Высокий уровень самооценки выявлен у 9 (37,5%) учащихся, очень высокий у 2 (8,3%), и низкий уровень самооценки у 1 (4,1%) ученика. Для уточнения данных, полученных по методике «Лесенка» и методике «Какой я?» применили тест-опросник «Определение уровня самооценки». По результатам определения личностной самооценки учащихся, можно сделать вывод, что у большинства учеников низкий уровень самооценки 18 (75%), средний уровень у 3 (12,5%), и высокий так же у 3 (12,5%) учащихся.

Исходя из данных проведенных методик по выявлению уровня самооценки у учащихся 3 класса, можно сделать вывод, что в целом в классе преобладают

высокий и средний уровни самооценки, но есть дети с низкой самооценкой. Есть учащиеся с кардинальными расхождениями, это говорит о том, что ученик может оценивать себя в конкретных ситуациях по-разному. Например, в учебной деятельности ученик часто допускает ошибки в заданиях, получает низкие оценки, от этого у него низкая ситуативная самооценка. Но ученик знает, что у него есть много друзей, он веселый, отзывчивый, тогда его личностная самооценка будет высокой. Исходя из этого, при проведении программы нужно обратить внимание на самооценку ребенка, с которой у него проблемы, и работать над ней.

На формирующем этапе исследования нами была разработана система занятий, направленная на формирование адекватной самооценки у младших школьников с использованием следующих приемов: работа с текстом сказки, просмотр видео сказки, анализ сказки, рисование сказки, инсценирование сказки, сочинение сказки. Данный этап реализовывался в период с 29.11.18 по 25.12.18. Содержание формирующего этапа исследования было построено на основе внедрения приемов, формирующих адекватную самооценку, в предметное обучение в 3 «Б» классе на уроках русского языка, литературного чтения, технологии и ИЗО. Данные приемы должны использоваться регулярно, чередуясь или совмещаясь. Например, на уроке литературного чтения можно прочитать или просмотреть терапевтическую сказку («Дело не в точках», «Роза и Ромашка», «страна Акварелия») и проанализировать её. Такая работа будет влиять не только на самооценку ребенка, но и умение высказывать своё мнение, грамотно строить речь, прислушиваться к мнению одноклассников. На уроках русского языка учащиеся сочиняют свою сказку на тему «Какой я?» или «Сказка о себе». В такой работе, учащиеся, сами того не осознавая, рассказывают о своих проблемах, удачах и неудачах. Учитель может проанализировать грамотность работы, умение сочинять текст, писать свои мысли. На уроках технологии использовался прием «Изготовление куклы-марионетки». Такая работа снижает психоэмоциональное напряжение, и, как правило, дети делают куклу похожей на себя, они могут через нее передать свои эмоции и настроение. Учащимся было дано домашнее задание, прочитать сказку «Карлик Нос», на уроке литературного чтения мы инсценировали эту сказку. На уроке ИЗО учащиеся рисовали иллюстрацию к сказке «Карлик Нос». Ученики 3-го класса пришли к выводу, что главное – не внешность, а душа человека. Упражнения «Рассказывание сказки по кругу», «Зеркало» можно проводить на любом уроке. Они способствуют развитию уверенности, выражению своих чувств и положительному отношению к себе.

Для определения эффективности программы формирующего этапа была проведена повторная диагностика. На контрольном этапе были повторно проведены те же методики, что и на этапе констатации. Результаты по методике «Лесенка» показали, что адекватный уровень ситуативной самооценки у учащихся повысился. У половины класса (50%) адекватная самооценка, и у другой половины (50%) высокая самооценка. Заниженная самооценка не выявлена. Результаты исследования по методике «Какой я?» показали, что у большинства учащихся повысился уровень дифференцированной самооценки: у 17 учащихся (71 %), средний уровень самооценки – у 6 (25%) учащихся. Низкая самооценка не выявлена. Результаты исследования личностного уровня

самооценки младших школьников по тесту-опроснику «Определение уровня самооценки» показали, что у 17 (71%) учащихся средний уровень самооценки, у 5 (21%) высокий, и у 2 (8%) – низкий.

Анализ результатов констатирующего и контрольного этапов эмпирического исследования позволил сделать вывод, что разработанная нами программа формирующего этапа способствовала формированию адекватной самооценки у обучающихся 3 «Б» класса. Количество учащихся, имеющих адекватную личностную и ситуативную самооценку, повысилось на 58 % и на 16,7% соответственно.

Уровень дифференцированности самооценки повысился на 25,2 %. То есть у многих был выявлен высокий уровень дифференцированной самооценки. Ведь именно в этом возрасте дети начинают оценивать себя и свою деятельность, сравнивать себя с другими. Количество учащихся с низкой личностной, ситуативной и дифференцированной самооценкой уменьшилось на 67%, на 25% и на 4,1% соответственно.

Таким образом, можно сделать вывод, что целенаправленное применение учителем на уроках таких приемов сказкотерапии как: анализ текста сказки, просмотр видео сказки, рисование сказки, инсценирование сказки, сочинение сказки, способствует формированию адекватной самооценки у младших школьников.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Заширинская О.В. Сказка в гостях у психологии. Психологические техники: сказкотерапия. СПб.: ДНК, 2008. 246 с.
2. Липкина А.И. Самооценка школьника. М.: Знание, 1976. 64 с.

ПРИЕМЫ РАБОТЫ УЧИТЕЛЯ ПО ФОРМИРОВАНИЮ НАВЫКОВ САМОРЕГУЛЯЦИИ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

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

В младшем школьном возрасте большую роль играют навыки саморегуляции и самоконтроля, так как они являются необходимыми компонентами учебной и трудовой деятельности младшего школьника. Навык саморегуляции необходим как при выполнении самостоятельной работы, так и при выполнении заданий на всех предшествующих стадиях, начиная с пробных действий, совершаемых под внешним управлением.

Формирование саморегуляции – это сложный и длительный процесс, необходимый младшим школьникам для эффективного выполнения ими учебной деятельности [1, с. 249]. Саморегуляция является составной частью всех видов учебной деятельности и осуществляется на всех этапах ее выполнения. Первоначально младшие школьники могут контролировать себя лишь по готовым образцам, которые предоставляет учитель. Самопроверка на основе имеющихся знаний становится доступной учащимся позже, когда накапливается определенный фонд хорошо закрепленных приемов и операций. Затем с конечного результата действия самоконтроль постепенно распространяется на все более ранние этапы осуществления действия. На заключительном этапе овладения младшим школьником навыка саморегуляции контроль выступает как

направленность и сосредоточенность на объекте, как внимательное обследование ситуации и внимательное использование основного действия [3, с. 36].

Развитие навыков саморегуляции немислимо без развития таких психических качеств, как, внимание, воля, мышление и память. Поэтому на уроках целесообразно использовать задания по их формированию и совершенствованию.

Нами была составлена и реализована программа эмпирического исследования, которая включила в себя следующие этапы: 1) констатирующий этап – определение уровня сформированности навыков саморегуляции у детей младшего школьного возраста; 2) формирующий этап – работа по формированию навыков саморегуляции у младших школьников; 3) контрольный этап – выявление уровня сформированности навыков саморегуляции у младших школьников с целью определения эффективности реализуемой программы формирующего этапа.

Исследование проводилось на базе МОУ гимназии № 12 г. Твери. В исследовании приняли участие обучающиеся 3 «А» класса.

На констатирующем этапе исследования использовались следующие методики: 1) модифицированный вариант детского личностного опросника Р. Кеттелла (Э.М. Александровская, И.Н. Гильяшева) (фактор Q3) [2]; 2) методика «Изучение уровня саморегуляции» (Н.В. Ульenkова) [4]; 3) «Методика поправок» (Л.К. Маркова, Т.А. Матис) [4].

Эмпирические данные, полученные при использовании детского личностного опросника Р. Кеттелла показали, что высокий уровень самоконтроля (фактор Q3+) имеют 9 учащихся (53%), низкий уровень самоконтроля (фактор Q3-) – 8 (47%). Данные, полученные при использовании методики «Изучение уровня саморегуляции» (Н.В. Ульenkовой) показали, что первым (самым высоким) уровнем сформированности саморегуляции обладают 7 учащихся (41%), вторым (высоким) – 5 (29%), третьим (средним) – 4 (24% чел.), четвертым (низким) – 1 (6%), учащихся с пятым (самым низким) уровнем – не оказалось. Данные, полученные при использовании методики поправок (Л.К. Марковой, Т.А. Матис) показали, что высоким уровнем сформированности контрольно-оценочных действий обладают 8 учащихся (47%), средним уровнем – 7 (41%), низким – 2 (12%). Таким образом, мы выявили, что больше половины учащихся 3 «А» класса (11 чел.) имеют средний уровень сформированности навыков саморегуляции, остальные учащиеся (6 чел.) – высокий уровень.

На формирующем этапе исследования нами была разработана система занятий, направленная на формирование навыков саморегуляции у младших школьников с использованием следующих приемов: взаимопроверка с товарищем и проверка с помощью сигнальных карточек; выполнение заданий по алгоритму и образцу; работа с текстом (специально организованное списывание текста, комментированное письмо с указанием орфограмм, текст с ошибками, какография); работа с математическими задачами (неправильное готовое решение математической задачи, решение математических задач с недостающими данными). Данный этап реализовывался в период с 26.11.18 по 21.12.18. Содержание формирующего этапа исследования было построено на основе внедрения приемов, формирующих навыки саморегуляции, в предметное обучение в 3 «А» классе на уроках русского языка, математики и ИЗО. Данные

приемы должны использоваться регулярно, чередуясь или совмещаясь. Например, на уроке русского языка на этапе актуализации знаний применялся такой прием, как комментированное письмо с указанием орфограмм (Любл**ю** б_ре_ку ру_кую, то светл**ю**ю, то гру_ую). При выполнении данного упражнения один из учащихся комментировал написание, проговаривая вслух каждую орфограмму. Остальные учащиеся записывали под диктовку, проговаривая то же самое про себя. Таким образом, осуществлялся поэтапный самоконтроль. На уроках математики проверка устного счета осуществлялась с помощью сигнальных карточек, на этапе актуализации знаний было предложено учащимся проверить заранее подготовленное неправильное решение задачи. На уроках ИЗО при изучении новой техники рисования обучающимся предлагалось выполнить работу по алгоритму, заранее подготовленному учителем.

Для определения эффективности программы формирующего этапа была проведена повторная диагностика. На контрольном этапе были повторно проведены те же диагностические методики, что и на этапе констатации. Модифицированный вариант детского личностного опросника Р. Кеттелла (Э.М. Александровская, И.Н. Гильяшева) (фактор Q3) повторно не проводился, т. к. он был основой для построения программы формирующего этапа. Данные, полученные при повторном использовании методики «Изучение уровня саморегуляции» (Н.В. Ульенковой) показали, что первым (самым высоким) уровнем сформированности саморегуляции обладают 53% учащихся (9 чел.), вторым (высоким) – 35% (6 чел.), третьим (средним) – 12% (2 чел.), четвертого (низкого) и пятого (самого низкого) уровней не выявлено. Данные, полученные при повторном использовании методики поправок (Л.К. Марковой, Т.А. Матис) показали, что высоким уровнем сформированности контрольно-оценочных действий обладают 71% учащихся (12 чел.), средним – 29% (5 чел.), низким уровнем никто из учащихся не обладает.

Проанализировав результаты констатирующего и контрольного этапов эмпирического исследования, можно сделать вывод, что разработанная нами программа формирующего этапа способствовала развитию навыков саморегуляции у обучающихся 3 «А» класса. Количество учащихся, имеющих первый и второй (высокие) уровни сформированности навыков саморегуляции увеличилось на 8% и 6% соответственно; Количество учащихся со средним и низким уровнем сформированности навыков саморегуляции уменьшилось на 18%. Количество учащихся, имеющих высокий уровень сформированности контрольно-оценочных действий, увеличилось на 24%. Таким образом, можно сделать вывод, что данная программа может быть использована учителем для формирования навыков саморегуляции у младших школьников.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Большой психологический словарь / под ред. В.П. Зинченко, Б.Г. Мещерякова. СПб.: Прайм-Еврознак, 2011. 298с.
2. Капустина А.Н. Многофакторная личностная методика Р. Кеттелла. СПб.: Речь, 2004. 112 с.
3. Осницкий А.К. Саморегуляция деятельности школьника и формирование активности личности. М.: Знание, 1986. 80 с.
4. Райгородский Д.Я. Практическая психодиагностика. Методики и тесты. Самара: Бахрах-М, 2001. 672с.

ВОЗМОЖНОСТИ ИГРОТЕРАПИИ В СНИЖЕНИИ УРОВНЯ ТРЕВОЖНОСТИ ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

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

В настоящее время увеличилось число учащихся, испытывающих чувство школьной тревожности. Это можно связать с современным способом организации обучения, школьными условиями, чрезмерной нагрузкой, а также неудовлетворением потребностей школьников.

Школьной тревожности избежать невозможно. Она проявляется в виде постоянного беспокойства, волнения, неуверенности, боязни отрицательного результата своих действий. «В младшем школьном возрасте уровень тревожности повышается, что связано не только с изменением привычных условий жизни, но и перестройкой взаимоотношений ребёнка со взрослыми и сверстниками» [1, с. 17–18].

Повышенная тревожность негативно сказывается не только на успеваемости обучающихся, но и на состоянии их здоровья, что проявляется в частых заболеваниях простудой, ОРВИ и др. Введение Федерального государственного образовательного стандарта (ФГОС НОО) поставило перед учителем ряд задач, в том числе сохранение и укрепление физического и духовного здоровья учащихся, а также учёт их психологических способностей [2].

Понятие «тревожность» изучается с 50-х гг. XX в. Стали проводиться серьёзные исследования, увеличивалось число публикаций, посвященных данному феномену. Среди зарубежных психологов проблему тревожности освещали Ч. Спилбергер, З. Фрейд, Х. Хекхаузен, Х. К. Роджерс, Р. Мэй и другие. Однако в нашей стране изучение вопроса тревожности началось лишь в 70-е годы прошлого столетия. Проблема исследования данного понятия привлекла внимание многих отечественных психологов: В.М. Астапова, А.В. Микляеву, Н.Д. Левитова, Ю.Н. Левченко, А.М. Прихожан, Ю.А. П.В. Румянцеву и др.

Постоянные исследования вопроса тревожности младших школьников привели к необходимости изучения коррекции и устранения данного явления. Одним из методов снижения уровня тревожности является игра, которая позволяет ребёнку освободиться от страха, подчинения, зависимости, напряженности от отношений со взрослыми. Вовлекаясь в игру, ребёнок забывает о требованиях, нагрузках, конфликтах и неудачах, связанных со школой, происходит снижение уровня тревожности.

Под тревожностью мы понимаем состояние человека, которое характеризуется повышенной склонностью к переживаниям, опасениям и беспокойству, имеющее отрицательную эмоциональную окраску. Причиной тревоги может быть все, что нарушает у ребенка чувство уверенности, надежности в его взаимоотношениях с родителями, педагогами, сверстниками.

Одним из эффективных средств в снижении уровня тревожности младших школьников мы считаем игротерапию, так как игра – это естественная среда для самовыражения ребёнка. Игротерапия – это метод психотерапевтического

воздействия на ребёнка с целью коррекции его поведенческих и эмоциональных нарушений за счет игры.

Эмпирическое исследование состояло из трех этапов: констатирующего, формирующего и контрольного. Цель: на основании теоретического анализа и интерпретации эмпирических данных разработать и реализовать программу приёмов игротерапии в снижении уровня тревожности детей младшего школьного возраста.

Эмпирическое исследование проводилось на базе МБОУ СОШ № 34 г. Твери, 2 «А» класс. В исследовании приняли участие 31 обучающийся в возрасте 7–8 лет.

Цель констатирующего этапа эмпирического исследования – определить исходный уровень тревожности у обучающихся 2 «А» класса.

На этом этапе нами были использованы следующие методики:

1. Тест школьной тревожности Филлипса. Цель: изучение уровня и характера тревожности обучающихся, связанной со школой. Опросник состоит из 58 вопросов о том, как чувствует себя ребёнок в школе. Учащимся предлагается ответить «да» или «нет». Методика выявляет следующие факторы тревожности: общую тревожность в школе; переживания социального стресса; фрустрацию потребности в достижении успеха; страх самовыражения; страх ситуации проверки знаний; страх не соответствовать ожиданиям окружающих; низкую физиологическую сопротивляемость стрессу; проблемы и страхи в отношениях с учителями.

Исходя из полученных данных, мы установили, что для 52% обучающихся 2 «А» класса характерен низкий уровень тревожности. Повышенный уровень тревожности наблюдается у 32% обучающихся, а высокий у 16%.

2. Проективная методика для диагностики школьной тревожности А.М. Прихожан. Цель: выявить уровень школьной тревожности. Учащимся предлагалось придумать рассказ по картинкам (наборы для мальчиков и девочек различны). На картинках у людей не были изображены лица, поэтому задача детей была рассказать, какое настроение у человека на лице. Каждая картинка содержала в себе определенную ситуацию, в которой возможно проявление тревожности.

Проанализировав результаты исследования, мы выявили, что в данном классе преобладает нормальный уровень школьной тревожности (84%), высокий уровень наблюдается у 16% обучающихся. Больше всего неблагоприятных ответов учащиеся давали к учебным ситуациям: взаимодействие с учителем / оглашение результатов (71%), настроение ребенка на уроке (58%). Наименьшее количество неблагоприятных ответов по ситуациям: отношение к одиночной игре и дорога в школу – 16%.

3. Шкала явной тревожности СМАС (адаптация А.М. Прихожан). Цель: выявить уровень тревожности как относительно устойчивое образование у детей. В опроснике – 42 вопроса, отражающих хронические тревожные реакции у детей. Обучающимся предлагалось ответить на утверждение «верно» или «неверно». Методика содержала определенные нормы для девочек и мальчиков.

Результат исследования показал, что во 2 «А» классе преобладает несколько повышенный уровень тревожности – 10 (32%) обучающихся, явно повышенная тревожность наблюдается у 7 (23%) обучающихся, нормальный

уровень свойственен 5 (16%) обучающимся, очень высокую тревожность показали 9 (29%) человек. В ходе констатирующего исследования было выявлено, что у обучающихся 2 «А» класса средний уровень тревожности.

Для снижения уровня школьной тревожности обучающихся нами была составлена программа с включением приёмов игротерапии.

Программа проводилась на уроках в соответствии с его темой, целью и задачами в течение одного месяца с обучающимися 2 «А» класса. Методы игротерапии использовались на уроках математики, русского языка, литературного чтения, окружающего мира, технологии и изобразительного искусства.

Программа формирующего этапа исследования включала в себя следующие игры для снижения тревожности: «Знаешь ли ты свой класс», «Два плюса», Театрализованная игра, «Медведь», «Театр зверей» (И. Лопухина), «Воздушный шарик», «Нарисуем страх», Крестики-нолики, «Добрый осьминог», «Водопад», «Волшебный стул», «Посмеемся над страхами», «Театр масок», «Зайки и слоники», «Недотроги» (К. Фопель), «Избавление от тревог», игра с пластилином «Все мы на ошибках учимся», «Подарок», «Драка», «Насос и мяч», «В кругу симпатий» (К. Фопель), «По следам», «Ролевая гимнастика» (Т. Мазепина), «Тряпичная кукла и солдат» (К. Фопель), Весёлые клоуны», «Я радуюсь когда...», «Волшебный стул», «Аэробус», «Прогулка с компасом», «Сказка». Многие из игр, такие как «Воздушный шарик», «Медведь», «Водопад» проводились в виде физкультминуток. Рассмотрим подробнее некоторые игры.

Игра «Два плюса» была проведена многократно. В процессе игровой деятельности у школьников развивались способности эмоциональной саморегуляции и достижение эмоциональной устойчивости за счет осознания ребенком своих эмоций, чувств и переживаний; оптимизацию развития «Я-концепции»; повышение степени самопринятия и формирование чувства «Я». Цель: снятие тревожности, связанной с личными неудачами. На этапе урока «рефлексия», когда обучающиеся высказывают оценку своей учебы, возможны отрицательные ответы.

Игра «Театр масок» проводилась в виде физкультминутки с целью снятия тревожности, расслабление мышц лица, раскрепощение. Учащимся предлагалось изобразить выражение лица различных героев. Дети с помощью мимики и несложных жестов или только с помощью мимики изображали героев, которых называл учитель.

Игры были направлены на снятие тревожности, связанной с личными неудачами, снятие эмоционального и мышечного напряжения, повышение уровня социальной компетентности в отношениях со сверстниками и взрослыми.

Целью контрольного этапа исследования стало выявление динамики уровня тревожности обучающихся 2 «А» класса. Были проведены те же методики, которые проводились на констатирующем этапе исследования.

1. Тест школьной тревожности Филлипса

В результате реализации программы формирующего этапа исследования у 2 (6%) участников экспериментальной группы снизился уровень тревожности, у 6 (19%) обучающихся 2 «А» класса с повышенного уровня тревожность снизилась до низкого уровня.

2. Проективная методика тревожности А.М. Прихожан.

Уменьшился уровень тревожности к учебным ситуациям: взаимодействие с учителем / оглашение результатов (52%, понизился на 19%), настроение ребенка на уроке (48%, понизился на 10%).

3. Шкала явной тревожности А.М. Прихожан

В результате реализации программы формирующего этапа с использованием возможностей игротерапии у 5 (16%) испытуемых понизился уровень тревожности с очень высокого на явно повышенный уровень тревожности. У 5 обучающихся (16%) явно повышенный уровень тревожности сменился несколько повышенным уровнем. У 2 обучающихся (6%) несколько повышенный уровень тревожности сменился нормальным уровнем тревожности.

Сравнительный анализ результатов констатирующего и контрольного этапов исследования показал, что разработанная нами программа занятий с использованием возможностей игротерапии способствует снижению общей тревожности обучающихся. Отсюда следует, что выдвинутая нами гипотеза о том, что целенаправленное использование учителем начальной школы системы методов игротерапии способствует снижению уровня тревожности у детей младшего школьного возраста подтвердилась.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Брель Е.Ю., Гайдук С.В. Проблемы развития тревожности у младших школьников / Сибирский психологический журнал. 2009. С. 79–84.
2. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования. Стандарты второго поколения. М.: Просвещение, 2010. 41 с.

ПРОБЛЕМА ФОРМИРОВАНИЯ САМООЦЕНКИ ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА В ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ЛИТЕРАТУРЕ

Ю.С. Хвостова, IV курс очной формы обучения

Научный руководитель – канд. психол. наук, доц. Т.А. Голубева

ФГБОУ ВО «Тверской государственный университет»

Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования (ФГОС НОО) ориентирован на становление личностных характеристик выпускника начальной школы. Важнейшим психологическим фактором формирования учебной деятельности учащегося является самооценка. Она оказывает большое влияние в становлении его индивидуальных особенностей и возрастных характеристик. Таким образом, формирование адекватной самооценки младших школьников является актуальной проблемой в настоящее время [4].

В психолого-педагогической литературе существует ряд исследований, посвященных анализу проблемы формирования самооценки в младшем школьном возрасте [1; 2; 3].

Отечественный психолог Л.С. Выготский отмечал, что «именно в семилетнем возрасте начинается складываться самооценка – обобщенное, т.е. устойчивое внеситуативное и, вместе с тем, дифференцированное отношение ребенка к себе. Самооценка регулирует отношение ребенка к самому себе, интегрирует опыт его деятельности, общения с другими людьми. Это важнейшая

личностная инстанция, позволяющая контролировать собственную деятельность с точки зрения нормативных критериев, строить свое целостное поведение в соответствии с социальными нормами» [1].

Л.С. Славина в своих исследованиях выявила, что у детей младшего школьного возраста обнаруживаются различные виды самооценок: адекватная устойчивая; завышенная устойчивая; неустойчивая в сторону неадекватного завышения или занижения [3]. Причем от класса к классу возрастает умение правильно оценивать себя, свои возможности, и в то же время снижается тенденция переоценивать себя. Все эти виды самооценок имеют свои отличительные особенности.

Например, младшие школьники, имеющие адекватную самооценку, жизнерадостны, бодр, находчивы и активны. Эти дети самостоятельно ищут ошибки в своих работах, выбирают задачи, которые соответствуют их возможностям. После успеха в решении различных заданий выбирают такие же или более трудные. После неудачи они проверяют себя, пытаются найти ошибки или берут задания менее трудные.

Младшие школьники, которые имеют высокую адекватную самооценку, отличаются стремлением к достижению успеха в учебной деятельности. Таких детей характеризует максимальная самостоятельность. Они уверены в том, что собственными усилиями смогут добиться успеха в учебной деятельности.

Младшие школьники, имеющие неадекватную заниженную самооценку, выбирают легкие задания. Эти дети как бы берегут свой успех, боятся его потерять и в силу этого в чем-то боятся учебной деятельности. Они не уверены в себе и обладают повышенной самокритичностью, ожидают только неудачи.

Младшие школьники, которые имеют завышенную самооценку, переоценивают свои личностные качества, возможности и результаты учебной деятельности. Такие дети выбирают задания, с которыми они не могут справиться. После неуспеха продолжают настаивать на своем или переключаются на самые легкие задания.

Проанализируем весьма важные факторы, которые непосредственно влияют на формирование самооценки младших школьников [2].

Одним из таких факторов является мнение родителей и стиль домашнего воспитания, принятые в семье ценности. Дети с заниженной самооценкой не имеют с родителями доверительных отношений, не чувствуют их эмоционального участия. Они либо пользуются большой свободой, которая является результатом бесконтрольности, следствием равнодушия родителей к детям, либо испытывают чрезмерное ущемление собственной свободы со стороны родителей, подвергаясь их жесткому ежедневному контролю, негативной критике.

В семьях, где дети имеют завышенную самооценку, воспитываются по принципу «любимчик» семьи. В тех семьях, где дети имеют адекватную высокую или адекватную устойчивую самооценку, внимание к ребенку сочетается с достаточной требовательностью, родители не прибегают к унижительным наказаниям и охотно хвалят, когда ребенок того заслуживает.

Таким образом, отношения родителей и детей в семье оказывают большое влияние на уровень успешности обучения ребенка в школе.

Следующий фактор – это отсутствие или наличие навыков учебной деятельности, оценка учителя. У младшего школьника формирование самостоятельности в учебе не может происходить без создания у него навыков учебной деятельности, условием которой являются оценка и контроль.

Также фактором формирования самооценки является оценка товарищей. Научить младших школьников объективно оценивать свои знания невозможно, не научив их объективно оценивать знания своих одноклассников.

Еще одним фактором формирования самооценки младшего школьника можно назвать такой фактор, как собственный жизненный опыт. Самооценка складывается под воздействием определенного жизненного опыта. Она является результатом переживания человеком своих успехов или неудач. Таким образом, необходимо научить младших школьников анализировать причины, которые способствовали их успеху или неудаче в конкретной ситуации, делать выводы и строить свою дальнейшую деятельность с учетом полученных выводов.

Таким образом, факторами формирования самооценки детей младшего школьного возраста являются родительское отношение к детям, специфика домашнего воспитания, отсутствие или наличие навыка учебной деятельности, учительская оценка, товарищеская оценка и собственный жизненный опыт.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Выготский Л.С. Детская психология. М.: Владос, 2009.
2. Липкина А.И. Самооценка школьника-. М., 1976.
3. Славина Л.С. Роль поставленной перед ребенком цели и образованного им самим намерения как мотивов деятельности школьника. Хрестоматия // Изучение мотивации поведения детей и подростков / Л.И. Божович, Л.В. Благоннадежина. М.: Педагогика, 1972.
4. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования. М.: Просвещение, 2010.

ПРОФИЛАКТИКА ШКОЛЬНОЙ ДЕЗАДАПТАЦИИ ПЕРВОКЛАССНИКОВ

Т.М. Кубышина, IV курс очной формы обучения

Научный руководитель – канд. психол. наук, доц. Т.А. Голубева

ФГБОУ ВО «Тверской государственный университет»

Поступление ребенка в школу является одним из определяющих этапов в его жизни, становлении его личности. Его результаты могут сказаться на всем школьном периоде развития обучающегося, формировании «Я-концепции», характера, познавательных способностей, а также соответствующего индивидуального стиля учения.

Многие отечественные и зарубежные педагоги и психологи (Н.А. Леонова, Р.В. Овчарова, В.В. Сорокина, И.В. Савеньшева, Л.И. Степанова, Н.А. Шкуричева и др.) в своих исследованиях обращали внимание на особенности адаптации детей младшего школьного возраста к условиям школы.

Включение младшего школьника в процесс систематического обучения всегда связано с серьезными изменениями во внутренней позиции ребенка, потому что оно причастно к вмешательству в определенную сбалансированность тех экзистенциальных, деятельностных и социально-психологических установок, которые уже сложились в данной позиции под влиянием всей

предыдущей жизни и деятельности ребенка.

Адаптацией считается процесс приспособления ребенка к условиям школьной жизни. При анализе психолого-педагогической литературы было выделено четыре вида адаптации: биологическая, социальная, психологическая и социально-психологическая. 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]. Главное внимание обращается на социальную составляющую, т. е. первоклассник должен «вжиться в роль ученика». Критериями этого процесса могут быть следующие завершенные процессы: установлен контакт с учителем; ребенок осознает круг своих обязанностей и подчиняется школьным требованиям, налажены отношения с одноклассниками, ребенок не создает конфликтных ситуаций в классе и владеет необходимыми учебными умениями и навыками [5].

Трудности адаптации имеют место и на фоне достаточного уровня успеваемости. От того, насколько быстро ребенок будет преодолевать эти трудности, во многом зависят его самочувствие, развитие и успешность в овладении знаниями.

Неспособность преодолеть адаптационные трудности приводит к появлению у учащихся неуверенности в себе, робости, повышенной тревожности, безынициативности, т. е. к дезадаптации и личностной деформации. Р.В. Овчарова считает, что школьная дезадаптация – это «образование неадекватных механизмов приспособления ребенка к школе в форме нарушения обучения и поведения, конфликтных отношений, психогенных заболеваний и реакций, повышенного уровня тревожности и искажений в личностном развитии» [4, с. 20].

Следовательно, учитель начальных классов в урочной и внеурочной деятельности должен использовать методы и приемы, направленные на профилактику школьной дезадаптации детей. В работе с младшими школьниками учителю необходимо знать причины и последствия школьной дезадаптации, а также уметь вовремя выявлять их и проводить профилактическую работу, направленную на предотвращение и устранение.

Психологическая профилактика является неотъемлемой частью работы психолога и педагога в работе с детьми. По мнению О.В. Токаря, психологическая профилактика – это комплекс мероприятий, направленных на предотвращение у детей возникновения отклонений в психическом развитии, социально-психологической и личностной дезадаптации [5]. Б.Г. Мещерякова и В.П. Зинченко главными целями психологической профилактики считают устранение факторов, вредно отражающихся на психике человека, и использование факторов, положительно на нее влияющих [2].

Существуют различные формы и методы профилактической работы, которые учителя могут использовать в своей работе для профилактики школьной дезадаптации первоклассников. Принято выделять групповые и индивидуальные

формы профилактической работы. Для диагностики и профилактики школьной дезадаптации используется огромное количество методов, среди которых ведущее место занимают метод наблюдения за поведением учащихся в школе, опросы родителей и учителей, тесты-опросники, проективные методы [4].

В статье представлены результаты разработанной и апробированной программы по профилактике школьной дезадаптации первоклассников посредством игровых приемов и приема сказкотерапии. Эмпирическое исследование проводилось на базе МБОУ СШ № 53 г. Твери. В нем приняли участие обучающиеся 1 «в» класса (21 человек) и обучающиеся 1 «г» класса (20 человек). Исследование включало три этапа: констатирующий, формирующий и контрольный. На констатирующем этапе для выявления признаков школьной дезадаптации первоклассников были использованы четыре диагностические методики: 1. Графическая методика М.А. Панфиловой «Кактус» на выявление наличия агрессии, ее направленности и интенсивности. 2. Проективная методика Н.Г. Лускановой «Что мне нравится в школе?» на выявление отношения младших школьников к школе, их мотивационной готовности к обучению в школе. 3. Методика В.Г. Щур «Лесенка» на исследование самооценки младших школьников. 4. Тест тревожности Р. Тэмпл, В. Амен, М. Дорки «Выбери нужное лицо» на выявление тревожности ребенка.

По методике М.А. Панфиловой «Кактус» в 1 «в» классе было выявлено 65 % обучающихся с низким уровнем проявления агрессии, 30 % с высоким уровнем проявления агрессии, и 5% с признаками проявления агрессии. В 1 «г» классе выявлено 80 % обучающихся с низким уровнем проявления агрессии, 5 % с высоким уровнем проявления агрессии, и 15% имеют признаки проявления агрессии.

Результаты диагностики по методике Н.Г. Лускановой «Что мне нравится в школе?» в 1 «в» классе выявили, что 20 % обучающихся имеют высокую школьную мотивацию, у 45 % обучающихся было выявлено положительное отношение к школе с направленностью на внешние школьные атрибуты, у 15% – положительное отношение к школе с преобладание игровой мотивации, у 20 % – отсутствие школьной мотивации. В 1 «г» классе 30 % обучающихся имеют высокую школьную мотивацию, у 50 % было выявлено положительное отношение к школе с направленностью на внешние школьные атрибуты, у 15 % – положительное отношение к школе с преобладание игровой мотивации, у 5 % – отсутствие школьной мотивации.

Результаты диагностики по методике В.Г. Щур «Лесенка» в 1 «в» классе: 35% обучающихся с неадекватно завышенной самооценкой, 60 % – с завышенной самооценкой, 5% – с адекватной самооценкой. В 1 «г» классе: 50% обучающихся с неадекватно завышенной самооценкой, 35 % – с завышенной самооценкой, 15% – с адекватной самооценкой.

Результаты диагностики по методике Р. Тэмпл, В. Амен, М. Дорки «Выбери нужное лицо» в 1 «в» классе: 40% обучающихся имеют высокий уровень тревожности, 60% – средний. В 1 «г» классе: 15% обучающихся имеют высокий уровень тревожности, 80% – средний, 5% – низкий.

По результатам проведенных методик можно сделать вывод, что около 45% обучающихся имеют признаки частичной дезадаптации к обучению в школе,

полностью адаптированы к обучению в школе около 40% обучающихся, признаки полной дезадаптации были выявлены у 15% обучающихся. Первоклассники, имеющие признаки частичной или полной дезадаптации, требуют дополнительной работы, которая будет способствовать профилактике школьной дезадаптации.

На основе диагностического исследования сформированы контрольная (1 «г» класс) и экспериментальная (1 «в» класс) группы.

Формирующий этап исследования проводился на протяжении шести недель, в нем участвовали обучающиеся экспериментальной группы. Систематически использовались игровые приемы и прием сказкотерапии, направленные на снижение уровня тревожности, формирование положительной школьной мотивации и адекватной самооценки. Данные приемы проводились в основном на уроках с учётом темы урока и его содержания, а также во внеурочной деятельности.

Для снижения уровня тревожности использовались следующие методы и приемы: упражнения «Пружина», «Рубка дров», «Мыльные пузыри», «Воздушный шарик», «Дружные пальчики», сказкотерапия «Случай в лесу», «Морская история», «Злостики, боязливики и грустишки».

Для формирования адекватной самооценки использовались следующие методы и приемы: упражнение «Картинка настроения», «Волшебные очки», «Незаконченное предложение» и игра «Сказочный герой – добрый или злой?», «Найди свою группу», сказкотерапия «История про Энни (застенчивость)».

Для формирования положительной школьной мотивации использовались следующие методы и приемы: сказкотерапия «Лесная школа», «Сказка про кораблик», игра «Первоклассники», «Кот и лодыри», и упражнения «Соберем портфель», «Плюс-минус-интересно».

После проведения формирующего этапа была проведена повторная диагностика по тем же методикам, что и констатирующем этапе исследования. Она показала, что количество обучающихся со средним уровнем тревожности в экспериментальной группе возрос: у 80% обучающихся выявлен средний уровень тревожности. По сравнению с диагностикой на констатирующем этапе мы видим разницу в 20 %. Четверо учеников, имевших высокий уровень тревожности, снизили тревожность до среднего уровня, что говорит о положительной динамике. Положительная динамика результатов была выявлена и при повторной диагностике самооценки младших школьников, а именно – 55% обучающихся экспериментальной группы показали адекватный уровень самооценки, у остальных 45 % обучающихся была выявлена завышенная самооценка. У 11 учеников самооценка понизилась и стала адекватной.

Положительные результаты были выявлены и при повторной диагностике школьной мотивации детей: 55 % первоклассников показали высокую школьную мотивацию, положительное отношение к школе с преобладанием других мотивов было выявлено у 45 % обучающихся. Положительная динамика наблюдается у пятерых обучающихся, так как при повторной диагностике у них была выявлена высокая школьная мотивация, отсутствие школьной мотивации у обучающихся выявлено не было.

Исследование выявило положительную динамику показателей дезадаптации у детей экспериментальной группы, в контрольной группе динамика более слабая.

Таким образом, проведенная на формирующем этапе работа дала положительные результаты. Гипотеза о том, что игровые приемы и прием сказкотерапии являются эффективным средством профилактики школьной дезадаптации первоклассников, подтвердилась.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Андреева Г.М. Социальная психология. М.: Аспект Пресс, 2001. 384 с.
2. Большой психологический словарь / сост. и общ.ред. Б.Г. Мещеряков, В.П. Зинченко. СПб.: Прайм-Еврознак, 2003. 672 с.
3. Савёнышева И.В. Дезадаптация учащихся начальной школы: ее причины, методика определения и коррекция. // Электронный журнал Экстернат РФ. 2013.
4. Справочная книга школьного психолога / Р.В. Овчарова. 2-е изд., дораб. М.: Просвещение: Учеб. лит., 1996. 351 с.
5. Токарь О.В. Детская практическая психология в кратком изложении. Учебно-методическое пособие. М.: ФЛИНТА, 2014, 220 с.

ВОЗМОЖНОСТИ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ УЧЕБНИКОВ Л.Г. ПЕТЕРСОН ДЛЯ РАЗВИТИЯ СВОЙСТВ МЫШЛЕНИЯ У УЧАЩИХСЯ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

В.Ю. Волкова, IV курс очной формы обучения
Научный руководитель- канд. психол. наук, доц. М.А. Крылова
ФГБОУ ВО «Тверской государственный университет»

В период младшего школьного возраста происходят существенные изменения в психике ребенка. Усвоение новых знаний и представлений об окружающем мире перестраивает сложившиеся ранее у детей житейские понятия, способствуя развитию теоретического мышления в доступных для учащимся этого возраста формах.

Однако результат мыслительного процесса, при следовании одному алгоритму решения задачи разными людьми будут отличаться. Все дело в том, что специфические характеристики мыслительного процесса у различных людей представлены и востребованы по-разному при решении тех или иных задач. Такие характеристики называются свойствами мышления. В.А. Тестов относит к ним следующие: любознательность и пытливость (стремление узнать как можно больше и доскональнее); глубина (умение проникать в сущность предметов и явлений); гибкость (умение правильно ориентироваться в новых обстоятельствах); критичность (умение поставить под сомнение сделанные выводы и вовремя отказаться от неверного решения); логичность (умение мыслить стройно, последовательно, поэтапно); быстрота (способность принимать правильные решения в кратчайшие сроки) [2].

От степени развития этих свойств у младших школьников зависит продуктивность формирования универсальных учебных действий. Образовательный стандарт НОО нового поколения требует не только научить ребенка читать, считать и писать, но и развить мышление. Поэтому разные образовательные программы имеют определенную структуру и содержат целый комплекс заданий, чтобы способствовать развитию свойств мышления.

