

Министерство образования и науки 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*

30 – 31 марта 2018 года

Выпуск 4

Часть 1

ТВЕРЬ 2018

УДК 378.015.32(082)

ББК Ч 448.44я43

П75

Редакционная коллегия:

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

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

П75 Приоритетные направления психолого-педагогического сопровождения образования: мат. регион. научно-практ. конф. 30 – 31 марта 2018 г. – Тверь: Твер. гос. ун-т, 2018. – Вып. 4. – Ч.1. 168 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, 2018

©Тверской государственный университет, 2018

ПРИОРИТЕТНЫЕ ВОПРОСЫ ПСИХОЛОГИИ ОБРАЗОВАНИЯ

МЕТОДЫ ФОРМИРОВАНИЯ ЭМОЦИОНАЛЬНОЙ УСТОЙЧИВОСТИ СТУДЕНТОВ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ВУЗА

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

Проблема эмоциональной устойчивости занимает сегодня одно из важных мест в системе наук о человеке, осуществляющем свою деятельность в напряженных условиях. Данное качество личности позволяет противостоять эмоциональным раздражителям, отрицательно влияющим на протекание деятельности.

По мнению М.И. Дьяченко, эмоциональная устойчивость характеризуется сочетанием эмоциональных, интеллектуальных, волевых, поведенческих и мотивационных компонентов, что обеспечивает успех человека в решении сложных и ответственных задач в условиях сильных эмоциогенных воздействий, без какого-либо отрицательного влияния на самочувствие и дальнейшую работоспособность [2, с. 108].

Формирование эмоциональной устойчивости является одной из наиболее важных сторон профессиональной подготовки будущих педагогов. Эмоциональная устойчивость помогает сохранять активность, работоспособность, эффективно взаимодействовать с учениками, родителями и коллегами, получать удовлетворение от работы и избегать раннего профессионального «выгорания», также эмоциональная устойчивость является необходимой составляющей эмоциональной культуры и профессиональной компетентности будущего педагога [1].

Педагогическая деятельность характеризуется высокой эмоциональной напряжённостью и насыщенностью. Отрицательное влияние эмоциональной напряжённости в значительной степени уменьшается при организованной психологической подготовке будущих учителей в процессе обучения в вузах. Такая подготовка может осуществляться путём использования специфических и неспецифических методов [4, с. 112].

Специфические методы направлены на развитие профессиональных качеств и особенностей личности будущего педагога. Этому способствует проведение следующих мероприятий:

1. Беседы, диспуты, «круглые столы» на темы «Что ты знаешь о своей будущей профессии?», «Психологические особенности педагогической деятельности», «Напряжённые ситуации в деятельности педагога», «Качества личности молодого учителя» и т.д. [4, с. 83].

2. Социально-психологический тренинг, который включает деловые игры, психотехнические игры и упражнения, групповые дискуссии, танцевальную и музыкальную терапию. Тренинг формирует у студентов профессиональные знания и умения, развивает качества и навыки саморегуляции своего эмоционального состояния [4, с. 51].

3. Проведение всех видов занятий, в которые включаются проблемные ситуации, в которых у студентов формируются умения отстаивать свою точку

зрения и уверенность в своей правоте [4, с. 120].

4. Проведение лабораторных практикумов, где студенты выполняют лабораторные работы в условиях воздействия экстремальных факторов, а также имеют возможность оценить свой уровень развития психических процессов (внимания, памяти и т. д.), формирование навыков совместной деятельности и др., на основе чего разработать программу улучшения необходимых качеств, а затем реализовать эту программу [4, с. 122].

Неспецифические методы профессиональной подготовки студентов направлены на использование средств и способов, общих для решения многих задач, мобилизации своих сил, опыта, воли, чувств. Здесь целесообразно участие студентов в общественной жизни института, факультета, курса, группы. Оно оказывает положительное влияние на эмоциональную сферу личности, поднимает настроение, снимает нервозность, а также формирует организаторские и коммуникативные способности [4, с. 124].

Одним из эффективных способов снятия эмоционального напряжения является овладение приёмами саморегуляции (самоприказа, самоубеждения, самопринуждения, самовнушения и др.). Саморегуляция – это способность управлять собственными психическими состояниями и поведением с тем, чтобы оптимальным образом действовать в сложных педагогических ситуациях. Психологические основы саморегуляции включают в себя управление познавательными процессами: восприятием, вниманием, воображением, мышлением, памятью, речью, а также личностным поведением, эмоциями и действиями – реакциями на возникающую ситуацию [3, с. 449].

Одной из эффективных методик саморегуляции является аутогенная тренировка или кратко – аутотренинг. Он представляет собой систему упражнений, направленных человеком на себя и предназначенных для саморегуляции психических и физических состояний. Аутотренинг полезен в тех видах деятельности, которые вызывают у человека повышенную эмоциональную напряженность, в том числе, в педагогической работе, так как в общении педагога с детьми и их родителями нередко возникают напряжённые ситуации, которые требуют эмоционально-волевой саморегуляции. Использование приёмов аутотренинга позволяет человеку целенаправленно изменять настроение и самочувствие, положительно сказывается на его работоспособности и состоянии здоровья [5, с. 8].

Таким образом, формирование эмоциональной устойчивости педагогов необходимо начинать в процессе обучения будущих учителей в вузах. Такая психологическая подготовка осуществляется с помощью специфических и неспецифических методов, а также в процессе овладения студентами приёмами саморегуляции.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Долгова В.И., Буслаева М.Ю. Формирование эмоциональной устойчивости молодых специалистов в образовательной среде педагогического вуза // Письма в Эмиссия. Оффлайн (The Emissia.Offline Letters): электрон. науч. журн. Декабрь 2013 г. [Электронный ресурс]. URL: <http://www.emissia.org/offline/2013/2113.htm> (дата обращения: 20.02.2018).
2. Дьяченко М.И., Пономаренко В.А. О подходах к изучению устойчивости // Вопр. психол. 1999. № 6. С. 106–112.
3. Большой психологический словарь / под ред. Б.Г. Мещерякова и В.П. Зинченко. М.: Прайм-Евровзнак, 2009. 816 с.

4. Медведева В.А. Педагогические условия формирования эмоциональной устойчивости студентов-психологов в вузе: дис. ... канд. пед. наук. Орел: ОГУ, 2011. 227 с.
5. Свядош А.М., Ромен А.С. Применение аутогенной тренировки в психотерапевтической практике // Техника самовнушения: метод. пособие. Казахстан: Караганда, 1966. 16 с.

ЭЛЕКТРОННЫЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЕ РЕСУРСЫ КАК СРЕДСТВО ПОВЫШЕНИЯ УРОВНЯ ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ АКТИВНОСТИ ОБУЧАЮЩИХСЯ НА УРОКАХ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ

А.С. Аркатова, V курс очной формы обучения
Научный руководитель – канд. физ.-мат. наук, доц. А.А. Серов
ФГБОУ ВО «Тверской государственный университет»

В соответствии с Федеральным законом «Об образовании в Российской Федерации» содержание образования должно обеспечивать развитие способностей каждого человека, формирование и развитие его личности [4, с. 43]. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования ориентирован на становление таких личностных характеристик выпускника, как «любопытный, активно и заинтересованно познающий мир, владеющий основами умения учиться, способный к организации собственной деятельности» [7, с. 5]. Одними из результатов изучения иностранного языка на ступени начального общего образования у обучающихся являются сформированные положительная мотивация и устойчивый учебно-познавательный интерес к предмету, а также необходимые универсальные учебные действия и специальные учебные умения, что заложит основу успешной учебной деятельности по овладению иностранным языком на следующей ступени образования [6, с. 57]. Перечисленные требования ставят проблему повышения уровня познавательной активности обучающихся на уроках иностранного языка в начальной школе.

В психологии познавательная активность рассматривается как мера умственного усилия, направленная на удовлетворение познавательного интереса, она отражает такую составляющую мотивационной сферы личности школьника, как направленность. Она включает в себя следующие компоненты: познавательный интерес, «общую» психическую активность и волевое усилие. Познавательный интерес указывает на эмоциональное предпочтение познавательной деятельности перед другими видами деятельности. Психическая активность обеспечивает на нейрофизиологическом уровне энергетическое, скоростное, вариационное сопровождение умственной деятельности, а волевое усилие – это сознательный, произвольный аспект мобилизации возможностей личности [5, с. 33].

Выделяют такие показатели познавательной активности обучающихся, как «вопросы, обращённые к учителю; стремление по собственному побуждению участвовать в деятельности, в обсуждении поднятых на уроке вопросов, в дополнениях, поправках ответов товарищей, в желании высказать свою точку зрения; активное оперирование приобретённым багажом знаний и умений; стремление поделиться с другими новой информацией, почерпнутой из дополнительных источников» [8, с. 104–105].

За счёт мультимедийности, компьютерной визуализации учебной информации, организации интерактивного взаимодействия между пользователем и

средствами информационно-коммуникационных технологий электронные образовательные ресурсы (ЭОР) обладают высоким потенциалом для формирования познавательного интереса младших школьников [3, с. 4].

Существует большое количество определений ЭОР. Н.А. Брындикова трактует ЭОР как «некое образовательное содержание, облеченное в электронную форму, для воспроизведения которого используются электронные устройства, представленные в цифровой форме фотографии, видеофрагменты, статические и динамические модели, объекты виртуальной реальности и интерактивного моделирования, картографические материалы, звукозаписи, символные объекты и деловая графика, текстовые документы и иные учебные материалы, необходимые для организации учебного процесса» [2, с. 69]. Е.Л. Азарина считает, что в широком смысле ЭОР – это «всё компьютерное и программное обеспечение, которое может быть применено педагогом и обучающимся в образовательном процессе для достижения целей обучения» [1, с. 137].

В обобщённом виде ЭОР представляют собой учебные материалы, для воспроизведения которых используются электронные устройства.

Применение ЭОР на уроках иностранного языка в начальной школе обладает рядом преимуществ: 1) мультимедийное предъявление информации даёт больше возможностей для эффективного усвоения материала, так как оно предполагает комбинированное воздействие на органы чувств человека одновременно. Кроме того, разнообразное представление информации даёт возможность самостоятельного усвоения материала, что способствует активизации мышления и познавательной деятельности; 2) возможность моделирования различных процессов, заменяющих использование специального оборудования и реактивов; 3) интерактивность; 4) возможность сетевого распространения; 5) удобство поиска информации; 6) открытость для внесения новых данных; 7) компактность хранения данных.

Несмотря на перечисленные достоинства, следует помнить, что применение ЭОР на уроках иностранного языка в начальной школе не является самоцелью. ЭОР не исключают традиционные методы обучения, а гармонично дополняют и сочетаются с ними на всех этапах обучения. Только комплексное использование традиционных и электронных средств обучения поможет достичь конечной цели обучения иностранным языкам в начальной школе – формирования элементарной иноязычной коммуникативной компетенции.

Наиболее универсальным сервисом для создания ЭОР для обучения иностранному языку в начальной школе считается ресурс LearningApps.org, который является приложением образовательной сети Web 2.0 для поддержки обучения и процесса преподавания с помощью интерактивных упражнений – модулей. Сервис полностью бесплатный, доступен на двадцати языках и содержит упражнения, созданные пользователями, которые можно использовать как готовые или в качестве шаблонов для собственных разработок.

При помощи шаблонов сервиса LearningApps.org можно создавать следующие виды упражнений: 1) найти пару – соотнесение текста с картинкой, видео или аудио; 2) классификация – соотнесение элементов с соответствующими им группами; 3) хронологическая линейка – установка дат для соотнесения с ними

тех или иных исторических эпох, событий, этапов развития; 4) простой порядок – расположение элементов в правильном порядке; 5) ввод текста – последовательное выполнение заданий путём ввода текста; 6) сортировка картинок – маркировка определённых элементов изображений точками; 7) викторина с выбором правильного ответа – создание вопросов с выбором нескольких или только одного правильного варианта ответа; 8) заполнить пропуски – заполнение пропусков текста путём ввода на клавиатуре или выбором из выпадающего списка; 9) сетка приложений – создание коллекции из нескольких упражнений; 10) аудио/видео контент – выполнение заданий по мере прослушивания аудиозаписи или просмотра видео; 11) кто хочет стать миллионером? – последовательность заданий, уровень сложности которых постепенно возрастает; 12) пазл «Угадай-ка» – распределение понятий или событий по соответствующим группам. Каждый найденный термин открывает часть основного изображения или видео; 13) кроссворд – автоматическое составление кроссворда по заданным вопросам и ответам. Можно также задать фоновую картинку; 14) найти на карте – расстановка на картах Google маркеров, соответствующих определённым объектам; 15) слова из букв – составление слов из букв, расположенных в сетке рядом друг с другом, путём их выделения; 16) где находится это? – правильное и быстрое нахождение нужных элементов на картинке (схеме, карте, иллюстрации, чертеже); 17) скачки – гонка всадников, участвующих в скачках (каждому игроку соответствует определённый всадник), положение которых изменяется в зависимости от правильности и скорости ответов; 18) игра «Парочки» – определение соответствия двух табличек, которые открываются игроком поочерёдно; 19) оцените – числовая оценка чего-либо: размера, массы, расстояния, возраста.

Для повышения уровня познавательной активности на уроках иностранного языка во 2 классе на сервисе LearningApps.org была разработана система упражнений с использованием ЭОР <https://learningapps.org/user/Аркатова%20А.С.>), апробация которой проводилась на базе МБОУ СОШ №42 г. Твери с февраля по март 2018 г. и состояла из трёх этапов. На констатирующем этапе была произведена диагностика познавательной активности обучающихся 2 «Б» класса при помощи адаптированной методики Б.К. Пашнева «Опросник изучения познавательной активности учащихся». В анкетировании приняли участие 19 человек. Результаты диагностики показали, что у большинства обучающихся (52,6%) средний уровень познавательной активности, однако ни у кого не было выявлено высокого уровня.

На формирующем этапе, происходило внедрение разработанных упражнений в экспериментальной группе. Упражнения были составлены по темам «Мои игрушки», «У неё голубые глаза», «Тэдди чудесный» учебно-методического комплекса «Английский в фокусе» (Spotlight) и включали в себя следующие виды заданий: «Найти пару»; «Заполнить пропуски»; «Сортировка картинок»; «Слова из букв»; «Пазл «Угадай-ка»; «Классификация».

В марте 2018 г. на контрольном, этапе была проведена повторная диагностика, результаты которой показали, что количество обучающихся экспериментальной группы с низким уровнем познавательной активности снизилось на 33,3%, а количество обучающихся с высоким уровнем возросло на 33,3%, тогда

как уровень познавательной активности обучающихся контрольной группы не изменился. Полученные результаты доказали эффективность разработанной системы упражнений, что позволяет считать, что применение электронных образовательных ресурсов на уроках иностранного языка во втором классе способствует повышению уровня познавательной активности обучающихся.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Азарина Е.Л. Использование электронных образовательных ресурсов в процессе логопедической работы с учащимися коррекционной школы VIII вида // Актуальные вопросы современной педагогики: материалы IV междунар. науч. конф. Уфа: Лето, 2013. С. 136–139.
2. Брындикова Н.А. Использование авторских электронных образовательных ресурсов в коррекционной деятельности учителя-логопеда // Информационные технологии в образовании: материалы XV Юж.-Рос. межрегион. науч.-практ. конф.-выставки. Ростов-н/Д: ИТО-Ростов, 2015. 67–73.
3. Иванова А. В. Формирование познавательного интереса младших школьников при обучении информатике с использованием электронных образовательных ресурсов: автореф. дис. ... канд. пед. наук: М., 2013. 24 с.
4. Об образовании в Российской Федерации: федер. закон от 29.12.2012 № 273-ФЗ (ред. от 31.12.2014, с изм. от 06.04.2015) [Электронный ресурс] // Министерство образования и науки Российской Федерации. URL: <https://минобрнауки.рф/документы/2974>
5. Пашнев Б.К. Психодиагностика: практикум школьного психолога. Ростов н/Д: Феникс, 2010. 317 с.
6. Примерная основная образовательная программа образовательного учреждения. Начальная школа / сост. Е.С. Савинов. М.: Просвещение, 2010. 204 с.
7. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования / М-во образования и науки Рос. Федерации. М.: Просвещение, 2010. 31 с.
8. Щукина Г.И. Активизация познавательной деятельности учащихся в учебном процессе. М.: Просвещение, 1979. 160 с.

ВОЗМОЖНОСТИ АРТ-ТЕРАПИИ В ФОРМИРОВАНИИ ЛИЧНОСТИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

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

Младший школьный возраст – это период, когда ребенок осознает самого себя, мотивы, потребности в мире человеческих отношений. Поэтому особенно важно в этот период заложить основы для адекватной самооценки ребенка.

Обращение к потенциалу искусства способствует более гуманным отношениям в социуме. Актуальность темы в том, что учителю сложно выбрать эффективные методы и приемы для развития адекватной самооценки у младших школьников. Именно поэтому наше внимание привлекла арт-терапия, которая дает возможность самораскрытия ребенка в художественном творчестве.

Арт-терапевтическая работа в школе дает возможность повысить значимость проблемы психологического здоровья учащихся и способствует лучшему пониманию их потребностей педагогами. В настоящее время в педагогической практике образовательных учреждений все активнее применяется метод терапии искусством. Цель арт-терапевтических уроков – не научить ребёнка рисовать, а помочь, используя рисунок, справиться с проблемами, вызывающими у него эмоции, которые он не может выразить, дать выход творческой энергии. Учитель

вооружает ребёнка одним из доступных и приятных для него способов снятия эмоционального напряжения. Направления арт-терапии отвечают видам искусства, а разнообразие техник практически не ограничено. Это – восковой рисунок, рисунок на асфальте, пальцевая живопись, пластилиновая живопись, и пр. Арт-терапевтические техники и приёмы осваиваются легко, а в дальнейшем школьники могут применять их самостоятельно [2, с. 20].

Арт-терапевтические занятия помогают решить следующие педагогические задачи: коррекционные (корректируется образ «я», повышается самооценка, налаживается взаимодействие с другими людьми); психотерапевтические (ощущение психологического комфорта, успеха, радости); воспитательные (дети учатся сопереживать, взаимодействовать со сверстниками и взрослыми); диагностические (помогают выявить сведения о развитии и индивидуальных особенностях ребёнка, узнать его интересы, ценности, выявить проблемы, подлежащие коррекции); развивающие (обретается опыт новых форм деятельности, саморегуляция чувств и поведения).

Согласно восточной мудрости, «картина может выразить то, что не выразит и тысяча слов». Рисунок для детей является не искусством, а речью. Им свойственно стремление рисовать. Это – своеобразное экспериментирование с художественными символами в качестве заместителей реальных объектов. С помощью рисования реализуется потребность личности в самовыражении [3, с. 37].

Особое место, по мнению отечественных и зарубежных педагогов (В.С. Кузина, Ю.А. Полуянова, Л.Г. Савенковой, Б. Джефферсон, М. Монтессори) в творческом развитии детей занимает изобразительная деятельность. Д. Дьюи полагал, что изобразительное искусство должно освободить творческую энергию детей и сделать их активными участниками творческого процесса. Благодаря его работам детское искусство стали рассматривать не просто как неадекватное отражение мира взрослых, а как полноценную форму искусства [1, с. 57].

Детская изобразительная деятельность рассматривается как одна из эффективных форм художественного освоения детьми окружающей действительности, в процессе которой они изображают предметы и явления. Изобразительная деятельность отражает ступени развития личности ребенка, которые нужно учитывать для правильной педагогической организации творческого развития.

Арт-терапия дополнительно способствует формированию положительной самооценки ребёнка и его позитивного отношения к окружающему миру, влияет на эстетическое развитие, развивает сенсорные способности. Активное применение искусства как терапевтического фактора и тренинга эмоциональной сферы не только помогает детям, но и дает учителю толчок для творческой деятельности. Дети на таких занятиях в созданном воображаемом сюжете активно играют с разными предметами – цветной манкой, песком, волшебными красками и тестом, мелкими бусинками и камешками. Их не обучают рисовать, выбирать «нужную» краску, лепить по образцу, им дают возможность создавать уникальное личное произведение. Арт-терапевтические занятия помогают детям выражать свои чувства, мысли, передавать свое настроение в процессе творчества. Работа выстраивается так, что характер и личные качества ребенка не обсужда-

ются, его не сравнивают с другими детьми, в общении не применяются негативные оценочные суждения. Внимание акцентируется на продвижении ребенка в личностном росте посредством сравнения его с самим же собой. Дети могут делать то, что в повседневной жизни строго запрещено либо не принято, и они дают себе возможность расслабиться. Удовлетворяется желание и интерес к разрушительным действиям, выплескиваются отрицательные эмоции, и дети становятся спокойнее. Работы являются объективным свидетельством настроения и мыслей ребенка. Это замечательный метод работы с детьми с различными способностями и в группах с их смешанным уровнем, так как он позволяет каждому ребенку действовать на собственном уровне и быть оцененным за свой вклад.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Комарова Т.С. Зарубежные педагоги о детском изобразительном творчестве // Дошкольное воспитание. 1991. № 12.
2. Копытин А.И. Арттерапия в общеобразовательной школе: метод. пособие. СПб., 2005.
3. Мухина В.С. Детская психология. Апрель Пресс, М., 2000.

НАПРАВЛЕНИЯ И ФОРМЫ РАБОТЫ ПЕДАГОГА С РОДИТЕЛЯМИ АГРЕССИВНОГО РЕБЕНКА МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

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

Работа педагога включает в себя множество компонентов, одним из которых является работа с родителями учеников. Она играет важную роль при работе с агрессивным поведением младших школьников, так как семья может являться источником возникновения или закрепления агрессивности, а также эффективность и успех коррекционной и воспитательной работы зависит от поддержки и готовности родителей быть частью этой работы.

Рационально проводить работу с родителями агрессивного ребенка в двух направлениях: 1) информирование о сущности агрессии, причинах ее появления, ее опасностях для ребенка и окружающих его людей; 2) обучение эффективным способам взаимодействия с ребенком.

Пред началом любой работы с родителями важно, чтобы они осознавали ее необходимость. Для этого целесообразно использовать информирование на лекциях, родительских собраниях и с помощью наглядной информации

Не всегда педагогу удастся установить с родителями агрессивного ученика контакт. В таких случаях следует рекомендовать им обратиться за консультацией к специалисту. Е.К. Лютова и Г.Б. Моница советуют использовать также наглядную информацию. Поместить ее можно в классном уголке, на стендах в школе, в кабинете психолога. Примером такой информации может послужить приведенная ниже табл. 1 [2, с. 23]. Информация подобного рода может заставить родителей задуматься о своем ребенке, о его поведении, о причинах его агрессивности. В свою очередь, это может стать началом сотрудничества родителей с педагогом. Необходимую информацию учитель также может преподнести в форме лекции и родительского собрания, к которым можно привлечь специалиста.

Таблица 1

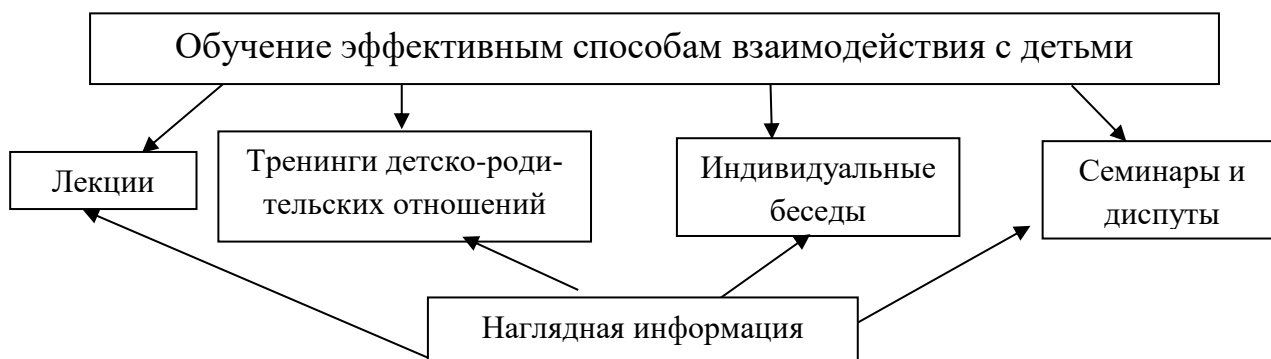
Стили родительского воспитания (в ответ на агрессивные действия ребенка)

Стратегия воспитания	Конкретные примеры стратегии	Стиль поведения ребенка	Почему ребенок так поступает
Резкое подавление агрессивного поведения ребенка	«Прекрати!» «Не смей так говорить» Наказание ребенка родителями	Агрессивный (ребенок может прекратить сейчас, но выплеснет свои отрицательные эмоции в другое время и в другом месте)	Ребенок, подражая отцу/матери, научается агрессивным формам поведения
Игнорирование агрессивных вспышек ребенка	Родители делают вид, что вспышек агрессии ребенка нет или думают, что он еще маленький	Агрессивный (ребенок продолжает действовать агрессивно)	Думая, что делает правильно, агрессивные формы поведения ребенка закрепляются в черту характера
Родители дают возможность ребенку выплеснуть агрессию приемлемым способом и в тактичной форме запрещают вести себя агрессивно по отношению к другим	Если родители видят, что ребенок разгневан, они могут вовлечь его в игру, которая снимет его гнев. Родители объясняют ребенку, как надо вести себя в определенных ситуациях	Вероятно, ребенок научится управлять своим гневом	Ребенок берет пример с тактичных родителей и анализирует ситуации

Учителю необходимо рассказать о том, что такое агрессия, сообщить о ее видах, назвать причины ее появления, где необходимо уделить особое внимание семейному воспитанию, каковы формы ее проявления.

Цель информирования заключается в донесении до родителей того, что агрессивное поведение отца и матери может быть одной из причин проявления агрессивного поведения их ребенка на данный момент или в ближайшем будущем. Когда в семье не утихают крики и споры, не следует ожидать спокойного и покорного поведения ребенка. Однако в семьях с адекватным стилем воспитания дети также могут проявлять агрессию, чему виной те или иные дисциплинарные воздействия, нехватка времени, недостаток общения и любви.

Когда родители осознали, что коррекционная и воспитательная работа с детьми необходима, можно начинать обучение эффективным способам взаимодействия родителей с сыном или дочерью (см. схему).



Наиболее эффективной формой отработки конкретных навыков детско-родительских взаимоотношений является тренинг. Он соединяет практическую работу и теоретический материал. Подбор игр, упражнений и теоретического материала должен соответствовать возрастным особенностям детей.

Приведем пример содержания тренинга «Взаимоотношения с агрессивными детьми»: 1. Знакомство. 2. Мини-лекция «Что такое агрессивность». 3. Упражнение «Портрет агрессивного ребенка». 4. Мини-лекция «Как помочь агрессивному ребенку». 5. Игровое упражнение «Шла Саша по шоссе». 6. Игра «Обзывалки». 7. Упражнение «Работа с гневом». 8. Упражнение на развитие эмпатии. 9. Упражнение «Мир глазами агрессивного ребенка». 10. «Рисуют дети». 11. Упражнение «Эффективное взаимодействие». 12. Упражнение на развитие навыков саморегуляции. 13. Обратная связь» [1, с. 60].

Полезные рекомендации родители могут получить при изучении литературы. Это рационально использовать на семинарах, где можно организовать обсуждение и доклад о прочитанном. Примером подобной литературы является книга Г. Паренса «Агрессия наших детей» [3]. На материале этой книги при проведении диспута и лекции можно рассмотреть такие темы: 1) что такое агрессивность, ее причины, польза и вред; 2) типы отношений между родителями и детьми, плюсы и минусы, оптимизация отношений; 3) как справляться с агрессивностью.

На основе вышеперечисленных форм педагог и родители могут совместно разрабатывать, искать, применять и обсуждать наглядную информацию. Например, сделать шпаргалку или правила взаимодействия с агрессивным ребенком. Е.К. Лютова и Г.Б. Моница предлагают следующий вариант:

1. Быть внимательным к нуждам и потребностям ребенка.
2. Демонстрировать модель неагрессивного поведения.
3. Быть последовательным в наказаниях ребенка, наказывать за конкретные поступки.
4. Наказания не должны унижать ребенка.
5. Обучать приемлемым способам выражения гнева.
6. Давать ребенку возможность проявлять гнев непосредственно после фрустрирующего события.
7. Обучать распознаванию собственного эмоционального состояния и состояния окружающих людей.
8. Развивать способность к эмпатии.
9. Расширять поведенческий репертуар ребенка.
10. Отрабатывать навык реагирования в конфликтных ситуациях.
11. Учить брать ответственность на себя [2, с. 37].

Не стоит забывать о такой форме работы с родителями, как коллективное творческое дело. Его тематика может быть связана как с агрессивным поведением, например, «Мир без агрессии», так и иметь иную тему. Главное здесь позитивное взаимодействие родителей и детей.

Таким образом, при установлении контакта и работе с семьей ребенка с агрессивным поведением учитель способствует информированию отца и матери о сущности детской агрессии, улучшению взаимодействия между родителями и детьми, что помогает снизить уровень личностной агрессии младшего школьника.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Лютова Е.К., Моница Г.Б. Тренинг эффективного взаимодействия с детьми М: Речь, 2005. 190 с.
2. Лютова Е.К., Моница Г.Б. Шпаргалка для взрослых: Психокоррекционная работа с гиперактивными, агрессивными, тревожными и аутичными детьми М.: Генезис, 2000. 192 с.
3. Паренс Г. Агрессия наших детей М.: Форум, 1997. 160 с.

ПРИЁМЫ ИЗОТЕРАПИИ В РАБОТЕ УЧИТЕЛЯ ПО СНИЖЕНИЮ УРОВНЯ АГРЕССИВНОСТИ ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

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

Изменения, которые происходят в современном обществе, влекут за собой огромный ряд проблем, обусловленных ростом различных отклонений в личности подрастающего поколения. Наиболее острой проблемой для психологов и педагогов, а также всего общества, является повышенная агрессивность детей.

А.Г. Долгова рассматривает понятие «агрессивное поведение» как мотивированные внешние действия, нарушающие нормы и правила сосуществования, наносящие вред, причиняющие боль и страдания людям [2]. Более полное, на наш взгляд, дает определение С.Н. Ениколопов, который агрессивное поведение рассматривает как «целеноправленное деструктивное и наступательное поведение, нарушающее нормы и правила существования людей в обществе, наносящее вред объектам нападения (одушевленным или неодушевленным), причиняющее физический ущерб людям или вызывающее у них психологический дискомфорт (отрицательные переживания, состояния напряженности, страха и др.) [3, с. 145].

Для выстраивания работы по снижению уровня агрессивности детей важно знать, откуда дети черпают знания о различных моделях агрессивного поведения. Американские психологи Р. Бэрн и Д. Ричардсон выяснили, что дети черпают знания о моделях агрессивного поведения из трех основных источников: 1) в семье – вероятность агрессивного поведения детей зависит от того, сталкиваются ли они с проявлениями агрессии у себя дома; 2) агрессии они также обучаются при взаимодействии со сверстниками, зачастую узнавая о преимуществах агрессивного поведения во время игр; 3) дети учатся агрессивным реакциям не только на реальных примерах (поведение сверстников и членов семьи), но и на символических, предлагаемых масс-медиа [1].

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

По утверждению А.Г. Долговой, причины агрессивного поведения у младших школьников следующие:

Первое место, с учетом учебной деятельности младшего школьника, занимает отметка. Младшему школьнику трудно увидеть разницу степени подготовки и интерпретации материала собственного и его одноклассников. У ребенка возникает чувство несправедливости учителя по отношению к нему, еще хуже, когда и родители настроены против учащегося.

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

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

Четвертая проблема – это взаимоотношение учащихся с друзьями или другими одноклассниками [2].

Существует много причин агрессивного поведения детей младшего школьного возраста, поэтому родителям и учителям следует уделять особое внимание данному возрасту. Знания о проблемах детей младшего школьного возраста и о причинах их возникновения помогает заметить аномальное поведение, свидетельствующее о проблемах, а задача психологов, педагогов и родителей – вовремя оказать помощь подрастающему поколению.

Одним из наиболее эффективных методов коррекции личности детей младшего школьного возраста с высоким уровнем агрессивности, с нашей точки зрения, является изотерапия (терапия изобразительным творчеством).

Сущность изотерапии, по мнению А.А. Осиповой: «изобразительное творчество позволяет ощутить и понять самого себя; выразить свободно свои мысли и чувства, мечты и надежды; быть самим собой; освободиться от негативных переживаний прошлого; позволяет отражать в сознании окружающую и социальную действительность, моделировать ее, выражать отношение к ней; изобразительная деятельность развивает чувственно-двигательную координацию, так как требует согласованного участия многих психических функций» [4, с. 48].

Существуют следующие приёмы изотерапии: рисование пальцами, техника «проективный рисунок», техника медитативного рисунка – мандала, техника «монотипия», техника «каракули или штриховка», техника «марания», «пластилиновая композиция» и др.

Почему эффективны эти приёмы в работе педагога по снижению высокого уровня агрессивности младших школьников?

Каждый рисунок ребенка уникален. Каждая новая работа – это естественный способ рассказа о себе, о своих чувствах и мыслях в текущий момент времени, а также о своем опыте и переживаниях, не нашедших словесного выражения и ставших для ребенка эмоциональным грузом.

Все, что беспокоит ребенка, волнует его, он может выразить на бумаге или на другом специально подобранном для этого материале. Весь процесс творческой деятельности является важным элементом его развития. При использовании различных приёмов изотерапии в ребенке открываются такие творческие начала, о которых он ранее и не подозревал. Ребенок не задумывается о конечном результате, он получает удовольствие от самого процесса, он учится выражать свои чувства, справляться с переживаниями, дает возможность выходу своей накопившейся энергии, в том, числе и агрессивной, а также развивает творческие способности. Именно поэтому изотерапия так эффективна при работе с детьми младшего школьного возраста и достаточно легко «встраивается» в содержание работы учителя начальных классов.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Бэрн Р., Ричардсон Д., Агрессия. СПб.: Питер, 2000. 336 с.
2. Долгова А.Г. Агрессия у детей младшего школьного возраста. Диагностика и коррекция. М.: Генезис, 2009. 244 с.

3. Ениколопов С.Н. Понятие агрессии в современной психологии //Прикладная психология 2001. №1. С. 61–72.
4. Осипова А.А. Общая психокоррекция, М., 2000. 468 с.

ПРИЕМЫ ФОРМИРОВАНИЯ ЭМОЦИОНАЛЬНО-ВОЛЕВОЙ САМОРЕГУЛЯЦИИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

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

Д.А. Леонтьев считает, что «успешность саморегуляции личности определяется личностным потенциалом, который может быть определён как системная организация личностных особенностей, представляющих основу или «стержень» личности» [3, с. 39]. Поэтому одной из важнейших задач обучения и воспитания в настоящее время является формирование эмоционально-волевой сферы и, в частности, эмоционально-волевой саморегуляции детей, выполняющей функцию регуляции жизнедеятельности.

Актуальность проблемы эмоционально-волевой саморегуляции в младшем школьном возрасте определяется задачами практики обучения и воспитания детей. Развитие личности, способной к восприятию и пониманию собственных эмоциональных состояний и эмоциональных проявлений других людей, рассматривается как условие успешной ее адаптации в современном социокультурном пространстве.

Учебная деятельность порождает у младших школьников много стрессовых ситуаций, которые требуют от ребенка адекватной и произвольной реакции, необходимости управлять своим эмоциональным состоянием, а условий для воспитания этих навыков в процессе учебной деятельности, явно недостаточно. Поэтому крайне важно научить детей осознавать собственные эмоциональные состояния, замечать проявления эмоциональных состояний других людей и обучить детей способам эмоциональной саморегуляции.

Эмоционально-волевая саморегуляция представляет собой «сложное понятие, объединяющее в неразрывном единстве эмоциональную и волевую составляющие при ведущей роли первой из них» [4, с. 98].

Ребёнок, сознательно отказываясь от одних мотивов и целей, предпочитает другие и реализует их вопреки сиюминутным побуждениям – это особенность включения волевой регуляции в начальный момент осуществления деятельности, т. е. происходит борьба трудносовместимых мотивов [2, с. 57]. Таким образом, волевая саморегуляция направлена на то, чтобы преодолеть самого себя, что позволяет человеку управлять собственным поведением и мотивацией.

Нравственная направленность личности способствует осуществлению волевого поведения. Эмоциональная регуляция – это управление своими эмоциями. Эмоциональная саморегуляция проявляется в следующих умениях: выражение своего эмоционального состояния, контроль своих эмоций и поведения, понимание эмоционального состояния других, общение со сверстниками и взрослыми, умение выходить из конфликтных ситуаций и т. д. [1, с. 69].

Говоря о тесной связи воли и эмоций, можно рассматривать эмоционально-

волевое развитие как единый механизм саморегуляции.

Формировать навыки эмоциональной саморегуляции у младших школьников можно, познакомив их с видами эмоциональных состояний и мимических способах их выражения; развивая мимические и пантомимические способности; обучая умению распознавать чувства и эмоции других людей; обучая приемам расслабления; развивая умение управлять своим настроением; развивая способность детей к рефлексии; научив их искать выход из трудных ситуаций; обучая способам снятия агрессивных состояний.

Также к эмоционально-волевым приёмам саморегуляции относят следующие: самовнушение, самоисповедь, самоприказ, самоубеждение.

Самовнушение – словесное и мысленное, является наиболее действенным, если характеризуется простотой, краткостью, позитивностью, оптимистичностью. (Так будет лучше).

Самоприказ – представляет собой осуществление решительных поступков в обстоятельствах ограниченности по времени для обдумывания. (Я обязан).

Самоубеждение – сознательное, критическое воздействие на личностные установки. (Так будет правильно).

Самоисповедь – откровенное повествование о сложностях, об ошибках, неправильных шагах, ранее сделанных, о личных волнениях. Благодаря этому приёму индивид освобождается от противоречий. (Я был не прав).

Эмоционально-волевая саморегуляция предполагает опору на духовные и нравственные ценности. Согласно ФГОС НОО, в процессы духовно-нравственного развития необходимо включать все субъекты воспитания и социализации детей: семью, институты государства, учреждения дополнительного образования, культуры, традиционные российские православные организации, т. е. триединство семьи, школы и общества [1, с. 72].

Таким образом, развитие эмоционально-волевой саморегуляции личности не может осуществляться самостоятельно, необходимо целенаправленно воздействовать на неё, создавая для этого условия.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Иванников В.А. Психологические механизмы волевой регуляции. СПб.: Питер, 2006. 208 с.
2. Круглова Н.Ф. Психологические особенности саморегуляции в учебной деятельности. Психологический журнал. 2004. №2 (15). С. 66–73.
3. Личностный потенциал. Структура и диагностика: колл. монография. М.: Смысл, 2011. 675 с.
4. Моросанова В.И. Самосознание и саморегуляция поведения. М.: ИП РАН, 2007. 214 с.

РАБОТА УЧИТЕЛЯ ПО ФОРМИРОВАНИЮ НАВЫКА ПЛАНИРОВАНИЯ КАК РЕГУЛЯТИВНОГО УНИВЕРСАЛЬНОГО УЧЕБНОГО ДЕЙСТВИЯ У ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

В.Ю. Талызова, IV курс очной формы обучения

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

В младшем школьном возрасте основные качества личности ребёнка, как известно, формируются в рамках освоения им учебной деятельности. Именно по-

этому учитель начальных классов в своей педагогической деятельности стремится к формированию у детей способности к самостоятельному планированию своей деятельности, прежде всего, учебной. Определённое место в структуре деятельности наряду с действиями целеполагания, прогнозирования, контроля, коррекции, оценки и саморегуляции, занимает навык планирования. Данный навык направлен на определение младшим школьником последовательности промежуточных целей, учитывая конечный результат, кроме этого, это действие направлено на составление плана и последовательности выполняемых действий.

Планирование, по мнению А.Г. Асмолова, можно рассматривать как одно из универсальных учебных действий обучающегося, обеспечивающих, с одной стороны, его способность к организации процесса усвоения новых знаний регулятивных универсальных учебных действий (УУД), а с другой стороны умение строить продуктивное взаимодействие и сотрудничество со сверстниками и взрослыми [1, с. 54]. «Формирование умений планирования – конечная обязательная цель обучения, его завершения. Умения лучше всего определяют подготовленность обучающегося, становясь особенностями его личности» [2, с. 15].

Таким образом, регулятивные универсальные учебные действия со всеми входящими в него компонентами – это результат освоения основной образовательной программы начального общего образования. Регулятивные универсальные учебные действия, в частности навык планирования, обеспечивают выпускнику начальной школы успешное овладение ключевыми компетенциями. Именно такие положения содержит в себе Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования.

Нами была составлена и реализована программа экспериментально-практического исследования, которая включила в себя следующие этапы: 1) констатирующий этап – диагностика уровня сформированности навыка планирования как регулятивного универсального учебного действия; 2) формирующий этап – работа по формированию навыка планирования как регулятивного универсального учебного действия; 3) контрольный этап – выявление уровня сформированности навыка планирования как регулятивного УУДс целью определения эффективности реализуемой программы формирующего этапа.

Исследование проводилось на базе МБОУ СОШ №17 г. Твери. В исследовании приняли участие обучающиеся 3-1 класса в количестве 25 человек (контрольная группа) и обучающиеся 3-2 класса в количестве 25 человек (экспериментальная группа). В программе экспериментально-практического исследования были использованы: методика «Графический диктант» Д.Б. Эльконина и диагностика особенностей поискового действия планирования А.З. Зака.

Анализ результатов констатирующего этапа показал, что высокий уровень регулятивного действия планирования по методике «Графический диктант» у обучающихся 3-1 класса (контрольная группа) – у 14 детей из 25 (56%), уровень «выше среднего» отмечен у 8 из 25 обучающихся (32%), средний уровень наблюдается у 3 из 25 обучающихся (12%). В 3-2 классе (экспериментальная группа) высокий уровень выявлен у 16 детей из 25 (64%), уровень «выше среднего» наблюдается у 6 из 25 обучающихся (24%), средний уровень отмечен у 3 из 25

обучающихся (12%). Ни в экспериментальной, ни в контрольной группах не выявлено уровней «ниже среднего» и низкого.

Анализ результатов диагностики особенностей поискового планирования на констатирующем этапе показал следующие результаты: в 3-1 классе (контрольная группа) частичным планированием обладают 4 обучающихся из 25 (16%), целостным планированием также обладают 4 обучающихся из 25 (16%), два вида планирования (частичное и целостное) выявлено у 10 обучающихся из 25 (40%), отсутствие любого вида планирования наблюдается у 7 детей из 25 (28%). В 3-2 классе (экспериментальная группа) частичным уровнем планирования не обладает ни один ребёнок из класса (0%), целостным планированием – 8 детей из 25 (32%), оба вида планирования отмечено у 16 обучающихся из 25 (64%), у 1 ребёнка из 25 отмечено отсутствие видов планирования (4%). Далее, следуя указаниям диагностики А. З. Зака, обучающихся, которые обладают целостным уровнем планирования, необходимо разделить на уровни, варьирующиеся от первого до пятого, в зависимости от решения определённых задач. Важно отметить, что ни у одного ребёнка не выявлен только один уровень целостного планирования, то есть каждый ребёнок в результате имеет от 2 до 5 уровней целостного планирования. Следовательно, распределение по уровням целостного планирования получилось следующее: В 3-1 классе (контрольная группа) обучающиеся разделены на уровни следующим образом: I уровень – 12 детей из 25, II уровень – 9 обучающихся из 25, соответственно: III уровень – 8 детей, IV уровень – 5 младших школьников, V уровень – 1 ребёнок. В 3-2 классе (экспериментальная группа): I уровень имеют 15 обучающихся, II уровень – 13 обучающихся, III уровень – 5, IV уровень – 4 ребёнка и V уровень – 1 обучающийся. По итогам констатирующего этапа уровень навыка планирования как регулятивного универсального учебного действия в 3-2 классе (экспериментальная группа) несколько выше, чем в 3-1 классе, но разница статистически не значима.

Программа формирующего этапа исследования включала в себя следующие приёмы формирования навыка планирования: обсуждение готового плана решения учебной задачи; работа с деформированным планом решения учебной задачи; использование плана с недостающими или избыточными пунктами; составление своего плана решения учебной задачи.

Формирующий этап длился с 16.11. по 16.12.2017 г. Содержание формирующего этапа исследования было построено на основе внедрения приёмов формирования навыка планирования в предметное обучение в 3-2 классе (экспериментальная группа) на уроках русского языка, математики, литературного чтения, окружающего мира. Рассмотрим более подробно, как происходило внедрение приёмов формирования навыка планирования как регулятивного универсального учебного действия. Например, первым таким уроком стал урок-закрепление пройденного материала по русскому языку. Тема данного урока – «Учимся писать "о", "ё" после шипящих в корне слова». Данный урок по вышеназванной теме стал вторым, то есть обучающиеся уже знали правило постановки букв «о» или «ё» после шипящих в корне слова, а это позволило внедрить такой приём, как работа с деформированным планом, то есть на этапе актуализации знаний

обучающимся было предложено выполнить задание на слайде: определить, какой пункт плана (алгоритма) постановки букв о или ё в корне слова после шипящих отсутствует, проговорить его и поставить на нужное место, затем ещё раз повторить правило. Подобным образом происходило внедрение вышеназванных приёмов формирования навыка планирования на уроках математики, литературного чтения и окружающего мира.

Для определения эффективности программы формирующего этапа была проведена повторная диагностика. На контрольном этапе в ней участвовало: 25 обучающихся из контрольной группы (3-1) и 25 обучающихся из экспериментальной группы (3-2). Были получены следующие результаты: в контрольной группе (3-1 класс) высокий уровень наблюдается у 15 детей из 25 (60%), уровень «выше среднего» отмечен у 8 из 25 обучающихся (32%), средний уровень выявлен у 2 из 25 обучающихся (8%). В экспериментальной группе (3-2 класс) высокий уровень отмечен у 19 детей из 25 (76%), уровень «выше среднего» наблюдается у 6 из 25 обучающихся (24%), средний уровень не отмечен ни у одного обучающегося (0%). Ни в экспериментальном, ни в контрольном классе не выявлено уровней «ниже среднего» и низкого.

Анализ результатов диагностики особенностей поискового планирования на констатирующем этапе показал следующие результаты: контрольная группа (3-1 класс), в котором частичным планированием обладают 1 обучающийся из 25 (4%), целостным планированием обладают 11 обучающихся из 25 (44%), два вида планирования (частичное и целостное) выявлено у 10 обучающихся из 25 (40%), отсутствие любого вида планирования наблюдается у 3 детей из 25 (12%). В экспериментальной группе (3-2 класс) частичным уровнем планирования обладают 3 ребёнка из 25 (12%), целостным планированием – 2 обучающихся (8%), оба вида планирования отмечено у 19 (76%), у 1 ребёнка отмечено отсутствие видов планирования (4%). При распределении обучающихся по уровням целостного планирования на контрольном этапе также важно отметить, что ни у одного ребёнка не выявлен только один уровень целостного планирования, то есть каждый ребёнок в результате имеет от 2 до 5 уровней целостного планирования. Следовательно, распределение по уровням целостного планирования получилось следующее: В 3-1 классе (контрольная группа) обучающиеся разделены на уровни следующим образом: I уровень – 10 детей из 25, II уровень – 10, III уровень – 5, IV уровень – 8 младших школьников, V уровень – 6 обучающихся. В 3-2 классе (экспериментальная группа): I уровень имеют 18 обучающихся, II уровень – 18, III уровень – 13, IV уровень – 17 детей и V уровень – 15 обучающихся.

Динамика формирования навыка планирования как регулятивного универсального учебного действия у экспериментальной группы (3-2 класс) представлена на диаграммах (рис. 1–3).

При оценке полученных результатов можно отметить, что у экспериментальной группы (3-2 класс) наблюдаются существенные изменения в положительную сторону. Возможно, ещё более положительная динамика будет наблюдаться при увеличении срока для реализации программы. Таким образом, данная программа может быть использована учителем для формирования навыка планирования как регулятивного универсального учебного действия.

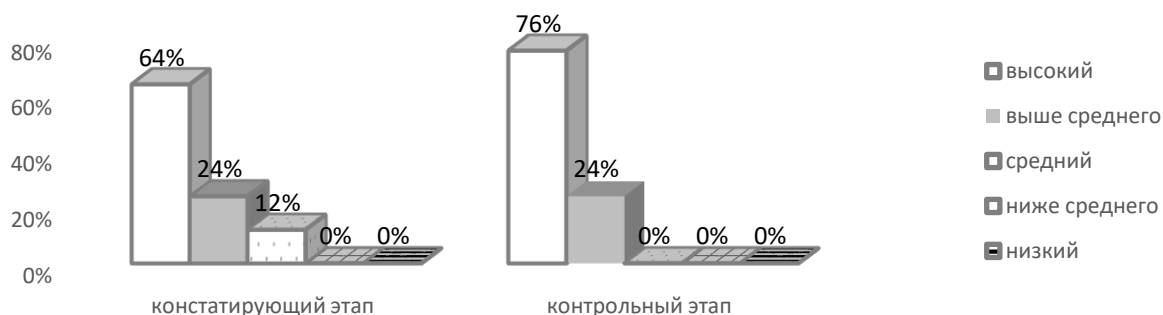


Рис. 1. Уровень регулятивного действия планирования 3-2 класса на констатирующем и контрольном этапе (методика «Графический диктант» Д.Б. Эльконина).



Рис. 2. Виды поискового планирования 3-2 класса на констатирующем и контрольном этапе (диагностика поискового планирования А.З. Зака).

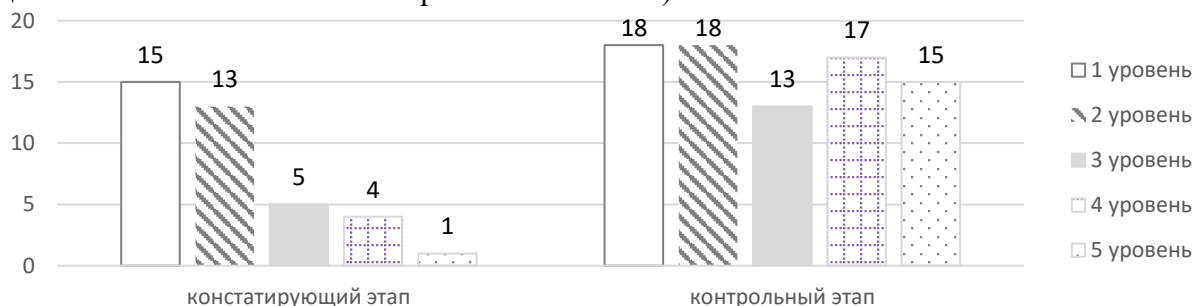


Рис. 3. Уровни целостного планирования у обучающихся 3-2 класса на констатирующем и контрольных этапах (соотношение дано в количестве обучающихся) (диагностика поискового планирования А.З. Зака).

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Асмолов А.Г. Виды универсальных учебных действий // Как проектировать учебные действия в начальной школе. От действия к мысли. М., 2010. 54 с.
2. Беглова Т.В., Битянова М.Р., Меркулова Т.В., Теплицкая А.Г. Универсальные учебные действия: теория и практика проектирования: науч.-метод. пособие. Самара: Федоров, 2015. 15 с.

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ РАЗВИТИЯ ТВОРЧЕСТВА В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ

Е.Г. Галстян, II курс очной формы обучения
 Научный руководитель – канд. психол. наук, доц. М.А. Крылова
 ФГБОУ ВО «Тверской государственный университет»

Развитие представлений о творчестве происходит на протяжении развития человечества под влиянием различных факторов: социального, исторического, политического, идеологического и т. д.

Актуальность темы изучения психологических условий развития творчества в процессе обучения заключается в том, что современное общество невозможно представить без творчески одарённых людей. Их взгляд на жизнь

чаще всего отличается от взглядов других людей, которые не связаны с творческой сферой жизни. Конечно, каждый человек в нашем мире в той или иной степени одарён, но одарён по-своему, кто-то больше, кто-то меньше. Таких людей можно назвать «творцами», так как именно от них можно часто узнать что-то новое для себя и окружающих. Они всегда полны идей и постоянно творят что-то новое, что-то прекрасное. Без них наша жизнь была бы скучна и однообразна. Именно поэтому тема формирования и развития творческого начала у детей в процессе обучения важна и по сей день.

Творческие способности – это индивидуальные психологические особенности ребёнка, которые не зависят от умственных способностей и проявляются в детской фантазии, воображении, особом видении мира, своей точке зрения на окружающую действительность. Это определение создано на анализе определений таких авторов как О.И. Мотков [7], Л.А. Большакова [3].

Вопрос творческих способностей интересовал многих психологов, философов, педагогов, например, Л.С. Выготского [5], Н.А. Бердяева [1], О.И. Моткова [7] и другие. В настоящее время большинством психологов и педагогов признаётся, что творческие способности и интеллект – это не одно и то же, а, в какой-то степени, они друг другу противоположны. Есть немало фактов, подтверждающих, что наличие высокого интеллекта не указывает на высокие показатели творческих способностей. Это было показано психологами Л.Я. Васильевой [4], Т.Н. Березиной [2]. Многие из таких исследований констатировали результаты, в которых большинство испытуемых с высоким интеллектом имели низкие творческие способности.

В своих работах Л.С. Выготский признаёт за всеми людьми, а не только за избранными, склонность к творчеству, выявляющуюся по-разному, в основном, в зависимости от культурных и социальных факторов [5]. Также он отмечал, что творческая деятельность воображения находится в прямой зависимости от богатства и разнообразия прежнего опыта человека; чем богаче опыт, тем больше материал, которым располагает его воображение.

Вывод, который можно сделать из этого, заключается в необходимости расширять опыт ребенка (что означает больше практики, больше попыток сделать самому), если мы хотим создать достаточно прочные основы для его творческой деятельности. Этому может способствовать обучение по 3 типу учения по П.Я. Гальперину [6]. Этому типу характерно то, что способ составления ориентировочных основ действий (ООД) формируется самим учеником под руководством взрослого, ООД максимально полные, а мера обобщённости высокая, так как один алгоритм подходит ряду случаев. Самое главное в этом учении – развитие личности, что важно в формировании творческого взгляда.

Для стимулирования детского творчества необходимо предоставить детям материалы для занятий и возможность работать с ними, поощрять творческие интересы ребенка, не загонять их в «рамки» общепринятого и убрать шаблоны; необходимо наличие внутренней раскованности и свободы. Развитие детского воображения не только значительно повышает умственные способности, математическую готовность, умение концентрироваться – оно крайне важно для успешного разрешения разного рода жизненных конфликтов.

Таким образом, процесс воображения, который обеспечивает и контакт с реальностью и уход от нее, во многом определяет черты творческого процесса: умение видеть и ставить проблемы, возможность рассматривать предметы и явления в различных контекстах, связях и отношениях, находить неконсервативные, необычные способы решения проблемных ситуаций.

Развитие творческих способностей – важнейшая задача начального образования, ведь этот процесс пронизывает все этапы развития личности ребёнка, пробуждает инициативу и самостоятельность принимаемых решений, привычку к свободному самовыражению, уверенность в себе.

Современные условия жизни способствуют тому, чтобы появлялось как можно больше творческих людей. Для этого открываются много школ, направленных на развитие творческих способностей у детей, так как считается, чем раньше человек начинать проявлять свои способности, тем легче и удобнее будет их развить. Когда человек в уже более старшем возрасте хочет «окунуться» в творчество, то ему намного труднее по сравнению с детьми. Дети намного пластичнее взрослых, у них другой взгляд на жизнь, они сами за себя не отвечают, поэтому у них нет тех тревог и волнений, какие бывают у взрослых. Для детей на первом месте стоят их переживания и их состояния, из-за чего им легче творить что-то новое.