Рассмотрим, какие возможности есть в системе УМК «Перспектива», автором которого является педагог-методист, доктор педагогических наук,

профессор кафедры начального и дошкольного образования Л.Г. Петерсон. Учебник сделан в форме тетрадей на печатной основе. В него входят задания, развивающие у детей мыслительные операции: анализ, синтез, классификацию, логическое мышление, творческие способности, что способствует формированию познавательных интересов, активизирует мыслительную деятельность учащихся во время проведения урока. В учебнике отражены методологические требования деятельностного подхода, что помогает стимулировать деятельность учащихся. В нем тщательно подобран материал, объем которого разные дети могут «перерабатывать» по-разному, в зависимости от уровня подготовленности. К выполнению обязательны только 3–4 задания по новой теме, остальной материал – задания на повторение, смекалку и логику, т. е. выполнение всех заданий учебника не обязательно. Все задачи имеют практическую основу, что реализует еще один важный принцип – взаимосвязи теории и практики [1].

Кроме того, учебники Л.Г. Петерсон имеют ряд возможностей для развития свойств мышления у учащихся младшего школьного возраста.

1. Так, например, на протяжении всего периода обучения около 20% заданий в учебнике ориентированы не просто на отработку алгоритма действия, а на глубину мышления. Например, числовые кроссворды, ребусы, расшифровки, в ходе выполнения которых учащиеся расшифровывают имена литературных героев, исторических личностей или названия произведений, что подразумевает поддержание любопытства и любознательности учащихся.

2. В каждом классе есть разделы учебника, который включает материал для стимулирования любознательности и пытливости мышления. Например, «Алфавитная нумерация», где представлено славянское написание русских букв; «Программа действий. Алгоритм», где учащимся открывается обычный будний день, как целый набор программ действий; говорящая сама за себя тема «Как люди научились считать», где учащиеся переносятся в далекое прошлое и проходят путь появления счета вместе с автором учебника и учителем.

3. Использование знаний в новых, нестандартных ситуациях, в той или иной степени отличающихся от тех, в которых они были получены, определяет развитие гибкости мышления. Ярким примером этого является комплекс творческих заданий, предлагаемых на протяжении всего начального курса математики. Так, в первом классе учащимся предлагается выявить закономерность и вставить недостающую фигуру. Далее задание усложняется: найти фрагмент рисунка или дорисовать необходимые элементы в таблице. Во втором классе задания усложняются еще больше: надо найти ошибку в представленной закономерности или заполнить таблицу, вставляя недостающие множители и значения произведений. В третьем классе задания усложняются путем требования продолжить ряд закономерностей (чаще числовой). Четвертый класс раскрывает важность закономерности в теме «Точка на осях координат». В рамках этой темы учащимся предлагается восстановить рисунок по его коду, где каждая допущенная ошибка в последовательности соединения точек может привести к искаженному изображению. Такие задания также способствуют развитию умения мыслить стройно, т. е. логично, путем привлечения при

выполнении заданий различных мыслительных операций.

4. Еще одним прекрасным дополнением является наличие заданий, подразумевающих манипуляции (измерить, вырезать), которые помогают осваивать учебный материал не механически, а осознанно.

5. Такое свойство, как критичность мышления автор тоже не оставляет без внимания. Так, в первом классе предлагаются задания из серии «что перепутал художник». При изучении темы «Обратные операции» включены задания – проблемная ситуация, где обратной операции не существует, например, «лесорубы спилили дерево». «Верно и неверно. Всегда и иногда» – работа с высказываниями, где учащиеся приходят к выводу, что есть такие предложения, которые не являются ни верными, ни неверными, следовательно, не все предложения высказывания.

Таким образом, можно заявить, что учебники Л.Г. Петерсон имеет свои преимущества и особенности, благодаря которым стимулируется развитие различных свойств мышления: предоставляется возможность детям, способным к раннему усвоению учебного материала, реализовать свою познавательную потребность, путем наличия дополнительных заданий и заданий повышенной сложности; для менее подготовленных обучающихся создаются реальные условия для успешного усвоения материала без напряжения и спешки, вводом его малыми количествами за гораздо более длительный период, чем отведено по программе; реализуется принцип минимакса, учитываются особенности учащихся и позволяется развивать мышление каждому в своем темпе; вместо линейной последовательности изложения материала используется сложная динамика наложения тем, позволяющая растянуть, увеличить время работы при прохождении трудных тем без перегрузок и дополнительных учебных часов; многочисленные задания на выявление простых закономерностей развивают логику, подготавливают к нахождению и использованию новых принципов и способов действий при выполнении заданий; наличие таких тем как «Область и границы», «Плоские поверхности», «Симметрия», а также включение исторических сведений позволяет формировать критичность мышления; комплекс заданий, предлагающий подумать и найти результат разными способами, требует от учащихся умение мыслить гибко и глубоко; постепенное сокращение заданий, способствующих плавному переходу к решению других задач, предполагает увеличение быстроты мышления; числовые выражения, требующие рациональности в нахождении значения, предполагают умение свернуть процесс рассуждения.

С нашей точки зрения, учебник Л.Г. Петерсон для учителей является отличным помощником при организации учебного процесса, учитывающий индивидуальные особенности развития мышления младших школьников.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Мирушкина Т.И. Особенности работы по учебнику Л.Г. Петерсон в начальной школе/ Эксперимент и инновации в школе. 2011. №4.
2. Тестов В.А. Математическая одаренность и ее развитие// Перспектива науки и образования. 2014.

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

ОРГАНИЗАЦИЯ УЧЕБНОГО СОТРУДНИЧЕСТВА КАК УСЛОВИЕ РАЗВИТИЯ КОММУНИКАТИВНЫХ УНИВЕРСАЛЬНЫХ УЧЕБНЫХ ДЕЙСТВИЙ У ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

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

В настоящее время образовательный процесс претерпел изменения под влиянием перемен в обществе. Ведущими целями стали социальные, личностные потребности и интересы. По этой причине менялись требования к уровню подготовки выпускника начальной школы, который должен освоить не только базовый объем знаний, но и обладать универсальными учебными действиями. Особое место в их системе занимают коммуникативные универсальные учебные действия (КУУД). Во-первых, главной в активной мыслительной деятельности школьников является способность воспринимать информацию, интерпретировать и передавать её другим, т.е. от развития КУУД зависит успешность в обучении [2, с. 3]. Во-вторых, умение общаться в социуме способствует формированию регуляции деятельности, самореализации и становлению личности.

Коммуникативные УУД обеспечивают социальную компетентность и учет позиции других людей, партнёров 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 [1, с. 30].

ФГОС НОО устанавливает основные результаты основной образовательной программы начального общего образования в рамках овладения КУУД: готовность слушать собеседника и вести диалог; готовность признавать возможность существования различных точек зрения и права каждого иметь свою; излагать своё мнение и обосновывать свою точку зрения и оценку события; определение общей цели и путей её достижения; умение договариваться о распределении функций и ролей в совместной деятельности; осуществлять взаимный контроль и помощь в совместной деятельности, адекватно оценивать собственное поведение и поведение других; готовность конструктивно разрешать конфликты посредством учёта интересов сторон и сотрудничества [3].

Одним из путей овладения детьми коммуникативными действиями является организация педагогом учебного сотрудничества, которое позволяет создать благоприятные условия для обучения в целом. Нами учебное сотрудничество понимается, как форма взаимодействия учителя и учащихся, в котором совместно ставятся и решаются учебные задачи и проблемы.

Нами была составлена и реализована программа эмпирического исследования, которая проводилась на базе МОУ гимназии №12 г. Твери. В исследование приняли участие обучающиеся 3 «Г» класса в количестве 24 человек.

На констатирующем этапе были использованы: методика «Кто прав?» (модифицированная методика Г.А. Цукерман и др.), с целью определения уровня

развития действий, направленных на учёт позиции партнёра; методика «Рукавички» Г.А. Цукерман с целью выявления уровня развития действий по согласованию усилий в процессе организации и осуществления сотрудничества; методика «Ковёр» Р. Овчарова с целью изучения уровня развития навыков группового взаимодействия учащихся в ситуации предъявленной учебной задачей; задание «Дорога к дому» (модифицированное задание «Архитектор-строитель») с целью выявления уровня развития действия по передаче информации и отображению предметного содержания и условий деятельности.

Анализ результатов констатирующего этапа показал, что высокий уровень по методике «Кто прав» имеют 6 из 24 учащихся (25%); по методике «Рукавички» – 10 (42%); по методике «Ковёр» – 8 (33%); по заданию «Дорога к дому» – 6 учащихся (25%). Средний уровень по методике «Кто прав» имеют 14 из 24 учащихся (58%); по методике «Рукавички» – 8 (33%); по методике «Ковёр» – 12 (50%); по заданию «Дорога к дому» – 14 (58%). Низкий уровень по методике «Кто прав» показали 4 из 24 школьников (17%); по методике «Рукавички» – 6 (25%); по методике «Ковёр» – 4 (17%); по заданию «Дорога к дому» – 4 (17%).

На формирующем этапе исследования была разработана система заданий с организацией учебного сотрудничества на уроках математики, русского языка, литературного чтения, окружающего мира, технологии и изобразительного искусства. Система заданий включала в себя групповую и парную работу, проведение дискуссий, проблемные ситуации, подготовку сообщений и проектов, совместную творческую деятельность. Такие методы и формы работы предполагали педагогическое сопровождение при организации форм учебного сотрудничества, вовлечение всех участников образовательного процесса в учебное сотрудничество; создание пар и групп постоянного и сменного состава по алфавиту, по партам, спонтанно (при изучении нового материала пары были созданы следующим образом: «сильный» и «средний» или «слабый» обучающиеся, при обобщении или закреплении изученных тем: «сильный»-«сильный», «средний-средний», «слабый-слабый»); постоянное проговаривание правил работы в паре и группе; рефлексия деятельности каждого обучающегося в группе, паре, на уроке.

Приведём пример того, как происходило внедрение групповой работы сменного состава (т.к. именно её сложнее организовать). При изучении темы «Приставка» на уроке русского языка была применена такая работа: сначала были организованы группы-четверки. Каждому члену группы было дано свое задание в зависимости от буквы на его листе (А, Б, В, Г). А – найти приставки со значением «движение изнутри». Б – найти приставки со значением «удаление от чего-либо». В – со значением «начало действия». Г – со значением – «приближение к чему-либо». Каждый учащийся выполнял своё задание в группе за определенное количество времени. По сигналу учителя в зависимости от буквы на листе учащиеся объединялись в новую группу, где шло обсуждение своего задания (учащиеся исправляли и корректировали друг друга, проверяли правильность нахождения приставок). По следующему сигналу учителя школьники возвращались в свои первоначальные группы, где обсуждали уже все задания. В такой работе является обязательным инструктаж перед выполнением

заданий, после выполнения задания обучающиеся должны проверить себя по эталону и провести рефлекссию своей деятельности.



Рис. 1. Уровень коммуниктивных универсальных учебных действий у обучающихся 3 «Г» класса на констатирующем и контрольном этапах (Методика «Кто прав»).

На контрольном этапе исследования мы проверили результативность внедренных заданий. Диагностика проводилась по методикам, аналогичным тем, что использовались на констатирующем этапе. Но вместо рукавичек детям было предложено разукрасить носочки, а вместо ковра нужно было изготовить платок.

Динамика развития коммуниктивных универсальных учебных действий представлена на диаграммах (рис. 1–4).



Рис. 2. Уровень коммуниктивных универсальных учебных действий у обучающихся 3 «Г» класса на констатирующем и контрольном этапах (Методика «Рукавички»).

При анализе результатов было отмечено, что у обучающихся наблюдаются изменения в положительную сторону. Они стали активнее работать в парах, группах, точнее формулировать вопросы, высказывать своё мнение. Считаем, что процесс развития КУУД нужно осуществлять постоянно и системно.

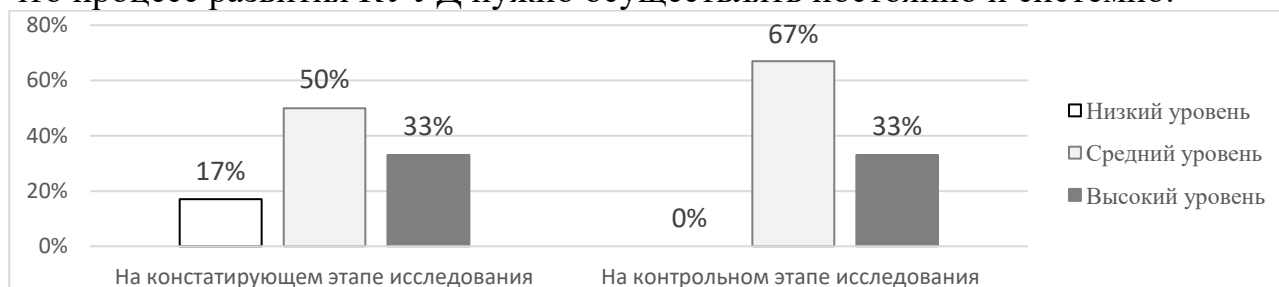


Рис. 3. Уровень коммуниктивных универсальных учебных действий у обучающихся 3 «Г» класса на констатирующем и контрольном этапах (Методика «Ковёр»).

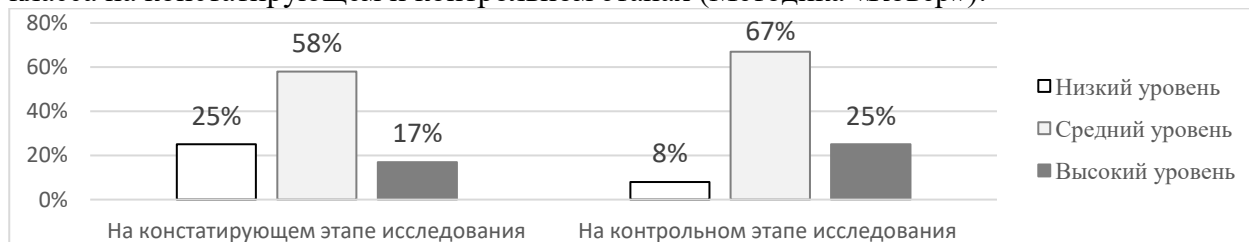


Рис. 4. Уровень коммуниктивных универсальных учебных действий у обучающихся 3 «Г» класса на констатирующем и контрольном этапах (Задание «Дорога к дому»).

Подводя итоги эмпирического исследования, мы сделали следующие

выводы: перед каждым заданием нужно проводить с учащимися инструктаж (наглядно или словесно); во время парной и групповой работы учителю не навязывать своё мнение, создавать благоприятную и бесконфликтную среду; использовать специальные модели и схемы для удержания внимания учащихся на предмете обсуждения, фиксировать разные позиции участников; учебному сотрудничеству также нужно обучать, проговаривать со школьниками правила работы, правила ведения дискуссии и др.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Асмолов А.Г., Бурменская Г.В., Володарская И.А. Как проектировать универсальные учебные действия в начальной школе. От действия к мысли: пособие для учителя / под ред. Асмолова А.Г. М., Просвещение, 2008. 151 с.
2. Тюрикова С.А. Коммуникативные универсальные учебные действия: сущность и показатели сформированности //Интернет-журнал «Науковедение». Вып. 3. 2014. С. 1–9.
3. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования. Стандарты второго поколения. М.: Просвещение, 2010. 41 с.

ОРГАНИЗАЦИЯ ПРОЕКТНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ

К.М. Ботякова, III курс очной формы обучения

Научный руководитель – кан. пед. наук, доц. Т.А. Креславская

ФГБОУ ВО «Тверской государственный университет»

Образовательные стандарты второго поколения предъявляют новые требования к системе обучения в общеобразовательной школе. В настоящее время все более актуальным становится использование в обучении приемов и методов, которые формируют у детей умения самостоятельно добывать новые знания, выдвигать гипотезы, делать выводы и умозаключения, развивают инициативу, самоконтроль и самооценку.

К таким методам можно по праву отнести метод проектов, который не является принципиально новым в мировой педагогической практике, однако в полной мере отвечает современным принципам отечественного образования: компетентностному и личностно ориентированному подходам к обучению и воспитанию, субъективности школьника в процессе приобретения знаний.

В последние десятилетия метод проектов вызывает большой интерес у учителей всех школьных дисциплин и является предметом специальных научных исследований. Главные и непосредственные достоинства этого метода – высокая степень самостоятельности, инициативности учащихся, развитие социальных навыков школьников в процессе групповых взаимодействий, приобретение детьми опыта исследовательско-творческой деятельности, межпредметная интеграция знаний, умений и навыков. В настоящее время метод проектов по праву считается педагогической технологией XXI века.

Зарождение метода проектов происходит в XVI в. в архитектурных мастерских Италии. Под проектом в это время понималось задание, самостоятельно выполненное студентами, на основе результатов которого лучшие авторы могли быть зачислены в мастер-классы.

Включение метода проектов в педагогическую практику школ, сначала сельскохозяйственных, а позднее общеобразовательных, относится к концу XIX

– началу XX вв. и связано с именем американского философа-идеалиста, представителя «прагматической педагогики» Джона Дьюи (1859–1952).

Согласно его воззрениям, опыт и знания ребёнок должен приобретать путём «делания», в ходе исследования проблемной обучающей среды, изготовления различных макетов, схем, производства опытов, нахождения ответов на спорные вопросы и в целом – восхождения от частного к общему, т.е. использования индуктивного метода познания.

Первое теоретическое описание метода проектов было сделано в 1918 г. в книге «Метод проектов» американским психологом и педагогом Вильямом Килпатриком (1871–1965), учеником и последователем Дж. Дьюи. Решающую роль в учебном процессе, по мнению В. Килпатрика, должны играть желания и наклонности детей. Под проектом данным автором понималась любая деятельность, выполненная «от всего сердца», с высокой степенью самостоятельности группой учащихся, объединённых в данный момент общим интересом.

В России идеи проектного обучения возникли практически одновременно с разработками американских педагогов. В 1905 г. под руководством С.Т. Шацкого была организована группа сотрудников, апробировавших различные виды проектирования с детьми и пропагандировавших их среди российских учителей. В поисках наиболее подходящего названия новому методу преподавания отечественные педагоги использовали различные определения: практический (В.А. Герд), естественно-научный, опытно-испытательный (А.П. Пинкевич), исследовательский (Б.Е. Райков), опытно-показательный (К.П. Ягодковский). В послереволюционный период проектный метод внедрялся в школы по личной инициативе Н.К. Крупской.

Советскими педагогами в первую очередь делался принципиальный упор на общественно-полезную, трудовую, идеологическую направленность проектов. Гораздо меньшее внимание уделялось учебным проектам, что привело к резкому снижению уровня общеобразовательной подготовки детей.

Реформирование современного отечественного образования способствовало возрождению проектного метода в российских школах. Наиболее активно её стали применять в отдельных регионах с 1993 г. в рамках программы «Технология». В последние десятилетия метод проектов приобрёл большую популярность и успешно используется педагогами различных дисциплин, в т. ч. и в начальной школе.

Проект – метод обучения, основанный на постановке социально-значимой цели и её практическом достижении.

Основными существенными характеристиками проектной деятельности являются: наличие актуальной в исследовательском, творческом плане проблемы, требующей интегрированного знания, исследовательского поиска для её решения; практическая, теоретическая, познавательная значимость предполагаемых результатов; самостоятельная (индивидуальная, парная, групповая) деятельность учащихся; структурирование содержательной части проекта (с указанием поэтапных результатов); использование исследовательских методов: определение проблемы и задач исследования; выдвижение гипотезы их решения; выбор методов исследования; оформление конечных результатов;

анализ полученных данных; подведение итогов, выводы.

Субъектами проектной деятельности школьников являются: педагог (руководитель проекта), моделирующий учебные ситуации, из которых рождается проектный замысел, организующий проектную деятельность; учащийся (или группа учеников), непосредственно выполняющие проект; взрослые (педагоги-предметники, родители, другие лица), принимающие активное участие в работе над детским проектом.

Проектная деятельность нормируется рядом принципов.

Принцип прогностичности. Этот принцип обусловлен самой природой проектирования, ориентированного на будущее состояние объекта. Особенно ярко он проявляется при использовании проектирования для создания инновационных образцов. В этом смысле проект может быть определён как пошаговое осуществление потребного будущего.

Принцип пошаговости. Природа проектной деятельности предполагает переход от проектного замысла к формированию образа цели и образа действий. От него – к программе действий и её реализации. Причём каждое последующее действие основывается на результатах предыдущего.

Принцип нормирования требует обязательности прохождения всех этапов создания проектов в рамках регламентированных процедур, в первую очередь связанных с различными формами организации мыследеятельности.

Принцип обратной связи напоминает о необходимости после осуществления каждой проектной процедуры получать информацию о её результативности и соответствующим образом корректировать действия.

Принцип продуктивности подчёркивает прагматичность проектной деятельности, обязательность её ориентации на получение результата, именно прикладную значимость.

Принцип культурной аналогии требует адекватности результатов проектирования определённым культурным образцам. Чтобы быть включённым в культурный процесс, необходимо научиться понимать и чувствовать своё место в нём, формулировать собственный взгляд на достижения человечества на основе изучения культурно-исторических аналогов.

Принцип саморазвития способствует активности участников, а также рождению новых проектов в результате реализации поставленной цели. Решение одних задач и проблем приводит к постановке новых, стимулирующих развитие новых форм проектирования. [1]

Организация проектной деятельности учащихся. Такая организация прежде всего должна предусматривать определённую логику этапов проектирования. На практике удобно ориентироваться на следующие этапы проектирования: погружение в проект; организация деятельности; осуществление деятельности; презентация результатов.

Внутри каждого из этих этапов, в свою очередь, выделяют определённые процедуры, составляющие содержательную, структурную, технологическую, организационную основу проектных действий.

Первый этап (погружение в проект) является одним из наиболее важным: от его реализации во многом зависит успешность и эффективность проектной

деятельности в целом. На этом этапе учитель пробуждает в учащихся интерес к теме будущего проекта, очерчивает проблемное поле, расставляя акценты значимости, предлагая тот или иной ракурс рассмотрения темы, формирует проблему проекта. Из проблемы проекта, названной в общем виде, в совместном обсуждении выделяют ряд проблем, её уточняющих (проблематизация). В результате проблематизации учащиеся при поддержке педагога определяют цель и задачи проекта, осуществляют поиск одного или нескольких способов решения проблемы проекта. Погружение в проект требует от учителя педагогического мастерства, знания зоны ближайшего развития детей, их интересов и увлечений. На этом этапе учитель конкретизирует задачи обучения, развития и воспитания, которые будут реализовываться в рамках данного проекта.

На втором этапе (организация деятельности) решаются организационные вопросы, необходимые для осуществления проектной деятельности. В случае группового проекта создают группы учащихся, обозначают цели и задачи каждой группы (при необходимости распределяются функции между детьми). На этом же этапе планируют работу по решению конкретных задач проекта, определяют источники информации, выбирают критерии оценки итога – продукта проектной деятельности, уточняют сроки и способы презентации результатов проектирования.

На третьем этапе (осуществление деятельности) последовательно реализуют намеченные планы, решают поставленные задачи, в т. ч. собирают и обрабатывают необходимую информацию; обсуждают ход выполнения проекта и его промежуточные результаты; оформляют продукт проектной деятельности и готовности к его публичной защите.

На четвёртом этапе (презентация) результат проектной деятельности представляют для общего обсуждения и оценки в соответствии с выбранными ранее критериями. Обязательным процедурным моментом, завершающим учебный проект, является итоговая рефлексия, помогающая каждому участнику оценить, каков был индивидуальный и групповой вклад в решение проблемы, чему научил проект, что и почему удалось или не удалось [2].

Метод проектов действенен, он дает возможность добиваться полезного эффекта и положительных результатов в обучении и воспитании. Проект достаточно устойчиво вписывается в процесс обучения начальной школы, выстраивается полноценная система обучения и воспитания учащихся на основе индивидуального подхода, творческой и исследовательской деятельности, происходит социальная адаптация, успешная организация собственной жизнедеятельности.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Воронцов А.Б. проектная задача в начальной школе. М.: Просвещение, 2011. 176 с.
2. Иванова Л.В., Марунина Г.Н. Как организовать проектную деятельность в начальной школе. М., 2011.

ВНЕУРОЧНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ В РАМКАХ ФГОС

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

В соответствии с федеральным государственным образовательным стандартом основная образовательная программа реализуется образовательным учреждением, в том числе, и через внеурочную деятельность. Под внеурочной деятельностью в рамках реализации ФГОС следует понимать образовательную деятельность, осуществляемую в формах, отличных от классно-урочной, и направленную на достижение планируемых результатов освоения основной образовательной программы [1, П. 16].

В первую очередь, внеурочная деятельность – это достижение личностных и метапредметных результатов. При этом она носит компенсационный характер: способствует решению тех образовательных задач, которые не удастся решить на уроке. Это определяет и специфику внеурочной деятельности, в ходе которой обучающийся должен не только узнать, но и научиться действовать, чувствовать, принимать решения и др.

Для реализации познавательной и творческой активности школьника нужно знать сущность образовательных технологий, которые дают возможность наиболее эффективно организовать проведение внеурочной деятельности. При отсутствии применения современных педагогических технологий у обучающихся нет возможности реализовать условия перехода от обучения к самообразованию. Мы считаем, что сегодня педагог получил возможность по-новому организовать внеурочную деятельность своих учеников, используя новые технологии.

Эффективность использования в образовательном процессе педагогических технологий подтверждена исследовательскими работами В.И. Андреева, В.П. Беспалько, Г.К. Селевко, В.И. Боголюбова, М.В. Кларина, В.Ю. Питюкова, Я.А. Савельева, В.А. Сластенина и др. По мнению В.П. Беспалько, «любая деятельность может быть либо технологией, либо искусством. Искусство основано на интуиции, технология на науке. С искусства все начинается, технологией заканчивается, чтобы затем все началось сначала». [3, 231 с.]

Обучение в школе является значимым периодом в жизни человека – периодом, определяющим формирование привычек и жизненных ориентиров, индивидуальную успешность, способность к самосовершенствованию и самообразованию в дальнейшем. С введением ФГОС в школах радикально изменилось место внеурочной деятельности, так как она стала обязательной, что подчёркивает её значимость в образовательной системе. Это позволяет решить затруднение с недостатком времени для всестороннего и гармоничного воспитания через организацию внеурочной деятельности школьников.

Учителю необходимо стимулировать развитие у детей интереса к различным видам деятельности, желание активно участвовать в продуктивной деятельности, умение самостоятельно организовать своё свободное время. Если не внедрять современные технологии организации внеурочной деятельности, то обучающийся не сможет в полной мере развивать свои индивидуальные интересы, формировать профессиональные интересы, развивать творческие способности, устойчивые интересы к предметам. Внеурочная деятельность позволяет учителю выявить у обучающихся потенциальные возможности и интересы, помочь им их реализовать с помощью современных технологий. Ведь

внеурочная работа – это хорошая возможность для организации межличностных отношений в классе, между обучающимися и классным руководителем, учителем с целью создания ученического коллектива. В процессе многоплановой внеурочной деятельности можно обеспечить развитие общекультурных интересов школьников, способствовать решению задач нравственного воспитания.

Таким образом, внедрение педагогических технологий в образовательный процесс и внеурочную деятельность начальной школы является просто необходимым аспектом современного начального образования.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. ФГОС НОО. [Электронный ресурс]. URL: <https://fgos.ru/>
3. Внеурочная деятельность в современной школе. [Электронный ресурс]. URL: <https://www.menobr.ru/article/65183-qqq-16-m12-vneurochnaya-deyatelnost-v-sovremennoy-shkole>
4. Беспалько В.П. Слагаемые педагогической технологии. М.: Просвещение, 1989. 231 с.
5. Габдリエва А.Г. Новые образовательные технологии в урочной и внеурочной деятельности, как одно из условий повышения качества образования // Доклад на метод. объединении учителей нач. классов. 2017. [Электронный ресурс]. URL: <https://infourok.ru/doklad-novie-obrazovatelnie-tehnologii-v-urochnoy-i-vneurochnoy-deyatelnosti-kak-odno-iz-usloviy-povisheniya-kachestva-obrazovan-1529290.html>

ФОРМИРОВАНИЕ ЛИДЕРСКИХ КАЧЕСТВ ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА ВО ВНЕУРОЧНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

О.С. Жукова, IV курс очной формы обучения

Научный руководитель – начальник УМУ, канд. психол. наук, Л.С. Павлова
ФГБОУ ВО «Тверской государственный университет»

Проблема формирования у младших школьников лидерских качеств является одной из актуальных проблем в педагогике.

Актуальность данной темы исследования связана с тем, что изучение исследуемой проблемы поможет сформировать представление о личности лидера, определит набор качеств, которые делают человека лидером.

Теории и практике выявления лидеров посвящены работы таких специалистов в области психологии и педагогики, как: А.В. Петровский, Н.С. Жеребова, Г.М. Андреева, Л.И. Уманский и др. Стили лидерства раскрыты в трудах И.П. Волкова, А.Л. Журавлева, Б.Д. Парыгина, В.Ф. Рубахина и др. Вопросами соотношения лидерства и руководства занимались такие авторы как И.П. Волков, Б.Д. Парыгин и др.

Дадим определение лидерства с точки зрения Б.Д. Парыгина: «Лидер – это член группы, который спонтанно выдвигается на роль неофициального руководителя в условиях определенной, специфической и, как правило, достаточно значимой ситуации, чтобы обеспечить организацию совместной, коллективной деятельности людей для наиболее быстрого и успешного достижения общей цели» [4, с. 141].

Б.Д. Парыгин предложил типологию лидерства, которая была построена на трех различных основаниях: содержания, стиля лидерства, и характера деятельности лидера. Раскроем следующие виды дифференциации лидерства:

- 1) по содержанию деятельности: а) лидер-вдохновитель, предлагающий

программу поведения; б) лидер-исполнитель, организатор выполнения уже заданной программы; в) лидер, являющийся одновременно как вдохновителем, так и организатором;

2) по стилю руководства: а) авторитарный; б) демократический; в) совмещающий в себе элементы того и другого стиля;

3) по характеру деятельности: а) универсальный, то есть постоянно проявляющий свои качества лидера; б) ситуативный, то есть проявляющий качества лидера лишь в определенной, специализированной ситуации [4, с. 147].

Анализ теоретических источников позволил сделать вывод о том, что в психолого-педагогической литературе сформированы основные положения и подходы к изучению различных аспектов феномена лидерства, представлено большое количество способов развить лидерские качества у детей самых разных возрастов. По мнению Р.Л. Кричевского, сензитивным периодом является младший школьный возраст, так как именно в этот период становления личности происходит усвоение жизненно важных поведенческих моделей, развитие саморефлексии, более глубокая оценка собственной личности [5]. 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 перспективных способов развития лидерских качеств младших школьников является внеурочная деятельность.

Внеурочная деятельность является составной частью учебно-воспитательного процесса и одной из форм организации свободного времени учащихся. Внеурочная деятельность понимается как деятельность, организуемая во внеурочное время для удовлетворения потребностей учащихся в содержательном досуге, их участии в самоуправлении и общественно полезной деятельности [3, с. 13]. Внеурочная деятельность объединяет детей, дает понятие о чувстве партнерства, взаимовыручке, снимает скованность, способствует инициативе, ускоряет процесс овладения навыками публичного выступления, помогает поверить в собственные силы, а также проявить лидерский потенциал.

Таким образом, формирование у младших школьников лидерских качеств – актуальная педагогическая проблема, решение которой происходит через включение обучающихся в различные виды внеурочной деятельности (познавательную, спортивную, игровую и др.), в процессе которых младшие школьники учатся работать в коллективе, высказывать свое мнение, слушать и слышать других, у них формируется ответственность, активность, инициативность, общительность, организованность и т.д.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Андреева Г.М. Социальная психология. М.: Аспект-Пресс, 2008. 373 с.
2. Волков И.П. Исследование лидерства как функции групповой задачи // Экспериментальная и прикладная психология. Вып. 4. Л.: ЛГУ, 1971. С. 17–22.
3. Дубинец Л.А. Внеурочная деятельность как средство достижения воспитательных результатов в условиях начальной школы // Молодой ученый. 2015. №1.2. С. 13–16. URL: <https://moluch.ru/archive/81/14721/> (дата обращения: 17.02.2019).
4. Парыгин Б.Д. Социальная психология. Проблемы методологии, истории и теории. СПб.:

ИГУП, 1999. 592 с.

6. Кричевский Р.Л. Динамика группового лидерства. //Вопросы психологии. 1980 № 2. С.42–52.

7. Уманский Л.И. Психология организаторской деятельности школьников: учеб. пособие для пед. ин-тов. М.: Просвещение, 1980. 160 с.

ТЕАТРАЛИЗАЦИЯ КАК ПРИЁМ РАЗВИТИЯ ТВОРЧЕСКИХ СПОСОБНОСТЕЙ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ НА УРОКАХ ЛИТЕРАТУРНОГО ЧТЕНИЯ

Э.Р. Гимазимова, IV курс очной формы обучения

Научный руководитель – канд. пед. наук, доц Т.А. Креславская

ФГБОУ ВО «Тверской государственный университет»

Одной из важнейших задач современной школы является формирование творчески мыслящей личности. Поэтому все больше внимания уделяется вопросам творческого развития детей, где главной задачей выступает развитие их творческих способностей.

Сущность понятия «творчество» рассматривают ученые, исследователи, педагоги и психологи нашей страны и стран зарубежья. Советский психолог Л.С. Выготский отмечал, что творческой называется каждая деятельность, которая создает что-то новое. Он также утверждал, что творчество является необходимым условием существования, и все вокруг обязано своим происхождением творческому процессу человека [1].

По мнению С. Рубинштейна, творчество – это деятельность, «созидающая нечто новое, оригинальное, что притом входит не только в историю развития самого творца, но и в историю развития науки, искусства и так далее» [2, с. 482].

В понятии «способности» Б.М. Теплов заключил три идеи. «Во-первых, под способностями понимаются индивидуально-психологические особенности, отличающие одного человека от другого... Во-вторых, способностями называют не всякие вообще индивидуальные особенности, а лишь такие, которые имеют отношение к успешности выполнения какой-либо деятельности или многих деятельностей... В-третьих, понятие "способность" не сводится к тем знаниям, навыкам или умениям, которые уже выработаны у данного человека» [3, с. 34].

Есть большое количество способов для развития творческих способностей обучающихся, один из которых – нестандартные уроки. Это импровизационная форма учебного занятия, имеющая нестандартную структуру. Одним из результативных видов нестандартных уроков, раскрывающий творческий потенциал, является урок-театрализация.

Возможность использовать элементы театра дают уроки литературного чтения, так как литература и театр являются двумя искусствами, для которых слово является общим. Таким образом, театрализация на уроках литературного чтения развивает память, образное мышление, речь, усиливает эмоциональную сторону анализа художественного произведения.

На основе теоретического материала анализа и интерпретации эмпирических знаний нами была разработана и апробирована система занятий, направленная на развитие творческих способностей через театрализацию.

Театрализованные уроки литературного чтения включают в себя выразительное чтение, чтение по ролям, креативную игру-драматизацию,

инсценирование, театр-экспромт, анализ иллюстраций с точки зрения выразительности мимики и пантомимики изображенных на них героев, театрализованная беседа и др.

Например, в работе с произведением К. Паустовского «Барсучий нос» использовалась креативная игра-драматизация.

Фрагмент урока:

* Изобразите мальчика и его друзей, которые услышали в траве фыркание какого-то зверя. Мальчик зашипел на друзей, чтобы они молчали. Они старались даже не дышать, хотя руки тянулись к двустволке – кто знает, что это мог быть за зверь.

* Изобразите зверя, высунувшего из травы мокрый черный нос, похожий на свиной пяточок. Его нос долго нюхал воздух и дрожал от жадности. Потом из травы показалась его полосатая шкурка, а затем он вылез из зарослей полностью. Он поджал лапу и внимательно посмотрел на мальчика. Потом безглаголю фыркнул и сделал шаг к картошке.

* Изобразите, как барсук прыгнул к сковородке с картошкой, на которой она жарилась и шипела, разбрызгивая сало, и сунул в неё нос. Как барсук взвизгнул и с отчаянным воплем бросился в траву. Как он бежал и голосил на весь лес, ломал кусты и плевался от негодования и боли.

* Изобразите, как барсук лечит свой обожженный нос. Он расковырял пенёк и засунул в середину пня, в мокрую и холодную труху нос. Он стоял неподвижно и охлаждал свой несчастный нос, а вокруг бегал и фыркал другой маленький барсучок. Он волновался и толкал барсука носом в живот. Тот рычал на него и лягался задними лапами. Потом он сел и заплакал. У него были круглые мокрые глаза, он стонал и облизывал своим шершавым языком больной нос. Он как будто просил о помощи, но никто ничем ему не мог помочь.

В завершении работы по выявлению уровня влияния театрализации на уроках литературного чтения на развитие творческих способностей младших школьников на контрольном этапе детям была предложена повторная диагностика, которая была применена и на констатирующем этапе.

Повторное проведение данной методики позволило нам выяснить, какие произошли изменения по развитию творческих способностей у учащихся данного класса. Уровень развития творческих способностей у 38 % (8 человек) возрос до высокого, у 48% (10 человек) – до среднего и у 14% (3 человека) остался на низком уровне.

Таким образом, у всех ребят исследуемого класса произошли личностные изменения. Дети стали более активными, инициативными, увереннее в себе и в своих возможностях. Стали эмоциональнее и выразительнее исполнять литературные произведения. Сформировалось положительное отношение к театрализованным играм.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Выготский Л.С. Воображение и творчество в детском возрасте: психол. очерк: кн. для учителя. 3-е изд. М.: Просвещение, 1991. – 93 с.
2. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии. Издательство «Питер» СПб.: 2000. 712 с.
3. Семенюк Л.М. Хрестоматия по возрастной психологии: учеб. пособие для студ. / под ред. Д.И. Фельдштейна: изд. 2-е, доп. М.: Институт практической психологии, 1996. 304 с.

ФОРМИРОВАНИЕ КОММУНИКАТИВНЫХ УНИВЕРСАЛЬНЫХ УЧЕБНЫХ ДЕЙСТВИЙ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ НА УРОКАХ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА ЧЕРЕЗ ДИДАКТИЧЕСКУЮ ИГРУ

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

Согласно Федеральному государственному образовательному стандарту начального общего образования (ФГОС НОО), коммуникативные универсальные учебные действия (УУД) понимаются как умение обучающегося учитывать позиции других людей, партнера по общению или деятельности, слушать и вступать в диалог; участвовать в коллективном обсуждении проблем; интегрироваться в группу сверстников и строить продуктивное взаимодействие и сотрудничество со сверстниками и взрослыми. [1].

Коммуникативные УУД включают в себя следующие составляющие: планирование учебного сотрудничества с учителем и сверстниками; постановка вопросов; разрешение конфликтов; управление поведением партнера; умение выражать свои мысли в соответствии с задачами и условиями коммуникации; владение монологической и диалогической формами речи в соответствии с нормами языка.

Формирование коммуникативных универсальных действий является основной целью обучения иностранному языку. Развитие коммуникативных УУД будет успешным, если обучение носит деятельностный характер, то есть обучающиеся вовлечены в деятельность, которая имеет реальную жизненную основу, и способствует развитию самостоятельности и принятию на себя ответственности за результаты своей деятельности [2].

Одним из эффективных способов формирования коммуникативных УУД является дидактическая игра. Игра создает атмосферу, в которой ребенок чувствует себя комфортно, делает ребенка активным действующим лицом в учебном процессе, стимулирует интересы детей, развивая их желание учиться.

Ролевые игры предоставляют возможность попасть в мир реального общения на иностранном языке, создают условия для развития диалогической и монологической форм речи. Общение в ролевой игре предполагает использование разговорных фраз, полезных в жизни. Эти фразы необходимы для поддержания беседы, выражения своего мнения, возражения, согласия или несогласия. Ролевая игра позволяет обучающимся стать кем-то другим на время игры, что дает ему возможность свободнее и легче высказать свое мнение, т.к. чем свободнее чувствует себя ученик в ролевой игре, тем активнее он будет в общении. При выборе ситуаций для ролевых игр необходимо учитывать интересы учащихся, их возраст и уровень знания иностранного языка [3].

Для исследования уровня сформированности коммуникативных УУД у младших школьников нами были использованы следующие методики: «Рукавички» (Г.А. Цукерман), «Совместная сортировка» (Г.В. Бурменская), «Методика дополнения» (И.А. Гальперин, Я.А. Микк и др.), «Составление рассказа по серии сюжетных картинок» (Т.А. Фотекова, Т.В. Ахутина), карта

оценивания для обучающегося «Какой я в общении?» (Е.А. Ефанова).

На основании исследования уровня сформированности коммуникативных УУД у младших школьников, нами был разработан комплекс занятий, который включал в себя дидактические игры, направленные на формирование коммуникативных УУД младших школьников на уроках английского языка. При изучении протого прошедшего времени (Past Simple Tense) мы использовали игры «Who was at the zoo?», «Where was I yesterday?», «What did you do yesterday?», в которых одному ученику необходимо при помощи мимики и жестов объяснить задание, а другим – ответить, задавая наводящие вопросы.

При изучении числительных мы использовали игры «Числовая биржа», «Memory». В игре «Числовая биржа» ученикам нужно собрать 10 одинаковых карточек с каким-либо числом посредством обмена. В игре «Memory» детям раздаются карточки с числами, но у одних числа написаны цифрами, а у других эти же числа написаны прописью, задача учеников – найти свою пару.

При изучении сказки «The Hare and the Tortoise» обучающимся предлагалось представить себя зайцем и черепахой, которые решили устроить гонку. Ученикам давались карточки с краткой информацией о своей роли, предоставлялась свобода фантазии, ребята разыгрывали сценку в парах, лучший вариант продемонстрировали всему классу с соответствующим реквизитом.

Дидактическая игра позволяет легко и непринужденно усвоить навыки владения языковым материалом, служит хорошим инструментом для развития коммуникативных УУД и как деятельность способствует осмысленному применению полученных знаний и умений в собственной речевой практике.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования. М., 2012. URL: http://www.edu.ru/db/mo/Data/d_09/prm373-1.doc (дата обращения 10.02.2019).
2. Асмолов А.Г. Как проектировать универсальные учебные действия в начальной школе. М: Просвещение, 2010. 147 с.
3. Бурмакина Л.В. Ролевые игры на уроках английского языка. СПб: Каро, 2013 С. 115–118.

ТВОРЧЕСКИЕ СПОСОБНОСТИ И ИХ КОМПОНЕНТЫ

А.О. Титова, III курс очной формы обучения

Научный руководитель – канд. пед. наук, доц. Т.А. Креславская

ФГБОУ ВО «Тверской государственный университет»

В современном обществе востребованы творческие люди, так как они могут найти нестандартное решение в любой ситуации. В связи с этим ФГОС ставит задачу развития способностей и творческого потенциала каждого обучающегося. Но прежде чем говорить об этой задаче, нужно разобраться с тем, что такое творческий потенциал и из каких элементов он состоит.

Определение творческому потенциалу можно дать в широком и узком смыслах. В узком смысле, творческий потенциал – это творческие способности, прежде всего к воображению и креативному мышлению; в широком же смысле – это особенности личности, способствующие реализации творческих способностей [4, с. 134].

В широком смысле (исходя из определения) – это структура

характеристик, присущих только лишь творческим личностям, т.е. креативам. При этом творческий потенциал в узком смысле измеряем, в то время как в широком смысле его можно только прогнозировать с учетом степени выраженности личностных особенностей. Поэтому выведение какого-то общего показателя или коэффициента творческого потенциала затруднительно [1, с. 36].

Творческий потенциал – это сложное понятие, которое включает в себя множество компонентов. В творческом потенциале выделяют два основных компонента: творческие способности и свойства личности, которые в свою очередь включают и другие компоненты. К творческим способностям относят – интеллект (конвергентное мышление), дивергентное мышление и воображение; свойства личности включают в себя: мотивы, уровень компетентности, волевые качества, эмоциональность [4, с. 135]. Данные компоненты в совокупности представляют собой способности, умения, знания и стремление человека улучшить окружающий мир во всех сферах деятельности.

Исходя из этого можно сказать, что работа в школе направлена на развитие творческих способностей каждого ребенка, тем самым выполняется задача, поставленная ФГОС (развитие способностей и творческого потенциала обучающихся).

Рассмотрим более подробно, что такое творческие способности и творчество. В словаре С.И. Ожегова творчество определяется как создание новых по замыслу культурных и материальных ценностей. А.Г. Спиркин дает такое определение: «Творчество – это духовная деятельность, результатом которой является создание оригинальных ценностей, установление новых, ранее неизвестных фактов, свойств и закономерностей материального мира и духовной культуры» [5, с. 193]. Таким образом, можно сказать, что творчество – это процесс, результат которого может приводить к созданию некоторого материального или духовного продукта.

Способности – это индивидуальные свойства личности, являющиеся субъективными условиями успешного осуществления определенного рода деятельности. Способности не сводятся к имеющимся у индивида знаниям, умениям, навыкам. Они обнаруживаются в быстроте, глубине и прочности овладения способами и приёмами некоторой деятельности и являются внутренними психическими регулятивами, обуславливающими возможность их приобретения.

Творческие способности – это индивидуальные особенности качеств человека, которые определяют успешность выполнения им творческой деятельности различного рода, они предполагают позитивное преобразование окружающего мира путём создания оригинальных, неповторимых, новых духовных или материальных ценностей. Все творческие способности и свойства личности в совокупности образуют творческий потенциал.

В классификации творческого потенциала, где рассматриваются компоненты творческих способностей: конвергентное мышление или интеллект, дивергентное мышление и воображение, в настоящее время часто употребляют термин «креативность». Что такое креативность и как она соотносится с творческими способностями.

Креативность – это способность человека порождать необычные идеи, находить оригинальные решения, отклоняться от традиционных схем мышления. Так же под креативностью в общем виде понимается общая способность к творчеству [4, с. 173].

Понятия «творчество» и «креативность» можно разделить. Первое будет выступать как процесс и результат, а второе – как субъективная детерминанта творчества, то есть выступает как потребность и мотивация к творческой деятельности. Это объясняется тем, что креативность не всегда воплощается в творческую продуктивность: «В продуктах творчества реализуются не только креативность, но и изменение самой деятельности под воздействием объективных условий» [1, с. 57]. В данном утверждении есть доля истины, так как творчество не есть только креативность. А креативность не есть только субъективная детерминанта творчества, потому что она, прежде всего, является творческой способностью.

Выделяя креативность как вид творческих способностей, мы говорим о таких компонентах как конвергентное и дивергентное мышление. Американский психолог Дж. Гилфорд разделил конвергентное и дивергентное мышление. Итак, конвергентное мышление связано с нахождением одного единственного правильного решения задачи (Дж. Гилфорд отождествлял данный вид мышления с интеллектом, который возможно измерить при помощи тестов IQ), а дивергентное мышление связано с нахождением множества решений на основе однозначных данных (поэтому Дж. Гилфорд предполагал, что оно является основанием творчества).

Дж. Гилфорд рассматривает креативность (дивергентное мышление) как общую творческую способность и на основе этого выделяет шесть параметров креативности: 1) способность к обнаружению и постановке проблем; 2) «беглость мысли» (количество идей, возникающих в единицу времени); 3) оригинальность (способность производить идеи, отличающиеся от общепринятых взглядов); 4) гибкость (способность вырабатывать разнообразные идеи); 5) способность усовершенствовать объект, с помощью новых деталей; 6) способность к анализу и синтезу.

В настоящее время выделяют только четыре параметра: беглость, гибкость, оригинальность и разработанность. Именно на эти параметры направлено развитие творческих способностей детей в школе. Развитие происходит в творческой деятельности.

Творческая деятельность – это инструмент развития творческих способностей, так как выполняя творческие задания субъект применяет свои способности для решения какой-либо ситуации и, следовательно, развивает их в ходе решения. Стимулом такой деятельности служит проблемная ситуация, которую невозможно решить стандартным путём. Оригинальный продукт такой деятельности получается в результате формулирования нестандартной гипотезы, а также рассмотрения взаимосвязи элементов в определенной ситуации и т. п.

Третий компонент творческих способностей – воображение (фантазия). Л.С. Выготский писал, что воображение «строит какие-то новые ряды из прежде накопленных впечатлений. Иначе говоря, привнесение нового в самое течение

наших впечатлений и изменение этих впечатлений так, что в результате этой деятельности возникает некоторый новый, ранее не существовавший образ, составляет... самую основу той деятельности, которую мы называем воображением» [2, с. 328]. Вот еще одно определение из словаря: «Воображение – психический познавательный процесс, заключающийся в преобразовании представлений, отражающих реальную действительность, и создании на этой основе новых представлений» [6, с. 97].

Таким образом, исходя из этих определений, можно сказать, что воображение – это процесс, в котором происходит создание новых образов путем переработки воспринимаемой и представляемой информации, полученной в предшествующем опыте.

Данный компонент играет важную роль в любом творческом процессе, но наиболее ярко выражено его значение в художественном творчестве. Несмотря на это, воображение проявляется и в науке. Отечественный психолог Л.Б. Ермолаева-Томина пишет: «Во многих работах фантазия рассматривается как естественная основа любой творческой деятельности, ее называют «королевской дорогой в подсознание», которое работает по тому же принципу» [3, с. 170].

Воображение присуще всем людям, но у каждого оно развито в разной степени и применяется во всех сферах деятельности.

Таким образом, можно сделать вывод, что работа в школах направлена на развитие конвергентного мышления (интеллекта), дивергентного мышления и воображения. Для этого используются различные методики и технологии.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Барышева Т.А., Жигалов Ю.А. Психолого-педагогические основы развития креативности. СПб., 2006. с. 36–57.
2. Выготский Л.С. Развитие высших психических функций. М., 1950.
4. Ермолаева-Томина Л.Б. Опыт экспериментального изучения творческих способностей // Вопросы психологии. 1977. №4. с.170.
5. Ильин Е.П. Психология творчества, креативности, одаренности. СПб.: Питер, 2012. 448 с.
6. Спиркин А.Г. Сознание и самосознание М., Политиздат, 1972, 303 с.

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ИКТ В ОРГАНИЗАЦИИ ПРОЕКТНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ

Е.М. Васильева, II курс очной формы обучения

Научный руководитель – канд. пед. наук, доц. Т.А. Креславская

ФГБОУ ВО «Тверской государственный университет»

Современный федеральный образовательный стандарт ставит перед школой много образовательных и воспитательных задач. Одной из самых сложных, можно по праву считать создание обучающей среды, побуждающей обучающихся самостоятельно добывать информацию, используя при этом все доступные источники, грамотно ее редактировать и трансформировать, а также обмениваться полученной информацией. Комплексно-ориентировочный подход быстро приходит на смену ставшей уже привычной простой ориентации на знания. Современное школьное образование ориентировано, в первую очередь, на разработку и выстраивание условий, достаточных для формирования активной позиции каждого ребенка и полноценного развития его личности.

Опираясь на труды таких авторитетов отечественной психологии, как Л.С. Выготский, П.Я. Гальперин, В.В. Давыдов, А.Н. Леонтьев, Д.Б. Эльконин, можно с уверенностью сказать, что особенно важным и значимым периодом для решения поставленной задачи становится начальный этап школьного обучения, ведь именно учебная деятельность в данный период времени определяет психическое развитие детей.

Получение стабильных положительных результатов в области всестороннего развития личности школьника и его обучении невозможно без использования самых современных педагогических технологий и методов обучения. Одним из наиболее востребованных методов является проектная деятельность. Используя проектную деятельность, поставленная перед обучающимися дидактическая цель может быть достигнута с помощью детальной разработки и проработки проблемы. В завершении будет получен абсолютно реальный, практический результат [2].

Применение проектной деятельности делает очевидным возможность эффективного планирования самого исследования, его конструкторской разработки и управления, а также достижения результата оптимальным способом при выстраивании педагогом любого вида деятельности.

Еще одной особенностью, которая отличает проектную деятельность от, например, занятия или учебного мероприятия, является ориентация обучающихся на изучение законченной темы или же целого учебного раздела, представляющего собой часть одного или нескольких курсов.

Принимая во внимание специфику ведения проектной деятельности, можно сказать, что разработка и выполнение современных учебных проектов мотивирует школьников осваивать новые знания, подводит к изобретательству, формирует собственное мнение обучающихся, учит грамотно выражать мысли и использовать в работе все самые современные средства информации.

Использование педагогами в своей работе проектной деятельности ведет к формированию у обучающихся столь необходимых для дальнейшего обучения и развития качеств – гибкости и самостоятельности мышления. Отмечается появление интеллектуальной зрелости, а именно развитие коммуникативных навыков, умения проведения быстрого и правильного анализа поставленной задачи, определения порядка (перечня) действий для ее решения.

Однако, достижение положительных результатов при использовании проектной деятельности возможно в случае, когда обучающиеся подготовлены к подобному виду деятельности. Обучающиеся должны четко понимать цели и задачи деятельности, ресурсы, которыми они располагают и оценочные критерии требуемого результата.

Разработку учебных проектов, с точки зрения деятельности обучающихся, можно условно разделить на три основных этапа.

1. Подготовительный этап. Он предполагает прежде всего выбор темы проекта. Также на этом этапе обозначается проблема и определяются задачи проектной работы. В зависимости от уровня текущих знаний по предмету проекта, а также способности и готовности к самостоятельной работе, определяются роли обучающихся в проекте и личность лидера-координатора.

Эти факторы являются определяющими при формировании групп для достижения результатов при ведении проектной деятельности.

2. Основной этап, практический. Содержанием этого этапа проектной деятельности является непосредственно проведение обучающимися поисковых и исследовательских операций, с их оперативным контролем и последующей самостоятельной оценкой. Полученная информация выносится на обсуждение и, в случае необходимости, дополняется и корректируется.

В процессе последующего выступления – защиты проектов, обучающиеся делятся своими достижениями, оценивают полученную информацию и определяют перспективы ее дальнейшего использования.

3. Рефлексия – завершающий этап проектной работы, в процессе которого обучающийся еще раз определяет цель обучения и его необходимость, что является обязательным условием для создания развивающей среды.

Сегодняшний ученик, как и весь современный мир, живет в сфере электронной культуры, в связи с чем реализация текущих идей проектной деятельности должна осуществляться с обязательным применением существующих информационно-коммуникационных технологий (ИКТ). Активное использование ИКТ в проектной деятельности, особенно в условиях действия масштабного информационного потока, обеспечивает формирование активной учебно-познавательной деятельности обучающихся.

В более широком смысле информационные технологии – это область деятельности, обеспечивающая эффективное осуществление информационного аспекта деятельности людей [6]. Развитие ИКТ предполагает и изменение роли учителя в современной информационной, в том числе и обучающей, культуре. Предполагается, что сегодня учитель должен взять на себя роль некоего координатора, направляющего этот информационный поток. Ведь современные школьные интернет-технологии, как самый быстрый способ получения и обработки информации, активно влияют на результаты подготовки обучающихся.

Разнообразие существующих на сегодняшний день и используемых ИКТ, делают проводимую проектную работу гораздо более наглядной, практичной и запоминающейся. При этом, в зависимости от этапа работы, ее целей и задач, учителем и учениками могут использоваться различные ИКТ.

Сегодня в рамках школьной учебной проектной работы, могут быть использованы следующие типы ИКТ:

1. Офисные технологии работы с информацией, представленной в текстовом формате, например, Microsoft Word, которую можно считать наиболее распространенной и удобной в использовании.

2. Для работы с графической информацией – графический редактор MS Paint.

3. Технология числовых расчетов – табличный процессор MS Excel.

4. Технология хранения, поиска и сортировки данных – система управления базами данных MS Access.

5. Сетевые информационные технологии, осуществляющие доставку учебных материалов в рамках локальной школьной и глобальной сети Интернет, в их число входит популярное инструментальное средство MS Publisher, с помощью которого создаются web-сайты проекта.

6. Мультимедиа-технология – MS PowerPoint, средство для создания презентаций, обеспечивающих наглядное представление информации, а также формирующее у обучающихся навыки публичного выступления.

Компетентность педагогов и самих обучающихся является обязательным условием грамотного использования ИКТ в организации и ведении проектной деятельности младших школьников. Необходимый уровень компетенции может быть достигнут благодаря применению следующих мер: 1) проведение полномасштабного обучения использованию ИКТ в профессиональной деятельности педагога; 2) массовое использование ИКТ в качестве средств познания мира обучающимися и достижения ими целей обучения; 3) повсеместное проведение обучающих сессий с использованием ИКТ; 4) обязательно использование ИКТ при проведении различного рода внеклассных мероприятий; 5) наличие компьютеров в школьных библиотеках, что позволит в полной мере использовать ИКТ в сфере проектной работы и образования в целом. В этом случае главным достижением проектной деятельности среди обучающихся, несомненно, будут новые знания в различных сферах и областях, наработанные умения и приобретенные компетенции, а также готовность к проявлению инициативы.

Особенности развития младших школьников предполагают быструю адаптацию к технологии и самому процессу создания учебного проекта с использованием ИКТ. При этом крайне важно доведение до каждого обучающегося понимания того, что компьютер нельзя рассматривать исключительно как устройство для путешествия по игровым виртуальным мирам. Современные компьютерные технологии – это универсальный инструмент для решения множества самых сложных задач, получения всеобъемлющей информации и знаний.

Работа по подготовке обучающихся к проектированию с использованием современных ИКТ должна быть своевременно тщательно продумана и спланирована педагогом. Задача учителя – в полном объеме подготовить учебный материал, необходимый для проведения проектной деятельности с использованием ИКТ, а также, принимая во внимание возможные особенности школьников, убедиться в их готовности к подобной работе.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Проектирование в начальной школе: от замысла к реализации: программа, занятия, проекты / М.Ю. Шатилова, Н.И. Селезнева, Н.И. Ильина, И.Ю. Гайтукаева, Е.В. Волкова. М., 2016. 161 с.
2. Проектная деятельность младших школьников с использованием ИКТ / Н.В. Федянова, И.С. Хирьянова; 2014.
3. Закирова А.Б., Рязанова А.А. Проектная деятельность как средство развития у учащихся общеучебных умений // Научное и образовательное пространство: перспективы развития: материалы VI Междунар. науч.-практ. конф. Чебоксары: ЦНС «Интерактив плюс», 2017. С. 136–137.
4. Методика и организация проектной деятельности в школе. 5–9 классы: метод. пособие / В.Н. Янушевский; 2015.
5. Агеева Л.В., Шелякина Н.А., Герус В.Л. Проектная деятельность в начальной школе в рамках ФГОС // Молодой ученый. 2017. №2. С. 566–569. [Электронный ресурс]. URL <https://moluch.ru/archive/136/38171/> (дата обращения: 25.02.2019).
6. Минькович Т.В. Информационные технологии: понятийно-терминологический аспект // Образовательные технологии и общество, 2012. № 2. С. 381–389.

НРАВСТВЕННОЕ ВОСПИТАНИЕ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ В УСЛОВИЯХ ДЕТСКОГО ОЗДОРОВИТЕЛЬНОГО ЛАГЕРЯ

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

Духовность и нравственное воспитание берут своё начало ещё в далекой древности и по сей день высоко ценятся людьми. Различные социальные и экономические преобразования, которые происходят в современном обществе, заставляют нас задуматься о том, каково же будущее нашей страны и её молодежи. В современном мире, к сожалению, растоптаны нравственные ориентиры и ценности, поставлены под угрозу духовные качества личности. Нынешнее поколение растёт агрессивным, безверным, злым, безнравственным и бездуховным, поэтому проблема нравственного воспитания является актуальной.

В сфере духовно-нравственного развития и воспитания детей существуют нормативно-информационные документы, в которых отражаются законы, концепции и программы: Всеобщая декларация прав человека, принята 10.12.1948 г.; Конвенция о правах ребенка, принята 20.11.1989 г., на территории нашей страны вступила в законную силу 15.09.1990 г.; Конституция Российской Федерации, принята всенародным голосованием 12.12.1993 г.; Семейный кодекс Российской Федерации, принят Государственной Думой ФС РФ 8.12.1995 г.; Федеральный закон от 29.12.2012 № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации»; Национальная стратегия действий в интересах детей на 2012–2017 годы, утверждена Указом Президента РФ от 1 июня 2012 г. № 761; Стратегия развития воспитания в Российской Федерации на период до 2025 г., распоряжение Правительства РФ от 29 мая 2015 г. № 996-р; Концепция духовно-нравственного развития и воспитания личности гражданина России.

Детский оздоровительный лагерь является уникальным местом для формирования духовно-нравственных ценностей. В настоящее время точно неизвестно где именно возник первый оздоровительный лагерь, однако многие исследователи утверждают, что в Европе первый лагерь появился в швейцарских Альпах, а первым вожатым в нем стал священник. Уже тогда одной из главных причин, по которой детей отправляли в загородные лагеря, являлась причина «неправильных» тенденций города. В силу этого лагеря становились местом морального, духовного развития школьников. В России же первый скаутский костер был зажжен 30 апреля 1909 г. в Павловском парке, неподалеку от Санкт-Петербурга [1, с. 26]. Одна из главных целей, которую преследовали основатели лагерей – вывести городских детей на природу. Как утверждает С.И. Панченко, «задача системы летнего отдыха детей и подростков видится в попытке разбудить в детях живой и здоровый интерес ко всему окружающему, вызвать желание побольше узнать, проанализировать постигнутое, научиться самостоятельно мыслить, принимать решения, быть добрыми, благодарными, отзывчивыми, зарядиться духовной и физической энергией» [2, с. 21].

Детский оздоровительный лагерь имеет свою специфику, дающую ему определенные преимущества перед другими формами и средствами работы.

Прежде всего, они заключается в совместном проживании детей в группе сверстников. Дети адаптируются в естественных условиях социальной и природной среды: активно контактируют с природой, что способствует укреплению их здоровья, а также возможность восстановить свои физические и душевные силы. Иными словами, детский оздоровительный лагерь – это источник вдохновения ребенка. В условиях насыщенности жизнедеятельности детского лагеря педагогическая деятельность становится процессом, в котором дети довольно близко взаимодействуют со своими взрослыми наставниками, но это возможно осуществить только в условиях доверительных и честных отношений. Вожатый – это тот человек, который ведет, тот человек, которому необходимо каждую секунду помнить об этических, моральных, духовных нормах своей профессии. Задача педагогического коллектива заключается в способности понять духовную жизнь школьника и направить его в нужные ориентиры. Именно поэтому общение вожатого с детьми становится способом приобщения к ценностям другого, основным способом формирования и развития мировоззрения личности [3, с. 64].

Детским оздоровительным лагерям очень важно правильно организовать отдых детей, использовать различные программы, способствующие нравственному воспитанию. Одной из таких программ является программа «Мир добра», которая способствует расширению кругозора детей, активизации познавательных процессов, развитию внимания, эстетического восприятия, образного мышления, творческого воображения.

Каждый день смены имеет тематическую направленность, связанную с постижением мира вокруг и себя в этом мире. Программа включает спортивные и развлекательными мероприятиями, для детей предусмотрены конкурсы рисунков, познавательные и конкурсno-игровые программы, прогулки на природу, подвижные игры на свежем воздухе.

Предполагаемый социальный эффект программы: обучение детей нормам социальной жизни, поведению в коллективе, культуре взаимоотношений, располагает к раскрытию способностей у детей, проявлению инициативы, способствует приобщению к духовности, русским праздникам и традициям, побуждению у детей интереса к природе, культуре, творчеству, усвоению принципов безопасного и здорового образа жизни.

Цель программы – содействие развитию личности ребёнка, формирование базовой культуры на основе отечественных традиционных духовных и нравственных ценностей.

Задачи: 1) духовно-нравственное развитие и воспитание детей посредством приобщения к традиционным духовным ценностям России, понимания значимости традиционных нравственных идеалов и моральных норм для жизни личности, семьи, общества, формирование у детей основополагающих морально-нравственных идеалов, установок, ценностей, норм, обеспечивающих осознанный нравственный выбор; 2) приобретение культурологических знаний, необходимых для разностороннего развития детей; 3) создание условий творческого развития; воспитание любви к Родине.

В итоге, можно сделать вывод о том, что специфика лагерной жизни может

помочь раскрыться абсолютно каждому отдыхающему. Четкий распорядок дня, активный отдых, здоровое питание, проживание вблизи природы, дружный коллектив сверстников – все это дает право с уверенностью отметить, что детский оздоровительный лагерь можно по праву считать одним из лучших мест, в котором возможно формирование духовно-нравственных ценностей.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Макаренко, А. С. Соч., т. IV. М.: Изд-во АПН РСФСР, 1957.
2. Настольная книга вожатого / сост. В. Гугнин. М.: Альпина Паблишер, 2015. 297с.
3. Виноградова Екатерина Сергеевна. Детский оздоровительный лагерь как место формирования духовно-нравственных ценностей подростков // Символ науки: междунар. науч. журн. 2016. №9. URL: https://vk.com/doc95634206_493414588?hash=24a5d313dca628f0b2&dl=cf39d95f95cd36b2b3. (дата обращения: 15.02.18)
4. Алымова Г.Н. Программа летней смены «Мир добра» лагеря дневного пребывания. [Электронный ресурс]. URL: <https://infourok.ru/programma-letnego-ozdorovitelnogo-lagerya-duhovno-nravstvennoy-napravlenosti-1031606.html> (дата обращения: 05.02.18).

ПРОЕКТНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ РЕГУЛЯТИВНЫХ УНИВЕРСАЛЬНЫХ УЧЕБНЫХ ДЕЙСТВИЙ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

Я.И. Леохо, II курс очной формы обучения

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

Современное образование шагает в ногу со временем. Образование переходит на ФГОС нового поколения, в котором определены основные требования к обучению школьников. Также в нем изложены все универсальные учебные действия (УУД), которые должны формироваться в течение всей жизни человека. Современная система образования должна быть направлена на формирование развития личности с целостным представлением картины мира. Образование в начальной школе является фундаментом последующего обучения. Одной из важнейших задач является правильное и грамотное формирование УУД. В более узком значении этот термин можно определить как совокупность способов действий учащегося (а также связанных с ними навыков учебной работы), обеспечивающих самостоятельное усвоение новых знаний, формирование умений, включая организацию этого процесса [1].

Выделяются функции УУД: обеспечение возможностей учащегося самостоятельно осуществлять деятельность учения, ставить учебные цели, искать и использовать необходимые средства и способы их достижения, контролировать и оценивать процесс и результаты деятельности; создание условий для гармоничного развития личности и ее самореализации на основе готовности к непрерывному образованию; обеспечение успешного усвоения знаний, навыков и компетентностей в любой предметной области [2, с. 27].

В составе универсальных учебных действий, соответствующий ключевым целям образования, можно выделить 4 блока: 1) личностные; 2) регулятивные; 3) познавательные; 4) коммуникативные [2, с. 28].

Регулятивные УУД занимают главное место в образовании младших школьников. Для успешного существования в современном обществе они должны обладать регулятивными действиями, то есть ставить перед собой цель

и добиваться её, планировать свою жизнь.

А.Г. Асмолов называет компонентами регулятивных УУД целеполагание, планирование, прогнозирование, контроль, оценку, коррекцию и саморегуляцию.

В сфере регулятивных УУД выпускники по окончании начальной школы овладеют всеми типами учебных действий, включая способность принимать и сохранять учебную цель и задачу, планировать ее реализацию (в том числе во внутреннем плане), контролировать и оценивать свои действия, вносить соответствующие коррективы в их выполнение.

Формировать регулятивные УУД можно через организацию проектной деятельности. Этот вид деятельности можно использовать как на уроках, так и во внеурочное время. В большей мере его используют на уроках. Через организацию проектной деятельности дети сближаются друг с другом, учатся самостоятельности, учатся решать учебные задачи и ставить перед собой определенные цели.

Проектная деятельность играет важную роль в формировании регулятивных УУД. Применяя проектную деятельность, педагог может сделать процесс обучения наиболее увлекательным и современным, способствует формированию у школьников чувства ответственности, умения эффективно взаимодействовать с членами команды, внимательно относиться к ним, умения планировать необходимые действия, операции, действовать по плану.

Под проектной деятельностью понимается деятельность, в основе которой лежит активизация познавательной и практической составляющих, в результате которой школьник производит продукт, обладающий субъективной новизной.

С точки зрения обучаемого в проектной деятельности заключается возможность проявить свою самостоятельность, попробовать свои силы в различных видах деятельности, показать умение работать в команде, проявить весь свой потенциал, показать достигнутый результат [3, с. 101].

Проектная деятельность предусматривает как коллективную, так и индивидуальную работу по самостоятельно выбранной теме. Данная тема предполагает решение жизненно-практических задач (проблем), в ходе которого ученики используют присвоенный ими алгоритм постановки и решения проблем. Учитель в данном случае является консультантом. Ученик постепенно учится давать свои ответы на неоднозначные оценочные вопросы.

В результате выполнения проекта мы получаем результат, т. е. продукт деятельности. Продукт исследования может быть как материальный, так и нематериальный. Материальным продуктом может быть журнал, книжечка, словарик. Нематериальным продуктом может выступать приобретение определенного опыта и знаний. Результаты проведенного исследования могут быть защищены публично, или в виде письменной отчетности.

Таким образом, регулятивные УУД формируются и через организацию проектной деятельности с учащимися начальной школы. Проектная работа проводится вместе учителем и учащимися. Проектная деятельность позволяет сформировать самостоятельность организовывать, исполнять, контролировать и корректировать свою деятельность. Проектная деятельность направлена на достижение поставленной цели путем детального исследования проблемы.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. ФГОС НОО Интернет-портал. URL: <https://fgos.ru> (дата обращения 14.02.19).
2. Асмолов А.Г. Как проектировать универсальные учебные действия в начальной школе: от действия к мысли: пособие для учителя / под ред. А.Г. Асмолова. М.: Просвещение, 2010.
3. Масликова Н.Е. Реализация коммуникативной компетенции в учебной проектной деятельности // Rhema. Рема. 2013. № 3. С. 99–106.

ИНТЕРАКТИВНАЯ ДОСКА КАК СРЕДСТВО ПОВЫШЕНИЯ МОТИВАЦИИ НА УРОКЕ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА

К.Г. Нинуа, IV курс очной формы обучения

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

Мотивация оказывает самое большое влияние на продуктивность учебного процесса и определяет успешность учебной деятельности. Отсутствие мотивов учения неизбежно приводит к снижению успеваемости. Актуальность исследования мотивации учения в младшем школьном возрасте объясняется тем, что, с одной стороны, именно в этом возрасте закладывается ее основа; с другой – согласно данным отечественных и зарубежных психологов, при традиционном обучении на протяжении младшего школьного возраста, а особенно к его окончанию, у многих школьников нарастает отрицательное отношение к учению – возникает феномен «мотивационного вакуума» [1, с. 269].

Говоря о мотивации, мы не можем не затронуть определение мотивационной сферы, которая включает волевую сферу личности, т.е., переживание и удовлетворения потребностей, по мнению Л.С. Выготского. Мотивационная сфера в широком смысле слова трактуется как стержень личности, к которому стягиваются такие его свойства, как направленность, ценностные ориентации, установки, социальные ожидания и другие социально-психологические характеристики.

В отечественной науке формирование мотивационной сферы человека ученые рассматривают в рамках формирования познавательных интересов как основную причину, побуждающую его к развитию разных видов деятельности. Значимую роль в формировании мотивации учебной деятельности оказывают задания проблемного характера, в результате столкновения учащихся с проблемой, которую они, даже имея определенный багаж знаний, затрудняются решить, особенно для школьников третьего класса. В результате школьники осознают, что есть вещи, которые им еще не виданы и не открыты, собственно именно это их подталкивает на добывание знаний. Преодоление трудностей в учебной деятельности рассматривается как важнейшее условие возникновения мотивации учебной деятельности. Учебный материал и методические приемы, используемые на уроке учителем, должны быть разнообразными, но в пределах нормы, так как чрезмерное обилие методов и приемов, используемых на одном уроке, приведет к сильному утомлению и формированию отрицательной мотивации.

Наличие разных форм взаимодействия на уроках способствует формированию социальных и познавательных мотивов учебной деятельности при решении проблемы, в групповой работе обучающиеся учатся

договариваться, находить совместное решение проблемы, у них формируется умение слушать и слышать собеседника, в результате у группы появляется общий интерес и общий мотив [2, с. 47].

Таким образом, мотивация учебной деятельности – это процесс формирования и закрепления у обучающихся положительных мотивов учебной деятельности. Для формирования учебной мотивации в системе развивающего обучения необходимо создание проблемной ситуации на уроке. При наличии познавательной мотивации учебной деятельности необходимо обеспечить смену ее на преобладание социальной мотивации; в ходе урока учителю необходимо уметь быстро менять вид деятельности на другой. Преобладание умения постановки собственных мотивов для усвоения учебного материала; появление потребности в разнообразии форм взаимодействия на уроке учащихся по формированию мотивации учебной деятельности; самостоятельное решение проблем во время учебной деятельности [3, 32].

В настоящее время в образовательных организациях в связи с поиском более современных форм и методов работы повысился интерес к интерактивным технологиям. «С целью достижения современного уровня образовательных результатов следует учитывать большой потенциал технологий медиаобразования» [4, с. 28]. В современных условиях появилась возможность использования разнообразных средств интерактивной доски, которая стала эффективным способом вовлечения обучающихся в активный процесс познания и тем самым, способствующим повышению мотивации обучения. Применение средств интерактивной доски в образовательной деятельности позволяет привлечь внимание обучающихся к процессу обучения на всех этапах современного урока: целеполагания, объяснения нового материала, закрепления нового материала, обобщения и закрепления изученного материала, контроля знаний, тестирования, проверки домашнего задания, рефлексии и динамической паузы. Используя средства интерактивной доски, учитель может создавать творческие уроки, намного эффективнее демонстрировать материал, организовывать работу обучающихся на уроке. Однако, несмотря на то, что многие образовательные организации хорошо оснащены таким интерактивным оборудованием, не все педагоги используют его на уроках и внеурочной деятельности [1, с. 46]. Использование электронной интерактивной доски — это эффективный способ внедрения электронного содержания учебного материала и мультимедийных материалов в процесс обучения, вовлечения учащихся в активный процесс познания на основе использования интерактивных способов обучения, что позволяет создать условия, способствующие формированию и развитию различных компетенций обучающихся. На уроках английского языка интерактивная доска может применяться на различных этапах урока и при обучении различным видам речевой деятельности: во время фонетической и речевой зарядки, введения и отработки лексики и речевых моделей, активизации грамматического материала, обучения правописанию и восприятию иноязычной речи на слух. В результате повышается мотивация и активизируется познавательная деятельность учащихся.

Преимущества использования интерактивных досок на уроках

английского языка: интерактивная доска позволяет учителю выводить на экране заранее подготовленные материалы, и время урока используется только на решение поставленных задач; использование интерактивной доски на уроках позволяет учителю усилить восприятие информации за счет увеличения количества иллюстративного материала; обеспечивает учителю процесс импровизации на уроке: учитель может быстро вносить комментарии поверх подготовленных материалов, видеосюжетов, компьютерных приложений и обучающих программ.

Таким образом, можно сказать, что главный результат использования средств интерактивной доски – это повышение мотивации обучающихся к учебной деятельности. Ученики всех возрастных групп с интересом следят за происходящим на доске и выражают желание выполнить задание у доски. Безусловно, урок становится более эффективным по использованию учебного времени – не надо включать магнитофон, настраивать видео, раздавать карточки с заданиями. Использование средств интерактивной доски «повышает эффективность обучения, помогает реализовать весь потенциал личности – познавательный, морально-нравственный, творческий, коммуникативный и эстетический, способствует развитию интеллекта, информационной культуры учащихся». Опыт работы с интерактивной доской показывает, что успеваемость учащихся повышается, мотивация к изучению английского языка увеличивается. Процесс формирования ключевых и предметных компетенций становится эффективнее. Учащиеся становятся активными участниками учебного процесса, с интересом выполняют задания, хотят и могут работать с интерактивной доской, их увлекает сам процесс работы, качество образования повышается.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Даудова Д.М., Гасанова П.Г. Способы активизации учебной мотивации младшего школьника //Гуманизация инновационного образования в современных условиях: перспективы и достижения: материалы междунар. науч.-практ. конф. 2018. С. 269–280.
2. Газизова Т.В., Колесникова Т.А., Федченко А.А., Бадрутдинова Е.Р., Фролова К.С., Трусова О.А. Формирование мотивации учебной деятельности младших школьников // Проблемы совр. пед. образования. Сер.: Педагогика и психология. Ялта: РИО ГПА, 2017. Вып. 56. Ч. 9. С. 44–45.
3. Медведева С.А., Вовк О.Н. Динамика развития учебной мотивации у младших школьников // Гуманитарно-педагогическое образование. 2016. Т. 2. № 4. С. 32–38.
4. Горюнова М.А., Семёнова Т.В., Солоневичева М.Н. Интерактивные доски и их использование в учебном процессе. М.: БХВ-Петербург, 2010. С. 28.

НЕТРАДИЦИОННЫЕ ТЕХНИКИ РИСОВАНИЯ КАК СРЕДСТВО РАЗВИТИЯ ТВОРЧЕСКИХ СПОСОБНОСТЕЙ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ НА УРОКАХ ИЗОБРАЗИТЕЛЬНОГО ИСКУССТВА

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

В современной российской школе растёт роль изобразительного искусства как одного из важнейших общеобразовательных предметов. Урок ИЗО помогает развивать у детей восприимчивость к миру прекрасного. Будучи важным элементом системы обучения, предмет «Изобразительное искусство» подчинён

требованиям федерального образовательного стандарта. Целью уроков изобразительного искусства в школе можно назвать формирование художественно-эстетической, духовно-нравственной культуры, развитие творческого потенциала школьников как фактора, необходимого для поступательного развития и становления учащихся как личностей.

В настоящее время общество испытывает потребность в людях, которые не только имеют прочные и глубокие знания, но и способны самостоятельно, нетрадиционно, творчески решать существующие проблемы. Разнообразие средств и техник изображения помогает ребенку постичь художественный способ освоения действительности, органично выступая в роли художника и зрителя одновременно.

В современном мире внедряется большое количество инноваций. Это показатель того, что активизировать процесс получения и приобретения знаний можно при использовании новых нетрадиционных средств. Считается, что именно та стратегия учителя наиболее удачна, при которой учебно-познавательная атмосфера создается при использовании новых технологий обучения. Таковыми можно считать творческие задания. Нетрадиционные техники рисования – это толчок к развитию воображения, творчества, проявлению самостоятельности, инициативы, выражения индивидуальности. Упражнения, направленные на умения отходить от стандарта плюс базовые навыки. Нетрадиционные техники способствуют проявлению фантазии и творческого мышления, развитию воображения и чувства прекрасного в созданном рисунке. Изобразительная деятельность с использованием нетрадиционных техник рисования является наиболее благоприятной для развития творческих способностей детей [1; 4].

Нетрадиционный подход к выполнению изображения развивает творческую активность ребенка, учит его нестандартно мыслить, дает толчок интеллектуальному развитию. Использование нетрадиционных способов изображения в обучении рисованию – показатель обеспечения благоприятной развивающей среды в условиях перехода к личностно ориентированной модели организации учебно-воспитательного процесса. Кроме того, нетрадиционные изобразительные техники помогают поддерживать интерес детей к изобразительной деятельности.

Нетрадиционные техники рисования позволяют преодолеть чувство страха, дают свободу, вселяют уверенность в себе и в своих силах. Это важно для детей начальной школы, которые могут считать, что их рисунки «по программе» хуже, чем у их сверстников.

На основании того, что разные виды изобразительной деятельности требуют от обучающихся применения различных методов и приемов, следует применять на занятиях по рисованию не только традиционные техники рисования, такие, как рисование кистью и красками, карандашами, фломастерами или пастельными, или восковыми мелками, но и нетрадиционные техники, а именно: 1) рисование пальцами, что развивает детей, благодаря использованию в процессе мелкой моторики; 2) рисование ватными палочками; 3) рисование ватным диском; 4) рисование методом тычка жесткой сухой

кистью; 5) рисование свечой (позволяет передать фактуру предметов) и др. [2].