Сейчас школа предоставляет довольно широкие возможности для развития творческих способностей и личности учащихся. Дети учатся, растут, развиваются, узнают что-то новое. Вследствие чего, сама по себе школа уже является средой творческой.

Учителям надо знать, как правильно способствовать развитию творческих способностей своих учеников во время учебного процесса в школе, а за пределами учебного заведения на себя берут эту ответственность уже родители. Одновременно с этим, дети играют немаловажную роль в развитии своих способностей, и это влияние распространяется не только на свободное время для них, но и на время учебного процесса. Именно от ребёнка будет зависеть, как будут вести себя и родители, и учителя.

Чтобы активно заниматься творчеством, ребенок должен оказаться окруженным средой, которая поддерживает творчество, а не подавляет его. Для этого необходимо создать особую атмосферу доверия, свободного общения и взаимного сотрудничества для всех учащихся независимо от их индивидуальных и возрастных особенностей. Оказавшись в такой среде, ребенок почувствует свободу, что поможет ему без страха выразить свое мнение и творческие мысли, проявлять интерес. Ребёнок сможет самовыражаться так, как он умеет, и будет понимать, что за это его не накажут, а только похвалят.

По сути, для ребёнка не так много всего и нужно. Требуется лишь немного внимания и содействия, чтобы он мог проявить себя. Хотя с этим тоже надо быть аккуратным, так как высока вероятность появления высокой самооценки у ребёнка. Только люди с нестандартным мышлением (что является характерной чертой творческой личности) могут найти самый лёгкий, но и самый немислимый выход из какой-либо затруднительной ситуации.

Итак, в наше время очень нужны талантливые, творческие люди. Для

того чтобы они появлялись, надо создать такие условия атмосферы доверия, свободного общения и взаимного сотрудничества для всех учащих независимо от возраста, свободное самовыражения и внимания. Все эти условия надо создавать ещё раннем детстве, так как дети очень восприимчивы и ранимы.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Бердяев Н. А. Смысл творчества. М.: Изд-во Г.А.Лемана и С.И.Сахарова, 1916.
2. Березина Т.Н. Интеллект и креативность// Эдип, 2008, № 3, с. 92-101.
3. Большакова Л.А. Развитие творчества младшего школьника. // Завуч нач. школы. №2. 2001.
4. Васильева Л.Я. Развивающее обучение иностранным языкам //Иностранные языки в школе. 1998, № 2.
5. Выготский Л.С. Психология искусства. М.: Искусство, 1986. 573 с.
6. Гальперин П.Я. Психология мышления и учение о поэтапном формировании умственных действий. Исследования мышления в советской психологии. М., 1966.
7. Мотков О.И. Психология самопознания личности: практ. пособие. М.: Треугольник, 1993.

СПОСОБНОСТИ И ИХ РАЗВИТИЕ В ОНТОГЕНЕЗЕ

А.О. Архипова, II курс очной формы обучения
Научный руководитель – канд. психол. наук, доц. М.А. Крылова
ФГБОУ ВО «Тверской государственный университет»

Современные социально-экономические и политические условия в нашей стране требуют того, чтобы учителя и воспитатели направили особо пристальное внимание на проблему развития способностей детей. Не всегда учителя и родители способны сразу заметить проявление способностей у ребенка, в силу чего они могут не развиться или развиться, но не до максимально возможного.

Из всего многообразия определений термина «способности» мы можем выделить три разновидности. Одним из наиболее широких и старых толкований этого термина является следующее: «Способности – совокупность всевозможных психических процессов и состояний, свойства души человека» [4]. Со второй точки зрения, под способностями понимают «высокий уровень общих и специальных знаний, умений, навыков, обеспечивающих успешное выполнение человеком различных видов деятельности» [4]. Определение, принятое в психологии XVIII-XIX вв, довольно часто встречается и в настоящее время. Третий подход основан на том, что под способностями понимают «не то, что сводится к знаниям, умениям и навыкам, но обеспечивает их быстрое приобретение, закрепление и последующее эффективное использование на практике» [4]. Это наиболее узкое и точное определение, которое принято сейчас и шире распространено.

В отечественной психологии наиболее распространен третий подход. Весомое значение в разработке общей теории способностей играет теория Б.М. Теплова. Он считал, что в понятии «способности» можно выделить три основные черты: «во-первых, под способностями разумеются 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].

Б.М. Теплов, А.Н. Леонтьев, Б.Г. Ананьев и др. отмечали, что существует ряд условий, способствующих развитию, проявлению и усилению способностей: воспитание потребностей в деятельности; раннее физическое развитие; создание благоприятной среды и такой системы отношений, которые стимулировали бы его самую разнообразную деятельность; уровень развития психических процессов человека (памяти, речи, восприятий, мышления, внимания, воображения), а также его склонности и интересы; деятельность должна находиться в зоне оптимальной трудности.

Таким образом, развитие способностей должно постоянно находиться в динамике, переходя с одного этапа на другой, и вышеперечисленные условия являются лишь малой частью того, что может поспособствовать гармоничному развитию и усилению способностей. Однако успех почти полностью зависит от работоспособности человека и его нацеленности на результат.

Б.М. Теплов считал, что способности существуют только в процессе постоянного развития. Без постоянного подкрепления практикой способность со временем теряется. Мы способны давать развитие своим способностям, но для этого необходимо постоянно тренировать, подкреплять их. Так же нельзя не отметить тот факт, что успешность итога выполненной деятельности зависит различных сочетаний нескольких способностей, причем это сочетание может обеспечиваться различными способами [2].

В вопросе о роли возрастных факторов в развитии способностей Д.Б. Эльконин отмечал, что возрастные особенности не представляют собой ничего неизменного, лишь повторяющегося испокон веков, сами возрастные особенности и динамика их развития в очень большой степени зависят от общественно-исторических условий [3].

В процессе развития способностей можно выделить ряд этапов. Эти процессы могут протекать независимо друг от друга, могут накладываться друг на друга, влияя на различные факторы движения способностей. Можно выделить следующие процессы:

1. Созревание органических структур

В основном происходит в период от рождения до шести-семи лет. На данном этапе происходит совершенствование работы всех анализаторов, развитие и функциональная дифференциация отдельных участков коры головного мозга. Здесь важно создать благоприятные условия для начала формирования и развития у ребенка общих способностей, определенный уровень которых выступает в качестве предпосылки для последующего развития специальных способностей.

2. Освоение новых видов деятельности

Период повышенной чувствительности к тем или иным воздействиям среды, к освоению того или иного вида деятельности. Примеры: у ребенка в возрасте двух-трех лет интенсивно развивается устная речь; в пять-семь лет ребенок наиболее готов к овладению чтением; в среднем и старшем дошкольном возрасте дети увлеченно играют в ролевые игры, обнаруживают чрезвычайную способность к перевоплощению и вживанию в роли.

Каждый такой период особой готовности к овладению специальными видами деятельности рано или поздно заканчивается. Важно понимать, что если

какая-либо функция не получила своего развития в благоприятный период, то впоследствии ее развитие оказывается чрезвычайно затруднено, а то и вовсе невозможно. В воспитательных и вообще образовательных целях крайне важно не упустить благоприятный момент, помогать ребенку проявлять себя в новой деятельности. Не стоит надеяться на то, что в более старшем возрасте ребенок сможет наверстать упущенное.

3. Становление и развитие специальных способностей

Становление специальных способностей может начинаться в разные жизненные периоды: дошкольном, школьном, взрослом.

Основным помощником в развитии специальных возможностей являются различные игры, учебная и трудовая деятельность. Взрослые часто развивают свои специальные способности, руководствуясь волевыми решениями.

Игры в развитии специальных способностей выполняют особую функцию, заложенную природой человека. Именно игры дают первоначальный толчок к развитию способностей. В процессе игр происходит развитие многих двигательных, конструкторских, организаторских, художественно-изобразительных и других творческих способностей. Причем важной особенностью игр является то, что в них, как правило, развивается не одна, а сразу целый комплекс способностей. Не все виды деятельности, которой занимается ребенок, будь то игра, лепка или рисование, имеют одинаковое значение для развития способностей. Наиболее способствует развитию способностей творческая деятельность, которая заставляет ребенка думать, применять разум.

Деятельность должна быть довольно трудной. В противном случае развитие способностей не происходит (а в некоторых случаях даже может наблюдаться регресс). Идеально, если деятельность находится в так называемой «зоне ближайшего развития» (Л.С. Выготский [5]).

Интересно заметить, что наиболее часто первыми проявляются способности в искусстве (в музыке, рисовании). Например, музыкальная одаренность Моцарта была замечена в 3 года, Гайдна – в 4, Мендельсона – в 5 лет, Шуберта – в 11. В живописи и в скульптуре талант проявляется несколько позднее, примерно в 14 лет. Но бывает, что и раньше: у Рафаэля – в 8 лет, у Микеланджело – в 13, а вот у А. Дюрера – в 15 лет.

В научной области творчество проявляется обычно после 20 лет, а математики начинают творить раньше всех. Почти все учёные, проявившие себя до 20 лет, были математиками – Б. Паскаль, Г. Лейбниц, И. Ньютон.

Каждый человек в своем развитии испытывает периоды повышенной чувствительности к тем или иным воздействиям, освоению того или иного вида деятельности. Существует понятие «возрастной чувствительности», т. е. особой повышенной отзывчивости на окружающее, которая по-своему характеризует каждый возраст. Неоднородность этой возрастной чувствительности, изменения её уровня означают, что каждый период жизни имеет свои специфические внутренние условия для развития и что с возрастом эта чувствительность не только увеличивается, но и ограничивается, а некоторые особенности пройденных возрастных периодов и вовсе утрачиваются.

Развитие способностей – процесс очень сложный, имеет свои особенности

на каждом возрастном этапе, тесно связан с развитием интересов ребёнка, самооценкой его успехов в той или иной деятельности, и зависит от многих социальных условий. К их числу следует отнести особенности воспитания, потребность общества в той или иной деятельности, особенности системы образования и др.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Богоявленская Д.Б. Психология творческих способностей: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. М.: Академия. 2002. 320 с. С 20–23.
2. Теплов Б.М. Способности и одаренность //Хрестоматия по возрастной и педагогической психологии. М., 1981.
3. Эльконин Д.Б. К проблеме периодизации психического развития в детском возрасте// Вопр. психол. 1971. №4. С. 14.
4. Маклаков А. Общая психология. СПб: Питер, 2001. 592 с.
5. Шопина Ж.П. Психологические закономерности формирования и актуализации зоны ближайшего развития. URL: http://www.childpsy.ru/dissertations/id/20188.php?sphrase_id=405034

МЕТОД ВНУШЕНИЯ КАК СПОСОБ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ВОЗДЕЙСТВИЯ НА УЧАЩИХСЯ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

А.В. Лакомкина, II курс очной формы обучения
Научный руководитель – канд. психол. наук, доц. М.А. Крылова
ФГБОУ ВО «Тверской государственный университет»

Внушение (суггестия) – одно из средств словесного воздействия на волю, поведение и психику человека, основной особенностью которого является незаметное проникновение в психическую структуру личности. Оно присутствует в процессе обучения практически всегда, так как является неотъемлемой частью стимулирования сознательной активности школьников, участвует в привитии ребёнку интереса к обучению, потребности саморазвития и т. д. Благодаря правильному использованию этого метода, педагог направляет учеников в нужное для него русло, управляет вниманием, повышает интерес к учению. На мой взгляд, это крайне важно, так как дети бывают неуправляемы.

Многие педагоги и родители отмечают, что современным детям неинтересно учиться, у них отсутствует позиция школьника, им не хочется узнавать что-то новое. Родители и учителя теряют свой авторитет в глазах детей. Ещё практически 20 лет назад авторитет учителя был безмерно велик, каждое его слово, рассказ, замечание воспринималось как несомненная истина, и попросту не было необходимости использовать специальные приёмы, усиливающие внушающую роль слова. Однако в современном информационном обществе учитель – не просто источник знаний и опыта, а взрослый, который призван для того, чтобы сделать образовательный процесс не только познавательным, но и увлекательным. Ещё одна особенность современных детей – гиперактивность: они не могут усидеть на месте, соблюдать дисциплину, просто слушать учителя, поэтому в особенности начинающему педагогу может показаться, что дети неуправляемы, и что все его старания напрасны. Однако младшие школьники обладают высокой внушаемостью. Внушаемость – свойство нервной системы, способность человека изменять своё поведение по требованию другого человека, группы людей, не опираясь при этом на логику или сознательные мотивы, т. е. безотчётная подчиняемость требованиям других людей [1]. Соответственно,

учителю легче направить детей младшего школьного возраста в нужное русло, настроить на эффективную работу. Именно поэтому знание данного метода и умение им пользоваться крайне важно для учителя начальных классов.

К сожалению, учителя «старой закалки» могут неправильно пользоваться методом внушения, так как не учитывают особенности современных детей. Молодые преподаватели, в свою очередь, знакомы с современными технологиями, методами, приёмами, которые способствуют развитию личности детей. Они понимают особенности современных младших школьников, могут вызвать у них положительные чувства, такие как доверие, интерес, радость, веру в себя, а негативные, такие как страх, угнетение, неуверенность в себе, – сглаживать. Однако молодые педагоги ещё не имеют достаточного опыта, а значит и авторитета среди педагогического коллектива и детей.

Внушение помогает педагогу тонко и тактично осуществлять индивидуальный и дифференцированный подход к обучающимся. Учитель, правильно используя метод суггестии, пробуждает в учащемся «внутреннего исследователя», создаёт ситуацию успеха, тем самым развивая его личностные качества. Для решения вышеописанной проблемы, необходимо сформулировать наиболее целесообразные правила техники внушающего педагогического воздействия, которые помогали бы как начинающим педагогам, так и учителям с большим стажем. На основе данной техники возможно создать конкретные методические рекомендации по применению метода внушения в учебно-воспитательном процессе, дополнив их описанием опыта преподавателей, которые этой техникой владеют.

По моему мнению, правила техники внушающего педагогического воздействия должны быть основаны на создании эмоционального контакта педагога и обучающегося. Для этого учитель должен уметь владеть интонацией голоса, мимикой, жестами, выразительными средствами языка (такими, как обращение, вводные слова и конструкции, адекватная конкретной ситуации лексика и т. д.), причём так, чтобы дети действительно поверили его «актёрской игре». Например, если учитель желает мотивировать неуверенного в себе ученика, при этом не смотря ему в глаза, не используя средства выразительности речи, монотонно бормоча себе под нос и скрестив руки у груди, у него ничего не получится. Ему следует расправить плечи, улыбнуться, посмотреть ребёнку в глаза и мягким голосом, обратившись к нему по имени, сказать: «У тебя всё получится! Ты – молодец!» Учащийся сразу же поймёт, что в него действительно верят, он почувствует эмоциональную связь с педагогом и начнёт стараться больше, чтобы оправдать его надежды. Все вышеназванные средства, которыми пользуется учитель в учебно-воспитательном процессе, позволяют достичь наиболее эффективного внушения в следующих случаях: 1) при использовании конкретной лексики (использование абстрактной лексики снижает внушающее воздействие); 2) при использовании наглядности и конкретности при описании образа; 3) когда учитель владеет речевой динамикой: в нужные моменты его голос становится то мягче, то твёрже, то выше, то ниже и т. д.; 4) при использовании музыкального сопровождения, особенно ритмического.

Психологи и педагоги различают два вида внушающего воздействия: преднамеренное и непреднамеренное.

Учитель, желая достигнуть определённых целей воздействия на учащегося, будет применять преднамеренное внушение. В таком случае он организует психологическое воздействие сознательно, поставив задачи и определив способы достижения цели. К примеру, в классе есть мальчики, которые любят драться на переменах без причины. Педагог поставил перед собой цель – установить дисциплину на переменах. Он подошёл к мальчикам на перемене и сказал: «Вы больше драться не будете, а будете мирно проводить время на переменах». Вследствие чего ученики найдут более спокойные способы времяпровождения в перерывы. Метод внушения подействовал, потому что учитель имел авторитет в глазах детей, владел техникой внушения, сам верил в то, что мальчики последуют его совету, а также создал условия для организации «спокойных перемен». Например, раздал журналы, раскраски, настольные игры и т. д.

Непреднамеренное внушение используется педагогом неосознанно, когда нет конкретной цели внушить какую-либо мысль, действие или поступок. При этом неосознанные обращения, наиболее привычные, имеют сильное внушающее воздействие. Когда учитель действительно верит в ученика, в его способности, он как бы по привычке повторяет: «Молодец! Умница! Хорошо!», это также проявляется в улыбке, взгляде, позе, интонации голоса, в настроении самого учителя. Однако очень легко педагог может непреднамеренно вызвать у ученика негативные эмоции, чувства, мысли. Этому способствуют такие выражения, как например, «Опять здесь ошибка!», «Ты меня совсем не слушаешь!», «С такими знаниями тебе только дворником работать!» и т. д. Мысль о неисправимости своих недостатков крепнет в умах школьников, они перестают верить в свои силы и не желают больше стараться учиться, а этого допустить нельзя, поэтому для педагога так важно контролировать свою речь, мимику, жесты, интонацию.

Психологи и педагоги различают две формы педагогического внушения: открытое (прямое) и закрытое (косвенное).

Открытое внушение подразумевает команды, приказы, внушающие наставления. Путём открытого внушения у учащихся вырабатываются нормы поведения без контроля со стороны сознания. Педагог, использующий данную форму педагогического внушения, рассчитывает на беспрекословное подчинение его словам. Это такие лаконичные приказы, как «Убери руки из-под парты!», «Садитесь!», «Смотрите все на доску!» и т. д. Внушающие наставления отличаются от команд и приказов тем, что формируют готовность к требуемым действиям. Способом их выражения являются особые формулы внушения. Учитель здесь уже не мотивирует, не уговаривает, а внушает определённый образ поведения, действий. Например, если ученик постоянно забывает дома дневник, вместо избитого выражения «А голову ты дома не забыл?» учитель спокойным, но повелительным голосом говорит ему: «Сегодня ты придёшь домой, сделаешь домашнюю работу и, когда будешь собирать портфель, обязательно положишь туда дневник».

Закрытое внушение имеет большое значение в школьной практике. Так, А.С. Макаренко писал: «Воспитатель должен всегда хорошо знать следующее: хотя все воспитанники и понимают, что в детском учреждении их учат и воспитывают, однако они очень не любят подвергаться специальному педагогическому

процедурам и тем более не любят, когда с ними бесконечно говорят о пользе воспитания... сущность педагогической позиции воспитателя должна быть скрыта от воспитанников и не выступать на первый план» [2]. Косвенное внушение подразумевает, что учащийся не будет критично воспринимать информацию, не будет вызывать противодействия. Его формы выражаются в намёке («Не хотел бы ты помочь однокласснице?»), внушающем косвенном одобрении или осуждении («Я думаю, что в этой ситуации рассуждения Пети наиболее правильные»).

Суггестия – неотъемлемая часть педагогического процесса. Техника внушения включает в себя владение интонацией голоса, речевыми средствами языка, жестами, мимикой. В зависимости от ситуации и цели педагогического воздействия учитель может использовать преднамеренное или непреднамеренное внушение, а также прямое или косвенное. Педагогу важно грамотно пользоваться данной техникой, устанавливая эмоциональный контакт с учащимися для того, чтобы реализовать обучающие, развивающие и воспитательные задачи в процессе обучения.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Зязюн И.А., Кривонос И.Ф., Тарасевич Н.Н. и др. Основы педагогического мастерства. М., 188 с.
2. Макаренко А.С. Методика организации воспитательного процесса // Пед. соч.: в 8 т. Т. 1. 323 с.

СТРАТЕГИИ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ПОДДЕРЖКИ ОДАРЕННЫХ ДЕТЕЙ

К.Б. Кондратьева, магистрант II курса очной формы обучения
Научный руководитель – канд. психол. наук, доц. М.А. Крылова
ФГБОУ ВО «Тверской государственный университет»

Приоритетным направлением государственной политики РФ в области образования является работа с одаренностью, как со стратегическим государственным ресурсом. Это находит свое подтверждение в ряде нормативно правовых актов, принятых на федеральном уровне: приоритетный национальный проект «Образование»; Концепция долгосрочного социально-экономического развития РФ на период до 2020 года; Национальная образовательная инициатива «Наша новая школа» и др.

Работа с одаренными и талантливыми детьми ведется на всех уровнях образования, принимая разные стратегии, формы и методы. Проанализировав теорию вопроса в научной литературе, а также опыт педагогов, работающих в данном направлении, можно выделить две основные стратегии.

Первая стратегия проявляется через форму поддержки одаренных детей. Работа с одаренными детьми ведется в двух формах: в урочной и во внеурочной деятельности. В урочной можно выделить проведение уроков разных видов, проектную, поисковую и другие виды и формы деятельности. Данный вид работы направлен в основном на развитие и поддержку академической одаренности учащихся. Способствует повышению уровня знаний, мотивации на учение, позволяет найти подход к каждому ребенку. Особенно продуктивными для поддержки одаренных учащихся, на наш взгляд являются проектная и поисковая деятельности, так как они способствуют развитию самостоятельности мышления, позво-

ляют детям выдвигать свои гипотезы, доказывать их, делать «открытия», обсуждать свои идеи с классом, вступать в дискуссии.

Во внеурочной деятельности приветствуются проведение коллективно-творческих дел, участие одаренных детей в кружках и секциях, конкурсах и олимпиадах и т.п. В данном виде работы с детьми можно влиять на формирование у них социальной одаренности, например, выявление задатков лидера при подготовке и проведению коллективно-творческих дел, распределении обязанностей и ролей в коллективе класса (староста, заместитель старосты, ответственных за дежурство по классу, и т. п.). Кроме того, в различных по направлению кружках и секциях можно развивать у детей творческую, художественную, музыкальную или физическую одаренность. Примером могут служить музыкальные или вокально-хореографические, театральные кружки, которые развивают творческие таланты детей. Спортивные секции по гимнастике, легкой атлетике, различным единоборствам, и т. п. способствуют развитию спортивных задатков у учащихся. Проведение различных конкурсов и олимпиад среди школьников способствует формированию у них мотивации для более успешной учебной деятельности, стремление развить свои способности и задатки, не только на уровне учебных занятий в школе, но и путем самоподготовки. Такой вид работы с одарёнными учащимися, как олимпиады, считается самым популярным среди педагогов, некоторые принимают его как основной и единственный, что на наш взгляд является не совсем верным путем для поддержки талантливых учащихся, так как данный вид поддержки направлен в основном на академическую одарённость и не учитывает другие составляющие этого понятия.

Вторая стратегия заключается в том, что работа с детьми может вестись в 3 видах: 1) Модифицирующая, – работа со всеми детьми сразу. Целью является выявление одаренности среди всех учащихся. Для работы педагог может также использовать те виды работы, которые названы в первой стратегии. Только направленность, в данном случае идет не на конкретных учащихся, которые уже проявили свои выдающиеся способности и умения, а на всех обучающихся одновременно. То есть педагог хочет выявить и у других детей возможно скрытую одаренность. 2) Обогащающая, (по узкой одаренности), – работа с теми детьми, у которых явно видна одаренность в той или иной области. Работа педагога заключается в том, что он работает только с одаренными учащимися, развивая их одаренность, другие учащиеся при этом осваивают лишь тот минимум, который предусмотрен образовательной программой. 3) Компенсирующая – этот вид работы предусматривает работу с детьми, у которых не выявлено никакой одаренности. То есть педагог целенаправленно выбирает слабых детей и пытается в ходе обучения «взрастить» в них какую-либо способность. Для этого он может вовлекать их в разные виды деятельности на уроке: проектную, частично поисковую и поисковую; работать с ними во внеурочной деятельности для формирования различных видов одаренности (социальной, творческой, музыкальной, спортивной и художественной), в кружках и секциях.

Таким образом, можно сделать вывод о том, что педагогическая поддержка талантливых и одаренных учащихся является важной частью образовательного

процесса, несет в себе стратегический смысл для дальнейшего успешного развития нашего государства. Однако на практике мы можем увидеть то, что нет единой системы, методики для поиска и поддержки одаренных и талантливых учащихся. Нет четких инструкций о том, как должен выглядеть данный процесс, нет четко заданного алгоритма, поэтому мы в своей практике часто встречаемся с различными стратегиями и видами работы с одаренными детьми, чаще всего это авторские методики практикующих педагогов, которые заинтересованы в поддержке детей, имеющих особые, выдающиеся способности и задатки. К сожалению, в практике встречаются случаи, когда педагоги по той или иной причине не уделяют данной проблеме должного внимания, что отрицательно сказывается на развитии одарённых учащихся.

ПРИЁМЫ АРТ-ТЕРАПИИ В ФОРМИРОВАНИИ АДЕКВАТНОЙ САМООЦЕНКИ ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

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

Проблема формирования адекватной устойчивой самооценки обучающихся младшего школьного возраста актуальна для современного учителя начальных классов как в теоретическом, так и в практическом плане.

По утверждению Л.С. Выготского, «именно в возрасте семи лет начинает складываться самооценка – обобщённое, т. е. устойчивое, внеситуативное и, вместе с тем, дифференцированное отношение ребёнка к самому себе. Самооценка опосредует отношение ребёнка к себе, интегрирует опыт его деятельности, общение с другими людьми. Эта важнейшая личностная инстанция, позволяющая контролировать собственную деятельность с точки зрения нормативных критериев, строить своё целостное поведение в соответствии с социальными нормами» [1, с.47]. Согласно А.И. Липкиной, «оптимальным вариантом детской самооценки является адекватная самооценка. Чем ближе она к реальности, тем лучше ребёнок себя чувствует. Он будет рассчитывать на то, что всё в жизни ему поможет реализовать свои способности» [2]. В этом возрасте усваивается учебная деятельность, которая является значимым фактором, оказывающим влияние на формирование самооценки детей младшего школьного возраста, именно поэтому учитель начальных классов должен знать психологические особенности младших школьников и учитывать индивидуальные особенности формирования адекватной самооценки в учебном процессе.

Арт-терапия – метод, основывающийся на предположении, что внутреннее Я отражается в визуальных формах с того момента, как человек начинает писать красками, рисовать карандашами или лепить. Арт-терапия – это и «лечение», и развлечение, и развитие одновременно. Благодаря этой специализированной форме психотерапии у взрослых появляется возможность заглянуть во внутренний мир ребенка. Упражнения по арт-терапии дают детям заряд бодрости, наделяют уверенностью, помогают справляться со сложными ситуациями, ведь творчество позволяет приоткрыть дверь в сознание ребенка, обнаружить и

решить скрытые проблемы. Это не организованный процесс, как урок рисования или труда. Актуальность арт-терапии состоит в том, что ценность имеет не конечный результат творчества, а сам процесс, в котором открываются внутренние переживания. По мнению И.В. Сусаниной, «арт-терапия является очень эффективным форматом для обучения. Она помогает увидеть новые перспективы в любой ситуации. Художественные формы могут быть связаны с глубокими уровнями мыслительных процессов и таким образом воздействуют и на эмоциональную сферу личности» [3]. Художественное творчество, используемое младшими школьниками для выражения собственных чувств и мыслей, сможет оказать большую помощь в развитии социально-адаптированного поведения и повышении уровня самооценки ребенка, способствуя росту её адекватности.

В данной статье представлены результаты разработанной и апробированной программы по формированию адекватной самооценки у младших школьников посредством приёмов арт-терапии. Она проводилась на базе МОУ Многопрофильная Гимназия № 12 г. Твери. В исследовании приняли участие учащиеся 3 «в» класса в количестве 29 человек (экспериментальная группа) и учащиеся 3 «г» класса в количестве 27 человек (контрольная группа).

Исследование включало три этапа: констатирующий, формирующий и контрольный. На констатирующем этапе для определения уровня сформированности самооценки были проведены две диагностики: модификация методики Дембо–Рубинштейн «Самооценка» на оценивание личностных качеств и тест «Уверенность в себе» на оценивание успехов в учебной деятельности.

В соответствии с критериями обеих методик, была предложена следующая интерпретация полученных результатов: низкая (заниженная), средняя (адекватная), высокая (завышенная) самооценка.

Результаты самооценивания личностных качеств (методика Дембо–Рубинштейн «Самооценка») в контрольной группе: 33,3 % обучающихся с адекватной самооценкой, и 66,6 % – неадекватной. В экспериментальной группе: 34,4 % с адекватной самооценкой, у 65,5 % обучающихся самооценка личностных качеств была признана неадекватной.

Результаты самооценки себя, как ученика, и своих успехов в учебе (тест «Уверенность в себе») в контрольном классе: 59,2 % обучающихся с адекватной самооценкой, и 40,7 % – неадекватной. В экспериментальном классе: 72,4 % с адекватной самооценкой, у 27,6% обучающихся самооценка была признана неадекватной.

По результатам двух проведенных методик можно сделать вывод, что на констатирующем этапе исследования у обучающихся и контрольного и экспериментального классов наблюдаются высокий, средневысокий, средний, средне-низкий и низкий уровни самооценки как адекватной, так и неадекватной (завышенной и заниженной) самооценки. Последняя, соответственно, требует дополнительной работы, которая будет способствовать адекватности нынешних уровней самооценки учащихся.

Формирующий этап исследования проводился на протяжении пяти недель. Систематически использовались приёмы арт-терапии, направленные на формирование адекватной и устойчивой самооценки младших школьников, которые

проводились в основном на уроках, с учётом темы урока и его содержания. Для формирования адекватной самооценки младших школьников использовались упражнения по следующим приёмам арт-терапии: изотерапия («За что меня любит мама», «Моя эмблема», «Автопортрет красками», «Путь к цели», и др.), сказкотерапия («Сочинение сказки», «Групповая сказка» и др.), игротерапия («Волшебные очки», «Конкурс хвастунов» и др.), кинотерапия («Просмотр и обсуждение мультфильма»), коллажирование («Великие люди, носившие моё имя») и оригами («Снежинки») и др.

После проведения формирующего этапа была проведена повторная диагностика на контрольном этапе исследования. Она показала, что процент обучающихся с адекватной самооценкой в экспериментальной группе возрос. Были достигнуты следующие результаты: более половины группы, а именно 52,1% обучающихся продемонстрировали средний уровень удовлетворенности собой, а значит и адекватную самооценку. По сравнению с диагностикой на констатирующем этапе мы видим разницу в 17,7 %. Четверо учеников перешли с высокого уровня на средний и один ученик с низкого на средний, таким образом продемонстрировав динамику.

Положительные результаты были выявлены и при повторной диагностике самооценки учебной деятельности детей, а именно – 82,5% обучающихся экспериментальной группы показали средний, адекватный уровень удовлетворенности собой, 17,4 % учащихся продолжают оценивать себя либо слишком высоко, либо слишком низко. Выявлено три положительных случая, где самооценка перешла на адекватный средний уровень: в двух случаях с низкого на средний, в одном – с высокого на средний.

Таким образом, мы видим, что в экспериментальной группе присутствует положительная динамика, а значит, можно утверждать, что проведенная на формирующем этапе работа дала положительные результаты. Можно сделать вывод о том, что приёмы арт-терапии являются эффективным средством формирования адекватной самооценки у младших школьников.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Выготский Л.С. Педагогическая психология. М.: Педагогика, 2005. 111 с.
2. Липкина А.И. Самооценка школьника. М.: Прогресс, 1976. 64 с.
3. Сусанина И.В. Введение в арт-терапию. М.: «Когито-Центр», 2007. 95 с.

ИЗУЧЕНИЕ СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ АДАПТАЦИИ У ОБУЧАЮЩИХСЯ ПЕРВОГО КЛАССА В УСЛОВИЯХ ИНКЛЮЗИВНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ

А.В. Будилева, магистрант I курса очной формы обучения
Научный руководитель – канд. психол. наук, доц. М.А. Крылова
ФГБОУ ВО «Тверской государственный университет»

К определению понятия адаптации в научной литературе можно выделить два основных подхода: понимание адаптации как процесса и как ее результата. Как процесс ее рассматривали в своих работах Г.А. Балл, Ж. Пиаже, В.И. Медведев [2; 3]. А.Н. Жмыриков, А.А. Реан, А.А. Налчаджян рассматривали адаптацию как некий результат, приравнивая это понятие к «адаптированности» [3].

Социально-педагогическая адаптация представляет собой особый вид социальной адаптации. И если социальная адаптация есть не что иное, как непрерывный процесс непрерывного деятельного приспособления человека к условиям общественной среды [2], то социально-педагогическая адаптация – это приспособление именно к школьной среде.

К основным факторам, влияющим на качество и скорость адаптации ребенка к тем или иным условиям, по мнению С.В. Батуевой, можно отнести в первую очередь качества, присущие самому ребенку и тому микросоциуму, в который происходит включение [1]. То есть, если мы говорим об инклюзивной среде, на качество социально-педагогической адаптации детей может оказывать наличие в ученическом коллективе детей с особыми образовательными потребностями. Это влияние заметно для всех участников образовательного процесса. Каково это взаимное влияние? На этот вопрос сегодня нет точного ответа.

Исследование проводилось на базе МОУ СОШ № 34 г. Твери в 1 «е» классе, количество обучающихся 30 человек. Трое из них имеют особые образовательные потребности. На начальном этапе обучения (в конце сентября 2017 г.) был определен уровень социальной адаптации детей по двум методикам: 1) с помощью социальной карты Д. Стотта и 2) более простой карты социально-педагогической адаптации первоклассников, предоставленной школьным психологом МОУ СОШ № 34 г. Твери Е.В. Кирилук. Использование методики по определению социальной адаптации может быть объяснено тем, что социально-педагогическая адаптация – разновидность социальной адаптации.

Результаты исследования представлены на рис. 1, 2.

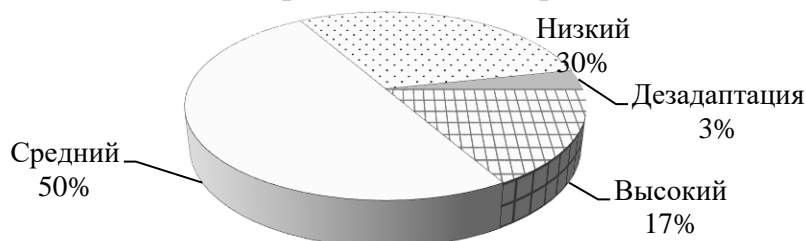


Рис. 1. Уровень социально-педагогической адаптации обучающихся 1 «е» класса, определенный по упрощенной методике.

Из рис. 1 следует, что в исследуемой группе низкий уровень социально-педагогической адаптации имеет треть обучающихся, что говорит о неблагоприятном микроклимате в классе, явных проблемах в общении как между детьми, так и на уровне ученик – учитель. Но при этом у всех троих испытуемых, имеющих особые образовательные потребности, определены разные уровни социально-педагогической адаптации: дезадаптация, низкий и средний соответственно. Дезадаптация определена у обучающегося с нарушением поведения, что объясняет сложности с построением отношений со сверстниками (это единственный обучающийся в классе с подобным нарушением и единственный, у которого определена дезадаптация). Низкий уровень определен у ребенка, который практически не говорит в силу своих психологических особенностей, а также чувства стеснительности от того, что его речь недостаточно чистая. Средний уровень социально-педагогической адаптации показал ученик с логопедическими нарушениями: ему сложно выстраивать отношения с одноклассниками,

так как речь его малопонятна, но, несмотря на это, он активно общается.

У остальных детей определены как средний (большая часть), так и высокий и низкий уровни, дезадаптация не определена. То есть, можно сделать вывод, что некоторые особенности ребенка с особыми образовательными потребностями могут негативно сказываться на его социально-педагогической дезадаптации.

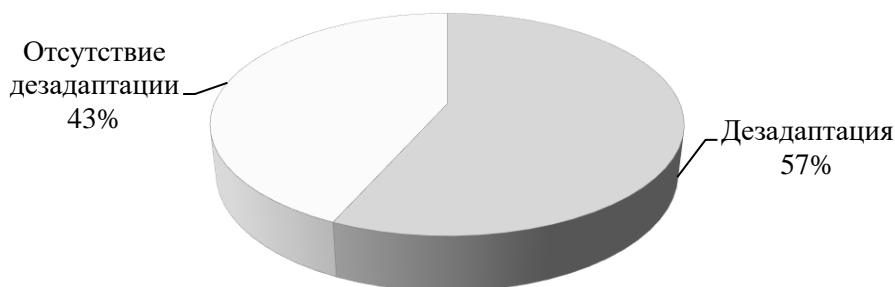


Рис. 2. Наличие или отсутствие социальной дезадаптации у обучающихся 1 «е» класса, определенное с помощью карты Д. Стотта.

Из таблицы, составленной по результатам анкеты Д. Стотта, явствует, что нарушения социальной адаптации имеются у гораздо большего количества обучающихся, чем это определено по упрощенной методике. Это связано с различием в оценочных шкалах: если до этого детей распределяли в 4 группы, то теперь только в 2. Соответственно, испытуемые, имеющие средний уровень, исходя из первой методики, перераспределились между группами с отсутствием дезадаптации и ее наличием. Только у трети из общего числа выражены 1–2 симптома, у остальных – 3 и более, что свидетельствует о наличии затруднений, требующих внимания. Из рис. 3 можно сделать вывод, что наиболее часто встречаются симптомы 1, 3, 4, 9.

Симптом 1 – «Недостаток доверия к новым вещам, людям, ситуациям» и свидетельствует о том, что ребенок в любой новой ситуации, в любом новом месте чувствует себя некомфортно, не защищенно. Любые достижения стоят ребенку огромных усилий. Возможно, для первоклассника в сентябре окружающая обстановка является еще новой, необычной, в таком случае это может быть серьезной помехой нормальному прохождению социально-педагогической адаптации. Симптом 3 – «Уход в себя», проявляется в закрытости от излишних контактов, отстраненности от происходящего. Даже если воздействовать любовью и лаской, это может не иметь особого успеха в течение длительного времени.



Рис. 3. Выраженность отдельных симптомов дезадаптации у обучающихся 1 «е» класса

Симптом 4 – «Тревожность по отношению к взрослым» – выражается в проявлении обеспокоенностью тем, любят ли их взрослые, готовы ли они уделить им время и внимание, поинтересоваться их состоянием. Симптом 9 – «Неугомонность» – из всех перечисленных может быть связан не с психологическим состоянием ребенка, а с его здоровьем, поэтому требует особого внимания со стороны учителя. Внешне он выражается в отсутствии терпения у ребенка, вследствие чего – невозможности заниматься работой, требующей усидчивости, сосредоточенности внимания. Зато работа легкая, не требующая таковых – дается им легко и приносит радость.

Нужно отметить, что отсутствие признаков проявления симптомов 15 и 16 соответствует возрасту испытуемых, так как указанные симптомы связаны с половым созреванием и в норме проявляются уже в подростковом возрасте.

Среди детей с особыми образовательными потребностями один испытуемый не показал признаков дезадаптации – это обучающийся с логопедическими нарушениями, но не имеющий проблем в общении. А дезадаптация была обнаружена у двух других. В целом у этих обучающихся выражены те же симптомы, что и у всего класса.

Из того, какие симптомы социальной дезадаптации наиболее выражены, а также, учитывая факт, что 30–50 % имеют выраженные признаки социальной и социально педагогической дезадаптации, можно сделать следующие выводы: 1) требуется разработка и внедрение модели работы учителя по социально-педагогической адаптации младших школьников; 2) особое внимание необходимо уделить созданию условий психологического комфорта в классе, развитию коммуникативных навыков; 3) педагог должен пересмотреть свою модель поведения и стиль общения в классе; 4) для обучающихся с выраженным симптомом «неугомонности» должны быть предоставлены условия для постоянной быстрой смены вида деятельности, в том числе должно быть увеличено количество физкультурминут; 5) обучающиеся с особыми образовательными потребностями испытывают или не испытывают затруднения при адаптации в разной степени в зависимости от присущих им особенностей.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Батуева С.В. Социализация младших подростков с задержкой психического развития арт-терапевтическими средствами социокультурной деятельности // Вестн. СМУС 74. 2014. №5. С. 47–52.
2. Владельщикова Д.Н., Обухова О.А. Проблема социально-психологической адаптации детей-инвалидов // Вестн. СМУС74. 2016. №1 (12). С.19–22.
3. Зеленая Л.В. Проблема адаптации в педагогической психологии// Современная психология: материалы IV Междунар. науч. конф. (г. Казань, октябрь 2016 г.). Казань: Изд-во «Бук», 2016. С. 43–45.

СТИЛЬ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБЩЕНИЯ КАК СОСТАВЛЯЮЩАЯ ТЕХНОЛОГИИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ШКОЛЬНОГО УЧИТЕЛЯ (НА ПРИМЕРЕ ТВЕРИ И ТВЕРСКОЙ ОБЛАСТИ)

Н.А. Макеева, магистрант I курса очной формы обучения
Научный руководитель – канд. филос. наук, доц. Г.М. Силаева
ФГБОУ ВО «Тверской государственный университет»

В число наиболее сложных задач, встающих перед учителем, входит организация продуктивного общения, предполагающая наличие высокого уровня развития коммуникативных умений. Очень важно так организовать общение с учащимися, чтобы этот процесс состоялся.

Педагогическое общение – это система ограниченного социально-психологического взаимодействия учителя и учащихся, содержанием которой является обмен информацией, оказание воспитательного воздействия, организация взаимоотношений с помощью коммуникативных средств [7].

Важной составляющей технологии профессиональной деятельности учителя является стиль педагогического общения. Под стилем педагогического общения мы понимаем индивидуально-типологические особенности социально-психологического взаимодействия учителя и учеников.

Существует множество типологий учительства, в основе которых лежит критерий стиля педагогического общения. Например, В.А. Мейдер отмечает, что стиль общения определяет такие типы учителей как проактивный, реактивный и сверхактивный. Проактивный учитель коммуникабелен и инициативен, постоянно находится в поисках новых способов и методов обучения и воспитания, ставит перед собой чёткие цели и знает, как их достичь. Реактивный учитель также динамичен в своих профессиональных поисках, однако имеет несколько неопределённые цели, к тому же для него характерно приспособительное поведение. Сверхактивный учитель отличается склонностью к гипертрофированной оценке своих учеников и выстраиванию неуместных моделей общения [2].

Среди зарубежных типологий учительства по стилю общения, наиболее известной является типология М. Талена. Он считает, что всех учителей по данному критерию условно можно разделить на следующие типы: «Сократ» (ставит перед учениками острые вопросы, заставляет их отстаивать собственное мнение, провоцирует споры); «руководитель групповой дискуссии» (посредник, учит школьников сотрудничеству и совместному решению задач); «мастер» (является образцом для подражания, примером высокого профессионального и личностного развития); «генерал» (склонен к контролю и авторитарности); «менеджер» (осуществляет индивидуальный подход к каждому ученику, поощряет их инициативу и самостоятельность); «тренер» (заинтересован в высоких общих показателях класса, но не готов работать над задачами развития отдельного ученика); «гид» (эрудированный специалист, но без развитой креативности и коммуникативных талантов) [4, с. 491–492].

Однако наиболее распространённой является типология, которая выделяет учителей с авторитарным, либеральным и демократическим стилем общения. Данная типология часто используется в практических исследованиях, в частности, при изучении процесса взаимодействия учителя и учеников.

Так, учитель, которому присущ авторитарный стиль педагогического общения, самостоятельно решает все вопросы, которые касаются как классного коллектива, так и любого ученика. Ученики не участвуют в обсуждении проблем, которые имеют прямое к ним отношение, а их инициатива воспринимается отрицательно и отторгается. Опираясь на свои установки, такой учитель субъективно оценивает результаты деятельности. Авторитарный стиль педагогического

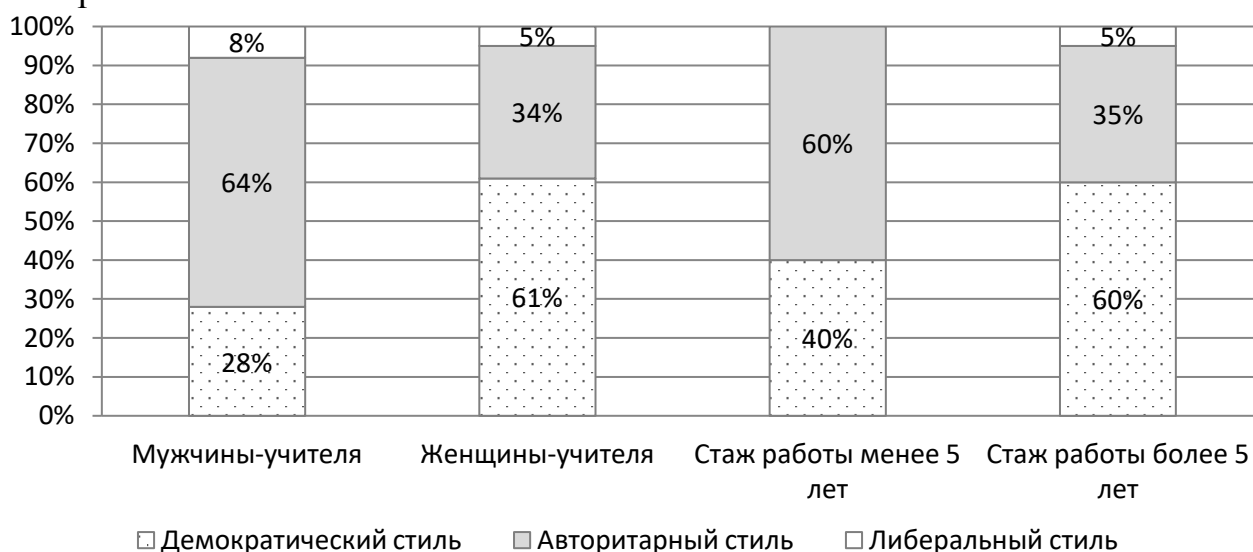
общения осуществляется при помощи тактики диктата и опеки [3, с. 137].

Учитель с либеральным стилем педагогического общения минимально включён в свою профессиональную деятельность. Такие учителя только формально выполняют свои обязанности и ограничиваются лишь преподаванием. Либеральный стиль педагогического общения осуществляется при помощи тактики невмешательства, в основе которой лежат равнодушие и незаинтересованность проблемами как школы, так и учеников [5, с. 29].

Для учителя с демократическим стилем педагогического общения характерны широкие эмоциональные контакты с учениками, проявление доверия и уважения к ним. В своей профессиональной деятельности такой учитель стимулирует умственную активность учеников и мотивацию достижения в познавательной деятельности, не подавляет их строгостью и наказанием [1, с. 287].

В период с 3 апреля по 7 мая 2017 г. автором было проведено социологическое исследование профессиональной культуры тверского школьного учительства. Методом сбора первичной информации был анкетный опрос. Объём выборочной совокупности – 157 респондентов – школьные учителя из города Твери (МБОУ СОШ №18, МОУ СОШ №38 и МОУ СОШ №46), административных центров муниципальных районов (МБОУ «Старицкая СОШ», МОУ «Рамешковская СОШ» и МОУ СОШ №1 г. Кимры) и сельских поселений Тверской области (МБОУ «Луковниковская СОШ», МБОУ «Есинская СОШ», МБОУ «Мирновская СОШ»). В рамках данного исследования в том числе были рассмотрены стили педагогического общения школьных учителей. За основу была выбрана наиболее общепринятая классификация стилей педагогического общения, среди которых выделяют авторитарный, демократический и либеральный. Для их выявления была использована распространённая тестовая методика, состоящая из десяти вопросов [6].

В результате исследования было выявлено, что демократического стиля общения придерживаются большинство опрошенных учителей (57%), авторитарного – примерно треть опрошенных (38%), либерального – 5%. Также было выявлено, что стиль педагогического общения зависит от пола учителя и его стажа работы.



Зависимость стиля педагогического общения от пола и стажа работы учителя

Так, мужчины-учителя более склонны к авторитарному стилю педагогического общения, чем к демократическому (64% против 28%), а женщины, наоборот, более склонны к демократическому, чем авторитарному (61% против 34%) (см. рисунок). Можно предположить, что женщинам более присущи такие черты характера, как гибкость и общительность, поэтому им легче придерживаться демократического стиля общения, для которого характерны широкие и эмоциональные контакты, сотрудничество с учениками. Мужчины же больше ориентированы на достижение результата, поэтому их преобладающий стиль общения – авторитарный, при котором учитель занимает доминирующую позицию и строг к ученикам.

Среди школьных учителей со стажем работы меньше пяти лет более распространён авторитарный стиль общения, чем демократический (60% против 40%). И, напротив, у школьных учителей со стажем работы более пяти лет демократический стиль общения преобладает над авторитарным (60% против 35%). Заметим, что ответы учителей со стажем работы больше пяти лет были объединены, так как значимых различий между ними не было обнаружено. Преобладание авторитарного стиля общения среди учителей с небольшим опытом работы можно объяснить тем, что на данном этапе своей деятельности они адаптируются к новой профессии, и неизбежно сталкиваются с различными трудностями в преподавании и общении с учениками. Именно поэтому авторитарный стиль, как более простой в исполнении, является для них наиболее приемлемым. Демократический стиль педагогического общения присущ учителям со стажем работы больше пяти лет, т. к. сотрудничество с учениками более характерно для опытных учителей, которые успешно решают возникающие трудности в своей профессиональной деятельности и ведут активный поиск новых методов обучения.

Таким образом, большинство опрошенных учителей придерживаются в своей профессиональной деятельности наиболее оптимального стиля педагогического общения – демократического, тем самым стимулируя учащихся к творчеству, инициативе, и организуя условия для их самореализации, что вполне соответствует современным образовательным тенденциям и требованиям.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Вавилов Ю.П. Психологический анализ стилей педагогического общения // Ярослав. пед. вестн. 2011. № 4. С. 286–289.
2. Мейдер В.А. Личность педагога в образовательном пространстве // Здравый смысл. 2007. № 3 (44). URL: <http://razumru.ru/humanism/journal/44/meider.htm> (дата обращения: 17.02.2018).
3. Подлиняев О.Л. Стили педагогического общения и их психологическая природа // Педагогический имидж. 2016. № 3 (32). С. 134–142.
4. Столяренко Л.Д. Педагогическая психология. Ростов-н/Д: Феникс, 2003. 544 с.
5. Чукавина А.А. Педагогическое общение в стратегии и тактике психолого-педагогического воздействия // Молодой ученый. 2015. № 22. С. 28–29.
6. Шарипова Р.Р. К проблеме о стиле взаимодействия педагога с детьми в ДОУ // VI Междунар. студ. электрон. науч. конф. «Студенческий научный форум» (15 февраля – 31 марта 2014 г.). URL: <https://www.scienceforum.ru/2014/360/634> (дата обращения: 17.02.2018).
7. Юрченко Е.В., Костенко И.К. Стили педагогического общения // Вологодские чтения. 2009. № 76. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/stili-pedagogicheskogo-obscheniya> (дата обращения: 17.02.2018).

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

СПОСОБЫ ФОРМИРОВАНИЯ ЛИЧНОСТНЫХ УУД У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

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

Универсализация содержания общего образования в форме выделения неизменного фундаментального ядра общего образования включает совокупность наиболее существенных идей науки и культуры, а также концепцию развития универсальных учебных действий (УУД).

Развитие универсальных учебных действий в системе общего образования отвечает новым социальным запросам, отражающим переход России от индустриального к постиндустриальному информационному обществу, основанному на знаниях и высоком инновационном потенциале. Целью образования становится общекультурное, личностное и познавательное развитие учащихся, обеспечивающее такую ключевую компетенцию, как умение учиться.

Ключевые слова: личностные универсальные учебные действия.

По мнению исследователей, формирование УУД направлено на обеспечение системно-деятельностного подхода и призвано реализовывать способность к саморазвитию и самосовершенствованию.

Успешность формирования УУД, по мнению исследователей, зависит от использования базовых образовательных технологий: обучение на основе «учебных ситуаций»; проектная деятельность; уровневая дифференциация; информационные и коммуникационные технологии. Успешность формирования УУД зависит и от правильной расстановки основных этапов: выделение цели формирования УУД; организация ориентировки учащихся по реализации УУД; организация поэтапной отработки УУД; создание системы задач по решению вопросов УУД; определение связей УУД с содержанием предметных дисциплин; создание УМК для работы по формированию УУД.

В ходе учебно-воспитательной деятельности, выделяют различные технологии и способы формирования личностных УУД у младших школьников (в соответствии с видами личностных УУД).

Технологии:

1. Самоопределение, которое включает в себя: 1.1. Основы гражданской идентичности личности, а именно чувство сопричастности своей Родине, народу и гордости за них, ответственности человека за благосостояние общества; осознание этнической принадлежности и культурной идентичности на основе осознания «Я» как гражданина России. 1.2. Представления о картине мира культуры как порождении трудовой предметно-преобразующей деятельности человека: представления о мире профессий, их социальной значимости и содержании. 1.3. Я-концепция и самооценка личности: адекватная осознанная самооценка и самопринятие.

2. Смыслообразование: Ценностные ориентиры и смыслы учебной деятельности на основе познавательных интересов, учебных мотивов; мотивов достижения и социального признания; мотива, реализующего потребность в социально-значимой и социально-оцениваемой деятельности.

Способы формирования:

1. Развитие учебных и познавательных мотивов: создание проблемных ситуаций, активизация творческого отношения учащихся к учебе: формирование рефлексивного отношения школьника к учению и личностного смысла учения (осознание учебной цели и связи последовательности задач с конечной целью); обеспечение учеников необходимыми средствами решения задач, оценивания знаний учащегося с учетом его новых достижений; организация совместной деятельности, учебного сотрудничества.

2. Развитие рефлексивной самооценки, как основы развития субъектности в учебной деятельности: сравнение ребенком своих достижений вчера и сегодня и выработка на этой основе предельно-конкретной дифференцированной самооценки; предоставление ребенку возможности осуществлять большое количество равнодоступных выборов, различающихся аспектом оценивания, способом действия, характером взаимодействия и созданием условий для сравнения оценок, полученных сегодня и в недавнем прошлом.

3. Создание условий, способствующих адекватному пониманию учащимися начальной школы причин неуспеха: обеспечение успешности в учебе за счет организации ориентировки ученика в учебном содержании и усвоения системы научных понятий; положительная обратная связь и положительное подкрепление усилий учеников через адекватную систему оценивания учителем (адекватное описание степени достижения учащимися учебной цели, допущенные ошибки, их причины, способы преодоления ошибок и исключает прямые оценки личности учащегося); отказ от негативных оценок; стимулирование активности и познавательной инициативы ребенка, отсутствие жесткого контроля в обучении; ориентация учеников на то, что неуспех обусловлен недостаточностью усилий, и перенос акцента на чувство ответственности самого учащегося; формирование адекватных реакций учеников на неуспех и построение усилий в преодолении трудностей; развитие проблемно ориентированного способа совладания с трудными ситуациями; учет индивидуально-психологических особенностей учащихся и зоны их ближайшего развития.

Для личностных УУД выделяют ряд приемов, с помощью которых учитель взаимодействует с учениками: учитель находит способ увлечь детей знаниями; учит ребенка делать нравственный выбор в рамках работы с ценностным материалом и его анализом; учитель включает детей в открытие новых знаний; помогает ребенку найти самого себя; показывает то, что ошибка – это нормально, главное – уметь учиться на ошибках; ненавязчиво транслирует детям позитивные ценности, позволяя им прожить их на собственном примере; ненавязчиво транслирует смысл учения детям; создает проблемную ситуацию и мотивирует детей на открытие нового знания.

В итоге мы можем сказать, что овладение личностными УУД происходит

в контексте разных учебных предметов и, в конечном счете, ведет к формированию способности самостоятельно успешно усваивать новые знания, умения и компетенции, включая самостоятельную организацию процесса усвоения, т.е. умение учиться. В этом смысле личностные УУД представляют собой и результат образовательного процесса, и условие усвоения знаний, умений и компетентностей. Личностные УУД должны быть положены в основу выбора и структурирования содержания образования, приемов, методов, форм обучения, а также построения целостного учебно-воспитательного процесса.