Доминирование нетрадиционных техник рисования над традиционными, как представляется, позволяет детям развивать воображение, фантазию, почувствовать новые ощущения при осязании нетрадиционных материалов для рисования. А воображение является базой для развития творческих способностей.

Наблюдения за процессом рисования показывают, что дети испытывают большие затруднения в создании изображений, если не владеют техникой рисования. Под техникой рисунка следует понимать владение материалами и инструментами, способы их использования для целей изображения и художественного выражения. На практике доказано, что использование нетрадиционной техники на уроках изобразительного искусства даёт хорошие результаты. Работы получаются даже у того, кто не проявляет особых способностей к изобразительному искусству.

Использование в практической деятельности на уроках ИЗО различных художественных материалов и техник позволяет заинтересовать обучающихся, поверить в свои возможности, вовлечь их в процесс творческой деятельности, который позволяет раскрыть творческие способности каждого учащегося.

Важно, что в одинаковой технике могут работать дети разных возрастных категорий. Для более старших и лучше подготовленных детей усложняются задания, подбираются более сложные методики исполнения, к уже знакомым способам добавляются новые технологии. У детей появляется умение самостоятельно находить свои оригинальные способы изображения. Их работы отличаются индивидуальностью, неповторимостью образов [3].

Работа в изобразительной деятельности нетрадиционными способами полезна, эффективна, интересна, кардинально меняет качество детских рисунков. Это очень увлекательный и интересный процесс, который не имеет границ. Работа в данном направлении представляется актуальной и важной в свете введения новых ФГОС и обновления образовательной системы. Развитие творчества детей повышает мотивацию к учебным занятиям, даёт дополнительный ресурс для работы, повышает интерес, активизирует познавательные способности, является мотивационной основой способности делать выбор, ставить проблемы и находить нестандартные решения.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Григорьева Г.Г. Изобразительная деятельность школьников. М.: Academia, 2016.
2. Давыдова И.В. Творческая направленность нетрадиционных техник рисования// Начальная школа плюс и после. 2005 №4.
3. Казакова Р.Г. Рисование с детьми дошкольного возраста: нетрадиционные техники, планирование, конспекты занятий / под ред. Р.Г.Казаковой. М.: ТЦ Сфера, 2005. 128 с.
4. Преображенская Н. Ваши творческие способности. М.: У-Фактория, 2014. 288 с.

ЭЛЕМЕНТЫ ДРАМАПЕДАГОГИКИ КАК СРЕДСТВО РАЗВИТИЯ КОММУНИКАТИВНЫХ УНИВЕРСАЛЬНЫХ УЧЕБНЫХ ДЕЙСТВИЙ В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ

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

Системно-деятельностный подход, лежащий в основе ФГОС НОО, предполагает ориентацию на результаты образования, а развитие личности обучающегося на основе усвоения универсальных учебных действий, познания и освоения мира составляет цель и основной результат образования [3, с. 4].

В основной образовательной программе начального общего образования уровень начального общего образования обозначен как фундамент последующего обучения, а начальная школа рассматривается как особый этап в жизни ребёнка. Именно на этом этапе происходит формирование базовых коммуникативных навыков школьника: расширяется сфера взаимодействия ребёнка с окружающим миром, развивается потребность в общении, общественном признании и самовыражении; осуществляется активное взаимодействие с учителем и сверстниками в учебной деятельности; происходят изменения в самооценке ребёнка, которая приобретает черты адекватности и рефлексивности [2, с. 8].

Как подчёркивает ФГОС НОО, у выпускников начальной школы будут сформированы личностные, регулятивные, познавательные и коммуникативные (представляющие для нас наибольший интерес) универсальные учебные действия в результате изучения всех предметов при получении начального общего образования [2, с. 14].

Одним из предметов, направленных на формирование коммуникативных УУД является такой предмет как иностранный язык. Изучение потенциала уроков иностранного языка (в данном случае английского) в процессе формирования коммуникативных универсальных учебных действий у младших школьников весьма актуально.

Результатом освоения иностранного языка является формирование иноязычной коммуникативной компетенции. На уровне начального общего образования у обучающихся ожидается сформированность её элементарных проявлений, т. е. способность и готовность общаться с носителями изучаемого иностранного языка в устной и письменной формах. Мы полагаем, что уроки иностранного языка могут иметь большую педагогическую силу, оказывая существенное влияние как на формирование иноязычной коммуникативной компетенции ребёнка, так и на формирование коммуникативных универсальных учебных действий в целом.

Наиболее действенным средством по достижению обозначенных выше целей обучения иностранному языку нам представляются элементы дрампедагогики. Элементы дрампедагогики имеют в себе огромный педагогический и психологический потенциал. На протяжении длительного времени зарубежная, а теперь и отечественная педагогическая наука в области изучения преподавания иностранных языков активно занимается внедрением средств театрализации и дрампедагогики на уроках иностранного языка и изучает их психолого-педагогический потенциал.

В современной методике преподавания иностранных языков все активнее используются идеи целостного обучения, основанные на психофизических исследованиях функциональных особенностей обоих полушарий головного мозга и учёте этих возможностей и особенностей в учебном процессе с целью достижения максимальной эффективности в формировании коммуникативной

компетенции при обучении иностранному языку. Эти идеи лежат в основе таких методов обучения, как драматическая и театральная педагогика.

Тактильный контакт, движения, разнообразные виды деятельности с музыкальным сопровождением, игровые действия с предметами должны приносить удовольствие от общения и овладения новым языком. Такие возможности представляют драматическая и театральная педагогика.

Использование драмы при обучении школьников разного возраста иностранному языку ставит перед собой следующие цели: формирование у детей первичных навыков общения на иностранном языке; умение пользоваться иностранным языком для достижения своих целей, выражения мыслей и чувств, в реально возникающих ситуациях общения; воспитание активно-творческого и эмоционально-эстетического отношения к слову через подготовку и постановку спектаклей [1, с. 225].

Драматическая и театральная педагогика имеют отличия. Драматическая педагогика (осуществление действий) предполагает со стороны обучающегося одновременное вхождение в роль, ее исполнение и участие в этом действии как зрителя, наблюдателя (как это делают другие). В драматической педагогике нет репетиций, все осуществляется здесь и сейчас, без какой-либо подготовки.

Театральная же педагогика предполагает наличие произведения, определенных ролей, целенаправленной работы над ролью (выучивание текста наизусть, репетиции). В театральной педагогике есть публика и зрители, которые не участвуют, а смотрят, если участвуют, то эпизодически.

В учебном процессе по иностранному языку, особенно во внеклассной работе, чаще представлена театральная педагогика. Что касается приемов драматической педагогики, то они используются весьма редко и не очень охотно, поскольку свободу перемещения в классе и своеобразный речевой экспромт многие учителя связывают с нарушениями дисциплины.

Не секрет, что успех обучения в большой степени заложен в мотивации и активности учащихся во время занятий, которые в свою очередь зависят от используемых приемов обучения, чередования видов деятельности в течение урока, атмосферы в классе и многих других составляющих процесса обучения. Вместе с тем при организации работы на уроке и выборе приемов реализации поставленных коммуникативных задач нельзя не учитывать человеческий фактор. Не все учащиеся готовы к активному общению, особенно устно-речевому. Такие черты, как замкнутость, стеснительность, боязнь выступления перед аудиторией, могут препятствовать достижению поставленных целей. Использование дрампедагогики и театрально-игровой деятельности на уроке иностранного языка призваны способствовать социализации школьников и преодолению этих трудностей.

Драматическая и театрализованная деятельность – важнейшее средство развития у детей способности распознавать эмоциональное состояние человека по мимике, жестам, интонации, умения ставить себя на его место в различных ситуациях, находить адекватные способы содействия. Эти виды деятельности на уроках иностранного языка позволяют ребенку решать многие проблемные ситуации опосредованно, от лица какого-либо персонажа, что помогает

преодолевать робость, неуверенность в себе, застенчивость. Таким образом, занятия с включением приемов драматической и театральной педагогики помогают всесторонне развивать ребенка. С помощью драмы достижение важнейшей цели урока иностранного языка, а именно развития иноязычной коммуникативной компетенции, осуществляется гораздо быстрее, без утраты качественной составляющей [4].

При подборе приемов следует учитывать как возрастные особенности учащихся, так и характер материала. Младшие школьники любят не только игры, но и «ролевое чтение диалогов», которое помогает им влиться в процесс театральной игры. Правильный подбор приемов драматической педагогики позволяет организовать работу над любым языковым и речевым материалом целостно в рамках коммуникативной ситуации. При грамотно организованной работе происходит освоение языкового материала, а также повышается общий уровень развития коммуникативных УУД.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Колонских Н.Е., Пономарева Я.С. Использование элементов драмопедагогики на уроках английского языка // Инновационная наука. 2016. № 6. С. 225–226.
2. Примерная основная образовательная программа образовательного учреждения. Начальная школа / сост. Е.С. Савинов. 4-е изд., перераб. М.: Просвещение, 2012. 223 с.
3. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования // Федеральные государственные образовательные стандарты. М.: Институт стратегических исследований в образовании РАО. [Электронный ресурс] URL: <http://standart.edu.ru/catalog.aspx?CatalogId=959>
4. Вражнова А.С., Царёв Д.А. Использование обучающих игр на уроках английского языка в школе // Материалы IX Междунар. студ. науч. конф. «Студенческий научный форум» [Электронный ресурс]. URL: <https://scienceforum.ru/2017/article/2017032109>

ОРГАНИЗАЦИЯ И ПРОВЕДЕНИЕ ИНТЕГРИРОВАННЫХ УРОКОВ В НАЧАЛЬНЫХ КЛАССАХ

С.Ю. Ершова, учитель МБОУ СОШ № 9 г. Конаково

В современном образовании реализуется предметная система обучения. Поскольку учебные предметы строятся в логике конкретных наук и все они в той или иной степени связаны друг с другом, возникает необходимость установления межпредметных связей. Задача интегрирования – не только показать области соприкосновения нескольких учебных дисциплин, а через их органическую реальную связь дать ученикам представление о единстве окружающего нас мира. Результаты интеграционного обучения проявляются в развитии творческого мышления учащихся, оно способствует интенсификации, систематизации учебно-познавательной деятельности, а также овладению грамотой культуры. Таким образом, под *интеграцией* понимается процесс сближения и связи наук, состояние связанности отдельных частей системы в целое, а также процесс, ведущий к такому состоянию [1].

Реализация принципа интеграции заключается в том, урок строится на основе какого-то одного предмета, который является главным. Остальные, интегрируемые с ним предметы, должны помочь глубже изучить связи и процессы, изучаемого предмета, возможность применения полученных знаний в

реальной жизни. Структура интегрированного урока должна быть четкой, компактной, учебный материал должен быть сжат.

Выделяют следующие уровни (ступени) интеграции:

1. Тематическая интеграция (два-три учебных предмета раскрывают одну тему). Этот уровень можно назвать иллюстративно-описательным.

2. Проблемная интеграция (одну проблему решают обучающиеся возможностями разных предметов).

3. Концептуальная интеграция (концепция рассматривается различными учебными предметами в совокупности всех их средств и методов).

4. Теоретическая интеграция (философское взаимопроникновение различных теорий).

Форма организации таких уроков разнообразна: урок-путешествие, урок-интервью, конференции, семинары, практикумы, экспедиции.

Разрабатывая интегрированный урок, учитель должен учитывать: 1) цель урока (это может быть необходимость сокращения сроков изучения темы, ликвидация пробелов в знаниях учащихся, перераспределение приоритетов и т.п.); 2) подбор объектов, т.е. источников информации, которые бы отвечали целям урока; 3) определение системообразующего фактора, т.е. нахождение основания для объединения разнопредметной информации (это – идея, явление, понятие или предмет); 4) создание новой структуры курса, т.е. изменение функционального назначения знаний [3].

Учителя начальных классов применяют интеграцию русского языка и чтения, чтения и музыки, музыки и изобразительного искусства, математики и технологии, математики и окружающего мира, окружающего мира и изобразительного искусства.

Для реализации принципа интеграции в начальной школе наметился ряд подходов: 1) проведение урока учителями разных предметов; 2) соединение двух предметов в один урок и проведение его одним учителем (например, в первом классе лучше интегрировать следующие предметы: чтение, письмо, изобразительное искусство, технологию); создание интегрированных курсов. Интегрированный курс помогает детям соединить получаемые знания в единую систему, способствует формированию качеств системности, обобщенных, комплексных умений, развитию всех видов мышления. Так, интегративный курс «Математика и конструирование», авторами которого являются С.И. Волкова и О.Л. Пчелкина, построен на основе начального курса математики и трудового обучения. Основная цель курса «Математика и конструирование» состоит в том, чтобы обеспечить числовую грамотность учащихся, способствовать формированию начальных геометрических представлений, развитию наглядно-действенного и наглядно-образного мышления и пространственного воображения детей, а также элементов конструкторского мышления и конструктивных умений. Этот курс дает возможность дополнить начальный курс математики конструкторско-практической деятельностью учащихся, в которой продолжается развитие мыслительной деятельности детей [2].

Рассмотрим межпредметные связи интегрированного урока по математике во 2 классе на тему «Умножение числа 2 и на 2»:

1. Межпредметная связь с окружающим миром.

Устное решение задач.

Сколько конечностей у 2 пауков? (16). У скольких ежей 10 ушей? (5).

Сколько бабочек, если всего 12 крыльев? (3).

2. Межпредметная связь с русским языком.

Задача «В одном букете 5 цветов сон-травы. Сколько цветов в 2-х букетах?

$5 \times 2 = 10$ (ц) – всего.

Ответ: 10 цветов.

В слове цветов назовите орфограмму? (безударная гласная в корне слова).

Какое проверочное слово? (цвет)

3. Межпредметная связь с окружающим миром и литературой. Сон-трава относится к исчезающим видам растений и занесена в красную книгу РФ.

4. После выполнения задания прибавляй по 2, сколько всего грибов собрали (дана картинка с грибами), дети вспоминают правила сбора грибов и можно ли топтать, и уничтожать ядовиты грибы, и какова их роль в природе?

5. Нахождение значений числовых выражений для оленёнка. Задается вопрос, можно ли брать или переносить детёнышей животных домой?

Потом ученики читают клятву юных помощников природы:

«Нор звериных, птичьего гнезда

Разорять не будем никогда!

Пусть птенцам и маленьким зверятам

Хорошо живется с нами рядом».

Таким образом, основой интеграции обучения является углубление, расширение, уточнение нескольких общих понятий, изучаемых в различных науках.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Борулава М.Н. Теоретические основы интеграции образования. М.: Совершенство, 1998. 192 с.
2. Волкова С.И., Алексеенко О.Л. Изучение курса «Математика и конструирование» // Начальная школа, 1990. №9.
3. Коложвари И., Сеченикова Л. Как организовать интегрированный урок? //Народное образование. 1996. № 1.

ПРИОРИТЕТНЫЕ АСПЕКТЫ ТЕОРИИ И ПРАКТИКИ СОЦИАЛЬНОЙ РАБОТЫ

МАЛООБЕСПЕЧЕННАЯ СЕМЬЯ КАК ОБЪЕКТ СОЦИАЛЬНОЙ ПОДДЕРЖКИ

В.В. Комарова, IV курс очной формы обучения

Научный руководитель – канд. филос. наук, доц. О.Н. Борисова

ФГБОУ ВО «Тверской государственный университет»

Семья относится к числу таких феноменов, интерес к которому проявляется во все времена и носит постоянный характер. Являясь существенным элементом социальной структуры любого общества и выполняя многочисленные функции, семья играет важную роль в прогрессивном развитии общества. В настоящее время значительно возросло внимание к вопросу о проблемах семьи и причинах их возникновения.

Т.П. Дусанова определяет семью как основанную на браке или кровном родстве малую социальную группу, члены которой связаны общностью быта, взаимными обязанностями и эмоциональной близостью. В этом определении под браком подразумевается санкционируемая и регулируемая обществом исторически

обусловленная форма отношений между мужчиной и женщиной, приводящая к взаимным обязательствам и ответственности по отношению к детям [2].

Как отмечает Т.И. Шульга, в разные периоды жизни семьи изменяется система семейных функций, то одна, то другая занимает приоритетное место. Проявление нестабильности в этой системе приводит семью в кризисное состояние. По мнению В.И. Курбатова, игнорирование или полный отказ от выполнения какой-либо функции дестабилизирует образ семьи, вследствие чего, возникает риск ее распада [11].

В рамках исследования необходимо определить понятие «малообеспеченная семья». В соответствии с ФЗ РФ «О государственной социальной помощи» от 11.08.1995 № 135 семья, среднедушевой доход которой ниже величины прожиточного минимума, установленного в соответствующем субъекте РФ, считается малообеспеченной и имеет право на получение государственной социальной помощи. Малообеспеченными являются частично или полностью нетрудоспособные граждане, в частности, не имеющие трудоспособных близких родственников; пенсионеры; инвалиды; одинокие пожилые люди; многодетные семьи; неблагополучные семьи; семьи безработных. Часто малообеспеченными становятся семьи с малолетними детьми, молодые семьи [8].

По данным официальной статистики, в конце первого квартала 2016 г. доход ниже прожиточного минимума в России имели 22,7 млн. человек, что на 8,3 млн больше, чем в конце 2015 г. При этом средний размер номинальной заработной платы в России в январе-марте 2016 г. оценивался Росстатом в 34 тыс. руб. Таким образом, формально средняя по России зарплата более чем втрое превышает уровень прожиточного минимума. Проблема в том, что миллионы россиян получают меньшую заработную плату [6].

Уровень жизни малообеспеченной семьи чаще всего ниже черты бедности, она испытывает серьезные трудности, связанные с сохранением брака, воспитанием детей. В данном случае необходимо оказать помощь в трудоустройстве, не злоупотребляя пособиями и разовой гуманитарной помощью [1].

Бедность населения – одна из основных глобальных проблем, которая остается нерешенной в России. Наиболее часто используемым в мире определением, в основе которого лежит концепция ООН, является рассмотрение бедности как «состояния длительного вынужденного отсутствия необходимых ресурсов для обеспечения удовлетворительного образа жизни». Сегодня в это понятие включается не только недостаток денег, но и ограничение реализации потенциала семьи, вызванное безработицей, отсутствием пригодного жилья, недоступностью к престижному образованию и здравоохранению. Бедность в малообеспеченной семье является постоянной проблемой, требующей особого внимания со стороны государства.

Если говорить о причинах малообеспеченности, то здесь всё не так однозначно, как может показаться на первый взгляд. Резкие перемены в экономике, политике, социальной сфере негативно отразились не только на материальной стороне, но и на психологической и моральной среде внутри семьи. Вообще, малообеспеченная семья – это та семья, в которой нарушена структура, обесцениваются или игнорируются основные семейные функции,

вследствие чего нарушается психологический климат [5].

В настоящее время выявлено множество причин, вызывающих рост малообеспеченных семей. В.И. Курбатов выделяет экономические причины, характеризующиеся тем, что чаще всего у малообеспеченных семей материальный уровень ниже черты бедности из-за высокой нагрузки на одного трудящегося члена семьи [4]. Вследствие этого материальных средств не хватает даже на удовлетворение первичных естественных потребностей.

Наряду с недостатком материальных средств также выделяются асоциальные причины, которые определяются тем, что часть малообеспеченных семей начинают вести аморальный образ жизни в связи с неумением справляться со своим пограничным положением в обществе. Асоциальные причины проявляются в злоупотреблении спиртными напитками, наркомании, противозаконном поведении, проституции членов семьи. Психологические причины проявляются в выраженном агрессивном поведении членов семьи, постоянных конфликтах, ревности супругов, супружеской неверности.

Медицинские причины характеризуются тем, что у членов малообеспеченных семей возрастает риск появления хронических инфекционных и венерических заболеваний, психических и сексуальных отклонений вследствие аморального образа жизни и непонимания в семье.

Проблемы неполных семей чаще всего являются причиной роста малообеспеченных. Существует такая категория неполных семей – неполные расширенные семьи, которые образуются, как правило, в результате какой-либо социальной катастрофы: гибель родителей малолетних детей, нахождение родителей в тюрьме, лишение их родительских прав, пьянство – чаще всего именно это вынуждает поколение прародителей брать внуков на содержание и воспитание. Такие семьи имеют низкий уровень доходов; ряд сложностей связан с плохим состоянием здоровья, более слабыми адаптационными способностями, неумением приспособиться к современным условиям [4].

Многодетные семьи стабильно составляют незначительную долю от общего количества семей. Часто многодетность является не запланированной, а случайной (рождение близнецов либо рождение ребенка в результате неэффективной контрацепции или невозможности по состоянию здоровья женщины прибегнуть к прерыванию беременности). Запланированная многодетность семьи, например, связанная с национальными традициями, религиозными устоями, культурно-идеологическими позициями, традициями семьи, – часто порождает много трудностей, обусловленных теснотой жилья, малообеспеченностью, занятостью родителей, состоянием их здоровья [7].

Многие семьи, получившие неудачный опыт улучшения своего трудного положения, боятся вновь подвергнуть себя риску. Вместо этого они предпочитают пребывать в состоянии агрессии к окружающему миру. Такое состояние со временем становится для них нормой, они перестают проявлять собственную инициативу. Семьи учатся по-своему защищаться при столкновении с трудностями. Противоречие заключается в том, что возбуждение, ярость приносят им определенный комфорт как доказательство того, что сделать ничего нельзя и поэтому их состояние естественно и стабильно.

Таким образом, в целом можно выделить такие особенности людей из малообеспеченных семей как безынициативность, апатия, возложение ответственности на других, неумение ставить цели, добиваться их; боязнь риска; стремление обвинять в своих бедах других [9].

Проблемы, присущие семье не зависят от ее социального статуса. Они могут быть характерны как малообеспеченным или малообразованным, так и обеспеченным благополучным семьям. Социальные работники в настоящее время могут оказывать помощь преимущественно на этапе кризиса, в момент конфликта или распада, заниматься же профилактикой семейных дисфункций, налаживанием семейных коммуникаций в предкризисном состоянии большинство социальных учреждений пока не имеют возможности [11].

Социальная поддержка малообеспеченных семей должна строиться на теоретических и нормативно-правовых основах. Законодательное регулирование этой деятельности базируется на Федеральном законе от 17.07.1999 г. №178-ФЗ «О государственной социальной помощи». Согласно этому закону, в РФ установлены правовые и организационные основы оказания государственной социальной помощи малоимущим семьям и малоимущим одиноко проживающим гражданам. Также в законе определен порядок учета прав граждан на меры социальной защиты (поддержки), социальные услуги, предоставляемые в рамках социального обслуживания и государственной социальной помощи [8].

Основные задачи, стоящие перед социальным работником в работе с малообеспеченной семьей – это предоставление консультаций, необходимой помощи, стимулирование социальной активности и взаимопомощи для удовлетворения жизненных потребностей таких семей с помощью государственных учреждений, органов местного самоуправления [10].

Социальный работник, исходя из принципа максимального расширения минимальных возможностей социальной помощи, должен не только помогать семье, привлекая средства благотворителей или государственной помощи, но и научить семью самостоятельно находить пути решения проблем. Активация внутренних ресурсов семьи дает больший положительный результат, чем самые щедрые денежные выплаты. Нужно дать понять, что морально всегда лучше собственный заработок, чем социальное иждивение [3].

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Василькова Ю.В. Социальная педагогика. М.: Академия, 2011. С. 440–456.
2. Дурсанова Т.П., Балашов А.В. Введение в специальность социальная работа: учеб. пособие. Новочеркасск, 2001. 162 с.
3. Кадомцева С.В. Социальная защита населения. М.: РАГС, 2009. 255 с.
4. Курбатов В.И. Социальная работа: учеб. пособие. Ростов н/Д «Феникс», 2010. 576 с.
5. Михеев В.А. Семья в роли пациента // Социальная работа. 2011. №1. С. 2–32.
6. Росстат: число малоимущих в России [Электронный ресурс]. URL: <https://www.rbc.ru/society/17/06/2016/5764115c9a7947690a403410> (дата обращения: 26.02.2019).
7. Савинов А.Н. Организация работы органов социального обеспечения: учеб. пособие. М.: ИНФА-М, 2009. 224 с.
8. Федеральный закон «О государственной социальной помощи» от 17.07.1999 №178 [Электронный ресурс]. URL: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_23735/ (дата обращения: 28.02.2019г.)

9. Целуйко В.И. Психология современной семьи. М.: ГИЦ «ВЛАДОС», 2010. 288 с.
10. Шакурова М.В. Методика и технология работы социального педагога: учеб. пособие. М.: Академия, 2005. 272 с.
11. Шульга Т.И. Работа с неблагополучной семьей: учеб. пособие. М.: Дрофа, 2009. 254 с.

ПОДХОДЫ К ВЫДЕЛЕНИЮ ВОЗРАСТНЫХ ГРАНИЦ ПОЖИЛОГО ВОЗРАСТА КАК ОСОБОГО ЭТАПА ЖИЗНИ ЧЕЛОВЕКА

Е.А. Маркова, IV курс очной формы обучения
Научный руководитель – канд. пед. наук, доц. С.Н. Добросмылова
ФГБОУ ВО «Тверской государственный университет»

В современном мире одной из главных проблем является старение населения, увеличение доли пожилых людей в общей численности населения отмечается практически во всех странах.

Организации Объединенных Наций в 2017 г. составила отчет мировых демографических перспектив, которые были подготовлены с 1951 г. «Мировые демографические перспективы: пересмотренное издание 2017 года», прогнозирует, что в большинстве стран и регионов число пожилых людей – лиц в возрасте от 60 лет и старше – будет только увеличиваться, к 2050 году численность пожилых людей достигнет 2,1 миллиарда (21% от всего населения), а в 2100 году возрастет до 3,1 миллиарда.

Пожилые люди – один из самых представительных социально-демографических слоев населения, социальное положение которого в нашей стране за последние годы претерпело существенные изменения [3, с. 57].

Проблемами пожилых занимаются множество ученых различных отраслей науки: геронтологи, физиологи, экономисты, социологи, демографы, психологи и др. Основой для выделения пожилых людей в особую группу является их возраст.

Возраст – это конкретная, относительно ограниченная во времени ступень психологического развития индивида и его развития как личности, характеризующая совокупностью закономерных физиологических и психологических изменений, не связанных с различием индивидуальных особенностей [7, с. 45].

Исследователями неоднократно поднимался вопрос: как обозначить хронологический рубеж старости? Границы возраста изменчивы, они зависят от конкретных исторических условий и этапов развития общества и расходятся во многих странах. Существует множество взглядов на периодизации возраста и выделение пожилого возраста как особого этапа жизни человека.

Уже древние люди обращали внимание на социально значимый характер возрастных этапов жизни человека и пытались выработать свое, особое понимание стадий жизни на основе целостного образа мира и отражали это в мифах, ритуалах, культуре и быте.

Античные представления о человеческом возрасте во многом основываются на философских идеях цикличности времени. Пифагор предлагал в своих работах периодизацию возраста жизни человека, по 20 лет каждый, аналогично смене времен года – «мальчик – весна», «юнец – лето», «юноша – осень», «старец – зима». Гиппократ выделял несколько периодов жизни человека

и связывал их с перестройкой организма. Классифицировать эти периоды можно в традиционные возрастные этапы: детство (до 14 лет), зрелость (15–42 года), старость (43–63 года), долголетие (старше 63 лет) [7, с. 67].

Древние греки почитали понятие «акмэ» (греч. ἀκμή, лучшая пора), пору расцвета физических и духовных сил. Такая пора наступала у человека в 40 лет и считалась «золотой серединой» человеческой жизни, «пиком горы» между восхождением и спуском [1].

В Древнем Риме периоды жизни выделялись в соответствии с изменением общественного положения индивида и с приобретением новых социальных ролей: отрочество (до 17 лет, получение тоги взрослого), молодость (до 46 лет, увольнение с военной службы и переход в старший разряд центурии), преклонный возраст (до 60 лет, прекращение общественной деятельности), старость [2, с. 20]. Продолжительность жизни в 65–67 лет считалось в Древнем Риме нередким случаем, к тому же старик приобретал статус видного, знающего человека.

Античные мыслители приписывали старости особую эстетику. Древняя философия рисует идеальный образ вечно молодого старца, величественного, как изваяние созерцающего бога, облик которого полон тайн, мудрости Великого Творца [2, с. 17].

Понятие возрастов жизни занимает значительное место и в трактатах Средневековья. Один из Средневековых авторов, испанский мыслитель VII в. Иосиф Севильский выделял семь возрастов жизни по числу известных в то время планет, что предполагало зависимость человека от небесных сил, три последних периода он называл «весомая старость», «дряхлая старость» и «сенильная старость», связывая наступление этапов с физиологическими изменениями в организме человека и одновременно с его общественным положением.

В этот период само отношение к старости как таковой и ее изображения безобразны, безысходны, говорят о страданиях и болезнях. На что указывают попытки найти способ омоложения; средневековые астрологи, алхимики, философы прибегали к псевдонаучным знаниям, теориям, способам, таким как поиск «философского камня», который мог бы дать человеку многие блага, утраченную энергию, всевластие над земными законами и вечную молодость.

Перемены в понимании возрастов жизни, обусловленные изменением отношения к жизни, начавшиеся в эпоху Возрождения и подхваченные Просвещением, коснулись главным образом детства.

Как ранее видно, первые представления о жизненном цикле человека двоичное: молодость – старость. Стариками считались люди в возрасте от 40 до 60 лет. Такое представление сохранялось вплоть до XX в., когда в период между двумя мировыми войнами, в связи с увеличением средней продолжительности жизни, демографы стали относить к «старым людям» любого индивида в возрасте от 50 лет и старше.

В XX в. появляется ряд работ, посвященных проблемам периодизации и ведущих характеристик пожилого возраста. Так, советский экономист Б.Ц. Урланис предложил свою классификацию, где возрастная структура населения классифицируется на основе участия индивида в общественно полезном труде. Периодизация выстроена таким образом: дорабочий период (ясельный возраст

до 3-х лет, детсадовский возраст 3–6 лет, школьный возраст 7–15 лет), рабочий период (юность 16–24 года, зрелость 25–44 года, поздняя зрелость 45–59 лет), послерабочий период (пожилые люди 55–64 года, старые 65–74 года, очень старые 75–85 лет и престарелые 85 и более) [4].

В нормативных правовых актах РФ используются различные термины в отношении пожилого населения: в Конституции Российской Федерации – термин «пожилые граждане», Росстат использует термины «граждане пожилого возраста / население (лица) старше трудоспособного возраста». Подобные терминологические различия носят, главным образом, лингвистический характер, поскольку общим признаком для данной группы населения является возрастная ценз.

По мнению современного российского психолога Г.С. Абрамовой, можно выделить следующие возрастные периоды: младенчество (0–2), раннее детство (2–4), среднее детство (5–7), конец детства (8–12), подросток (13–17), юность (18–22), зрелость (23–30), переходный возраст (30–35), зрелость (36–50), пожилой возраст (51–65), старость (более 65 лет).

Российская демография и статистика выделяет возрастные группы с позиции юридического закрепления трудоспособного возраста: дети и подростки (до 16 лет), трудоспособное население (мужчины 16–65 лет, женщины 16–60 лет), лица старше трудоспособного возраста (мужчины 65 лет и старше, женщины 60 лет и старше).

С позиции социологической науки, признаком, объединяющим пожилых людей в группу, является не столько возрастная, сколько социальная – получение пенсии как основного и постоянного источника средств существования.

Согласно Федеральному закону от 03.10.2018 № 350-ФЗ «О внесении изменений в отдельные законодательные акты Российской Федерации по вопросам назначения и выплаты пенсий» устанавливается пенсионный возраст: для женщин – 60 лет, для мужчин – 65 лет, а также корректируется понятие предпенсионного возраста – в течение 5 лет до наступления возраста, дающего право на страховую пенсию по старости, в том числе назначаемую досрочно [5].

Причину возникновения традиционной разницы в 5 лет между пенсионным возрастом женщин и мужчин можно найти в конце XIX в. в Германии. Разрабатывая свою пенсионную реформу, канцлер Отто Бисмарк ввел 5-летний разрыв в пенсионном возрасте для женщин и мужчин в связи с тем, что в среднестатистической немецкой семье муж был на пять лет старше жены. Это было совершено в целях улучшения материального положения пожилых супругов, чтобы жена не содержала своего супруга-пенсионера, что, по мнению Бисмарка, полностью подрывало германские общественные нормы и традиции [4, с. 100].

Из вышесказанного можно сделать вывод о том, что на ранних этапах формирования общества многие исследователи выделяли различные основания для определения и построения классификаций и периодизаций человеческого возраста. Они стали первыми, кто выявил многие уже традиционные для нас аспекты рассмотрения человеческого возраста: естественнонаучные, медицинские юридические, экономические, этические и демографические. И выделяли пожилой возраст как особый, выражая к нему свое отношение через

свое творчество, трактаты, теории, сочинения и т.д.

Анализ современных возрастных классификаций позволяет сделать следующие выводы: начало пожилого возраста колеблется в широких пределах, однако большинство связывают начало старости с шестидесятилетием, трудно разграничить периоды зрелости и старения. Так, возрастной период «зрелости» во многом определяется включенностью человека в трудовую деятельность, а «старость» – нетрудоспособностью, связанной с возрастными изменениями здоровья и психики, а также сменой социальных ролей и функций. Пожилой человек – это человек после трудоспособного возраста с момента выхода на пенсию, когда он юридически приобретает статус пожилого.

Несмотря на множество работ исследователей разных научных сфер понятие «пожилого» так и не приобрело однозначной трактовки. «Возраст и границы его фаз, а также социальное значение каждой фазы различаются в зависимости от эпохи и типа культуры» [6, с.160].

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Анисимов О.С. Акмеология и методология: проблемы психотехники и мыслетехники. М., 1998. 772 с.
2. Глуханюк Н.С., Гершкович Т.Б. Поздний возраст и стратегии его освоения. Екатеринбург: Изд-во Рос. гос. проф.-пед. ун-та, 2003. 112 с.
3. Кошарная Г.Б., Щанина Е.В. Особенности обучения пожилых людей // Integration of education. 2013. № 4. С. 57–61.
4. Симонов А.В., Социальная защита и проблемы пенсионного обеспечения пожилых людей в современной России // Вестник ВолГУ. Серия 7. 2008. № 1 (7) с. 100–102
5. Федеральный закон «О внесении изменений в отдельные законодательные акты Российской Федерации по вопросам назначения и выплаты пенсий» от 03.10.2018 № 350-ФЗ.
6. Хрисанфова Е.Н. Основы геронтологии (Антропологические аспекты): учебник для студ. вузов. М.: ВЛАДОС, 1999. 160 с.
7. Цыганков Е.А., Жаркова С.Л. Классификация и систематизация трудоспособного населения по возрастным группам // «Омский научный вестник». 2009. № 4 (79). С. 67–70.

ПРОФИЛАКТИКА БЕЗНАДЗОРНОСТИ И ПРАВОНАРУШЕНИЙ ДЕТЕЙ-СИРОТ И ДЕТЕЙ, ОСТАВИХСЯ БЕЗ ПОПЕЧЕНИЯ РОДИТЕЛЕЙ, КАК НАПРАВЛЕНИЕ СОЦИАЛЬНОЙ РАБОТЫ

А.А. Овечкина, IV курс очной формы обучения
Научный руководитель – канд. фил. наук, доц. О.Н. Борисова
ФГБОУ ВО «Тверской государственный университет»

Современная социально-экономическая нестабильность общества и государства порождает увеличение числа детей, находящихся в особо трудных обстоятельствах. Наиболее существенным признаком, отличающим положение детей в последние годы, стало значительное увеличение размеров социального сиротства, безнадзорность большого количества детей и подростков.

Профилактические меры являются важнейшей составляющей системы социальной работы, направленной на предотвращение негативных последствий влияния социальной среды на несовершеннолетних.

Профилактика – это предупреждение и устранение причин и факторов, вызывающих различного рода социальные отклонения.

В научной литературе под профилактикой понимаются научно обоснованные

и своевременные действия, предпринятые для предотвращения возможных физических, психологических или социокультурных конфликтов; сохранение, поддержание и защита нормального уровня жизни и здоровья людей; помощь людям в достижении их целей и раскрытии их внутреннего потенциала [3].

Профилактическая работа – сложный, многомерный и длительный процесс. Всемирная организация здравоохранения различает первичную, вторичную и третичную профилактику, которые можно выделить и в профилактике безнадзорности и правонарушений детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей.

Основой первичной профилактики является создание условий, обеспечивающих возможность нормального развития детей, своевременное выявление типичных кризисных ситуаций, возникающих у детей определенного возраста. Важность ранней профилактики определяется тем фактом, что при правильной организации она является более эффективной и экономичной по сравнению с другими уровнями профессиональной деятельности, поскольку она направлена на предотвращение или устранение относительно слабых социальных изменений в личности подростков, которые не стали еще устойчивыми. При условии своевременного выполнения первичная профилактика может привести к значительным положительным результатам и тем самым исключить необходимость применения более жестких мер, в том числе уголовно-правового характера. Задачей вторичной профилактики является раннее выявление и реабилитация психоневрологических расстройств и работа с группой риска, например, с подростками, которые имеют ярко выраженное девиантное поведение. Третичная профилактика решает такие особые задачи, как лечение психоневрологических расстройств. Она также может быть направлена на предотвращение рецидивов у лиц с уже сформированным девиантным поведением [1, с. 306].

В профилактике нуждаются дети из неблагополучных семей, чьи родители ведут аморальный образ жизни, ненадлежащим образом выполняют свои родительские обязанности. Отрицательный микроклимат в неблагополучных семьях создает объективные предпосылки для возникновения безнадзорности и преступности.

Безнадзорный – это несовершеннолетний, контроль за поведением которого отсутствует из-за невыполнения или ненадлежащего исполнения обязанностей по его воспитанию, обучению и содержанию со стороны родителей или законных представителей либо должностных лиц [2]. Именно среди безнадзорных так распространены правонарушения.

Правонарушение – это противоправное, социально-вредное, виновное деяние. Нарушения многих требований норм прав в обществе имеют массовый характер и наносят весьма ощутимый ущерб, как моральный, так и материальный, что позволяет считать правонарушения асоциальным явлением.

Специалисты выделяют три основные категории причин развития детской безнадзорности и правонарушений: социально-экономические, социально-психологические и медико-психологические причины.

К социально-экономическим факторам относятся факторы, которые постоянно нарушают трудовой образ жизни и деформируют быт людей. Это

экономический кризис, безработица, голод, эпидемии, интенсивные миграционные процессы из-за военных конфликтов или стихийных бедствий.

Социально-психологические причины связаны с семейным кризисом, увеличением числа разводов, потерей одного из родителей, опекуном, ухудшением семейного климата, плохим обращением с детьми, физическим наказанием, а иногда и сексуальными домогательствами со стороны взрослых.

Медико-психологические причины связаны с увеличением числа детей с выраженными психофизическими аномалиями, особенностями асоциального поведения.

Для социального работника основными мероприятиями по профилактике безнадзорности и правонарушений несовершеннолетних являются: 1) предотвращение безнадзорности, беспризорности, правонарушений и антиобщественных действий несовершеннолетних, выявление и устранение причин и условий, способствующих этому; 2) обеспечение защиты прав и законных интересов несовершеннолетних; 3) социально-педагогическая реабилитация несовершеннолетних, находящихся в социально опасном положении; 4) выявление и пресечение случаев вовлечения несовершеннолетних в совершение преступлений и антиобщественных действий.

Дети, проживающие в специализированных учреждениях, имеют большую склонность к правонарушениям, чем дети из семей. Как правило, это связано с условиями воспитания и спецификой личностного развития, поскольку в специализированных учреждениях нет возможности уделять много внимания одному ребенку. В неблагополучных семьях родители сами могут мотивировать детей совершить то или иное преступление. Можно сделать вывод о том, что главной причиной безнадзорности и правонарушений детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей, является ближайшее социальное окружение.