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, 2011. 113 с.
2. Беркалиев Т.Н., Заир-Бек Е.С., Тряпицына А.П. Развитие образования: опыт реформ и оценки прогресса школы. СПб.: Каро, 2007. 126 с.
3. Еремеева О.А. Организация групповой работы в начальной школе [Электронный ресурс]. URL: <http://nsportal.ru/nachalnaya-shkola/obshchepedagogicheskie-tehnologii/2013/02/25/organizatsiya-grupповой-raboty-v> (дата обращения: 30.09.2017).
4. Программа формирования универсальных учебных действий: Планируемые результаты начального общего образования / под ред. Г. С. Ковалевой, О. Б. Логиновой. М.: Линка-Пресс, 2009. 284 с.
5. Программа формирования универсальных учебных действий на ступени начального общего образования [Электронный ресурс]. URL: http://drss.3dn.ru/FGOS/programma_formirovaniya_uud.pdf (дата обращения: 24.08.2017).
6. Федотова А.В. Роль универсальных учебных действий в системе современного общего образования // «Занков» [Электронный ресурс]: <http://www.zankov.ru/practice/stuff/article=1866> (дата обращения: 24.08.2017).

ДИДАКТИЧЕСКАЯ ИГРА КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ ПОЗНАВАТЕЛЬНЫХ УУД У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

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

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

Начало обучения в школе вводит ребенка в новый незнакомый для него мир – мир науки, в котором существуют свой язык, правила и законы. Часто в процессе обучения учитель знакомит ребенка с понятиями, научными объектами, но не создает условий для осмысления закономерностей, их связывающих. Осмысление текстов, заданий; умение выделять главное, сравнивать, различать и обобщать, классифицировать, моделировать, проводить элементарный анализ, синтез, интерпретацию текста относится к познавательным универсальным учебным действиям [3, с. 8].

Формирование познавательных УУД у младших школьников является од-

ним из требований, установленных Федеральным государственным образовательным стандартом начального общего образования, а важную роль в развитии творческого мышления младших школьников играют учебные задания, которые выступают в качестве цели мыслительной деятельности и определяют их характер.

Игры, направленные на решение конкретных задач обучения школьников, относятся к дидактическим. Они не только улучшают психологическое состояние, но и могут быть направлены на развитие интеллектуального уровня школьника на определенной ступени образовательного процесса. С помощью дидактических игр уроки приобретают эмоциональную насыщенность, а также направленность на повышение познавательного интереса младших школьников к предмету и развитие положительной мотивации к процессу обучения.

Велико значение дидактической игры для умственного воспитания, для развития логического мышления и умения выражать свои мысли в слове. Чтобы решить игровую задачу, требуется сравнивать признаки предметов, устанавливать сходство и различие, обобщать, делать выводы. Таким образом, развивается способность к суждениям, умозаключению, умение применять свои знания в разных условиях [4, с. 64]. Увлекательные дидактические игры создают у школьников интерес к решению умственных задач: успешный результат умственного усилия, преодоление трудностей приносят им удовлетворение. Увлечение игрой повышает способность к произвольному вниманию, улучшает наблюдательность, помогает быстрому и прочному запоминанию.

Целью нашего исследования было разработать и апробировать программу формирования познавательных УУД у младших школьников посредством дидактических игр. Исследование проводилось на базе МБОУ СОШ №7 г. Конаково. В нём приняли участие учащиеся 3 «б» класса в количестве 22 человек (экспериментальный класс) и 3 «г» класса в количестве 18 человек (контрольный класс).

Исследование включало три этапа: констатирующий, формирующий и контрольный. На констатирующем этапе для определения уровня сформированности познавательных УУД была проведена методика «Диагностика познавательных универсальных учебных действий», которая включала в себя 8 блоков. За каждый правильный ответ обучающийся получал 1 балл. При подсчёте результатов баллы суммировались. В соответствии с критериями, Р.Н. Бунеев и Е.В. Бунеева предложили следующую интерпретацию полученных результатов: от 34 до 43 – высокий уровень сформированности познавательных УУД, от 26 до 33 – средний уровень, от 17 до 25 – недостаточный уровень (ниже среднего), от 9 до 16 – низкий уровень, от 0 до 8 – очень низкий уровень.

Подсчёт результатов, полученных на констатирующем этапе показал, что в экспериментальном классе высокий уровень сформированности познавательных УУД выявлен у 4%, средний уровень – у 32%, недостаточный уровень – у 41%, низкий уровень – у 23% обучающихся.

В контрольном классе высокий уровень не выявлен, средний уровень выявлен у 33%, недостаточный уровень – у 67% обучающихся.

Уровень сформированности познавательных УУД у обучающихся неодинаков и преобладающими являются показатели недостаточного уровня (ниже

среднего), которые требуют дополнительной работы с данными детьми по развитию этого учебного действия.

Формирующий этап включал в себя проведение таких дидактических игр, как «Поиск лишнего», «Иллюстрация текста», «Путаница», «Матрёшки», «Откуда письмо?», «По порядку», «Культура зверей», «Что напугал художник», «Потерянные слова», «Вершки-корешки», «Кому что нужно?», «Охотник», «Лишний вагон», «Из мухи в слона», «Сочини стихотворение», «Да-нет», «Что изменилось?», «Живое-неживое», «Наборщик», «Полезные предметы», «Шифровальщик», «Следопыт». Дидактические игры проводились на различных уроках: математики, русского языка, литературного чтения и окружающего мира. Для того, чтобы игры были интереснее, они сопровождались наглядным, красочным материалом. С учетом результатов анализа диагностики на констатирующем этапе был реализован принцип индивидуально-дифференцированного подхода в работе с детьми. Большинство игр, предложенных на формирующем этапе, были многофункциональными и помогали решать целый комплекс задач, связанных с развитием познавательных универсальных учебных действий.

После проведения формирующего этапа, была проведена повторная диагностика на контрольном этапе исследования, показавшая повышение уровня сформированности познавательных УУД: у обучающихся экспериментального класса: высокий уровень сформированности познавательных УУД выявлен у 14%, средний уровень – у 41%, недостаточный уровень – у 41%, низкий – у 4%.

У обучающихся контрольного класса высокий уровень не выявлен, средний уровень – у 17%, недостаточный уровень – у 66%, низкий уровень – у 17%.

С помощью диагностики, проведенной на констатирующем и контрольном этапах, можно сравнить уровни познавательных УУД до и после формирующего этапа у экспериментального класса. Мы видим, что проведенная работа оказалась эффективной: в классе присутствует положительная динамика уровня сформированности познавательного действия. В контрольном классе отсутствует положительная динамика уровня познавательных универсальных действий.

Таким образом, можно сделать вывод о том, что дидактическая игра является средством формирования познавательных УУД у младших школьников.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Асмолова А.Г. Виды универсальных учебных действий: Как проектировать учебные действия в начальной школе. От действия к мысли. М.: Академия, 2010. 338 с.
2. Бунеев Р.Н., Бунеева Е.В., Вахрушев А.А., Горячев А.В. и др. Контрольно-измерительные материалы. М.: Баласс, 2013. 48 с.
3. Николаев В.А. Интеллектуальное развитие младших школьников. М.: ОГУ, 2005. 111 с.
4. Смоленцева А.А. Сюжетно-дидактические игры; М., Просвещение, 1999. 217 с.
5. Федеральный образовательный стандарт начального общего образования. М.: Просвещение, 2010. 251 с.

ДИАГНОСТИРОВАНИЕ УРОВНЯ ГОТОВНОСТИ УЧАЩИХСЯ ПЕРВОГО КЛАССА К ОБУЧЕНИЮ В ШКОЛЕ

Н.А. Хомутова, магистрант II курса очной формы обучения
Научный руководитель – канд. пед. наук, доц. И.Ф. Нестерова
ФГБОУ ВО «Тверской государственный университет»

Младший школьный возраст – ответственный период школьного детства, от полноценного проживания которого зависит уровень интеллекта и личности, желание и умение учиться, уверенность в своих силах. Изменение социальной ситуации развития состоит в выходе ребенка за рамки семьи, в расширении круга его значимых лиц. Новое положение ребенка в обществе характеризуется тем, что у него появляется обязательная и контролируемая деятельность – учебная. Жизнь ребенка меняется в физиологической, психологической, социальной сферах. Большинство детей оказывается готовым к новым требованиям жизни, изменению нагрузок к 7-ми годам в связи с чем процесс адаптации первоклассника проходит безболезненно и успешно.

Вопросы готовности к обучению в школе рассматривали психологи и педагоги: Л.И. Божович, Л.А. Венгер, А.В. Запорожец, В.С. Мухина, Г.М. Гуткина, М.М. Безруких Е.Е. Кравцова и др. в связи с проблемой мотивационной готовности.

Л.М. Безруких определяет «готовность как системное образование, рассматриваемое на трех уровнях: морфофункциональном, психологическом и образовательном, составляющих область потенциальных свойств, которые находят свое выражение непосредственно в результатах деятельности, знаниях, умениях, поступках, активности, эмоциональных переживаниях» [1, с. 45].

По мнению Л.А. Венгер, «готовность ребенка к школе – это уровень социальных умений, таких как умение общаться со взрослыми и сверстниками, оценивать ситуацию и регулировать свое поведение; это уровень интеллектуальных функций (память, внимание, мышление, речь, мелкая моторика и зрительно-моторная координация); это уровень развития личности (мотивация, самооценка, самосознание, эмоциональная сфера); это уровень физического развития, при котором требования систематического обучения не будут чрезмерными и не приведут к нарушению здоровья» [3, с. 111]. Обозначенные компоненты, с нашей точки зрения, помогут ребёнку легко войти в новую школьную жизнь, принять новую для него социальную роль ученика первого класса.

Данные авторы выделяют основные понятия, как «составляющие готовности ребенка к школе»: психологическая (интеллектуальная, личностная, социальная, эмоционально-волевая, речевая); физиологическая готовность.

Психологическая готовность – необходимый уровень психического развития ребенка для освоения школьной программы во время обучения в коллективе.

Интеллектуальная готовность. Наличие у ребенка определенного кругозора, запаса конкретных знаний. Умение выделять существенное в явлениях окружающей действительности, умение сравнивать их, видеть сходное, отличное, ребенок должен научиться рассуждать, находить причины явлений, делать выводы. Наличие сформированных начальных умений в области учебной деятельности, которые помогут ребенку овладеть школьными дисциплинами [4].

Речевая готовность. Р.С. Немов утверждает, «что речевая готовность детей к обучению проявляется в их умении пользоваться для произвольного управления поведением и познавательными процессами». [7, с. 96] Развитие речи является важной составляющей общения и предпосылки к усвоению письма.

Социальная готовность. «Представляет собой готовность ребенка к новым

формам общения, новому отношению к окружающему миру и самому себе, обусловленным ситуацией школьного обучения.» [6, с. 65] Обладание умениями и навыками, необходимыми для существования в коллективе, принять его правила и законы, соотносить свои желания и интересы с потребностями и интересами других членов коллектива.

Личностная готовность. Степень сформированности у ребёнка личностных качеств, помогающих ему прочувствовать свое изменившееся положение, осознать свою новую социальную роль. Умение понять и принять свои новые обязанности, найти свое место в новом для него школьном распорядке жизни [2]. Личностная готовность к школе включает также определенное отношение к себе. Продуктивная учебная деятельность предполагает адекватное отношение ребенка к своим способностям, результатам работы, поведению, т. е. определенный уровень развития самосознания.

Эмоционально-волевая готовность необходима для нормальной адаптации детей к школьным условиям. Проявляется в способности ребенка управлять своими эмоциями, контролировать свое поведение. Умении слушать, вникать в содержание сказанного, принимать и понимать, сказанное учителем, подчинить ему непосредственные желания и побуждения [5, с. 32–33].

Физиологическая готовность. Определенный уровень физического развития, уровень биологического развития, состояние здоровья, состояние анализаторных систем, развитие мелкой моторики, развитие основных видов движений. [6, с. 10–12].

Было проведено исследование по изучению готовности к школьному обучению у учащихся 1 Б класса на базе МБОУ ЦО № 49 г. Твери. В эксперименте приняли участие 28 первоклассников, которым были предложены ориентационный тест школьной зрелости Керна–Йирасека, состоящий из трёх заданий: срисовывание точек; копирование фразы из письменных букв; тест «Рисунок человека».

Анализируя полученные результаты, мы видим, что с заданиями, которые необходимо было выполнить по образцу, учащиеся справились лучше, чем с заданием, где необходимо самостоятельно мыслить, представлять. По 2-ому и 3-ему заданию учащиеся показали высокий и средний уровень готовности, что говорит о достаточно сформированном зрительно-пространственном восприятии, зрительной координации. У небольшого количества детей наблюдается недостаточное развитие мелкой моторики рук. Это можно заметить по результатам выполнения 2-го задания: отсутствие плавных линий при письме, соединений между буквами. Больше всего трудностей вызвало 3-е задание. Фигура мужчины была нарисована непропорционально, либо не дорисованы какие-то ее части, что говорит о еще недостаточной личностной зрелости.

По наблюдениям, высокие показатели были при выполнении заданий на умение сконцентрировать внимание в течение определенного времени.

На 2 этапе изучения готовности детей к обучению в школе мы использовали модифицированный опросник Дж. Чейпи для оценивания их физического, эмоционального, речевого, когнитивного развития, умения общаться. По физическому развитию большинство детей соответствует среднему и высокому уровню развития, что составляет 19 человек. Речевое и когнитивное развитие

находятся в основном на среднем уровне.

Анализируя данные по показателям эмоционального развития и умения общаться, можно сделать вывод: большинство учащихся имеют высокий и средний уровни развития, несколько человек имеют недостатки, связанные с неумением наладить контакт с одноклассниками и адекватно реагировать на определенные ситуации, уметь контролировать свои эмоции.

Суммируя полученные данные диагностического исследования, можно сделать вывод об уровне готовности учащихся первого класса к обучению по образовательной программе «Школа России»: высокий уровень готовности – 10 человек, средний уровень – 14 человек. У них достаточно сформированы все компоненты готовности: интеллектуальный, речевой, социально-личностный и физиологический. С низким уровнем оказалось четверо первоклассников, которые имеют недостатки в общем развитии и нуждаются в индивидуальном планировании работы учителя с детьми и родителями по формированию и усвоению личностно-регулятивных и коммуникативных компетенций.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Безруких М.М., Ефремова С.П. Ребенок – идет в школу. М., 1998, 240 с.
2. Божович Л.И. Личность и ее формирование в детском возрасте. М., МГУ, 1999. 148 с.
3. Венгер Л.А., Марцинковская Т.Д., Венгер А.Л. Готов ли ваш ребенок к школе. М.: Знание, 1994. 192 с.
4. Возрастная и педагогическая психология: Хрестоматия: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / сост. И.В. Дубровина, А.М. Прихожан, В.В. Зацепин. М.: Академия, 1999. 320 с.
5. Конева О.Б. Психологическая готовность детей к школе: учебное пособие. Челябинск: Изд-во ЮУрГУ, 2000. 42 с.
6. Нижегородцева Н.В., Шадриков В.Д. Психолого-педагогическая готовность ребенка к школе: пособие для практических психологов, педагогов и родителей. М.: ВЛАДОС, 2001. 256 с.
7. Петроченко Г.Г. Развитие детей 6–7 летнего возраста и подготовка их к школе, М. 1978. 291 с.

СУЩНОСТЬ ВЗАИМОСВЯЗИ МЕЖЛИЧНОСТНОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С ПОЗИЦИЙ ДИАЛОГА

М.А. Акимова, учитель начальных классов
МОУ Высоковская СОШ №4, г. Высоковск, Московская обл.

Целостное понимание природы диалога складывается в системе гуманитарного знания в точках пересечения лингвистики, риторики, литературоведения, философии, психологии. По мнению философа В.А. Кутырёва, «сегодня в гуманитарных науках даже наблюдается абсолютизация диалога, когда многообразие человеческих связей, чувств и восприятий мира отождествляется с их текстовой формой» [1, с. 142].

В современных исследованиях диалога преобладает установка на диалог как объект речевой коммуникации, но не как объект научной концепции, что проявляется в фрагментарности диалогических исследований и отсутствие общепринятой трактовки термина «диалог».

Диалог в образовании (и не только в образовании) понимается как речевая коммуникация, общение (разговор, обсуждение, беседа, диспут, дискуссия, спор и т. д.), чем подчеркивается его когнитивная составляющая. Как отмечает И.А. Зимняя, диалогическое педагогическое общение является центральным элементом управления учебным процессом обучения [3, с. 43].

Понятие «учебный диалог» получило в концепциях личностно-ориентированного обучения расширенное психологическое толкование. Сегодня им всё чаще обозначают не конкретный методический приём урока, а метод построения диалоговых отношений в процессе обучения. Например, Ю. Сенько, включая диалогичность в характеристику стиля нового педагогического мышления, предлагает заменить объяснение, как «ведущий дидактический метод учебным диалогом».

Учебный диалог – это взаимодействие между людьми в условиях учебной ситуации, осуществляющееся в форме речи, в ходе которого происходит информационный обмен между партнерами и регулируются отношения между ними. Специфика учебного диалога определяется целями его участников, условиями и обстоятельствами их взаимодействия [2].

Психологическая неготовность партнёров педагогического общения к диалогу – главная трудность современной образовательной ситуации.

Развитие межличностного взаимодействия младших школьников в учебном процессе происходит за счет учебного диалога. Изучение проблем общения в деятельности педагога позволяет актуализировать тему развития диалога младших школьников в процессе учебной и внеучебной деятельности, когда учащийся начинает приобретать новый субъектный и социальный опыт жизнедеятельности и общения.

Анализ исследований позволил выделить несколько видов общения, определяющих социальную ситуацию: «контакт масок» – формальное общение, когда отсутствует стремление понять собеседника, используя привычные маски; примитивное общение, когда оценивают другого человека как нужный или мешающий объект; формально-ролевое общение, когда регламентированы и содержание, и средства общения и вместо знания личности собеседника обходятся знанием его социальной роли; деловое общение, когда учитывают особенности личности, характера, возраста, настроения собеседника; духовное, межличностное общение друзей, когда можно затронуть любую тему и не обязательно прибегать к помощи слов; манипулятивное общение направлено на извлечение выгоды от собеседника, светское общение [6, с. 359].

Из перечисленных видов общения для статьи представляет интерес межличностное общение. Мы предполагаем, что именно межличностное общение, с одной стороны, может определить потребность учащихся в приобретении субъектного опыта культуры диалога, стать основой в дальнейшем развитии духовного общения, а, с другой стороны, культура диалога может предупреждать межличностные конфликты в среде младших школьников. Общение выступает в качестве одного из важнейших факторов эффективности человеческой деятельности.

Роль общения усиливается с поступлением ребенка в школу, что обусловлено изменениями статусной позиции ребенка – ученик, в организации учебной и внеучебной деятельности, расширяющих контакты учащихся с окружающими людьми: родителями и учителями, сверстниками. Наряду с внешним изменением характера общения происходит его содержательная внутренняя перестройка, которая выражается в том, что меняются темы и мотивы общения. Достижением младшего школьного возраста выступает овладение основным средством общения – речью. Исследователи изучения соотношения речи и мышления у детей,

показали, что все психические процессы у ребенка (мышление восприятие, память, внимание, воображение, целенаправленное поведение) развиваются с прямым участием речи. В.С. Мухина подчеркивает, что формирование активной речи служит основой для всего психического развития ребенка и, в частности, для развития общения и диалога с другими. Особенность развития общения младших школьников отличается усвоением его видов, этапов и средств, тесно связано с интеллектуальным и социальным развитием личности [7].

Развитие межличностного взаимодействия младших школьников в учебном процессе происходит за счет учебного диалога. Диалоговая природа теоретических знаний определяет необходимость постоянного взаимодействия школьников между собой. Учебный диалог – особая форма обучения, с ее помощью обеспечивается движение его участников к общему для всех познавательному результату [4, с. 156].

Для учебного диалога характерны следующие особенности: наличие единой, интересной для всех участников диалога проблемы; наличие двух и более собеседников, связанных взаимопониманием; возможность свободного изложения материала; наличие обратной связи; наличие диалоговых взаимоотношений между учителем и классом, учителем и учеником, учеником и учеником.

Распространенный вид диалога в начальной школе – ученик-ученик (внутриструктурный диалог). Это форма межличностного общения, которая позволяет путем взаимных усилий находить решения, удовлетворяющие обе стороны, объединяющие участников для дальнейшей совместной деятельности. Характерные особенности такого диалога: наличие идей у участников, полнота используемой информации, ее достоверность, четкая аргументированность суждений. Используется в следующих формах диалога: работа в парах, групповой и коллективный диалоги, спор [5, с. 382].

Понятие «культура диалога» понимается как активность партнеров по диалогу, направленная на раскрытие способностей каждого участника диалога к самоутверждению, сохранения дружеских отношений, развития социальной гибкости. Культура диалога предполагает принять себя и другого с позиции нравственных ценностей, уважения личностной позиции. Диалог воспитывает чувство корректности в спорах, определяемое культурой диалога, его конкретных участников и общества в целом. Развитие культуры диалога младших школьников является основой развития ценностно-смысловой сферы учащихся в начале школьного обучения.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Андреев В.И. Педагогическая этика: инновационный курс для нравственного саморазвития. Казань: Центр инновационных технологий, 2012. 272 с.
2. Белова С.В. Диалог – основа профессии педагога: учеб.-метод. пособие. М.: АПКиПРО, 2002. 246 с.
3. Зимняя И.А. Лингвopsихология речевой деятельности. М.: МПСИ; Воронеж: НПО МОДЭК, 2001. 432 с.
4. Копылова Е.А. Значение проектирования учебного диалога как ведущего фактора смыслообразования в дидактическом взаимодействии // Материалы олимпиады по педагогике аспирантов стран содружества независимых государств. Челябинск: ЧГПУ, 2010. С.155–161.
5. Копылова Е.А. Учебный диалог как форма дидактического взаимодействия // Университет в системе непрерывного образования: материалы междунар. науч.-метод. конф. Пермь: Изд-

во Пермского гос. ун-та, 2008. С.382–383.

6. Шустова Л.А Диалог в практике работы с подростками. / Ситуативная и личностная детерминация дискурса. М.: Ин-т психологии РАН, 2007. С.354–378.

7. Эмирбекова Т.Э. Особенности развития культуры диалога у младших школьников // Прил. к журн. «Гуманитарные и социально-экономические науки». Р/н-Д, 2007, № 1.

ДУХОВНО-ПРАВСТВЕННОЕ ВОСПИТАНИЕ И ПРОЕКТНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ НА УРОКАХ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА

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

Воспитательный компонент является одним из важнейших направлений реализации ФГОС. Сюда относится интеллектуальное воспитание, гражданско-патриотическое, а также духовно-нравственное воспитание. «Духовно-нравственное развитие школьника является важнейшим аспектом социализации личности в условиях стремительного развития общества, фактором постепенного и осознанного включения в различные сферы социальной деятельности и общественной жизни» [1, с. 55].

Применительно к духовно-нравственному воспитанию можно выделить такие духовные ценности, как честь, достоинство, уважение к традициям отчего дома, родителям, семейному ладу, традициям семьи, формирование понятия веры и духовности, стремление к знаниям и толерантности. Важным является воспитание патриотизма, который включает в себя чувство гордости за своё Отечество, малую родину, т. е. край, республику, город или сельскую местность, где гражданин родился и рос.

Процесс обучения современных школьников иностранным языкам содержит уникальный педагогический потенциал духовно-нравственного, эстетического, трудового воспитания подрастающего поколения.

Поэтому можно только положительно рассматривать воспитание духовности именно на уроках иностранного языка. Иностранный язык, как никакой другой учебный предмет, открыт для использования содержания из различных областей знаний.

В ходе изучения иностранных языков затрагиваются и обсуждаются проблемы, позволяющие формировать навыки критического мышления, позволяющие соотнести свои взгляды с нормами общественной морали. На уроке иностранного языка учитель имеет возможность формировать мировоззрение ученика, его нравственный облик, так как затрагивает вопросы отношения и поведения ребенка в той или иной жизненной ситуации. Коммуникативная направленность предмета, его обращенность к изучению быта, обычаев, традиций и, прежде всего, языка другого народа способствуют воспитанию гражданственности, патриотизма, высоких нравственных качеств личности.

Иностранный язык предоставляет большое количество средств, при помощи которых можно дать не только образование, но и воспитать такую личность, которая обладает высокими ценностными качествами, реалистичным взглядом на мир, новым мышлением.

Полноценное использование такой дисциплины, как иностранный язык, дает возможность развить интеллигентного человека, с духовными и нравственными качествами, практически владеющего иностранным языком. Результатом становится сформированная личность, которая может принимать активное участие в развитии общества, как на социальном, так и на культурном уровне. Поэтому основной целью обучения иностранному языку является развитие личности учеников, способной и желающей участвовать в межкультурной коммуникации на изучаемом языке.

«Процесс воспитания духовно-нравственных качеств учеников на уроках английского языка в начальной школе педагог может организовывать через использование самых разнообразных форм работы, таких как коллективная (групповая) работа и работа в паре, ролевая игра, проектная деятельность, тематическое учебное занятие, использование ИКТ на уроках иностранного языка, чтение аутентичных текстов, поэзия на уроках английского языка, внеклассная работа, изучение Библии на английском языке (наиболее характерно для обучающихся и преподавателей православных духовных и воскресных школ)» [2, с. 1]

Рассмотрим более подробно проектную деятельность. Выполнение разнообразных проектных исследований позволяет реализовывать не только образовательные задачи, но и воспитательные. Обучающиеся могут по-новому взглянуть на реалии своей повседневной жизни, на историю своей страны и, конечно, узнать многое из того, что их интересует о жизни в стране изучаемого языка. А междисциплинарные связи, прослеживаемые в каждой изучаемой теме, способствуют развитию более широкого взгляда на проблемы современного общества и жизни, формируют активную гражданскую позицию и развивают индивидуальные способности и таланты каждого обучающегося.

Выполнение проектных заданий и участие в проекте позволяет обучающимся видеть практическую пользу от изучения английского языка, следствием чего является повышение интереса к учебному предмету, исследовательской работе в процессе «добывания знаний» и их сознательного применения в различных иноязычных речевых ситуациях, а значит, способствует возрастанию коммуникативной компетенции учащихся, развитию их языковой личности, высокой мотивированности обучаемых.

При использовании метода проектов меняется роль учителя. Учитель выступает в роли консультанта, помощника, наблюдателя, источника информации и координатора. Главной задачей преподавателя становится не передача конкретных знаний, а передача способов работы. Свою работу обучающиеся предъявляют скорее всего своим одноклассникам, чем учителю. Метод проектных исследований является довольно-таки новой педагогической технологией, которая позволяет эффективно решать задачи личностно-ориентированного подхода в обучении подрастающего поколения.

Подводя итог, хочется подчеркнуть, что изучение английского языка и использование метода проектов на данном уроке повышает духовно-нравственную культуру, развивает логическое мышление, оказывает большое влияние на память, расширяет кругозор и повышает общую культуру. Изучение

иностранного языка способствует нравственно-эстетическому развитию, оказывает воздействие на духовное становление личности.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Аверкиева Г.В. Проблема формирования ценностных ориентаций современных школьников. Ребенок и современный мир. Архангельск, 2001. С. 55–60.
2. Арапова Е. М. Нравственное воспитание на уроках иностранного языка // Фестиваль педагогических идей «Открытый урок». М., 2009.

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

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

Работая с младшими школьниками, следует так организовать учебный процесс, чтобы он был интересным, чтобы каждый ученик почувствовал вкус успеха. Развитие творческих способностей в процессе обучения младших школьников характеризуется содержательной и практической насыщенностью, личностной и социальной ценностью и эмоциональной привлекательностью.

Можно сказать, что именно театрализованная деятельность является возможностью раскрытия творческого потенциала ребенка, воспитания творческой направленности личности. Театральное искусство близко и понятно как детям, так и взрослым, прежде всего потому, что в основе его лежит игра. «Театрализованная игра – одно из ярких эмоциональных средств, формирующих художественный вкус детей, развивают познавательный интерес к окружающей действительности» [1, с. 23].

Современная исследовательница театрализованной педагогики А.В. Дзюина утверждает, что «драматизация и творческие упражнения развивают различные способности и функции: язык, интонацию, воображение, память, внимание, технические и художественные свойства (работа над сценой, костюмами, декорациями), ритм и тому подобное. Все это способствует развитию личности ребенка» [2, с. 26].

Театрализация включает инсценирование, режиссёрский комментарий, сценически-игровые упражнения, театральное видение пьесы.

Инсценирование направлено на создание драматического изменения эпического текста. Учащиеся вместе с учителем пишут диалоги героев и создают ремарки, уточняют поведение героев, место и время действия,

Режиссёрский комментарий – создание описания будущего спектакля от имени воображаемого режиссёра, размышление о характере героев, создание эскизов декораций, костюмов, поиск музыкального оформления.

Сценически-игровые упражнения – упражнения на материале текстов художественных произведений с использованием приёмов театральной педагогики. Виды упражнений: сценические этюды, пробы на роль. Учащиеся работают над развитием речи, пластики, игровых способностей.

«Театральное видение пьесы – приём изучения драматического произведе-

ния, при котором работа над пьесой ведётся в виде деловой игры – создание вообразяемого спектакля» [3, с. 53].

Во время подготовки театральной постановки учащиеся заняты поиском дополнительной литературы (справочная, художественная, критическая), чаще обращаются за консультацией к учителю. Такая работа даёт возможность для серьёзной умственной деятельности учащихся, для углубленного исследования текста оригинала, создаёт условия для формирования навыков самообразования.

В обучении театрализации выделяется несколько этапов:

1) подготовительный: а) первичное чтение; б) фрагментарное чтение; в) непосредственное чтение текста, осмысление; г) анализ текста.

2) исполнительский: интерпретация художественного текста, дополненная элементами театральной технологии (интонирование, костюмы, декорации:

3) репетиционный: репетиции перед вообразяемым зрителем;

4) презентационный: выступление перед зрителями;

5) рефлексивный: обмен впечатлениями после просмотра.

Подготовка драматизации развивает творческое воображение, коммуникабельность, нравственность и художественный вкус.

Кроме того, драматизация давно и хорошо зарекомендовала себя как комплексный метод обучения иностранному языку и культуре, который для активизации лексики и коммуникативных навыков ребенка также привлекает предметы творческого цикла, такие как театр, музыку, рисование.

Вместе с другими методами, формами работы, театрализация является действенным средством развития личности школьника, его речи. Умелое использование кукольного театра, пьес, спектаклей, инсценировок оказывает большую помощь в ежедневной работе учителя и воспитателя начальных классов в умственном, нравственном, эстетическом воспитании учащихся начальных классов. У младших школьников формируются отношение к окружающей среде, человеку, формируется характер, интересы. Именно поэтому в этом возрасте очень полезно показывать детям примеры дружбы, доброты, правдивости, трудолюбия. Средствами театрализации, в пьесах, сценках в доступной форме раскрываются темы дружбы и взаимопомощи.

Во многих произведениях на широком материале, близком пониманию детей, показываются трудолюбие, желание помочь друзьям. В то же время лентяи, зазнайки высмеиваются, их поведение вызывает у детей негативное отношение.

Дети очень быстро включаются в спектакль: отвечают на вопросы кукол, выполняют их поручения, дают советы, предупреждают об опасности, оказывают помощь героям спектакля. Необычность зрелища захватывает их и переносит в сказочный интересный мир. Кукольный театр, представления, пьесы приносят младшим школьникам большую радость и удовольствие. Пусть это будет маленькая сказка, небольшая сценка, театр детских кукол, они позволят ребенку реализоваться, показать свои актерские способности, развивать воображение, мышление, речь.

Таким образом, театрализация развивает у детей художественные способности, учит понимать и переживать содержание литературных произведений. А инсценировка произведения, на уроке чтения, помогает лучше проработать его

охарактеризовать главных героев, словесно описать те или иные события, персонажей произведения.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Ершова А.П. Взаимосвязь процессов обучения и воспитания в театральном образовании // Эстетическое воспитание. М., 2002. С. 23
2. Антонова А. Е. Сущность понятия креативности: проблемы и поиски // Теоретические и прикладные аспекты развития креативной образования в высшей школе: монография / под ред. А.А. Дубасенюк. Житомир: Изд-во ЖДУ им. И. Франко, 2012. С. 26.
3. Ершова А.П. Уроки театра на уроках в школе. М.: АО «Аспект Пресс». 2002. с.53.

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

О.С. Жукова, III курс очной формы обучения

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

Проблема раннего выявления и развития будущих лидеров на протяжении нескольких десятилетий привлекала внимание психологов и педагогов. В частности, Р.С. Немов и А.Г. Кирпичник в своих работах подчеркивают важность личных взаимоотношений в младшем школьном возрасте, которые определяют дальнейшую успешность ребенка в обществе, начиная с детского коллектива.

Для достижения высоких результатов в учебной деятельности является определением путей решения проблемы лидерства, которая может быть исследована с двух сторон: с одной стороны, лидерство определяется как наличие определенного набора необходимых личностных качеств, свойственных тем, кто успешно оказывает влияние или воздействует на других, а с другой, как целенаправленный процесс воздействия в направлении достижения группой поставленных целей [3, с. 54]. В современной психолого-педагогической науке имеется большое количество способов развить лидерские качества у детей самых разных возрастов. Примечательно, что лучше всего данный процесс проходит именно в младшем школьном возрасте.

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

Театрально-игровая деятельность – это игры-представления, в которых при помощи таких выразительных средств, как интонация, мимика, жесты, поза и походка, разыгрываются литературные произведения, т.е. воссоздаются конкретные образы [2, с. 15].

Роль внеклассной театрального искусства в воспитании детей неоспорима, потому что раскрепощает ребёнка, снимает психологические зажимы и комплексы; развивает способности и раскрывает возможности ребёнка; формирует коллектив детей в условиях творческой театрализованной деятельности и решает

другие важные задачи воспитания. Младший школьник в процессе внеклассной театрально-игровой деятельности осознает себя, учится желать и подчинять желанию свои стремления; учится действовать, следовать определенному образцу, правилу поведения; учится жить, проживая жизни своих героев, любя или не любя их, анализируя и пытаясь вникнуть в суть и причины их поступков, а также получая опыт, основанный на их ошибках.

Большое и разностороннее влияние театрализованных игр на личность ребенка позволяет использовать их как сильное педагогическое средство, поскольку сам младший школьник испытывает при этом удовольствие, радость. Воспитательные возможности театрализованных игр усиливаются тем, что их тематика практически не ограничена. Она может удовлетворить разносторонние интересы детей [1, с. 69].

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

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

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

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Гальперина Т.И. Особенности развития лидерских качеств младших школьников. М.: Пресс, 2014. 219 с.
2. Гоулман Д. Эмоциональное лидерство: искусство управления людьми на основе эмоционального интеллекта. М.: Альпина, 2014. 301 с.
3. Викулова М.А. Педагогические условия формирования лидерских качеств личности ребенка: автореф. дис. ... канд. пед. наук. М., 2010. с. 54–64.

ИНТЕРАКТИВНАЯ ЭЛЕКТРОННАЯ ДОСКА – ЕЕ ВОЗМОЖНОСТИ И ПРЕИМУЩЕСТВА

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

Повышение качества образования является одной из актуальных проблем современного общества. Каждый современный учитель должен формировать новую систему универсальных знаний, умений, навыков, а также опыт самостоятельной деятельности и личной ответственности учащихся, то есть современные ключевые компетенции.

Одним из рычагов, позволяющим осуществить данные цели, является обращение к новым образовательным технологиям.

Одной из таких технологий являются интерактивные средства обучения. Они широко используются при обучении школьников по целому ряду учебных дисциплин, так как позволяют учителю применять новые методы и приемы в своей профессиональной деятельности, а также сделать более доступной для понимания любую информацию.

«Интерактивные методы можно применять, как групповой способ обучения, для обучения с помощью игровых технологий, при фронтальном и дискуссионном обучении. Наиболее подходящими формами работы в начальной школе являются групповые виды деятельности и игровые технологии» [2].

Например, для начальной школы можно создавать различные игры, позволяющие обеспечить познавательную мотивацию и интересы учащихся, готовность и способность к сотрудничеству и совместной деятельности ученика с учителем или одноклассниками.

Одним из примеров реализации таких форм работы является использование интерактивной доски.

Интерактивная доска – это, в сущности, дисплей вашего компьютера. Значит, все, что есть на вашем компьютере, можно показать и на интерактивной доске. Когда вы работаете на интерактивной доске, вы можете взять маркер и сделать запись, добавить комментарий, нарисовать круг, подчеркнуть или выделить нужную информацию. Интерактивная доска помогает развивать обсуждение в классе. Конечно, можно писать и рисовать и на обычной доске. «Но преимущества интерактивной доски в том, что: добавлять записи можно к страницам, которые были приготовлены до занятия; после занятия записи на доске можно сохранить, не обязательно их стирать; можно использовать разные цвета, а также выделение. Универсальность интерактивной доски обеспечит вовлеченность учеников в работу, особенно тех, кто воспринимает информацию в основном даже кинестетически» [3].

«Записи и комментарии можно добавлять поверх любого изображения на экране, а затем сохранять их в нужном файле. Таким образом, учащиеся смогут воспользоваться файлом позже или распечатать его. Этот метод может быть удобен на различных занятиях – любое задание, которое включает сортировку, соединение, группировку и упорядочивание объектов, будет более эффективным на интерактивной доске. Интерактивные доски могут изменить преподавание и обучение в различных направлениях. Вот три из них: 1. Презентации, демонстрации и создание моделей. Использование необходимого программного обеспечения и ресурсов в сочетании с интерактивной доской может улучшить понимание новых идей. 2. Активное вовлечение учащихся. Мотивация и вовлеченность учащихся на занятии может быть увеличена за счет использования ин-

терапевтической доски. 3. Улучшение темпа и течения занятия. Использование интерактивной доски может улучшить планирование, темп и течение урока...» [1].

Как известно, детям не разрешают писать на настенных картах, схемах и плакатах, потому что все это предназначено только для демонстрации. Мало того, даже указкой водить по этим наглядным пособиям надо осторожно, чтобы не порвать. То есть ни одно из этих средств не дает возможности графического комментирования изображения. А вот интерактивные доски дают целый ряд принципиально иных возможностей: любая схема, рисунок, карта здесь специально предназначены для того, чтобы по ним было не только можно, но и нужно чиркать. Причем электронная доска дает возможность комментировать не только статические изображения, но и видео, что очень важно. Поэтому специфика работы с ней совершенно иная. Да, ее можно использовать как обычную маркерную, но это малоэффективно с точки зрения мультимедиа.

Другой очень важный момент связан с гигиеной труда учителя и ученика. Меловая пыль воздействует на легкие не лучшим образом, мало того, она отрицательно влияет на технику и эргономику учебного процесса. Поэтому даже внедрение в свое время маркерных досок уже было большим прорывом. Правда, и они имели ряд недостатков, которые в какой-то степени стимулировали распространение интерактивных досок: маркеры были нерегулируемыми по интенсивности цвета и толщине линии, их было трудно достать, для стирания требовались специальные спреи, они катастрофически быстро сохли и распространяли не очень приятный химический запах. Современная же электронная интерактивная доска лишена этих недостатков, плюс ко всему она эффективно работает в комплексе с целым рядом других устройств.

Структура урока всегда остается та же – неважно, используется интерактивная доска или нет. Но в некоторых случаях интерактивная доска может стать хорошим помощником, например, при, так называемом, индуктивном методе преподавания, когда ученики приходят к тем или иным выводам, сортируя полученную информацию. Учитель может по-разному классифицировать материал, используя различные возможности доски: перемещать объекты, работать с цветом, при этом, привлекая к процессу учеников, которые затем могут самостоятельно работать в небольших группах. Иногда можно снова обращать внимание учащихся на доску, чтобы они поделились своими мыслями и обсудили их перед тем, как продолжить работу. Но важно понимать, что эта эффективность работы с доской во многом зависит от самого преподавателя, от того, как он применяет те или иные ее возможности.

Ученики могут экспериментировать с заданием и передвигать объекты, попробовать снова. Дети считают, что это гораздо интереснее, чем выполнять работу в тетради, где постоянно возникают ошибки. Также можно провести дискуссию о том, что учащиеся видят на интерактивной доске. Правильно задавая вопросы, преподаватели помогут учащимся объяснить свои действия, продемонстрировать свое понимание проблемы и поделиться информацией со всем классом.

Следовательно, если педагог будет проводить занятия с использованием интерактивной доски, познавательный интерес у младших школьников будет формироваться успешно.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Гусакова Е.М. Электронная интерактивная доска: программное обеспечение и технические характеристики, влияющие на эффективность обучения. Интернет-портал. URL: <http://cyberleninka.ru> (дата обращения: 30.01.18).
2. Степанова Г.А. Современные информационные технологии обучения – залог успешной реализации ФГОС НОО. Интернет-портал. URL: <http://cyberleninka.ru> (дата обращения: 28.01.18).
3. Шубина И.В. Смарт и развитие современного образования. Интернет-портал. URL: <http://cyberleninka.ru> (дата обращения: 28.01.18).

ЭТИЧЕСКАЯ БЕСЕДА КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ ДУХОВНО-НРАВСТВЕННОЙ КУЛЬТУРЫ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

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

Духовный кризис – это одна из главных проблем в современном обществе. В нашей современности сложно найти идеал, на который можно ориентироваться, тяжело распознать, где истинное добро, а где зло. Настоящие духовные ценности подменяются ложными. Кризис духовности лишает смысла жизнь. Такое важное направление, как развитие духовно-нравственной культуры, призвано находить методы, отвечающие запросам сегодняшнего дня, которые могли бы раскрывать смысл духовных ценностей современным младшим школьникам.

Духовно-нравственные ценности высоко ценились во все времена, их формирование – «...это процесс систематического и целенаправленного воспитания у людей моральных качеств, соответствующих идеалам нравственности, путем превращения этих идеалов в устойчивые личностные духовные принципы и нормы поведения, это деятельность, устремленная в будущее» [1]. Особое внимание следует уделять детям младшего школьного возраста. Ведь именно с этого возраста начинают формироваться духовно-нравственные ценности, происходит развитие духовно-нравственной культуры младших школьников. И от того, как будет идти процесс становления духовно-нравственной культуры, будет зависеть будущее каждого ребенка. А в совокупности – и благополучие нашей страны.

Духовно-нравственная культура – это «составляющая общей системы культуры, которая включает в себя духовную деятельность и ее продукты, характеризуется внутренним богатством сознания, степенью развития личности на основе высших социальных ценностей. В состав духовно-нравственной культуры входит познание, нравственность, воспитание, образование, этика, эстетика и др.» [3].

Духовно-нравственное воспитание – это «целенаправленный двухсторонний процесс формирования морального сознания, развития духовно-нравственных чувств и выработки навыков духовно-нравственного поведения, включающее развитие нравственного сознания, формирование нравственных чувств» [1].

Духовно-нравственное воспитание можно считать активным и творческим процессом. Главными аспектами нравственности младших школьников являются его ценностные ориентации, убеждения, моральные принципы, а также поступки по отношению к близким, так и незнакомым людям. На наш взгляд, нравственным человеком нужно считать человека, для которого нормы, правила и

требования морали выступают как его собственные взгляды, убеждения, как привычные формы поведения. В младшем школьном возрасте дети более склонны к усвоению духовно-нравственных ценностей. Духовно-нравственное развитие младших школьников отличается заметным своеобразием. В их моральном сознании преобладают побудительные элементы, обуславливаемые указаниями, советами и требованиями учителя, дети с большим доверием относятся к взрослым. Они самостоятельно начинают разбираться в различных жизненных ситуациях, но их оценка часто носит лишь ситуативный характер.

Мы пришли и к такому выводу, что развитие духовно-нравственной культуры у младших школьников будет иметь успех, если учитель включит в свою работу проведение этических бесед с обучающимися, а это и будет одним из главных условий повышения развития духовно-нравственных понятий и убеждений младших школьников.

Этическая беседа – это «одно из средств духовно-нравственного воспитания предполагает формирования у школьников высокого уровня нравственного сознания, стойких духовно-нравственных чувств, интересов, потребностей и способностей, поведения» [2]. Этические беседы имеют цель обогатить младших школьников моральными представлениями и понятиями, связанными с положительными поступками действиями, ознакомить с правилами поведения. В процессе бесед вырабатывается оценочное отношение учащихся к своему поведению и поведению других людей. Поведение будет нравственно, если человек взвешивает, продумывает свои действия, поступает со знанием дел, выбирая верный путь решения стоящей перед ним проблемы.

Таким образом, воспитание духовно-нравственной культуры младших школьников предполагает формирование у них нравственных представлений о духовности, о нравственности, о правилах поведения и общения, о качествах человека и т.д., приобщение к ценностям, побуждение быть духовным, нравственным, культурным; воспитание эмоциональной устойчивости, эмоциональной отзывчивости, культуры поведения и культуры общения. Средством для этого может служить проведение эмпирических бесед с младшими школьниками.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Концепция духовно-нравственного развития и воспитания личности гражданина России. Интернет-портал. URL: <http://www.shkod-kerch.ru> (дата обращения: 1.02.18).
2. Кочисов В.К., Гогицаева О.У., Гадельшин А.В. Этическая беседа как средство формирования духовно-нравственной культуры младших школьников // Современные проблемы науки и образования. 2015 № 1–1. С. 1587.
3. Николаева И.И. Духовно-нравственная культура как объект педагогического анализа. Интернет-портал. URL: <https://cyberleninka.ru> (дата обращения: 12.01.18).

ИГРОВЫЕ УПРАЖНЕНИЯ КАК СРЕДСТВО КОРРЕКЦИИ ПОВЕДЕНИЯ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

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

Игровые упражнения как метод коррекционного воздействия на детей оказывает сильное влияние на развитие личности. В настоящее время игра используется в педагогической практике, групповой психотерапии и социально-психологическом тренинге в виде специальных упражнений, заданий на невербальные коммуникации, разыгрывании различных ситуаций и др.

Применение игровых упражнений носит название игротерапия. Согласно определению М.И. Чистяковой, «игровая терапия – это метод психотерапевтического воздействия на ребенка при помощи игры» [3].

В настоящее время исследователи-практики выделяют три вида игротерапии: недирективная, директивная и смешанная.

«Недирективная игровая терапия – это метод коррекции, где центром выступает ребенок как самостоятельная личность, способная к саморазвитию. Такой вид игровых упражнений направлен не на проблему ребенка, а именно на его личностные качества. Всё внимание здесь уделяется тому, чтобы ребенок стал более адекватным как личность при решении настоящих и предстоящих в жизни трудностей» [2].

«Директивная игровая терапия – это модель, в которой педагог выступает в роли ведущего коррекционного процесса с принятием на себя ответственности за достижение целей этого процесса. Эта модель основывается на теории социального научения, центральной задачей является обучение ребенка адекватному социальному поведению путем подражания (эталону, другим детям, педагогу). Педагог полностью контролирует ход игровой терапии, определяет поведение ребенка. Психологический механизм идентификации позволяет ребенку усвоить необходимые конструктивные позиции и способы поведения в различных жизненных ситуациях» [3].

«Смешанная игровая терапия – это метод психотерапии, сочетающий в себе директивную и недирективную игровую терапию. Синтез наиболее удачных приемов игровых упражнений разных форм дает возможность в довольно небольшой период времени применять различные варианты игровых действий с учетом индивидуальных особенностей ребенка» [1].

Применение данного вида игровой терапии для коррекции личностной сферы у младших школьников становится возможным при четком отслеживании индивидуальных изменений в поведении ребенка и личностных новообразований. Способность педагога вовремя отреагировать на такие перемены школьника дает возможность эффективно применять игровые ситуации, что повышает эффективность коррекционного процесса и существенно упрощает его использование. Игровые упражнения выполняют несколько важных функций: способствуют созданию доверительных отношений между одноклассниками; помогают ребенку снять страх, тревогу, напряжённость в коллективе; способствуют повышению уровня самооценки у ребенка; позволяют прожить различные ситуации взаимоотношений, при этом полностью отсутствуют социально значимые последствия.

Выделим функции и задачи педагога, ведущего коррекционные занятия: формирование атмосферы принятия ребенка; эмоциональное сопереживание ре-

бенку; отражение и вербализация его чувств и переживаний в максимально точной и понятной ребенку форме; обеспечение в процессе игровых занятий условий, актуализирующих переживания ребенком чувства достижения собственного достоинства и самоуважения.

Основные механизмы воздействия игры: 1. Моделирование системы социальных отношений в наглядно-действенной форме в данных игровых условиях, следования им ребенком и ориентировка в этих отношениях. 2. Изменение позиции ребенка в направлении преодоления собственного эгоцентризма, вследствие чего происходит понимание собственного «я» в игре и увеличивается способность к преодолению проблемных ситуаций. 3. Развитие взаимоотношений как равноправных партнерских отношений сотрудничества между детьми, которые обеспечивают вероятность личностного развития. 4. Развитие способности ребенка к произвольной регуляции своих действий на основе подчинения правилам поведения в условиях игровой ситуации.

Игровые упражнения дают возможность оптимизировать процесс поиска решения в проблемной ситуации и реализуются в процессе игровых упражнений, где основное внимание уделяется методам коммуникации.

В игре тесно сопряжены физический и психический компоненты. Поэтому занятия со специальными игровыми упражнениями с детьми – продуктивный способ коррекции нарушения поведения у детей младшего школьного возраста. Большой плюс подвижных игр заключается в том, что школьники расходуют накопившуюся энергию, осуществляют свою потребность в движении, улучшают основные двигательные навыки. Кроме этого, они так же приобретают такие жизненно важные качества, как самостоятельность, инициативность, настойчивость, учатся совладать со своими эмоциями, считаться с мнением и поступками других ребят в группе, согласовывают собственные поступки с поступками одноклассников. У детей младшего школьного возраста игра вызывает много позитивных эмоций. Именно они и помогают ребенку в формировании важных личностных качеств, а также расширяют его кругозор.

Игра предоставляет возможность ребенку пробовать совершать различные действия, получать оценку со стороны взрослого и не бояться ошибаться в своих поступках. Отображая в играх жизнь окружающих людей, их поступки и трудовую деятельность, дети получают возможность более глубоко понять и прочувствовать окружающее. В игре возникают ситуации сотрудничества и взаимопомощи. Кроме того, распределяя роли, обсуждая замыслы игры, помогая друг другу, дети становятся коллективом. Наличие правил в игре и требования им подчиняться способствуют развитию воли младшего школьника.

Коррекция нарушений поведения не совершается в игровых упражнениях автоматически. Хороший результат достигается в том случае, когда педагог учитывает чувства ребенка, принимает его установки, искренне поддерживает и верит в способность ребенка принимать ответственность за решение трудностей. Важен диалог ребенка и взрослого через принятие, отражение и вербализацию чувств, которые ребенок может свободно выразить в игру. Такая картина и является фундаментальным механизмом коррекционного воздействия в игровой терапии.

Таким образом, коррекция при помощи игры считается основным и результативным методом профилактики и коррекции нарушения поведения детей младшего школьного возраста. Игра активно влияет на процесс формирования личности, затрагивает глубокие чувства и переживания ребенка, в отличие от деятельности неигрового типа. Успешный результат игрового коррекционного воздействия заложен в построении диалога взрослого и ребенка через принятие, отражение и вербализацию им свободно выражаемых в игре чувств.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Белинская Е.В. Сказочные тренинги для дошкольников и младших школьников. СПб.: Речь; М.: Сфера, 2008. 125 с.
2. Воспитание детей в игре: Пособие для педагога / сост. А. К. Бондэрэнко, А.И. Матусик. 2-е изд. перераб. и доп. М.: Просвещение, 2003.
3. Карабанова О. А. Игра в коррекции психического развития ребенка. М.: Просвещение, 2007. 312 с.

СОЗДАНИЕ УСЛОВИЙ ДЛЯ ФОРМИРОВАНИЯ У ОБУЧАЮЩИХСЯ ПОЛОЖИТЕЛЬНЫХ ЭМОЦИЙ ПО ОТНОШЕНИЮ К УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

С.В. Фомина – учитель начальных классов
МОУ СОШ № 11, г. Тверь

В учебном процессе в ходе познавательной деятельности всегда возникают отрицательные и положительные переживания у обучающегося. Эмоциональные состояния являются регуляторами процессов восприятия, памяти, мышления, воображения, интересы, потребности, мотивы и др.

Информация запоминается лучше при хорошем эмоциональном состоянии. Также установлено, что ребята лучше воспроизводят позитивные события, когда находились в положительном настроении; и наоборот, негативные события воспроизводились лучше при плохом настроении. Эмоции являются ключевыми в системе регуляции деятельности и поведения человека. Они проявляются и в результатах деятельности, и к своим действиям, к себе самому и окружающим людям. На познавательную активность учащихся в учебном процессе огромное влияние оказывают именно эмоции. Психологами показано, что эмоции являются мотивом поведения обучающихся в процессе познания (Л.С. Выготский, А.Н. Леонтьев, Ю.Б. Гипперейтер, П.Я. Гальперин и др.). Только положительные эмоции помогают ученикам сдвигать мотив на цель [1]. Положительные эмоциональные состояния у обучающихся в процессе учения возникают при использовании таких методов, как метод создания ситуаций успеха у школьников, метод научения на основе сотрудничества, дискуссий, соревнования и т.д.

Исследования Г.И. Щукиной и Н.Г. Морозовой, А.К. Марковой, А.Я. Никоновой, посвященные проблеме влияния эмоционального отношения к учебной деятельности на ее результативность, показывают, что результативность учебной деятельности характеризуется, по крайней мере, тремя обязательными моментами: 1) положительной эмоцией по отношению к учебной деятельности; 2) наличием познавательной стороны эмоции; 3) наличием непосредственного мотива, идущего от эмоций к учебной деятельности.

Ребенок, реагируя на действительность и ее воздействия, эмоционально откликается. Важно понять какие переживания, какое содержание, какие чувства

возникают у школьника в эмоциональном отклике.

Под эмоциональной сферой мы понимаем характеристику индивидуальности человека, включающую эмоции, чувства, самооценку и тревожность.

Существует закономерность: индивидуальность развивается и проявляется в деятельности, деятельность осуществляется на основе потребностей; любому человеку свойственны потребность в труде, познавательная потребность, потребность в общении. Этот ряд отражает связь не только между индивидуальностью, как целым, так и ее отдельными сферами (в том числе и эмоциональной) и учебной деятельностью.

Остановимся на взаимосвязи учебной деятельности и компонентов эмоциональной сферы. Поскольку учебная деятельность школьника обусловлена его взаимодействием с другими людьми, с различными объектами и предметами, в процессе которого всегда существует определенное отношение к окружающему, то необходимо понять, что учебная деятельность есть также деятельность эмоциональная. Жизнерадостные настроения, эмоциональная атмосфера создают благоприятные условия для обучения и воспитания, формирования индивидуальных качеств школьника. Создавая положительный эмоциональный настрой, можно добиться более позитивного отношения к деятельности, и следовательно, улучшения ее результативности.

На уровень удовлетворенности деятельностью влияет много факторов. В первую очередь, уровень самооценки. Учащиеся с низкой самооценкой не уверены в себе, у них велика вероятность возникновения состояния эмоциональной напряженности, что вызывает интеллектуальные затруднения. Это, в свою очередь, провоцирует неудовлетворенность учебной деятельностью. Также на удовлетворенность влияет уровень личностной и ситуативной тревожности учащегося. Если ученик перед уроком сильно волнуется, его беспокоят возможные неудачи, он не может сосредоточиться, то ухудшаются результаты интеллектуальной деятельности. Неудачи будут преследовать учащегося с высоким уровнем тревожности и удовлетворения деятельностью не принесет. Эмоции, которые ученик испытывает в школьной жизни, тоже влияют на удовлетворенность деятельностью. Если учащийся испытывает страх перед школьными занятиями, уроки не вызывают у него чувства интереса, любознательности, удивления, радости открытия; межличностные отношения не вызывают положительных эмоций; если ученик не осознает своих возможностей в достижении успехов в учебе, то ученик не будет удовлетворен результатами деятельности.