Таким образом, безнадзорность становится, в свою очередь, фактором формирования уже не девиантного, а криминогенного поведения несовершеннолетних. Социальному работнику нужно начинать борьбу с безнадзорностью уже на ранних стадиях, то есть на стадии выявленного неблагополучия семьи и формирования начального этапа безнадзорности детей.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Российская энциклопедия социальной работы / под общ. ред. д.и.н., проф. Е.И. Холостовой. М.: «Дашков и К», 2016. 1032 с.
2. Об основах системы профилактики безнадзорности и правонарушений несовершеннолетних РФ: федер. Закон от 24 июня 1999 г. № 120-ФЗ // Собр. законодательства РФ. 1999. № 26. С. 3177.
3. Хухлаева О.В. Психология подростка. М.: Академия, 2004. 160с.

ПЕНИТЕНЦИАРНАЯ СОЦИАЛЬНАЯ РАБОТА КАК ПРИОРИТЕТНОЕ НАПРАВЛЕНИЕ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ УГОЛОВНО-ИСПОЛНИТЕЛЬНОЙ СИСТЕМЫ

К.А. Юнкман, IV курс очной формы обучения

Научный руководитель – канд. пед. наук, доц. С.Н. Добросмылова

ФГБОУ ВО «Тверской государственный университет»

Одним из приоритетных направлений деятельности уголовно-исполнительной системы Российской Федерации является интенсивное развитие пенитенциарной социальной работы, которая выступает важным условием

ресоциализации осужденного. Концепция развития уголовно-исполнительной системы Российской Федерации до 2020 г. определяет приоритет пенитенциарной социальной работы в контексте общих направлений реформирования.

Формирование пенитенциарной социальной работы началось в апреле 2001 г., когда в исправительных учреждениях была введена штатная должность старшего специалиста по социальной работе с осужденными.

В настоящее время реализация мероприятий социальной направленности в пенитенциарном учреждении осложняется рядом трудностей организационного и правового характера. Одна из них – создание модели социальной работы, максимально соответствующей традициям и устоям России. Страны Европы довольно давно применяют социальную работу для решения проблем ресоциализации осужденных. Обобщение прогрессивного зарубежного опыта работы пенитенциарных социальных служб позволит избежать ошибок в организации данного вида деятельности в российских исправительных учреждениях, выявить проблемы и перспективы ее развития

Социальная работа в пенитенциарных учреждениях современной России только начинает складываться, но уже можно отметить ее специфику, особенности, проблемы. В рамках исправительных учреждений России специалисты по социальной работе осуществляют профессиональную деятельность в составе группы социальной защиты осужденных (далее – ГСЗО). Целью социальной работы в исправительном учреждении является социальная адаптация и ресоциализация осужденных. К основным направлениям деятельности сотрудников ГСЗО в рамках ресоциализации относятся:

1. Проведение социальной диагностики осужденного, направленной на установление жизненных планов, социально полезных связей с внешней средой, социально-позитивного потенциала и т.д.

2. Оказание помощи осужденным в поиске социально приемлемой для них среды – семья, труд, образование и т.д.

3. Восстановление и укрепление социально полезных связей осужденных, которые открывают перед ними жизненные перспективы (создание семьи, устройство после освобождения на работу).

4. Содействие осужденным в получении жизненно важных знаний, умений, навыков. Ключевое значение в данном процессе имеет организация обучения, труда, непрофессиональных форм деятельности (хозяйственная деятельность, работа в творческих мастерских).

5. Организация свободного времени осужденных, в частности социально-культурной и спортивно-оздоровительной деятельности.

6. Привлечение осужденных к общественно полезной деятельности (участие в различных мероприятиях, благотворительных акциях, направленных на развитие активной позиции и творческой инициативы).

7. Подготовка осужденных к освобождению.

8. Выстраивание системы внутреннего и внешнего партнерства.

Социальная работа в исправительном учреждении представляет собой комплексную деятельность по оказанию социальной помощи и поддержки, осуществлению социальной защиты осужденных, создающую предпосылки для

их исправления в период отбывания наказания и ресоциализации после освобождения. Социальная работа проводится с осужденными, а также их группами, нуждающимися в материальной, морально-психологической, юридической или иной социальной помощи. Социальная помощь в первую очередь оказывается таким категориям осужденных, как: инвалиды, престарелые пенсионеры, лица, переведенные из воспитательных колоний, беременные женщины, женщины, имеющие при себе малолетних детей, лица, больные неизлечимыми или трудноизлечимыми болезнями, не имеющие определенного места жительства, утратившие родственные связи, страдающие алкогольной или наркотической зависимостью.

Принципы социальной работы являются одновременно и элементами научной теории, и основополагающими правилами эмпирической деятельности. В то же время социальная работа в пенитенциарной сфере дополняется такими специфическими принципами, как гуманизм, законность и справедливость [2].

Клиентская база пенитенциарных учреждений Российской Федерации, будучи наиболее специфической, массовой и потенциально опасной для общества социальной группой, в силу советской уголовной традиции десятилетиями рассматривалась лишь как объект репрессивного государственного воздействия (коллективного перевоспитания) силовыми методами. Для советской пенитенциарной системы были характерны негативные черты: несоразмерное использование репрессий, а также физическое, психическое и моральное насилие над личностью осужденного. Основной советской пенитенциарной политики был исправительно-трудовой аспект, а сами осужденные рассматривались лишь как дешевая рабочая сила на «великих стройках социализма». Советская же пенитенциарная политика при этом исходила из примата государственных интересов над интересами личными. Индивидуальные потребности людей рассматривались и учитывались настолько, насколько они совпадали с интересами государства [3, с. 30].

Исправительные учреждения являются «органами государства, входящими в пенитенциарную систему, на которую возложено исполнение лишения свободы на определенный срок и пожизненное лишение свободы в целях исправления осужденных и предупреждения с их стороны новых преступлений, а также обеспечение правопорядка и законности в их деятельности, безопасности осужденных и персонала, должностных лиц, привлечение осужденных к труду, организация их общего и профессионального образования, обеспечение охраны здоровья осужденных» [3, с. 34].

Согласно приказу «Об утверждении Положения о группе социальной защиты и учета трудового стажа, осужденных исправительной колонии, лечебно-исправительного учреждения» от 28.03.2002 г., в целях упорядочения деятельности по социальной защите осужденных уголовно-исполнительной системы Министерства юстиции РФ, в каждой исполнительной колонии, лечебном исправительном учреждении уголовно-исполнительной системы создается группа социальной защиты и учета трудового стажа осужденных, являющаяся структурным подразделением исправительного учреждения, предназначенном для проведения социальной работы с осужденными [1, с.1].

Принятые на сегодня государственные меры социальной помощи данным лицам должным образом не отвечают масштабности их проблем, возникающих в постпенитенциарный период. В частности, отсутствует фактическая возможность постепенного перехода осужденного из условий изоляции в общество. В исправительных учреждениях России существует практика создания центров социальной адаптации и реабилитации осужденных при исправительных учреждениях, прототипы открытых тюрем Германии. Однако они функционируют не во всех учреждениях, не определены порядок их организации и полномочия сотрудников. Сложившееся положение усугубляется отсутствием закона, который регламентировал бы постпенитенциарную ресоциализацию, деятельность органов социальной защиты населения по оказанию помощи освобождающимся. Кроме того, крайне слабо развита сеть социальных учреждений, выполняющих функции ресоциализации. Помощь осуществляется автономно и разрозненно, развивается на тех территориях, где проявляется инициатива местных властей во взаимодействии с территориальными органами ФСИН России.

Социальная работа дает возможность актуализировать и использовать всю совокупность сил и средств, требуемых для помощи клиенту в конкретном случае. Институт пенитенциарной социальной работы значим еще и потому, что нередко человек, пребывающий на свободе, имеет возможность обсудить свою проблему со всевозможными доступными ему специалистами. Осужденный же, в силу существенного ограничения своих прав и свобод, просто не имеет возможности к какой-либо помощи или обратиться за ней к специалисту. Поэтому социальная работа в пенитенциарной системе РФ играет особую роль в обеспечении прав и свобод людей, находящихся в местах лишения свободы.

Таким образом, пенитенциарную социальную работу в организациях необходимо рассматривать не как часть какой-либо другой работы, а как самостоятельный вид деятельности, который предусматривает защиту интересов и прав наказуемого абсолютно всеми допустимыми законными способами. Но при проведении социальной работы следует принимать во внимание интересы других видов деятельности и сопоставлять ее с конкретной режимной, воспитательной, образовательной или иной нагрузкой.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Социальная работа в пенитенциарных учреждениях: учеб. пособие / под. ред. А.Н. Сухова. М.: Психолого-социальный институт, 2008. 265 с.
2. Технология социальной работы: учеб. для бакалавров / под ред. Е. И. Холостовой. М.: Юрайт, 2012. 503 с.
3. Шарин В. И. История социальной работы: учебник. М.: Дашков и К, 2013. 367 с.

ОСНОВЫ ПРОФИЛАКТИКИ ДЕВИАНТНОГО ПОВЕДЕНИЯ ПОДРОСТКОВ

Е.С. Цветкова, IV курс очной формы обучения
Научный руководитель – канд. пед. наук, доц. В.А. Ершов
ФГБОУ ВО «Тверской государственный университет»

Актуальность темы обусловлена тем, что социально-психологическая деформация ведет к росту различных форм девиантного поведения и вовлечению

в противоправную деятельность все большего числа несовершеннолетних. Личность подростка или ребенка с девиациями характеризуется такими особенностями эмоционально-волевой сферы, как повышенная тревожность, дефектность ценностной системы, особенно в области целей и смысла жизни. Подростковые девиации отличаются высокой личностной включенностью, заниженной критикой к совершенному проступку и возможностью рецидива [3, с. 49].

Для регулирования и предупреждения девиантного поведения проводится профилактика. В первую очередь необходимо разобрать само понятие «профилактика девиантного поведения». Профилактика отклоняющегося поведения – это система общих и специальных мероприятий на различных уровнях социальной организации: общегосударственном, правовом, общественном, экономическом, медико-санитарном, педагогическом, социально-психологическом [1, с. 30–32]; обоснованные и своевременно предпринимаемые действия, направленные на предотвращение возможных физических, психологических или культурных коллизий у отдельных индивидов групп риска, сохранение, поддержание и защиту нормального уровня жизни и здоровья людей, содействие им в достижении целей и раскрытие их внутреннего потенциала [5, с. 369–377].

Профилактика отклоняющегося поведения предполагает систему общих и специальных мероприятий на различных уровнях социальной организации: общегосударственном, общественном, правовом, экономическом, медико-санитарном, педагогическом, социально-психологическом.

Выделяют первичную, вторичную и третичную профилактику [2, с. 26].

Наибольшее значение имеет первичная профилактика, поскольку она направлена на предупреждение девиаций и повышение устойчивости несовершеннолетнего к негативным факторам окружающей среды.

Вторичная профилактика предполагает раннее выявление нервно-психических нарушений и работу с подростками, находящимися в «группе риска» (например, дети из неблагоприятных семей).

Третичная профилактика проводится с подростками, у которых уже сформировалось девиантное поведение, и направлена на предупреждение рецидивов и реабилитацию.

В современном российском законодательстве особое внимание уделяется мерам, направленным на профилактику девиантного поведения подростков. Важными законами, защищающие права детей и подростков являются: ФЗ Закон РФ «О правах ребёнка», ФЗ «Об образовании», ФЗ «О профилактике безнадзорности и правонарушений среди несовершеннолетних». Главным нормативным актом, регулирующим деятельность по профилактике девиаций несовершеннолетних, является Федеральный Закон «Об основах системы профилактики безнадзорности и правонарушений несовершеннолетних», принятый в июне 1999 г. Закон определил основные направления деятельности, установил ответственность федеральных министерств и ведомств, субъектов Российской Федерации в организации профилактической работы [4].

В ряд требований к профилактической работе входят: комплексный характер (воздействие на комплекс факторов); учет возрастной, гендерной и социально-психологической специфики целевой группы; личная заинтересованность и

ответственность участников профилактической работы; оценка последствий проявлений девиантного поведения; профессиональная компетентность специалистов.

Задачами профилактики девиантного поведения являются: формирование ценностного отношения к правилам и социальным нормам; повышение компетентности и социальной успешности личности в жизненно значимых сферах активности; включение личности в поддерживающую социальную группу, имеющую позитивные социальные цели; развитие навыков продуктивной саморегуляции, прежде всего за счет повышения осознанности собственного поведения, продуктивных стратегий совладания со стрессом; своевременная коррекция нарушенных межличностных отношений и формирование межличностной компетентности.

К методам профилактики девиантного поведения относят: психологические тренинги, воспитательные беседы, лекции, образовательные программы, создание поддерживающей среды. Таким образом, профилактика девиантного поведения несовершеннолетних прежде всего направлена на воспитание.

В заключении можно сделать вывод, что профилактика различных форм девиантного поведения и реабилитации подростков групп социального риска является сегодня исключительно важным и актуальным направлением. Целью профилактики является минимизация социального вреда девиантного поведения подростков для общества. В первую очередь профилактика направлена на предупреждение первого опыта правонарушений и риск рецидива. Решение этих задач требует высокого профессионализма и специальных навыков. Условиями успешной профилактической работы являются комплексность, последовательность, своевременность, компетентность специалистов.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Змановская Е.В. Девиантология. Психология отклоняющегося поведения. М.: Академия, 2008. 288 с.
2. Коробкина З.В. Попов В.А. Профилактика наркотической зависимости у детей и молодежи: учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений. М.: Академия, 2004. 192 с.
3. Усова Е.Б. Психология девиантного поведения. Мн., 2010. 180 с.
4. Федеральный закон «Об основах системы профилактики безнадзорности и правонарушений несовершеннолетних» от 24.06.1999 № 120-ФЗ.
5. Энциклопедия социальной работы. Т. 3. М.: Центр общечеловеческих ценностей, 1994. 1024 с.

СИНДРОМ ОТЛОЖЕННОЙ ЖИЗНИ КАК СОЦИАЛЬНЫЙ ФЕНОМЕН

Н.Ю. Плешнева, II курс очной формы обучения
Научный руководитель – канд. пед. наук, доц. В.А. Ершов
ФГБОУ ВО «Тверской государственный университет»

*«Завтра никогда не наступает; длится вечное сегодня.
Не будущее замкнется смертью, а дышащее настоящее.
Не завтра будет смерть, а когда-нибудь сегодня».*
Григорий Ландау

Мы все живём мыслями о завтрашнем дне. Нам приятно думать о том, что однажды, в некотором будущем, наша жизнь непременно изменится к лучшему. Изменятся наши близкие, изменимся мы сами, для этого не нужно прикладывать

особых усилий, нужно просто немного подождать. Нам с детства внушают мысль о том, что для свершения наших идей нужно сначала закончить школу, сдать сессию, пойти на работу, обзавестись семьёй, иметь внуков... Вся наша жизнь проходит в ожидании дня X, который может и не наступить. Имея в своей жизни, казалось бы, всё, что необходимо для счастья, мы продолжаем ошибочно думать, что желаемое так и не достигнуто, и нужно еще немного подождать. Человек годами пишет лишь черновик своей жизни, мечтает о чуде, а время идёт. Этот феномен в социальной психологии получил название «синдром отложенной жизни» [4].

Синдром отложенной жизни – это патологическое состояние, при котором человек не может насладиться сегодняшним днём и постоянно откладывает все свои планы на будущее. Синдрому отложенной жизни может быть подвержен практически каждый: молодой, зрелый, успешный или не очень, мужчина, женщина, житель мегаполиса или небольшого посёлка. Каждый человек может страдать от существования несоответствия своей мечты и реальной жизни [5].

Рассмотрим причины появления синдрома отложенной жизни, основные проявления данной патологии, а также способы профилактики существующей проблемы. Почему же люди «откладывают» свою жизнь? Психологи выделяют две основные причины, способствующие появлению данной патологии. Первая причина кроется в отвержении человеком своей реальной, настоящей жизни. Всё дело в том, что в детстве и юности все мы рисуем красочные сценарии нашей будущей жизни. Мы желаем иметь красивого супруга, дорогую машину, интересную работу, здорового ребёнка и так далее. Но, когда наступает будущее, оно непременно вносит свои коррективы. И вроде супруг красивый, но не блондин, как нам представлялось, и машина вроде дорогая, но нам хотелось другую марку... И таких несовпадений с мечтой детства может быть много. Чем их больше – тем тяжелее принимать человеку реальность, его настоящую жизнь. Однажды человек может проснуться и просто ощутить, что он живёт чужой жизнью. А самое ужасное в том, что винить в этом крахе мечты можно лишь самого себя, ведь профессию, супруга и машину человек выбирал сам, это был его собственный выбор [2].

Вторая причина феномена «откладывания жизни» может крыться в чрезмерном устремлении к получению результатов при постоянном игнорировании процесса. Гораций говорил: «*carpe diem!*», что в переводе с латыни означает «лови мгновение», призыв жить здесь и сейчас. Люди так отчаянно пытаются достичь определённого результата, что забывают наслаждаться жизнью, они не видят ничего, что происходит вокруг них. Их мысли постоянно устремлены в некое будущее, в те сомнительные возможности, которые оно хранит. Люди собственноручно лишают себя настоящего, тем самым обрекая себя на постоянные неудачи [3].

Чтобы не упустить момент, когда всё ещё можно предотвратить, необходимо выявить основные проявления данной патологии. Каждый из нас, в силу каких-либо обстоятельств, пытался придумать для себя оправдания. Люди, подверженные синдрому отложенной жизни, живут этими оправданиями постоянно. Опоздал на пару – потому что будильник не прозвенел в третий раз, не выполнил работу в срок – так как была плохая погода и не было вдохновения.

Такие люди уверяют нас, что «завтра» все будет иначе, а потом снова находят себе оправдание. Какое бы радостное событие не случилось в их жизни, они всегда находят повод для грусти. Защита диплома, рождение ребёнка, повышение по службе... Такие люди не умеют ценить то, что имеют, а потому не могут быть счастливы. В любых обстоятельствах они остаются недовольными и озабоченными чем-либо. Люди с данной патологией не умеют рационально распределять средства. Как правило, такое поведение раздражает людей, находящихся рядом. Человек, годами может копить на квартиру, ограничивая себя во всём, но не захочет приобрести лампочку, чтобы в доме, в котором он проживает в данный момент, стало светлее. Он уверен, что у него есть важная цель, а внимание к мелочам лишь отдаляет его от неё. Люди с синдромом отложенной жизни ограничены в проявлении своих чувств. Какая бы похвала не звучала в их адрес, они способны испытать лишь легкое удовлетворение, полагая, что основная часть их таланта реализуема лишь в будущем. К слову, печальные события также не могут произвести на них впечатления, ведь они уверены в мимолётности таких моментов. Далеко не каждый человек может оставаться бесстрастным, когда все планы рушатся. Подверженные синдрому отложенной жизни умеют находить оправдание даже в самой безвыходной ситуации. У них присутствует какая-то особая вера в светлое будущее. Они упорно уверяют себя и своё окружение, что дальше будет непременно лучше, необходимо лишь подождать.

«Если об этом не думать, этого не случится» – лозунг индивидов с синдромом отложенной жизни. Таких людей практически невозможно вывести на разговоры о каких-либо внутренних переживаниях. Их поведение в таких ситуациях можно считать инфантильным, ведь они постоянно пытаются закрывать глаза на все возможные проблемы реальности. В большинстве случаев синдром отложенной жизни сопровождается эмоциональным выгоранием, ведь когда человек увлечен лишь мыслями о будущем, к настоящему появляется неотвратимая ненависть, человек закрывает глаза на всё, что происходит вокруг и переносится в иллюзорное «лучшее завтра». Семья, друзья, работа – всё кажется не тем, что необходимо для счастья, а значит и любить это человек не обязан.

В ходе анализа проблемы «синдрома отложенной жизни» были разработаны следующие способы профилактики.

Избавиться полностью от синдрома отложенной жизни невозможно. Каждый из нас в той или иной мере сталкивался с его симптомами. Виной этому служит ещё и наш менталитет. Люди старшего поколения годами ждали «лучшей жизни», веря в то, что через всевозможные лишения они придут к коммунизму. Идея «коммунистического завтра» не состоялась, но привычка жить в ожидании никуда не исчезла.

Однако в ритме современной жизни, где конкуренция является одним из основных источников успеха, людям, страдающим синдромом отложенной жизни, приходится очень тяжело, поэтому, с такой патологией нужно бороться. Конечно, быстрого результата ждать не стоит, но систематическими тренировками собственной воли можно достигнуть успеха [1].

Прежде всего, чтобы победить синдром отложенной жизни, нужно не

только придумывать цели, но и реализовывать их. Никто не потребует от вас сиюминутного исполнения, но ждать годами, когда вам подвернется «тот самый» шанс, – опрометчиво. Если вы чувствуете, что «высокие» цели, вроде полета в космос или покорения Эвереста вам пока не под силу, – ставьте перед собой достижения реальнее. Помните, реализация таких целей верно ведет вас к исполнению чего-то глобального. Бернар Вебер говорил: *«Завтра – уже слишком поздно»*. Помните: жизнь проходит прямо сейчас, прямо в эту минуту. Прошлого уже нет, будущего ещё нет, таким образом, все, что у нас есть – это наше настоящее, которое мы вправе делать таким, каким пожелаем. Минуты, которые мы тратим на пустые ожидания, не возвращаются, а значит, жить, любить, творить нужно именно в эту секунду! Каждому из нас следует заботиться о своём будущем. Не лелеять мысли о нем, а в настоящем времени формировать то, что мы желаем видеть в своей дальнейшей жизни. И если ваша мечта – счастливое замужество, то уже сейчас вырабатывайте в себе качества, необходимые для семейной жизни. Не когда-нибудь потом, а именно в этот момент. Нельзя строить планы и ожидать, что они начнут исполняться сами собой. Мы должны помнить о неповторимости собственной жизни. Большинство из нас живёт так, будто в запасе есть ещё как минимум одна жизнь. Не задумываясь, мы растрачиваем свое время на неспешное существование, занимаясь вполсилы тем, что нам поручают. Такая манера поведения сообщает о том, что всё, что с нами происходит, – это лишь репетиция, а настоящая, реальная жизнь только планируется. Такое мышление является патологическим и требует незамедлительной коррекции. Мы любим создавать планы на будущее, а нужно планировать ближайшее время. Если научиться его правильно распределять, можно успеть намного больше, тем самым приблизив осуществление цели в этот самый момент [5].

Таким образом, рассмотрев главные причины и основные проявления синдрома отложенной жизни, а также разработав способы профилактики с данной патологией, можно сделать вывод, что действительно, синдром отложенной жизни является серьёзной социальной проблемой. И несмотря на то, что специалисты не причисляют данный феномен к психологическим расстройствам, апатичное отношение к нему может привести к длительным депрессиям и различным психозам.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Величко М. Жизнь на потом или синдром отложенной жизни [Электронный ресурс]. URL: <https://psyhosoma.com/zhizn-na-potom-ili-sindrom-otlozhennoj-zhizni/> (дата обращения: 02.03.2019).
2. Дружинин В.Н. Варианты жизни. Очерки экзистенциальной психологии. [Электронный ресурс]. URL: <http://psylib.org.ua/books/druzh01/index.htm> (дата обращения: 01.03.2019).
3. Кукла А. Ментальные ловушки. [Электронный ресурс]. URL: http://rumagic.com/ru_zar/sci_psychology/kukla/0/j2.html (дата обращения 01.03.2019).
4. Семенец А. «В мире рухнуло сразу всё». Татьяна Черниговская о недоверии к информации и растерянном человеке [Электронный ресурс]. URL: <http://www.izbrannoe.com/news/mysli/v-mire-rukhnulo-srazu-vsye-tatyana-chernigovskaya-o-nedoverii-k-informatsii-i-rasteryannom-cheloveke/> (дата обращения: 01.03.2019).
5. Tut. know. ru редакция. Синдром отложенной жизни [Электронный ресурс]. URL: <https://tutknow.ru/psihologia/9534-sindrom-otlozhennoj-zhizni.html> (дата обращения: 01.03.2019).

ИННОВАЦИОННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В ПРЕПОДАВАНИИ РОДНОЙ СЛОВЕСНОСТИ

ФОРМИРОВАНИЕ ЭЛЕМЕНТАРНЫХ ТЕКСТОВЫХ УМЕНИЙ И НАВЫКОВ ОБУЧАЮЩИХСЯ НА УРОКАХ РУССКОГО ЯЗЫКА И ЛИТЕРАТУРНОГО ЧТЕНИЯ

Г. Ю. Шершнёва, IV курс очной формы обучения

Научный руководитель — д-р филол. наук, проф. Е.Г. Милюгина

ФГБОУ ВО «Тверской государственный университет»

В число задач, поставленных перед учителем Федеральным государственным образовательным стандартом начального общего образования (ФГОС НОО), входит формирование информационной компетенции младших школьников. Информационная компетентность – важная в современном обществе способность человека находить, хранить и применять различную информацию; основу этой способности составляют умения и навыки работы с текстом. В систему формируемых в начальной школе текстовых умений и навыков обучающихся ФГОС НОО включает умение осознанно воспринимать и оценивать содержание и специфику различных текстов, участвовать в их обсуждении, давать и обосновывать нравственную оценку поступков героев; умение осознанно строить речевое высказывание в соответствии с задачами коммуникации и составлять тексты в устной и письменной формах; овладение учебными действиями с языковыми единицами и умение использовать знания для решения познавательных, практических и коммуникативных задач [8]. Текстовые умения и навыки способствует формированию грамотного письма, развитию речи и правильной читательской деятельности обучающихся, поэтому ведущими предметами для формирования данных навыков являются русский язык и литературное чтение.

Большой вклад в изучение проблемы текста внесли лингвисты Н.С. Валгина и И.Р. Гальперин, выявившие характерные особенности структуры текста, взаимодействие его компонентов и предложившие классификацию различных видов текстовой информации [1; 2], и литературоведы Ю.М. Лотман, А.Б. Есин и Е.Г. Милюгина, описавшие специфику художественного текста и разработавшие алгоритм его анализа [3; 6; 7]. Рассмотрением методов и приемов формирования текстовых навыков обучающихся плодотворно занимались В.И. Капинос и Т.А. Ладыженская, разработавшие программу и конкретную методику развития связной речи на уроках русского языка [4; 5]. Таким образом, научно-методическая основа формирования текстовых умений и навыков обучающихся успешно заложена, однако реализуемый сегодня в образовании компетентностный подход требует разработки целостной системы методов и приемов, ориентированных на формирование информационной компетенции младших школьников, что делает актуальным наше исследование.

Под текстом мы понимаем некое речевое явление, состоящее из связанных по смыслу единиц/предложений, созданных с определенной коммуникативной целью. Мы выделили текстовые умения и навыки, которыми, согласно ФГОС НОО, необходимо овладеть младшим школьникам: 1) умение воспринимать текст (находить тему, основную мысль, ключевые слова,

озаглавливать, составлять план текста); 2) умение создавать текст (создание собственных текстов в определенной композиционной форме. Для решения этих задач мы разработали систему заданий, направленную на формирование текстовых навыков младших школьников, и для определения продуктивности ее внедрения в начальной школе провели эмпирическое исследование на базе МБОУ СОШ № 34 г. Твери (2 «Д» класс).

Исследование проводилось в три этапа. Целью констатирующего этапа было определить исходный уровень сформированности элементарных текстовых навыков обучающихся и сформировать экспериментальную группу. Для достижения поставленной цели нами был разработан диагностический инструментарий, состоящий из 5 заданий в соответствии с выделенными ранее элементарными текстовыми навыками.

Задание 1. Понимание темы и основной мысли текста. Цель – выявить уровень сформированности навыка определять тему, основную мысль. Учащимся необходимо было прочитать текст и ответить на 2 вопроса по нему. Результаты: высокий уровень – 27 %, средний – 62 %, низкий – 17 %.

Задание 2. Составление плана текста. Цель – определить уровень сформированности навыка составлять план текста. Учащимся необходимо было прочитать текст, разделить его на смысловые части и составить простой план текста. Результаты: высокий уровень – 34 %, средний – 52 %, низкий – 14 %.

Задание 3. Озаглавливание текста. Цель – определить уровень сформированности навыка правильно формулировать заглавие текста. Учащимся необходимо было прочитать текст и дать ему заглавие, отражающее тему. Результаты: высокий уровень – 62 %, средний – 38 %, низкий – 0 %.

Задание 4. Понимание типа и стиля текста. Цель – выявить уровень сформированности навыка определять тип и стиль текста. Учащимся необходимо было прочитать текст и определить его тип и стиль текста, записать их. Результаты: высокий уровень – 28 %, средний – 55 %, низкий – 17 %.

Задание 5. Создание текста. Цель – определить уровень сформированности навыка создавать текст в разных композиционных формах. Учащимся предлагалось составить текст в разных композиционных формах на заданную тему «Животные». Результаты: высокий уровень – 21 %, средний – 41 %, низкий – 38 %.

Проведя данную диагностику, мы пришли к выводу, что во 2 «Д» классе преобладает средний уровень сформированности навыков работы с текстом, в связи с чем требуется проведение занятий с включением приемов, направленных на развитие текстовых навыков, их совершенствование и коррекцию. Выявлены учащиеся, у которых преобладает низкий уровень развития текстовых навыков: у 17% – навык определять тему и главную мысль текста, у 14% – навык составлять план текста, у 3% – навык определять тип и стиль текста, у 21% – навык создавать текст в заданной композиционной форме.

Цель формирующего этапа – апробировать систему заданий, ориентированных на формирование текстовых навыков младших школьников. Апробация системы заданий проводилась в соответствии с учебной программой данного класса («Перспективная начальная школа») на уроках русского языка и литературного чтения. Всего было проведено 15 уроков.

Опишем проведенную нами работу по формированию каждого текстового навыка.

1. Навык определять тему и основную мысль текста. Использовались приёмы: диалог с автором, составление синквейна, кластера, схемы, составление сравнительной таблицы, переработка текста, тезирование, выделение незнакомых слов, переработка текста, составление иллюстраций. Были предложены задания: определение темы, основной мысли художественного произведения, текста сравнение текстов, имеющих одну тему, но разную основную мысль, пересказ текста, сокращение текста, написание текста по теме, по картине, разбор произведения, шрифтовые выделения, восстановление логической последовательности текста, выбор верных и неверных суждений по тексту. Применены формы работы: фронтальная, индивидуальная, парная. Положительные результаты: обучающиеся охотнее и активнее стали работать с текстом, понимать тему и основную мысль текста, активнее обсуждают содержание текста в парах, в классе, большинство не боялись высказать мнение. Выявлены проблемы: неумение правильно и четко сформулировать тему, основную мысль, свои мысли, неверное определение темы. Для устранения проблем использованы задания: написание мини-сочинения, устное изложение, устный пересказ, работа с названием и первым предложением произведения (приём «Антиципация»), чтение текста (приём «Тезирование»), чтение биографии автора (чтение с пометами).

2. Навык составлять план текста. Использовались приёмы: тезирование, выделение ключевых слов, инсценирование отрывков по группам, составление тезисного плана, выборочное чтение предложений с определенным заданием, составление схемы, графическое иллюстрирование. Использовались задания: пересказ произведения, работа с текстом учебника. Использовались формы работы: фронтальная, индивидуальная и групповая. Положительные результаты: данные приёмы и задания способствовали формированию навыка составлять план текста, школьники самостоятельно формулировали выводы, положения, тезисы текста, выделяли ключевые слова, пользовались алгоритмом составления плана и успешно составляли простой план. Проблема: деление текста на смысловые части и их озаглавливание. Для решения проблемы использовались задания на определение темы и основной мысли сюжетного отрезка текста: диалог с автором, комментирование, нахождение предложения по заданию.

3. Навык озаглавливать текст. Использовались приёмы: антиципация, выделение ключевых слов, комментирование, составление вопросов к тексту, составление плана текста, алгоритма, схемы. Использовались задания: работа с иллюстрациями и названием сказки, чтение произведения, разбор текста. Применены формы работы: индивидуальная, фронтальная, индивидуальная, парная и групповая. Положительные результаты: после осмысления и понимания темы и основной мысли текста школьники могли самостоятельно или в парах озаглавливать текст, отрывок из текста. Проблем не возникло.

4. Навык определять тип и стиль текста. Использовались приёмы: составление текста-описания, составление описания с использованием

сравнений, составление смешанного текста, «фрагментарное рассказывание», «фотографирование», составление схемы, сравнительной таблицы, тезирование. Использовались задания: написание сочинения, рассказа по картине, иллюстрации. Положительные результаты: большинство школьников справились с определением типа текста, писали небольшие сочинения по определенным темам. Проблемы: не все школьники понимали стиль текста, проблемы в написании текста-рассуждения. Для решения проблемы были использованы следующие задания: составление сравнительной таблицы, составление смешанного текста, написание текста-рассуждения.

5. *Навык создания текста.* Использовались приёмы: переработка текста, составление текста-описания, смешанного текста, текста-рассуждения, составление вопросов к тексту, упрощение, исключение, составление рассказа по ключевым словам. Использовались задания: написание мини-сочинения, сочинения, рассказа, изложения (сокращение текста), работа с текстом учебника, работа с собственным текстом, текстом партнера, составление текста по плану. Положительные результаты: развитие речи обучающихся, формирование навыков строить речевые высказывания на определенную тему, навыков создавать текст. Выявлены проблемы: написание текста не того типа или не по той теме, неумение сформулировать тезис. Для решения проблем использовались следующие задания: чтение текста (приём «тезирование»), разбор текста, чтение текста учебника (приём «фотографирование»).

Организация уроков с включением системы заданий и методических приёмов включала ряд особенностей: 1) в структуру уроков были включены задания, требующие самостоятельной деятельности учащихся (создание сочинений, рассказов по картине, иллюстраций, переработка текстов и др.); 2) в структуру уроков внесены приёмы, направленные на осознание коммуникативной задачи текста: выбор вида чтения текстов; понимание смысловой нагрузки форм слов, конструкций; определение темы и основной мысли текста, разграничение основной и второстепенной информации, известной и новой (предположение темы, цели, общего характера сообщения по его заголовку, началу, иллюстрации, ключевым словам и т.д.); осознание степени понимания текста, глубины проникновения в его смысл и др.; 3) проводилась работа с собственными текстами школьников, их переработка, исправление грамматических, орфографических и речевых ошибок; 4) в каждый урок были включены проблемные ситуации, которые активизируют детей, стимулируют их поисковую деятельность.

Наибольшее внимание на формирующем этапе эмпирического исследования было уделено экспериментальной группе. Участников этой группы включали в пары с сильными и средними школьниками, вызывали к доске, при индивидуальной работе оказывали большую помощь.

Целью контрольного этапа было определить итоговый уровень сформированности элементарных навыков работы с текстом обучающихся и выявить изменения. Использовались задания, аналогичные заданиям констатирующего этапа, но с другим содержательным наполнением.

Проведя сравнительный анализ результатов диагностики на

констатирующем и контрольном этапах эмпирического исследования, мы сделали вывод, что после проведения опытно-экспериментальной работы по формированию текстовых навыков уменьшилось число обучающихся с низким уровнем сформированности навыков определять тему и основную мысль, составлять план текста, определять тип и стиль текста, создавать собственный текст. Значительно повысился уровень сформированности навыка составлять план текста. Сравнительный анализ результатов показал, что после реализации формирующего этапа эмпирического исследования у обучающихся повысился уровень сформированности текстовых навыков.

Мы считаем, что начатую работу необходимо продолжить и в дальнейшем, чтобы обучающиеся закрепили накопленный опыт и сформированные навыки. В дальнейшем мы отмечаем важность акцентировать внимание на вопросах организации работы с текстом, отбирать продуктивные, интересные и занимательные приёмы.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Валгина Н.С. Теория текста. М.: Логос, 2003. 173 с.
2. Гальперин И.Р. Текст как объект лингвистического исследования. М.: Наука, 1981. 136 с.
3. Есин А.Б. Принципы и приемы анализа литературного произведения. М: Флинта, 2017. 248 с.
4. Капинос В.И. Развитие речи: теория и практика обучения: 5-7 классы: книга для учителя / В.И. Капинос, Н.Н. Сергеева, М.С. Соловейчик и др. М.: Просвещение, 1991. 191 с.
5. Ладыженская Т.А., Ладыженская Н.В. Текстовые умения. Как им учить? // Начальная школа: до и после. 2015. №5. С. 3–8.
6. Лотман Ю.М. Избранные статьи: в 3 т. Т. 1. Статьи по семиотике и топологии культуры. Таллинн: Александра, 1992. 472 с.
7. Милюгина Е. Г. Теория литературы и практика читательской деятельности: учеб. пособие. Тверь: Твер. гос. ун-т, 2009. 240 с.
8. Об утверждении и введении в действие федерального государственного стандарта начального общего образования: приказ Минобрнауки России от 06.10.2009 № 373 (ред. от 18.12.2012) // Бюл. норм. актов федер. органов исполн. власти. № 12. 22.03.2010; Рос. газета. 2011. 16 февр. № 5408.

ФОРМИРОВАНИЕ ОРФОГРАФИЧЕСКОЙ ЗОРКОСТИ ОБУЧАЮЩИХСЯ НА УРОКАХ РУССКОГО ЯЗЫКА В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ

Н.И. Абрамович, IV курс очной формы обучения

Научный руководитель – д-р филол. наук, проф. Е. Г. Милюгина
ФГБОУ ВО «Тверской государственный университет»

Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования ставит перед учителем задачу – научить ученика осознавать безошибочное письмо как одно из проявлений собственного уровня культуры, применять орфографические правила при записи собственных и предложенных текстов, овладеть умением проверять написанное, т.е. решать орфографическую задачу [5].

Орфографическая грамотность выступает важным компонентом общей языковой культуры личности, основой точного, корректного выражения своих мыслей для достижения взаимопонимания. Правильное письмо предусматривает способность находить явления языка на базисе орфографического навыка, который помогает определить трудное место, проверить себя и написать

правильно слово. Фундамент орфографического навыка закладывается на начальном уровне образования, уникальность которого определяется возрастом обучающихся и практически отсутствием у них теоретических знаний по языку.

Одним из ключевых условий достижения сформированности орфографического навыка выступает уровень орфографической зоркости. Орфографическая зоркость – это «способность (или умение) быстро обнаруживать в тексте орфограммы и определять их типы» [2, с. 159]. В процессе развития орфографической зоркости очень важна установка самих учащихся на работу. Приступая к изучению орфографии, учащиеся должны осознать, что выполнение упражнения — не самоцель, что в жизни орфография требуется для коммуникации и грамотности речи.

Структура орфографической зоркости состоит из мотивационной, операционной и контролирующей составляющих [4]. Мотивационная составляющая связана с коммуникативной нацеленностью письменной речи, она позволяет ученикам принять необходимость грамотного письма и постановки орфографической задачи. Операционная составляющая связана с опознанием орфограммы на базисе знания её характерных черт и их определением в речевых обстоятельствах; на первичном этапе развития орфографической зоркости эта составляющая предусматривает активное задействование фонематического слуха, звукового анализа в ходе проговаривания, а на последующих этапах — нацеленное зрительное восприятие. Контролирующая составляющая формируется на базисе самопроверки написанного путем сравнения воспринимаемых зрительных эталонов с их следом в памяти.

В начальной школе используются различные методы и приемы повышения уровня орфографической зоркости: диктант, списывание, письмо по памяти, какографическое упражнение, комментированное письмо и т. д. Их эффективность определяется рядом условий: задания представляют собой систему упражнений, соответствующих условиям и этапам формирования навыков; непрерывность, систематичность, увеличение сложности используемых методов и приемов, направленных на формирование орфографической зоркости; упражнения должны быть посильными и в то же время включать трудности, которые постепенно увеличиваются [3].

Анализ учебных программ и комплексов («Начальная школа 21 века», «Школа России», «Перспектива») показывает, что в них развитию орфографической зоркости уделяется большое внимание. Во всех программах даются разнообразные задания и упражнения, направленные на формирование орфографической грамотности учащихся.

На основании заданий, включенных в программу начальной школы по предмету «Русский язык» и направленных на развитие орфографической зоркости, было проведено эмпирическое исследование на базе МБОУ СОШ № 17 г. Твери (2018). Исследование проводилось в 3 «Б» классе, в котором ученики обучаются по программе «Начальная школа 21 века». В эмпирическом исследовании участвовали 27 учеников.

Целью констатирующего этапа было выявление исходного уровня сформированности орфографической зоркости обучающихся экспериментальной

группы. Для этого были использованы диагностические методики в соответствии с содержанием учебной программы и учебников по русскому языку С.В. Иванова [1]. В первом задании ученикам предлагалось написать диктант, во втором – списать текст, стараясь не допустить ошибок, затем исправить в тексте намеренно допущенные орфографические ошибки. Использование сразу нескольких методик обусловливается тем, что они проверяли разные умения: умение обнаружить орфограмму; умение определить ее тип; умение применить правило (решить орфографическую задачу); умение осуществить контроль и самоконтроль.

Результаты тестирования показали, что 65% учеников имеют низкий уровень сформированности орфографической зоркости, 20% – средний и 15% – высокий. У обучающихся возникли сложности с правилами правописания: многие не смогли обнаружить орфограмму и определить ее тип.

Целью формирующего этапа исследования была разработка и апробация заданий, направленных на развитие орфографической зоркости обучающихся. Для этого использовались в первую очередь письменные методы. С учетом результатов проведенной диагностики был разработан комплекс из пятнадцати заданий, направленных на устранение безграмотности учащихся: зрительный диктант «Дятел»; письмо с проговариванием текста «Одинокый»; выборочный диктант с записью слов, в которых на месте безударного гласного звука пишется буква «о»; запись текста «Грибы» с применением комментированного письма; орфографическая минутка, на которой нужно было вставить пропущенные буквы в слова на карточке; списывание текста «Белки» с предварительной подготовленностью; какографическое упражнение «Соловьи»; диктант «Весна наступила» с простукиванием и др. Для того чтобы снизить утомляемость младших школьников и развивать наблюдательность, использовались наглядные и игровые методы. В целом упражнения были направлены на повторение знаний орфограмм, закрепление умения обнаружить их в слове и осуществлять самоконтроль.

Целью контрольного этапа была оценка продуктивности внедрения комплекса разработанных заданий. После проведения повторной диагностики высокий уровень сформированности орфографической зоркости имеют 55% обучающихся, средний – 40%, низкий – 5%. Сравнительный анализ результатов констатирующего и контрольного этапов показал: число детей с высоким уровнем сформированности орфографической зоркости увеличилось на 40%, со средним – на 20%, на 40% снизилось количество детей с низким уровнем. Таким образом, уровень сформированности орфографической зоркости у третьеклассников был существенно повышен, и выявленные на констатирующем этапе пробелы в системе этих знаний значительно сокращены. Это свидетельствует о том, что разработанная нами программа занятий продуктивна.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Иванов С.В. Рабочая программа по предмету «Русский язык» для 1–4 классов / УМК «Начальная школа 21 века» // Российский учебник [электронный ресурс]. URL: <https://rosuchebnik.ru/> (дата обращения 02.02.2019).
2. Львов М.Р. Правописание в начальных классах. М.: Просвещение, 1990. 159 с.
3. Ковалева Л.Ф. Орфографическая грамотность-основа правописания // Открытый урок. Первое сентября. [электронный ресурс]. URL: <http://открытыйурок.рф/статьи/514459/> (дата обращения 23.02.2019).

4. Колесникова Л.Я. Некоторые приемы развития орфографической зоркости младших школьников на уроках русского языка // Открытый урок. Первое сентября [Электронный ресурс]. URL: <http://открытыйурок.рф/статьи/525903/> (дата обращения 02.02.2019).
5. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования // Введение ФГОС [Электронный ресурс]. URL: <http://standart.68edu.ru/> (дата обращения 02.02.2019).

ОСОБЕННОСТИ ФОРМИРОВАНИЯ СЛОВАРЯ ИМЕН ПРИЛАГАТЕЛЬНЫХ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

А.С. Сажина, IV курс очной формы обучения
Научный руководитель – канд. пед. наук, доц. Ю.А. Корпусова
ФГБОУ ВО «Тверской государственный университет»

Важным целевым ориентиром дошкольного образования является такая социальная характеристика личности ребёнка, как понимание устной речи и возможность выражать свои мысли и желания [3]. Своевременное развитие словаря – один из важнейших факторов подготовки к школьному обучению.

Необходимым условием формирования лексического запаса дошкольника является выбор эффективных, целесообразных методов и приёмов, а также форм осуществления данной работы педагогами.

Для исследования нами была отобрана наиболее абстрактная часть речи – имя прилагательное, так как овладение этой частью речи у детей происходит позднее остальных. Оперирование ею требует высокого уровня сформированности действий анализа, синтеза и обобщения.

Вопросами исследования словаря прилагательных занимались А.М. Бородич, Т.Ф. Ефремова, В.П. Канакина, Р.И. Лалаева, Р.Е. Левина, М.В. Панов, Т.Б. Филичева, Н.А. Чевелёва, Г.В. Чиркина, Л.В. Щерба, В.В. Яншина и др.

За основу нашей работы мы взяли определение имени прилагательного, данное В.П. Канакиной: «прилагательное – самостоятельная часть речи, которая обозначает признак предмета и отвечает на вопросы какой? чей? каков?» [2].

Словарь имён прилагательных – это совокупность слов, обозначающих признаки предмета и отвечающие на вопросы какой? чей? Имена прилагательные обозначают размер, цвет, форму, вкус.

Усваиваемые детьми слова делятся на две группы: пассивный словарь (слова, которые ребёнок осознает, связывает с определёнными представлениями, но не применяет) и активный словарь (слова, которые ребёнок не только понимает, но и активно, осознанно при всяком подходящем случае употребляет в речи). В работе с детьми важно, чтобы новое слово вошло в активный словарь, чтобы дети привыкли употреблять их в нужных случаях.

На основе анализа методической литературы мы выяснили, что хорошей проверкой и показателем полноценного владения словарём является способность детей подбирать противоположные по смыслу прилагательные (антонимы): холодный – горячий; далекий – близкий; подбирать прилагательные к существительным: платье (какое?) – нарядное, красивое, длинное, разноцветное; относительные прилагательные: ваза из стекла – стеклянная, стол из дерева – деревянный. Предлагая детям подобные задания, несложно убедиться, что их словарь всё ещё недостаточно богат прилагательными, да и

слова, противоположные по значению, они могут подобрать не всегда успешно.

Немаловажную роль играет общение взрослых с детьми в ходе бытовой деятельности, анализ и обсуждение конкретных жизненных ситуаций, поступков людей, их оценки, общение детей со сверстниками (дети чаще прибегают к употреблению прилагательных, передающих этическое и эмоциональное отношение к предметам, явлениям).

Таким образом, в дошкольном возрасте ребенок обязан овладеть таким словарем, который позволил бы ему общаться с ровесниками и взрослыми, успешно учиться в школе, понимать литературу, телевизионные и радиопередачи и т. д. Следовательно, полноценное формирование словаря у детей старшего дошкольного возраста – одна из важнейших задач развития речи.

Для определения начального уровня сформированности словаря имен прилагательных, нами была проведена диагностика развития словаря прилагательных у детей старшего дошкольного возраста (20 человек), на базе МБДУ Детский сад № 140 г. Твери.

Для выявления уровня сформированности словаря имен прилагательных у детей старшего дошкольного возраста использовалась педагогическая диагностика словаря признаков Т.И. Гризик [1].

Методика включает 2 задания: на подбор относительных прилагательных и на подбор антонимов. Обследование проводится индивидуально в устной форме (без наглядного материала). Полученные при обследовании словаря ребенка данные педагог заносит в таблицу. Задания оцениваются следующим образом: «+» – задание выполнено правильно; «-» – задание не выполнено; « $\frac{1}{2}$ » – задание выполнено частично.

Первое задание на подбор относительных прилагательных вызвало у детей некоторые трудности. В данном задании детям первоначально предлагалось не менее двух образцов образования слов, которые не засчитывались. Если у ребёнка возникала пауза при ответе, ему задавался вопрос, касающийся понимания фразы. Например, «ты знаешь, что такое пластмасса, видел игрушку из пластмассы? Про неё как можно сказать? Игрушка из пластмассы какая?»

Наиболее сложными оказались фразы: «ключ из металла» (ответы детей – металлический, железный), «сумка из кожи» (ответы детей – кожаная, кожаная), «игрушка из пластмассы» (ответы детей – пластиковая, яркая). Однако после подсказки педагога с приведением примера с другим предметом, некоторые из ребят исправлялись.

Часто дети допускали следующие речевые ошибки: выбирая относительные прилагательные, заменяли другими частями речи. На фразу-стимул, давали ответ существительным (стол из дерева – дерево, игрушка из пластмассы – пластмасса). При выполнении задания отмечалась инертность, многие дети пытались делать все пробы стереотипно (так, если игрушка из пластмассы – пластмассовая, то ключ из металла – металлический). Очень часто, не зная необходимой формы, дети прибегали к словотворчеству.

Второе задание направлено на исследование сформированности антонимии прилагательных. Умение подбирать антонимы к прилагательным у детей развито сравнительно лучше, чем умение подбирать относительные прилагательные.

Дети с заданием справились достаточно хорошо с небольшой помощью педагога. Безошибочно с заданием справились 4 человека, ошибки, допущенные 5 детьми, были немногочисленными. Отмечались неточности при подборе антонимов к словам: светлый, зимний. Часто дети воспроизводили исходное слово с частицей -НЕ- (зимний – «не зимний», светлый – «не светлый»).

В ходе проведения диагностики стало понятно, что лучше всего дети справляются с подбором антонимичных понятий. Сложнее всего им дается образование относительных прилагательных. По итогам только 1 ребенок (5%) справился со всеми заданиями правильно, 9 детей (45%) допустили 1–2 ошибки, 4 ребенка (20%) сделали 3 ошибки, 6 детей (30%) допустили больше 3 ошибок.

На основе анализа полученных результатов можно сделать вывод о необходимости наиболее глубокой работы по обогащению и активизации словаря детей. С целью решения данного вопроса следует расширять словарный запас детей, учить образовывать формы относительных прилагательных, - расширять запас слов противоположных по смыслу (антонимов), упражнять в узнавании и подборе антонимов.

Успех работы по формированию и активизации словаря детей зависит от учета закономерностей освоения значений слов, в постепенном их углублении. В старшем дошкольном возрасте для формирования умения выявлять признаки и качества предметов необходимо широко использовать приемы сравнения (например, при сравнении двух машин спрашивать, чем они похожи, и чем они отличаются друг от друга), использовать упражнения на подбор определений (снег – белый, холодный, пушистый), синонимов, антонимов. Применять дидактические игры типа «Сравни зверей», «Из чего сделано?», «Горячий — холодный» и т.п. В результате у детей накапливается значительный объем знаний и соответствующий словарь, что обеспечивает их свободное общение со взрослыми и сверстниками.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Гризик Т.И. Речевое развитие детей 5-6 лет: метод. пособие для воспитателей. М.: Просвещение, 2015. 152 с.
2. Канакина В.П., Горецкий В.Г. Русский язык: учебник для 4 кл. нач. шк. М.: Просвещение, 2003.
3. Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования, утв. Министерством образования и науки Российской Федерации «17» октября 2013 г. №1155.

ФОРМИРОВАНИЕ ПОЗНАВАТЕЛЬНЫХ УНИВЕРСАЛЬНЫХ УЧЕБНЫХ ДЕЙСТВИЙ НА УРОКАХ ЛИТЕРАТУРНОГО ЧТЕНИЯ В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ

И.С. Арапова, IV курс очной формы обучения

Научный руководитель – д-р филол. наук, проф. Е.Г. Милюгина

ФГБОУ ВО «Тверской государственный университет»

Одной из важнейших проблем, на которых сосредоточены современные педагоги и методисты-предметники, является поиск методов и приемов эффективного формирования универсальных учебных действий (УУД) младших школьников. Эта задача непосредственно связана с формированием личностных, регулятивных (включая саморегуляцию), познавательных и коммуникативных УУД. Задачу формирования УУД учащихся ставят перед учителями

Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования (ФГОС НОО).

Цель нашего исследования – разработать систему заданий, ориентированных на формирование познавательных УУД (ПУУД) младших школьников на уроках литературного чтения, и апробировать ее на практике. Для ее достижения мы изучили научную, методическую и учебную литературу по теме исследования; проанализировали и систематизировали методы, приемы и задания, рекомендуемые методистами при формировании ПУУД в начальной школе, и отобрать наиболее продуктивные; разработали систему заданий, ориентированных на формирование ПУУД на уроках литературного чтения; провели эмпирическое исследование, включающее апробацию разработанной системы заданий, и сделали вывод относительно ее продуктивности.

Как показал анализ литературы, проектированием педагогического процесса с целью формирования УУД занимались А.Г. Асмолов, И.Д. Лушников, Е.Ю. Ногтева и др. Понятие УУД определяется как «совокупность способов действия учащегося (а также связанных с ними навыков учебной работы), обеспечивающих самостоятельное усвоение новых знаний, формирование умений, включая организацию этого процесса» [4, с. 27]. Система УУД включает личностные, познавательные, регулятивные и коммуникативные УУД, направленные на формирование умения детей учиться. Большое внимание уделяется формированию ПУУД младших школьников.

Мы выявили несколько трактовок понятия ПУУД и разные варианты его структурирования. Так, Е.И. Безрукова понимает под ПУУД «систему способов познания окружающего мира, построения самостоятельного процесса поиска, исследования и совокупность операций по обработке, систематизации, обобщению и использованию полученной информации» [1, с. 36]. ПУУД включают общеучебные (включая знаково-символические) и логические действия, а также постановку и решение проблемы [4, с. 29]. Т.И. Шамова и вслед за ней Д. С. Елисеева выделили в составе ПУУД мотивационный, ориентационный, содержательно-операционный, ценностно-волевой и оценочный компоненты [2; 6]. Данные компоненты ПУУД младшего школьника функционируют на всех этапах учебной работы во взаимосвязи и единстве.

Для формирования ПУУД, связанных с работой с текстом, приоритетны уроки русского языка и литературного чтения. В структуре ПУУД, формируемых на уроках литературного чтения, используя компетентностный подход [3, с. 34–35], мы выделили когнитивный, мотивационный, ценностный и деятельностный компоненты и разработали показатели их сформированности: показатели когнитивного компонента — развитый уровень знаний, понимание сути задания, умение высказывать свои мысли; показатели мотивационного компонента — интерес к чтению; показатели ценностного компонента — умение передать прочитанный материал другим учащимся, выражая свое ценностное отношение; показатели деятельностного компонента — умение найти информацию в тексте, умение определить главную мысль произведения, умение проанализировать текст. Мы определили критерии оценки сформированности ПУУД по выделенным компонентам. Приведем пример критериев оценки

сформированности деятельностного компонента ПУУД как наиболее показательного при определении динамики формирования ПУУД (см. таблицу).

Критерии сформированности деятельностного компонента

Группа результатов	Показатель критерия	Кол-во баллов
1. Умение определять тему и главную мысль текста	Определил и записал тему и главную мысль текста	2
	Определил и написал только тему текста, не смог найти в тексте предложение, передающее главную мысль	1
	Не записал тему и главную мысль текста	0
2. Умение найти информацию в тексте	Нашел правильную информацию	2
	Нашел информацию, но не всю	1
	Не нашел информацию или информация не соответствует вопросу	0
3. Умение определять стиль речи	Стиль определен верно	1
	Неверно определен стиль речи	0
4. Умение озаглавливать текст	Верно озаглавил текст	2
	Заглавие не полностью отражает тему и содержание текста	1
	Заглавие не дано или не соответствует теме и содержанию текста	0

Для определения уровня сформированности деятельностного компонента ПУУД мы разработали следующие критерии: 6–7 баллов – высокий уровень, 4–5 баллов – средний уровень, 0–3 балла – низкий уровень.

Эмпирическое исследование мы провели на базе МБОУ СОШ № 34 г. Твери в ноябре-декабре 2018 года во 3 «Г» классе. В результате работы было исследовано 26 человек в возрасте 9 лет.

Материалы констатирующей диагностики включали задания на выявление уровня сформированности деятельностного компонента (умение найти информацию в тексте, определить главную мысль произведения, проанализировать текст), когнитивного компонента (умение развернуто отвечать на вопросы, используя читательские знания и опыт), мотивационного компонента (анкета «Читательская активность обучающихся»), ценностного компонента (анкета с предложенными и открытыми ответами). Мы выявили, что у данного класса преобладает средний уровень развития ПУУД (72%), высокий уровень показали 10% обучающихся, низкий уровень – 18%.

Программа формирующего этапа включала в себя следующие приемы и методики: приёмы «чтение-разведка», «бесконечный рассказ», приём антипации, творческий пересказ произведения, прием «Закончи рассказ сам», подбор пословиц к литературному произведению, приёмы «Словесное иллюстрирование», «Создай задание», графическое иллюстрирование, моделирование, прием «Хорошо–плохо» и др.

По результатам реализации программы формирующего этапа мы провели контрольную диагностику итогового уровня сформированности ПУУД экспериментального класса, в ходе которой выявили, что показатели среднего уровня остались прежними (72% учащихся), высокий уровень увеличился на до 20%, низкий уровень выявлен у 8% обучающихся.

Проанализировав результаты констатирующих и контрольных диагностик, мы сделали вывод, что после апробации системы заданий по формированию

ПУУД у обучающихся 3 «Г» класса повысился уровень сформированности деятельностного, когнитивного, мотивационного и ценностного компонентов. Это позволяет утверждать, что разработанная нами система заданий по формированию ПУУД продуктивна.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Безрукова Е.И. Формирование познавательных универсальных учебных действий младших школьников и система мониторинговых исследований в период обучения грамоте // Эксперимент и инновации в школе. 2013. № 5. С. 35–42.
2. Елисеева Д.С. Познавательные универсальные учебные действия младшего школьника как педагогический феномен // Вестник ЮУрГУ. Серия: Образование. Педагогические науки. 2014. Т. 6, № 4. С. 16–26.
3. Зимняя И.А. Ключевые компетентности как результативно-целевая основа компетентностного подхода в образовании. М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2004. 42 с.
4. 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, 2008. 151 с.: ил.
5. Медяник Г.А. Игровые технологии в образовательном процессе вуза // Проблемы университетского образования. Компетентностный подход в образовании: сборник статей V Всероссийской научно-методической конференции. 2011. С. 147–151.
6. Развитие учебно-познавательной компетентности учащихся: опыт проектирования внутришкольной системы учебно-методического и управленческого сопровождения / С.Г. Воровщиков, Т.И. Шамова, М.М. Новожилова, Е.В. Орлова и др. М.: «5 за знания», 2010. 402 с.

ДИДАКТИЧЕСКИЕ ИГРЫ, КАК ОСНОВНОЙ МЕТОД ОБУЧЕНИЯ ГРАМОТЕ И НАВЫКАМ ЗВУКОВОГО АНАЛИЗА И СИНТЕЗА

Н.В. Скворцова

МБОУ «Средняя школа №47» (дошкольное отделение), г. Тверь

В дошкольные годы происходит интенсивное умственное развитие ребёнка: он овладевает речью, знакомится с богатством звукового, лексического и грамматического состава языка. Процесс обследования звукового состава слова для ребёнка дошкольного возраста сложен потому, что ему одновременно нужно установить, какие именно звуки слышны в слове, вычленить их, определить порядок следования звуков, их количество.

В детском саду ещё задолго до обучения грамоте детям дают первоначальные представления и знания о слове и его структуре (звуковой, слоговой), о звучащем слове – единице языка. Ознакомление со звуковой стороной слова и формирующееся в результате его умение «слышать» в слове отдельные звуки, ударение, вычленять слоги помогает осваивать правильное звукопроизношение, произвольно управлять артикуляционным аппаратом [4, с.3]. Усвоение дошкольником звуковой стороны слова – длительный процесс. Он осуществляется в различных видах деятельности детей. Знакомство со звуковой стороной слова начинается у детей с момента прихода их в детский сад, когда дошкольников приучают при выполнении упражнений на занятиях отчётливо и внятно произносить гласные и согласные звуки, отдельные слова, вслушиваться в звучание слова.

Ознакомление с терминами «слово» и «звук» с помощью дидактических игр.

Осуществляя работу с детьми по развитию речи, воспитатель предварительно знакомит их с терминами «слово» и «звук». Усвоению терминов «слово» и «звук» помогают такие игры, как «Докончи слово», «Подскажи словечко», «Скажи наоборот», «Звук потерялся». Так как не у всех дошкольников развито фонематическое восприятие, педагог проводит специальные игры и упражнения на умение отличать слова, близкие по звучанию [5, с. 35].

Поможет закрепить знания детей о словах, сходных и разных по звучанию, пособие «Звуковые часы».

У педагога на столе – демонстрационные часы большого размера, а у каждого ребёнка – маленькие, необходимые для выполнения заданий взрослого. Картинки на часах разные, поэтому дети не могут подражать действиям своего соседа. Каждый выполняет задание самостоятельно. Например, предлагается следующее задание: «Найдите два слова, сходные по звучанию и стрелками укажите их».

Ребёнок тщательно всматривается в изображённые предметы, шёпотом проговаривает название каждого предмета, вслушивается в разные названия и останавливает своё внимание только на словах, сходных по звучанию. Затем, выделив два слова из семи, ещё раз проговаривает шёпотом и проконтролировав правильность своих действий, ребёнок направляет две стрелки на определённые названия предметов.

Цель: учить вслушиваться в звучание слов, чётко и внятно произносить слова, чтобы хорошо были слышны составляющие их звуки; самостоятельно находить сходные и разные по звучанию слова.

Примерные задания для детей четырёх лет:

1. Произнесите названия изображённых предметов. 2. Вслушайтесь, как звучат слова. 3. Найдите два слова-названия, сходные по звучанию, и укажите на них стрелками. 4. Отыщите два названия, разные по звучанию. 5. Подберите к слову рак слова, сходные по звучанию.

Задания педагога рассчитаны на то, чтобы дети производили со словами различные действия – вслушивание в слова, сопоставление различных слов, выявление и вычленение в них звуков, определение разной длительности их звучания (т. е. разного количества звуков):

1. Найдите на часах самые короткие слова. 2. Укажите стрелками два длинных слова. 3. Кто догадается, как переделать короткое слово «лук» в более длинное (луковица). 4. Отыщите два слова: одно – короткое, другое – длинное. 5. Найдите два слова, в которых есть звук [с]. 6. Есть ли на ваших часах слова без звука [а]. 7. Как изменить слово жук, чтобы в нём был звук [и]? Есть ли у вас картинка, в названии которой есть звук [и]? Направьте на эту картинку большую стрелку.

Описанные выше игровые упражнения рекомендуется проводить неоднократно, меняя подбор слов и наглядный материал [5, с. 49].

Дошкольники с интересом занимаются поиском слов. Чтобы помочь им выделить и осознать звуковую сторону слова, важно продемонстрировать детям звучащее слово как последовательность звуков ещё до того, как они начинают учиться звуковому анализу. Для этого детей знакомят с такой особенностью звуковой стороны слова, как длительность его звучания (слово длинное – короткое).

Звуковая линейка.

Вся звуковая линейка, включая донышки окошек, обведённых рамкой, – одного цвета. Конец выдвигаемой части линейки (тот, который задвигается в закрытую, глухую её сторону) окрашен какой-либо яркой, например, синей, краской. Когда педагог произносит первый звук [ж], он начинает перемещать выдвигаемую часть линейки, и в первом окошке появляется круг синего цвета; произнося звук [у], педагог продолжает выдвигать линейку, и синий круг перемещается во второе окошко. Когда произносится звук [к], круг перемещается в третье окошко. Когда слово уже произнесено, круг исчезает.

Последовательность звуков в слове «жук» вначале демонстрирует педагог, а затем каждый ребёнок на своей индивидуальной линейке. Ею пользуются дети средней (начиная со второй половины года), старшей и подготовительной к школе групп. Дети одновременно слышат протяжное произнесение звуков и следят за их последовательным появлением и исчезновением в окошках линейки.

Внимание дошкольников специально обращается и на такую особенность слова, как длительность звучания (короткие и длинные слова). Короткое слово имеет мало звуков, поэтому произносится быстро, в длинном слове звучит много звуков, оно произносится дольше.

В начале знакомим детей с короткими словами, состоящими из двух звуков (уж, ус, он). «Какой звук мы слышим в начале слова «он»? Какой звук следует после звука [о]? Какой звук слышим в начале слова «ус»? Какой звук следует после звука [у]?»

Следующая ступенька в освоении детьми знаний о звуковой стороне слова – ознакомление со звуками слова и овладение умением выделять, вычленять отдельные звуки в слове.

Педагог проводит с детьми различные игры и игровые упражнения, которые помогают уяснить, что один и тот же звук может встречаться в разных словах (шалаш, шарф), что один и тот же звук может находиться в любом месте слова (шалаш, папа, бабушка), что слова состоят из разных звуков и то замены одного звука другим меняется смысл слова (Манечка – Санечка) [5, с. 58].

Звуковой анализ слова. Анализ слова на составляющие его звуки – сложная психическая функция, требующая высокого уровня развития аналитико-синтетической деятельности. Фонематический анализ предполагает как элементарные, так и сложные формы звукового анализа. Элементарным является выделение звука на фоне слова, которое при нормальном речевом и психическом развитии появляется у детей дошкольного возраста спонтанно, без специального обучения. Более сложная форма – вычленение первого или последнего звука из слова и определение его места в нём. Самая сложная форма – определение последовательности звуков в слове, их количества, места по отношению к другим звукам (после какого звука, перед каким звуком) – появляется у детей лишь в процессе специального обучения [3, с. 24].

Звуковые кубики (пособие для развития звуко-буквенного анализа у старших дошкольников). Помимо традиционных графических схем в качестве вспомогательных средств мы применяем звуковые кубики зелёного, красного и синего цветов. Цвета соответствуют характеристикам звука. Красные – гласные,

синий и зелёный – соответственно твёрдые и мягкие согласные звуки. Для определения глухости и звонкости согласного на синие и зелёные кубики приклеивают колокольчики (перечёркнутый – означает глухой звук, обычный – звонкий звук). Для упрощения заданий, особенно на первоначальном этапе, когда требуется назвать только твёрдый или мягкий звук, колокольчики отклеивают.

«Скажи, какой звук?». Кубик со сторонами разного цвета. Педагог называет звук, а дети дают ему характеристику и выбирают нужную сторону кубика.

«Кубик кидай и звук называй». Ребёнок кидает кубик. Цвет его стороны определяет, какой звук необходимо назвать. Например, выпала синяя сторона с перечёркнутым колокольчиком, нужно назвать согласный твёрдый глухой звук. Если выпала зелёная сторона с колокольчиком, надо назвать мягкий звонкий согласный.

«Кубик передай и звук называй». 5 однотонных кубиков: красный, синий и зелёный с колокольчиками, синий и зелёный с перечёркнутыми колокольчиками. Дети стоят в кругу. Педагог начинает бить в бубен. В это время дети начинают передавать кубики. Когда наступает тишина, те дошкольники, у которых находятся кубики, называют соответствующие звуки.

«Звук, слово». Кубик со сторонами разного цвета (красного, зелёного, синего). Дети передают по кругу однотонные кубики. Ребёнок должен назвать не только звук, соответствующий характеристике, но и придумать с ним слово. Педагог определяет, в каком месте должен находиться звук в слове.

«Найди звуки». Однотонные кубики, разрезная азбука. Педагог произносит слог или показывает картинку. Ребёнок выполняет звуковой анализ слогов или слов, применяя кубики. После выполнения звукового анализа слог или слово выкладывается из разрезной азбуки.

«Найди картинку». Кубик со сторонами разного цвета. Ребёнок бросает кубик. По выпавшей стороне кубика уточняет характеристику звука. Проговаривает разные звуки, соответствующие этой характеристике. Затем ребёнок называет картинки, в которых есть данные звуки: только в начале слова, только в середине, только в конце.

«Подбери звуки к букве». Однотонные кубики, разрезная азбука. Педагог выставляет буквы. Ребёнку нужно назвать звуки, соответствующие данной букве и найти подходящие кубики [2, с. 66–67].

Данные игры со звуковыми кубиками в период обучения грамоте позволяют закрепить у детей представление о звуке, слоге, слове, сформировать умение давать чёткую характеристику звуков, определять последовательность звуков в слове, их положение относительно друг друга. Игры с кубиками объединяют детей, вносят разнообразие в повседневные занятия, повышают интерес, внимание, желание участвовать в игре.

«Дидактическое пособие *«Волшебная мозаика»*. Для повышения эффективности коррекционной работы на логопедическом занятии было разработано пособие «Волшебная мозаика», которое позволяет в учебной и игровой форме в значительной степени компенсировать недоразвитие фонематического восприятия. Работа с пособием создает условия для ориентировочно-исследовательской деятельности детей, закрепляет запас

имеющихся представлений о звукобуквенной стороне слова, развивает различные стороны психической деятельности – внимание, память, мышление.

Для занятий потребуется игровое поле. Дети должны свободно ориентироваться в пространстве игрового поля. Предварительно необходимо отработать понятия: строка, клетка, порядковый номер строки и клетки, закрепить понятия слов, обозначающих четыре основных направления перемещения по плоскости: вправо, влево, вверх, вниз. Дети перемещают фишку по игровому полю в указанном направлении.

Задание: фишка передвигается по полю, садится на первую строку во вторую клетку (или третью строку, пятую клетку). Постепенно задания следует усложнять. Например: «пропусти 2 строки и посади фишку в третью клетку, определи положение фишки». Также в дальнейшем дети могут самостоятельно задавать направление перемещения фишки.

В результате данного вида работы у детей формируется умение свободно ориентироваться на плоскости листа, в пространстве игрового поля. Пособие используется для закрепления пройденного материала на подгрупповых занятиях по формированию звуковой стороны речи.

По заданию педагога дети раскладывают жетоны, начиная с верхнего левого угла, сначала по первой строке, потом по второй, затем по третьей и т. д. Жетон нужно выкладывать если в слове есть данный звук, если нет – клетку пропустить. Постепенно получаем фотографию звука.

Примеры работы с пособием.

Задание 1. Поставить фишку в клетку, если слышится звук [а] в начале слова.

1 строка: июнь, август, июль.

2 строка: автобус, поезд, автомобиль

3 строка: Антон, Андрей, Алексей.

4 строка: артист, учитель, архитектор.

5 строка: абрикос, лимон, апельсин.

Задание 2. Поставить фишку в клетку, если слышится звук [у], определить положение звука в слове.

1 строка: удав, аист, гамак, танк, улица

2 строка: автомат, туфли, антенна, паук.

3 строка: альбом, аллея, какаду, ателье.

4 строка: тапки, туфли, майка, кофта.

5 строка: утка, ворона, сорока, грач.

Задание 3. Поставить фишку в клетку, если слышится звук [к], определить положение звука в слове.

1 строка: ком, том, тон, кол.

2 строка: куры, туры, куча, туча

3 строка: бок, бык, брат, бот.

4 строка: почка, почта, марка, марта.

5 строка: брак, брат, бант, банк.

Задание 4. Поставить фишку в клетку, если слышится звук [с], определить положение звука и количество слогов.

1 строка: шут, суд, сок, сом.

2 строка: сумка, домик, лимон, альбом.

3 строка: сапоги, попугай, полено, малина.

4 строка: нос, сон, шок, сок.

5 строка: поставить фишку, если звук [с] слышится в конце слова.

Шахматы, самовар, самолёт, самокат [1, с. 84–86].

Это пособие может быть использовано в работе для предупреждения возникновения нарушений письменной речи.

Вовлечение детей с речевыми нарушениями в разные дидактические игры в ходе образовательного процесса позволяет снять психоэмоциональное напряжение, тревожность, нагрузку и утомляемость за счёт переключения на разнообразные виды деятельности. Игры позволяют повышать эффективность в работе и получать стабильные результаты.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Борисова М. А. Дидактическое пособие «Волшебная мозаика» // Логопед. 2008. №8. С. 84–87.
2. Игошина М. А. Звуковые кубики // Логопед. 2016. №7. С. 65–69.
3. Ткаченко Т. А. Формирование звукового анализа и синтеза М., 2005. 60 с.
4. Ткаченко Т. А. Развитие фонематического восприятия М., 2005. 82 с.
5. Туманова Г. А. Ознакомление дошкольников со звучащим словом М., 1991. 143 с.

МЕНЕДЖМЕНТ В ОБРАЗОВАНИИ

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ ПРОЦЕССА АДАПТАЦИИ СТУДЕНТОВ КОЛЛЕДЖА

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

Образование в колледже представляет собой учебно-воспитательный процесс, который направлен на развитие интеллектуальных, культурных и профессиональных качеств человека. Вхождение студента в условия колледжа совпадает с началом новой ступени в развитии человека – ступени индивидуализации, с которой связано плодотворное развитие индивидуальных возможностей человека, становление и стабилизация характера, овладение социальных ролей взрослого человека, развитие нравственных и эстетических ценностей [2, с. 7]. Профессиональное образование, выбранная специальность предоставляет обучающемуся возможность удовлетворить свои потребности, решить конкретные жизненные задачи.

Образовательная среда колледжа строится не только на формировании профессиональных и общих компетенций будущего специалиста, но и на развитии личностных характеристик, активизирующих мотивацию к профессиональной деятельности. Эти условия характеризуются интенсивной учебной нагрузкой, эмоциональным напряжением, оптимальным режимом труда и отдыха, новыми социальными отношениями и, в конечном счёте, адаптацией к новым условиям и требованиям.

При анализе и обобщении разных подходов к понятию «адаптация» [4, с. 9] наблюдается значительная эволюция понимания явления психологической адаптации, которая отмечена следующими тенденциями: происходит всё

большее разделение понятий приспособления (*adjustment*) и собственно адаптации (*adaptation*); движение от пассивного приспособления к построению системы продуктивного взаимодействия личности и среды, от конечной цели – гомеостатического равновесия, отсутствия конфликтов – к самоактуализации и самореализации личности в реальной социальной среде.

Личный опыт, наблюдения и анализ работы показывают, что у первокурсников есть определённые трудности в соблюдении требований и норм учебного распорядка, в умениях устанавливать правильное общение с однокурсниками, преподавателями, приспособиться к новым формам организации учебного процесса, к проживанию в общежитии иногородних студентов и т. д. Трудность заключается и в том, что многие студенты имеют слабую школьную подготовку, отличаются отсутствием самостоятельности и самоорганизации, навыков рефлексии и конструктивного преодоления конфликтов. В этой связи актуальным становится проведение ряда мероприятий, направленных на адаптацию обучающихся, которая включает в себя *организационную адаптацию* – изучение учебного заведения и организационной среды в нем, внутреннее принятие и соответствующее построение своего организационного поведения; *деятельностную* – определение ответственности, прав и действий на своем месте, обязанностей, требований, к качеству учебной деятельности; *профессиональную* – понимание характера профессии, места специальности в общей системе, также стремление овладеть профессией – возникновение мотивации; *социально-психологическую* – привыкание к учащимся своей группы, налаживание деловых и личных доброжелательных отношений с ними, завоевание признания своей личности и, таким образом, самоутверждения в группе. Важным аспектом этого вида адаптации является налаживание отношения с преподавателями, администрацией; *бытовую* – привыкание к рабочему режиму жизни, повышенным психологическим и умственным нагрузкам, решению вопросов питания, досуга, в том числе нередко и жилищных, особенно если учащийся иногородний [1, с. 3–5].

Необходимо отметить особую роль образовательного учреждения в социально-психологической адаптации в период приспособления к новым образовательным условиям. В этот период личность стремится к гармонии между внутренними и внешними условиями жизни и деятельности. По мере её приближения повышается адаптированность личности. В идеале процесс должен привести к полной адаптированности, при которой, по мнению современных исследователей С.В. Кульневич и Е.В. Бондаревской, «достигается адекватность психической деятельности человека заданным условиям среды и его деятельности в тех или иных обстоятельствах» [3, с. 153–154].

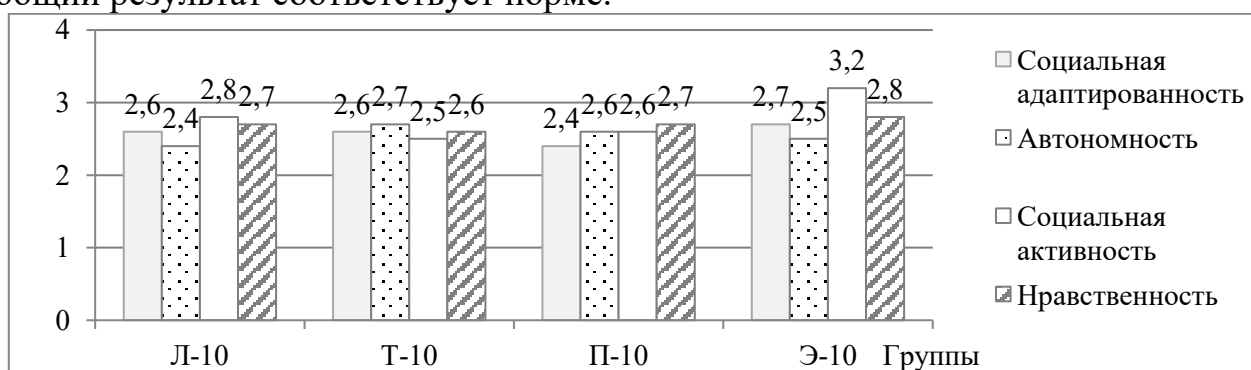
Кроме того, колледж располагает такой образовательной средой, в которой начинается профессиональная адаптация будущего специалиста.

Российская социологическая энциклопедия даёт следующее определение профессиональной адаптации: «приспособление, привыкание человека к требованиям профессии, усвоение им производственно-технических и социальных норм поведения, необходимых для выполнения трудовых функций...» [5, с. 2]. По мнению создателей энциклопедии, «степень адаптации

может быть измерена социологическими и психологическими методами» [5, с. 2]. А применительно к колледжу как образовательному пространству, мы не можем сбрасывать со счетов педагогические методы и практики.

Измерить адаптированность можно с помощью различных диагностических методик, широта использования которых служит наглядным примером нашего внимания к рассмотрению психолого-педагогического сопровождения студентов первого курса, тех обучающихся, кого мы можем причислить к категории находящихся на начальном этапе профессионально-трудовой деятельности.

В рамках адаптационного периода нами была проведена диагностика, включающая в себя методику «Изучение уровня социализированности личности» М.И. Рожкова. Респондентами выступили студенты 1-го курса Федерального государственного бюджетного профессионального образовательного учреждения Торжокский политехнический колледж Федерального агентства по государственным резервам (далее ФГБОУ Колледж Росрезерва) с охватом 75 человек в возрасте 16 лет. Для сравнения были выбраны группы Л-10, Т-10, П-10, Э-10. Основными показателями данной методики являются: социальная адаптированность, автономность, социальная активность, нравственная воспитанность. Как видно из рисунка, показатели общей социализированности личности студентов групп находятся между коэффициентами «2» и «3», что соответствует среднему уровню. Для студентов, обладающих средним уровнем социальной зрелости, характерны неопределенность или противоречивость жизненного выбора, а в некоторых случаях, и профессионального самоопределения. Они подвержены ситуативному влиянию. То есть, любое изменение социальных условий влечет за собой корректировку их ориентации и жизненных планов. В принципе, для первого этапа развития студенческой социализации, когда осуществляется процесс адаптации индивидов, полученный общий результат соответствует норме.



Показатели общей социализированности личности в период адаптации.