Характерной особенностью детей младшего школьного возраста является их впечатлительность, эмоциональная отзывчивость на все яркое, крупное, красочное. Монотонные, скучные уроки снижают познавательный интерес первоклассника, ведут к появлению отрицательного эмоционального отношения к учебе.

По мнению К.Е. Изарда, мотивационная функция эмоций прежде всего заключается в формировании интереса. В результате у младших школьников при удовлетворении потребностей, желаний, успешном достижении цели учебной деятельности возникают положительные эмоции. В учебной деятельности детей они проявляются при удовлетворении мотивации учения, мотивации достижения. Большую радость у школьников обычно вызывает их самостоятельность в

учебной деятельности, в частности, самостоятельный переход от одного этапа учебной работы к другому, например, умение без помощи учителя перейти от формулировки учебной задачи (проблемы) к определению учебных действий (путей разрешения проблемы), затем к приемам проверки выбранного пути решения [2, с. 53–55].

Положительные эмоции обеспечивают не только более высокие результаты учебной деятельности, но и определенный эмоциональный тонус. Без них легко наступает вялость, агрессивность, а иногда и более выраженные эмоциональные состояния: аффекты, фрустрации, депрессии. Экспериментально установлено, что с помощью эмоций достигается успешность в решении не только отдельных мыслительных задач, но и в познавательной деятельности в целом [3].

Необходимо, чтобы обучающиеся научились не только различать, но и проявлять в процессе учебной деятельности сочувствие, сопереживание и содействие, так как они усиливают эмоции и являются достаточно сильным фактором развития их личности. В этой связи важно, чтобы вся окружающая учащихся обстановка была оптимистичной, уважительной и жизнеутверждающей. Именно на учителе лежит ответственность за создание в процессе обучения творческой атмосферы. Он достигает этого, если показывает образцы доброжелательности, ровного настроения, эмоционального приятия всех учащихся независимо от их успехов в учебной деятельности. Из этого следует, что недопустимы резкие, нетактичные высказывания и оценки, провоцирование конфликтов, скандалов, эмоциональных взрывов (аффектов), несправедливое и тем более агрессивное отношение к учащимся, травмирующее их.

Учитель должен вовремя заметить проявление у учащихся фактов эмоционального дискомфорта. В его задачу входит снижение эмоциональной напряженности. Не менее значимо развитие способности понимания внутренних состояний другого человека, которая позволит учителю адекватно оценивать эмоциональное состояние ученика, моделировать его мотивационную сферу, осознавать и учитывать степень утомления. Эмоциональная напряженность приводит к возникновению стойких отрицательных эмоций, которые могут быть перенесены иногда и на весь учебный процесс, снижает уровень мотивации учебной деятельности вплоть до ее отвержения. Следствием могут быть нарушения взаимоотношений с учителями, соучениками, педагогическим коллективом в целом.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Вилюнас В.К. Психология эмоций /под ред. В.К. Вилюнаса, Ю.Б. Гиппенрейтер. Психология эмоций. М.: Изд-во Моск. ун-та, 1984. 288 с.
2. Изард К. Психология эмоций / пер. с англ. СПб.: Питер, 1999. 464 с.
3. Ильин Е.П. Эмоции и чувства. СПб.: Питер, 2001 752 с.

ИНТЕРАКТИВНАЯ ДОСКА КАК СРЕДСТВО ПОВЫШЕНИЯ МОТИВАЦИИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ НА УРОКЕ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА

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

Использование интерактивной доски в процессе обучения в школе играет

исключительную роль и тому есть как минимум две причины. Первая кроется в том, что достаточно сложно добиться такого уровня наглядности на уроке, особенно если это урок в начальной школе, где дети ещё не обладают такой усидчивостью и ответственностью, как в старшем звене.

Интерактивная доска имеет преимущества для учителя и учащихся. Она сочетает разные стили обучения: визуальные, слуховые или кинестетические, позволяет сделать обучение более наглядным. Благодаря интерактивной доске ученики могут видеть видеосюжеты, содержащие лексический или грамматический материал, также имеют возможность взаимодействовать с предметами физически, передвигая буквы, картинки, рисовать стрелочки, соединять части предметов друг с другом. Тем самым ученики отрабатывают изученный на уроке материал и усваивают информацию быстрее.

В результате использования интерактивной доски учитель может организовать и провести интересные уроки для школьников в нетрадиционной форме, поддерживать в учебном кабинете атмосферу оживленного общения. Интерактивная доска не только побуждает детей к активной работе, но и помогает вам донести материал до каждого ученика в классе.

Интерактивная доска является средством формирования ключевых и предметных компетенций учащихся. Ключевые компетенции необходимы для успешной социализации человека в быстроменяющемся обществе. К ним относятся интеллектуальная, коммуникативная, информационная, организационная, социокультурная, компенсаторная [1].

Задания, созданные с помощью интерактивной доски, направлены на развитие интеллектуальных способностей учащихся. Это могут быть игры по обобщению и закреплению материала, развивающие интеллектуальную компетенцию у учеников.

Цель обучения английскому языку – это формирование иноязычной коммуникативной компетенции учащихся, понимаемой как их способность и готовность общаться на английском языке в пределах, определенных стандартом по иностранному языку. Коммуникативная компетенция имеет особую значимость в жизни человека, поэтому ее формированию следует уделять пристальное внимание. Современное образование предполагает новые средства для формирования коммуникативной компетенции. К таким средствам относится интерактивная доска, помогающая войти в иноязычную культуру, расширить общение. Коммуникативная компетенция влияет на учебную успешность. Если ученик стесняется отвечать у доски или испытывает при этом чрезмерную тревогу перед слушателями, его можно попросить выполнить задание на интерактивной доске, создавая ситуацию успеха, давая возможность почувствовать себя наравне со взрослым, ощутить свою значимость.

На уроке английского языка интерактивную доску можно применять при отработке грамматического материала, используются приемы: «Найди ошибку», «Убери лишнее», «Заполнение пробелов», «Текст с пропусками», «Создание схем», «Лингвистические игры». Коммуникативную ценность при обучении говорению имеют задания «Незаконченное предложение», «Соотнесение реплик в

диалоге», «Установление соответствий». Полезной при создании подобных заданий является флэш-анимация, готовые схемы можно найти в интернете и заполнить их необходимым тематическим материалом. При введении лексического материала наиболее эффективными являются такие приемы как: «Распределение на группы», «Убери лишнее», «Сопоставление», «Заполнение пробелов». При обучении письменной речи и правописанию можно использовать задания «Заполнение пробелов», «Восстановление деформированного текста», «Текст с пропусками» [2].

Использование интерактивной доски на уроках английского языка позволяет активно вовлекать учащихся в учебную деятельность, повышает мотивацию обучения, стимулирует творческую активность и способствует развитию личности ребенка, расширяет возможности предъявления учебной информации, является наиболее эффективным и экономным во времени.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Гальскова Н.Д., Гез Н.И. Теория обучения иностранным языкам. Лингводидактика и методика. М.: Академия, 2004.
2. Свистунова З.Ю. Использование интерактивной доски на уроках английского языка URL:<https://multiurok.ru/files/ispol-zovaniie-intieraktivnoi-doski-na-urokakh-anghliiskogho-iazyka-1.html> (дата обращения 01.03.2018)

РАЗВИТИЕ ТВОРЧЕСКОГО ПОТЕНЦИАЛА

А.О. Титова, II курс очной формы обучения

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

В настоящее время творческая личность становится постоянно востребованной обществом на всех ступенях ее развития. Количество изменений в жизни, происходящих за небольшой отрезок времени, требуют от человека качеств, позволяющих творчески и продуктивно подходить к любым изменениям. Для того чтобы выжить в ситуации постоянных изменений, чтобы адекватно на них реагировать, человек должен активизировать свой творческий потенциал. Развитие творческой активности личности – это процесс достаточно длительный и сложный. На различных возрастных этапах ее формирования он имеет свою специфику, во многом обусловленную общими особенностями каждого из этих этапов.

Продуктивность мыслительной и особенно творческой активности учащихся не в полной мере отвечает задачам современного обучения. Всегда актуальна проблема формирования творчески активной личности, способной самостоятельно ставить и реализовывать цели, выходящие за рамки, предписанные стандартными требованиями, делать выбор, анализировать свою деятельность.

Решение проблемы развития творческих способностей учащихся зависит от содержания и методов обучения. В связи с этим целью моего исследования является рассмотрение творческого потенциала (творческих способностей) учащихся в начальной школе и теоретическое обоснование методов, применяемых в технологии ТРИЗ.

К одной из главных задач образования и воспитания личности ребенка от-

носится развитие его личностных потенциалов. Важнейшим составляющим личностного потенциала является творческий потенциал. При его развитии повышается заинтересованность в выполнении заданий поискового характера, уровень интеллектуального развития, познавательный интерес к предмету и степень самостоятельного мышления, формируются такие качества как любознательность, убежденность и вера в себя.

Творческий потенциал представляет собой сложное понятие, которое включает в себя социально-личностный, природно-генетический и логический компоненты, в совокупности, представляющие собой способности, умения, знания и стремления личности улучшить окружающий мир в различных сферах деятельности. Е.П. Ильин в книге «Психология творчества, креативности, одарённости» даёт следующее определение творческого потенциала: «Творческий потенциал (в узком смысле) – это творческие способности, прежде всего к воображению и креативному мышлению. В широком же смысле творческий потенциал – это особенности личности, способствующие реализации творческих способностей» [2].

Творчеством называют духовную деятельность, результатом которой является создание оригинальных ценностей, установление новых, ранее неизвестных факторов, свойств и закономерностей материального мира и духовной культуры [5]. Основным признаком творчества считается доступный наблюдению итог деятельности, имеющий характерные свойства: оригинальность, редкость, новизну, полезность, необычности т. д. Сама же творческая деятельность определяется как процесс создания новой информации или продукции с высокими показателями их количества с наименьшей затратой времени и сил. В настоящее время школа направлена на всецелое развитие личности ребенка, в основе которого лежит творческая активность. Значение формирования творческой активности заключается в том, что в процессе творческой деятельности учащиеся овладевают эвристическими приемами приобретения знаний, воспитывают в себе любовь к серьезному, вдумчивому труду, постоянное стремление к самообразованию, настойчивость в достижении поставленной цели.

Большое значение в творческой деятельности имеет непрерывность творческого процесса. Практика показывает, что эпизодическая творческая деятельность малоэффективна. Она может вызвать интерес к конкретной выполняемой работе, активизировать познавательную деятельность во время ее выполнения, но она никогда не приведет к развитию творческого отношения к труду, стремления к изобретательству и рационализации, экспериментаторской и исследовательской работе, т. е. к развитию творческих качеств личности. Непрерывная, систематическая творческая деятельность учащихся на протяжении всех лет обучения в школе ведет к воспитанию устойчивого интереса к творческому труду, а, следовательно, и к развитию творческого потенциала.

В процессе творческой деятельности ребенок развивает свои способности, свой творческий потенциал. Р.С. Немов, изучая этот процесс, выдвигает ряд требований к деятельности, развивающие способности. Они же в свою очередь являются условиями развития способностей. Первым таким условием Р.С. Немов выделяет творческий характер деятельности. Она должна быть связана с откры-

тием нового, приобретением новых знаний, что обеспечивает интерес к деятельности. Следующие условия, предъявляемое Р.С. Немовым к развивающей деятельности, заключается в том, что деятельность должна находиться в зоне потенциального развития ребёнка, то есть быть максимально трудной, но выполнимой [4].

В.А. Левин выделил ещё одно условие развития творческих способностей. Он называл развитие именно творческой деятельности, а не обучение только техническим навыкам и умениям. При несоблюдении этого условия многие качества необходимые творческой личности – художественный вкус, стремление к новому, чувство прекрасного, умение и желание сопереживать – попадают в число избыточных. Для преодоления этого необходимо развивать обусловленные возрастными особенностями развития личности ребёнка стремление к общению со сверстниками, направляя его на стремление к общению через результаты творчества [3].

Традиционные же объективные условия возникновения в процессе обучения творческой деятельности учащихся обеспечиваются при реализации принципа проблемности в процессе обучения в современной школе.

Таким образом, рассмотренные условия развития творческих способностей позволяют нам выделить пути развития творческих способностей в школе. Первый – это организация учебного процесса путем постановки творческих задач. А второй путь развития творческих способностей детей – через художественно-творческую деятельность.

Большой потенциал для развития творческой личности несет в себе педагогическая технология решения изобретательских задач (ТРИЗ), которая была разработана Г.С. Альтшуллером.

Данная педагогическая технология призвана организовать творческий потенциал личности так, чтобы способствовать саморазвитию и поиску решений творческих задач в различных областях. ТРИЗ-педагогика ставит целью формирование сильного мышления и воспитание творческой личности, подготовленной к решению сложных проблем в различных областях деятельности [1].

Под методами решения изобретательских задач, прежде всего, подразумеваются приемы и алгоритмы, разработанные в рамках ТРИЗ; а также такие известные методы, как метод выявления противоречий, мозговой штурм, морфологический анализ, синектика, метод фокальных объектов и их разновидности, а также метод вепольного анализа и др.

ТРИЗ – это сложный, но очень интересный процесс овладения знаниями. Он требует от учителя большой подготовки. Для активного участия ребят в обсуждении изучаемого материала учитель должен так настроить детей, чтобы они сами могли найти необходимые аргументы в защиту правильной версии, т. е. самостоятельно проанализировать и обобщить материал. Умение сопоставлять, анализировать, комбинировать, находить новые подходы – все это в совокупности и составляют творческие способности, т.е. творческий потенциал.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Альтшуллер Г.С., Злотин Б.Л., Зусман А.В. Теория и практика решения изобретательских задач. Методические рекомендации. Кишинев, 1989.
2. Ильин Е.П. Психология творчества, креативности, одарённости. СПб.: Питер, 2012. 448 с.
3. Левин В.И. Воспитание творчества. Томск: Пеленг, 1993.

4. Немов Р.С. Общая психология: в 3 т. Т. 1. Введение в психологию. М.: Юрайт, 2011. 726 с.
5. Спиркин А. Г. Сознание и самосознание. М., Политиздат, 1972, 303 с.

ФОРМЫ И МЕТОДЫ ФОРМИРОВАНИЯ КОММУНИКАТИВНЫХ УНИВЕРСАЛЬНЫХ УЧЕБНЫХ ДЕЙСТВИЙ

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

Особое значение в начальном образовании имеет формирование коммуникативных универсальных учебных действий (УУД). Коммуникация – одна из главных составляющих нашей жизни, важный элемент в развитии личности, обеспечивающий совместную деятельность людей, обмен информацией, получение необходимых эмоций, создание целостной картины мира. В современном обществе существует проблема коммуникативного характера: дети больше общаются через Интернет, играют в компьютерные игры, пренебрегая реальному общению с людьми. Всё это сказывается на психике детей. Без развитых коммуникативных навыков ребенок не сможет существовать в современном обществе. В школьных условиях решить эту проблему затруднительно из-за не до конца раскрытого содержания, недостаточного исследования условий формирования коммуникативных действий в начальной школе; недостаточно соответствующих научно-методических рекомендаций, пособий.

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

Исследования показывают, что от 15% до 60% младших школьников испытывают сложности коммуникативного характера. Можно наблюдать, что дети не умеют общаться со сверстниками и со взрослыми, не умеют работать в группах – уровень развития компетенций далек от совершенства.

Поэтому необходимо составление педагогом программы формирования коммуникативных умений на каждом уроке, использование различных форм, нестандартных методов и приёмов работы.

Наиболее распространенной является групповая форма работы, при которой формируются социальные навыки, а учащиеся более охотно и активно участвуют в процессе усвоения учебного материала. Групповая форма обучения даёт большой эффект не только в обучении, но и в воспитании учащихся. Обучающиеся, «объединившиеся в одну группу, привыкают работать вместе, учатся находить общий язык и преодолевать сложности общения. Сильные учащиеся начинают чувствовать ответственность за своих менее подготовленных товарищей, а те стараются показать себя в группе с лучшей стороны» [2, с. 54].

Одной из самых распространенных форм групповой работы является работа в парах. Чаще всего это статическая пара, образованная из детей, сидящих за одной партой. Дети при такой форме обучаются качественнее, быстрее.

В парной работе важны такие формы, как организация взаимной проверки заданий, парная работа, учебный конфликт. Например, дети в статической паре в устной форме проверяют знание правил по русскому языку, устный счёт по математике. Каждый правильный ответ оценивается в один балл.

Групповая форма работы «может использоваться в проектно-исследовательской деятельности, которая расширяет спектр коммуникативных возможностей школьников, учит детей работать с информационными источниками, в том числе с людьми, позволяет группе в ходе совместной работы критически оценивать свои ресурсы, условия выполнения задания, равномерно распределять общую групповую работу на всех участников, дает возможность сравнить свою работу с другими и оценить результат своей деятельности, формирует у каждого ученика ответственность за полученный в проектной работе результат» [3].

Эффективен такой метод работы, как групповая дискуссия – способ организации совместной деятельности учеников под руководством учителя с целью решить групповые задачи или воздействовать на мнения участников в процессе общения. Здесь могут использоваться нестандартные задания. К примеру, задачи, не имеющие решения: отыскать звуковую схему слова «дети». «Исполнители» делают то, на что им указывает учитель: ставят пальчик на одну из схем; внимательные учащиеся не выполняют задание. Одному занять такую позицию почти невозможно, поэтому такие задания лучше давать в группе, которая быстрее обучается.

Групповую и парную работу нужно начинать с первого класса. Её можно применять на уроках изо, литературного чтения, технологии.

Важно использование творческого и проектного дела, в ходе которого дети вместе находят решение поставленным задачам. Наиболее известные творческие дела в начальной школе «Вместе веселее», «Давайте познакомимся», «Берём интервью», «Моя семья» и другие.

Приветствуется использование простых дискуссий – метод обучения, повышающий интенсивность и эффективность учебного процесса за счёт активного включения обучаемых в коллективный поиск истины [4]. В ходе такого метода учащиеся научатся высказывать свою точку зрения, прислушиваться и принимать чужое мнение, правильно строить речевое высказывание. Дискуссию можно использовать на всех уроках, но нужно следить за речью учащихся, за дисциплиной. До начала введения этого метода» важно разъяснить правила ведения дискуссии.

Коммуникация детей развивается с помощью использования средств ИКТ. В каждый урок можно внедрить электронные приложения, презентации, видео, с которыми дети могут работать в парах, группах, проводить дискуссии, учиться правильно выражать свои мысли строить речевые высказывания.

В урок можно включить сюжетно-ролевые и деловые игры, в ходе которых дети погружаются в условия, возможные в их жизни. Сюжетно-ролевые игры обязывают детей проявлять инициативу и невольно показывать свою картину мира и модель социальных отношений. Организатор игры должен подталкивать ребят к поиску своих вариантов поведения, нестандартных решений возникаю-

щих проблем. Например, на уроках математики дети могут поиграть в игру «Рыбаки». Они получают удочки, имитируют насаживание наживки и забрасывают крючок «в воду». По очереди школьники вылавливают рыбок, на которых написаны примеры. После удачного улова нужно выполнить полученное задание.

Продуктивно проведение урока в виде круглого стола (обсуждение проблемы по конкретной теме, высказывание различных точек зрения с аргументированием), пресс-конференции (приглашение людей различного рода профессий: врач, пожарный, военный; вопросно-ответная форма работы), экскурсия (в ботанический сад, музей), соревнований (кто больше решит заданий, найдет неизвестной ранее информации). Обязательно включать в урок работу с электронным приложением (обсуждение, выполнение), создание проблем ситуаций (поиск решения учащимся новых для него учебных проблем), инсценирование (например, на литературном чтении инсценировать произведение «Краденое солнце», учащиеся должны распределить роли, обязанности).

Все перечисленные методы и формы способствуют активному вливанию учеников в учебный процесс, созданию интересных, нестандартных ситуаций.

Большинство таких методов, форм и приёмов используются в пособии Л.Г. Петерсон «Мир деятельности» для учащихся 1–4 классов. Курс «Мир деятельности» способствует формированию у младших школьников знаний об учебной и совместной деятельности, способах их организации, качествах ученика, ценностях жизни, прививают и повышают мотивацию к учению, способствуют развитию коммуникативных навыков.

С первого класса вводится тема «Парная работа», учащиеся не просто учатся работать в паре, но и изучают правила и организацию такой работы, способы устранения конфликтов. В конце 1 класса вводится «Групповая работа». Разъясняются правила и принципы групповой работы, проводятся первые дискуссии. На протяжении всего курса увеличивается объем, сложность групповых и парных заданий.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Как проектировать универсальные учебные действия в начальной школе. От действия к мысли: пособие для учителя / А. Г. Асмолов, Г.В. Бурменская, И. А. Володарская, О. А. Карабанова, Н. Г. Салмина, С. В. Молчанов. 2008.
2. Климанова Н.С. Коммуникативные универсальные учебные действия // Доклад на методическом объединении учителей начальных классов. 2016. [Электронный ресурс]. URL: nsportal.ru/...mo/.../kommunikativnye-universalnye-uchebnye-deystviya
3. Савенков А.И. Методика исследовательского обучения младших школьников. Самара: Учебная литература, 2007.
4. Электронный словарь педагогических терминов 2013-2018 г. [Электронный ресурс]. URL: https://uchebnikonline.com/pedagogika/pedagogika_u_zapitannyyah_i_vidpovidyah_-_kuzminskiy_ai/slovník_pedagogichnih_terminiv.htm

ДИДАКТИЧЕСКАЯ ИГРА КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ НА УРОКАХ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ

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

Компетенция понимается как определенная сфера приложения знаний, навыков, умений и качеств, которые в комплексе помогают человеку действовать в различных, в том числе и в новых для него ситуациях.

Согласно новым государственным стандартам по иностранному языку, в обязательный минимум содержания основных образовательных программ, помимо речевых умений и языковых знаний и навыков, компенсаторных умений и учебно-познавательных умений, входят коммуникативные знания и умения.

Согласно Федеральному государственному образовательному стандарту начального общего образования (ФГОС НОО), компетенция – это совокупность связанных личностных качеств, определенных в отношении определенного диапазона объектов и процессов [2].

Понятие «коммуникативная компетенция» постоянно развивалось, дополнялось и переосмысливалось под влиянием как новых научных данных, так и меняющегося социального запроса. Результатом постепенного становления понятия коммуникативной компетенции, стал конструкт, включающий следующие компоненты (субкомпетенции): лингвистический, социолингвистический, социокультурный, стратегический, дискурсивный и социальный [3].

Интегративная цель обучения английскому языку младших школьников включает развитие у обучающихся начальной школы коммуникативной компетенции элементарного уровня в доступных им формах аудирования, говорения, чтения и письма, то есть, основных четырёх видах речевой деятельности. Развитие коммуникативной компетенции наилучшим образом осуществляется с помощью коммуникативно-направленного подхода.

Коммуникативно-направленный подход – подход, обеспечивающий воздействие на собеседника, оптимальность обучения с точки зрения эффективности воздействия на другого человека. Его цель – предоставить обучающимся реальные уроки общения, которые пытаются подражать естественному развитию языкового обучения [1].

Система по формированию коммуникативной компетенции на уроках английского языка в начальных классах проходит по следующим направлениям: 1. Использование игр и игровых упражнений, направленных на коммуникативную деятельность. 2. Использование информационно-коммуникативных технологий, стимулирующих речевую деятельность на уроке. 3. Работа со словарем как способ усвоения тематической лексики.

Используемые игры могут быть условно разделены на несколько групп: игры коммуникативной направленности; игры со словами; игры и игровые упражнения, используемые при объяснении и закреплении грамматического материала.

При отработке темы «Давайте познакомимся» можно использовать игру «Карусель». Правила игры: дети выстраиваются в два круга лицом друг к другу – внутренний и внешний. Стоящие во внешнем круге ученики задают вопрос: «What is your name?», а ученики, стоящие во внутреннем круге, отвечают: «My name is ...». Затем внешний круг делает шаг вправо, меняя партнера. Действие продолжается до тех пор, пока пары не встретятся.

Отрабатывая речевые конструкции, употребляемые в диалогах – расспросах, можно использовать игры «Незнайка». Правила игры: один из обучающихся

загадывает животного, другие задают вопрос «Is it a cat (dog, frog, ...)? – No, it is not/ Yes it is». Эту же игру можно использовать для отработки употребления следующих конструкций: «Have you got? – Yes, I have./No, I have not», или «Кто (что) у тебя есть?»; «Do you want ...? - Yes, I do./ No, I don't.», или «Что ты хочешь?», «Do you like to? - Yes, I do./No, I don't», или «Что ты любишь?»; «Can you run (swim, play)?» и т.д. Эти же игры можно использовать и для закрепления тематической лексики.

При изучении Present Progressive Tense можно использовать игру «Комментатор». Правила игры: обучающиеся по очереди выполняют действия и комментируют их. Например, «I am sitting. I am standing up. I am going to the window». Учитель даёт ученику карточку за каждое правильно названное действие. Победителем становится тот, который набрал большее количество карточек.

Или при изучении Present Simple Tense: первый ученик произносит предложение с заданным глаголом от 1-го лица, второй ученик – от 2-го лица, третий ученик – от 3-го лица единственного числа.

При овладении грамматикой младшие школьники, как правило, испытывают трудности. Они вызваны как различием грамматического строя русского и английского языков, так и недостатком теоретических знаний обучающихся в области родного языка. Одним из принципов работы с младшими школьниками, которые в силу своего возраста еще не способны понять сложные грамматические явления, это упрощение. Так, например, при объяснении образования Future Simple Tense можно рассказать сказку про короля Will и королеву Shall.

Таким образом, использование коммуникативной методики – объективная необходимость, продиктованная закономерностями обучения иностранному языку, а для успешного осуществления коммуникативного подхода следует использовать дидактические игры, направленные на формирование коммуникативной компетенции.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Мильруд Р.П., Максимова И.Р. Коммуникативная готовность учащихся – новая парадигма коммуникативной компетенции // Ин. языки в школе. М.: Методическая мозаика, 2008. № 3. С. 7–16.
2. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования. М., 2012. [Электронный ресурс]. URL: http://www.edu.ru/db/mo/Data/d_09/prm373-1.doc
3. Хуторский А.В. Ключевые компетенции как компонент личностно-ориентированной парадигмы образования // Народное образование. 2003. № 2. С. 58–64.

ИНТЕРНЕТ-РЕСУРСЫ В ПРОЕКТНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПРИ ИЗУЧЕНИИ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ

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

Современные условия существования и развития педагогической науки, быстрое развитие телекоммуникационных возможностей предлагают все новые и новые средства для создания продуктивной атмосферы на уроках иностранного языка. Метод проектов вновь активно внедряется в парадигму современной педагогической науки.

Как известно, «метод проектов» не нов. Многие исследователи обращают свои взоры вглубь веков, относя зарождение данного метода уже к XVI в., когда итальянские архитекторы, пытаясь профессионализировать свою деятельность, объявили архитектуру наукой, и в Римской школе искусств студенты должны были делать эскизы («проекты») сооружений. Таким образом, студенты самостоятельно и творчески должны были использовать новые знания. Однако, на наш взгляд, история возникновения метода проектов начинается во второй половине XIX в. в США, где появились экспериментальные школы (например, в Миссури, г. Винетке, Нью-Йорке), в которых закладывались принципы обучения созидательной деятельностью. Впервые термин «метод проектов» был употреблен в 1908 г. заведующим отдела сельскохозяйственных школ Д. Снезденем. Теоретические основы этого метода были заложены в начале XX в. в прагматической педагогике Джона Дьюи. В 1918 г. метод проектов был значительно популяризирован Уильямом Килпатриком, (ошибочно считающимся основоположником данного метода). Килпатрик был учеником Дж. Дьюи и активным последователем метода проектов в педагогической науке, чему и посвятил статью 1918 г. – «Метод проектов». Свое триумфальное восхождение в зенит педагогической науки метод проектов совершает в 20–30 гг. XX в. Как активных приверженцев данного метода в начале двадцатого века можно назвать: Ф. Карсена, Г. Кершенштейнера, А. Рейховена (Германия), Е. Коллингса (США), С.Т. Шацкого, Б.В. Игнатьева, М.В. Крупенина, В.Н. Шульгина (Россия) и др. Однако, в России метод проектов после 30-х гг. XX в. не прижился и не использовался фактически до 80-х гг. [2, с. 36]. Теоретическая основа внедрения метода проектов в России разработана в трудах Е.С. Полат [3; 4].

Метод проектов носит непосредственно практический характер. В современных условиях открытого социума и доступного информационного пространства, при широком развитии технологий и мобильности современного общества, иностранный язык носит уже не просто общеобразовательный характер, но требует практического применения во многих сферах жизни. Совсем не удивительно, что методологии преподавания иностранного языка сейчас уделяется повышенное внимание. Социальный заказ формирует новые требования к преподаванию в средней общеобразовательной школе. Иностранный язык, как особый предмет, направленный на развитие коммуникативных навыков в области чуждой языковой среды, имеет большие возможности для создания условий коммуникативного и культурного развития личности. Широта приемов и методов, используемых сегодня в процессе обучения иностранному языку объясняется необходимостью приобретения навыков его практического применения. Поэтому метод проектов сегодня, как нельзя, кстати, получает новое дыхание и развитие, и является одним из актуальнейших в современной школе.

Прежде всего, метод проектов – это совокупность приемов и средств, применяемых в процессе получения новых знаний, направленных на их практическое применение (не случайно в начале данной статьи упомянуты его изначальные практические истоки). Проектная методика позволяет на практике применять полученные знания (а, следовательно, усвояемость таких знаний значительно выше), развивает самостоятельность, творческий подход к выполнению

задания, коммуникативные навыки учащихся, умение работать в команде, способствует непрерывному процессу обучения и воспитания [1, с. 38].

Существует большое разнообразие методов проекта, однако в условиях начальной школы следует выбирать наиболее творческие, игровые (ролево-игровые), информационные, практикоориентированные проекты. Цели и предметы проектов, осуществляемых в младшей школе должны быть четко сформулированными, привязанными к пройденному материалу. Подбирая проект, следует особенно внимательно относиться к психологическим особенностям младших школьников (этим объясняется индивидуальный характер метода проектов: необходимо подбирать проект в соответствии с особенностями не только всей группы учащихся в целом, но и каждого отдельного индивида), также, следует ограничиться краткосрочным проектом (от одного до, максимум, шести уроков). Существует несколько этапов подготовки проекта: мотивационный этап (когда учителем создается положительный настрой, у учащихся формулируется наиболее актуальная и интересная лингвистическая проблема, определяется тема проекта, его результат и продукт); подготовительный этап (формулируются задачи проекта, согласовываются способы совместной деятельности учащихся. Учащиеся объединяются в группы (3–4 человека). Преподаватель может вносить коррекцию в состав группы, чтобы учащиеся научились выстраивать отношения с любым членом коллектива. Обговариваются возможные источники информации); информационно-оперативный этап (на нем происходит непосредственная реализация проекта: собираем материал, перерабатываем его и сортируем. Преподаватель в данном случае только наблюдает, дает рекомендации, консультирует); оценочный этап (на этом этапе происходит «защита» проекта, его презентация и коллективное обсуждение. Этот этап очень важен, поскольку развивает научную речь, критическое мышление, умение презентовать результаты проделанной работы, устраняет страх перед публичными выступлениями, дает возможность осмыслить ход деятельности и оценить результат работы) [5, с. 100].

Первые попытки применить проектный метод чаще всего предпринимаются со 2-го класса, когда изучен алфавит, появляется минимальный словарный запас, и учащиеся переходят к навыкам выстраивания речи. Именно на этом этапе обучения можно реализовать наиболее простые и творческие проекты: «Алфавит», «Знакомство», «Моя семья». Например, в проекте «Алфавит», разделив учащихся на творческие группы, можно поделить между ними буквы алфавита и дать задание подобрать к каждой букве подходящее слово. Оформление таких проектов может быть очень разнообразным: в частности, возможна подборка изобразительных источников в сети Интернет, где буквы алфавита будут представлены картинками с подписанными словами, начинающимися на ту или иную букву. Картинки учащиеся подбирают самостоятельно на языковых ресурсах, заранее предложенных педагогом, обсуждают, почему выбрана та или иная, «оформляют» букву и самостоятельно подписывают слова. В рамках проекта «Музей» для знакомства с историко-культурным наследием стран изучаемого языка возможно подбирать изображения того или иного памятника культуры и подписывать своего рода музейные «этикетки». Помимо изображения и назва-

ния, этикетка содержит датировку памятника, а также имена основных лиц, причастных к его созданию. Результатом данных проектов должны стать приобретенные навыки коммуникативного общения и работы с базовыми компьютерными программами, развитие творческих способностей, пополнение словарного запаса, закрепление приобретенных знаний (чтение буквы в словах, ее написание).

Целью проекта «Знакомство» также является формирование навыков коммуникативного общения, умения рассказать о себе, своем возрасте, месте проживания. В проекте «Знакомство» активно используется и закрепляется глагол «to be», предлоги, артикли, счет, тренируется умение задавать вопросы («what?», «where?», «how old?»). К таким же эффективным методикам можно отнести проект «Моя семья», который может выполняться как индивидуальный проект. В 3 классе можно вводить проекты «Меню», «Открытка ко дню рождения», «Письмо другу». Преподаватель может активно использовать информационные технологии: учащиеся в осуществлении проектов составляют печатные тексты, готовят презентации, оформляют простейшие таблицы, заголовки, вставляют картинки, могут познакомиться с принципами составления электронного письма и др.

Современные технологии также позволяют совершать видеозвонки и, если у учителя есть возможность, использовать помощь носителя языка, что, безусловно, станет прекрасным стимулом для учащихся к участию в проекте. Учащимся может быть предложено написать иностранному другу письмо, зачитать его и послушать ответ (специально разработанный и написанный в соответствии с лексическим запасом учащихся). Однако, оговоримся, что к подобным приемам стоит подходить с особенной осторожностью и тщательно готовиться.

Таким образом, метод проектов с использованием Интернет-ресурсов является в настоящее время наиболее актуальным и результативным в преподавании иностранного языка и, не только в связи с развитием информационных технологий, но и в связи с непосредственной необходимостью апробирования знаний на практике. Проектный метод позволяет в игровой и творческой обстановке применить на практике полученные знания, творчески реализоваться и, что самое главное, лучше усвоить и закрепить пройденный материал.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Душеина Т.В. Проектная методика на уроках иностранного языка // Ин. языки в школе. 2009. № 5. С. 38–41.
2. Морозова М.М. Метод проектов в истории отечественной и зарубежной педагогики // Интеграция образования. 2007. № 3–4. С. 36–41.
3. Полат Е.С. Новые педагогические и информационные технологии в системе образования: учебное пособие. М.: Академия, 2010. 368 с.
4. Полат Е.С. Метод проектов на уроках иностранного языка // Ин. языки в школе. 2000. № 2–3. С. 37–45.
5. Репич Е.Б. Метод проектов на уроках иностранного языка // Нар. образование. Педагогика. 2015. № 1. С. 100–101.

АКТЁРСКОЕ МАСТЕРСТВО В РАБОТЕ СОВРЕМЕННОГО УЧИТЕЛЯ

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

Тема актерского мастерства в работе педагога очень актуальна. Именно от его умения привлечь внимание детей, заинтересовать их своим предметом во многом зависит успеваемость, настроение и будущий выбор профессии ребенка.

Актерское мастерство – это профессиональная творческая деятельность в области исполнительских искусств, состоящая в создании сценических образов (ролей), вид исполнительского творчества.

Очень часто нам приходится сталкиваться с незаинтересованностью детей на уроке. Каждый из нас учился в школе и наверняка помнит предметы, на которых слушал учителя внимательно и с удовольствием, и предметы, на которых с нетерпением ждал конца урока. Давайте попробуем разобраться: в чём всё-таки дело. Вас действительно не интересовал предмет, или дело в том, как вам его преподносили? Я склоняюсь ко второму варианту, потому что убедилась в этом на собственном опыте. В начальной школе я не особо любила литературное чтение. Произведения казались мне скучными, однообразными и неинтересными, до тех пор, пока не начал работать с нами другой педагог. С ним наши уроки заиграли совсем другими красками, стали живыми, эмоциональными и захватывающими. Я стала с нетерпением ждать следующего урока, мне хотелось научиться так же ловко менять голос и роли, читать выразительно и артистично. Таким образом, можно сделать вывод, что существует тесная связь между театральным и педагогическим мастерством. Эту тему затрагивают многие педагоги.

С.М. Яковлюк в статье «Профессионализм современного учителя в контексте театральной педагогики» пишет: «Актерское творчество во многом сопрягается с общепедагогическими установками и механизмами формирования личности, давая возможность решать актуальные педагогические проблемы. Психические процессы в актерской и педагогической деятельности рефлексивны по своей природе, поэтому они проходят по одним и тем же законам» [2].

Педагог обязан быть не только профессионалом в знании своей дисциплины, но и быть творческой личностью. Образование XXI века ориентирует на свободное развитие человека, творческую инициативу, самостоятельность и конкурентоспособность.

В современных условиях развития образования особое внимание уделяется возрастающим требованиям к высокопрофессиональному педагогу, владеющему творческим потенциалом, способному к саморазвитию и самосовершенствованию, созданию и передаче ценности. Профессиональное мастерство – это искусство обучения и воспитания, доступное каждому педагогу, но требующее постоянного совершенствования. Сегодня социальный запрос сделан на творческую индивидуальность, готовность педагога действовать в неординарных ситуациях, что предполагает наличие неповторимых индивидуальных свойств.

При изучении педагогического творчества и активизации роли учителя в педагогическом процессе возникает проблема формирования артистизма – важного профессионального качества личности, способствующего ее успешной самореализации и решению профессионально-творческих задач. Это требует от педагога не только совершенного владения предметом, который он преподает, не только владения педагогикой, современной дидактикой, педагогической психологией, но и в определенной степени искусством актерского мастерства.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Станиславский К.С. Работа актёра над собой – Артист. Режиссер. Театр, 2008.
2. Яковлюк С.М. Профессионализм современного учителя в контексте театральной педагогики // Вестн. КГУ им. Н.А. Некрасова, 2012, Т. 18.

ОРГАНИЗАЦИЯ ПРОЕКТНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ

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

Одной из главных задач современной школы является создание необходимых и полноценных условий для формирования активной жизненной позиции, личностного развития каждого ребенка. В соответствии с требованиями стандартов второго поколения для повышения качества знаний учащихся, развития их творческих и познавательных способностей, учителю необходимо способствовать формированию положительной мотивации учащихся к учебе, развивать творческий подход к обучению, самостоятельное овладение знаниями. Среди разнообразных направлений новых педагогических технологий ведущее место занимает проектная деятельность.

Главной идеей проектной деятельности является направленность учебно-познавательной деятельности на результат, который достигается при решении теоретической, практической, но обязательно лично и социально-значимой проблемы. Этот результат называется проект. Работа над ним ориентирована на самостоятельную деятельность учеников и всегда предполагает решение какой-либо проблемы с использованием различных приемов, средств, знаний, умений из различных областей науки и техники.

Проектная деятельность – это учебно-познавательная, игровая или творческая деятельность, имеющая общую цель, способы деятельности, согласованные методы, направленная на достижение общего результата, которая способствует развитию целеустремленности, самостоятельности, настойчивости, ответственности, инициативности, толерантности. Этот вид деятельности реализует деятельностный подход к обучению. В основе каждого учебного проекта лежит проблема, из которой вытекают задачи и цель деятельности учащихся.

Для школьников проектная деятельность – это возможность делать что-то интересное самостоятельно, в группе или самому, максимально используя свои возможности; деятельность, позволяющая попробовать свои силы, проявить себя.

Учебные проекты различаются по продолжительности. *Мини-проекты* могут укладываться в урок. Например, куклы-обереги на уроке технологии. Подготовка занимает 10 мин, 20 мин – работа, 2 мин – презентация каждой группы. *Краткосрочные проекты* (4–6 уроков) На уроках проводится только координация деятельности каждой группы. Основная работа по сбору информации, изготовлению продукта и подготовке презентации выполняется в рамках внеклассной работы и дома. Например, при изучении темы «Красная книга России» учащимся предлагается создать паспорта редких и исчезающих видов животных и растений. Ребята ищут информацию в атласах, справочниках, определяют структуру паспорта, подбирают иллюстрации с изображением растений и животных.

Все это делается во внеурочное время и накапливается в папке по проекту. На уроках ученики систематизируют собранный материал. На итоговом уроке представляют отчет о работе, готовые паспорта. *Недельные проекты* выполняются группой в ходе проектной недели. Работа идет под руководством руководителя проекта. Здесь сочетаются классные и внеклассные формы работы. Идет погружение в проект. Например, недельный проект «Масленица». *Долгосрочные проекты* могут выполняться как в группах, так и индивидуально. Все этапы проекта выполняются во внеурочное время. Например, проект «Книга памяти», посвященный празднованию Дня Победы.

Проекты делятся по виду деятельности. *Исследовательский проект* по структуре напоминает научное исследование. Он включает в себя обоснование актуальности выбранной темы, постановку цели и задач исследования, выдвижение гипотезы с последующей ее проверкой, обсуждение и анализ полученных результатов. При выполнении проекта должны использоваться следующие методы: лабораторный эксперимент, моделирование, опрос, анализ, наблюдение. *Практико-ориентированный проект* нацелен на решение социальных задач, отражающих интересы участников проекта. Этот вид проекта отличает четко обозначенный с самого начала результат деятельности его участников, который может быть использован в жизни класса, школы, микрорайона, города, государства. Форма конечного продукта может быть разнообразной – от учебного пособия для кабинета до листовок с рекомендациями. Ценность проекта заключается в реальности использования продукта на практике и его способности решить заданную проблему. Например, у проекта «Как сохранить свое зрение?» конечным результатом стали памятки, которые были распространены по школе. *Информационный проект* направлен на сбор информации о каком-либо объекте или явлении с целью анализа, обобщения и представления информации для широкой аудитории. Такие проекты требуют хорошо продуманной структуры. Конечным продуктом здесь может быть презентация, брошюра, публикация. *Творческий проект* предполагает свободный и нестандартный подход к его выполнению и презентации результатов. Это могут быть театрализации, спортивные игры, произведения изобразительного или декоративно-прикладного искусства, видеофильмы. *Ролевой проект*. Разработка и реализация такого проекта наиболее сложна. Участвуя в нем, дети берут себе роли литературных или исторических персонажей, выдуманных героев с целью воссоздания различных социальных или деловых отношений через игровые ситуации. Результат проекта остается открытым до самого окончания.

Работа над проектом включает в себя следующие этапы:

1 этап: подготовка. Проведение вводной беседы с целью формирования первичного представления об изучаемом объекте; создания условий и возможностей для дальнейшей творческой деятельности; формирования интереса к теме.

2 этап: организация деятельности детей. Актуализация знаний: 1. Выбор целей, темы проекта через анкетирование, проблемную ситуацию, беседу. 2. Определение состава рабочей группы, количества участников проекта. 3. Обсуждение темы с учителем, получение при необходимости дополнительной информации.

Планирование работы: 1. Планирование способов сбора и анализа информации. 2. Определение источников информации. 3. Планирование итогового продукта (формы представления результата). Продукт может быть представлен в виде отчета (письменный, устный, с демонстрацией материалов); макета, фильма, сборника; праздника, конференции. 4. Распределение обязанностей среди членов команды. 5. Определение основных методов: задать вопросы специалистам, родителям; прочитать в книге; подумать самостоятельно; понаблюдать; посмотреть в компьютере; посмотреть по телевизору. 6. Формулировка задач. 7. Выработка критериев оценки результатов работы.

Исследовательская деятельность

1. Решение промежуточных задач, сбор информации. Основные формы работы: опросы, интервью, наблюдения, опыты, изучение научных и литературных источников. Проведение экспериментов, организация экскурсий. 2. Фиксирование информации различными способами: коллаж, рисунок, запись, схема, символы.

Результаты и выводы: 1. Формулировка выводов. 2. Анализ информации. 3. Оформление результатов.

3 этап: представление готового продукта (презентация). Формулировка окончательных выводов, отчет, ответы на вопросы слушателей.

4 этап: оценка результатов работы. Участие в оценке путем коллективного обсуждения и самооценок.

Проектная деятельность в начальной школе – это не просто новый педагогический прием, это эффективный способ повысить учебную и познавательную мотивацию младших школьников, условие развития индивидуальных способностей учащихся, возможность создания у детей «ситуации успеха», которая проявляется в виде радости и чувства удовлетворенности от работы. Работа над проектом создает положительную мотивацию для самообразования, развивает аналитические способности, формирует способность принимать решения.

ИГРА КАК МЕТОД РАЗВИТИЯ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

А.И. Исакова, IV курс заочной формы обучения

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

Разработанные стандарты (ФГОС) рассматривают начальное звено образования, как главное звено в преобразованиях. От педагога в этот период требуется поиск и освоение новых знаний, принятие нестандартных решений. От ученика – позитивное отношение к учению, высокий уровень развития коммуникативных навыков.

Информационно-коммуникативные компетенции объединяет практическая направленность и указание на те или иные компоненты общения: умение своевременно вступать в диалог и завершать его, используя речевые обороты для установления контакта, поддерживать и завершать диалог, умение отвечать на вопросы, задавать вопросы в ходе диалога, слушать собеседника и т. п. Содержание коммуникативных компетенций как раз и направлено на достижение целей

овладения конструктивными способами и средствами взаимодействия с окружающими людьми.

Одним из главных условий формирования коммуникативных универсальных учебных действий является использование в образовательном процессе начальной школы дидактической игры. В.А Сухомлинский подчеркивал, что игра – это вид деятельности в условиях ситуаций, направленных на воссоздание и усвоение общественного опыта, в котором складывается и совершенствуется самоуправление поведением.

Главными чертами, которые отличают от другого виды деятельности в научной литературе называются: свободная развивающая деятельность, предпринимаемая лишь по желанию ребенка, ради удовольствия от самого процесса деятельности, а не только от результата (процедурное удовольствие); творческий, в значительной мере импровизационный, активный характер этой деятельности («поле творчества»); эмоциональная приподнятость деятельности, соперничество, состязательность, конкуренция («эмоциональное напряжение»); наличие прямых или косвенных правил, отражающих содержание игры, логическую и временную последовательность ее развития.

В.А. Дрязгунова выделяет ряд особенностей игры:

1. Мотивы игры заключаются в многообразных переживаниях, значимых для играющего. Игра, как и всякая неигровая человеческая деятельность, мотивируется отношением к значимым для индивида целям. В игре совершаются лишь действия, цели которых значимы для индивида по их собственному внутреннему содержанию. В этом основная особенность игровой деятельности и в этом ее основное очарование.

2. Игровое действие реализует многообразные мотивы человеческой деятельности, не будучи связанным, в осуществлении вытекающих из них целей теми средствами или способами действий, которыми эти действия осуществляются в неигровом практическом плане. Игра является деятельностью, в которой разрешается противоречие между быстрым ростом потребностей и запросов ребенка, определяющим мотивацию его деятельности, и ограниченностью его оперативных возможностей. Игра – способ реализации потребностей и запросов ребенка в пределах его возможностей.

3. Возможность, являющаяся для ребенка и необходимостью, замещать в пределах, определяемых смыслом игры, предметы, функционирующие в соответствующем неигровом практическом действии, другими, способными служить для выполнения игрового действия (палка – лошадь, стул – автомобиль и т. д.) [2].

Способность к творческому преобразованию действительности у детей впервые формируется в игре. В этой способности заключается основное значение игры. В игре есть «отлёт» от действительности, но есть и проникновение в нее. Поэтому в ней нет ухода, нет бегства от действительности в будто бы особый, мнимый, фиктивный, нереальный мир. Все, чем игра живет, и что она воплощает в действии, она черпает из действительности.

Дидактическая игра – это разновидность игр с правилами, специально создаваемых педагогической школой в целях обучения и воспитания детей. Дидактические игры направлены на решение конкретных задач в обучении детей, но в

в них появляется воспитательное и развивающее влияние игровой деятельности.

Выдающиеся педагоги придавали огромное значение включению игры в обучение. Еще К.Д. Ушинский советовал вводить элементы занимательности, игровые моменты в процессе подготовки к школе для того, чтобы процесс познания был более продуктивным. Для детей данного возраста дидактическая игра делает познавательный процесс полноценным, окрашенным положительными эмоциями. Дидактические игры положительно влияют на речевое развитие ребенка. С помощью развлекательных моментов можно поддерживать интерес к знаниям, желание узнать новое [1].

Содержание дидактических игр формирует у детей правильное отношение к явлениям общественной жизни, природе, предметам окружающего мира, систематизирует и углубляет знания о Родине, о людях разных профессий и национальностей, представление о трудовой деятельности. Знания об окружающей жизни даются детям в определенной системе. Так, ознакомление детей с трудом проходит в такой последовательности: детей сначала знакомят с содержанием определенного вида труда (строителей, хлеборобов, овощеводов и др.), затем – с машинами, помогающими людям в их труде, облегчающими труд, с этапами производства при создании необходимых предметов, продуктов (строительство дома, выращивание хлеба), после чего раскрывают перед детьми значение.

Дидактическая игра имеет определенную структуру, характеризующую игру как форму обучения и игровую деятельность. Выделяют следующие структурные составляющие дидактической игры: 1) дидактическая задача; 2) игровые действия; 3) правила игры; 4) результат.

С помощью дидактических игр дети приучаются самостоятельно мыслить, использовать полученные знания в различных условиях в соответствии с поставленной задачей. Игра создает положительный эмоциональный подъем, вызывает хорошее самочувствие и вместе с тем требует определенного напряжения нервной системы. Двигательная активность детей во время игры развивает мозг ребенка. Особенно важны игры с дидактическими игрушками, в процессе которых развивается и укрепляется мелкая мускулатура рук, что также благоприятно сказывается на умственном развитии детей, на подготовке руки ребенка к письму, к изобразительной деятельности. Дидактические игры созданы для дошкольников и младших школьников специально в целях их воспитания и обучения.

Главная особенность дидактических игр в том, что в этой игре две задачи. Одна задача – обучающая, которая скрыта от ребёнка, и ребёнок не подозревает о её существовании (например, развивать у ребёнка память, или внимание, или мышление и т. д.). Вторая задача дидактической игры – собственно игровая, которая излагается ребёнку в правилах, т. е. взрослый, который предлагает ребёнку игру рассказывает, что конкретно нужно сделать.

Игра для ребенка – важный источник информации об окружающем мире. Кроме того, игра, поскольку это порождение деятельности, посредством которой ребенок пытается преобразовать действительность, изменить мир, помогает формированию и проявлению потребности ребенка воздействовать на окружающий мир, стать субъектом, «хозяином» своей деятельности.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Абдульменова З.З. Игра – способ развития пытливости и любознательности // Нач. школа. 2012. №11.
2. Дрязгунова В.А. Дидактические игры. М.: Просвещение, 1981. 78 с.

КОЛЛЕКТИВНАЯ ТВОРЧЕСКАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ ДЕТСКОГО КОЛЛЕКТИВА

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

Современные процессы, происходящие в жизни нашего общества, привели к процессу формирования и реализации современной модели образования, обеспечивающей повышение доступности качественного образования в соответствии с требованиями инновационного развития экономики, современными потребностями общества и каждого гражданина определили новые подходы к содержанию образования.

Согласно ФГОС нового поколения, успешность современного человека определяют ориентированность на знания и использование новых технологий, активная жизненная позиция, установка на рациональное использование своего времени и проектирование своего будущего, активное финансовое поведение, эффективное социальное сотрудничество, здоровый и безопасный образ жизни. Но в новых условиях нам необходимы новые методы, позволяющие по-новому организовывать процесс воспитания. Дети сегодня другие, и роль воспитателя должна быть иной, тьюторской, например. Как активировать ребёнка, стимулируя его природную любознательность, мотивировать интерес к самостоятельному приобретению новых знаний? Нужны деятельные, групповые, ролевые, рефлексивные и прочие актуальные сегодняшнему дню формы воспитания.

Коллективно-творческие дела помогают воспитанию. Тут нужны определенные усилия со стороны руководителей. Дети в группе всегда разные и воспитатель должен стараться заметить, чего не хватает ребенку. Большинство детей стесняются своего творчества, другие наоборот – прячутся за показной развязностью. Известно, что есть личности яркие и о них вспомнят не раз после дела, а есть те, о которых всегда забывают. Воспитатель всегда должен наблюдать за такими детьми и после дела, когда все будут делиться впечатлениями, упомянуть о них, сказать, что понравилось в их работе. Так как работа проводится в коллективе, то ребята учатся считаться с мнением других. Также КТД развивают способности детей и учат уважить творчество других, это очень интересный метод воспитательной работы. КТД – это такое взаимодействие взрослых и детей, которое опирается на коллективную организацию деятельности, коллективное творчество её участников, формирует отношения общей заботы и эмоционально насыщает жизнь коллектива.

В основе этой формы выделяют три основные идеи: 1. Коллектив (совместная работа взрослых и детей). 2. Творчество (нестандартное, нешаблонное, создаваемое в совместной творческой деятельности детей и взрослых). 3. Дело, так как оно несет в себе заботу об окружающих людях, о коллективе, друг о друге.

Коллектив – это социальная общность людей, объединённых на основе общественно значимых целей, общих ценностных ориентации, совместной

деятельности и общения. Детский коллектив – это группа детей, в которой создается система высоконравственных и эстетических воспитывающих общественных отношений, деятельности и общения, способствующих формированию личности и развитию индивидуально каждого ее члена.

Творчество – это деятельность, порождающая нечто качественно новое, никогда ранее не существовавшее. Творчество – это создание чего-то нового, ценного не только для данного человека, но и для других.

Коллективное творческое дело – это дело, которое подчинено определенной теме, содержит различные игры, соревнования и художественное оформление.

Коллективно-творческая деятельность содействует развитию каждой личности, учит заботе друг о друге, о своем коллективе. Она коллективная, потому что планируется, готовится, проводится, анализируется всеми ребятами. Она творческая, так как нет шаблона, а есть возможность творить. Выделяют еще одну важную положительную сторону КТД. Всегда в классе есть дети-лидеры, они во всех делах стремятся быть первыми. Это хорошо, но в то же время другие ребята остаются «в тени». При использовании КТД нет деления на актив и пассив. В течение учебного года каждый ребенок может проявить себя. Сегодня ты, а завтра я, но всегда делаем все вместе.

Важным является для учителя проанализировать, какими стали дети, какими ценностями овладели, добры ли они, внимательны ли к людям, насколько самостоятельны, инициативны, честны, отзывчивы. Таким образом, коллективно-творческая деятельность должна быть ориентирована на личность ребенка.

Для успешного проведения КТД необходимо соблюдать несколько условий: 1. Нельзя нарушать последовательность действий при подготовке и проведении любого КТД. 2. Нельзя допускать изменение позиции, роли, которая определена взрослому. 3. Необходимо опираться на прошлый опыт, на опыт и знания ребят. 4. Главное, что КТД – это дела, в которых детей и взрослых объединяют общие цели, общие жизненно важные заботы, а их отношения строятся на принципах сотрудничества и сотворчества.

Виды КТД. Общественно-политические (военно-патриотические). Дети – часть общества и должны соучаствовать в решении его злободневных социальных проблем, но без принуждения. И у детей должен быть свой политический голос. Цели и задачи взрослого – получение соответствующих знаний, умений и навыков. КТД политического толка способствуют обогащению общественно-политического опыта, развивают гражданское отношение ко всем политическим событиям в стране и за рубежом, учат плюрализму мнений и суждений.