Показатель социальной активности в группе Э-10 имеет коэффициент выше «3», что означает высокую степень выраженности данного критерия. Такие результаты неслучайны. Во многом этот показатель связан с грамотной и продуктивной работой куратора группы, его инициативностью и активностью. Однако нельзя не учитывать большой объём проделанной работы и кураторами других групп. В силу большой педагогической нагрузки, а в некоторых случаях из-за отсутствия кураторского опыта, создаются дополнительные сложности и проблемы по взаимодействию кураторов и студентов.

Можно отметить, что и показатель нравственной воспитанности в целом по группе Э-10 максимально приближен к высокому уровню. Это может говорить о наличии системы ценностей, сформированных в семьях студентов.

Если же рассматривать результаты диагностики каждого студента в отдельности по каждому компоненту, то от 11 до 13% респондентов (8–10 человек) во всех учебных группах имеют низкие показатели. Для обучающихся, имеющих низкий уровень социальной зрелости, характерно выраженное отсутствие интереса к учёбе. В их системе учебной мотивации доминируют мотивы обязанности и избегания неприятностей. В структуре ценностных ориентаций таких студентов преобладают внеобразовательные и непрофессиональные ценности, что свидетельствует о направленности их интересов в другие сферы жизнедеятельности. Кроме того, в большинстве своем таковые студенты не проявляют заинтересованности к событиям, происходящим в общественной жизни: как своей учебной группы, так и колледжа в целом.

Такие результаты подтвердились данными социальных паспортов студентов. В результате можно констатировать следующее: каждая третья, а в некоторых группах – и каждая вторая семья обследуемых студентов – неполные. Отдельные студенты воспитываются родителями, ведущими нездоровый образ жизни. Кроме того, в группах Л-10 и Т-10 обучаются студенты, относящиеся к категориям детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей; а также тех, кто ещё в школе был поставлен на профилактический учёт как лица, склонные к противоправным действиям, т.е. совершившие правонарушения.

Важным является и тот факт, что многие студенты-первокурсники не вовлечены в организованную досуговую деятельность: добровольчество, спортивные секции, творческие кружки, либо самоустраиваются от участия в ней. В некоторых группах отсутствует систематическая воспитательная работа со стороны куратора, и его подход к организации образовательного процесса в группе – формальный.

Работа по формированию социальной зрелости личности студента должна проводиться на протяжении всего периода обучения. Гипотетически мы можем предположить, что процент обучающихся «с высоким уровнем» на втором этапе социализации студента (3–4 курсы) значительно повысится, т. к. у большинства обучающихся к этому времени уже пройдёт процесс адаптации и будут сформированы профессиональная самоидентификация и общие компетенции. Также уменьшится процент обучающихся, которые по каким-то причинам не адаптировались, не сделали определённые выводы и находятся, как бы «на перепутье». Именно на эту категорию студентов необходимо обращать особое внимание, чтобы помочь им определиться в жизни и профессии.

Методика «Изучения уровня социализированности личности» позволяет оптимизировать учебно-воспитательную работу, направленную на быструю адаптацию, через вовлечение студента в различные мероприятия колледжа: студенческое самоуправление и добровольчество, коллективно-творческие дела и спортивные соревнования, научно-практические конференции и предметные олимпиады, круглые столы, семинары, конкурсы, профориентационную работу, профилактику асоциальных явлений в студенческой среде.

С целью получения целостного представления о социализированности личности студента в процессе его адаптации необходимо проводить мониторинг на протяжении всего периода обучения с отслеживанием динамики.

Адаптацию студентов можно считать успешной тогда, когда налажен механизм организации по изучению адаптационного периода и используется полный набор диагностических методик, который дает комплексную информацию об обучающемся; колледжем ведётся политика сохранения контингента обучающихся, налажена система взаимодействия всех участников образовательного процесса по данному вопросу.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Иванкина Л.И., Раточка Л.А., Солодовникова О.М. Как помочь первокурснику стать студентом: метод. пособие и психол. практикум для куратора. Томск: Изд-во ТПУ, 2007.
2. Касимова З.Ш. Адаптация студентов к обучению в вузе: учеб. пособие. Саратов: Ай Пи Эр Медиа, 2018. 64 с. [Электронный ресурс] //ЭБС «IPRbooks». URL: <http://www.iprbookshop.ru/71550.html>
3. Кульневич С.В., Бондаревская Е.В. Гуманистические стратегии преодоления кризиса // Педагогика: личность в гуманистических теориях и системах воспитания. Ростов-н/Д, 1999. [Электронный ресурс]. URL: <http://hpsy.ru/public/x928.htm>
4. Реан А.А., Кудашев А.Р., Баранов А.А. Психология адаптации личности. Анализ. Теория. Практика. СПб.: ПРАЙМ-ЕВРОЗНАК, 2006.
5. Российская социологическая энциклопедия /РАН, Ин-т социально-полит. исследований; под общ. ред. Г.В. Осипова. М.: Издательская группа «НОРМА – ИНФРА-М», 1998.

МОТИВИРОВАНИЕ ПЕДАГОГА КАК ОДНА ИЗ ОСНОВНЫХ ФУНКЦИЙ СОВРЕМЕННОГО РУКОВОДИТЕЛЯ

И.Н. Смирнова, магистрант I курса очной формы обучения
Научный руководитель – канд. психол. наук, доц. М.А. Крылова
ФГБОУ ВО «Тверской государственный университет»

Россия – великая страна, в ней живут великие люди. Будущее нашей страны зависит от того, какое поколение придет нам на смену, и для того, чтобы эта смена была достойной опорой нашему государству, следует с большой ответственностью подойти к воспитанию и образованию детей с самого раннего возраста, ведь именно тогда происходит становление личности, закладывается характер и развиваются интеллектуальные возможности человека. Для того чтобы обеспечить высокий уровень воспитания и образования детей, им необходимы высококвалифицированные, обладающие педагогическими компетенциями учителя (воспитатели) с глубокой мотивацией и безграничной любовью к детям.

Управление педагогическим коллективом в образовательном учреждении является важной и ответственной задачей современного руководителя. Для того, чтобы у педагога было желание эффективно работать, для него нужно создать благоприятные условия труда, а это подчас нелегко осуществить в бюджетном учреждении в связи с недостаточным финансированием не только оплаты труда, но и материально-технической базы.

Проанализировав профессиональный стандарт руководителя образовательной организации, я выявила, что в состав основной трудовой функции входит разработка системы стимулирования и мотивации

профессиональной деятельности педагогов. Мотивация педагога – это как раз то, что помогает в создании благоприятных условий труда.

Мотивация – психофизиологический процесс, управляющий поведением человека. Впервые этот термин применил А. Шопенгауэр для объяснения причин поведения человека, в т. ч. и в процессе труда. В современном менеджменте мотивация рассматривается как составная часть руководства организацией.

Современная проблема большей части образовательных учреждений – это плохо разработанная система мотивации педагогического коллектива, многие руководители считают, что для мотивирования людей работать достаточно только материального вознаграждения. Государственная система оплаты труда педагогов хоть и претерпела за последние годы небывалый рост, все равно остается недостаточно высокой по сравнению с предъявляемым уровнем квалификационных требований, интенсивностью и социальной значимостью труда педагогического работника.

Анализ психолого-педагогической литературы (К.А. Абульханова-Славская, А.Б. Бакурадзе, В.А. Бодров, А.П. Егоршин, Н.В. Немова) по вопросу мотивации трудовой деятельности педагога позволяет сделать вывод, что не только материальное вознаграждение за добросовестный труд может мотивировать к трудовой деятельности, но существуют также нематериальные способы мотивации.

Фредерик Герцберг, изучив проблему неудовлетворенности работников своим трудом, и причины, влияющие на повышение плодотворности работы, создал двухфакторную теорию мотивации. Первая группа: гигиенические факторы, которые влияют на удовлетворение физиологических потребностей персонала. К ним относятся: уровень оплаты труда, межличностные отношения в коллективе, интенсивность контроля за действиями сотрудников, материально-техническая база, благоустроенность рабочих мест. Хотя Ф. Герцберг и считает, что гигиенические факторы не оказывают влияния на мотивацию трудовой деятельности, нельзя не отметить, что их низкий уровень или отсутствие являются источником неудовлетворенности работой. Вторая группа факторов получила название мотивирующих. Они помогают педагогу добиться признания и уважения в обществе, удовлетворять его личные педагогические потребности, способствуют становлению личности как высококвалифицированного педагога.

К факторам-«мотиваторам» Ф. Герцберг относит творческий и профессиональный рост, признание и одобрение результатов труда, продвижение по службе. Основную группу «мотиваторов» по Ф. Герцбергу для лучшего восприятия можно проанализировать, руководствуясь моделью, разработанной Н.В. Немовой. Она выделяет пять основных мотивов профессионального развития педагога.

Мотив самостоятельности применим не ко всем подчиненным, такая мотивация будет иметь результат у активного и амбициозного педагога, на которого можно возложить ответственную задачу, способного создать и распространить авторскую программу или вести мастер-класс. При таком виде мотивации контроль руководителя сводится к минимуму, возрастает ответственность и свобода действий самого педагога.

Мотив личного развития подходит для педагогов, которые хотят развиваться: им необходимы возможность посещения стажировок и курсов, переподготовка (логопедия, дефектология, психология и т.п.) и свободное время на методическую работу. В работе педагога всегда есть место самосовершенствованию, важно, чтобы руководитель мотивировал к профессиональному росту каждого педагога в своей организации.

Мотив самоутверждения применим ко всему персоналу, каждый квалифицированный педагог в организации нуждается в признании его педагогического опыта через публикации, семинары, конференции.

Мотив стабильности является оптимальным для любого работника, ведь стабильная оплата труда, гарантированный отпуск, отсутствие страха потерять работу, вознаграждения за дополнительные нагрузки актуальны для любого типа личности с различным стажем и опытом работы.

Мотив состязательности актуален для педагогов с большим опытом работы, лидерскими качествами. Победа на различных педагогических конкурсах хорошо мотивирует и стимулирует к развитию, самосовершенствованию, повышению квалификации и освоению новых компетенций педагога.

В каждой организации руководитель сам разрабатывает комплексный мотивационный подход к педагогическому персоналу, т.к. не существует единых стандартов для всех образовательных учреждений.

Подводя итог всему вышеизложенному, отметим, что в сфере образования в настоящее время на первый план выходит эффективное управление персоналом, которое, в свою очередь, предполагает применение современных технологий мотивирования и стимулирования труда, удовлетворение потребностей в самореализации, в творческом росте, самовыражении.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Министерство труда и социальной защиты Российской Федерации. Профессиональный стандарт руководителя образовательной организации 22.12.13 г. Сайт: минобрнауки. рф
2. Абульханова-Славская К.А. Деятельность и психология личности. М.: Наука, 1980. 336 с.
3. Бакурадзе А.Б. Мотивация труда педагогов. М.: Сентябрь, 2005. Библиотека журнала «Директор школы». Вып. № 3. 188с.
4. Бодров В.А. Психология профессиональной деятельности. Современная психология: Справочное руководство / под ред. В. Н. Дружинина. М.: ИНФРА, 1999. 688 с.
5. Егоршин А.П. Мотивация трудовой деятельности: учеб. пособие; М.: Инфра-М; изд. 2-е, перераб. и доп. 2012. 464 с.
6. Немова Н. В. Управление методической работой в школе. М.: Сентябрь, 1999. 176 с.

ОСОБЕННОСТИ УПРАВЛЕНИЯ МЕЖЛИЧНОСТНЫМИ ОТНОШЕНИЯМИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ В РАБОТЕ УЧИТЕЛЯ

П.Р. Султанова, магистрант II курса очной формы обучения
Научный руководитель – канд. психол. наук, доц. М.А. Крылова
ФГБОУ ВО «Тверской государственный университет»

Межличностные отношения в школьном классе – динамическая система сложной структуры, управление которой требует немалой доли профессионализма, учительского такта и представляет собой задачу повышенной педагогической

сложности. В статье приводятся результаты экспериментального исследования межличностных отношений в коллективе младших школьников, дана оценка эффективности управления внеурочной деятельностью по формированию межличностных отношений в ученическом коллективе.

Любой педагог, работающий в начальной школе, имеет дело не просто со специально сформированными сообществами учащихся, а в том числе со стихийно организовавшимися по разным причинам неофициальными группами учеников. Как известно, в структуре ученической группы выделяют 3 основных типа отношений, которые раскрывают особенности внутригрупповой жизни школьного класса: формальные деловые отношения взаимной зависимости, взаимного контроля, взаимной ответственности, неформальные межличностные отношения взаимной заинтересованности, межличностные отношения избирательного характера, складывающиеся на почве взаимной симпатии и взаимного тяготения [5, с. 40].

Межличностные отношения детей младшего школьного возраста зависят от многих факторов, таких как успешность в учебе, взаимная симпатия, общность интересов, внешние жизненные обстоятельства и др. Эти факторы влияют на выбор взаимоотношений ребенка со сверстниками и их значимость, определяют его социальный статус в учебном коллективе. Задача учителя – эффективно управлять процессом становления межличностных отношений школьников, способствовать сплочению ученического коллектива [1, с. 501].

Несмотря на многочисленные исследования проблемы управления межличностными отношениями в ученических коллективах (Н.Л. Коломинский, О.С. Газман, С.Д. Поляков, И.Н. Чернышева и др.), её острота и актуальность все набирают обороты в практике современного учителя и требуют поиска новых путей и эффективных подходов в решении. Как организовать детский коллектив? Какие условия необходимы, чтобы каждый ребенок был принятым и успешным в коммуникации, а коллектив стал мощной воспитательной силой, двигающей развитие юных личностей вперед?

На наш взгляд, наиболее эффективным будет управление межличностными отношениями учащихся в процессе совместной внеурочной деятельности, которая позволит обеспечить каждому члену коллектива возможность для активного участия в общем деле с учетом интересов, потребностей, способностей каждого ребенка, развить навыки коммуникации, «заразить» учащихся единой идеей.

Нами было проведено исследование межличностных отношений в коллективе младших школьников – учащихся 2 класса МОУ «Славновская основная общеобразовательная школа» Калининского р-на Тверской обл. В классе обучается 18 детей. Задачи исследования: выявить первичный уровень межличностных отношений в классном коллективе; провести мероприятия по совместной внеурочной деятельности учащихся; выявить динамику межличностных отношений в классном коллективе.

Для исследования использовалась методика Дж. Морено «Социометрия», позволяющая определить положение ребенка в системе межличностных отношений в классе, неформальную структуру общности, систему внутренних

симпатий и антипатий, выявить лидеров и «отверженных» членов группы [3, с. 238].

По итогам первичной диагностики можно сделать вывод о том, что ученический коллектив развит по типу номинальной группы, что свидетельствует о низком уровне развития в нем совместной деятельности учащихся, а ценность некоторых учащихся не до конца раскрыта, что подтверждают единичные социометрические статусы некоторых учащихся.

В исследовании была также использована методика А.Н. Лутошкина «Какой у нас коллектив». Данная методика направлена на изучение степени сплоченности коллектива и отношения детей к классному коллективу. Перед проведением методики мы объяснили детям, что любой коллектив, в том числе и классный, в своем развитии проходит ряд ступеней или стадий развития: «Песчанная россыпь», «Мягкая глина», «Мерцающий маяк», «Алый парус», «Горящий факел».

Детям было предложено дать свою оценку классному коллективу. В ходе диагностики были получены следующие результаты. 9 учащихся ассоциируют свой класс с песком. Дети объясняют это тем, что все в классе – сами за себя. Школьники часто ругаются, если что-то идет не так, как надо лидерам. Трое учащихся ассоциируют свой класс с мягкой глиной, объясняя свой выбор тем, что одноклассники часто ругаются, но и мирятся быстро. Не все дети общаются друг с другом. Есть ученики, предпочитающие общаться только со своими друзьями, а к остальным обращаются по мере надобности. Двое учащихся ассоциируют свой класс с мерцающим маяком. Свой выбор дети объясняют тем, что в классе в основном поддерживаются дружеские отношения. Трое учащихся ассоциируют свой класс с алым парусом, т.к. они общаются со всеми и все общаются с ними. Хотя учащиеся и отмечают возникающие разногласия в межличностном общении. Один учащийся ассоциирует свой класс с горящим факелом. Ребенок объясняет это тем, что все в классе дружные и всегда готовы оказать взаимовыручку и поддержку друг другу.

Таким образом, большинство учащихся (12 человек) оценивают свой класс как конфликтный, несплоченный, с явным делением на микрогруппы, с преобладающим влиянием лидеров.

По итогам первичной диагностики можно сделать вывод о том, что исследуемый ученический коллектив имеет низкий уровень развития, межличностные отношения поддерживаются только среди своей или близлежащей микрогруппы. Оценивая психологический климат коллектива, можно сказать, что он не благоприятный для развития личности в коллективе и формирования коллектива класса.

Возможности развития коллектива, повышение уровня его развития и зрелости, становление межличностных отношений и коммуникаций между младшими школьниками возможно в процессе совместной внеурочной деятельности формальной и неформальной структур группы [4, с. 124].

Внеурочная деятельность – это особый вид деятельности, осуществляемый в рамках образовательного процесса по пяти направлениям развития личности: спортивно-оздоровительному, духовно-нравственному, социальному, общеинтеллектуальному, общекультурному на основе опеределенной программы

[2, с. 15]. Внеурочная деятельность направлена на решение конкретных образовательных задач в соответствии с требованиями ФГОС НОО и способствует проявлению активности обучающимися. Данный вид деятельности реализуется в различных формах вне урока. Цель управления учителем внеурочной деятельностью учащихся состоит в создании педагогических условий и указании направления достижения цели деятельности. Учащиеся максимально самостоятельно движутся к цели действуют и дают оценку конечного результата.

Нами были организованы и проведены в течении трех недель с учащимися 2-го класса мероприятия по внеурочной совместной деятельности. Были использованы следующие формы внеурочной совместной деятельности: классные часы, практикумы (темы «Учусь находить новых друзей», «Учусь находить интересные занятия», «Учусь понимать окружающий»), поход, интеллектуальная игра «Умники и умницы», спортивный праздник. Дети с увлечением и энтузиазмом участвовали в совместных классных делах, проявляли активность и самостоятельность.

Для выявления динамики межличностных отношений во 2 классе было проведено повторное диагностическое исследование по методике Дж. Морено «Социометрия».

Анализ данных позволяет сделать следующие выводы о динамике межличностных отношений в группе: число «звезд» уменьшилось на 2 человека; число «предпочитаемых» увеличилось на 1 человека; число «низкостатусных» увеличилось на 3 человека; число «отверженных» уменьшилось на 2 человека и в повторной диагностике данная категория не выявлена; индекс групповой сплоченности увеличился на 0,15 (15%); коэффициент благополучия отношений увеличился на 0,3 (3%); коэффициент неблагополучия отношений уменьшился на 0,3 (3%); коэффициент «звездности» уменьшился на 0,11 (11%); коэффициент «изолированности» уменьшился на 0,11 (11%) и в повторной диагностике равен 0; коэффициент взаимности выборов увеличился на 0,3 (30%); коэффициент осознанности остался прежним, равным 0,46.

Таким образом, наблюдается положительная динамика в развитии межличностных отношений в группе учащихся.

Далее было проведено повторное исследование по методике А.Н. Лутошкина «Какой у нас коллектив». В ходе диагностики были получены следующие результаты. Четверо учащихся ассоциируют свой класс с песком. Двое учащихся ассоциируют свой класс с мягкой глиной, объясняя свой выбор тем, что одноклассники часто ругаются, но и мирятся быстро. 6 учащихся ассоциируют свой класс с мерцающим маяком. 4 учащихся ассоциируют свой класс с алым парусом и двое учащихся ассоциируют свой класс с горящим факелом. Таким образом, большинство детей (10 человек) оценивают свой класс как коллектив среднего уровня сплоченности.

Полученные данные нельзя считать устойчивыми. Они лишь свидетельствуют о том, что работа велась в верном направлении, но чтобы говорить о стабильности, следует целенаправленная работа с той же целью и теми же методами и формами воспитания минимум до тех пор, пока 90 % не начнут ассоциировать свой класс с алым парусом.

Выявленная положительная динамика развития межличностных отношений в классном коллективе 2-го класса позволяет говорить об эффективности управления внеурочной деятельностью по формированию межличностных отношений в исследуемом ученическом коллективе.

Таким образом, без коллективной идеи в современной школе не обойтись, хотим мы этого или нет. Ученический коллектив имеет большой воспитательный потенциал, который опытный педагог непременно должен использовать в своих целях. Через классный коллектив школьники развиваются как личности, присваивают общественные ценности и нормы. Чем более коллектив будет ориентирован на совместную самостоятельную деятельность, тем более зрелых граждан он будет воспитывать. Знание особенностей отношений между детьми в классе и тех трудностей, которые возникают у них при этом, ложится в основу управления детскими коллективами.

Эффективным фактором, способствующим формированию детского коллектива является внеурочная совместная деятельность школьников. В проведенном исследовании мы экспериментальным путем доказали, что наиболее эффективным будет управление межличностными отношениями учащихся в процессе совместной внеурочной деятельности, которая обеспечила каждому члену коллектива возможность для активного участия в общем деле с учетом интересов, потребностей, способностей ребенка, положительную динамику в развитии межличностных отношений в группе учащихся.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Бондаренко А.К., Матусин А.И. Воспитание в общении. М.: Проспект. 2014. 512 с.
2. Калишенко К. К проблеме формирования коллективных межличностных отношений // Школьное воспитание. 2014. №7. С. 12–19.
3. Карелина А.А. Психологические тесты. М.: Владос, 2014. 248 с.
4. Макаренко А.С. Коллектив и личность. М.: Эксмо, 2014. 124 с.
5. Сачкова М.Е. Специфика межличностных отношений младших школьников // Ярослав. пед. вестник. 2014. № 2. Т. II. С.45–48.

ФЕНОМЕН ДЕТСКОГО КОЛЛЕКТИВА В ОТЕЧЕСТВЕННОЙ ПЕДАГОГИКЕ В XX ВЕКЕ

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

Феномен детского коллектива занимает важнейшую роль в отечественной педагогике. Тема становления детского коллектива, свойственные черты группы и взаимоотношений в ней, воздействие коллектива на развитие личности отдельных детей – все это представляет исключительный интерес.

Актуальность темы заключается в особой значимости формирования детского коллектива, поскольку лишь в развитом коллективе становится возможным достичь поставленных целей. Известные концепции развития коллектива способствуют пониманию классического подхода, проверенного и апробированного. Именно на основании классического подхода создаются современные теории развития коллектива, которые выступают в роли интегрированной точки зрения, основанной на наиболее эффективных позициях.

Слово «коллектив» происходит с латинского *collido*, что в переводе означает «объединяю», а латинское *collectivus* – собирательный. Таким образом, слово «коллектив» означает «собирательность», т. е. некая целостность, единство. В предложенном Н.К. Крупской определении коллектива отмечается, что детский коллектив «есть группа, сплоченная общими переживаниями, общими интересами, общей работой, общими взглядами, дружбой» [3, с. 198].

Более подробное толкование коллектива представил в своих трудах А.С. Макаренко. Он писал, что «коллектив – это социальный живой организм, который потому и организм, что он имеет органы, что там есть полномочия, ответственность, соотношение частей, взаимозависимость, а если ничего этого нет, то нет и коллектива, а есть просто толпа или сборище» [4, с. 229].

В разработке теории коллектива значительное место заняли труды философов (Л.П. Бueva, В.Г. Иванов, Н.И. Лапин и др.), раскрывающие социальные функции, общие закономерности развития коллектива и личности, противоречия развития личности в коллективе; психологов (А.А. Бодалев, А.В. Петровский, В.А. Петровский, Л.И. Уманский и др.), освещающие проблемы коллективного общения индивидов в целом и детей в частности, межличностных отношений в коллективе, психологического климата, ценностных ориентаций, нравственных и общепризнанных норм [10].

Ведущей категорией педагогики является «воспитательный коллектив», состоящий из двух взаимосвязанных, сравнительно независимых коллективов – воспитанников (обучающихся) и педагогов (преподавателей, родителей, воспитателей). По отношению к педагогическому коллективу детский выступает в качестве цели, объекта и средства воспитания, по отношению к детям он – среда их обитания, личностного самоутверждения, творческого самовыражения и самореализации [1, с. 67].

Понятия «ученический коллектив» и «детский коллектив» в педагогике сформировались гораздо раньше понятия «воспитательный коллектив». Отечественные педагоги (П.Ф. Каптерев, Н.И. Пирогов, Л.Н. Толстой, К.Д. Ушинский и др.) стремились сохранить среди детей атмосферу товарищества и взаимопомощи и видели в стихийно складывающихся детских сообществах потенциальный ресурс новых отношений, развивающих детей. Они применяли такие понятия, как «детская масса», «детская общность», «корпоративный дух школы» [8, с. 111].

В годы советской власти в соответствии с марксистской идеологией утверждалось положение о том, что коллективизм присущ лишь социалистическому обществу. Детский воспитательный коллектив рассматривался как средство всестороннего развития личности. Видные идеологи этого периода Н.К. Крупская, А.В. Луначарский, В.Н. Сорока-Росинский, П.П. Блонский, А.П. Пинкевич, С.Т. Шацкий показали, что всесторонне развитую личность можно воспитать только в условиях совместной жизнедеятельности детей, формируя у них коллективистическое сознание. Школа рассматривалась как коллектив учащихся и учителей, функционирующий на основе общности учебной и воспитательной работы [5, с. 140–143].

В педагогических трудах рассматриваемого периода детский коллектив

понимался преимущественно как цель воспитательных усилий педагогов. Эти педагогические идеи наиболее эффективно воплотились в практике С.Т. Шацкого (колония «Бодрая жизнь»), С.М. Ривеса и Н.М. Шульмана (Школа-коммуна имени 3-го интернационала), В.Н. Сорока-Росинского (Школа имени Ф.М. Достоевского) и др. Большой вклад в становление теории детского коллектива внёс А.С. Макаренко, сформулировавший множество принципов и методов управления им (совокупность доверия и требования, перспективных линий, параллельного действия, авансирования личности и разрабатывавший основы методики сплочения коллектива) [2, с. 158].

В 1950-е гг. директора школ (В.А. Сухомлинский в Павлышской школе Кировоградской обл., Ф.Ф. Брюховецкий в Краснодаре, Т.Е. Конникова в Ленинграде, З.К. Маковкина в Свердловске, Ю.Л. Касторский в Порченской школе Великолукской обл.) развили идеи Макаренко и создали в сложных условиях послевоенных лет сплочённые коллективы. Их опыт обобщён в книге «Организация и воспитание ученического коллектива» (1959), где ученический коллектив рассматривался главным образом как объект воспитательных воздействий педагогов. Однако в эти годы детский коллектив исследовался вне учебного процесса, анализировались исключительно деловые, функциональные связи и отношения между детьми, уделялось недостаточно внимания изучению личности ребёнка в качестве субъекта данных отношений [7, с. 496]. К середине 1960-х гг. некоторые теоретические положения пришли в расхождение с передовым опытом воспитания. Возникли ранее не известные формы организации коллективной жизни детей, не соответствующие прежним суждениям. В практике пионерских лагерей, лагерей труда и отдыха возник особый вид временного коллектива. Получила развитие коммунарская методика [9, с. 119–124].

С середины 1960-х гг. педагогическая теория детского коллектива стала применять такие понятия социологии и социальной психологии, как «референтная группа», «социальная роль», «психологический климат», «неформальный лидер», «избирательные отношения». Детский коллектив был охарактеризован как социально-педагогическая система (А.Т. Куракин, Х.И. Лийметс, Л.И. Новикова).

В 1970-е гг. исследовалась практика взаимодействия школ и производственных коллективов (А.А. Ануфриев, Н.Д. Шурова и др.). В сельской местности (впервые – в Ставропольском крае) выработалось взаимодействие коллективов колхозов и школ, появились ученические бригады, охарактеризованные как детские трудовые коллективы (П.Г. Годин).

В 1980-е гг. теория детского коллектива дополнилась представлениями о нём как дифференцированном единстве разнотипных коллективов детей и взрослых [8, с. 112–117].

В 1990-е гг. в Российской Федерации ведется продолжение разработки концепций и теорий воспитательного коллектива. Значительный вклад в рассматриваемую проблему внесли в эти годы И.П. Иванов, Б.Т. Лихачев, А.В. Мудрик, Л.В. Образцова, В.Д. Семенов, В.И. Смирнов, А.А. Фролов, Е.Н. Шиянов. Развитие теории воспитательного коллектива в РФ объясняется современной социокультурной ситуацией, «ориентированной на следование

общечеловеческим идеалам, на идею свободного развития членов демократического общества, на преемственность духовных ценностей и их творческую реализацию» [8, с. 120].

Детский коллектив формируется и развивается в ходе совместной деятельности и общения её участников, между которыми образуется система отношений (межличностных, деловых, эмоционально-психологических). Они образуют специфическое поле коллектива, проявляющееся в общественном мнении, ценностных ориентациях, нравственных нормах, психологическом климате. Дети по-разному вписываются в коллективные отношения и занимают то или иное место в зависимости от собственных врожденных данных, степени развития, социального опыта и социальной роли, реализуемой в рамках этого коллектива. Эмоционально-психологические отношения приводят к формированию неформальных групп в соответствии с интересами, желаниями и симпатиями обучающихся. Взаимодействие личности ребёнка с коллективом включает воздействие на неё поля коллектива, восприятие ребёнком данного воздействия и обратное влияние личности на коллектив. В результате происходят взаимосвязанные процессы: идентификация, самоотождествление ребёнка с коллективом и обособление его в нем [10].

В своем развитии детский коллектив проходит несколько стадий. Рассмотрим стадии развития коллектива, предложенные Л.И. Новиковой, разработанные на основе теории А.С. Макаренко:

1) Зарождение коллектива – определение целей, общего дела, формирование формальной и неформальной структуры. На этой стадии коллектив готов определить ближние, а иногда и средние перспективы своего развития. Организующее влияние на него оказывает достижение именно ближней перспективы. На этом этапе организатором общей деятельности является педагог, способный поддерживать и налаживать жизнедеятельность коллектива.

2) Коллектив как единое целое – накоплен опыт коллективной жизни, коллектив может при помощи педагога определять дальние перспективы развития и способен к морально-волевому напряжению, связанному с достижением общей цели. Педагог переходит на уровень сотрудничества с коллективом и активом, постепенно передавая активу управленческие функции. Происходит некое распределение обязанностей внутри коллектива.

3) «Расцвет» коллектива – способен к самоорганизации, сам определяет перспективы, сложился благоприятный психологический климат, атмосфера доверия и взаимопомощи. Педагог направляет внимание на каждую личность, выделяя ее индивидуальность и личный рост [6, с. 56–57].

Развитие коллектива сопряжено с преодолением ряда противоречий: между коллективом и его отдельными членами или группами, опережающими его в своём развитии или, напротив, отстающими; между возможностями коллектива и отдельных воспитанников; между нормами поведения в коллективе и в стихийно сформировавшихся в нём группах; между отдельными группами детей. Противоречия могут перейти в конфликт, который в зрелом коллективе разрешается самими воспитанниками, а в неразвитом – при вмешательстве педагогов.

Детский коллектив постоянно испытывает влияние как внутренней среды,

окружающей его в учебном заведении, так и внешней – социальной, природной, предметно-практической. Воздействие среды в детском коллективе способно усилить воспитательные меры педагогов, уменьшить либо нейтрализовать их в зависимости от характера среды и типа взаимодействия с ней детского коллектива.

Проблема детского коллектива в педагогике – это в конечном счете проблема управления им как инструментом воспитания. Управление детским коллективом представляет собой совокупность трёх взаимосвязанных процессов: педагогического руководства, самоуправления и саморегуляции. Организуя жизнь детского коллектива, педагогический коллектив применяет фронтальные, охватывающие абсолютно всех детей действия, групповую работу, индивидуальный подход, личностный подход к детям. В качестве субъекта управления совместно со взрослыми выступают и органы детского самоуправления. Коллектив – это среда, в которой формируется демократическая культура личности [1, с. 69].

Понятие «педагогический коллектив» сформировалось значительно позже понятия «детский коллектив». Оно введено А.С. Макаренко, хотя идеи и мысли о единстве требований педагогов к воспитанникам, о необходимости консолидации их в единую общность встречаются у Л.Н. Толстого, К.Д. Ушинского и др. В современных условиях расширяется совокупность функций педагогического коллектива (воспитательная, прогностическая, консолидирующая, просветительная по отношению к окружающей социальной среде и др.). В воспитательный процесс наравне с педагогами-профессионалами включаются социальные агенты (родители, друзья, преподаватели и т.д.), образующие команду педагогов, где ведущая роль принадлежит педагогам [5, с. 136–138].

Детский коллектив представляет собой важнейший фактор целенаправленной социализации, воспитания личности. Его влияние на личность во многом зависит от того, в какой мере цели и задачи коллектива осознаны его членами и принимаются ими как свои личные. Органическое единство личного и социального появляется в коллективе, в социально полезной деятельности и проявляется в коллективизме.

Коллективизм представляет собой чувство единства с группой, осознание себя ее частью, готовность к действиям во благо группы и общества. Воспитание коллективизма достигается различными средствами: организацией сотрудничества и взаимопомощи в учении, труде, общественной работе; совместным участием детей в культурно-массовых и спортивных мероприятиях; постановкой перед детьми конкретных перспектив, целей деятельности и совместным участием в их осуществлении.

Комплексным показателем отношений в детском коллективе является совокупность взаимоотношений членов группы к условиям и характеру совместной деятельности, к другим членам коллектива, к руководителю коллектива. Процесс развития коллектива также зависит от руководителя или педагога, от его отношений со всеми членами коллектива, от применяемого им стиля.

Таким образом, процесс развития детского коллектива во все времена представляет собой организованную деятельность поэтапной совместной работы детского коллектива и руководителя для создания такой группы, в которой ее

члены объединены общими ценностями и целями деятельности, значимыми для всех детей, и в которой межличностные отношения опосредуются социально и личностно значимым содержанием совместной деятельности.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Артюхина А.И., Чумаков В.И. Педагогика: учеб.-метод. пособие для студ. Волгоград: Изд-во ВолгГМУ, 2017. 168 с.
2. Беляев В.И. Педагогика А.С. Макаренко: традиции и новаторство. М.: МГ, 2000. 158 с.
3. Крупская Н.К. Пед. соч.: в 10 т. М.: Педагогика 1958. Т. 2.; С. 198–199.
4. Макаренко А.С. Соч.: в 7 т. М.: Педагогика, 1958. Т. 5. 558 с.
5. Никандров Н.Д. Россия: социализация и воспитание на рубеже тысячелетий. М.: МИРОС, 2000. 228 с.
6. Новикова Л.И. Педагогика воспитания: Избр. пед. тр. / под ред. Н.Л. Селивановой, А.В. Мудрика / сост. Е.И. Соколова. М.: 2009. 352 с.
7. Организация и воспитание ученического коллектива: научное издание / АПН РСФСР, Ин-т теории и ист. педагогики / ред. Н. И. Болдырев. М.: Изд-во Акад. пед. наук РСФСР, 1959. 496 с.
8. Педагогика: учебник / Л.П. Крившенко, М.Е. Вайндорф-Сысоева и др. / под ред. Л. П. Крившенко. М.: ТК Велби, Изд-во Проспект, 2004. 432 с.
9. Соколов Р.В. История коммунарства: ретроспектива и перспектива в контексте общественно-педагогического движения // Коммунарское движение и педагогика сотрудничества: вчера, сегодня, завтра. Архангельск: Правда Севера, 2001. С. 119–124.
10. Фоменко С.Л. Профессиональное становление педагогического коллектива как коллективного субъекта деятельности: методология, теория и практика: практико-ориентированная монография // Единое окно доступа к информационным ресурсам: Интернет-портал. URL: <http://window.edu.ru/catalog/pdf2txt/679/79679/> (дата обращения: 19.02.2019).

ПРАВОСЛАВНАЯ ТЕОЛОГИЯ В СОВРЕМЕННОМ КУЛЬТУРНОМ И ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОСТРАНСТВЕ

РОЛЬ ПРАВОСЛАВНОЙ ЦЕРКВИ В ОБЪЕДИНЕНИИ РУССКИХ ЗЕМЕЛЬ ВО ВТОРОЙ ПОЛОВИНЕ XIV ВЕКА

И.Ю. Шевченко, IV курс очной формы обучения
Научный руководитель – канд. филол. наук, доц. Л.Я. Мещерякова
ФГБОУ ВО «Тверской государственный университет»

Важно отметить, что явное возвышение Москвы вызвало опасения в Золотой Орде, в которой тогда происходила «Великая замятая». После убийства Бердибека ханом Кульпой в 1359 г. Мамай объявил тому войну. Поскольку хан Кульпа не был чингизидом и не мог быть официально великим ханом, в августе 1361 г. Мамай провозгласил ханом Орды своего ставленника Абдуллаха из рода Батуидов. Однако другие претенденты на власть в Великой Орде воспротивились этому. В период с 1359 по 1370 год Мамаю пришлось с переменным успехом воевать с девятью ханами. К 1366 г. ему удалось поставить под свой контроль западную часть государства (от Крыма до правого берега Волги), ослабив тем самым центральную власть всей Золотой Орды.

Временами, в период «Великой замятни» (1363, 1367–1368, 1372–1373 гг.), Мамаю удавалось овладевать столицей Сараем на левом берегу Волги. Ставка Мамай-беклярбека находилась в становище особо преданного ему тумена в городе Замык в низовьях Днепра (в устье реки Конки). Не находя поддержки среди восточных ханств, во внешней политике Мамай ориентировался на

сближение с европейскими государствами — Генуей, Великим княжеством Литовским, Венецией и рядом других. В июне 1370 го. умер хан Абдуллах. Современники предполагали, что его убил Мамай. Впрочем, убедительных доказательств этому не обнаружено. Новым ханом был провозглашён восьмилетний Мухаммед Булак (Бюлек, по русским летописям также Магомет-Султан) из рода Батуидов, который оставался ханом самопровозглашённой Мамаевой Орды вплоть до 1380 г.

Наметилось сближение Орды, Литвы и тверских князей. Союз этот был непрочен и внутренне противоречив. Но, тем не менее, он грозил Дмитрию Ивановичу большими бедами. В этих условиях митрополит Киприан настоял на умеренности и осторожности. Отношения темника Мамаю с Московским княжеством были весьма противоречивыми и изменчивыми. На первых порах своего правления Мамай оказывал поддержку Москве. Однако в 1370 г. темник Мамай отнял у Дмитрия великое княжение и передал его Михаилу Александровичу Тверскому. Впрочем, уже в 1371 г. Дмитрий лично приехал в Мамаеву Орду (самопровозглашённая Мамаем часть великой Орды во время междоусобной войны) и в итоге получил обратно из рук провозглашённого Мамаем нового хана Мухаммеда Булака ярлык на великое княжение.

В 1371 г. московский князь Дмитрий Иванович отправился с поклоном в Орду к захватившему в ней власть темнику Мамаю. Наслушавшись слов московского князя, Мамай отступился от своего союзника князя Михаила Александровича Тверского. Так Москве удалось нейтрализовать опасное сближение Орды и Твери, и Тверскому княжеству пришлось в дальнейшем в одиночестве завершать борьбу с Москвой. Но силы были слишком неравны. В 1375 г. московский князь с союзниками, получив благословение митрополита Киприана, осадил Тверь. Михаил Александрович Тверской не смог остановить своих многочисленных врагов. Тогда в 1376 г. между Московским и Тверским княжествами был подписан мирный договор, который зафиксировал неравное положение сторон. Тверской князь признавал Дмитрия Ивановича «старшим братом» и отказывался от великого княжения даже в том случае, если его станет жаловать сам хан Орды. С 1376 г. Московский князь Дмитрий Иванович совсем перестал выплачивать дань Золотой Орде. Само собой разумеется, что условия договора Дмитрия Московского с Михаилом Тверским, продиктованные Москвой, не могли остаться незамеченными в Орде. Татарский хан отправляет против Москвы войско. Это войско в 1378 году на берегу реки Вожи (впадает в Оку с правой стороны, недалеко от Рязани) потерпело поражение [3, с. 61].

Узнав об этом, Мамай пришёл в дикую ярость! С 1378 г. происходит окончательный разрыв между Москвой и Мамаевой Ордой и начинается «великое розмирье». Мамай прекрасно понимал, что если Москва сплотит вокруг себя все остальные русские княжества, то Орда вообще утратит всю свою власть над Русью. Он чётко поставил перед своими военачальниками конкретную задачу — уничтожить князя Дмитрия Ивановича и полностью разорить Москву! Тогда он, как предшествующий ему хан Батый, начал собирать великое ордынское войско, чтобы вновь завоевывать Русь.

К 1380 г. ситуация круто изменилась: большинство духовенства перестало

поддерживать великого хана. Теперь уже церковь не призывала к смирению и терпимости по отношению к монгольским завоевателям, а фактически объявила священную войну им, благословляя князей на дела ратные во имя отечества. Но и у монголов изменилось отношение к русским священникам. Народы во время феодальной раздробленности объединяла общая вера, церковь в какой-то степени помогала объединению русских земель. Кафедра митрополита была перенесена в Москву не случайно.

В Русских княжествах в 1380 г. сложилось общее отрицательное отношение к монголо-татарам, жаль только, что проявилось оно не в XIII веке, а столетие спустя, тогда, когда узурпатор в Орде Мамай стал налаживать связи с католиками против православной Москвы.

Митрополита Алексия уже не было в живых, а его преемник болгарин Киприан занял свою нейтральную позицию в разгоревшемся конфликте Москвы и Орды. Димитрий Иванович сильно нуждался в человеке, который бы своим духовным авторитетом благословил его на войну с захватчиками. Кроме того, московскому князю не хотелось иметь в Москве иных первосвященников, кроме таких, каких само московское правительство будет представлять патриарху для посвящения. Митрополит Киприан тогда был в отъезде, и Дмитрий обратился за благословением к преподобному Сергию Радонежскому, хотя и был с ним в размолвке. Сергей пользовался всеобщим уважением. Его молитвам приписывали большую силу; за ним признавали дар пророчества. Преподобного Сергия Радонежского и князя Дмитрия Ивановича связывали долгие дружеские отношения. Известно, что в 1374 г. в Переславле-Залесском преподобный Сергей крестил Юрия Дмитриевича, который являлся сыном великого князя Дмитрия Ивановича. Там же состоялся сбор дружественных Москве князей и воевод. Некоторые историки выдвигают гипотезу о том, что преподобный Сергей Радонежский посоветовал князю Дмитрию дать сражение войску Мамаю.

Сергий не только ободрил Дмитрия, но и предсказал ему победу. Такое предсказание, сделавшись известным, сильно возбудило в войске московского князя отвагу и надежду на победу. Когда тронулся лед на Волге, очистились степи от снега и кочевья двинулись к Дону, отправились в путь по рекам и русские воины, которых Дмитрий собирал для решающей битвы с Ордой. К Москве по рекам плыли лодки, струги и ушкуи с дружинами из далеких княжеств, плыли городские полки с озера Кубенского, из Устюжны, из Белоозера, из Ярославля, из Костромы [4, с.43]. С 26 по 27 августа 1380 г. русские переправились через Оку и пошли по Рязанской земле к Дону. В войну с Мамаем, помимо великокняжеских войск и отрядов Ольгердовичей, вступили Фёдор Романович Белозерский с сыном, Иван Васильевич Вяземский, Андрей Фёдорович Ростовский, Андрей Фёдорович Стародубский, один из ярославских князей Васильевичей, Федор Михайлович Моложский, Семен Константинович Оболенский, Иван Константинович Тарусский, Роман Михайлович (бывший князь Брянский), Василий Михайлович Кашинский и сын Романа Семеновича Новосильского [2, с. 99]. Русское войско, стремясь не допустить соединения армии Мамаю с войсками литовского князя Ягайлы, выдвинулось в верховья Дона и к 6 сентября 1380 г. приблизилось к Куликову полю. По пути к Дмитрию

Ивановичу присоединился гонец от преподобного Сергия с благословенною грамотою, в которой было написано: «Иди, господин, – иди вперед. Бог и святая Троица помогут тебе!»

Так, московский князь Дмитрий Иванович с этим благословением со своими войсками 8 сентября 1380 г. вступил в бой на Куликовом поле с монголо-татарской армией Мамаю и после длительной и ожесточенной сечи, которая продолжалась весь день, победил!

Эта победа на Куликовом поле развеяла прежнюю убежденность в непобедимости Золотой Орды и окончательно усилила роль Москвы в образовании единого русского государства. Противостояние Московского великого княжества с Мамаевой Ордой завершилось крахом последней. Дмитрий Донской не позволил Мамаю восстановить власть над русскими землями. Но другим, невольным результатом Куликовской победы, стало нарушение существовавшего почти 20 лет неустойчивого равновесия между двумя частями Орды: разгром Мамаю способствовал объединению их под властью законного хана. Объективно более всего конкретной политической выгоды от поражения Мамаю на Куликовом поле получил Тохтамыш [2, с. 100].

Конечно, это не означало, что Русь победила Орду, потому что в 1382 г. новый великий хан Орды – Тохтамыш – сумел захватить, разграбить и сжечь Москву. После такого стремительного контрудара ордынцев московский князь Дмитрий Иванович Донской вынужден был вновь признать над собой власть Золотой Орды и снова платить ханам дань. Постройка каменного московского Кремля в 1367–1368 гг. имела крупнейшее стратегическое значение. На столетие Кремль превратился в главную крепость Русской земли, основной элемент обороны от литовских и ордынских нашествий. За единственным исключением (в 1382 г. был взят обманом Тохтамышем), Кремль с честью выполнял свою роль главной цитадели страны, спасая основные государственные и национальные ценности и сохраняя жизнь и свободу тысячам людей, сбегавшихся со всех сторон под защиту его укреплений [1, с. 56].

Однако, уже при его сыне Василии I Дмитриевиче, который правил с 1389 по 1425 гг., приказы ханов Орды саботировались, дань выплачивалась крайне нерегулярно. В 1408 г. очередной великий хан Золотой Орды – Едигей – попытался захватить Москву, но этот поход закончился для него неудачей. Осада Москвы на этот раз не принесла монголо-татарам никаких успехов. Штурмовать Кремль Едигей не решился. Это объясняется тем, что в Орде опять начались кровавые междоусобицы. Орда уже не была той, что прежде, она дробилась и делилась на отдельные ханства, а Русь в это время крепла. Только от бессилия, отступая от непокоренной Москвы, Едигей сжег ненавистный от него Троицкий монастырь, монахи которого предсказали ему, что старой Орде придет конец, а новая Русь возвысится.

Эти события доказывают, что Русь в правлении московских князей начала активно бороться за независимость от Орды, и Русская Православная Церковь сыграла в этом объединении значительную роль.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Алексеев Ю. Г. Освобождение Руси от ордынского ига. Л.: Наука, 1989. 217 с.

2. Горский А.А. Москва и Орда. М.: Наука, 2000. 214 с.
3. Греков Б.Д., Якубовский А.Ю. Золотая Орда и её падение. М.-Л.: АН СССР, 1950. 226 с.
4. Греков И.Б., Шамагонов Ф.Ф. Русские земли в XIII-XV веках. М.: МГ, 1988. 344 с.

НОВЫЕ РЕЛИГИОЗНЫЕ ДВИЖЕНИЯ В КОНТЕКСТЕ РАЗВИТИЯ СОВРЕМЕННОЙ ТЕОЛОГИЧЕСКОЙ НАУКИ: НОВЫЙ ВЗГЛЯД НА ПРОБЛЕМУ

Н.С. Драгунова, III курс очной формы обучения
Научный руководитель – канд. филол. наук, доц. С.Е. Горшкова
ФГБОУ ВО «Тверской государственный университет»

На протяжении практически всей истории человечества с завидной частотой возникают и исчезают всевозможные секты, поражая своим разнообразием и постоянными модификациями. Новые религиозные движения во все времена, а особенно во время активного развития информационных технологий, очень быстро распространялись среди людей, находя множество почитателей. Именно поэтому изучение такой темы, как «новые религиозные движения в контексте современной теологической науки» актуально и несет за собой объяснение причин возникновения нетрадиционной религиозности.

Так, В.А. Мартинович в монографии «Сектантство: возникновение и миграция» (2018), полагает, что нетрадиционная религиозность существовала всегда, имея единую универсальную причину появления вне зависимости от бесконечных видимостей её формальных модификаций [2]. Новые религиозные движения (НРД) возникают стихийно в каждой эпохе, являя собой спонтанное искажение господствующих информационных потоков. Из обычной информационной «несектантской» среды, нарастая и становясь объемней, превращается в стихийно возникающее информационное «искажение», которое в дальнейшем перевоплощается в «сектантские» идеи.

Чтобы определить причину возникновения НРД, нужно, в первую очередь, выявить их истоки. Истоки нетрадиционной религиозности во многом таятся в теософии прошлого (санскр. «божественная мудрость») – системе оккультных учений о скрытых возможностях человека, предлагающей путь к достижению абсолютного знания, абсолютной власти и бессмертию, в которой отразились духовные искания человечества. До сих пор это является одной из основных причин вступления людей в нетрадиционные религиозные движения.

Также в теологической науке важно выявить и изучить не только причины возникновения НРД, но и последствия их создания как для общества в целом, так и для каждого человека отдельно. Главная опасность нетрадиционных, новых и до конца не изученных религиозных движений заключается в их хаотичном возникновении и неконтролируемом характере. Также специалисты в этой области видят опасность не только в её в быстром распространении среди разных слоев населения, но и в общей её доступности. Современные информационные технологии позволяют абсолютно любому неподготовленному и не проинформированному в теме НРД человеку с легкостью вступить в такое движение, не осознавая последствий ни для себя, ни для своих близких.

Наиболее опасный тип религиозных движений для человечества – это тоталитарные секты. Секты такого типа могут нанести человеку финансовый,

физический и психологический вред. Однако самое опасное то, что после вступления в такую организацию человек, зачастую, может выйти из нее уже только после смерти. Эту информацию крайне важно донести до молодежи и людей преклонного возраста, так как по собранным учеными в этой области данным, выявлено, что влиянию НРД подвержены чаще всего именно эти слои населения. Важно осознавать, что причина этого кроется в ощущении одиночества и чувстве ненужности, смешанном с всеобщим непониманием обществом и родными.

Так, например, в ноябре 1978 г. мир потрясла ужасающая новость о найденных телах женщин, детей и мужчин, лежащих в неестественных позах, скорченных от боли в джунглях Гайаны [1]. Секту «Народный храм» возглавлял Джим Уоррен Джонс, который своими идеями о строительстве идеального города увел людей в Джунгли, а в дальнейшем приказал совершить массовое самоубийство. Многие гости, приезжавшие в эту общину, уезжали довольными поездкой и оставляли хорошие отзывы, но тем, кому удавалось сбежать оттуда, рассказывали о пытках, телесных наказаниях и наркотической зависимости их предводителя. На тот момент он уже открыто заявлял о том, что является реинкарнацией Христа, Будды и Ленина. Также была известна информация о проводимых Джимом «репетиций» того самого массового самоубийства. Только после случившейся трагедии в США приняли официальный запрет на секту «Народный храм».

Лидеры сектантских движений нередко направляют свою агрессию не только на своих адептов, но и на остальную часть населения, приводя в жизнь террористические действия, направленные на массовое уничтожение как можно большего количества людей. Примером такого уничтожения послужила секта «Аум Синкрикё», которая в июне 1994 г. применила нервно-паралитический газ «зарин» на открытом воздухе города Мацумото. Это привело к смерти семи человек, более сотни оказались в больнице [1]. Не остановившись на достигнутом, Асахара, лидер этого движения, в марте 1995 г. приказал распространить газ в токийском метро, что привело к смерти 12 человек, более пяти с половиной тысяч оказались в больницах. Только после этого правительство приняло меры, расформировало секту, арестовав ее лидеров.

Теологи по всему миру занимаются изучением и предотвращением таких случаев. Так, например, А.Л. Дворкин (ведущий эксперт по проблемам экспансии НРД в России, профессор церковной истории Российского Православного университета) в своей монографии «Сектоведение. Тоталитарные секты», в главе «Религия, которая убивает», исследует все случаи, когда пребывание в секте заканчивается для людей трагически. Кроме приведенных уже рассмотренных нами НРД, он также рассматривает такие секты, как «Ветвь Давида», «Храм солнца», «Небесные врата». В конце главы указывает на причины и перспективы сектантского насилия [1].

Кроме огромного количества сектантских движений существуют ещё множество типов нетрадиционной религиозности. Например, неоязычники. Неоязычники – это группы людей, которые пытаются возродить древние дохристианские религиозные верования, обычаи и обряды разных стран мира в

их первоначальном виде [3]. Опасность распространения таких верований заключается в том, что ряд их концепций распространяет расизм и ультранационализм. Сплоченные и сильно политизированные общины экстремистской направленности в большинстве случаев враждебно относятся к другим верованиям и привносят в мир новые компоненты и идеи, которые не имеют ничего общего с современным неоязычеством. У молодежи, проявляющей интерес к этим идеям, формируется агрессивное отношение к окружающим, не являющимся членами данных групп.

Можно вспомнить примеры агрессивного проявления неоязыческих групп на территории России. Так в 2008 г. неоязычники взорвали бомбу в Никольской церкви в московском районе Бирюлево-Западное. Только по счастливой случайности тогда не погибли люди. В тот же году студент-неоязычник порубил топором мемориальную плиту и деревянный крест на территории Пензенского онкодиспансера. В 2009 г. члены неоязыческих групп устроили поджог в Казанском храме Петербурга, а во Владимире неоязычник бросил взрывпакет в окно храма святых Кирилла и Мефодия. В 2010 г. в Петербурге активно действовала группа неоязычников, которая зверски убивала бездомных. Всего было раскрыто десять убийств и пять покушений. В 2014 г. в Южно-Сахалинске вооруженный неоязычник расстрелял в храме людей, два человека погибли и еще семь были ранены.

В качестве примера можно вспомнить также и политические культы – экстремистские, националистические, террористические и иные группировки, обосновывающие свою программу политических действий с помощью какого-либо религиозного или псевдорелигиозного учения [4]. Опасность распространения такого культа заключается в радикальности методов их работы. Участники этого движения пытаются дестабилизировать ситуацию в стране, осуществляют террористические акты, участвуют в революциях и свержении существующего государственного строя. Нужно ли говорить о том, насколько существование такого культа может подорвать и уничтожить устоявшийся уклад жизни и к каким ужасающим последствиям привести.

Отдельного внимания заслуживает и такое проявление нетрадиционной религиозности, как сатанизм. Условно это движение можно разделить на два типа: молодежный и рационалистический. Главной движущей силой первого типа сектантства являются молодые люди от 13 до 25 лет, которые продвигают идею протеста против любого типа власти [2]. Именно молодые адепты такого движения стараются привлечь как можно больше внимания своей яркой одеждой и вызывающей символикой. Дабы показать обществу свой протест, молодежь, поддерживающая идеи сектантства, поджигает церкви, оскверняет кладбища и доходит даже до убийства людей и животных. Часто молодежным сектантством прикрывают садистские наклонности у молодого поколения. В сектантстве рационалистическом, наоборот, отсутствует характерная символика и открытое поклонение сатане. Сатанист не признает никого иного авторитета, кроме собственного. Такие группы чаще всего не регистрируются и действуют подпольно.

Кроме сильно противоречащих христианскому вероучению сект, существуют еще христианские секты. В своей основе они содержат основные

положения христианских церквей, однако претендуют на восстановление первоначального христианства I-II вв. Совершенно не учитывается при этом как позитивный, так и негативный опыт двухтысячелетнего развития. Большинство сект такого типа не признает авторитетными работы отцов и учителей церкви. Единственным авторитетным источником их вероучения является Библия. Отвергая Священное Предание, они создают собственное альтернативное предание, издают множество миссионерских работ пасторов и активных деятелей такой организации. К христианским сектам можно отнести пятидесятников, церковь Христа, мессианских евреев и т.д.

Секта «Пятидесятники» возникла в 1901 г. в баптистских общинах США. Согласно учению пятидесятников, Святой Дух постоянно нисходит на Церковь Христову, а каждый христианин после водного крещения проходит крещение Духом Святым, получая его дары. К ним относятся дар исцеления больных, дар пророчества, дар знания незнакомых языков. Особое значение пятидесятниками придается проповеди близости второго пришествия, конца света и тысячелетнего царства Христа, а также следованию заповеди «не убий», с чем связано их резко отрицательное отношение к войне и военной службе. Они практикуют крещение, молитвенные собрания, детские воскресные школы, Библейские институты, школы, миссионерскую и благотворительную деятельность [6].

На территории России различные течения пятидесятников появились в первые десятилетия XX в., однако в царской России не были запрещены. В 30-е гг. XX в. пятидесятники подверглись репрессиям. Союз христиан евангельской веры был снят с регистрации, а его деятельность прекращена. К началу 1940-х гг. численность пятидесятников в СССР увеличилась за счет присоединения территории Западной Украины, где действовали их общины. В настоящее время они разделены на несколько течений: воронаевцы, смородинцы, мурашковцы. Наиболее крупное – воронаевцы. Большинство воронаевцев проживает на Украине. Встречаются их общины и в других республиках.

Наиболее опасной христианской сектой является «Церковь Христа». Опасность заключается в сочетании крайне примитивного и буквального толкование христианства с очень агрессивными методами воздействия на личность, цель которых – подавление критического чувства и мыслительных способностей человека. Секта «Церковь Христа» прибегает к классическим методам вербовки, использующимся в большинстве тоталитарных культов. В секте существуют инструкции по вербовке, причем для каждого адепта определено количество тех, кого нужно «пригласить». В «ЦХ» детально разработана система психологического давления на личность. Уход из членов секты обычно сопровождается активным преследованием и психологическим давлением на бывшего «ученика» [5].

Согласно учению секты, ученик должен: 1) немедленно оставив все, противное Богу, следовать за Христом; 2) быть ловцом душ (то есть приводить людей ко Христу); 3) отрекаться от себя ради Христа; 4) любить Христа более, чем свою собственную жизнь; 5) молиться Богу, прося у Него поддержки во всем; 6) креститься самому и крестить других учеников (только тех людей, которые решили исполнять все вышеназванное); 7) идти и обращать все народы.

Их учение полностью основывается на деятельности и словах апостола Павла, призывающего братьев внимать только тому, что написано в Писании.

Итак, можно сделать вывод, что религиозная безграмотность большинства людей приводит к возникновению таких сект. Человечество из века в век вступало и отдавало все свои сбережения, а также свои физические ресурсы лидерам, которые провозглашали себя богами. Нельзя сказать, что активное распространение традиционных вероучений полностью исключит создание и распространение «агрессивных» сект. Однако можно минимизировать их возникновение ужесточением законов и включением в обязательную школьную программу в старших классах ознакомление с сущностью новых религиозных движений.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Дворкин А.А.; Сектоведение. Тоталитарные секты. Н. Новгород: Издательство братства во имя Св. князя Александра Невского, 2002. 813 с.
2. Мартинович В.А.; Сектантство: возникновение и миграция; М.: Издательский дом «Познание», 2018. 552 с.
3. Шнирельман В. Русское родноверие: неоязычество и национализм в современной России. М.: ББИ, 2012. 302 с.
4. Путинцев Ф.М. Политическая роль и тактика сект. М.: Государственное антирелигиозное издательство, 1935. 480 с.
5. Кантеров И.Я. Новые религиозные движения в России (религиоведческий анализ). М.: МГУ им. М.В. Ломоносова, 2007. 472 с.
6. Баркер А. Новые Религиозные Движения. СПб.: РХГИ, 1997. 282 с.

ИДЕЯ АВТОКЕФАЛИИ ПРАВОСЛАВНОЙ ЦЕРКВИ НА УКРАИНЕ В НАЦИОНАЛЬНОЙ ИСТОРИОГРАФИИ XX ВЕКА

О.И. Леженко, II курс очной формы обучения

Научный руководитель – канд. ист. наук, ст. преподаватель Б.И. Чибисов
ФГБОУ ВО «Тверской государственный университет»

Полного и систематического изложения проблемы борьбы за автокефалию Украинской Православной Церкви в советский период так и не появилось. Качественные изменения в области изучения автокефалии наметились лишь к концу 1950-х гг., когда Советской властью был предпринят ряд мер по нормализации положения Русской Православной Церкви.

Одной из первых публикаций является эмигрантская работа протоиерея Кирилла Фотиева (1928–1990), написанная им в Парижском Свято-Сергиевском богословском институте и изданная в 1955 г. в Мюнхене. Исторический контекст ее создания был весьма сложным, несмотря на это существовала острая потребность в подобного рода исследованиях. Главной трудностью является недостаточный круг первоисточников. Работа дает общие представления о сложившейся ситуации, в этом смысле историко-критическое исследование К.В. Фотиева представляет ценность. Автор предлагает изложение церковных реформ, причин и возможных предпосылок появления групп, претендующих на автономную церковь на территории Украины. Автор рассматривает период становления автокефалии с начала и до 50-х годов, давая оценку событиям на момент написания. Особенность данного исследования заключается в том, что

при его написании использовались уникальные исторические документы, собранные в 1920–1930-е гг. ректором Понтификального Восточного Института епископом Мишелем Д'Эрбиньи и настоятелем украинского прихода в Париже протоиереем Владимиром Вишневым. Книга «Попытки украинской церковной автокефалии в XX веке» получила хороший отзыв со стороны крупного историка Русской Православной Церкви профессора Антона Владимировича Карташева, написавшего к ней вступительные замечания. Наиболее интересными являются ссылки К.В. Фотиева на идеологов идеи украинской автокефалии – В.К. Липинского и А.Л. Лотоцкого, а также общий труд известного украинского историка М.С. Грушевского. Также примечательно, что автор использует преимущественно иностранные документальные свидетельства периода с 1920 по 1950-е годы. Возможно, это связано с тем, что источники, по словам самого Фотиева «скудны и не равноценны».

Одним из главных деятелей УАПЦ на начальном этапе стал Василий Константинович Липковский. За время пребывания в сане митрополита он проводил реформы, ставшие опорной идеологической базой для украинской церкви и ее развития, как главного фактора духовной жизни украинского общества. Также он перевел на национальный язык богослужебные тексты и литературу религиозного содержания, являлся автором труда по истории украинской церкви. Одним из главных трудов В. Липковского можно считать «Возрождение Церкви на Украине 1917–1930» [1]. Особое внимание автор уделяет внешней политической обстановке. Он обращается к иностранным источникам, а также наиболее фундаментальным работам по истории церкви и истории Украины. Липковский неоднократно ссылается на известные работы А.Л. Лотоцкого, политического деятеля и публициста, относящиеся к автокефалии. Отчасти мемуарный характер имеет другая работа В. Липковского [2], содержащая не только авторское отношение, но также оценку и даже факты из биографии. При этом являясь научной работой, она сохраняет историко-генетический метод и метод хронологии.

Труды первых теоретиков автокефальной церкви появились уже после Первого Всеукраинского Собора в октябре 1921 г. Это позволяет сделать вывод о том, что вопросы о создании Украинской автокефальной церкви, ее каноничности, основополагающих позиций, рукоположения ее первого митрополита Василия Липковского, продолжали возникать. Материалы Второго Всеукраинского Собора в октябре 1927 г., где представлены основные документы политического, историко-церковного, полемического характера представляют для советских историков наибольший интерес. Богословские произведения деятелей УАПЦ представлены в редакционной подборке журнала «Церква и Життя» 1926 г., на которые также неоднократно обращают внимание Лотоцкий и Липковский.

Наиболее часто среди ссылок в работах украинских деятелей встречается фамилия Александра Игнатьевича Лотоцкого, известного церковного историка, общественно-политического деятеля, писателя и публициста. Нужно сказать, что его работы являются уникальными в плане изложения основ церковного права и важны для понимания основных предпосылок и этапов создания автокефалии,

на что и опирался Липковский. Однако, как и множество других работ, созданных на исторической территории УССР, она отличается невысокой объективностью. Труд Лотоцкого «Українські джерела церковного права» [3] представляет, в первую очередь, возможность оценки происходящих событий с точки зрения церковного права, а также анализа исторической канвы, законодательных актов как церковных, так и светских. Автор совершенно иначе выстраивает устройство Украинской церкви и отстаивает мысль о четком разграничении церквей в России и Украине, создавая тем самым идею о неизбежности и, более того, необходимости их разделения. Ценными являются разделы, посвященные анализу документации конгрегаций и государственных соглашений («Статьи Богдана Хмельницкого»), гетманской документации. Последним разделом представлено рассмотрение закона о церкви от 1919 г.

Труд Лотоцкого в большей степени можно отнести к работам источниковедческого характера. Им очень широко применяются документоведческий и грамматически-дипломатический методы, т. е. деление текста на элементы с целью изучения делопроизводственных документов церковного и государственного происхождения. Метод текстологии позволяет ему изучить источники права и реконструировать различные события с позиции украинской истории. Историко-политический анализ применяется для сопоставления сведений документов, отражения обстоятельств и оправдания движения за независимую церковь. Строгую градацию обеспечивает хронологический метод, который дает возможность выстроить этапы формирования украинского церковного права, подчеркнуть его уникальность и значимость на волне происходящих событий. Контент-анализ позволяет выявить частоту появления в документах характеристик, интересующих исследователя.

Значимым является труд украинского церковного историка, священника храма святого Николая в Торонто, выпускника Львовской богословской академии Юрия Федорова. Ему принадлежат несколько работ на украинском языке по истории церкви: «Історія Церкви в Україні», «Організаційна структура української Церкви». С опорой на постановления церковных соборов на Украине в начале XX в. автор исследует вопрос о реформах, их значении и влиянии на общекультурную атмосферу церковной жизни. Также им поднимается проблема взаимодействия неканонической церкви с РПЦ. Он считает, что последняя негативно влияла на развитие национальной религиозной жизни, принимая меры для целенаправленного уничтожения самоидентичности украинского духовного наследия, такие как: запрет богослужений на украинском языке, отказ учитывать церковные традиции и др. [4]. Используя историко-системный метод, Федоров стремится выявить механизм общественно-церковной взаимосвязи.

Таким образом, научная литература по вопросу автокефалии отличается идеологичностью с разной степенью интенсивности и направленности. Советская историография представлена трудами по истории церкви, теоретическими работами деятелей автокефалистического движения.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Липківський В.К. Відродження Церкви в Україні 1917-1930 рр. Торонто: Сторінок, 1959. 335 с.
2. Липковский В.К. Історія Української Православної Церкви. Вінніпег: Вид. накладом

фундації Івана Грищука, 1961. 181 с.

3. Лотоцкий А.Г. Українські джерела церковного права. Нью-Йорк: Сторінок, 1984. 306 с.

4. Федоров Ю. Історія Церкви в Україні. Торонто: Палітурка, 1967. 351 с.

ЭТИЧЕСКИЕ ЦЕННОСТНЫЕ ОРИЕНТАЦИИ ПЕДАГОГА КАК ВАЖНЕЙШИЙ ФАКТОР ЕГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО РАЗВИТИЯ

М.Ю. Тюлин, магистрант II курса очной формы обучения
Научный руководитель – доктор филос. наук, проф. В.Ю. Лебедев
ФГБОУ ВО «Тверской государственный университет»

На наш взгляд, профессионализм педагога определяется по следующим признакам: 1) ясное компетентное понимание реальности в целом; 2) умение формулировать цели и задачи труда, учитывая требования этических норм кодекса профессиональной этики; 3) способность эффективно добиваться целей труда, т. е. воспитанности и обученности учеников, независимо от степени сложности ситуаций педагогической деятельности.

Изучение зависимости успешности профессиональной деятельности от динамики профессионально значимых качеств выявило, что 1) достоверные корреляционные связи наблюдаются только у эффективно работающих специалистов; 2) связь между устойчивыми личностными свойствами и продуктивностью деятельности опосредована субъективным отношением к деятельности (к различным параметрам ситуаций работы); 3) личное отношение к профессии, понимание своих личных ограничений и ресурсов профессиональной деятельности являются существенным условием процесса воспроизводства профессиональной деятельности; 4) личный опыт жизни в целом, а не профессиональные требования определяет отношение к вариантам саморазвития; 5) особенности индивидуального видения средств деятельности являются основным содержанием формирования личности специалиста.

Идеальные аналогии материальных компонентов деятельности – проблемные ситуации, цели и методы профессиональной деятельности, методологические установки и нормы профессионального мышления – возникают в сознании человека в результате рефлексивного освоения им профессиональной деятельности. Наряду с этими процессами появляется субъективная позиция и новый тип освоения деятельности – отношение к ней. Тем самым формируется индивидуальная профессиональная картина мира – новообразования в структуре профессии и активное к ней отношение.

Профессиональное видение мира как инвариант профессиональной деятельности специалиста является системой отношений профессионала с объектами мира.

Для человека профессия – это источник существования и средство личностной самореализации. Описывая виды профессиональной компетентности, мы раскрываем индивидуальную компетентность, выделяя такую сторону труда, как целостное профессиональное саморазвитие, содержательными характеристиками которого являются: профессиональное самосознание, принятие себя как профессионала; постоянное самоопределение; саморазвитие профессиональных способностей, рефлексия профессиональной деятельности;

самопроектирование, построение собственной стратегии профессионального роста, построение и реализация своей профессиональной жизни и т. д. На другом полюсе – индивидуальной некомпетентности – профессиональное саморазвитие характеризуется противоположными понятиями. Если обобщить все данные характеристики, то получим прежде всего мотивационно-волевые компоненты, самоотношения, ценностные ориентации и самооценки личности педагога.

Мы отмечаем неравномерность этапов и ступеней профессионального становления личности, обозначая ее как индивидуальную траекторию профессионального роста. Причем возможны различные варианты динамики соотношения социального и профессионального на примере личностного саморазвития.

Личностное пространство шире профессионального, лежит в его основе; то, как человек строит сценарий своей профессиональной жизни, зависит от личности, однако профессионализация оказывает влияние на личность, может ее стимулировать или, наоборот, разрушать, деформировать, выступая, таким образом, фактором личностного саморазвития.

Определение направлений изменения в этических ценностных ориентациях педагога, в его мотивационно-ценностно-смысловой сфере профессиональной деятельности, которое является механизмом саморазвития личности, позволяет разработать технологии управления профессиональным ростом.

В центре смысловой системы находится представление о смысле своей жизни. Система характеризуется устремленностью в будущее и подразумевает выбор профессии. Структура личностного самоопределения образована психологическим настоящим и психологическим будущим.

Профессиональное развитие состоит в развитии и реализации «Я-концепции», взаимодействие которой с реальностью происходит при проигрывании и использовании профессиональных ролей (как в фантазиях, так и в реальной жизни). Удовлетворенность работой зависит от того, в какой мере индивид находит адекватные возможности для реализации своих способностей, интересов и свойств личности в профессиональных ситуациях, и в значительной мере определяется возможностью играть ту роль, которая казалась подходящей на стадии профессионального развития. В целом для профессионально зрелой личности воспитателя, учителя, преподавателя характерным является создание собственной образовательной среды, благоприятной как для развития дошкольников, школьников, студентов, так и для самореализации в профессии, что требует напряженной деятельности и усилий самого педагога.

Профессиональное саморазвитие педагога является частью саморазвития его личности, определяемого включенностью в работу и удовлетворенностью профессиональной деятельностью.

Основным психологическим принципом профессионального саморазвития педагога служит трансформация и развитие смысловых образований его личности. Причем управление саморазвитием осуществляется через построение новой по содержанию деятельности – самодеятельности.

В ходе профессионального развития педагог делает фрагменты образовательной среды частью своей личной системы. При этом у педагога

складывается определенная стратегия для познания собственных состояний, действий или свойств и управления ими. Искусство смыслового толкования, освоения новых сторон действительности выступает как трансформация в собственном индивидуальном стиле деятельности, искусстве интерпретации жизненных ситуаций, поступков и средств управления ими. Именно представление субъекта о способах и средствах деятельности открывает ему собственную идентичность.

Основными содержательными характеристиками профессионального саморазвития педагога выступают этические ценностные ориентации, личностные смыслы, профессиональная самооценка, мотивационно-волевые компоненты, целеполагание в педагогической деятельности. Они определяют педагогическую направленность и динамику профессионального саморазвития, уровень зрелости личностных компонентов, дают возможность педагогу преобразовать себя, организовать самостоятельную деятельность по собственному самосовершенствованию.

Система ценностных ориентаций определяет содержательную сторону направленности личности и составляет основу ее отношений к окружающему миру, к другим людям, к себе самим, основу мировоззрения и ядро мотивации жизненной активности, основу жизненной концепции и «философии жизни».

Ценностные ориентации личности педагога выступают как продукт социальных ценностей того общества, в котором развивается индивид, где он реализует свои потенциальные возможности и задатки.

С нашей точки зрения, «ценностные ориентации представляют собой общие принципы, в соответствии с которыми строится поведение индивида в различных ситуациях взаимодействия, выступают как осознаваемые и неосознаваемые нравственные позиции, которые занимает человек по отношению к социальной реальности и которые лежат в основе совокупности социальных установок, традиций и верований» [2, с. 23–24].

Мы считаем, что в современных социально-исторических условиях профессиональные деятельности педагога на первый план выходят такие его инструментальные, этические ценностные ориентации как совесть, ответственность, и вежливость. Потребность педагога в ценностях направляет его поступки и чувства. Нереализованные потребности в ценностях могут привести к неврозам.

В современном обществе общепринятыми осознанными ценностями являются: вера, надежда, любовь, сострадание, уважение к жизни и достоинству личности, индивидуальность, почитание родителей, забота о воспитании и обучении детей, несмотря на порой агрессивные попытки через средства массовой информации сформировать ложную систему ценностных ориентаций.

Ценности направляют, организуют, ориентируют поведение воспитателя на определенные цели. Они выступают для него как критерии оценки действительности, других людей, а также самого себя.

Резко обострившаяся криминогенная обстановка в стране, сочетающаяся с массовым увлечением коммерцией в последние годы в России, привела, за сравнительно короткий период, к выраженной нравственной деградации в

обществе, особенно среди молодежи, оттоку специалистов из науки, образования, искусства и производственной сферы в торговлю, к сужению круга интересов, росту преступности, проявлению рэкета, формированию мафиозных структур, коррупции, распространению наркотиков в невиданных до того у нас масштабах. Эти особенности социально-исторических условий предъявляют повышенные требования к устойчивости нравственной стороны системы ценностных ориентаций педагога, к его умению формировать общечеловеческие ценности в молодежной среде, к личностной устойчивости каждого дошкольника, подростка и юноши к влиянию криминальной субкультуры с учетом возрастных и индивидуально-психологических особенностей.

Сам процесс анализа и ранжирования ценностных ориентаций имеет для педагога свою ценность, поскольку умение прояснять, трансформировать, изменять и переосмысливать для себя классические духовные, нравственные, вечные ценности является для педагога чрезвычайно важным потому, что он участвует в процессе формирования ценностей будущих поколений. Более того, педагог, не способный прояснить личные ценности, не может быть пригодным для формирования их у своих воспитанников.

Современная социально-историческая ситуация стала для России временем глубочайшего социального и духовно-исторического кризиса. И в этих условиях роль педагога в обществе неизмеримо возрастает. Особенно значима личность педагога в плане развития у своих учеников такой этической категории как совесть и такой инструментальной ценностной ориентации как совестливость. Ведь совесть – это голос Бога в сердце человека. Совесть – это судья всех наших дел на земле. И поскольку совесть есть дело Божье в нас, в том числе включая всех участников образовательного процесса, то ее не может уничтожить никакое усилие зла; совесть переходит с нами в вечность. Совесть помогает личности исполнить золотое правило этики, которое в Евангелии от Луки сформулировано так: «И как хотите, чтобы с вами поступали люди, так и вы поступайте с ними» [1, с. 312].

Таким образом, такие этически ценностные ориентации педагога, как совестливость, ответственность, вежливость являются важнейшим фактором не только его профессионального, но и нравственного развития.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Святое Евангелие. М.: Церковь Рождества Пресвятой Богородицы, с. Льялово, 2006. 576 с.
2. Тюлин М.Ю. Развитие профессионального самосознания воспитателя: учеб. пособие. Тверь: ТвГУ, 2016. 346 с.

СОДЕРЖАНИЕ

СОВЕРШЕНСТВОВАНИЕ ПОДГОТОВКИ ПЕДАГОГА В ОБЛАСТИ ЕСТЕСТВЕННОНАУЧНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

И.В. Лебедева.....	3
Н.Н. Смирнова.....	6
А.И. Косарецкая.....	9
М.Е. Глазкова.....	13

СОВРЕМЕННЫЕ ПРОБЛЕМЫ ОБУЧЕНИЯ МАТЕМАТИКЕ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО И МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

И.С. Малюженко.....	16
Т.Ю. Бубнова.....	19

У.Э. Кузнецова.....	22
Н.А. Соколова.....	26
А.А. Смирнова.....	31
<i>ПРИОРИТЕТНЫЕ ВОПРОСЫ ПСИХОЛОГИИ ОБРАЗОВАНИЯ</i>	
И.Г. Жирнова.....	34
Д.С. Кириллова.....	37
Д.П. Яковлева.....	40
Ю.С. Хвостова.....	43
Т.М. Кубышина.....	45
В.Ю. Волкова.....	49
<i>АКТУАЛЬНЫЕ ВОПРОСЫ ТЕОРИИ И ПРАКТИКИ ОБУЧЕНИЯ И ВОСПИТАНИЯ В СОВРЕМЕННОМ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОСТРАНСТВЕ</i>	
Т.А. Антипова.....	52
К.М. Ботякова.....	55
И.А. Кузьмина.....	58
О.С. Жукова.....	60
Э.Р. Гимазимова.....	62
Т.В. Иванова.....	64
А.О. Титова.....	65
Е.М. Васильева.....	68
А.А. Руденко.....	72
Я.И. Леохо.....	74
К.Г. Нинуа.....	76
Н.А. Гребенюк.....	78
М.С. Имамалиева.....	80
С.Ю. Ершова.....	83
<i>ПРИОРИТЕТНЫЕ АСПЕКТЫ ТЕОРИИ И ПРАКТИКИ СОЦИАЛЬНОЙ РАБОТЫ</i>	
В.В. Комарова.....	85
Е.А. Маркова.....	89
А.А. Овечкина.....	92
К.А. Юнкман.....	94
Е.С. Цветкова.....	97
Н.Ю. Плешнева.....	99
<i>ИННОВАЦИОННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В ПРЕПОДАВАНИИ РОДНОЙ СЛОВЕСНОСТИ</i>	
Г.Ю. Шершнёва.....	103
Н.И. Абрамович.....	107
А.С. Сажина.....	110
И.С. Арапова.....	112
Н.В. Скворцова.....	115
<i>МЕНЕДЖМЕНТ В ОБРАЗОВАНИИ</i>	
А.Н. Король.....	120
И.Н. Смирнова.....	124
П.Р. Султанова.....	126
А.А. Ижикова.....	130
<i>ПРАВОСЛАВНАЯ ТЕОЛОГИЯ В СОВРЕМЕННОМ КУЛЬТУРНОМ И ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОСТРАНСТВЕ</i>	
И.Ю. Шевченко.....	135
Н.С. Драгунова.....	139
О.И. Леженко.....	143
М.Ю. Тюлин.....	146

Отпечатано с авторских оригиналов

Подписано в печать 22.04.2019. Формат 60х84 ¹/₁₆.

Усл. печ. л. 9,375. Тираж 100. Заказ № 144.

Редакционно-издательское управление

Тверского государственного университета

Адрес: 170100, г. Тверь, Студенческий пер. 12, корпус Б.

Тел. РИУ (4822) 35-60-63.