Познавательные (интеллектуальные). Даже пассивное участие в познавательных делах группы влияет на формирование мировоззрения, обогащает мир знаний, расширяет кругозор ребят, приобщает к тайнам мира, развивает гибкость ума, т. е. дети получают и проверяют свои знания.

Экологические. Природа – лучший учитель ребенка. Учить ребят «видеть Землю», помочь родной природе, осознавать ее значение, почувствовать красоту родного края – вот программы этой работы.

Трудовые. Можно поручать детям настоящие, серьезные дела, в которых они имели бы возможность проявить свои хозяйственные способности,

предприимчивость, умение преодолевать трудности. Главное в том, что, трудясь на благо людей, ребенок растет гражданином своей страны.

Спортивные. Движение есть жизнь. Двигательная деятельность – главная деятельность оздоровления. Она должна быть ежедневной и разнообразной.

Художественные. Дела этого плана важны для воспитания у ребят гражданского отношения к эстетической стороне жизни общества, народов других стран, своего народа как составной части мировой культуры. Художественные КТД развивают различные творческие способности ребенка – сочинительские, актерские, режиссерские и др.; помогают познать мир изобразительного, театрального, музыкального, циркового искусства, мир народного фольклора, дети получают практические навыки.

Нравственно-эстетические. Все модели работы с детьми имеют нравственный аспект. Однако существуют просвещенческие и тренинговые формы деятельности, несущие этическую направленность.

Досуговые. Многие формы КТД, упомянутые выше, имеют прямое отношение к досугу детей. И познавательные, и трудовые, и спортивные, и художественные. Все, что дети делают в свое удовольствие, добровольно, есть их досуговая деятельность. И все-таки есть особые игры, детские забавы, затеи, потехи, которые являются коллективными творческими делами. Их роль неоценима. Они – действенная сфера самовоспитания, ибо все «внешние» требования, которые к ним предъявляют взрослые, они предъявляют к себе сами. Эти КТД несут заряд веселья, улыбки, радости, что уже делает их педагогически ценными. Досуг детей должен быть полноправным видом деятельности, равным всем остальным.

Что же является результатом качественного осуществления КТД? Прежде всего, позитивная активность участников. Причем не зрительская, а деятельностная, сопровождающаяся в той или иной мере чувством коллективного авторства (не «нам сделали, устроили, провели», а «мы провели, решили, сделали»), связанная с пониманием и необходимостью позитивных изменений в социальной практике участников детских общественных объединений.

КТД помогает воспитаннику реализовать и развивать свои способности (дети закрепили свои умения в технике оригами); расширяет знания об окружающем мире (ребята изучили природные особенности родного края); помогает приобрести навыки проектирования (дети научились планировать свою деятельность, выполнять работу строго по плану); проявляет организаторские способности (научились организовывать свою работу в группах); закрепляет коммуникативные навыки (ребята закрепили навыки общения в группах); формирует способности к рефлексии (анализу) (научились анализировать свою работу, выявлять недостатки и достоинства полученного результата).

КТД развивает творческий потенциал педагога (вместе с детьми я закрепила свои знания и умения в технике оригами); совершенствуются организаторские способности (мне удалось сделать детей своими помощниками и направить их энергию в нужное русло); помогает изучить детский коллектив (мне открылись такие способности некоторых детей, о которых я даже и не подозревала); объединяет детей, педагогов; развивает рефлексивные возможности, которые обеспечивают самосовершенствование педагога.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Неменский Б. Мудрость красоты. М.: Просвещение, 1987.
2. Уманский Л.П. «Психология организаторской деятельности», М.: Просвещение. 1980.
3. Якиманская И.С. «Технология личностно-ориентированного обучения в современной школе», Москва, «Сентябрь», 2000.
4. Стефановская Т.А. Классный руководитель. М.: Академия, 2006. С. 111–126.

ОБУЧАЮЩИЕ ИГРЫ НА УРОКАХ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ ПОЗНАВАТЕЛЬНОГО ИНТЕРЕСА ОБУЧАЮЩИХСЯ

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

Одной из характеристик выпускника начальной школы по ФГОС НОО является «любопытный, активно и заинтересованно познающий мир». Стандарт устанавливает требования к уровню подготовки выпускника, прежде всего умения самостоятельного поиска знаний, решения поставленных проблем, исходя из имеющихся сведений, проявления при этом высокой активности. Именно применение обучающих игр в обучении английскому языку, на наш взгляд, способствует реализации данных требований.

Формирование познавательного интереса определяется как усовершенствование методов и организационных форм учебной работы, которые обеспечивают активную и самостоятельную теоретическую и практическую деятельность школьников на всех этапах учебного процесса [4, с. 73].

Познавательный интерес – черта личности, которая проявляется в её отношении к познавательной деятельности, что предполагает состояние готовности, стремления к самостоятельной деятельности, направленной на усвоение индивидуальным социальным опытом, накопленным человечеством знаний и способов деятельности, а также проявляется в качестве познавательной деятельности [3, с. 27].

Главными условиями для возникновения познавательного интереса и развития познавательной активности будут являться новизна, необычность, неожиданность, несоответствие прежним представлениям.

В начале обучения привлечь внимание детей к урокам английского языка можно разными способами, к которым относят: особое, красочное оформление классного помещения, в котором отражалось бы удивительное сочетание знакомого детям мира сказок с таинственным миром языка, необычные вступительные слова учителя. Для сохранения последующего интереса необходимо, чтобы дети не потеряли то чувство удовольствия, которое появилось у них на занятиях.

Поддерживая интерес различными приемами, надо его постепенно воспитывать: изначально в качестве интереса к своей непосредственной деятельности во время урока английского языка, затем, чтобы он перерастал в интерес к языку как науке, в интерес к процессу самой мыслительной деятельности, к новым знаниям в сфере данного предмета.

С точки зрения преподавания иностранного языка, обучающая игра – это особым образом организованное на занятиях по языку ситуативное упражнение,

при выполнении которого создаются возможности для многократного повторения речевого образца в условиях, максимально приближенных к условиям реального речевого общения [1, с. 166].

А.А. Деркач и С.Ф. Щербак видят эффективность игрового метода в том, что игра может быть организована при разных формах работы, что немаловажно при обучении английскому языку, где смена форм работы является нормальным явлением процесса обучения [2, с. 10]. Так, игра может быть использована при индивидуальной, парной, групповой и коллективной формах работы на занятии. Это показывает, насколько игра эффективна в плане экономии учебного времени.

Организация обучающих игр осуществляется педагогом в трех основных направлениях: подготовка к проведению дидактической игры, ее проведение и анализ. При организации игры многое зависит от учителя, его эмоциональности, с одной стороны, и умения вовремя уйти в сторону, быть незаметным – с другой стороны. Руководя игрой, учитель использует различные средства воздействия на детей и сам выполняет соответствующие роли. Порой он становится прямым участником игры, а иногда через роли, игровые действия, игровое правило незаметно для детей направляет игру, поддерживает инициативу детей, радуется их победам. В ходе игры учитель не исправляет ошибки, а отмечает для себя, на какие языковые явления следует обратить внимание, над чем поработать. Главное при проведении игры – создать доброжелательную атмосферу и ситуацию успеха для учащихся.

Мы считаем, что разнообразие игровых средств создает широкие возможности для того, чтобы учитель мог выбрать именно такую игру, которая наиболее соответствует теме и цели урока. При обучении младших школьников грамоте: звук – буква, чтение – письмо, все дидактические игры разделены соответственно на четыре группы: фонетические, орфографические, грамматические, игры, развивающие связную устную речь.

Рассмотрим примеры разных видов обучающих игр, которые могут быть использованы на уроках английского языка в начальной школе.

Фонетические игры:

1. «Правильно – неправильно». Цель: формирование правильного, чуткого к искажениям фонематического слуха.

Ход игры: преподаватель называет отдельные слова или слова в предложениях, фразах. Обучающиеся поднимают руку при чтении выделенного им звука в звукосочетаниях. Затем он просит каждого обучающегося в обеих командах прочитать определенные звукосочетания, слова, фразы и предложения. При правильном чтении звука обучающиеся поднимают руку с зеленой карточкой (флажком), при неправильном – руку с красной карточкой (флажком). Выигрывает команда, которая после подсчета очков наиболее правильно оценит наличие или отсутствие ошибок.

2. «Кто правильнее прочитает?» Цель: формирование навыка произношения связного высказывания или текста.

Ход игры: на доске записывается небольшое стихотворение или отрывок из него (считалка, скороговорка). Преподаватель читает и объясняет значение слов, предложений, обращает внимание на трудности произношения отдельных

звук. Текст несколько раз прочитывается обучающимися. После этого даются 2–3 минуты для заучивания наизусть. Текст на доске закрывается, и обучаемые должны прочитать его наизусть. От каждой команды выделяются 2–3 чтеца. За безошибочное чтение начисляются очки; за каждую ошибку снимается одно очко. Побеждает команда, набравшая больше очков.

Орфографические игры

1. «Буквы рассыпались». Цель: формирование навыков сочетания букв в слове.

Ход игры: преподаватель пишет крупными буквами на листе бумаги слово и, не показывая его, разрезает на буквы, говоря: «Было у меня слово. Оно рассыпалось на буквы». Затем показывает буквы и рассыпает их на столе: «Кто быстрее догадается, какое это было слово?» Выигрывает тот, кто первый правильно запишет слово, сообщает преподавателю или сам пишет и разрезает его и показывает всем рассыпанные буквы. Действие повторяется.

2. «Вставь букву». Цель: проверка усвоения орфографии в пределах изученного лексического материала.

Ход игры: образуются две команды. Доска разделена на две части. Для каждой команды записаны слова, в каждом из которых пропущена буква. Представители команд поочередно выходят к доске, вставляют пропущенную букву и читают слово. Например: англ. с...r, a...d, a...m, p...n, r...d, s...t, r...n, t...n, o...d, t...a, l...g, h...n, h...r, h...s, f...x, e...g, e...t, d...b (cat, and, arm, pen, red, car, sit, ran, ten, old, tea, leg, hen, her, his, fox, egg, eat, bed).

Грамматические игры

1. «Подарки». Цель: закрепление лексики по теме, автоматизация употребления изученных глаголов в будущем времени в устной речи.

Ход игры: образуются две команды. На доске записываются два столбца слов: 1) наименование подарка; 2) список глаголов.

Играющие должны сказать, используя при этом глаголы из списка, что он будет делать с подарками, полученными в день рождения. Каждый участник игры придумывает по одному предложению. Выигрывает команда, которая быстрее справится с заданием и составит предложения без ошибок.

2. «Изображение действия». Цель: автоматизация употребления глаголов в устной речи.

Ход игры: играющие образуют пары. Один играющий изображает действие (мимическое или пантомимическое), другой должен прокомментировать его, употребляя изученные глаголы.

В заключении хочется отметить, что учебные игры строятся на принципах коллективной работы, практической полезности, соревновательности, максимальной занятости каждого учащегося и неограниченной перспективы творческой деятельности. В процессе игры развивается логическое мышление, способность к поиску ответов на поставленные вопросы, умение общаться друг с другом.

Игра занимает особое место в процессе активного обучения, являясь одновременно и методом, и формой организации обучения. Игра обладает такой особенностью, как универсальность: использование игровых приемов можно приспособлять к разным целям и задачам. Обучающие игры выполняют множе-

ство функций в обучении английскому языку, в частности, способствуют формированию познавательного интереса, облегчают усвоение увеличивающегося с каждым годом материала и ненавязчиво развивают необходимые компетенции.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Азимов Э.Г., Щукин А.Н. Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам). М.: Издательство ИКАР, 2009. 448 с.
2. Деркач А.А., Щербак, С.Ф. Педагогическая эвристика: Искусство овладения иностранным языком. М.: Педагогика, 1991. 224 с.
3. Лозова В.О. Целостный подход к формированию познавательной активности школьников. Харьков: ХДПУ, 2000. 175 с.
4. Педагогическая энциклопедия: в 4 т. М.: Сов. энциклопедия, 1964. Т.1. 831с.

ОСОБЕННОСТИ УПРАВЛЕНИЯ СОВРЕМЕННЫМ УЧРЕЖДЕНИЕМ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ХУДОЖЕСТВЕННОГО ОБРАЗОВАНИЯ

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

В настоящее время в условиях формирования совершенствования нормативно-правовой базы чрезвычайно актуальны задачи повышения эффективности управления учреждениями дополнительного образования в сфере культуры и искусства, что призвано обеспечить возможность завершения перехода образовательных организаций дополнительного образования детей и взрослых в сфере культуры и искусства в новое качественное состояние. В условиях внедрения государственных федеральных требований в области дополнительного образования и модернизации его содержания возникла необходимость исследований в сфере управления учреждением дополнительного образования.

Известно, что дополнительное образование детей и взрослых в области культуры и искусства ориентировано на достижение конкретных целей в условиях меняющейся внешней среды, социально-культурных условий развития страны и общества в целом. Современные научные теории и положения управления в сфере культуры и искусства нашли отражение в работах Е.Н. Вороновой, Е.Ю. Захаровой, В.К. Юдина. Анализу вопросов теории и практики управления образованием, включая подготовку кадров для учреждений культуры и искусства, посвящены научные публикации Т.И. Баклановой, Т.Г. Киселевой, В.Е. Новаторова, Л.И. Рудич и др. [4].

Концепция развития дополнительного образования детей определяет дополнительное образование как «особый вид образования, составляющий вариативную часть общего образования, под которым понимается целенаправленный мотивированный процесс обучения и воспитания, позволяющий обучающемуся приобрести и максимально реализовать потребность в познании и творчестве, самореализоваться и самоопределиться личностно и профессионально» [3, с. 4].

Уникальность дополнительного образования в том, что оно создает условия для широкого социального и творческого пространства развития детей и их личностной самореализации за счет предоставления им возможности для самостоятельного выбора формы и содержания учебных занятий, что способствует

созданию комфортной психологической среды для позитивного развития личности ребенка. Актуальность художественного образования в настоящее время «в контексте личностно-ориентированного образования обусловлена необходимостью интегративно-комплексного, системного подхода. Отдавая приоритет знаниям, но не художественной культуре, общественная практика повлекла за собой недостаточное развитие эмоциональной сферы. И как следствие этого снижение нравственности, ослабление творческих и познавательных способностей учащихся. Художественно-эстетическое воспитание является важным звеном целостного образования» [1, с. 7].

Дополнительное образование выполняет роль фактора «повышения социальной стабильности и справедливости в обществе посредством создания условий для успешности каждого ребенка независимо от места жительства и социально-экономического статуса семей [2].

Одной из важнейших его функций является функция «социального лифта» для тех детей, которые, не получая необходимых образовательных ресурсов в семье и / или общеобразовательной школе, могут компенсировать эти недостатки за счет освоения программ дополнительного образования. Чрезвычайно важна роль учреждений дополнительного образования для развития детей с ограниченными возможностями здоровья и детей, находящихся в трудной жизненной ситуации [2].

В качестве ресурсов для реализации этой функции используется персонализация образования, свободный выбор направления занятий обучающегося для его творческого и личностного развития, вариативный, гибкий график учебного процесса, выстраивание персональных образовательных траекторий, совместная продуктивная деятельность в ходе учебных занятий педагога и обучающегося, творческое взаимодействие обучающихся разных возрастов и уровней подготовки в выставочной и конкурсной деятельности, социальная адаптация обучающегося, непрерывность и преемственность образования.

Названные особенности требуют выбора специфических подходов к управлению учреждением дополнительного образования в соответствии с реализацией таких актуальных задач, как: развитие творческих способностей детей, мотивация их к познанию окружающего мира, профессиональная профориентация, их личностное самоопределение и социальная самореализация. Для этого в учреждении дополнительного образования моделируется особая социально ориентированная образовательная среда. Следовательно, руководителю образовательного учреждения дополнительного образования необходимо уметь создавать комфортные условия для производительной результативной деятельности каждого сотрудника учреждения. При этом актуализируются такие принципы управления, как единство коллегиальности и единоначалия, кооперация и разделение труда, уважение и доверие к человеку, сотрудничество, индивидуально-личностный подход к педагогам и обучающимся, личное материальное и нематериальное стимулирование, коллективное принятие решений.

Примером реализации такого подхода является система управления в МБУ ДО «Художественная школа им. В.А. Серова» г. Твери. Руководство школы на основе психолого-педагогических подходов создает многокомпонентную образовательную среду, внедряет дистанционные методы обучения, что способствует

улучшению качества образовательного процесса. С целью повышения конкурентоспособности выпускников школы за счет сформированных художественных навыков, личностных качеств и социально значимых компетенций введены такие востребованные предметы по выбору, как компьютерная графика и проектная деятельность выпускников. Реализуется адресная работа с детьми с ограниченными возможностями здоровья и особо художественно одаренными детьми.

Значимым направлением работы руководства школы является работа с кадровым потенциалом учреждения в условиях внедрения профессионального стандарта педагога дополнительного образования и эффективного контракта с педагогическими работниками. Для этого создаются условия для привлечения в учреждение молодых специалистов и их профессионального и творческого роста, разработана и внедряется модель карьерного роста педагогов. В настоящее время в школе работают двенадцать молодых педагогов в возрасте до тридцати лет, имеющих небольшой практический опыт работы по преподаванию изобразительного искусства. В связи с этим разработана система психолого-педагогического сопровождения непрерывного профессионального развития педагогических кадров, обеспечивается проведение курсов повышения квалификации педагогов разных уровней. Внутри школы регулярно организуются курсы повышения квалификации, включающие практическую и теоретическую формы обучения педагогов. Программа курсов включает в себя лекции по методике обучения изобразительному творчеству и эстетическому развитию детей, открытые уроки опытных педагогов, мастер-классы по рисунку и живописи, психолого-педагогические консультации молодых преподавателей. В рамках этой работы ежегодно проводятся выездные недельные пленэры педагогов на Академическую дачу имени И.Е. Репина в Вышневолоцкий район Тверской области, которые создают уникальную обстановку творческого и профессионального общения молодых педагогов-художников с более опытными коллегами. По итогам пленэрной работы, совместно с Тверским отделением Общероссийской творческой общественной организации «Союз педагогов-художников» проводится выставка творческих художественных работ педагогов, участие в которой является мотивационным подходом руководства школы к профессиональному росту и личной самореализации педагогов.

С целью мотивации педагогов к творческой самореализации используется система стимулирования педагогов, организуются персональные выставки художественных работ в выставочном зале школы и города. Руководством школы проводится анализ профессиональной деятельности педагогов и их профессиональных компетенций по следующим направлениям: просмотры учебных работ обучающихся, результативность обучающихся в выставочной-конкурсной деятельности обучающихся, участие преподавателей в научной и просветительской деятельности преподавателей (выступление на семинарах, научно-практических конференциях, форумах, публикация статей в научных сборниках).

Значительным стимулом для развития образовательной среды школы организация сетевого взаимодействия с ГБПОУ «Тверской художественный колледж имени А.Г. Венецианова» и ФГБОУ ВО «Тверской государственный уни-

верситет». Таким образом, обновляется содержание и повышается качество образовательных услуг в дополнительном художественном образовании.

Значительное внимание уделяется формированию информационной открытости учреждения с целью обеспечения доступа граждан к полной информации о качестве дополнительных общеобразовательных программ в сфере изобразительного искусства. Для этого регулярно обновляется сайт художественной школы, поддерживается неформальное общение педагогов и обучающихся через официальную группу учреждения в социальной сети «В Контакте», где проводятся виртуальные выставки художественных работ педагогов и обучающихся, публикуются методические материалы и электронные учебники.

Таким образом, можно сделать вывод о том, что эффективное управление учреждением повышает качество дополнительного образования в сфере культуры и искусства, обеспечивает удовлетворение образовательных потребностей детей и взрослых в этой сфере, создает условия для развития творческой личности посредством освоения образовательных программ в сфере культуры и искусства.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Буровкина Л.А. Научно-методологические условия художественного образования учащихся в учреждениях дополнительного образования: монография. М.: МГПУ, 2011. 320 с.
2. Распоряжение Правительства РФ от 04.09.2014 № 1726-р «Об утверждении Концепции развития дополнительного образования детей» <http://legalacts.ru/doc/rasporjazhenie-pravitelstva-rf-ot-04092014-n-1726-r/>
3. Худова В.В. Формирование социальной компетентности детей в условиях сетевого взаимодействия учреждения дополнительного образования с социальными партнерами разного типа: метод. пособие. СПб: РГПУ им. А.И. Герцена, 2016. 124 с.
4. Хижняк Н. Л. Формирование художественной одаренности в образовательных учреждениях дополнительного образования детей в сфере культуры и искусства: маркетинговый подход: дис. ... канд. пед. наук. Кемерово: КГУ искусства и культуры. 2012. 202 с.

ИГРА КАК МЕТОД РАЗВИТИЯ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ ШКОЛЬНИКОВ

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

Игра – наиболее естественная форма взаимодействия между детьми, именно в игре ребенок развивается свободно и гармонично. Игры позволяют развивать, корректировать и формировать многие личностные качества. С их помощью можно развивать коммуникабельность, память, внимание, снимать агрессию и психоэмоциональное напряжение.

Игра – это метод познания действительности. Он направляется внутренними силами и позволяет ребенку в короткие сроки овладеть первоначальными, но весьма обширными основами человеческой культуры. Возможно, игра прельщает ребенка своим непостижимым многообразием ситуаций, требующих от него активного проявления индивидуальности, сообразительности, находчивости, творчества. Отличительным признаком развертывания игры являются быстро меняющиеся ситуации, в которых оказывается объект после действий с ним, и столь же быстрое приспособление действий к новой ситуации. В структуре игры детей входят: роли, взятые на себя играющими, игровые действия, как

средство реализации этих ролей, игровые употребления предметов, т. е. замещение реальных предметов игровыми, условными, реальные отношения между играющими. Сюжетом игры представляется воспроизводимая в ней область действительности, содержанием игры выступает то, что воспроизводится детьми в качестве главного момента деятельности и отношения между взрослыми в их трудовой и общественной жизни. В игре происходит формирование производственного опыта и произвольного поведения ребенка, его самореализация и социализация (т. е. вхождение в человеческое общество), приобщение к коммуникативной культуре – культуре общения [1].

Специальные занятия с использованием развивающих игр особенно полезны детям с заниженной самооценкой, тревожным, недостаточно внимательным, медлительным, некоторым детям с повышенной активностью или, наоборот, с «заторможенным» восприятием окружающей действительности, а также школьникам, которые испытывают сложности в умении выстраивать и сохранять гармоничные межличностные отношения. «Присоединяясь» к ребенку в этой деятельности, работая с ним в процессе обучения на доступном ему уровне, мы тем самым обеспечиваем ему благоприятный переход к решению учебных задач.

В педагогической деятельности используются разнообразные игры (сюжетно-ролевые, дидактические, развивающие).

Сюжетно-ролевая игра передается через общение, организуется им, функционирует в нем [2, с. 21]. В такой деятельности у учащихся накапливается опыт общения, которое основывается на взаимодействии, сотрудничестве и сотворчестве воспитателя и воспитуемого. Все это помогает детям установить правильные взаимоотношения, справедливо решать вопросы. Общение помогает младшему школьнику ставить интересы другого человека выше своих собственных, соотносить свои действия с действиями окружающих, с поставленными задачами, событиями, ситуациями. Деятельность педагога должна быть здесь направлена на то, чтобы привить детям навыки культурного поведения и вежливых взаимоотношений: учить детей здороваться и прощаться со взрослыми; употреблять слова, выражающие просьбу, благодарность, воспитывать заботливое отношение к людям, товарищеские взаимоотношения со взрослыми, побуждать к взаимодействиям друг с другом, оказывать помощь по просьбе другого ребенка; обращаться к сверстнику называя его по имени, отвечать на его вопросы. Учить соблюдать правила культурного поведения на улице, дома (вытирать при входе ноги, соблюдать аккуратность в туалете, умывальной комнате).

На первых этапах необходимо играть с детьми в такие игры, как «Магазин», «Больница», «Дочки-матери» и т. д., тем самым показывать пример взаимодействия. В условиях различных игровых ситуаций дети получают навыки правильной речи. Для них очень важно убедиться, что они могут в любой обстановке говорить и общаться так же легко, как и на занятиях.

В дидактической игре создаются такие условия, при которых каждый ребенок получает возможность самостоятельно действовать в определенной ситуации или с определенными предметами, преобразую собственный действенный и чувственный опыт [3, с. 31].

Дидактические игры развивают речь детей: пополняется и активизируется

словарь, формируется правильное произношение звуков, развивается связная речь, умение правильно выражать свои мысли. Дидактические задачи многих игр составляются так, чтобы научить детей составлять самостоятельно несложные рассказы. Необходимо применять придумывание нового конца к разыгрываемому диалогу, сказке, составление с последующей драматизацией рассказов по игрушкам, составление сказки с участием выбранных детьми игрушек.

Роль взрослого в дидактической игре двойственна: с одной стороны, он руководит познавательным процессом, организует обучение, а с другой – играет роль участника игры, направляя каждого ребенка на выполнение игровых действий, а, при необходимости, подавая образец игрового поведения. Важное условие результативного использования дидактической игры – это соблюдение последовательности в подборе игр. Прежде всего, учитываются такие дидактические принципы, как доступность, повторность, постепенность усложнения заданий. Например, играя в дидактические игры «Какая у тебя книжка?» или «О чём рассказывает твоя книжка?», дети смотрят книги, потом рассказывают, что они из них узнали. В игре «Что не так?» несколько детей одеваются с недочётами: ботинок без шнурка, рубашка без пуговицы, развязанный бант в косе. Дети говорят о замеченных неполадках и рассказывают, почему необходимо быть аккуратным и опрятным. Имитационные игры представлены следующей тематикой: «Доброта», «Испорченный телефон», «Комплименты», «Кто у нас молодец?», «Насмешки и издевательства», «Небылица», «Я есть...», «Один бьет, другой защищает», «На выставке», «Мы поссорились», «Мы приветствуем друг друга». Ролевые игры: «Представь себя мамой (папой)», «Нечаянно пролил молоко», «Наступил на ногу незнакомому», «Каким бы ты хотел видеть своего ребенка», «Ссора», «Знакомство», «Примирение», «Поздравляем», «Хотим получить информацию».

Итак, игра – это особый вид деятельности, воспитательный потенциал которой очень велик. Игра не только воспитывает, но помогает ребенку расслабиться, активизирует его личностный потенциал. Именно через игровую деятельность происходит освоение детьми социального опыта, совершенствование коммуникативных навыков и навыков построения взаимоотношений со сверстниками. Поэтому игру необходимо использовать как одно из эффективных средств воспитания и успешной социальной адаптации.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Педагогические возможности игры. Интернет-портал. URL: https://studwood.ru/1971281/pedagogika/pedagogicheskie_vozmozhnosti_igry (дата обращения: 7.03.18)
2. Харитонов О.Р., Игровые методы коррекции речевых нарушений у детей дошкольного и младшего школьного возраста: метод. пособие. Ростов/н-Д. 2004. 92 с.

ОСНОВА ПРОФЕССИОНАЛИЗМА ПЕДАГОГА – СФОРМИРОВАННОСТЬ КОМПЕТЕНТНОСТЕЙ

Л.К. Бородулина,
МОУ СОШ № 46 г., г. Тверь

Образование в XXI веке ориентирует на «свободное развитие человека», творческую инициативу, самостоятельность обучаемых, конкурентоспособность

будущих специалистов. Эти изменения нашли отражение в Федеральном законе «Об Образовании», Концепции модернизации отечественного образования на период до 2020 года.

Именно педагог является основной фигурой при реализации на практике основных инноваций, а для успешной реализации этих инноваций, для реализации в новых условиях поставленных перед ним задач, педагог должен обладать необходимым уровнем профессиональной компетентности и профессионализма.

Вопросы профессионализма и профессиональной компетентности в последние десятилетия стали предметом пристального внимания психологической и педагогической наук (А.А. Деркач, И.А. Зимняя, Н.В. Кузьмина, А.К. Маркова, Л.А. Петровская и др.). Многие ученые являются авторами разнообразных классификаций компетенций.

Под профессионализмом большинством понимается особое свойство людей систематически, эффективно и надежно выполнять сложную деятельность в самых разнообразных условиях. В понятии «профессионализм» отражается такая степень овладения человеком профессиональной деятельностью, которая соответствует стандартам и объективным требованиям. Понятие «профессионализм» включает в себя не только характеристики высококвалифицированного труда, но и особое мировоззрение человека, ориентированное на взаимодействие с обучающимися. Это взаимодействие в следующих сферах: *когнитивной* – уровень информированности об субъектах диалога, степень осознания его значимости; *эмоциональной* – интерес к объекту, склонность к взаимодействию и удовлетворенность от этого взаимодействия, несмотря на трудности; *практической* – осознание своих реальных возможностей влияния на объект.

Необходимой составляющей профессионализма человека является профессиональная компетентность. Вопросы профессиональной компетентности рассматриваются в работах как отечественных, так и зарубежных ученых. Современные подходы и трактовки профессиональной компетентности весьма различны. Профессиональная компетентность рассматривается как характеристика качества подготовки специалиста, потенциала эффективности трудовой деятельности [6, с. 54.].

Профессиональная компетентность – это совокупность индивидуальных свойств личности, состоящих в специфической чувствительности к объекту, средствам, условиям педагогического труда и созданию продуктивных моделей формирования искомых качеств в личности учащегося. Об этом пишут Л.В.Занина, Н.П. Меньшикова [3, с. 142].

Компетентность педагога развивается в процессе длительного выполнения деятельности. Направления становления профессионализма – это и есть направления развития компетентности учителя [1, с. 87].

Термины «профессиональная деятельность педагога» и «педагогическая деятельность» несут одну и ту же смысловую нагрузку, поскольку и в том и в другом случае речь идет о профессии учителя. Исходя из этого, становится возможным употреблять понятия «профессиональная компетентность педагога» и педагогическая компетентность» как синонимы [1, с. 87].

Понятие «*компетентность*» характеризует субъективную составляющую

профессии, описывая качественные характеристики субъекта профессиональной деятельности.

А.К. Маркова определяет компетентность как индивидуальную характеристику степени соответствия требованиям профессии. Она предполагает различать разные компетентности: *специальная компетентность* – овладение собственно профессиональной деятельностью на достаточно высоком уровне, способность проектировать свое дальнейшее профессиональное развитие; *социальная компетентность* – владение профессиональной деятельностью, а также принятыми в данной профессии технологиями взаимодействия с обучающимися; социальная ответственность за результаты своего профессионального труда; *личностная компетентность* – владение саморазвитием и самопрезентационными технологиями, средствами противостояния профессиональным деформациям личности [4, с. 32].

В качестве одной из важнейших составляющих профессиональных компетентностей А.К. Маркова называет способность самостоятельно приобретать новые представления, создавать индивидуальные личностные отношения и выработать эффективную стратегию деятельности в целом и в отдельных сферах. Считаем возможным использовать приведенные виды педагогических компетентностей в решении задач оценки профессионализма педагога.

Профессиональная компетентность педагога – это многофакторное явление, включающее в себя систему теоретических представлений учителя и способов их применения в конкретных педагогических ситуациях, ценностные ориентации педагога, а также интегративные показатели его культуры (речь, стиль общения, отношение к себе и своей деятельности, к смежным областям знания и др.). Выделяются следующие компоненты профессиональной компетентности педагога: мотивационно-волевой, функциональный, коммуникативный, рефлексивный компоненты.

Указанные характеристики профессиональной компетентности педагога нельзя рассматривать изолированно, поскольку они носят интегративный, целостный характер, являются продуктом профессиональной подготовки в целом.

Профессиональная компетентность формируется уже на стадии профессиональной подготовки специалиста. Но если обучение в педагогическом ВУЗе следует рассматривать как процесс формирования основ (предпосылок) профессиональной компетентности, то обучение в системе повышения квалификации – как процесс развития и углубления профессиональной компетентности, прежде всего, высших ее составляющих.

Критерии профессионализма были определены нами в процессе исследований педагогических компетентностей у группы учителей начальных классов трех Тверских школ (№34, 35, 46).

Из данных таблицы видно, что преобладают респонденты в возрасте от 31 до 45 лет и стажем работы от 11 до 20 лет, – оптимальный возраст для развития и самосовершенствования, а также оптимальный стаж работы для становления необходимых педагогических компетенций.

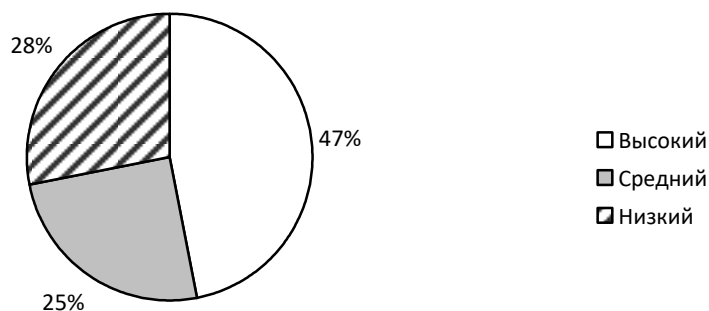
Данное исследование является весьма многоплановым, и с помощью него можно определить целый ряд ПВК, определяющих эффективность работы учителя.

Возрастной состав обследованной группы учителей
(с учетом образования и педагогического стажа)

Возраст	<30 лет		31-45 лет		46-55 лет		>55 лет	
количество	число	%	число	%	число	%	число	%
	3	8%	19	53%	10	28%	4	11%
педагогический стаж	<10 лет		11-20		21-30		>30 лет	
	4	11%	9	25%	18	50%	5	14%

Результаты, полученные в ходе исследования учителей, прежде всего демонстрируют различный уровень владения педагогическими компетентностями, а группировки критериев и индикаторов определяют стили педагогического взаимодействия в системе «учитель – ученик». Так, учителей с высоким уровнем сформированности педагогических компетентностей по результатам исследования было выявлено 17 человек (47%), со средним – 9 (25%), с низким уровнем – 10 человек (28%) (см. рисунок).

Уровень сформированности профессиональных компетентностей у учителей исследуемой группы



Соотношение общего уровня педагогических компетентностей учителей обследованной группы

Для такого мониторинга нами была использована, как элемент программы исследования труда учителя, Методика оценки работы учителя, разработанная Дж. Хазардом [5, с. 166]. В основе данной методики лежит изучение уровня сформированности профессиональных компетентностей посредством наблюдения за работой учителя. Результатом данной методики является определение уровня развития у учителя семи выделенных в методике компетентностей, а именно: I. Получение информации о запросах ученика и его продвижении в обучении; II. Демонстрация учителем знания учебного предмета, письменного и устного объяснения материала; III. Организация времени урока, пространства класса, учебных пособий и ТСО в целях обучения; IV. Общение, взаимодействие учителя с учениками; V. Демонстрация учителем соответствующих методов обучения; VI. Поддержание творческой (креативной) атмосферы на уроке; VII. Поддержание учителем на уроке достойного поведения учеников.

В каждой компетентности определено разное количество индикаторов, позволяющих оценить компетентность всесторонне.

Методика Дж. Хазарда направлена на выявление индивидуального уровня реализации учителем на уроке педагогических компетентностей. В данном исследовании методика применяется для оценки уровня владения учителем педа-

гогическими компетентностями на момент обследования, одномоментно. С другой стороны, эта же методика применяется для выявления динамики этого уровня во времени, и определения стиля педагогического взаимодействия.

Достижение человеком успехов в профессиональной деятельности опирается на соответствующие внутренние предпосылки и внешние условия. К внутренним предпосылкам может быть отнесено наличие у человека высокоразвитых общих способностей и определенных специальных способностей, обученности, профессионально-важных качеств, развитых эмоционально-волевых свойств личности. К внешним условиям относится влияние социально-экономической среды и профессионального окружения. Для успешного выполнения профессиональной деятельности человек вынужден прибегать к мобилизации своих внутренних ресурсов и резервов. Эти ресурсы используются как на получение положительного результата, так и на компенсацию неблагоприятных воздействий среды. Следовательно, можно говорить о существовании у человека некоторого индивидуального внутреннего потенциала, являющегося необходимой основой его успешной профессионализации [2, с. 205].

Обнаружено, что учителя с высоким уровнем компетентности, а таких в группе было около 50% создают оптимальную среду для образования и развития младших школьников: творческую обстановку, применение современных образовательных технологий, строят образовательный процесс с учетом интересов и потребностей обучающихся и за такими учителями – будущее. Остальные 53% нуждаются в системном повышении квалификации с учетом максимально важных аспектов и переориентации направленности личности учителя (на себя, ребенка и предмет) на ребенка и взаимодействие с ним.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Бездухов В.П., Мишина С.Е., Правдина О.В. Теоретические проблемы становления педагогической компетентности учителя. Самара, 2001. 132 с.
2. Дружилов С.А. Профессионализм как реализация ресурса индивидуального развития человека // Ползуновский вестн. Барнаул: Изд-во Алтай. гос. техн. ун-та им. И.И.Ползунова, 2004(а). № 3. С. 200–208.
3. Занина Л.В., Меньшикова Н.П. Основы педагогического мастерства: учеб. пособие. Ростов н/Д.: Феникс, 2003. 288 с.
4. Зеер Э.Ф. Психология профессий: учеб. пособие для студ. вузов. М.: Академический Проект; Екатеринбург: Деловая книга, 2003. 336 с.
5. Митина Л.М. Психологическая диагностика коммуникативных способностей учителя: учеб пособие для практических психологов. Кемерово. 1996. с.10.
6. Пугачев В.П. Руководство персоналом организации. М.: Аспект Пресс, 2000. 278 с.
7. Педагогика: учеб. пособие для студ. пед. учеб. заведений / В.А. Сластенин, И.Ф. Исаев, А.И. Мищенко, Е.Н. Шиянов. М.: Школа-Пресс, 1997. 512 с.

ИННОВАЦИОННЫЙ МЕНЕДЖМЕНТ ПРОЦЕССА ОБУЧЕНИЯ В УСЛОВИЯХ ДЕТСКОГО САНАТОРИЯ «РАДУГА»

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

Современная система образования находится в процессе динамических изменений, вызываемых радикальными политическими и социально-экономическими реформами. Одной из тенденций в его развитии является переход к инновационной деятельности.

К определению понятия «инновация» подходили многие исследователи, но во всех их работах прослеживаются две основных линии, когда «инновация рассматривается как результат творческого процесса»; или «инновация представляется как процесс внедрения новшеств» [3, с. 185]. До недавнего времени шли горячие дискуссии, какой из этих подходов, какое определение более совершенно. В настоящий период можно говорить о выработке своеобразного международного стандарта понятия инновации как вполне определенной управленческой категории. Инновация рассматривается как результат реализации новых идей с целью их практического использования для удовлетворения определенных запросов потребителей. Таким образом, инновация является следствием инновационной деятельности.

В педагогике понятие «инновационная деятельность» рассматривается несколько глубже и несет большую смысловую нагрузку. Это целенаправленная педагогическая деятельность, направленная на осмысление собственного педагогического опыта путем сравнения и изучения учебно-воспитательного процесса, которая ставит целью достижение более высоких результатов, получение определенно нового знания, внедрение новой педагогической практики, это творческий процесс по планированию и реализации педагогических новшеств, направленных на повышение качества образования. Это социально-педагогический феномен, отражающий творческий потенциал педагога.

В педагогическом словаре Г.М. Коджаспировой, А.Ю. Коджаспирова педагогическая инноватика определяется следующим образом [4, с. 48–49].

Во-первых, как целенаправленное изменение, вносящее в образовательную среду стабильные элементы (новшества), улучшающие характеристики отдельных частей, компонентов и самой образовательной системы в целом. Педагогические инновации классифицируются по видам деятельности: педагогические, управленческие; по характеру вносимых изменений: радикальные, комбинаторные и модифицирующие; по масштабу вносимых изменений: локальные, модульные, системные; по масштабу использования: единичные и диффузные; по источнику возникновения: внешние и внутренние.

Во-вторых, как процесс освоения новшества (нового средства, метода, методики, технологии, программы и т. п.).

В-третьих, поиск идеальных методик и программ, их внедрение в образовательный процесс и их творческие переосмысление [4, с. 50].

Как известно, педагогическая инноватика начинает активно развиваться с середины XX в. на Западе и с 80-х гг. XX в. в России, когда появляется объективная необходимость в модернизации образования и возможности для её осуществления. Предметом инноватики как науки В.А. Сластенин и Л.С. Подымова называют закономерности создания, освоения и распространения новшеств [6, с. 71].

Р.Н. Юсуфбекова определяет педагогическое новшество как содержание возможных изменений, ведущих к ранее неизвестному состоянию, результату в

области педагогической действительности, развивающих теорию и практику образования [8, с. 23].

Если рассматривать новшество как средство (новый метод, технологию, программу и т. п.), то инновация – это процесс освоения этого средства. В целом под инновационным процессом понимается комплексная деятельность по созданию (разработке), освоению, применению и распространению инноваций.

Общая цель инновационной деятельности образовательной организации – развитие способности достигать качественно более высоких результатов образования. Для современной образовательной организации это особенно актуально в связи с введением ФГОС и потому, что качественное образование рассматривается сегодня как существенный резерв повышения качества и доступности всех уровней образования [3, с. 187].

В настоящее время в сферу инновационной деятельности вовлечены уже не отдельные школы и педагоги-новаторы, а практически каждая образовательная организация, в т. ч. и детские медицинские образовательные учреждения.

Государственное бюджетное учреждение здравоохранения Тверской области «Детский санаторий "Радуга"» (ГБУЗ «Детский санаторий Радуга») оздоравливает детей с заболеваниями сердечно-сосудистой системы, органов дыхания, пищеварения и опорно-двигательного аппарата, часто болеющих детей и детей, состоящих на диспансерном учете. В период учебного года дети, находящиеся в санатории, осваивают школьную программу под руководством опытных педагогов.

Для проверки мотивации педагогов к постоянному развитию, профессиональному и личностному совершенствованию был проведен опрос по методике Н.Б. Пугачевой «Мотивационная готовность педагогического коллектива к освоению новшеств». В исследовании приняли участие двадцать один педагог санатория в возрасте от 27 до 63 лет. Результаты исследования представлены на рис. 1.

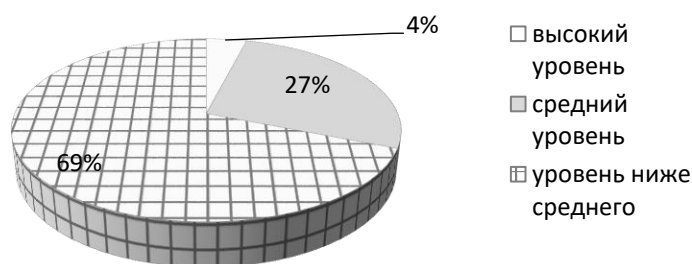


Рис. 1. Готовность педагогического коллектива детского санатория «Радуга» к освоению новшеств

Таким образом, анализ данных проведенного опроса свидетельствует, что у большинства педагогов санатория мотивационная готовность к освоению новшеств низкая (69%). Лишь у 4% педагогического состава высокая мотивационная готовность к освоению новшеств.

С учетом полученных результатов становится значимым вопрос эффективной организации процесса инновационной деятельности в санатории. Этот процесс должен быть реализован посредством следующих последовательных шагов.

Первый шаг: предполагает условия вхождения в инновационную деятельность педагогического коллектива детского санатория. Его изучение и анализ помогают правильно организовать инновационную деятельность с учетом оценки

уровня готовности членов коллектива к восприятию новшеств.

Руководителю, организующему инновационную деятельность, важно уметь оценить инновационный потенциал педагогического коллектива, который характеризуется следующими тремя показателями [2, с. 302].

1. Восприимчивость педагогов к новому – это потребность в постоянном профессиональном росте. Восприимчивый к нововведениям педагог характеризуется тем, что а) стремится внедрить передовой опыт в практику; б) постоянно занимается самообразованием; в) привержен своим определенным идеям, которые развивает в процессе деятельности; г) анализирует и рефлексировывает результаты своей педагогической деятельности, сотрудничает с научными консультантами; д) умеет прогнозировать свою деятельность и планировать ее в перспективе.

2. Подготовленность к освоению новшеств включает в себя информированность о новшествах, наличие потребностей в обновлении педагогического процесса, знаний и умений для успешной профессиональной и исследовательской деятельности.

3. Степень новаторства педагогов в коллективе. К. Ангеловский выделяет пять групп педагогов по оценке степени их новаторства: новатор, передовик, умеренный, предпоследний, последний, и дает их краткую характеристику [1, с. 92]. Группа «Новаторов». Педагоги с ярко выраженным новаторским духом, которые всегда первыми воспринимают новое, знакомятся с ним и считают, что новое хорошо уже потому, что оно новое. Группа «Передовиков» – это те, кто первыми осуществляют практическую, экспериментальную проверку той или иной инновации в своем коллективе. Они первыми подхватывают появившиеся в округе, районе инновации. Группа «Умеренные». Освоение новшеств осуществляют умеренно, не спешат, но в то же время не хотят быть среди последних. Они включаются в инновационную деятельность, когда новое будет воспринято большинством коллег. Группа «Предпоследние». Эта категория педагогов воспринимает новое только после того, как сформируется общее положительное мнение к нему. Группа «Последние». В нее входят педагоги, сильно связанные с традициями; со старым, консервативным мышлением и отношением к деятельности.

Люди, слабо мотивированные на освоение и внедрение новшества, могут оказывать ему сопротивление в разной форме. В связи с этим задача руководителя – формировать в коллективе чувство неудовлетворенности достигнутым результатом, положительное общественное мнение о нововведениях.

Второй шаг – это непрерывное повышение квалификации и компетентности педагогов. Обучение педагогического коллектива проводится через разные формы, среди которых можно указать проведение семинаров для сотрудников педагогического коллектива; направление их на курсы повышения квалификации; организация «круглых столов» с приглашением известных специалистов, управленцев; организация работы методических объединений или творческих групп; разнообразные практикумы и тренинги. Педагоги должны поверить, что достижение поставленных перед ними целей приведет к получению значимого для них результата, вознаграждения (материального, морального); что они смогут выполнить задание, прилагая приемлемые для себя усилия.

Третий шаг выражается в создании инновационных структурных подразделений и управлении их деятельностью. В детском санатории необходимо создать совет по инновациям, который предназначен для аналитической оценки достигнутых результатов образовательной деятельности; определения профессиональных проблем и трудностей при внедрении инноваций, а также для аналитической оценки достигнутых результатов образовательной деятельности.

На четвертом шаге проводится систематический анализ результатов инновационной деятельности, который позволяет своевременно регулировать и корректировать процесс управления образовательным процессом.

Пятый шаг направлен на распространение инновационного опыта других организаций: проводятся различные конференции, мастер-классы, конкурсы педагогического мастерства, публикаций в профессиональных журналах. Результатом работы каждого педагога является формирование личного портфолио.

Шестой шаг: стимулирование педагогов к инновационной деятельности. Мотивацию творческого педагогического труда в условиях инноваций обеспечивают моральные и материальные стимулы. Система стимулирования и поощрения инновационной деятельности педагогов (моральное стимулирование, награждение педагогов грамотами, благодарственными письмами, ежемесячное подведение итогов по вкладу в инновационный педагогический процесс «Экран достижений»). Данная система управленческих действий направлена на создание ситуации успеха каждому сотруднику, ориентации на индивидуальность и личностное самоопределение каждого педагога, совершенствование его творческого потенциала, профессиональной мотивации, и как следствие постоянность основного состава педагогического коллектива на протяжении длительного периода [2, с. 316].

Создание коллектива единомышленников – результат эффективности управления детским санаторием и одновременно залог успешности организованной инновационной деятельности. В результате внедрения представленных «шагов» педагогический коллектив детского санатория должен включиться в инновационный процесс, посредством чего повысится профессиональный уровень педагогов и качество образовательного процесса, что непосредственно скажется на повышении конкурентоспособности образовательной организации на рынке образовательных услуг.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Ангеловский К. Учителя и инновации. М.: Наука, 1991. 180 с.
2. Балдин К.В. Инновационный менеджмент. М.: Дашков и К°, 2013. 745 с.
3. Климентьева З.А. Инновационный менеджмент школьного образования // Образование и саморазвитие. 2017. № 2. С. 184–187.
4. Коджаспирова Г.М., Коджаспиров А.Ю. Педагогический словарь. М.: Академия, 2004. 176 с.
5. Светенко Т. В., Галковская Г. В. Инновационный менеджмент в управлении школой. М.: АПК и ППРО, 2009. 92 с.
6. Слостенин В.А., Подымова Л.С. Педагогика: инновационная деятельность. М.: Просвещение, 1997. 223 с.
7. Уткина Е.А. Инновационный менеджмент в современной школе // Экономика и современный менеджмент: теория и практика: сб. ст. по матер. VI междунар. науч.-практ. конф. № 6. Новосибирск: СибАК, 2011. С. 45–49.
8. Юсуфбекова Н.Р. Общие основы педагогической инноватики. М.: Наука, 1991. 91 с.

А.Б. Бушев

ФГБОУ ВО «Тверской государственный университет»

Современный речедеятель имеет в качестве образца корпус эффективных речей, не отвечающих классическим планам расположения (диспозиции) речи, предписанных античным риторическим каноном. В настоящей статье анализируется подход современной риторики к анализу эффективных речей в современной риторической практике с учетом медиареальности. Это актуально для раторов и спичрайтеров.

Педагогика, как и все общество, стоит перед информационным вызовом. Не подлежит сомнению, что возрастает как роль медиареальности в жизни человека двадцать первого века, так и умения интерпретировать ее. Это необходимо для адекватной и безопасной жизни современному человеку, мир которого пронизан медиа, медиатизирован: чего нет в медиа, нет и в жизни. Значение медийной и информационной грамотности подчеркивается ЮНЕСКО. Медиаграмотность – вещь многомерная. К медиаграмотности относится ряд навыков, необходимых для эффективного поиска, критического анализа, использования и размещения информации и медийного контента, значение прав человека в Интернете, понимание способов борьбы с пропагандой ненависти в Интернете, кибербуллинга, понимание этических проблем, связанных с доступом к информации и ее использованием, сотрудничество с представителями СМИ и ИКТ в целях содействия равенству, свободе выражения мнений, межкультурному, межрелигиозному диалогу, миру и т. д. Как мы видим, здесь есть и проблемы собственно филологические, и правовые, и информационные.

Медиаграмотность приобретает в результате медиаобразования. Для филологов актуально то, что рассматриваются современные формы представления медиадискурса и готовность читателя понимать эти формы, вырабатываемую в процессе обучения и самообучения дискурс-анализу. Активно обсуждается проблема метода анализа в современных медиакommunikативных исследованиях: как изучать дискурс в сетевых СМИ, какие методы может предложить социология? теория дискурса? риторика? лингвистика?

Методом рассмотрения медиатекстов является анализ дискурса. С семидесятых годов к суждению о мире привлечены дискурсивные исследования – в их развитии от З. Харриса, через Т. Ван Дейка и Р. Водак, до Д. Юла, Д. Брауна, Д. Шифрин, Д. Таннен, Н. Фарклау, М. Йогнесен и др. Мы можем отметить, что в американской традиции *дискурсивный* понимается практически как *неориторический*, а дискурс-исследования смыкаются с имеющей богатую традицию, инструментарий, хорошо институализированной риторикой. Показательны в этом направлении отечественные дискурсивные исследования [3]. Сошлемся и на нашу серию работ, посвященных языковым и риторическим особенностям политического дискурса в масс-медиа [1]. Понятно, что исследование сетей не должно ограничиваться анализом дискурса, а должно исследовать аудиторию. Какими же методами исследовать и интерпретировать медийные тексты? Обзор современных методов исследования текстов и дискурса дает А.М. Кучинов [2].

Политическая культура со второй половины 1990-х гг. требует изучения и ораторской речи – она являет собой давний предмет интересов гуманитариев многих специальностей. Традиционно красноречие изучается, исходя из разделения на сферы коммуникации, которые представляются следующими: научная, деловая, информационно-пропагандистская, социально-бытовая. Выделяются роды красноречия: социально-политическое, академическое, судебное, социально-бытовое, духовное, церковно-богословское. При этом род красноречия понимается как область ораторского искусства, характеризующаяся наличием определенного объекта речи, специфической системой его разбора и оценки. Результатом дифференциации внутри рода представляются виды или жанры речи. В ораторике проблемами являются степень книжности / разговорности речи, степень спонтанности / подготовленности; функционально-смысловые типы речи (например, описание, повествование, размышление); полемичность речи – имплицитная, эксплицитная и ее вербальные корреляты; проблемы ретроспекции / проспекции. Роды и виды красноречия в современных концепциях (Н.Н. Кохтев) выделяются в зависимости от сферы коммуникации, соответствующей одной из основных функций речи – общению, сообщению и воздействию. Тесно связана с вышеназванной проблематика родов и видов ораторского искусства в разных сферах общения. Традиционно исторически выделяли придворное, духовное, военное, дипломатическое, народное красноречие.

В.В. Виноградов считал, что ораторская речь – особая форма драматического монолога, приспособленного к обстановке общественно-бытового или гражданского действия. В публичной речи, по его мнению, интересна «интонационная структура, которая являет собой сложную ориентировку повествовательных форм эмоционально-напряженными обращениями, вопросами и увещеваниями, отрешенными от привычных форм говорения, хотя и ориентирующихся на них». Речь выделяется научная (вузовская лекция, научный доклад), деловая (дипломатическая речь или выступление на съезде), информационно-пропагандистская (военно-патриотическая или митинг), духовная (гомилетика), социально-бытовая, юбилейная (похвальная или застольная речь). Жанры красноречия могут носить черты официально-делового и научного стиля, поскольку в основе их могут лежать официальные документы (анализ социально-политической ситуации, информационная функция, отчет, разъяснение). Может выступать характерной особенностью присутствие стиля разговорного (даже просторечного). Выбор и использование языковых средств зависит в первую очередь от темы и целевой установки выступления. Так, например, некоторому виду политических речей свойственны те стилевые черты, которые характеризуют официальный стиль: безличность или слабое проявление личности, книжная окраска, функционально окрашенная лексика, политическая лексика, обилие политологических/экономических терминов. Может также быть характерным смешение стилей. Последнее представляет собой чрезвычайно плохо исследованный феномен. Основу всяких речей составляют общезыковые и межстилевые средства. Однако каждый род красноречия имеет специфические риторические и языковые черты, определенную стилистическую окраску.

Фигура диктора сменяется фигурой комментатора, заранее заготовленный

текст утрачивает приоритет перед импровизацией свободного разговора *it-promptu*, как и в печатной сфере официальная передовица сменяется редакционной статьей. Возникают новые форматы ТВ наряду с зарекомендовавшими себя интервью, ток-шоу, игрой, репортажем. Дикторская речь ярко отличается от фиксации естественной речи в естественной обстановке без ведома говорящего. Речь без бумажки – увеличение и расширение свободных разговорных жанров, отсутствие текста сценария, непринужденность становятся характеристиками грамотных корреспондентов, комментаторов. Показательны усиление разговорного регистра речи, увеличение устно-литературных языковых средств. Вновь приобретают важность казалось бы сугубо академические вопросы о границах просторечия, уместности сленга. Показательно и определенное безразличие к норме. Доходит до утверждений, что в старой дикторской школе норма была средством насилия, пропаганды идеологии и распоряжений власти. Приметой времени становится развязный тон с телеэкрана. Плюс все СМИ стремительно приобретают интерактивный формат. В качестве черт и тенденций Интернет-коммуникации отмечают активизацию метаязыковой рефлексии, влияние специального подъязыка информатики и информационных технологий, влияние ненормативного (субстандартного) варианта языка на общее употребление, экспансию особенностей молодежного языка, экспансию английских терминов, усиление в стилистике Интернет-коммуникации либерально-демократических черт, идущих от неформального разговорно-обиходного общения.

Для сетевой журналистики характерны определенные языковые и риторические особенности: с ее информационной емкостью, большой близостью к разговорной речи, преимущественно дедуктивным построением сверхфразового единства, более определенной адресацией сообщений. Насыщенностью языковыми средствами, рассчитанными на комический эффект. Гипертекстовость, интернациональность, коммуникативная функция может преобладать над информационной. Эти СМИ обладают явно выраженными особыми свойствами: их гипертекстовость, глобальность, режим реального времени, факультативный звуковой и видеоряд, двунаправленность связи (потребитель информации может стать ее распространителем). Впервые после возникновения масс-медиа в 1920-х гг. их значимой характеристикой становится децентрализация.

Филологии хорошо известно, как реализуется языковая личность в художественной словесности Литературный язык вступает во взаимодействие с различными стратами национального языка – с региональными (в двуязычной и многоязычной среде), с диалектами (в деревнях разных областей страны), с городским просторечием, с жаргонами и профессиональными языковыми реализациями. Свою роль играет выработка и совершенствование ее языкового поведения в стилях, где характерным является отказ от смысла в неявном выражении (в официально-деловом и научном стиле).

Одна из самых древних свободных наук, имеющая двухтысячелетнюю историю, – риторика, была, как известно, заменена в конце XIX в. литературной критикой, казалось бы, ушедшая в забвение из жизни политики в связи с отсутствием свободы выступлений и плюрализма политического дискурса. Риторика, сведенная к дикции и жестикуляции, оказывается важной и нужной сегодня в

практике построения публичных выступлений. При этом актуальны как классическое наследие, как собственно русский этап риторики (представленный славными именами Мерзлякова, Кошанского, Зеленецкого, Рижского, Сперанского, Толмачева, Граудиной, Рождественского), так и современный этап развития риторики. Если отталкиваться от риторического канона *inventio-dispositio-elocutio-actio-memoria*, то, при наличии множества работ, посвященных тропам и фигурам, т.е. элокуции, при возрождении интереса к топике (недавняя докторская работа В. А. Садиковой, работы Сочинской школы), наименьшее количество современных работ посвящено довольно жестко регламентируемой диспозиции. Приятное исключение составляет работа Ю.В. Шуйской [2].

Эту работу характеризует знание и глубокое усвоение традиции риторики. Наряду с этим, поставлена серьезная и новая задача – на основе корпуса эффективных современных речей рассмотреть структуру (диспозицию) такой речи. Вот как во введении к работе видит свою задачу сама автор: «Отсутствие повсеместно используемых схем диспозиции выступления наряду с наличием корпуса текстов речей, авторы которых добились поставленной цели или заслужили одобрение целевой аудитории, обусловило выбор темы настоящего исследования: индуктивный анализ выступлений ораторов в разных жанрах с целью вычлнить типовые структуры выступления, которые могут быть применены в практике преподавания риторики, спичрайтинга и формирования образа оратора» [1, с. 5]. Утверждение о том, что современная диспозиция отличается от античной и его доказательство в труде – один из значимых результатов проведенного исследования. Отталкиваясь от изменения, или, как говорит автор, от «деградации» диспозиции в двадцатом веке, автор и построила свою концепцию. «Подмена инвенции диспозицией, а впоследствии – полное вырождение диспозиции до уровня «вступление – основная часть – заключение» привели к возникновению ситуации, когда к началу XXI в. скопился корпус эффективных выступлений, построенных не по типовым структурам, предлагавшимся в руководствах по риторике, а в соответствии с соображениями оратора» [1, с. 227]. При этом и краткая продающая презентация по типу *elevator speech*, и современные речи в рекламе и пиаре, построенные по модели AIDA, и уже мотивирующие речи П. Сопера и Д. Карнеги не построены по классическим моделям. Классические модели стали достоянием риторики. Но без априорного знания классических схем речи по ним не создать.

Единственное замечание к работе [1] связано с дискуссионным положением о критериях эффективности речи. Предлагаемый практический и прагматический критерий – согласился на предложение, купил, скачал, застраховался, оправдали, осудили и т.д. – должен быть дополнен критерием культурной значимости речи. Речь Достоевского на открытии памятника Пушкину вошла в культурный фонд нации, цитируется, речи Линкольна заучиваются школьниками, а вот многим современным речам уже сегодня не предсказывается нахождение в риторическом фонде нации.

Оценим следующую речевую ситуацию. Подготовленная загодя, не высказанная «спонтанно», *impromptu*, а написанная коллективом спичрайтеров речь

зачитывается автором. Можем ли мы воспринимать эту речь как свою? Например, кто автор знаменитой речи Ельцина «Я уйду...»? Многочисленные «рыбы», многочисленные интернет-заимствования, перепечатки из Интернета, культура выдачи за свое чужого, несоблюдение копирайта со студенческой скамьи – не свидетельствует ли все это о деградации ораторской практики в современном обществе? Не подчиняются античному канону ни топики, ни диспозиция, ни инвенция, ни элоквенция, ни этика.

В развитие обсуждаемой в нашей статье теории было бы интересно подумать, насколько на современную речь влияют образ ратора и образ аудитории. Скажем, выступления Горбачева и Сахарова на съезде народных депутатов. Горбачев говорил на своем языке, для своих. Сахаров не учитывал аудиторию. Образ Сахарова остался в памяти, несмотря на риторическую неискренность.

Эти научные идеи живые, они вызваны самой современной формирующейся на наших глазах риторической практикой.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Бушев А. Б. Глобальный медиадискурс и межкультурная коммуникация: монография. Palmarium Academic Publishing. 2016. 383 с.
2. Кучинов А.М. Подходы и методики для исследования текстов и дискурса в политологии: опыт классификации // Полис. Политические исследования. 2016. № 5. С. 80–96.
3. Современный дискурс-анализ: повестка дня, проблематика, перспективы: колл. монография / под ред. Е.А. Кожемякина, А.В. Полонского. Белгород: ИД «Белгород», 2016. 244 с.
4. Шуйская Ю. В. Композиция и структура речи: монография. М.: РУДН, 2015. 320 с.
5. Шуйская Ю.В. Структура эффективного выступления в европейской речевой практике: автореф. дис. ... д-ра филол. наук. М.: Военный университет, 2017. 52 с.

МЕТОДИЧЕСКИЕ ИДЕИ ПАВЛА ПАВЛОВИЧА МАКСИМОВИЧА: ВО ВРЕМЕНИ ИЛИ ВНЕ ЕГО?

Т.М. Голубева
МБОУ СОШ №3, г. Кашин

Всё, что связано с жизнью и деятельностью Павла Павловича Максимова, всегда было интересно, потому что значительная часть этой жизни и деятельности происходила в нашем крае. Дополнительным мотивом вновь обратиться к тому, что сделано этим замечательным человеком, стало двухсотлетие со времени его рождения. Характер моей профессиональной деятельности (я – заместитель директора по научно-методической работе) – оправдывает и обращение к вопросам методики преподавания различных предметов в школе.

Серьёзных теоретических трудов по вопросам методики Павел Павлович не оставил, но затрагивал проблемы преподавания в многочисленных выступлениях, обращениях, заявлениях [3]. Кроме того, важным источником информации по интересующему меня вопросу стала книга педагога и публициста Александра Федоровича Селиванова [4]. Её экземпляр, подаренный автором Иоасафу Яковлевичу Кункину, хранится в Кашинском краеведческом музее (ККМ).

Когда в указанных источниках я находила замечания Павла Павловича об особенностях преподавания, мне казались они удивительно современными, звучными во многом и моим представлениям о том, как следует учить детей. Но ведь прошло более 100 лет с тех пор, как были сделаны эти замечания, и

«предположения» – неужели в образовании с тех пор ничего не изменилось? Или – мысли Максимовича опережали время? Или они носят такой всеобъемлющий характер, что от времени не зависят, являются базовыми, стоят «вне времени»? Вот в этих вопросах мне и хотелось разобраться.

Школа Максимовича, которая готовила учительниц, была его детищем не только в смысле попечительства и финансирования, но и в части того, каким методическим багажом следует вооружить будущих педагогов. Этот багаж, по мнению Павла Павловича, должен быть самым современным. Считая, что прежде «школа и книжное учение были для учеников ненавистны» [3, с. 21], Максимович находит причину в традиционном методе обучения. Что же это за метод, «столь легкий и спокойный для учителей и столь утомительный и неблагодарный для детей» [3, с. 21]? Главная его характеристика – механическое заучивание фактов, когда предметы «усваиваются памятью, познаются сердцем, на веру, а не пытливостью ума» [3, с. 10].

Посмотрите, как Александр Григорьевич Асмолов, один из разработчиков новых Федеральных образовательных стандартов, обосновывал необходимость их введения. Старая школа, (а для Максимовича – это школа отдаленного будущего!) по мнению Асмолова [1], ориентирована на усвоение знаний, а надо, чтобы дети умели добывать знания, решали с их помощью жизненные задачи. Получается, проблемы те же, а ведь прошло более ста лет...

Если в принципиальной оценке ситуации в школе мнения Максимовича и Асмолова совпадают, быть может, и предложенные Павлом Павловичем варианты решения проблем тоже могут нам пригодиться? Обратимся к программам, по которым учили учительниц в школе Максимовича. Там, в разделах «Русский язык» и «Математика», читаем, что целей преподавания этих предметов – две: теоретическая, или общая, и практическая, или специальная. Первая заключается в том, чтобы развивать мышление школьника. Как это сделать? «Путем наводящих вопросов, через разбор частных примеров выйти на самостоятельное обобщение, сформулировать правило и применить его» [4, с. 77–78]. А теперь посмотрите на краткое определение методического приема под названием «проблемный диалог». Его мы изучали, переходя на преподавание по новым ФГОС. «Проблемный диалог представляет собой систему вопросов и заданий, которая активизирует и, соответственно, развивает логическое мышление учеников. На этапе постановки проблемы учитель пошагово подводит учеников к формулированию темы. На этапе поиска решения он выстраивает логическую цепочку умозаключений, ведущих к новому знанию» [2]. Не надо быть специалистом, чтобы понять, что речь идет об одном и том же!

Лучшие преподаватели школы Максимовича пользовались подобным методом. Вот, например, как описывает Селиванов методику, которую применял Александр Николаевич Робер: «Он говорил какое-нибудь научное положение и потом с помощью вопросов, подобно Сократу, доводил своих слушательниц до уразумения каждой отдельной мысли» [4, с. 109]. И сейчас, в рамках работы по новым стандартам, методика «сократовских бесед» востребована. Получается, что даже в такой подвижной составляющей педагогических наук, как методика, есть вечные приемы, которые использовались еще в Древней Греции, и не теряют

своей привлекательности, результативности и сейчас. П.П. Максимович эти приемы «вне времени» видел и настаивал на их применении. Абсолютно современно звучит и требование Максимовича добиваться цельности преподавания. Только прежде он говорил о цельности как противоположности фрагментарности в рамках отдельного предмета, а мы сейчас стремимся к цельности восприятия ребенком всего мира. Сейчас такой подход называется метапредметным.

Если уж переходить от методических приемов к вопросам более широкого плана, то нельзя не обратить внимание на то, как Павел Павлович относился к проблеме соотношения нового и старого в школе. Он был убежден, что годится только принцип «Всё или ничего». [4, с. 143] То есть, на смену старым методам преподавания должны прийти новые и полностью заменить собою прежние. Не согласна с таким принципом, несмотря на то, что он подкреплен библейской цитатой «Не вливайте в старые мехи нового вина». Как раз сочетание традиционных и новых методов преподавания может дать позитивный результат, не следует в таком сложном деле, как работа с детьми, постоянно совершать перевороты, «разрушая до основания, а затем...» Поэтому, даже руководствуясь новыми ФГОС, мы не отказываемся от достижений наших предшественников, учимся у них, ценим их достижения.

В заключение, обращаю внимание еще на один заинтересовавший меня момент в наследии Павла Павловича Максимовича. Это его высказывание о соотношении мужчин и женщин в школе. Мы сетуем на то, что мужчин в школе мало, а вот Максимович считал, что это – правильно. Вот на какие преимущества учительниц он указывает: 1. Больше, чем у мужчин, терпение. 2. Обыкновенные предметы учительницы объясняют детям лучше. 3. Вводят в школу порядок, чистоту, порядочность. 4. Относятся с нежностью и кроткостью к детским недостаткам. 5. Могут лучше подметить затруднение детей. 6. «Возбуждают в детях чувство любви, и тогда успех школы обеспечен» [3, с. 27].

Полагаю, что это последнее замечание о любви как факторе успеха тоже можно отнести к числу вневременных принципов, которых придерживался в своей жизни и деятельности Павел Павлович Максимович. Желаю и вам не упускать из виду этот важный элемент успеха. Любви вам!

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. А. Г. Асмолов. Системно-деятельностный подход в разработке стандартов нового поколения. URL: StudFiles.net
2. Е.Л. Мельникова. Что такое проблемный диалог? URL: school2100.com
3. Предположение губернского гласного Тверского земства П.П. Максимовича по народному образованию. ККМ №6927.
4. Селиванов А.Ф. П.П. Максимович, основатель Тверской женской учительской школы. С.Пб. 1901. ККМ, №7229.

РАЗВИТИЕ МЕЛОДИЧЕСКОГО СЛУХА У ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА НА ЗАНЯТИЯХ ФОРТЕПИАНО В ДЕТСКОЙ ШКОЛЕ ИСКУССТВ

Ю.С. Бродолина,
преподаватель ДШИ п. Лотошино, Московская область

Воспитание музыкальной культуры дошкольников происходит одновременно с развитием у них музыкальных способностей, которые, в свою очередь,

развиваются в музыкальной деятельности. Чем она активнее и разнообразнее, тем эффективнее протекает процесс музыкального развития и, следовательно, успешнее достигается цель музыкального воспитания.

Начальный этап обучения в системе музыкального образования является важным, и чаще всего решающим. Ранняя эмоциональная реакция позволяет приобщать детей к музыке, развивать музыкальные способности. Психологи, педагоги, музыканты отмечают, что возраст 5–6 лет – самый благоприятный для интенсивного творческого и музыкального развития.

В тоже время вопросы развития музыкального слуха старших дошкольников, занимающихся в детских школах искусств в классах фортепиано, недостаточно освещены в методической литературе. Проанализировав учебные программы по предмету «Фортепиано», мы пришли к выводу, что в данных программах не всегда уделяется должное внимание развитию мелодического слуха детей старшего дошкольного возраста, в основном все авторы программ уделяют внимание основам освоения музыкальной грамоты и формирования технических навыков игры на фортепиано. Комплексно подобранные задания, на наш взгляд, будут способствовать развитию мелодического слуха у детей старшего дошкольного возраста, занимающихся в классе фортепиано.

Особенности старшего дошкольного возраста всесторонне исследовались отечественными педагогами и нашли свое освещение в работах З. Икуниной, Н. Поддьякова, Л. Венгера, А. Леонтьева и др. Развитие личности в старшем дошкольном возрасте характеризуется освоением новых знаний, появлением новых качеств, потребностей. Иначе говоря, формируются все стороны личности ребенка: интеллектуальная, нравственная, эмоциональная и волевая.

Выдающиеся психологи Л.С. Выготский и А.В. Запорожец неоднократно подчеркивали, что в старшем дошкольном возрасте ребенок переходит от ситуативного поведения к деятельности, подчиненной социальным нормам и требованиям, и очень эмоционально относится к последним. В этот период вместо познавательного типа общения ребенка со взрослым на первый план выступает личностный, в центре которого лежит интерес к человеческим взаимоотношениям, формируются границы собственного «Я». Постепенно у детей формируется самооценка [1]. Особенно важно, что в старшем дошкольном возрасте формируется эмоционально-психологическая, интеллектуально-творческая и познавательно-деятельностная сферы личности. В целом самооценка дошкольника очень высока, что помогает ему осваивать новые виды деятельности, без сомнений и страха включаться в занятия учебного типа при подготовке к школе и т. д. На всех этапах воспитания и обучения подрастающего поколения задача всестороннего развития является одной из основных. Особенно это важно в воспитании детей дошкольного возраста, которые за сравнительно малый промежуток времени (с трёх до шести лет) проходят огромный путь развития.

Важнейшей особенностью старшего дошкольного возраста, с точки зрения Л.С. Выготского является память – сложный технический процесс, состоящий из нескольких частных процессов, связанных друг с другом, она является центральной психической функцией, которая определяет остальные процессы.

Мышление ребенка-дошкольника во многом определяется его памятью. Мыслить для дошкольника – значит вспоминать, т. е. опираться на свой прежний опыт или видоизменять его [1]. Строя свою картину мира, ребенок выдумывает, изобретает, воображает. Воображение позволяет ребенку строить и создавать что-то новое, оригинальное, чего раньше в его опыте не было [4]. И хотя элементы и предпосылки развития воображения складываются еще в раннем возрасте, наивысшего расцвета оно достигает именно в дошкольном детстве.

Немаловажную роль при обучении детей игре на музыкальных инструментах имеют музыкально-дидактические игры, которые способствуют формированию умений слушать музыку, различать высоту, тембр, динамику и длительность звука, развитию самостоятельности, помогают закреплять знания детей о музыкальных инструментах. Музыкально-дидактические игры побуждают малоактивных детей к игре на музыкальных инструментах, помогают развить в детях определенные умения и навыки, так необходимые при овладении тем или иным музыкальным инструментом, прививают интерес и желание играть на них самостоятельно [3].

Игра является важнейшим источником развития сознания ребенка, произвольности его поведения, особой формой моделирования им отношений между взрослыми, фиксируемых в правилах определенных ролей. Дети лучше сосредотачиваются и больше запоминают в условиях игры, чем по прямому заданию взрослого. Игра оказывает большое влияние на умственное развитие дошкольника. Игра способствует тому, что ребенок переходит к мышлению в плане образов и представлений. В старшем дошкольном возрасте дети всё больше отдают предпочтение ролевым играм. Ролевая игра имеет решающее значение для развития воображения.

Музыкальный слух является средством овладения разносторонним и богатым кругом мыслей, чувств и переживаний, отраженных в музыке. Поэтому проблема воспитания музыкального слуха всегда была актуальной для музыкальной педагогики. Музыкальные школы накопили богатый практический опыт, где широко используются активные формы и методы обучения. Успешное развитие мелодического слуха зависит от многих факторов, но особенно от своевременного, как можно более раннего погружения в мир музыки. В музыкальной среде, говоря о мелодическом слухе, подразумевают все мелодические линии, развивающиеся по горизонтали. В многоголосной музыке мелодический слух ведет за собой сразу несколько мелодий и слышит их одновременно и каждую в отдельности.

Данные современной психологической науки позволяют считать, что мелодический слух в онтогенезе развивается как единая система, однако ладовое чувство опережает в развитии музыкальные слуховые представления [5]. Многолетней музыкально-педагогической практикой подтверждено, что мелодический слух у детей развивается главным образом на занятиях пением и игрой на музыкальных инструментах Р.Г. Кадыров определяет в своей работе мелодический слух как способность слышать и понимать строение мелодии (звуковысотность, направление движения и ритмическую организацию), а также воспроизводить ее голосом [5]. К. Игумнов подчеркивал, что мелодический слух – это проявление звуковысотного слуха по отношению к одноголосной мелодии, гармонический –

по отношению к многоголосию и отдельным созвучиям [4]. Слышание продольных интонационно-интервальных строений, т. е. «музыкальных слов» (мотивов) – один из важных аспектов развития мелодического слуха. В.В. Крюкова мелодический слух определяет, как музыкальную мелодию, а не как ряд следующих друг за другом звуков. Фортепиано требует сильного, яркого, воссоздающего слухового воображения. Поэтому мыслить и действовать надо так, «чтобы малое вбиралось большим, большее – еще более значительным, чтобы частные задачи подчинялись центральному. Продольное слышание – горизонтальное мышление» (К. Игумнов, Д. Барембойм).

Работа над развитием мелодического слуха может проводиться посредством заданий, предложенных в игровой форме, которые возможно включать непосредственно в процесс обучения игре на фортепиано.

Задания должны удовлетворять следующим требованиям: соответствовать возрастным особенностям детей старшего дошкольного возраста (быть доступными); отбираться в соответствии с уровнем развития мелодического слуха детей и с учётом их индивидуальных особенностей; быть последовательными в применении; быть разнообразными и интересными для детей.

Нами были использованы следующие методы и приемы выдающихся педагогов-музыкантов в процессе разучивания фортепианных произведений:

1. Проигрывание на фортепиано отдельно мелодии без сопровождения (это, с одной стороны, эффективный метод пианистической работы, с другой – отличный метод развития мелодического слуха.) (С. Савшинский). 2. Проигрывание мелодии учащимися, а аккомпанемента – учителем. (А. Гольденвейзер). 3. Укрупненное, рельефное по звуку проигрывание мелодии с аккомпанементом, звучащим на *pianissimo* (можно показать приемы динамического разделения мелодии и аккомпанемента. Пр. *p* – *Forte*, лев. *p*. – *piano*, и наоборот на примере гаммы.) (Н. Метнер). 4. Максимально детализированная работа над фразировкой музыкального произведения; тщательная отделка мелодической фразы (вершина фразы, её подготовка и следующее затем *diminuendo*). (Б. Асафьев).

Также были использованы музыкальные игры: «Узнай песенку» (с целью активации внутреннего слуха детей), «Отгадай загадку» (для обогащения слухового опыта, развития мелодического слуха), «Повтори мелодию» и «Допойте мелодию» (для чистого интонирования мелодической линии), «Музыкальный мяч» (развитие слуховых представлений). Применение игровых форм работы в обучении помогает детям легче усваивать новые знания, заниматься с радостью и увлечением.

В зависимости от индивидуальных особенностей развития той или иной стороны мелодического слуха, педагог выбирает для каждого учащегося свой путь преодоления недостатков и выравнивания всех сторон развития мелодического слуха, т. е. для каждого учащегося подбираются необходимые и соответствующие индивидуальному уровню развития мелодического слуха специальные задания, упражнения. На каждом уроке педагог может сочетать и чередовать их, выбирать наиболее эффективные способы работы с музыкальным материалом. Тем не менее, в процессе обучения специальные задания, упражнения должны применяться на каждом уроке, систематично и последовательно, без перерывов в работе.

Таким образом, на основе вышеизложенного можно сделать вывод о том,

что мелодический слух является сложной функциональной системой и составляет одну из важных способностей в структуре музыкального воспитания.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Выготский Л.С. Игра и ее роль в психическом развитии ребенка. //Психология развития. СПб: Питер, 2001. 512 с. С. 56–79.
2. Кадыров Р.Г. Музыкальная психология: учеб. пособие. Т.: Мусика, 2005. 80 с.
3. Кононова Н.Г. Обучаем игре на детских музыкальных инструментах. 1990.
4. Пидкасистый П.И. Педагогика. М, 2002.
5. Психология музыкальных способностей. М: Наука-М, 2003.

СОЦИАЛЬНАЯ РАБОТА И СОЦИАЛЬНАЯ ПОЛИТИКА: ИСТОРИЯ, ТЕОРИЯ, ПРАКТИКА

СОПРОВОЖДЕНИЕ ДЕТЕЙ-СИРОТ И ДЕТЕЙ, ОСТАВШИХСЯ БЕЗ ПОПЕЧЕНИЯ РОДИТЕЛЕЙ, В КОНТЕКСТЕ ИХ ПОДГОТОВКИ К САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ ЖИЗНИ

А.А. Голдобина, магистрант II курса очной формы обучения
Научный руководитель – канд. пед. наук, доц. В.А. Ершов
ФГБОУ ВО «Тверской государственный университет»

Сегодня сиротство по-прежнему является острой и актуальной проблемой института детства в России. Для большинства детей этой категории «дом» – это специализированное учреждение (дом-интернат, приют, детский дом, социально-реабилитационный центр), строго регламентирующее распорядок дня ребенка, организующее его деятельность, ограничивающее контакты со взрослыми и сверстниками. Воспитание ребенка вне семьи приводит к удручающим последствиям, затрагивающим личностные, психические и социальные качества ребенка, слабое развитие которых является причиной отсутствия готовности выпускника к жизни в обществе.

Многие исследователи, занимающиеся проблемой подготовки детей, оставшихся без попечения родителей (И.А. Бобылева, М.И. Буянов, И.Ф. Дементьева, И.В. Дубровина, Е.И. Казакова, Л.Л. Митяев, В.С. Мухина, Л.Я. Олиференко, Е.В. Орлова, А.И. Панов, А.М. Прихожан, С.В. Савенкова, Н.Н. Толстых, Л.М. Шипицына, Т.И. Шульга, Н.Н. Юдинцева и др.), отмечают у выпускников отсутствие навыков к самостоятельной жизни вне стен сиротского учреждения. Выпускники интернатных и других специализированных учреждений испытывают трудности при обучении в учреждениях профессионального образования, при устройстве на работу, получении жилья и жизнеустройстве, общении с людьми, их отличает низкий уровень правовых и экономических знаний. В результате в некоторых регионах России почти каждый второй выпускник детского дома относится к группе риска [4, с. 88–89].

Проблема подготовки детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей, к самостоятельной жизни ведет к поискам новых технологий её решения. Дадим краткую социально-психологическую характеристику выпускника специализированного учебного заведения для детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей. Это 14–18-летний(-я) молодой человек или девушка, которым свойственны трудности в общении с взрослыми и сверстниками; недо-

статочное развитие индивидуальности; неуверенность в себе, низкая самооценка; несформированность жизненных планов, ценностей; склонность к аддиктивному (саморазрушающему) поведению [2, с. 24].

Подготовку к самостоятельной жизни И.А. Бобылева, О.В. Заводилкина определяют как «процесс формирования у воспитанников готовности к преодолению возможных трудностей в решении возникающих социальных проблем, ответственное отношение к жизни и приобретение социальных и бытовых навыков, необходимых для самостоятельной жизни» [1, с. 9].

Определяющим параметром готовности к самостоятельной жизни детей-сирот является независимость. Независимость – это термин, который относится к одной из важнейших характеристик личности, которая выражается в возможности и способности без постоянного руководства и практической помощи извне ставить цели и достигать их (в том числе в нестандартных ситуациях).

Подготовка к самостоятельной жизни сирот-выпускников включает в себя следующие аспекты: *социальная готовность* (развитие навыков межличностного общения, коллективной деятельности, социально-бытовой ориентации, организация самостоятельной жизни и деятельности, адаптация к своему социальному статусу); *трудовая готовность* (генерирование общих житейских умений и навыков, освоение бытового труда, труда в домашнем хозяйстве, профессиональное самоопределение, подготовка к будущей профессиональной деятельности); *морально-волевая (психологическая) готовность* (самооценка, чувство собственного достоинства, волевая организация личности, психологическая готовность к работе в условиях рыночных отношений); *физическая готовность* (формирование навыков здорового образа жизни, отсутствие вредных привычек, развитие физических качеств, обеспечивающих успешную адаптацию к различным видам деятельности).

Анализ литературы по подготовке детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей, к самостоятельной жизни показал, что наиболее эффективной технологией для формирования самостоятельных навыков у детей является сопровождение. Авторы дают определения понятия «сопровождения» с различных позиций: *как комплексный метод*, состоящий в диагностике возникшей проблемы; информации о путях возможного решения проблемы; консультации на этапе принятия решения и разработки плана решения проблемы; первичной помощи при реализации плана решения [5, с. 44–45]; *как совокупность действий* представителей государственных и общественных институтов, обеспечивающих усвоение социальных ценностей воспитанниками, их включение в значимые события, которые способствуют формированию субъектной позиции жизни и самореализации в соответствии с ней; социально-педагогическая деятельность по совместному движению (взаимодействию) социального педагога (сопровождающего, субъекта сопровождения) и воспитанника, его родителей (сопровождаемого, объектом сопровождения) на основе прогнозирования субъектом перспектив поведения и самопроявления в ситуации развития, направленного на создание условий и обеспечение наиболее целесообразной помощи и поддержки (Л.В. Мардахаев); *как социальная услуга-комплекс мероприятий* по взаимодействию

междисциплинарных служб, специалистов для преодоления трудностей, связанных с освоением новых навыков к самостоятельной жизни (социально-психологической, гражданско-общественной, социально-трудовой, культурно-досуговой, бытовой сферах деятельности), обучением, мотивацией для самостоятельного решения проблем (исследовательская группа во главе с М.О. Егоровой) и др.

Рассмотрим сопровождение как взаимодействие сопровождаемого и сопровождающего в решении жизненных проблем развития сопровождаемого. На основании определения технологии социальной работы Н.В. Гарашкиной и А.А. Дружининой, мы трактуем сопровождение как технологию социальной работы, включающую в себя систему знаний об эффективных способах решения проблем (групп проблем) детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей, при адаптации их в обществе; поэтапное решение проблем на основе диагностического целеполагания, проектирования и реализации методов деятельности всех взаимодействующих субъектов [3, с. 145].

Система сопровождения выпускников специализированного учреждения для детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей, направлена на создание условий для нормального развития личности ребенка-сироты, формирования активной позиции воспитанников, навыков самостоятельного решения вопросов и обеспечения его успеха.

Сопровождение детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей, организуется как в учреждении, так и в постинтернатный период, соответственно, решаются две основные группы задач системы поддержки: 1) улучшение условий проживания и воспитания детей в организациях для детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей; создание условий, приближенных к семейным; совершенствование воспитательной работы, внедрение программ практической подготовки к самостоятельной жизни, личностного и профессионального самоопределения; формирование социальных навыков, направленных на позитивную адаптацию в обществе; 2) создание условий для успешной адаптации и социализации выпускников сиротских учреждений с учетом их медицинского и социально-психологического статуса путем создания и развития сети социальной поддержки, современных форм кураторства и наставничества, оказания адресной помощи, своевременного предоставления жилья, получения конкурентной профессии на рынке труда, первичного трудоустройства и закрепления на рабочем месте.

Технология социального сопровождения детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей, осуществляется на двух уровнях: *системное сопровождение* (профилактика и коррекция проблемы характерны для системы в целом на основе принципа взаимодействия всех субъектов сопровождения – разработка и реализация программ по созданию развивающей среды и адаптивной системы образования; создание новых типов образовательных учреждений нуждаются дети; создание профилактических и коррекционных программ, направленных на решение проблем, свойственных для групп людей); *индивидуальное сопровождение* ребенка, с учетом его конкретной проблемы (группы проблем).

Исходя из исследований Л.М. Шипицыной, Е.И. Казаковой, Л.В. Мардаха-

ева, представим этапы реализации технологии сопровождения детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей.

1. Диагностический: оценка сложившейся ситуации у воспитанника, определение здоровья воспитанника, возможностей решения проблемы воспитанником, социальным работником, необходимости и характера адресной помощи, поддержки, другого участия с целью преодоления проблем, трудностей, постановка проблемы, определение цели и задач сопровождения в сложившейся ситуации.

2. Консультативно-проектный: выбор технологии практического решения задач, достижения цели, обсуждения проблем, стимулирование активности воспитанника, создание ситуации успеха, мотивации на самостоятельное решение проблемы.

3. Деятельностный: реализация выбранной технологии сопровождения.

4. Оценочный: анализ результатов технологии сопровождения и определения перспектив, мониторинг развития самостоятельных навыков в решении проблемы.

Этапы сопровождения могут быть повторно пройдены для закрепления адекватных социальных моделей поведения, их нового осмысления.

Технология сопровождения детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей, предполагает выполнение социальным работником диагностической, аналитической, профилактической, консультативной, мониторинговой деятельности, которые базируются на принципах партнерства в отношениях с сопровождаемым, добровольности участия сопровождаемого в реализуемых мероприятиях, разделения ответственности с сопровождаемым за результаты работы, индивидуализации сопровождения.

Условиями успешности процесса сопровождения детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей, в системе подготовки к самостоятельной жизни будут создание развивающей среды и адаптивной системы образования; проведение коррекционно-развивающей работы с детьми, которая включает раннюю социальную адаптацию, т.е. создание условий, приближенных к домашним; развитие личности ребенка с максимальным использованием его реабилитационного потенциала и компенсаторных возможностей; коррекцию интеллектуальных и когнитивно-эмоциональных процессов; формирование навыков общения; интеграцию в общество на правах полноценных членов; развитие семейных форм устройства детей-сирот и иных форм, позволяющие формировать у них самостоятельные навыки (например, создание «социальных квартир» – предоставление опыта самостоятельного проживания до выпуска из детского дома в течение некоторого времени); пролонгированный характер сопровождения; включение в проектную деятельность в системе подготовки к самостоятельной жизни (использование активных методов работы – тренингов, ролевых игр, проигрывания проблемных ситуаций и др.); социальное партнерство субъектов (государственных (органы опеки и попечительства, комиссии по делам несовершеннолетних, образовательные учреждения всех уровней), общественных организаций) по сопровождению ребенка-сироты; постинтернатное сопровождение выпускника учреждения для детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей, включающее в себя оценку сформированности самостоятельных навыков.

Уровень успешности выпускника учреждения для детей-сирот и детей,

оставшихся без попечения родителей, зависит от многих индивидуально-психологических особенностей личности: развитости воли, уровня притязаний, уверенности в себе и способности к самоутверждению. Поэтому очень важно участие специалистов детского дома в жизненном становлении воспитанников после их выпуска. Главными показателями успешности реализации программ являются способность воспитанников к осознанному выбору (самостоятельное принятие решений), овладение ими структурой деятельности для реализации принятого решения и умение нести ответственность за свои действия.

Таким образом, сопровождение детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей, как технология социальной работы является эффективным средством разрешения возникающих проблем при интеграции их в общество. Она включает в себя систему знаний об эффективных способах решения проблемы (групп проблем) детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей, при адаптации их в обществе; поэтапное решение проблем на основе диагностического целеполагания, проектирования и реализации методов деятельности всех взаимодействующих субъектов.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Бобылева И.А., Заводилкина О.В. Подготовка воспитанников интернатных учреждений к самостоятельной жизни // Вестн. МГОУ. Сер.: Психологические науки. 2015. № 1. С. 6–15.
2. Владимирова Н.В., Спаньярд Х. Шаг за шагом: индивидуальное консультирование выпускников детских домов и школ-интернатов: учеб. пособие. М., 2007. 176 с.
3. Гарашкина Н.В., Дружинина А.А. Социальная работа по решению проблемы самовольных уходов несовершеннолетних из семей: технологический подход // Социально-экономические явления и процессы. 2014. № 9. С. 139–147.
4. Шипицына Л.М. Психология детей-сирот: учеб. пособие. СПб., 2005. 626 с.
5. Шипицына Л.М., Казакова Е.И. Комплексное сопровождение и коррекция развития детей-сирот: социально-эмоциональные проблемы: учеб. пособие. СПб., 2000. 108 с.

СОЦИАЛЬНОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ СЕМЕЙ, НАХОДЯЩИХСЯ В СОЦИАЛЬНО ОПАСНОМ ПОЛОЖЕНИИ, В УСЛОВИЯХ СОЦИАЛЬНО-РЕАБИЛИТАЦИОННОГО ЦЕНТРА

Ю.Е. Давыдова, магистрант II курса очной формы обучения
Научный руководитель – канд. филос. наук, доц. О.Н. Борисова
ФГБОУ ВО «Тверской государственный университет»

В настоящее время результат социально-экономических преобразований в стране порождает нарушение социальной жизни общества, распад его социальных институтов. Отрицательные воздействия кризисной ситуации в обществе отражаются на основном и наиболее уязвимом социальном институте – семье. Неблагополучное положение семьи негативно влияет на процесс социализации и развития личности ребенка, что приводит к его социальной дезадаптации. Как следствие, семья попадает в социально опасное положение (далее – СОП). Именно поэтому необходимо начать работу с семьей на ранних этапах развития кризиса.

Численность семей, находящихся в СОП, в Тверской области остается высокой. В настоящий момент в Тверской области около 2150 семей, находящихся в СОП, и состоящих на учете в учреждениях социальной защиты населения [3].

Семьи, оказавшиеся в СОП – это объект социальной работы, требующий

незамедлительной интервенции и предполагающий организацию взаимодействия различных специалистов.

Семьи, оказавшиеся в СОП, обладают различным потенциалом решения проблем, с которыми они сталкиваются. Одним семьям достаточно обозначить проблему и наметить пути ее решения, другим семьям, обладающим недостаточными интеллектуальными, моральными и финансовыми ресурсами, необходимо длительное юридическое, психолого-социальное, социальное сопровождение и контроль за ситуацией в семье.

В современном российском законодательстве отсутствует единый порядок отнесения семей к категории, находящейся в СОП. Категория семьи, находящейся в СОП, зависит от ее трудностей и потребностей в профессиональной помощи. Семьи, находящейся в СОП, делятся на следующие основные категории: неполные семьи; малообеспеченные семьи; семьи, имеющие проблему семейной или домашней жестокости; семьи, где родители (законные представители) не выполняют своих обязанностей по содержанию, воспитанию и обучению ребенка; семьи, в которых есть дети, находящиеся в СОП.

Семьей, находящейся в СОП, может стать любая семья, попавшая в «группу риска». Е.И. Холостова считает, что семьи группы риска – это семьи, которые в силу субъективных или объективных причин находятся в состоянии жизненного затруднения и нуждаются в социальной защите и социальном обслуживании со стороны государства [6, с. 138].

К семьям «группы риска» относятся, например, многодетные, малообеспеченные; матери-одиночки; неполные семьи; семьи, имеющие детей-инвалидов; семьи, где родители страдают умственной отсталостью и психическим расстройством; семьи беженцев и вынужденных переселенцев; семьи, имеющие детей под опекой или попечительством; семьи, проживающие в неблагополучных регионах и т. д. [7, с. 222].

В работе с семьями, находящимися в СОП, большое значение имеет грамотно организованное социальное сопровождение. Согласно, словарю-справочнику по социальной работе, социальное сопровождение представляет собой комплекс мер, направленных на развитие способностей и поддержание процессов активной жизнедеятельности клиента, а также создание условий для предупреждения развития различных социальных проблем, мобилизация человека на активизацию скрытых резервов, способности самостоятельно справляться с возникшими проблемами [1].

В соответствии с действующим законодательством социальное сопровождение рассматривается как деятельность по оказанию содействия гражданам, в том числе родителям, опекунам, попечителям, иным законным представителям несовершеннолетних, нуждающихся в педагогической, юридической, психологической, социальной, медицинской помощи, не относящейся к социальным услугам и осуществляющейся на основе межведомственного взаимодействия путём привлечения организаций, предоставляющих такую помощь [5]. Целью социального сопровождения семей СОП является повышение качества их жизни с целью сохранения семьи и преодоления семейного неблагополучия.

Социальное сопровождение семей СОП строится в соответствии со следующими этапами: диагностико-поисковый, договорной, деятельностный, рефлексивный и поддерживающий [2, с. 15].

Диагностико-поисковой этап предусматривает выявление проблемы семьи; установление доверительных отношений; сбор полной информации о семье; постановку семьи на учет; закрепление за семьей куратора.

На договорном этапе заключается договор о социальном сопровождении семьи, определяющий диапазон ответственности куратора и семьи по решению возникшей проблемы. Этап предусматривает составление индивидуальной программы социального сопровождения семьи (далее – ИПССС), которую рассматривают и утверждают на заседании рабочей группы.

На деятельностном этапе осуществляются конкретные действия по решению проблем семьи в соответствии с утвержденной ИПССС и заключенным соглашением о социальном сопровождении. Кроме того, данный этап предполагает проведение промежуточной диагностики и мониторинга с целью корректировки дальнейших действий в отношении семьи.

Рефлексивный этап подразумевает итоговую диагностику и мониторинг эффективности социального сопровождения семьи с целью определения необходимости продления социального сопровождения или его прекращения с выработкой дальнейших рекомендаций семье. Все решения принимаются на заседании рабочей группы, после чего направляются в комиссию по делам несовершеннолетних.

Поддерживающий этап включает в себя организацию постсопровождения семьи после оказания надлежащей помощи с целью проверки семейной обстановки [2, с. 16].

В Российской Федерации существует множество органов и учреждений, в чьи обязанности входит организация социального сопровождения семей, находящихся в СОП, в их числе социально-реабилитационные центры для несовершеннолетних (далее – Центр) [4]. Каждая семья с целью разрешения трудной жизненной ситуации и профилактики семейного неблагополучия сопровождается всеми специалистами учреждения и включает медицинскую, психологическую, социально-правовую и педагогическую реабилитацию. Предоставление социальных услуг осуществляется на основании заявления одного из родителей (законного представителя) и договора о социальном обслуживании [5]. Консилиум специалистов Центра разрабатывает индивидуальные программы (далее – ИП) реабилитации несовершеннолетних и социального сопровождения их семей.

Основаниями для организации социального сопровождения семьи является решение межведомственной комиссии о признании семьи, нуждающейся в социальном обслуживании; ИП; заявление одного из родителей на организацию работы по социальному сопровождению семьи; выписка из протокола заседания Комиссии об организации социального сопровождения; заключенный договор; ИПССС. Социальное сопровождение в Центре семей, находящихся в СОП, строится на следующих принципах: добровольности, межведомственности, комплексности, непрерывности, адресности, конфиденциальности, эффективности, а также на принципе активизации собственных ресурсов семьи.

В соответствии с остротой проблемы для каждой семьи, находящейся в

СОП, определяется уровень социального сопровождения и его продолжительность: адаптационный – 12 месяцев, базовый или профилактический – 12 месяцев, кризисный – 6 месяцев, экстренный – 3 месяца.

Результатом работы социального сопровождения семьи, находящейся в СОП, является: устранение фактов семейного неблагополучия, улучшение семейных отношений; ликвидация причин и условий, способствующих безнадзорности несовершеннолетних; восстановление утраченных ребёнком социальных функций и связей, улучшение поведения несовершеннолетнего, а также адаптация его к принятым в обществе нормам и правилам поведения. Дополнительными основаниями для снятия семьи с учёта являются: достижение детьми возраста 18 лет; лишение родительских прав; переезд семьи; смерть ребёнка и др.

Из всего вышеизложенного можно заключить, что семья, находящаяся в СОП, – это семья, где родители (законные представители) несовершеннолетних не исполняют своих обязанностей по их содержанию, обучению и воспитанию, или отрицательно влияют на их поведение либо жестоко обращаются с ними, а также семья, имеющая детей, находящихся в СОП. Семья, находясь в социально опасном положении, не может собственными силами справиться с накопившимися проблемами, поэтому она нуждается в квалифицированной помощи специалистов и грамотно организованном социальном сопровождении.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Гулина М.А. Словарь-справочник по социальной работе. СПб.: Питер, 2008. 400 с.
2. Информационно-методические материалы «Социальное сопровождение в деятельности учреждений социального обслуживания» / авт.-сост. Филиппова Л.А.: ОАУ «Новгородский областной центр развития социального обслуживания населения». Вел. Новгород, 2015. 32 с.
3. Постановление Правительства Тверской области от 8.04.2015г. № 160-пп «Об утверждении региональной программы Тверской области «Детство без жестокости и насилия» (в редакции Постановления Правительства Тверской области от 24.06.2016г. №216-пп) Интернет-портал. URL: <http://docs.cntd.ru/document/428522134> (дата обращения: 16.02.2018)
4. Федеральный закон от 24.06.1999г. № 120-ФЗ «Об основах системы профилактики безнадзорности и правонарушений несовершеннолетних» (с измен. и доп. от 07.06.2017г.) Интернет-портал. URL: <https://б3.хп--б1аew.хп--р1аи/document/9250650> (дата обращения: 14.02.2018)
5. Федеральный закон РФ 28.12.2013г. № 442 «Об основах социального обслуживания граждан в Российской Федерации» (с измен. и доп. от 14.11.2017г.) Интернет-портал. URL: <http://www.consultant.ru/document/cons> (дата обращения: 18.02.2018)
6. Холостова Е.И. Социальная работа с семьей. М.: ИД «Дашков и К», 2008. 212 с.
7. Холостова Е.И. Технология социальной работы: учеб. пособие. / под ред. Е.И. Холостовой, Л.И. Кононовой. М.: ИД «Дашков и К», 2013. 478 с.

СИНДРОМ ЭМОЦИОНАЛЬНОГО ВЫГОРАНИЯ В ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Д.В. Выдренкова, магистрант II курса очной формы обучения
Научный руководитель – канд. пед. наук, доц. В.А. Ершов
ФГБОУ ВО «Тверской государственный университет»

Среди многообразных видов социальной деятельности особое место для человека занимает профессиональная деятельность – основное поле приложения активности личности, задающей пространство для жизненного самоосуществления,

актуализации творческого потенциала и самореализации. Требования профессии к человеку при этом высоки и предполагают формирование определенных компетенций, специфических, профессионально значимых качеств. Сегодня представляется достаточно изученной проблема позитивного влияния профессиональной деятельности на изменение структуры личности. Несколько сложнее обстоит дело с проблемой деформирующего влияния профессиональной деятельности на человека, хотя и здесь можно обнаружить достаточно представительный объем теоретических и опытных исследований. Среди проявлений профессиональной деформации выделяется «синдром эмоционального выгорания (сгорания)», который часто понимают, как своеобразный способ психологической защиты от личностной деформации [2, с. 139].

Впервые на явление выгорания обратили внимание американские психологи, когда в США в 60-х гг. XX в. начали появляться социальные службы помощи безработным, инвалидам, женам алкоголиков, людям, пережившим насилие, ветеранам вьетнамской войны и т. д. Термин «burnout» (эмоциональное выгорание) был предложен американским психиатром Х. Фрейденбергом в 1974 г. Иногда его переводят на русский язык как «эмоциональное сгорание» или «профессиональное выгорание», рассматривая при этом комплекс особых психических проблем, возникших у человека в связи с его профессиональной деятельностью [1, с. 6].

Согласно определению Всемирной организации здравоохранения, «синдром эмоционального выгорания» (СЭВ) – это физическое, эмоциональное или мотивационное истощение, характеризующееся нарушением продуктивности в работе, усталостью, бессонницей, повышенной подверженностью соматическим заболеваниям. Первоначально этот термин определялся как состояние изнеможения, истощения с ощущением собственной бесполезности. Современные исследователи подчеркивают, что эмоциональное выгорание может быть связано с формированием синдрома хронической усталости. Г. Чернисс в 1980 г. определил синдром эмоционального выгорания как потерю мотивации к работе в ответ на чрезмерные обязательства, неудовлетворенность, реализующуюся в психологическом уходе и эмоциональном истощении. К. Маслач обнаружила, что эмоциональное возбуждение и потеря интереса к работе в сочетании с негуманным отношением к клиентам оказывали влияние на профессиональную самоидентификацию и поведение человека на работе. Позже она определила эмоциональное выгорание как потерю интереса и осторожности в работе. В дальнейшем к этим симптомам были добавлены эмоциональная истощенность, деперсонализация и снижение общей работоспособности [4, с. 9–10].

В соответствии с моделью К. Маслач К. и С. Джексон, эмоциональное выгорание рассматривается как ответная реакция на длительные профессиональные стрессы межличностных коммуникаций, включающая в себя три компонента: эмоциональное истощение, деперсонализацию и редукцию персональных достижений. Эмоциональное истощение проявляется в ощущениях эмоционального перенапряжения и в чувстве опустошенности, исчерпанности собственных эмоциональных ресурсов. Человек чувствует, что не может отдаваться работе, как раньше. Возникает ощущение «приглушенности», «притупленности» эмоций, в особо тяжелых проявлениях возможны эмоциональные срывы. Деперсонализация

представляет собой тенденцию развивать негативное, бездушное, циничное отношение к реципиентам. Контакты становятся обезличенными и формальными. Возникающие негативные установки могут поначалу иметь скрытый характер и проявляться во внутреннем сдерживаемом раздражении, которое со временем вырывается наружу в виде вспышек раздражения или конфликтных ситуаций. Редуцирование персональных достижений проявляется как снижение чувства компетентности в своей работе, недовольство собой, уменьшение ценности своей деятельности, негативное самовосприятие в профессиональном плане. Заменяя за собой негативные чувства или проявления, человек винит себя, у него снижается как профессиональная, так и личная самооценка, появляется чувство собственной несостоятельности, безразличие к работе. В связи с этим синдром выгорания рассматривается рядом авторов как «профессиональное выгорание», что позволяет изучать данный феномен в аспекте профессиональной деятельности. Считается, что такой синдром наиболее характерен для представителей социальных или коммуникативных профессий – системы «человек – человек» (медицинские работники, учителя, менеджеры, консультирующие психологи, психотерапевты, психиатры, представители различных сервисных профессий) [5, с. 27].

В настоящее время различают три дополняющих друг друга подхода к созданию объяснительных моделей возникновения эмоционального выгорания : 1) индивидуально-психологический: в нем подчеркивается характерное для некоторых людей несоответствие между их слишком высокими ожиданиями от работы и действительностью, с которой им приходится сталкиваться ежедневно; 2) социально-психологический: в нем причиной феномена выгорания считается специфика самой работы в социальной сфере, отличающейся большим количеством нагружающих психику неглубоких контактов с разными людьми; 3) организационно-психологический: причина эмоционального выгорания связывается с типичными проблемами личности в организационной структуре: недостатком автономии и поддержки, ролевыми конфликтами, неадекватной или недостаточной обратной связью от руководства в отношении отдельного работника [3, с. 4–5].

Интерес к синдрому эмоционального выгорания обусловлен тем мощным отрицательным эффектом, который он оказывает на профессиональную деятельность и особенности поведения людей в профессиональной среде. Наиболее отчетливо его последствия ощущаются в социальных или коммуникативных профессиях (воспитатели, учителя, медицинский персонал, социальные работники, работники правоохранительных органов, психологи и т. д.). Существуют различные мнения относительно симптомов эмоционального выгорания и причин возникновения, но исследователи сходятся во мнении о том, что главный источник синдрома эмоционального выгорания – это взаимодействие с людьми.

Таким образом, можно утверждать, что синдром эмоционального выгорания является значимым фактором в профессиональной деятельности социальных работников и требует своего изучения и профилактики именно в контексте деятельности специалистов по социальной работе.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Котова Е.В. Профилактика синдрома эмоционального выгорания: учеб. пособие. Красноярск: КГПУ им. В.П. Астафьева, 2013.

2. Краснорядцева О.М. Эмоциональное выгорание в профессиональной деятельности как проблема психологии саморегуляции // Материалы IV Всерос. съезда РПО 18–21 сентября 2007 г.: М.; Ростов-н/Д: КРЕДО, 2007. С. 139–140.
3. Ларченко О.М., Кривцова С.В. Эмоциональное выгорание с позиции экзистенциального анализа // Вопр. психол. 2008. № 2. С. 3–4.
4. Синдром эмоционального выгорания. Клинические и психологические аспекты / Л.С. Чутко, Н.В. Козина. М.: МЕДпресс-информ, 2014. 256 с.
5. Старченкова Е., Водопьянова Н. Синдром выгорания: диагностика и профилактика. С-Пб, 2008.: Интернет-портал. URL: https://vk.com/doc1966684_457665095/ (дата обращения: 28.02.2018).

БЛАГОТВОРИТЕЛЬНОСТЬ КАК СОЦИОКУЛЬТУРНЫЙ ФЕНОМЕН

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

Новый этап в развитии благотворительности в России связан с кризисом политической системы в 90-х гг. XX в. В связи с крахом идеологии, тяжелым социально-экономическим кризисом произошло неизбежное обнищание большей части населения на фоне практически полного бездействия власти в социальной сфере. Причем, масштабы разрушения социальной сферы были настолько катастрофическими, что не могут быть в полной мере преодолены и в настоящее время. Вместе с тем, важно подчеркнуть, что только государственным институтам не по силам решить стоящие в настоящее время перед социальной сферой задачи.

В своем послании Федеральному Собранию 1 декабря 2016 г. Президент Российской Федерации Владимир Владимирович Путин отметил, что «особая примета нашего времени – широкое вовлечение граждан в самые разные благотворительные акции» [5]. Глава государства также отметил, что необходимо максимально поддерживать разного рода волонтерские и благотворительные проекты. Заинтересованность власти и общества в повышении уровня благосостояния обуславливает актуальность исследований в области благотворительности, особенно времен реформ. Обращение к истории поможет на основании осмысления опыта прошедших проверку веками успешных проектов по развитию благотворительности, выработать стратегию действий в современном мире.

Именно благотворительность исторически стала основой для создания такой профессиональной деятельности, как «социальная работа», поэтому подобного рода исследования могут стать теоретической базой и для развития социальной практики в данной сфере.

Словарь Бронгауза и Евфрона определяет благотворительность как «проявление сострадания к ближнему и нравственная обязанность имущего спешить на помощь неимущему» [1, с. 55]. В разные периоды развития науки данное понятие претерпевало изменения. С момента возникновения самых первых форм взаимопомощи люди пытались дать название данному явлению, однако само понятие «благотворительность» появилось сравнительно недавно. Самое первое упоминание в словарях датируется 1834 г. («Общий церковно-славяно-русский словарь» П.И. Соколова). По В.И. Далю, благотворительный человек – «готовый делать добро, помогать бедным» [3, с. 94].

В употреблении термина «благотворительность» уже в первой половине XIX в. наблюдается конкретизация – он употребляется все более не к государственной деятельности, а именно к области частной и общественной активности, связанной в первую очередь с материальной стороной [6].

В конце XIX в. появляется большое количество работ по изучению благотворительности. Наиболее распространенные теории по определениям причин данного явления можно условно разделить на две части: биосоциальные и социокультурные. Представители первого направления (Ч. Дарвин, П.А. Кропоткин, К. Лоренци др.) социальную помощь и благотворительность сводят к биосоциальным причинам, считая, что их основа в животном происхождении человека. Так, Чарльз Дарвин пришел к выводу, что «человек научился милосердию в процессе эволюции». Петр Алексеевич Кропоткин утверждал, что альтруизм есть двигатель прогресса, и человек смог развиваться именно благодаря этому качеству. Австралийский зоопсихолог Конрад Лоренц считал, что высшим животным присущи запрет на причинение вреда своим сородичам и инстинкт оказания им помощи, направленный на сохранения вида. Такие причины взаимопомощи среди животных он переносит и на людей.

Суть социокультурных теорий в том, что поведение человека, и в том числе уровень его филантропической направленности, полностью зависят от уровня культурно-исторического развития социума, в котором он находится. Академик И.П. Павлов настаивал на качественном отличии психологии человека от психологии животных. Философ В.С. Соловьев писал: «Говорят, что человек произошел от обезьяны и делают из этого странный вывод, что люди должны любить друг друга. Альтруизм человека осознан и является основой морали. Человеку присуще с самых древнейших времен и чувство абстрактной справедливости, которое, в отличие от альтруизма, никогда не встречается у животных» [4]. Представители данного направления связывают благотворительность с уровнем нравственного воспитания общества, полученного в процессе исторического развития, то есть той социокультурной базой, которая создавалась в государстве годами на основе обычаев, исторически важных событий, особого развития культуры. В исследованиях Л.В. Быкасовой утверждается, что «благотворительность – это социокультурное явление, способствующее духовно-нравственному оздоровлению общества, оказывающее весьма существенное влияние на сохранение историко-культурного наследия» [2, с.8].

Таким образом, понимание и трактовка феномена благотворительности – результат длительного исторического развития общества. Вместе с тем, важно подчеркнуть, что на каждом историческом этапе эволюции общественных институтов своеобразные, оригинальные представления о сути благотворительности определяли ее содержание, цели и задачи.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Бронгауз Ф.А., Евфрон И.А. Энциклопедический словарь. Т. IV. СПб, 1891. 488 с.
2. Быкасова Л.В. Благотворительность в Западной Сибири конца XVIII – начала XX веков как историко-культурный феномен: автореф. ... дис. канд. культурологии. Кемерово: КГУКИ, 2006.
3. Даль В.И. Толковый словарь живого великорусского языка. М.: Русский язык, 1981. Т.1. 812 с.
4. Кононова Т.Б. Очерки истории благотворительности. М.: Дашков и К, 2006. 337 с.
5. Послание Президента Федеральному Собранию. [Электронный ресурс] // URL:

<http://kremlin.ru/events/president/news/53379> (дата обращения: 23.04.2017)

6. Ульянова Г.Н. Благотворительность в Российской Империи: XIX – начало XX века. М., 2005. 404 с.

КОМПЛЕКСНЫЙ ПОДХОД К СОЦИАЛЬНОМУ СОПРОВОЖДЕНИЮ СЕМЕЙ «ГРУППЫ РИСКА»

Е.В. Сенькина, III курс очной формы обучения
Научный руководитель – канд. филос. наук, доцент О.Н. Борисова
ФГБОУ ВО «Тверской государственный университет»

Актуальность проблемы социального сопровождения семей группы риска обусловлена несколькими важными факторами. Среди них можно выделить как усложнение понятия социального риска, так и многоаспектность феномена семейного неблагополучия. Интересен в этом отношении комплексный подход к социальному сопровождению семей группы риска, т. к. он позволяет учесть различные стороны жизнедеятельности семьи и разнообразные виды и формы её социальной поддержки.

Следует учитывать роль семьи в социализации индивида. В семье формируется и развивается личность человека, происходит овладение им социальных ролей, необходимых для безболезненной адаптации ребёнка в обществе. Семья выступает как первый воспитательный институт, связь с которым человек ощущает на протяжении всей своей жизни. Именно в семье закладываются основы нравственности человека, формируются нормы поведения, раскрываются внутренний мир и индивидуальные качества личности. Семья способствует самоутверждению человека, стимулирует его социальную и творческую активность.

В современной Российской семье в условиях экономической и бытовой неустроенности, психологических стрессов и растерянности состояние семьи можно охарактеризовать как кризисное. Семье присущ ряд тенденций: снижение уровня брачности, рост числа разводов, неполных семей и малообеспеченных семей, одиноких людей, снижение рождаемости до депопуляции, упрощение функций и структуры семьи, обесценивание смысла семейной жизни [3, с. 7].

Е.И. Холостова рассматривает понятие «группы риска», как категории людей, чье социальное положение по тем или иным критериям не имеет стабильности, которым практически невозможно в одиночку преодолеть трудности, возникшие в их жизни, способные в результате привести их если не к биологической гибели, то к потере ими социальной значимости, духовности, морального облика [5, с. 37].

Комплексный характер сопровождения заключается в том, что оно включает в себя ряд взаимосвязанных и дополняющих друг друга видов деятельности команды специалистов, обеспечивающих: правовую защиту и правовой всеобуч; социальную помощь; педагогическую поддержку; психологическое сопровождение индивидуального развития; социальное воспитание; обучение навыкам социальной компетентности. При этом комплексное сопровождение семьи, как система социальной помощи, предполагает сочетание и взаимопроникновение социального, правового и психолого-педагогического аспектов данной деятельно-

сти, междисциплинарный характер согласованных подходов и командных действий специалистов с подключением специалистов из разных ведомств и служб, широкий спектр различных видов деятельности, направленных как на решение актуальных проблем развития ребенка, так и на предупреждение возникновения данных явлений, особый вид помощи ребенку и его семье в решении сложных проблем в важных сферах их жизнедеятельности [2, с. 10].

Целью социального сопровождения семей «группы риска» является «осуществление мер по реализации права семьи и детей на защиту и помощь со стороны государства, включая социально-правовую, социально-психологическую, социально-педагогическую и социально медицинскую помощь» [4, с. 5].

Таким образом, социальное сопровождение при помощи точно направленных действий, способствует выходу семьи из трудной жизненной ситуации.

К основным задачам органов и учреждений системы социальной защиты населения, осуществляющих социальное сопровождение семей «группы риска», относятся: выявление семей с детьми, в которых имеется тенденция к возникновению неблагополучия, повышение доступности предоставляемых слуг и социальной помощи в целях сохранения семьи и ребенка, содействие развитию и укреплению социального здоровья и благополучия семей с несовершеннолетними детьми, повышение качества социального обслуживания семей с детьми [2, с. 293].

Для того чтобы работа с семьями «группы риска» была слаженной и эффективной, были созданы службы социального сопровождения. «Служба социального сопровождения – служба, осуществляющая содействие в предоставлении медицинской, психологической, педагогической, юридической, социальной помощи, не относящейся к социальным услугам, семьям, находящимся в социально опасном положении, в трудной жизненной ситуации или нуждающимся в поддержке» [4, с. 4]. Служба направлена на то, чтобы стать мощным инструментом, при помощи которого будет реализоваться основная цель создания службы социального сопровождения: соблюдение и защита прав детей, предусмотренных Конституцией РФ, недопущение их дискриминации, упрочение основных гарантий прав и законных интересов детей, а также восстановление их прав в случае нарушений [3, с. 13]. Исходя из этого, социальный работник призван выполнять следующие функции: диагностическую, охранно-защитную, организационно-коммуникативную, социально-психолого-педагогическую, прогностическую, координационную и т. д. [1, с. 294].

Семьи «группы риска» зачастую являются экономически неблагополучными, особенно в тех случаях, когда родители (один или оба) нетрудоспособные или безработные, отсутствует один из родителей, низкая заработная плата родителей, алкоголизм или наркомания у родителей, в семье физически или психически больные дети, лечение которых требует финансовых затрат.

Одной из ключевых составляющих успешной реализации социального сопровождения семей в трудной жизненной ситуации является межведомственное взаимодействие. Межведомственное взаимодействие в работе с семьями, а также в целях раннего выявления семейного неблагополучия предусматривает объединение усилий и ресурсов социальных партнеров, обеспечивает неразрывность

работы с семьей и детьми. Взаимодействие социальных партнеров способствует выработке общей стратегии и тактики, помогает максимально расширить профилактическое и реабилитационное пространство, позволяет наиболее эффективно решать вопросы раннего выявления детей, оказавшихся в трудной жизненной ситуации, защиты их прав и законных интересов [3, с. 7].

Самое важное для успешной и эффективной работы любой социальной службы – это межведомственное взаимодействие, которое имеет свою специфику на различных этапах деятельности. Таким образом, оно помогает не только оптимизировать процесс сбора первичной информации, но и существенно уменьшает временные затраты на решение той или иной проблемы клиента при помощи активного включения учреждений различной ведомственной принадлежности, способствующих решению конкретных проблем семьи.

Таким образом, социальное сопровождение семей «группы риска» играет важную роль в жизни семьи и общества, так как службой социального сопровождения рассматриваются различные аспекты жизни клиентов и различные способы решения их проблем. Комплексная работа с семьей и ребенком «группы риска» позволяет через оптимизацию внутрисемейной атмосферы, гармонизацию межличностных, супружеских и детско-родительских отношений решать проблемы дифференцированной и адресной помощи семье и ребенку. Работа с семьей становится, таким образом, одним из важнейших направлений в системе социального сопровождения в институциональном взаимодействии субъектов профилактики детской безнадзорности.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Басов Н.Ф. Социальная работа: учеб. пособие. М.: Дашков и К°, 2013. 37 с.
2. Куприянов Р.В., Шарифуллина Д.Р., Берецкая Е.А. Функции социального работника в процессе социальной реабилитации // Вестн. Казан. технол. ун-та. 2006. № 4 С. 292–299.
3. Методические рекомендации «Социальное сопровождение семей, нуждающихся в социальной поддержке, либо находящихся в социально опасном положении или иной трудной жизненной ситуации» [Электронный ресурс] URL: <http://semya30.ru/wp-content/uploads/2016/03/Methodichka-soprovozhdenie-gotovaya.pdf> (дата обращения: 31.02.2018)
4. Приказ Министерства социальной защиты населения от 30 декабря 2015 г. № 154 «Об утверждении документов по социальному сопровождению семей с детьми» URL: <http://kcsnfortuna.ru/tinybrowser/files/poleznaya-inf/deti/7.-social-noe-oprovozhdenie-semey-s-det-mi.pdf>
5. Холостова Е.И. Технология социальной работы: учеб. пособие для бакалавров. М., 2013. 237 с.
6. Щелокок Д.В. Программа «Инклюжен»: Новая модель социализации инвалидов в учебных заведениях США // Дефектология. 2010. №5. С. 106–111.

ТЕОРИИ СОЦИАЛЬНОЙ РАБОТЫ С ПОДРОСТКАМИ, СКЛОННЫМИ К ДЕВИАНТНОМУ ПОВЕДЕНИЮ

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

В рамках данной статьи предпринимается попытка выявить общее и особенное в теориях, на основе которых выстраивается социальная работа с подростками склонными к девиантному поведению.

Актуальность выбранной темы заключается в сложности и многоплановости определения социального развития детей и подростков, которое может отрицательно сказаться на обществе в целом. Зная глубину и особенность проблемных ситуаций, возникающих в подростковом возрасте, можно предотвратить многие проблемы, проявляющиеся впоследствии в обществе.

Сначала необходимо проанализировать содержание понятий «девиантное поведение» и «девиантный подросток». Под *девиантным поведением* понимается социальное явление, выраженное в массовых формах человеческой деятельности, не соответствующее официально установленным или фактически сложившимся в данном обществе нормам. Следовательно, *девиантный подросток* – это юноша или девушка в переходном от детства к юности возрасте, совершающий различные поступки, нарушающие социальные нормы.

Девиантное поведение включает в себя следующий ряд причин: биологические; социальные (или культурные); психологические.

Акцентируя внимание на разнообразии биологических причин, авторы показали, что все природно-обусловленные факторы лишь увеличивают вероятность формирования девиантности, но не предопределяют полностью отклоняющееся поведение человека [2]. Поэтому в данной работе внимание будет сконцентрировано на психоаналитических и социологических теориях возникновения девиантного поведения.

В соответствии с социологическими (или культурными) теориями, поведение индивида может стать девиантным из-за особенностей социализации, которая может негативно отражаться на внутренней структуре личности [4, с. 13–14]. Причиной неправильной социализации может быть *аномия* – это состояние, при котором личность не имеет твёрдого чувства принадлежности, стабильности в выборе линии нормативного поведения. Р. Мертон считал, что причиной девиации является разрыв между культурными целями общества и социально одобряемыми средствами их достижения. Когда человек не может добиться благосостояния с помощью таланта и способностей, он может прибегнуть к обману, и другим средствам, не одобряемым обществом.

В теории стигматизации Э. Лемерта и Г. Беккера утверждается, что девиации являются следствием наклеивания на личность обществом ярлыков. Путем соотнесения действия конкретного человека с абстрактными правилами постепенно формируется репутация, которая вынуждает индивида придерживаться данной роли. И. Гофман выделяет три типа стигм: физическая (врожденные физические повреждения); дефекты воли (алкоголизм, душевные расстройства); расовые стигмы («черные»).

А. Сазерленд в 1939 г. сформулировал теорию дифференцированной ассоциации, по которой девиантное поведение – форма интеракции (взаимодействия).

Согласно теории личностных норм Г. Сайка и Д. Матза, человек может отрицать вред своего поведения, не признавать ответственность, перекладывать вину на провокацию со стороны общества, чтобы освободиться от моральных требований, и оправдать себя [4, с. 15].

Таким образом, социологические и близкие к ним теории рассматривают

девиантное поведение как результат социальных процессов, сложных взаимоотношений между обществом и конкретной личностью.

Психологические теории отклоняющегося поведения личности, в свою очередь, рассматривают процессы, происходящие внутри личности.

Экзистенциально-гуманистический подход к девиантному поведению В. Франкла говорит о том, что специфические человеческие характеристики – это, прежде всего духовность, свобода и ответственность [7]. Каждый человек формирует свой смысл жизни, и вышеперечисленные качества помогают ему в этом, их отсутствие приводит к аномальной позиции личности – фаталистической. К экзистенциальной психологии тесно примыкают гуманистические теории, например, клиентоцентрированная психология (психотерапия) К. Роджерса. Ключевое место занимают понятия самости и самоактуализации. Самоактуализация – стремление личности к развитию, в соответствии с ее врожденным потенциалом. Нормальная личность – это человек стремящийся к самоактуализации [6]. У аномальной личности процесс самоактуализации заблокирован.

По мнению Э. Фромма, человек стремясь к гармонии с собой и природой, вынужден преодолевать ценностные противоречия – это дихотомия жизни и смерти; конфликт между стремлением к реализации всех возможностей и недостаточной для этого продолжительности жизни; чувство одиночества и связанность с другими людьми. Девиантный человек, по мнению Э. Фромма, не способен адекватно преодолеть данные противоречия.

Таким образом, в экзистенциально-гуманистическая психология выделяет две основные причины девиантного поведения личности: нарушения в области духовной сферы и невозможность самовыражения и самоактуализации через социально одобряемые действия [1].

Психоанализ З. Фрейда раскрывает бессознательные механизмы человеческого поведения. Однако описание отклоняющегося поведения в психоаналитических терминах требует предварительного введения в основные понятия и модели психической жизни. Если взаимодействие Ид, Эго и супер-Эго нарушено, отклоняющееся поведение проявляется в действии защитных механизмов (процессов направленных на видимое урегулирование взаимодействия трёх уровней психики). Основоположник индивидуальной психологии А. Адлер считал основным фактором, определяющим возникновение и развитие девиантного поведения, чувство неполноценности: пытаюсь его компенсировать, некоторые пытаются подавлять других или применяют насилие.

Непосредственно наблюдаемое поведение изучают теории, вышедшие из бихевиоризма. Поведение формируется на основе безусловных рефлексов и инстинктивных программ (наследственные, шаблонные реакции организма как целого). Еще одно когнитивное направление, также выросшее на почве бихевиоризма, связано с теорией научения. Научение – процесс приобретения и сохранения определенных видов поведения на основе реакции на возникшую ситуацию [5]. Искаженное учение приводит к девиантному поведению личности. Согласно когнитивной модели А. Бека и рационально-эмотивной теории А. Эллиса, неадаптивные мыслительные схемы влияют на развитие отклоняющегося поведения. Неадекватные знания запускают неадекватные чувства и действия.

На основе перечисленных теорий можно сделать вывод, что девиантное поведение характеризуют следующие факторы: деформации в ценностно-мотивационной системе; эмоциональные проблемы – тревога, депрессия, негативные эмоции, трудности понимания и выражения эмоций; проблемы саморегуляции; когнитивные искажения; неадекватное научение.

В случае отклоняющегося поведения, как правило, имеют место несколько из перечисленных психологических проблем, которые, как правило, влияют на личность подростка и формируют её специфическим (девиантным) образом.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Агрегат // Энциклопедия социологии, 2009. 640 с.
2. Гишинский Я.И. Океанариум – Оясио. М.: Большая российская энциклопедия, 2014. 652 с.
3. Змановская Е.В. Девиантология (Психология отклоняющегося поведения): учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. М.: Академия, 2004. 288 с.
4. Клейберг Ю.А. Психология девиантного поведения. М., 2001. 161 с.
5. Москвичев В.В. Социальная работа с несовершеннолетними. Опыт организации социальной службы. М.: Российский благотворительный фонд «НАН», 2000. 148 с.
6. Нельсон-Джоунс Р. Теория и практика консультирования. СПб., 2000. 464 с.
7. Роджерс К.Р. Взгляд на психотерапию. Становление человека. М.: ИГ «Прогресс», «Универс», 1994. 480 с.

К ВОПРОСУ О ТЕОРЕТИЧЕСКИХ ПОДХОДАХ К СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ ПРИРОДЕ САМОУБИЙСТВ

П.Д. Иванов, III курс очной формы обучения
Научный руководитель – канд. философ. наук, доц. О.Н. Борисова
ФГБОУ ВО «Тверской государственный университет»

Самоубийство в рамках социальной работы следует рассматривать как комплексное явление, которое включает в себя не только смерть субъекта, но и переживание микросоциального окружения, ответственность государства и эмоциональное воздействие через осознание факта самоубийства на других членов общества. Самоубийство – одна из наиболее сложных проблем, стоящих перед теми, кто профессионально занимается помощью другим людям. Проблема суицида актуальна из-за причин, которые становятся решающими и которые толкают человека на совершение данного поступка. По мнению А.Г. Амбрумовой, феномен суицида следует считать социально-психологической дезадаптацией личности. Дж. Зубин подчеркивает, что «...в самоубийстве нам представлен обычно конечный результат, к которому приходят различными путями. Выяснить причину совершившегося факта почти невозможно...» [1].

Обобщим основные теории и взгляды на социально-психологический феномен суицида, представленные в научных работах современных и классических деятелей психологии и социологии.

Понятие «самоубийство» в современной психологической науке имеет следующее значение: суицид – сознательный акт ухода из жизни под воздействием психотравмирующих ситуаций, из-за которых собственная жизнь теряет смысл для данного индивида в силу личностных психических искажений, социально-экономических и морально дестабилизировавших факторов [6].

Впервые такие термины как «суицид» и «самоубийство» были употреблены в труде Томаса Брауна «Религиозная медицина» в 1663 г. Но в русском языке эти термины появились только в 1704 г. в «Лексиконе триязычном», который составил Федор Поликарпов-Орлов [4]. Первое из научных определений самоубийства мы находим у Э. Дюркгейма: «Самоубийством называется каждый смертный случай, который непосредственно или опосредованно является результатом положительного или отрицательного поступка, совершенного самим индивидом, если последний знал об ожидающих его последствиях» [3, с. 32]. Он первый обозначил социальную основу самоубийства, указывая на то, что процент самоубийств помогает судить о социальном, нравственном и культурном состоянии общества.

Американский суицидолог Эдвин Шнейдман, основываясь на наблюдениях за пациентами, приводит типологию индивидов, играющих непосредственную, причем часто сознательную роль, в приближении своей смерти [2]. Шнейдман предложил свою классификацию самоубийств, показав при этом социальную основу суицида: эгоистический суицид как психологический самоанализ, дуалистическое самоубийство как результат коллизий с внешним миром, «выламывающийся» суицид – самоубийство как следствие «выпадения», непричастности к своему времени. Все данные черты связывает понижение уровня психической активности, беспомощность, безнадежность, душевная боль и бегство и от себя самого, и от социальной действительности, окружающей индивида [2, с. 177].

Дэвид Лэйстер считал, что почти для всех людей, склонных к суициду, характерны трудности социализации. Он замечал, что такие трудности очень часто начинаются уже в детстве и далее становятся критическими именно во взрослой жизни человека. Само суицидальное поведение автор рассматривал как феномен, который создается в процессе обучения и усиливается окружением человека, который склонен к такому поведению [4].

Модель развития суицидального поведения у Д. Бридж, Т. Голдштейн, Д. Brent построена на эпидемиологических данных и рассматривает суицид как совокупность факторов: социально-культурных, психиатрических, психологических, семейных, биологических. Авторы этой модели связывают развитие суицидального поведения следствием сочетания двух типов уязвимости – расстройства настроения и тенденции к импульсивной агрессии, что, в свою очередь, связано с различными особенностями области биологии и нейробиологии [1].

Антун Линаарс считал, что суицидент переживает чувство невыносимой психической боли, чувствует безнадежность и беспомощность. Человек испытывает трудности во взаимодействиях с другими людьми, что ведет к повышенной потребности во внимании и признании его личности окружающими. Суицидент обнаруживает ригидность мышления, поэтому среди разнообразия поведенческих реакций он рассматривает лишь самоубийство как решение проблемы [4].

Таким образом, можно заключить, что большинство авторов видят основную причину развития суицидальных намерений в социальном окружении и личностных особенностях людей, которые передаются их детям и могут быть усугублены высоким уровнем стресса в жизни и доступностью способов совершения суицида. И хотя в рамках различных научных областей существуют свои

собственные трактовки и представления о сущности данного явления, тем не менее все теоретические построения так или иначе раскрывают социально-психологическую природу самоубийства. Опираясь на фундаментальные теоретические положения, можно сделать вывод, что причина суицидального поведения человека, часто кроется не в его психическом нездоровье, а «нездоровом» обществе.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Амбрумова А.Г. Тихоненко В.А, Бергельсон Л.Л. Социально-психологическая дезадаптация личности и профилактика суицида. М.: Вопросы психологии, 1981. 221 с.
2. Антонова О.Г., Дыльнов Д.Г. Социальный контроль и возрождение России. Саратов: Изд-во Саратов. ун-та, 1999.
3. Дюркгейм Э. Самоубийство: социологический этюд. М. : Мысль, 1994. 399 с.
4. Ефремов В.С. Основы суицидологии. СПб.: Диалект, 2004. 480 с.
5. Психология: Словарь // под общ. ред. А.В. Петровского, М.Г.Ярошевского. М.: Политиздат, 1990. 494 с.
6. Bridge J.A., Goldstein T.R., Brent D.A., Adolescent suicide and suicidal behavior //J. of Child Psychology and Psychiatry. 2006. № 47. P. 372–394.

ОТЕЧЕСТВЕННЫЕ МОДЕЛИ СОЦИАЛЬНОЙ РАБОТЫ С МАЛООБЕСПЕЧЕННОЙ СЕМЬЕЙ

В.В. Комарова, III курс очной формы обучения
Научный руководитель – канд. пед. наук, доц. В.А. Ершов
ФГБОУ ВО «Тверской государственный университет»

В настоящее время повышение уровня благосостояния населения является одной из главных целей любого прогрессирующего общества. Негативное влияние на благосостояние семей оказывают высокий уровень безработицы, высокие тарифы на жилищно-коммунальные услуги, низкий уровень оплаты труда. Малообеспеченные семьи практически не имеют возможности оплачивать некоторые материальные, социальные и духовные блага. В таких тяжелых условиях становится невозможной качественная социализация детей, реализация их потенциальных возможностей, их духовное и интеллектуальное развитие. Проблема бедности в семье приобретает устойчивый характер. Таким образом, бедность семьи – одна из наиболее актуальных и острых проблем современной России.

На основании теоретического исследования проблем малообеспеченной семьи были разработаны наиболее приемлемые модели социальной работы с данной группой населения.

Философия гуманизма в социальной работе появляется в конце XIX в. и связана с развитием социальной благотворительности. В основе этой доктрины – экзистенциальные ценности человека, представление об удовлетворении его жизненных потребностей, когда общество стремится обеспечить минимальные прожиточные стандарты индивиду. Путем организационных мероприятий достигается регулирование социальных отношений, обеспечивается благосостояние общества [5, с. 122].

Философия профессионализма обосновывает свои положения, исходя из гуманистических и демократических идеалов и ценностей. Главной из них признается удовлетворение потребностей человека, развитие его потенциала и способностей, повышение благосостояния, развитие ресурсов с целью удовле-

ния индивидуальных, коллективных, национальных и международных потребностей, достижение социальной справедливости. Эти ценности являются философской основой социальной работы в современный период [1, с. 43–44].

Социолого-ориентированные модели социальной работы основываются в основном на теориях, привлеченных из социологии. Среди множества моделей особой популярностью пользуется системная модель [5, с. 123].

Особенности модели теоретического обоснования социальной работы, опирающейся на системные представления о строении и развитии общества также полезно подчеркнуть. Системные идеи восходят к общей теории социальных систем Берталанфи (1971 г.). В первоначальном своем варианте эта теория была разработана на биологическом материале и показывала, что все организмы являются системами, составленными из подсистем, а сама система в свою очередь есть часть сверхсистем. Эта теория стала широко применяться для анализа социальных систем, включающих социальные группы и общественные институты, семьи, малые сообщества, коллективы [2].

Решение проблем социальной защиты жизнестойкости человека в главном должно опираться на совершенствование и регулирование систем. В рамках такого рода представлений сформировалась широко распространенная точка зрения о том, что людям могут помочь три типа систем: во-первых, неформальные или естественные системы, такие как семья, группа друзей, объединение по интересам и др. Во-вторых, речь идет о формальных системах, таких как общинные группы, профсоюзы, общественно-политические организации и т. п. В-третьих, это системы, существующие в обществе в виде учреждений, ведомств, функционально ориентированных организаций (больницы, библиотеки, школы и др.)

Задачи социального работника дифференцируются на две группы: с одной стороны, они связаны с оптимизацией деятельности учреждений, организаций и ведомств, способных оказать помощь людям в решении их проблем. С другой стороны, речь идет о содействии нуждающимся в использовании ими учреждений социальной работы для удовлетворения своих потребностей, об активизации самозащитных потенций человека как саморегулирующейся системы.

Традиционно различают две формы использования теории систем в социальной работе: 1) использование положений общей теории систем; 2) разработка и использование экологической теории систем. Узловым понятием теории экологических систем в социальной работе стала категория «модели жизни». Модель жизни рассматривает людей как системно организованных субъектов жизнедеятельности, которые постоянно приспосабливаются в их взаимодействии к многообразию условий бытия. Она исходит из того, что там, где человек может развиваться через изменение, где его в этом поддерживает среда, окружение, – существует взаимная адаптация.

Главной целью социальной работы в теории экосистем провозглашается обычно усиление адаптивных способностей людей, влияние на их окружение так, чтобы сделать компромиссы человека и среды обитания более адаптивными. Таким образом, социальный работник в данном подходе к решению проблем клиента воздействует не только на него, но и на среду его обитания [3, с. 130–132].

В структурной социальной работе системно-экологический подход наиболее масштабно проявляется в организации работы системы социального обеспечения и поддержки населения. Он ориентирован как на группы населения, пользующиеся спланированной официально централизованной поддержкой, так и на массовую или индивидуальную неформальную помощь, в том числе друзьям, соседям, членам семьи, которые в этом нуждаются. Такая помощь бывает либо личная, либо общественная. Личная использует по преимуществу психологические возможности социологов и клиентов. Общественная (социальная) помощь использует воспитание и обратную связь, эффект воздействия специальных учреждений [4, с. 6].

Таким образом, нами были рассмотрены модели социальной работы в России, которые являются наиболее приемлемыми для малообеспеченной семьи: модели философии гуманизма и профессионализма; системная модель, а в рамках ее были выделены модель жизни и модель экосистем. Основными идеями и целями в философии гуманизма и профессионализма, являются следующие: гуманистические и демократические идеалы и ценности, социальная справедливость, удовлетворение жизненных потребностей малообеспеченной семьи, обеспечение благосостояния общества, экзистенциальные ценности человека, развитие потенциала и способностей малообеспеченной семьи. В рамках системной модели основными идеями и ценностями являются: социальное обеспечение и поддержка малообеспеченной семьи, адаптация семьи к среде, оказание поддержки окружению человека, активизация самозащитных потенциалов семьи.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Кейсарова Ж.Е. Теория социальной работы: учеб. Пособие. Казань, 2013. 129с.
2. Структурная (системная) модель социальной работы [Электронный ресурс] URL: <http://soc-work.ru/article/174> (дата обращения: 23.01.2018).
3. Теория социальной работы: учебник для бакалавров / под ред. Е.И. Холостовой, Л.И. Кононовой, М.В. Вдовиной, В.А. Петросяна. Москва, 2011. 456с.
4. Холостова Е.И. Теория социальной работы: учеб. пособие. М., 2001. 514с.
5. Чичкина С.Г., Миронова Л.К. Теоретические парадигмы социальной работы // Социальная работа в России: тенденции и перспективы: сб. II Междунар. науч.-практ. конф. Таганрог, 2013. С.121–123.

СОЦИАЛЬНОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ КАК ВИД ПОМОЩИ СЕМЬЯМ С ДЕТЬМИ

Н.В. Кустова, V курс заочной формы обучения

Научный руководитель – канд. психол. наук, доц. Л.А. Махновец

ФГБОУ ВО «Тверской государственный университет»

Любой ребенок должен жить в семье. Именно семья, являющаяся одним из старейших и важнейших социальных институтов общества, способствует формированию и развитию ребенка. Уникальность средств и огромный диапазон влияния семьи на человека делают ее незаменимым и мощным инструментом социализации личности. Вопросы улучшения положения детей и семей их воспитывающих, особенно семей, находящихся в трудной жизненной ситуации, определение наиболее эффективных способов достижения детского и семейного благополучия находят отражение в законодательстве РФ, а также деятельности органов исполнительной власти, исполнительных органов власти субъектов РФ.

В соответствии с Федеральным законом РФ «Об основах социального обслуживания граждан в Российской Федерации» от 28 декабря 2013 г. №442-ФЗ, социальное сопровождение рассматривается как вид помощи семьям с детьми [4]. Согласно положениям данного закона, социальное сопровождение заключается в содействии в предоставлении медицинской, психологической, педагогической, юридической, социальной помощи, не относящейся к социальным услугам. Иными словами, социальное сопровождение – это комплексная система социальной поддержки и психологической помощи, осуществляемая в рамках деятельности служб социального сопровождения семей, а также создание условий для восстановления потенциала развития и саморазвития семьи и личности в результате эффективного выполнения отдельным человеком или семьей своих основных функций; процесс особого рода бытийных отношений между сопровождающими и теми, кто нуждается в помощи [3, с. 42].

Организация социального сопровождения семей с детьми, в т. ч., приемных и замещающих, осуществляется Службой социального сопровождения, созданной на базе Комплексных центров социального обслуживания населения.

Основными принципами работы Службы социального сопровождения семей являются: приоритет интересов ребенка; комплексный подход в организации сопровождения; рекомендательный характер оказания помощи и услуг.

Основными направлениями деятельности Службы сопровождения семей являются информационно-координационное, психолого-педагогическое и социально-правовое [1, с. 46]. Организация работы Службы социального сопровождения семей предусматривает внедрение современных социальных технологий и методик сопровождения семей с детьми различных категорий. При организации социального сопровождения семей с детьми учитываются действующие региональные социальные практики работы с различными категориями семей, ориентированные на сохранение семьи для ребенка.

Среди семейно-сберегающих технологий рекомендуются к применению такие как: информационный автобус, мобильная служба инновационных услуг для семей, имеющих детей с ограниченными возможностями, домашнее визитирование семей, мобильная библиотека, телекоммуникационные формы общения, пункты проката, оказание психолого-педагогической помощи на дому детям-инвалидам, социокультурная реабилитация детей, «санаторий на дому», служба сопровождения замещающих семей, мобильная бригада экстренного реагирования, участковая социальная служба, мобильная консультативная приемная, школа ответственного родительства, интенсивная семейная терапия на дому, социальная служба медиации, институт наставничества, служба по профилактике отказов от новорожденных, кабинет кризисной беременности, социальные пункты («Экспресс-няня», «Бабушка на час», социальный прокат и др.) [1, с. 47].

Семья признается нуждающейся в социальном обслуживании в случае, если существуют следующие обстоятельства, которые ухудшают или могут ухудшить условия ее жизнедеятельности: 1) наличие в семье ребенка-инвалида или детей-инвалидов, нуждающихся в постоянном постороннем уходе; 2) наличие ребенка или детей (в том числе находящихся под опекой, попечительством), испытывающих трудности в социальной адаптации; 3) отсутствие возможности

обеспечения ухода (в том числе временного) за ребенком, детьми, а также отсутствие попечения над ними; 4) наличие внутрисемейного конфликта, в том числе с лицами наркотической или алкогольной зависимостью, лицами, имеющими пристрастие к азартным играм, лицами, страдающими психическими расстройствами, наличие насилия в семье; 5) отсутствие определенного места жительства, в том числе у лица, не достигшего возраста двадцати трех лет и завершившего пребывание в организации для детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей; 6) отсутствие работы и средств к существованию [2, с. 20].

Клиентами Службы сопровождения являются: замещающая семья; семья, воспитывающая детей-инвалидов; семья, воспитывающая детей с ограниченными возможностями здоровья в возрасте до 3 лет; многодетная семья; матери с новорожденными детьми, имеющие намерение отказаться от ребенка; семья с одним родителем, воспитывающая несовершеннолетних детей.

Однако существуют и противопоказания для приема клиентов на социальное сопровождение, такие как: психические заболевания в стадии обострения, карантинные инфекционные заболевания, бактерионосительство, карантинные кожные заболевания, активные формы туберкулеза, иные тяжелые заболевания, требующие лечения в специализированных учреждениях здравоохранения.

Решение о сопровождении семьи принимается на социальном консилиуме, при наличии решения Комиссии о признании семьи, нуждающейся в социальном обслуживании, заявления-согласия от родителя ребенка на социальное сопровождение, договора [1, с. 50].

В зависимости от степени сложности ситуации в семье, организация работы по социальному сопровождению семей с детьми делится на четыре уровня: адаптационный, базовый, кризисный и экстренный.

На адаптационном уровне социального сопровождения находятся следующие семьи: 1) первый год нахождения ребенка в замещающей семье (трудности в социальной адаптации ребенка к жизни в семье); 2) повторный брак у родителей (воспитание мачехой или отчимом); 3) семья бывших воспитанников детских домов: первый год совместной жизни; 4) молодая семья; 5) семья беженцев /вынужденных переселенцев в первый год пребывания на новой территории.

В Комплексном центре социального обслуживания населения (КЦСОН) на одного специалиста на адаптационном уровне приходится 21 семья, а срок пребывания семьи на социальном сопровождении равен 1 году. При этом количество выходов специалиста в семью составляет 1 раз в месяц.

На базовом уровне социального сопровождения находятся следующие семьи: 1) низкий уровень педагогической грамотности родителей, гиперопека или гипоопека; 2) семья с несовершеннолетними детьми, один из которых отбывает наказание в местах лишения свободы; 3) семья, восстановившаяся в родительских правах; 4) временная нетрудоспособность или инвалидность одного из родителей; 5) семья в предразводном /послеразводном состоянии; 6) семья, воспитывающая ребенка с ограниченными возможностями здоровья в возрасте от 0 до 3-х лет; 7) семья с несовершеннолетними детьми, получающая помощь на основании социального контракта; 8) семья с низким уровнем социализации и правовой компетенции.

На базовом уровне в КЦСОН количество семей на одного специалиста и срок пребывания семьи на социальном сопровождении не изменяется. При этом количество выходов специалиста в семью составляет уже 1–2 раза в месяц.

Кризисный уровень: 1) нарушение межличностных отношений в семье; 2) нарушение детско-родительских отношений; 3) семья в процессе восстановления в родительских правах; 4) семья в состоянии развода; 5) пренебрежение нуждами ребенка.

Срок пребывания семьи на кризисном уровне социального сопровождения сокращается и составляет не более 6 месяцев. Количество семей на одного специалиста КЦСОН составляет не более 12, а количество выходов специалиста – 1–2 раза в неделю.

Экстренный уровень: 1) враждебное отношение к ребенку в семье; 2) мать с новорожденным ребенком, имеющая намерения отказаться от ребенка; 3) семья с риском отказа от приемного ребенка или ребенка-инвалида; 4) несовершеннолетние родители; 5) длительное тяжелое заболевание или смерть одного из родителей; 6) семья, пострадавшая в результате чрезвычайной ситуации (пожар, наводнение, ураган и т. п.)

На экстренном уровне срок пребывания семьи составляет не более 3 месяцев. Количество выходов специалиста – 2–3 раза в неделю. Количество семей на одного специалиста КЦСОН на кризисном уровне – не более 6 семей [2, с. 21].

Социальное сопровождение может быть прекращено в случае личного заявления родителя (законного представителя), по истечению срока договора, при возникновении условий, представляющих угрозу жизни и здоровью специалиста, смерти Клиента, при выявлении медицинских противопоказаний к обслуживанию, при нарушении установленных договором правил обслуживания [1, с. 51].

Социальное сопровождение семей с детьми – особый вид деятельности социальных служб и особый тип деятельных взаимоотношений со специалистами социальной сферы. Это комплекс мероприятий, направленный на поддержание процессов активной жизнедеятельности и развития естественных способностей членов семьи, а также создание условий для предупреждения развития негативных последствий и различных социальных проблем, мобилизация членов семьи на активизацию скрытых резервов, обучение новым профессиям, способности самостоятельно справляться с возникшими проблемами.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Сборник нормативных актов, обеспечивающих внедрение социального сопровождения семей с детьми в Тверской области. Тверь: ООО «Приоритет», 2015 г. 67с.
2. Система социального сопровождения семей с детьми Тверской области: метод. пособие для спец. соц.-реабилит. центров для несовершеннолетних и компл. центров соц. обслуж. населения. Тверь, 2017.
3. Социальное сопровождение семей с детьми: инф.-метод. сб. М.: ИДПО ДТЭСЗН, 2015. 242 с.
4. Федеральный закон Российской Федерации от 28.12.2013г. № 442-ФЗ «Об основах социального обслуживания граждан в Российской Федерации»

ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ МОДЕЛИ СОЦИАЛЬНОЙ РАБОТЫ С ЛЮДЬМИ ПОЖИЛОГО ВОЗРАСТА

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

В современном мире растет доля людей пожилого возраста в населении большинства стран. Такая тенденция связана с тем, что падает уровень рождаемости, увеличивается продолжительность жизни благодаря прогрессу, интенсивному развитию медицины и повышению уровня качества жизни.

Население Российской Федерации неизбежно стареет. К 2050 г. почти каждый третий человек в стране будет находиться за порогом 60 лет. Согласно Федеральной службе государственной статистики в 2017 г. к категории пожилых людей отнесены 25% населения страны. По сравнению с 2016 г. отмечен рост на 0,4 % числа людей пожилого возраста от общего числа населения Российской Федерации [3].

К пожилым людям традиционно относят тех, кто достиг пенсионного возраста, то есть в России – это женщины старше 55 лет и мужчины старше 60 лет. Согласно классификации Всемирной организации здравоохранения (ВОЗ), население в возрасте от 60 до 74 лет отнесено к пожилому, от 75 до 89 лет – к старшему возрасту, а от 90 лет и старше – к долгожителям. Эта классификация учитывает нужды, потребности, биологические и социальные возможности пожилых людей. Пожилые люди – это группа, содержащая в себе индивидов с разнообразными проблемами, от относительно здоровых и крепких до глубоких стариков, обремененных недугами как в психофизическом, так и в социальном плане.

Социальное положение пожилых в обществе меняется. Пожилые люди чувствуют себя ненужными и лишними. У них возникают проблемы, в которых им нужна помощь и поддержка. Значительную роль в разрешении проблем людей пожилого возраста играют высококвалифицированные социальные работники, решающие самые разнообразные задачи, в числе которых совершенствование социальной помощи пожилым людям, позволяющей им сохранять независимость и относительную самостоятельность; поиск новых форм и режимов занятости людей пожилого возраста; поддержание активного образа жизни старшего поколения; оказание им разносторонней социально-бытовой и психологической помощи; обеспечение участия в досуговой деятельности.

В современной теории и практике можно выделить несколько теоретических моделей социальной работы с пожилыми людьми. Анализ литературы дает возможность свести все эти модели к трем группам. Первая группа – психолого-ориентированные модели; вторая группа – социолого-ориентированные модели; третья группа – комплексно-ориентированные.

Из группы психолого-ориентированных моделей, можно выделить гуманистическую модель, как наиболее учитывающую практический жизненный опыт, который является неотъемлемой особенностью людей пожилого возраста, для построения технологии оказания помощи.

Гуманистическая модель социальной работы стремится помочь клиентам на основе самопознания и понимания значимости своей личности понять самих себя и характер влияния на них окружающего мира. Пожилой человек становится для социального работника субъектом индивидуального подхода. Социальный работник уважает пожилого человека, интересуется его жизненным путем и опытом, взаимоотношениями с близкими. Итогом такого отношения к пожилому становится доверие к социальному работнику как специалисту. Все это

позволяет ознакомиться с социальным местом и условиями проживания, уяснить внутрисемейные отношения, их значимость для пожилого человека, разобраться в межличностных отношениях между молодыми членами семьи и пожилым человеком, помочь разрешить их внутренние проблемы [4, с. 87].

Немаловажно, что гуманистическая модель направлена на клиентов, у которых имеются проблемы самопознания, самооценки. Именно такие проблемы преследуют пожилых людей при процессе старения. Помочь выйти из этой ситуации, научив его понимать самого себя – проявление гуманизма социального работника к клиенту.

В процессе оказания помощи социальный работник должен помочь индивиду решить следующие психологические задачи: повысить позитивный настрой; опираясь на положительные аспекты прошлого опыта человека, попытаться сделать осмысленным его существование; по возможности дать индивиду ощущение, что его дела идут хорошо и жизнь изменяется к лучшему, что не способствует появлению депрессивного состояния или снизит степень психологического напряжения [2, с. 65].

Вышеперечисленные задачи «вытекают» из проблем, связанных со старением человека, такими как выход на пенсию, потеря близких, одиночество.

Основным принципом этого направления является модель ответственного человека, свободно делающего выбор среди предоставляемых возможностей. Именно в решении этой задачи заинтересован социальный работник, при этом он различные навыки, умения, знания – это и есть показатель профессионализма.

Группа комплексно-ориентированных моделей предоставляет витально-ориентированную или виталистскую модель социальной работы. Представленная модель социальной работы, в настоящее время рассматривается как одна из наиболее эффективных в силу концентрации на поддержке жизненных сил человека, что составляет основу атрибута благополучной старости.

С точки зрения витально-ориентированной модели социальной работы жизненные силы человека характеризуются как единство индивидуальной и социальной субъективности, определяющие способность человека к воспроизводству и осуществлению жизни как биосоциального существа, что подразумевает реализацию возможностей к эффективному удовлетворению и развитию своего жизнеобеспечения и деятельного существования [1, с. 76].

На этой основе возникает новая перспектива развития виталистской модели социальной работы, направленной на совершенствование организации помощи нуждающимся, поддержку физического, психического и социального здоровья человека. Именно на этой методологической основе социальная работа может обрести формы и содержание, соразмерные требованиям современного общества. В связи с этим существенно важна разработка базовых характеристик (показателей) развитости жизненных сил человека, представляющих не только физическое здоровье, физическую силу человека, но и возможности его психики, социального потенциала, общественных связей, умений, навыков, знаний [1, с. 169]. Социальная работа, согласно этой модели, понимается как процесс и деятельность по содействию, оптимальному формированию, осуществлению реабилитации жизненных сил, индивидуальной и социальной субъектности человека.

Таким образом, гуманистическая модель социальной работы, позволяет не только понять потребности клиентов, но и четче обозначить потребности социального работника в устранении причин и последствий проблем клиента. В свою очередь, виталистская модель формирует четкие задачи в работе специалиста с пожилыми: повышение самооценки индивидов и способностей к самопознанию, активизация их личностных ресурсов. Социальный работник должен действовать как профессионал, для которого гуманистическое мировоззрение выступает в качестве принципа деятельности.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Гусякова Л.Г., Виталистская модель социальной работы как основа интеграции лиц с ограниченными возможностями в общество // Учен. зап. Забайкал. гос. ун-та. Сер.: Философия, социология, культурология, социальная работа. 2013. № 4 (51). С. 165 –169.
2. Самыгин С.И., Тумайкин И.В., Циткилов П.Я. Теория социальной работы для бакалавров: учебник. Ростов н/Д: Феникс, 2016. 334с.
3. Федеральная служба государственной статистики [Электронный ресурс] URL: http://www.gks.ru/wps/wcm/connect/rosstat_main/rosstat/ru/statistics/population/demography/# (дата обращения: 01.03.2018)
4. Яцемирская Р.С., Беленькая И.Г. Социальная геронтология. М.: Владос, 2008. 213с.

ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ СОЦИАЛЬНОЙ РАБОТЫ С ДЕТЬМИ-СИРОТАМИ И ДЕТЬМИ, ОСТАВШИМИСЯ БЕЗ ПОПЕЧЕНИЯ РОДИТЕЛЕЙ, В УСЛОВИЯХ ПРИЮТА

А.А. Овечкина, III курс очной формы обучения
Научный руководитель – канд. пед. наук, доцент В.А.Ершов
ФГБУ ВО «Тверской государственный университет», Тверь

Проблема сиротства является актуальной уже на протяжении многих лет. Общество и правительство уделяет данной проблеме особое внимание.

В настоящее время в обществе широко используются два понятия: сирота (сиротство) и социальный сирота (социальное сиротство).

Дети-сироты – это дети в возрасте до 18 лет, у которых умерли оба или единственный родитель [3].

Дети, оставшиеся без попечения родителей (социальные сироты) – это дети, которые имеют биологических родителей, но они по каким-либо причинам не занимаются воспитанием и не заботятся о детях. В этом случае заботу о ребенке берет на себя государство. Это и дети, родители которых лишены родительских прав, ограничены в родительских правах, признаны недееспособными, больны, длительно отсутствуют, уклоняются от воспитания детей или защиты их прав и интересов, в том числе отказываются взять своих детей из воспитательных, лечебных или иных учреждений, а также иные случаи отсутствия родительского попечения [4].

Согласно официальным статистическим данным, в настоящее время в России насчитывается более 742 тыс. детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей, из них примерно 80% – социальные сироты. Растет число детей, оставшихся без попечения родителей. В числе непосредственных причин сиротства можно назвать следующие: смерть одного или обоих родителей; добровольный отказ родителей (чаще матери) от своего несовершеннолетнего ребенка,

чаще всего это отказ от новорожденного в родильном доме; принудительное изъятие ребенка из семьи, когда в целях защиты прав, жизни и интересов ребенка родителей лишают родительских прав; недееспособность родителей (мать, не достигшая совершеннолетия); социальная дезорганизация семей, материальные и жилищные трудности родителей, безработица родителей [1, с. 105].

В РФ задачей государственной важности является создание условий для полноценного физического, интеллектуального, духовного, нравственного и социального развития детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей, подготовки их к самостоятельной жизни в современном обществе.

Социальный приют в системе профилактики безнадзорности и социальной реабилитации детей, нуждающихся в защите и поддержке государства, призван выполнять следующие функции: обеспечение безопасности, защита ребенка от внешних угроз: жестокого обращения с ними родителей или родственников (побои, изгнание из дома, голод, сексуальное насилие); защита законных прав и интересов ребенка; снятие у ребенка остроты психологического напряжения или стрессового состояния, которое является следствием социально-психологической девиации в семье, физического или сексуального насилия, школьной дезадаптации, пребыванием в асоциальной среде на улице; разносторонняя диагностическая работа в приюте, ориентированная на получение информации о ребенке от медицинских работников, психологов, логопедов, воспитателей; первичная адаптация социально изувеченного ребенка к жизни в социально здоровой среде. Ребенок в приюте обычно находится до полугода. За это короткое время не всегда удается преодолеть все негативные последствия его противостественной жизни, но есть возможность хотя бы приобщить его к другим формам взаимоотношений между людьми: без угроз, оскорблений, физических расправ. Важнейшая задача социальных работников – показать ребенку, что существует мир, в котором его понимают, принимают, хотят ему добра, пытаются создать условия для того, чтобы он принял новую систему социальных отношений, освоился и захотел жить в соответствии с ней; восстановление или компенсация социальных связей детей, предоставление им возможности освоить те социальные роли, которые до «приютной жизни» не были ими освоены. Приют помогает ребенку заново обрести кровных родителей, делая попытку восстановить его биологическую семью, а чаще дает возможность войти в новую. Как правило, три четверти детей уходят из приюта в семьи, а одна четверть – в учреждения интернатного типа [2, с. 27]. В целом деятельность приюта ориентирована на коррекцию и реабилитацию детей. В его работе менее выражена профилактическая функция по сравнению, например, со специализированным учреждением другого типа – центром социальной реабилитации несовершеннолетних. Следует учитывать, что приюты – учреждения временного пребывания детей.

Открытость приюта проявляется в его связях с социальным окружением. Приют призван защитить ребенка от внешнего недружественного мира, который причинил ему немало страданий, однако при этом не должен отгораживать его от жизни. Социальная реабилитация детей проходит не в замкнутом и обособленном пространстве, а в реальной среде. Поэтому в приютах необходимо поощ-

рять контакты воспитанников с детьми из семей, где царят нормальные нравственные отношения, приняты позитивные социальные установки.

К числу наиболее актуальных проблем развития воспитанников в приюте исследователи (Л.В. Байбородова, Л.Г. Жедунова, О.Н. Посысоев, М.И. Рожков) относят трудности социализации, то есть «комплекс затруднений ребенка при овладении той или иной социальной ролью». Причины возникновения этих трудностей они видят в «несоответствии требований к ребенку в процессе его взаимоотношений с социумом и готовности ребенка к этим отношениям». Социальная ситуация развития ребенка в приюте или интернате при отсутствии нормальных для него контактов (семья, друзья, соседи) приводит к тому, что образ роли создается на основе противоречивой информации получаемой ребенком-сиротой из различных источников. В связи с этим часто формируются неверные образы социальных ролей и ложное представление о собственной социальной роли как сироты.

Вышеизложенное позволяет сделать вывод о том, что деятельность приютов по социальной защите сирот направлена на реабилитацию ребенка, восстановление его социальных связей. Следует учитывать, что сложности решения стоящих перед специализированными учреждениями задач, обусловлены сложными социально-психологическими характеристиками ребенка, оказавшегося без должного внимания и опеки.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Брутман В. Причины социального сиротства // Соц. работа. 2003. № 2. С. 105–110 с.
2. Дурасанова Т.П., Кодатенко О.М., Родькина Е.В. Особенности адаптации личности ребенка в условиях социального приюта: учен. зап. // Науч.-теор. журн. №1 (27). М.: МГСУ «Союз». 2002. 354 с.
3. О дополнительных гарантиях по социальной защите детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей: федер. закон от 21.12.96 г. № 159-ФЗ; в ред. от 03.07.2016. № 359-ФЗ.
4. Семейный кодекс Российской Федерации от 29.12.1995 г. № 223-ФЗ; в ред. от 28.03.2017. № 39-ФЗ.

ОСУЖДЕННЫЕ КАК ОБЪЕКТ СОЦИАЛЬНОЙ РАБОТЫ

К.А. Юнкман, III курс очной формы обучения

Научный руководитель – канд. пед. наук, доц. С.Н. Добросмыслова
ФГБОУ ВО «Тверской государственный университет»

Социальная работа с осужденными является составной частью и элементом многоуровневой системы государственного и негосударственного содействия гражданину в трудной жизненной ситуации.

Пенитенциарная социальная работа – это специфический вид профессиональной деятельности по оказанию социальной помощи, поддержки и защиты осужденных в целях их исправления и ресоциализации в период исполнения уголовного наказания, а также адаптации (реадаптации) в обществе после освобождения. К сожалению, эти направления работы не реализуются в полной мере, либо имеют некоторые недостатки, например, в настоящее время наблюдается недостаточное количество обученных социальных работников-практиков, способных работать с различными категориями осужденных по-новому.

Осужденный – это уже не тот человек, который совершил преступление, ибо само преступление наложило отпечаток на его психику, он пережил

процедуру судопроизводства, испытал массу противоречивых воздействий в исправительно-трудовой колонии [3, с. 101]. Согласно уголовно-исполнительному праву, осужденный – лицо, в отношении которого приговор, вынесенный судом, вступил в законную силу и которому назначено наказание [4, с. 367].

Существует следующая классификация осужденных в зависимости от уровня криминальной пораженности, других психолого-педагогических, социальных особенностей и соответствующих вида и условий отбывания наказания: осужденные к наказаниям без изоляции от общества; отбывающие наказание в колониях-поселениях; в воспитательных колониях; исправительных колониях; тюрьмах; исправительных колониях для пожизненно лишенных свободы.

Таким образом, в исправительных учреждениях присутствуют среди объектов социальной работы несколько категорий осужденных: те, кто объективно нуждается в социальной помощи и поддержке, не инициирует эту помощь, но и не отказывается от нее в случае ее представления; те, кто объективно нуждается в социальной помощи, но отказывается от контакта и сотрудничества с социальными работниками; наконец, те, кто в качестве добровольного клиента сами инициируют оказание им социальной помощи и поддержки.

В соответствии с уголовно-исполнительным кодексом РФ предусмотрены еще две категории осужденных, с которыми обязаны работать соответствующие специалисты: осужденные, прибывающие в ИУ и находящиеся в карантине, освобождаемые осужденные, которых необходимо по специальным программам подготовить к жизни на свободе, помочь им в бытовом и трудовом устройстве, социальной реадaptации.

С учетом сложности оперативно-служебной обстановки, по решению руководства исправительного учреждения в качестве обязательных объектов социальной работы могут быть выделены и другие категории осужденных: например, лица, склонные к суициду, имеющие психические аномалии, являющиеся злостными нарушителями режима. Однако представляется, что названные категории лиц в большей степени нуждаются в комплексной помощи социальных педагогов, медиков и психологов, чем социальных работников [1, с. 141].

Осужденный в условиях пенитенциарной системы сталкивается с рядом социальных проблем, например, потребность в жилье, пище, одежде, зарплате, проблемы, связанные с вхождением в новую микросреду – семью, трудовой коллектив, ближайшее бытовое окружение.

Осужденные находятся в трудной жизненной ситуации, успешно разрешить которую в специфических условиях исправительного учреждения, особенно в колониях особого режима и тюрьмах, крайне проблематично. Скорее наоборот – криминальная субкультура, нездоровая среда, неполноценное питание, психологический прессинг условий изоляции, давление осужденных друг на друга и персонала на них, невозможность удовлетворить важнейшие из потребностей и другие обстоятельства неблагоприятно влияют на личностное развитие осужденных, усугубляют ситуацию. За время отбывания наказания осужденный значительно понижает свой социальный и правовой статус, утрачивает связи с обществом, депрофессионализируется, ухудшает состояние физического, психического и нравственного здоровья [1, с. 141].

Что же характеризует личность осужденного? Потеря социального статуса. Если под социальным статусом понимается относительное положение, занимаемое личностью в соответствии с профессией, социально-экономическим положением, происхождением, семейным положением, то его лишение фактически означает утерю места личности в социальной структуре общества, в различных сферах жизни [2, с. 33].

Социально-психологические особенности осужденного хорошо просматриваются в системе межличностных отношений. Так, «авторитеты» наказание от администрации исправительного учреждения воспринимают как награду, поскольку оно повышает их статус в среде осужденных. Они намеренно идут на нарушения. Рассмотрим типичные социально-психологические черты осужденного. Прежде всего остановимся на его положении в официальной и неофициальной структуре. Так, в официальной структуре он может быть завхозом, бригадиром, дневальным, членом самодеятельной организации, в неофициальной – «авторитетом», «паханом», «вором», «смотрящим», «мужиком», «фраером», «опущенным» или «обиженным» [2, с. 33].

Социально-психологические особенности осужденных отражаются на их внешнем виде, в жестах и позах. Любая форма (а для осужденных это чаще всего зимой – фуфайка, сапоги, шапка, летом – черная куртка и брюки) унифицирует человека, заставляет менее ощущать себя личностью и создает такой же эффект со стороны окружающих. Позы и жесты, мимика и пантомимика осужденных дают информацию об их характерологических свойствах, привычках, состояниях, намерениях и социальном статусе [2, с. 33].

О занимаемом в иерархии положении, установках, ценностях, отношениях, степени «бывалости», знании уголовной субкультуры, сексуальной ориентации осужденного можно судить по татуировкам. Следует принимать во внимание, что поведение осужденных в большей мере, чем у законопослушных граждан, зависит от обычаев и традиций, которые складываются в их среде. Под влиянием среды у осужденных формируются похожие манеры поведения, обращения друг с другом и администрацией, типичность жестов, поз и речи [2, с. 34].

Обусловленность поведения осужденного похожа на зависимую конформность, когда он вынужден поступать так же, как другие, в противном случае будет подвергнут осуждению и отчуждению [2, с. 34].

В связи с осуждением у человека происходит перестройка социальных функций и ролей, в частности, он освобождается от семейных обязанностей, необходимости контролировать свой бюджет, время. Это снижает его требовательность к себе как к личности, подчиняет влиянию среды осужденных. В результате у него ослабляется или усиливается контроль за своим поведением [2, с. 34].

Социально-психологические особенности личности осужденного проявляются и после освобождения, в частности, в следующем: ценностно-нормативные ориентации осужденных противоречат принятым; многие осужденные занимают выжидательную позицию; у них снижается активность вследствие попыток сохранить нейтралитет, появляются агрессия и озлобление в борьбе за влияние в ИУ, ослабляется или разрушается механизм адаптации, происходят патологические изменения личности [2, с. 34].

Таким образом, можно говорить о том, каждая личность несет на себе отпечаток тех условий жизни, в которых она живет и действует как сознательное, общественное существо. Своеобразие личности осужденного проявляется, прежде всего, в ее психическом облике. На ее развитие большое влияние оказывает та окружающая среда, в которой протекает его жизнедеятельность. Осужденные попадают в ту обстановку, где чаще всего доминирует уголовная субкультура, человек попадает под давление многих механизмов, отчуждающих его от обычной жизни. Осужденные обладают комплексом сложных, накладывающихся друг на друга, взаимодополняющих социальных проблем.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Гришко А.Я., Казанцев В.Н., Кузнецов М.И., Кухтин А.А. Социальная работа в пенитенциарных учреждениях: учеб. пособие / под ред. А.Н.Сухова. М.: МПСИ, 2007. 300 с.
2. Дмитриев Ю.А., Казак Б.Б. Пенитенциарная психология. Ростов н/Д: Феникс. 2007. 688 с.
3. Майоров О.А. Характерологические особенности личности осужденных // Вестн. С-Пб. ун-та МВД России. 2008. №3. С. 101–105.
4. Сухарев А.Я. Большой юридический словарь. М.: ИНФРА-М, 2007. 858 с.

ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ПОДХОДЫ К ПОНИМАНИЮ ТЕРМИНА «НЕПОЛНАЯ СЕМЬЯ» В КОНТЕКСТЕ СОЦИАЛЬНОЙ РАБОТЫ

И.И. Юсупов, III курс очной формы обучения

Научный руководитель – д-р пед. наук, профессор И.Д. Лельчицкий
ФГБОУ ВО «Тверской государственный университет»

Семья – важнейшая форма организации своего быта, основанная на супружеском союзе и родственных связях или, можно сказать по-другому, отношениях между мужем и женой, родителями и детьми, братьями и сестрами, другими родственниками, живущими вместе и ведущими общее хозяйство на основе единого семейного бюджета. Семья, ее формы и функции напрямую зависят от общественных отношений в целом, а также от уровня культурного развития общества. Естественно, чем выше культура общества, тем выше культура семьи.

Под термином «неполные семьи» понимаются такие категории семей, в которых одинокий родитель проживает с ребенком (детьми) несовершеннолетнего возраста и несет за него (них) основную ответственность. Проще говоря, неполные семьи – это семьи с одним родителем (чаще, матерью) и ребенком (детьми).

Обратимся к отечественной справочной литературе. В словаре «Семейное воспитание» неполная семья определяется следующим образом: «Неполная семья состоит из одного родителя с одним или несколькими несовершеннолетними детьми. Неполная семья образуется вследствие расторжения брака, внебрачного рождения, смерти одного из родителей или раздельного проживания» [8].

В справочнике «Семья: социально-психологические и эстетические проблемы» дается следующее определение неполной семьи: «Неполная семья – это объединение людей, состоящее из мужчины или женщины с его или ее потомством, а также включающее в некоторых случаях других лиц, связанных с выше указанной кровнородственной связью» [5].

Ведущие отечественные социологи семьи имеют несколько отличные взгляды на определение данного термина. Например, Т.А. Гурко считает, что

неполной является такая семья, в которой с несовершеннолетними детьми проживает только мать или только отец, а по причинам образования неполные семьи могут быть классифицированы на: внебрачные (материнские в терминологии С.И. Голода); семьи после развода; семьи после овдовения; семьи, возникшие в результате раздельного проживания супругов по разным причинам. С.И. Голод и А.А. Клецин особо подчеркивают, что неполную семью нельзя смешивать с материнской, так как в материнской практически не было супруга. Неполные семьи возникают вследствие овдовения или развода [2].

В состав неполной семьи включаются либо женщина с детьми (одним ребенком), либо мужчина с детьми (одним ребенком), а некоторыми исследователями бабушка (дедушка) и внуки. Например, в учебнике для вузов «Социология» указывается, что неполной семьей является такая семья, где отсутствует один из родителей или родительское поколение не присутствует вообще (дети живут с бабушками и дедушками без родителей) [7].

А.С. Макаренко придавал особое значение структуре семьи. Он ввел понятие «полная семья» и «неполная семья», понимая под этим семью, которая не имеет отца или матери. От того, какая по структуре семья, зависит и воспитание, и успешная социализация ребенка. Дети из неполных семей, как правило, более ранимы, имеют ряд комплексов, мама обеспокоена своим социальным положением разведенной женщины. Действительно трудно сохранить душевное равновесие, когда подросший ребенок начинает упорно интересоваться, где папа, кто он, какой он и т. д. Мать не имеет психологической поддержки, ей не с кем разделить ответственность за своего ребенка [3].

Рассмотрим позиции зарубежных авторов по определению термина «неполная семья». А.М. Демидов, анализируя опыт финских социологов, особо подчеркивает: сам термин «неполная семья», принятый в нашей науке и практике для определения семейной группы, в которой отсутствует один из родителей, финскими социологами не употребляется. Вместо него используется понятие «*vksinhuofaja*», что в дословном переводе означает «заботящийся в одиночку» или «семья заботящегося в одиночку» [6]. Э. Ивер-Жалю отмечает, что во Франции с 1981 г. используется термин «неполная семья». К категории неполных семей принадлежат те, у кого никогда не было, либо в настоящее время нет супруга или супруги, и которые содержат и воспитывают, по крайней мере, одного ребенка [9]. Авторитетный специалист в области фамилистики проф. С.И. Голод пришел к такому выводу, «что никто не может с полной ответственностью претендовать на детальное предсказание путей развития семьи». По прогнозу научного сотрудника НИИ семьи А.Б. Синельникова, «самым психологически устойчивым каноном в XXI веке должна оставаться семья из трех человек – папа, мама и ребенок» [1].

Можно сделать вывод, что семейная жизнь сложилась с давних пор так, что родительские обязанности делятся между отцом и матерью, и притом делятся неравномерно, но огромные проблемы в воспитании ребенка возникают с увеличением числа неполных семей, и ныне не являются редкостью одинокая мать, разведенные родители. Проблемы неполной семьи особенно актуальны, так как

воспитание детей в неполной семье обладает рядом особенностей: недостаточное влияние на ребенка внутри семьи, односторонность воспитательного воздействия, проявление неуравновешенности родительских чувств, возможность возникновения в сознании ребенка мысли о собственной неполноценности. Ребенку для полноценности нужна полноценная семья, состоящая из мамы и папы. Не нужно забывать про детей, так как уход одного из родителей в большей степени сказывается на их учебе, здоровье, настроении и социализации.

Неполные семьи стали привычным и обыденным для общества явлением. В институте семьи не должно быть такого термина, соответственно и не нужна будет социальная работа с такой семьей. Если вдруг возникла такая ситуация, при которой родитель воспитывает в одиночку ребенка, то необходимо приложить максимум усилий, чтобы ребенок в этой семье не чувствовал себя ущемленным.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Антонов А.И., Медков В.М. Социология семьи М.: Изд-во МГУ: Изд-во Международного университета бизнеса и управления (Братья Карич), 1996. 304 с.
2. Башкирова Н. Решение проблем неполной семьи М: Наука и техника, 2007
3. Бордовская Н. В., Реан А.А. Педагогика: учебник для вузов. С-Пб.: Питер, 2000. 304 с.
4. Крайг Г., Бокум Д. Неполная семья как социальная проблема. СПб.: Питер, 2006.
5. Методика и технологии работы социального педагога: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / под ред. М.А.Галагузовой, Л.В. Мардахаева. М.: Академия, 2002. 192 с.
6. Технология социальной работы / под ред. проф. И.Г. Зайнышева. М., 2000.
7. Технология социальной работы. / под ред. Е.И.Холостовой. М.: ВЛАДОС, 2004. 438 с.
8. Фирсов М.В. Технология социальной работы: учеб. пособие для вузов. М.: Академический проект; Трикста, 2009. 428 с.

К ВОПРОСУ О ГОСУДАРСТВЕННОЙ СОЦИАЛЬНОЙ ПОДДЕРЖКЕ МОЛОДОЙ СЕМЬИ В ТВЕРСКОЙ ОБЛАСТИ

И.В. Лосева, V курс заочной формы обучения

Научный руководитель – канд. пед. наук, доц. С.Н. Добросмыслова
ФГБОУ ВО «Тверской государственный университет»

Вопрос формирования, планирования и регулирования государственной социальной политики является значимым для любой страны с развитой рыночной экономикой. Важно отметить, что государство, способное обеспечить достойный уровень жизни населения посредством ведения качественной социальной поддержки, может называться сильной державой на мировой арене.

Молодая семья – как новая социально-значимая ячейка общества, является важной категорией, нуждающейся в особой защите со стороны государства. Именно социальная политика поддержки молодых семей формирует перспективы и активность молодого поколения в социальной жизни страны в целом и региона в частности. Обеспечивая молодым семьям поддержку в решении жилищных вопросов, социальной помощи, финансовой обеспеченности, государство не только закрепляет в регионе молодых специалистов, но и создаёт благоприятные условия для рождения детей, укрепления института семьи, а в конечном счете – развития региона в целом.

В настоящее время Тверская область является крупнейшей среди областей Центрального федерального округа России, соединяет два наиболее развитых

экономических региона страны – Центральный и Северо-Западный. Однако в Тверской области существует ряд проблем, в частности в социальном развитии, что негативно сказывается и на развитии института семьи, материнства и детства.

Социальное развитие региона – важный показатель его экономического потенциала. Правительством Тверской области ежегодно утверждается план социального развития области, который включает в себя отражение текущих показателей уровня жизни населения области, оценку их исполнения по сравнению с плановыми нормативами, а также намечает ориентиры для дальнейшего социального развития области и повышения уровня жизни населения. В рамках планирования социального развития Тверской области осуществляется создание целевых программ по государственной поддержке молодых семей региона.

Среди основных проблем развития молодых семей можно выделить следующие: 1) жилищное обеспечение молодых семей, 2) недостаточную финансовую обеспеченность, 3) проблемы в трудоустройстве, так как в основном члены молодой семьи относятся к категории «молодежь», трудоустройство которой усложнено отсутствием опыта работы. Перечисленные проблемы оказывают негативное влияние не только на финансовое состояние семьи, но и рождают в ней конфликты, являются причиной разводов.

С целью укрепления института семьи, а также улучшения социального развития региона (демографической ситуации, кадрового потенциала) государству целесообразно уделять особое внимание разработке программ по поддержанию молодых семей.

По статистике, в социальной поддержке в Тверской области нуждается 728 молодых семей. На территории Тверской области в 2017 г. было зарегистрировано 9197 брака, что на 6% больше уровня предыдущего года [6]. При этом, большинство молодых семей нуждается в улучшении жилищных условий – лишь небольшое количество семей имеет благоустроенную отдельную квартиру, хотя бы малогабаритную.

Правительство Тверской области ведет активную политику в области социальной поддержки молодых семей. С этой целью созданы и работают целевые программы, а именно Программа «Молодая семья» на 2018–2020 гг. Данная программа принята в рамках проектов «десятилетие детства» и «демографический пакет», изданных указом Президента. Целью программы является поддержка молодых семей и стимулирование рождаемости, с целью сглаживания негативных последствий демографического спада, к которому подошла Россия [5].

Проанализируем деятельность государства относительно программ поддержания молодых семей в Тверском регионе. Проведем анализ по трем составляющим: жилищный вопрос, финансовая поддержка, трудоустройство.

Для улучшения жилищных условий Правительством Тверской области разработана подпрограмма «Содействие в обеспечении жильем молодых семей», которая действует в рамках государственной программы «Молодежь Верхневолжья» на 2013–2018 гг. Так, в 2018 г. из бюджета Тверской области запланировано направить более 60,4 млн. рублей на обеспечение молодых семей жильем. Это почти в 6 раз больше, чем в 2017 г. Около 45,7 млн. рублей будет привлечено из

федерального бюджета, ещё 30,2 млн. рублей – софинансирование муниципалитетов [7]. Всего в 2018 г. помощь на улучшение жилищных условий от региона получают 206 молодых семей, что в 3 раза больше количества 2017 г., когда поддержка была оказана 76 семьям из 19 муниципалитетов [7].

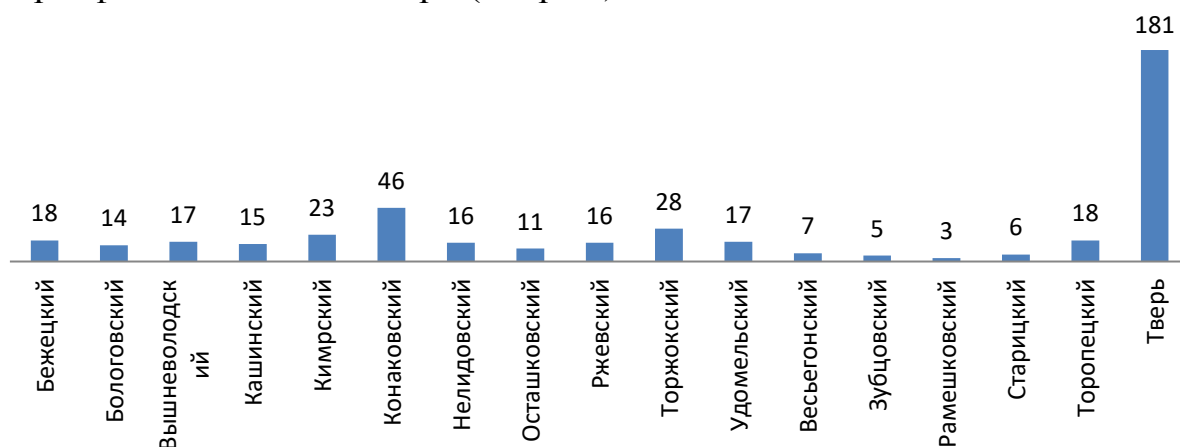
В рамках данной программы помощь в приобретении жилья могут получить молодые семьи, если соблюдены следующие условия:

- 1) возраст каждого из супругов не превышает 35 лет,
- 2) семья признана нуждающейся в улучшении жилищных условий,
- 3) у семьи имеются доходы, достаточные для оплаты расчетной стоимости жилья в части, превышающей предоставляемую социальную выплату [1].

В Тверской области размер социальной выплаты на приобретение жилья для молодой семьи в 2018 г. составляет 35% от средней стоимости жилья (до 600 тыс. руб.) – для молодых семей, не имеющих детей; 40% от средней стоимости (от 800 тыс. руб. до 1 млн. руб.) – для молодых семей, имеющих одного и более ребенка [5]. Также молодым семьям Тверской области предоставляется дополнительная социальная выплата в размере не менее 10% от средней стоимости жилья (5% – софинансирование за счет средств областного бюджета Тверской области и не менее 5% – за счет средств местного бюджета муниципальных образований) при рождении (усыновлении) ребенка. Стоит отметить, что программа обеспечения жильем молодых семей реализуется на территории Верхневолжья с 2007 г. За прошедшее время этой мерой государственной поддержки воспользовались более 1500 семей. Размер выплат варьируется от 200 тыс. руб. до 1,2 млн. рублей, в зависимости от количества членов семьи [4].

Следующим аспектом оказания государственной поддержки молодой семьи является оказание финансовой помощи. В первую очередь к такой помощи следует отнести предоставление материнского капитала за рождение второго и последующих детей.

По данным Пенсионного Фонда РФ, за 2017 г. на территории Тверской области было выдано 441 сертификата на материнский (семейный) капитал, из них 181 сертификат выдан в г. Твери (см. рис.)



Количество выданных государственных сертификатов на материнский капитал в Тверской области (2017 г) [2].

Таким образом, можно констатировать факт, что в настоящее время государство в целом и правительство Тверской области в частности ведут активную

социальную политику в области поддержки молодых семей региона. По мнению экспертов, ожидается, что в результате увеличения объемов областной поддержки в течение трех лет удастся предоставить выплаты всем семьям, нуждающимся в поддержке. На сегодняшний день в регионе 728 таких семей.

Реализация программы «Молодая семья в Твери и Тверской области в 2018–2020 гг.» должна позволить разрешить демографические проблемы региона, сформировать рынок доступного жилья, повысить качество жилищного фонда, снизить социальную напряженность для жителей Тверского региона.

Несмотря на качество реализации существующей государственной программы, способствующей разрешению жилищных вопросов для молодых семей, рассматриваемая программа имеет несколько недостатков, а именно: 1) согласно условиям программы, молодая семья не может приобрести жилье на вторичном рынке; 2) для оформления ипотеки по программе поддержки необходимо дождаться получения сертификата, что занимает большое количество времени; 3) большой объем документации, необходимый для получения помощи, существенно обременяет молодые семьи.

Подводя итог, отметим, что реализация целевых программ по социальной поддержке молодых семей требует больших финансовых вложений как на федеральном, так и региональном уровнях. Однако демографический эффект от реализации подобных программ, позволит стране иметь устойчивую экономическую платформу даже в самые кризисные годы. Таким образом, инвестиции в развитие и укрепление института семьи являются наиболее перспективными в сложившихся условиях рынка.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Программа «Молодая семья в Твери и Тверской области» 2018-2020 гг. – [Электронный ресурс] URL: <https://posobie.net/subsidii/osobennosti-realizatsii-programmy-molodaya-semya-v-tverskoj-oblasti-v-2018-godu.html>. 25.02.2018.
2. Пенсионный Фонд России / 17.01.2018 [Электронный ресурс] URL: <http://www.pfrf.ru/branches/tver/news~2017/03/14/131816>
3. Официальный сайт Правительства Тверской области / 03.03.2018. [Электронный ресурс] URL: <http://тверскаяобласть.рф/>
4. В 2018 году с жильем помогут 199 молодым семьям Тверской области // Информационный портал «ТверьГрад» / 12.12.2017 - [Электронный ресурс] URL: <https://tverigrad.ru/publication/v-2018-godu-s-zhilem-pomogut-199-molodym-semyam-tverskojj-oblasti>
5. Особенности реализации программы «Молодая семья» в Тверской области в 2018 году / 24.02.2018 [Электронный ресурс] URL: https://posobie.net/subsidii/osobennosti-realizatsii-programmy-molodaya-semya-v-tverskoj-oblasti-v-2018-godu.html#__2018-2020.
6. Естественная убыль населения Тверской области в 2017 году выросла / Тверь новости 24 / 31.01.2018 [Электронный ресурс] URL: <http://tver24.com/2018/01/estestvennaya-ubyl-naseleniya-tverskoj-oblasti-v-2017-godu-vyroslo/>.
7. Белкин И. Программы соцподдержки в Тверской области должны иметь конкретную направленность / МК РУ Тверь. 31.01.2018.

СИСТЕМА СОЦИАЛЬНОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ БЕЗРАБОТНЫХ ЖЕНЩИН

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

Безработица представляет собой, как считают М.М.Акулич, М.В.Батырева, А.А.Чернышев, «социальное явление, при котором определенная часть трудоспособного населения страны не может найти себе применения на рынке труда из-за отсутствия рабочих мест» [1, с. 148] и в настоящее время приобретает широкое распространение как в нашей стране, так и по всему миру.

По данным Международной Организации Труда количество безработных по всему миру на начало 2018 г. впервые за всю историю подсчетов составило 192,7 млн. человек, что составляет 5,6% трудоспособного населения планеты. По сравнению с 2016 г., этот показатель вырос на 2,6 млн. человек, что позволяет сделать вывод об обострении ситуации на рынке труда в связи с возрастающим числом безработных [3, с. 3].

При этом в Российской Федерации ситуация с безработицей, по официальным данным, с каждым годом стабилизируется, и намечаются тенденции к снижению показателей количества безработных. Так, на 1 января 2017 г. численность официально зарегистрированных безработных составила 894,6 тыс. человек, то на 1 января 2018 г. показатель составил 775,6 тыс. человек. В целом, количество безработных с 2014 по 2018 гг. снизилось на 16,8% [7].

Тем не менее, остаются категории граждан, трудоустройство которых не становится менее актуальным. Лидирующую позицию среди безработных в нашей стране занимают женщины.

В.А. Прокофьева и М.Д. Щинова дают следующее определение женской безработицы – это «один из наиболее распространенных видов безработицы, которая возникает в силу меньшей конкурентоспособности женщин на рынке труда...» составляющие, по мнению исследователей, половину незанятого населения [5, с.118].

Для оценки положения безработных женщин на российском рынке труда было проведено статистическое исследование, в рамках которого рассмотрены статистические показатели количества безработных женщин, ежемесячно публикуемые Росстатом за период с января по декабрь 2015–2017 гг. На основании полученных данных был произведен расчет всех показателей за год с выявлением общего значения. Таким образом было установлено, что за 2015 г. средний показатель составил 46,01% (при общем уровне безработицы в России 5,5%), за 2016 г. – 46,5% (общий уровень – 5,5%), за 2017 г. – 47,01% (общий уровень – 5,2%), позволяя сделать вывод о закреплении тенденции к безработице среди женщин [7].

Среди основных причин роста безработицы среди женщин можно выделить: уменьшение количества рабочих мест, производственные сокращения, первыми под которые попадают женщины, гендерные стереотипы, предубеждения о женщине как «невыгодном и проблемном работнике» [5, с. 119] и др.

Исходя из этого, безработные женщины составляют значительную часть рынка труда, трудоустройство их непосредственно влияет как на устойчивость развития регионов нашей страны, так и на сохранение и укрепление института семьи, материнства и детства. Поэтому, оказание содействия безработным женщинам в предоставлении медицинской, психологической, педагогической, юридической, социальной помощи, не относящейся к социальным услугам, является приоритетной задачей, относящейся к социальному сопровождению [8].

В рамках социального сопровождения безработных женщин, в России предоставляется различные виды услуг, которые можно условно разделить на следующие группы: *информационная услуга*, которая подразумевает предоставление различной информации безработным женщинам через организацию мероприятий – профориентацию, их информирование о положении на рынке труда (предоставление сведений о вакансиях, уровне заработной платы и т.п.), организация ярмарок вакансий, содействие в поиске подходящей работы как клиенту, так и работодателю работника (в т. ч. и переезд) [2, с. 284]; *экономическая услуга* предполагает различные варианты материальной поддержки безработных женщин, способствуя преодолению сложной жизненной ситуации и стимулированию к трудоустройству, а именно назначение и выплаты (пособие по безработице; материальная помощь; стипендии при прохождении обучения от Центра занятости населения); предоставление возможности участвовать в оплачиваемых временных и общественных работах; помощь в организации самозанятости [6, с. 105]; *социальная услуга* представляет собой социальную адаптацию безработных женщин на рынке труда через получение и отработки таких навыков как самостоятельный поиск подходящей работы, составление резюме, пробное собеседование, самопрезентация» [2, с. 283]; *психологическая услуга* подразумевает оказание психологической поддержки безработным женщинам для повышения мотивации к труду, желания искать работу и быть трудоустроенной путем решения психологических проблем. Главная цель этой деятельности – предоставление рекомендаций безработной женщине по повышению мотивации и самореализации ее профессиональной карьеры путем оптимизации психологического состояния [4, с. 277]; *педагогическая услуга* предоставляет возможность в получении образования по наиболее востребованным специальностям путем профессиональной подготовки, переподготовки и повышения квалификации безработных женщин. Одной из приоритетных категорий являются женщины, находящиеся в отпуске по уходу за ребенком, специально для которых была разработана система профессионального обучения [2, с. 284].

Тем не менее, несмотря на достаточно широкий комплекс существующих мер по социальной поддержке безработных женщин, исследователи отмечают отсутствие единого процесса их оказания, и, по мнению В.А. Фирсова и М.И. Григорьевой, «зачастую имеет место лишь рутинная работа по постановке безработного на учет в органах занятости населения, выплаты ему социального пособия, предоставления информации о вакансиях» [9].

Таким образом, проблема трудоустройства среди женщин в России ежегодно приобретает наибольшее распространение. Существующая система мер социальной поддержки имеет недостаточное количество специальных мер поддержки, направленных исключительно на безработных женщин, учитывая особенности этой группы, что позволяет сделать вывод о необходимости их разработки и внедрения для стабилизации ситуации.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Акулич М.М., Батырева М.В., Чернышев А.А. О качестве государственных услуг, оказываемых безработным // Вестн. Тюмен. гос. ун-та. 2013. № 8. С. 137–146.
2. Закирова А.Б., Зиязов Р.А. Основные направления социальной работы с безработными

- гражданами // Научные исследования: теория, методика и практика: сб. тр. междунар. науч.-практ. конф. Чебоксары: ЦНС Интерактив плюс, 2017. С. 283–285.
3. Зарегистрировано рекордное число безработных // Позиция. 2018. № 2 (1306). С. 8.
 4. Козлов В.Ю. Оказание психологической поддержки безработным гражданам // Социальная работа в современном мире: взаимодействие науки, образования и практики: сб. тр. междунар. науч.-практ. конф. Белгород: Белгород, 2013. С. 277–279.
 5. Прокофьева В.А., Щинова М.Д. Женская безработица: особенности и проблемы // Психология труда, экономика управление в современной России: организационная структура и предпринимательство: сб. тр. междунар. науч.-практ. конф. Екатеринбург: ЛГУ им. А.С. Пушкина, 2016. С. 118–124.
 6. Пшизова Е.Н., Хачак Б.Н. Социальная поддержка безработных граждан // Успехи современной науки. 2017. № 1. С. 105–107.
 7. Федеральная служба государственной статистики // Интернет-портал. URL: <http://www.gks.ru> (дата обращения 27.02.2018).
 8. ФЗ РФ № 442-ФЗ от 28.12.2013 г. «Об основах социального обслуживания граждан в Российской Федерации» (в ред. от 05.12.2017 г.) // Гарант: Интернет-портал. URL: <http://base.garant.ru/70552648/> (дата обращения 01.03.2018).
 9. Фирсов В.А., Григорьева М.И. Формирование технологических компетенций у специалистов по социальной работе с безработными // Концепт: Интернет-портал. URL: <http://www.covenok.ru/koncept/2012/12133.htm> (дата обращения 28.02.2018).

ДЕВИАНТНОЕ ПОВЕДЕНИЕ ПОДРОСТКОВ КАК СОЦИАЛЬНАЯ ПРОБЛЕМА СОВРЕМЕННОГО ОБЩЕСТВА

К.Ю. Дорофеева, II курс очной формы обучения
Научный руководитель – канд. пед. наук, доц. С.Н. Добросмыслова
ФГБОУ ВО «Тверской государственный университет»

Проблема девиантного поведения подростков – одна из важнейших проблем современности. По данным официальной статистики, за последние 10 лет в нашей стране средний возраст приобщения к курению снизился на 4,5 года и составил 10 лет, средний возраст приобщения к алкоголю составил 11 лет. Частота случаев впервые выявляемого алкоголизма увеличилась за 10 лет среди детей 15–17 лет на 70,6%. Количество официально зарегистрированных случаев наркомании среди детей в возрасте 15–17 лет увеличилось в 4,1 раз, токсикоманий – в 3,3 раза. Поэтому чрезвычайно важно раннее выявление детей, склонных к проявлению девиантных форм поведения, с целью своевременного вмешательства и его коррекции [5, с. 179].

По определению Я.И. Гилинского, поведение людей является девиантным, если их поступки или действия не соответствуют официально установленным или фактически сложившимся в данном обществе нормам и правилам. Академик В.Н. Кудрявцев с группой исследователей рассматривают девиантное поведение как отклонение, отступление от существующих социальных норм, их нарушение, «ненормальное поведение» с точки зрения нормативно значимого фактора, устойчиво проявляющееся отклонение от социальных норм, как корыстной, агрессивной ориентации, так и социально-пассивного типа [1, с.44–52].

А.В. Петровский и М.Г. Ярошевский дают следующее определение девиантному поведению: «Отклоняющееся поведение – система поступков или отдельные поступки, противоречащие принятым в обществе правовым или нрав-

ственным нормам. В происхождении отклоняющегося поведения особенно большую роль играют дефекты правового и нравственного сознания, содержание потребностей личности, особенности характера, эмоционально-волевой сферы [4].

К.А. Абульханова-Славская, Н.В. Васина, Л.Г. Лаптева, В.А. Слостенин, понимают девиантное поведение как отклоняющиеся от установленных норм и стандартов отдельные поступки (или их совокупность), входящие в противоречие с принятыми в обществе юридическими, социальными и моральными нормами, причем на данном уровне социального и культурного развития последних (разновидностями такого аморального поведения можно считать алкоголизм, наркоманию, токсикоманию). К наиболее выраженным проявлениям девиантного поведения можно отнести делинквентное (противоправное) поведение.

Отклоняющееся поведение необходимо отличать от аномального, связанного с мозговой патологией. Отклоняющееся поведение социально детерминировано. В его происхождении большую роль играют дефекты личностного развития, сочетающиеся с недостатками, ошибками в воспитании и отрицательным влиянием неблагоприятной ситуации, складывающейся в ближайшем окружении человека – семье, референтной группе. А.А. Бодалев и А.Н. Сухов при исследовании отклоняющегося поведения четко разделяют его на: 1) поведение собственно девиантное, т. е. отклоняющееся от принятых в обществе норм; 2) поведение делинквентное (психологическая тенденция к правонарушению) – преступное, криминальное [3, с. 2–5].

Следует отметить, что отклоняющееся поведение, вступающее в противоречие с установившимися в обществе образцами, стереотипами, может иногда сочетаться с относительно хорошим знанием нравственных норм, что свидетельствует о необходимости целенаправленного формирования нравственных привычек. Данное положение особенно актуально для детей, отклоняющееся поведение которых нередко служит средством самоутверждения, выражением протеста против реальной или кажущейся несправедливости взрослых.

По данным специалистов, в России уровень рецидивной преступности среди несовершеннолетних составляет 60%, в то время как в европейских странах только 20% подростков совершают повторные преступления. Российский благотворительный фонд ресоциализации детей и подростков с девиантным, делинквентным и иными формами отклоняющегося поведения «Шанс» и Агентство социальных инициатив предлагают создать социально-судебную службу по работе с подростками с противоправным поведением. Президент благотворительного фонда «Шанс» Гелена Иванова, ссылаясь на данные столичных комиссий по делам несовершеннолетних и защите их прав подчеркнула, что с детьми, которые стоят на учете, не ведется никакой специальной психокоррекционной реабилитационной работы из-за отсутствия в подобных учреждениях нужным образом подготовленных специалистов. По ее словам, закрытые учреждения исправительного типа решают проблему противоправного поведения подростков только на время принудительного ограничения свободы, однако не влияют на формирование «собственных инстанций психики и совести».

По мнению доктора психологических наук И.М. Слободчикова проблема

девиантного поведения подростков является актуальной, однако из-за отсутствия «единого понимания на уровне государства о методах работы» создание социально-судебных учреждений преждевременно: «У нас нет не только адекватных методов работы с подобными вещами, но и системы работы. У нас никогда не рассматривалась на государственном уровне необходимость создания специализированных программ по такой работе» [2]. Сложившаяся ситуация требует переосмысления целей, ценностей, мотивов, эффективности средств и методов социальной работы с подростками девиантного поведения в специальных учреждениях. Ведь социальная работа – одна из немногих специальностей, содержащих в себе самые разнообразные умения, тем самым способная содействовать адаптации детей и подростков в современном обществе.

Исходя из вышесказанного можно сделать вывод, что необходимо дальнейшее совершенствование государственной политики в сфере развития системы специальных учреждений. Нельзя допустить ослабление интереса государства и его органов к проблемам несовершеннолетних, нуждающихся в срочной социальной помощи и реабилитации. Необходима серьезная финансовая политика в социальной сфере, т.к. эффективное функционирование существующих и новых структур зависит от их достаточного финансирования.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Гишинский Я.И. Стадии социализации индивида // Человек и общество. Вып. 9. Л., 1971. С. 44–52.
2. Девиантное поведение предлагают исправить на государственном уровне // Коммерсант.ru. URL <https://www.kommersant.ru/doc/3539614/> (дата обращения: 09.03.2018).
3. Ковальчук М.А., Тарханова И.Ю. Девиантное поведение: профилактика, коррекция, реабилитация. М., 2010. С. 2–5.
4. Петровский А.В. Быть личностью. М., 1990.
5. Фурманов И. А., Фурманова Н. В. Психология депривированного ребенка. М.: ВЛАДОС, 2004. 319 с.

СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ МОДЕЛЬ СОЦИАЛЬНОЙ РАБОТЫ С ОСУЖДЕННЫМИ

К.А. Юнкман, III курс очной формы обучения

Научный руководитель – канд. пед. наук, доц. С.Н. Добросмыслова
ФГБОУ ВО «Тверской государственный университет»

Пенитенциарная социальная работа – это специфический вид профессиональной деятельности по оказанию социальной помощи, поддержки и защиты осужденных в целях их исправления и ресоциализации в период исполнения уголовного наказания, а также адаптации (реадаптации) в обществе после освобождения. Пенитенциарная социальная работа хотя и имеет довольно глубокие исторические корни, особенно в практической сфере, является новой, только формирующейся отраслью социальных знаний и направлением профессиональной деятельности. Общая теория социальной работы – высшая форма организации научного знания о наиболее существенных связях и отношениях человека и общества, являющихся предметом деятельности социальных служб [3, с. 21].

В настоящее время разработан ряд теорий и моделей социальной работы с осужденными. Однако существуют противоречия между теорией и практикой, которые характеризуются противостоянием сторонников репрессивного подхода

к проблеме исполнения уголовного наказания в виде лишения свободы и гуманистического подхода, в основе которого изначально лежал принцип возможности и необходимости исправления преступников. Эти подходы нашли отражение в ряде пенитенциарных концепций, одни из которых отрицали цель исправления преступников, другие выдвигали ее в качестве основной.

Значительные перспективы в реализации и развитии пенитенциарной социальной работы имеет социально-педагогическая модель. В ее основе лежит положение, что воспитание выступает частью процесса социального становления человека как сознательное целенаправленное воздействие на индивида, социальную группу со стороны субъектов воспитательной деятельности, ставящих своей целью выработку у воспитуемых определенных социальных качеств.

С древнейших времен установлено, что социальное воспитание и образование являются важнейшими элементами социализации человека, в решающей степени предопределяющими результаты развития личности. Различные формы асоциальности, в том числе и преступность, во многом детерминированы дефектами воспитания человека. Следовательно, как формирование его социального облика (социализация), так и устранение определенных личностных деформаций (ресоциализация) должны осуществляться в специально созданных образовательно-воспитательных учреждениях и среде. Поэтому процесс социализации в основном является институционализированным, реализуется через систему определенных социальных институтов, призванных корректировать формирование социальных качеств личности в соответствии с общественно значимыми ценностями, ограничивать или активизировать воздействия каких-то факторов либо нейтрализовать их [3, с. 24]. Как научный факт установлено, что влияние этих факторов, осуществляемое непосредственно или опосредованно, различается по степени значимости и силе, которая, в свою очередь, обусловлена возможностью управления ими. Для реализации последних специально создаются различные социальные институты, предназначенные направлять, а при необходимости – корректировать процесс развития личностных качеств, опыта поведения и отношений в соответствии с общественными нормами и ценностями, а также регулировать негативное воздействие отдельных факторов либо нейтрализовать его. Важнейшим таким институтом во всех странах является уголовно-исполнительная система.

Социально-педагогическая поддержка осужденных как научный феномен взаимосвязана с развитием теории и практики их ресоциализации, восприятием осужденных к лишению свободы как реальной составной части гражданского общества, а также общественным осознанием невозможности решения проблем борьбы с преступностью и профилактики ее рецидива только карательно-репрессивными мерами, необходимости активного использования в исправительной деятельности социально-педагогических и воспитательных средств. Ресоциализирующий механизм взаимосвязан с системой социально-педагогических средств исправления и их воспитательного потенциала [2, с. 19].

Учреждениям и органам, исполняющим наказание, свойственны общие и специфические признаки не только правовых, но и социальных институтов.

Установленный порядок исполнения и отбывания наказания (режим), воспитательная работа, общественно-полезный труд, общее образование, профессиональная подготовка, общественное воздействие, психологическая помощь и общественно наказание применяются в УИС как основные, педагогические по своей сути. средства ресоциализации осужденных. В этот перечень может, и в перспективе, несомненно, будет законодательно включена пенитенциарная социальная работа, поскольку, дополнив систему средств, именно она должна способствовать более высокой результативности деятельности УИС по ресоциализации осужденных и возвращению в общество людей, подготовленных к жизни в нем в соответствии с установленными нормами [1, с. 128].

Таким образом, социальная ресоциализация является неотъемлемой частью социально-педагогической модели. Социальная ресоциализация связана с восстановлением бывших осужденных в статусе и дееспособности. В психологическом смысле это означает их восстановление как социальных субъектов. Основой социальной ресоциализации осужденных должно стать изменение к ним отношения окружающих на всех уровнях: макроуровне (общество в целом), мезоуровне (социальные институты, производственные коллективы, общественные организации), микроуровне (семья, родственники, малый круг общения).

В целом речь идет о гуманизации отношения общества к бывшим осужденным. Необходимо не только признание всеми членами общества неотвратимости наказания за преступление. Кара не должна продолжаться всю жизнь: она ограничена сроком наказания. Гуманное общество не мстит, оно проявляет сочувствие, сострадание, терпимость и лояльность. Такое общество не ограничивается признанием самого факта существования бывших преступников – «быть» (ты тоже человек, живи рядом), по и признанием их права «иметь» (ты такой же человек, живи вместе с нами). Общество, осознав идею о человеке как высшей ценности, должно подтвердить свои благие намерения конкретными акциями: социальной поддержкой, социальной защитой, социальными гарантиями, социальной справедливостью. Социальная ресоциализация осужденных должна иметь не только морально-психологическую, но и юридическую основу: Закон о социальной адаптации бывших осужденных; ответственность местных органов власти; правовые трап тип на сохранение жилья, на трудовое и бытовое устройство после освобождения.

Резюмируя, можно сделать вывод, что социально-педагогическая модель является наиболее перспективной и актуальной для решения проблем, с которыми сталкивается социальный работник в пенитенциарной системе. Так как осужденный, прежде всего – личность, которая попала в трудную жизненную ситуацию, в условия лишения свободы, уголовной субкультуры, где его взгляды и привычное для общества поведение меняется кардинально. С помощью социально-педагогической модели возможно сформировать у осужденных набор социальных ценностей, норм и способов социально ценной деятельности, а также восстановить, накопить и развивать положительный социальный опыт.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Глазунов Н.С. Особенности социальной работы // Преступление и наказание. 2005. № 1. С. 25–29.

2. Федеральный закон «Об основах социального обслуживания населения Российской Федерации» от 28.12.2013г. № 442-ФЗ. М.: Юрист, 2016. 12 с.
3. Теория социальной работы: учебник для бакалавров / под ред. Холостова Е.И., Кононова Л.И., Вдовина М.В. М.: Юрайт, 2014. 345 с.

СООТНОШЕНИЕ КОУЧИНГА И ПРОФИЛАКТИКИ КАК ТЕХНОЛОГИЙ РАБОТЫ С НЕСОВЕРШЕННОЛЕТНИМИ С ДЕВИАНТНЫМИ ФОРМАМИ ПОВЕДЕНИЯ

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

Российская современная социальная работа как наука и практическая деятельность активно переживает зарубежный опыт работы, который имеет немалую накопленную базу исследований в данной области в связи с её более ранним началом институализации в западных странах [3, с. 112]. Уже в начале XX в. существовали теоретические разработки основ американской социальной работы. Главным идейным новатором того времени в данной сфере была Мэри Ричмонд, которая описала методологические основы индивидуальной социальной работы, «определила формы, методы и содержание обучения социальных работников, развила идею и систему «кейс метода» [8, с. 15]. В нашей стране лишь в начале 90-х гг. XX в. начинается формироваться российская модель социальной работы.

Помимо теоретических основ и понятий, мы заимствуем и различные технологии социальной работы, которые прошли успешную апробацию на Западе. Коучинг является одним из примеров такого заимствования.

Коучинг как самостоятельное явление возник в США в 70-х гг. XX в. в спортивной среде. Его идея заключалась в том, что спортсмен сам для себя является главным противником и только собственные усилия по преодолению внутренних проблем впоследствии могут привести к полной самостоятельности от тренера, что позволяет самому добиваться эффективных результатов. Позднее, а именно в 1980-х гг., данная технология получает своё распространение в бизнесе. Э. Парслоу и М. Рэй в своей работе «Коучинг в обучении. Практические методы и техники» дают следующее определение «Коучинг – это процесс, способствующий реализации обучения и развития и, следовательно, усовершенствованию компетентности и профессиональных навыков обучающегося» [5, с. 54].

Коучинг стал применяться в социальной работе благодаря её сотрудничеству с медицинской сферой. Был заимствован метод «совместного принятия решения» (Shared Decision Making – SDM). Согласно американским исследователям М. Burroughs, К. Allen и N. Huff, метод «совместного принятия решения» – это процесс, в котором медицинский работник сотрудничает с пациентом, чтобы принять общее решение по поводу лечения» [1, с. 4]. Это позволяет клиенту сделать выбор, учитывая свои индивидуальные потребности, социально-культурные факторы и опыт. Кроме этого метода, социальные работники взяли и другие стратегии, которые имеют схожие черты с коучингом. Например, при работе с семьей стали использовать индивидуальную программу. Она получила название «модель Wraparound» (модель обтекания) – это координация услуг, предоставля-

емых агентством, которое фокусируется на конкретных потребностях и на сильных сторонах семьи [1, с. 5]. Используя эти программы, ученые обнаружили, что те клиенты, на которых применялись методы коучинга, более мотивированы на решение своих проблем, чем другие. Социальный работник в меньшей степени задействован в процессе решения проблемы, но он контролирует его и помогает клиенту избежать ошибок, задавая ему необходимые вопросы, способствующие выбору верного действия.

По мнению отечественных ученых Р.Д. Дарибаевой, К.К. Толегеновой, С. Толегеновой, «использование технологии коучинга в социальной работе позволяет структурировать процесс достижения наилучших результатов» [4, с. 1102]. Данный метод работы имеет долгосрочный результат, а клиент получает способности быть самостоятельным и эффективным [5, с. 53].

Таким образом, можно сделать вывод, что под коучингом в социальной работе понимается метод индивидуальной работы, направленный на активизацию потенциала клиента для решения его проблем. Данную технологию необходимо рассмотреть применительно к профилактике девиантного поведения у несовершеннолетних для определения её эффективности в данном вопросе.

Профилактика девиантного поведения у несовершеннолетних как технология социальной работы широко распространена и активно применяется в нашей стране. Профилактической работой занимаются многие органы и учреждения: образовательные организации, социальные службы, органы внутренних дел, комиссии по делам несовершеннолетних и защите их прав и другие. У каждого из субъектов есть свои полномочия и компетенции в данной области. Но, согласно мнению Г.О. Галич, Е.А. Карпушкиной, Л.Н. Корчагиной, Н.Л. Морозовой, Н.В. Тупаревой, «государственные средства, выделяемые на профилактику девиации, распыляются по различным ведомствам, которые реализуют плохо согласованные друг с другом мероприятия, эффективность которых трудно оценить, а с другой – ведомства, имеющие непосредственное отношение к профилактике отклоняющегося поведения среди молодёжи, всячески дистанцируются от этой работы» [2, с. 17]. Также исследователи отмечают, что в настоящее время отсутствуют научно обоснованные программы первичной профилактики девиантного поведения среди несовершеннолетних, а существующие сегодня методические разработки в основном направлены на антинаркотическую пропаганду. В результате чего вся профилактика сфокусирована на одном лишь проявлении отклоняющегося поведения и приводит к необходимости заимствования технологий западных стран [2, с. 18].

Но прежде чем рассматривать вероятность применения коучинга в плане профилактики, необходимо изучить, какие превенционные мероприятия и методы проводятся в отношении несовершеннолетних с девиантным поведением.

Направления работы по профилактике отклоняющегося поведения в нашей стране можно условно разделить на правовое, социальное, педагогическое, психологическое и медицинское. К первому относятся различные правовые санкции, направленные на сдерживание и превенцию противоправного поведения. К профилактическим мероприятиям можно отнести следующие направления работы: формирование у детей и подростков законопослушного поведения путем

правового просвещения; ликвидация или нивелирование причин и условий, способствующих совершению антиобщественных деяний; ограждение несовершеннолетних от негативного влияния или воздействия со стороны взрослых. К социальному направлению профилактической работы можно отнести оказание помощи и поддержки неблагополучным семьям и семьям, находящимся в социально опасном положении, их своевременное выявление; мероприятия, проводимые с целью социальной адаптации и реабилитации безнадзорных детей и несовершеннолетних, находящихся в государственных учреждениях социальной защиты. К педагогическим мероприятиям в плане профилактики относятся воспитательная работа с обучающимися; педагогические методы воздействия (выговор, создание условий для развития путем организации досуговой и кружковой деятельности; контроль над социально-психологической обстановкой в семьях обучающихся; консультирование семей по вопросам воспитания. Психологическое направление работы предусматривает диагностику личности (интеллектуальной, коммуникативной сферы), межличностных и семейных отношений; психологическую помощь по коррекции поведения; психологическое тестирование; консультирование семей и психопросвещение. К медицинскому направлению профилактической работы относятся пропаганда здорового образа жизни; медицинское просвещение; тестирования на наличие зависимостей.

Согласно ВОЗ (Всемирная организация здравоохранения), вся профилактическая работа также разделяется на первичную, вторичную и третичную [8].

По мнению И.С. Масловой, первичная профилактика включает в себя «снижение факторов, предупреждающих проявления уровня повышенной тревожности и агрессивности подростков, а также коррекция личностных черт, обуславливающих его возникновение» [6, с. 56]. К ней же можно отнести методы, направленные на повышение устойчивости индивида к существующим негативным факторам, а также работу с «группой риска». В «группу риска» входят несовершеннолетние, проживающие в неблагополучных семьях; дети и подростки с задержками психического развития; дети, оставшиеся без попечения родителей; несовершеннолетние с психолого-педагогической дезадаптацией.

Вторичная профилактика предполагает работу с ранее выявленными случаями проявлений дезадаптации. То есть она направлена на коррекцию, уже сложившегося отклоняющегося поведения и на формирование законопослушного и конструктивного поведения с использованием личностных ресурсов индивида.

Третичная профилактика направлена на работу с несовершеннолетними рецидивистами, у которых сложились устойчивые формы девиантного поведения. Главная цель – снижение риска повторного совершения противоправных действий и «активизация личностных ресурсов, способствующих адаптации к условиям среды и формированию социально-эффективных стратегий поведения» [2, с. 19].

Исходя из вышесказанного, можно сделать следующий вывод: профилактика сосредоточена на коррекции девиантного поведения в сторону его конструктивизации с помощью использования личных ресурсов несовершеннолетнего. Стоит отметить схожесть метода достижения целей в технологиях профилактики и коучинга, а именно: для решения проблемы индивида необходимо за-

действовать его внутренний потенциал. В связи с этим коучинг возможно применять в рамках мероприятий, направленных на превенцию девиации у детей и подростков, используя данную технологию, например, в рамках тренингов или индивидуальных бесед.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Burroughs M., Allen K. & Huff N. The use of coaching strategies within the field of social work. // *Coaching: An International J. of Theory, Research and Practice*, 2015, № 10:1, P. 4–17.
2. Галич Г. О., Карпушкина Е. А., Корчагина Л. Н., Морозова Н. Л., Тупарева Н. В. Профилактика девиантного поведения детей и подростков // *Изв. ПГУ им. В.Г. Белинского*. 2010. №20. С. 15–23.
3. Григорьева М.И. Технологический подход к социальной работе как деятельности // *Вестн. Перм. ун-та. Философия. Психология. Социология*. 2016. №1. С.111–117.
4. Дарибаева Р.Д., Толегенова К.К., Толегенова С. Научно-теоретические основы использования коучинговой технологий в социальной работе // *Молодой ученый*. 2016. №9. С. 1101–1103. URL <https://moluch.ru/archive/113/28659/> (дата обращения: 20.02.2018).
5. Коучинг в обучении. Практические методы и технологии Э. Парслоу и М. Рэй: Сер. «Практическая психология» СПб.: Питер, 2003. 204 с.
6. Маслова И. С. Возможности первичной профилактики девиантного поведения подростков в школе // *Теория и практика общественного развития*. 2013. №7. С.56–60.
7. Официальный сайт ВОЗ (Всемирной организации здравоохранения) URL <http://www.who.int/publications/list/ru/> (дата обращения: 20.02.2018).
8. Пащенко Ю.А. Идеинные истоки формирования концепции профессионального образования американских социальных работников Мэри Ричмонд // *Пед. образование в России*. 2015. №9. С. 13–18.

МОЛОДЕЖЬ – СУБЪЕКТ КУЛЬТУРНОЙ ЖИЗНИ ОБЩЕСТВА

Н.В. Пацевич, III курс очной формы обучения

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

ФГБОУ ВО «Тверской государственный университет»

Неоднократно в литературе мы встречаемся с суждением о том, что человечество под влиянием глобализации проживает социальную и культурную трансформацию. При этом основным объектом влияния глобализации является молодёжь, так как именно эта социально-демографическая группа испытывает наибольшее влияние объективных обстоятельств, одним из которых является воздействие СМИ.

Культура – это многообразное явление общественной жизни с собственной логикой развития. Она погружена в исторический процесс и испытывает на себе его активное всестороннее воздействие. Глобализация, проникая в культуру, оказывает негативное влияние на неё, так как способствует размыванию культурных границ [3, с. 198].

Молодежная культура редставляет собой субкультуру с достаточно четко очерченными границами. Ее характеризуют такие особенности, как отчуждение от старшего поколения, от его ценностей и норм, уход в сферу досуга, в котором ведущими являются общение, развлечение. В отношении к культуре преобладает потребление над творчеством, что отражает в целом жизненные позиции молодежи, сформированные всей социальной средой, ориентированной многие годы на воспитание добросовестного исполнителя и пассивной личности. В связи с этим встает проблема противодействия формированию «потребительской идео-

логия» у молодежи. Молодые люди привыкли жить на всём готовом, они проявляют лень и нежелание развиваться и развивать своё государство.

Современная молодёжь, охваченная интернетом, плохо знает свою историю, не интересуется искусством и наукой. Незнающей молодёжи очень легко внушить информацию, которая может поменять её сознание в худшую сторону. Негативная информация и незаинтересованность в реальной жизни не дают молодёжи возможность грамотно себя реализовать. Таким образом мы получаем поколение людей, не желающих создавать что-то новое и приносить пользу обществу. Так сказывается влияние глобализации на молодёжь, а соответственно и на культуру. Возникают проблемы с общим состоянием духовной жизни российского общества: усиливаются процессы размывания духовной самобытности российской культуры; снижаются показатели духовной жизни общества; происходит значительная переориентация общественного сознания – с духовных, гуманистических ценностей на ценности материального благополучия [3, с. 199].

Подобная ситуация может привести к деградации молодого поколения, ее ценностной дезориентации. Так как молодёжь и культура в своей совокупности являются объектом, попадающим под влияние глобализации, необходимо сделать так, чтобы молодёжь оказывала влияние на развитие культуры. Для этого необходимы: 1. Просвещение молодёжи в областях истории и традиционной культуры. 2. Поиск способов воздействия, которые окажут воспитательное влияние на молодёжь. 3. Совершенствование системы образования в области культуры и искусства. 4. Разработка модели вовлечения молодёжи в работу в сфере культуры, внедрение этой модели в культурную жизнь общества, что в свою очередь предполагает открытие вакансий в сфере культуры для молодёжи.

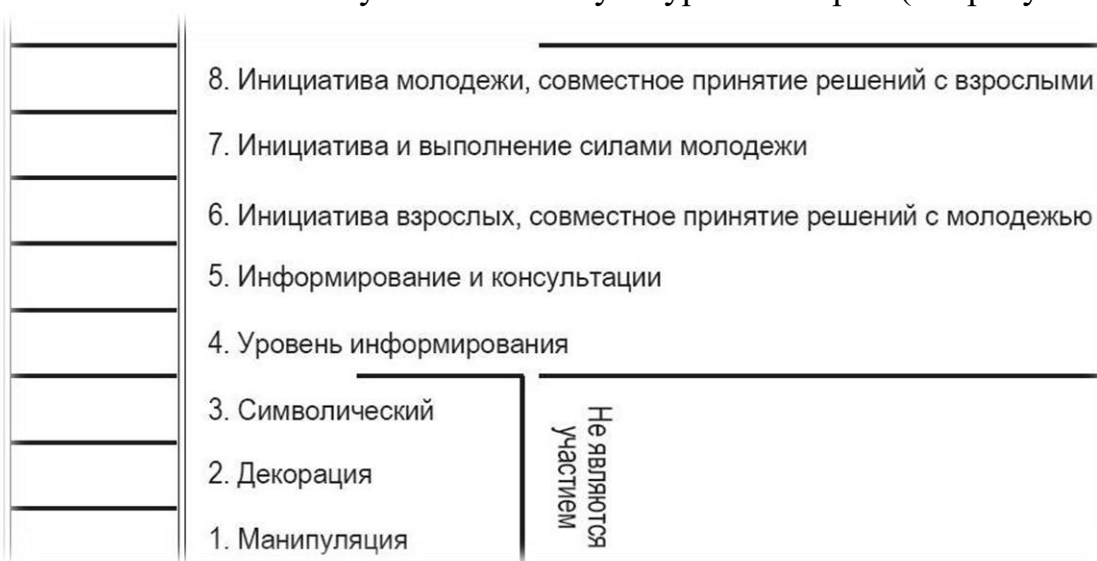
Согласно «Концепции долгосрочного социально-экономического развития Российской Федерации на период до 2020 года», повышение темпов экономического развития, структурные изменения экономики, вызванные переходом к инновационному типу её развития, приводят к возрастанию роли человеческого капитала в социально-экономическом процессе.

Ведущая роль в формировании человеческого капитала отводится сфере культуры, что обусловлено следующими обстоятельствами: 1) переход к инновационному типу развития экономики требует повышения профессиональных требований к кадрам, включая уровень интеллектуального и культурного развития, возможного только в культурной среде, позволяющей осознать цели и нравственные ориентиры развития общества; 2) по мере развития личности растут потребности в ее культурно-творческом самовыражении, освоении накопленных обществом культурных и духовных ценностей. Необходимость в удовлетворении этих потребностей, в свою очередь, стимулирует развитие рынка услуг в сфере культуры [1. п. 5]. Данные обстоятельства обосновывают необходимость в развитии и реализации культурного и духовного потенциала каждой личности и общества в целом. В условиях перехода экономики России на инновационный путь развития достижение этой цели становится особенно важным.

Для того чтобы привлечь молодёжь к работе в культурной сфере и предотвратить размывание духовной самобытности русской культуры, необходимо ввести в систему образования факультативные занятия по истории и фольклору.

Данное предложение может реализовываться и осуществляться в рамках одного из направлений вышеназванного нормативно правового акта, а именно, развитие механизмов поддержки творческой деятельности в сфере культуры и искусства, в том числе традиционной народной культуры. Таким механизмом может служить также грантовая поддержка молодёжных проектов, направленных на развитие культуры и истории Российской Федерации.

Однако мы наблюдаем тенденцию размывания культурных и исторических ценностей под влиянием глобализации, а молодёжь в силу своей социальной уязвимости очень быстро перенимает западную культуру, которая активно пропагандируется СМИ. Для того, чтобы вызвать у молодёжи интерес к культуре, а в дальнейшем заинтересовать её развитием и продвижением культурных ценностей российского общества, предлагается рассмотреть «Лестницу молодёжного участия» Роджерда Харта, которая призвана заинтересовать молодёжь в проявлении активности по изучению своей культуры и истории (см. рисунок) [2, с. 176].



Лестница молодёжного участия (Роджерд Харт)

Первая ступень – манипуляция. Молодых людей приглашают принять участие в проекте, но они никак не влияют на принятие решения и конечный результат. Фактически их присутствие нужно для достижения других целей, например, для победы на выборах в местные органы власти, для поддержки репутации учреждения или для получения дополнительных денежных средств от организаций, поддерживающих молодёжное участие. *Вторая ступень* – декорация. Молодые люди необходимы в проекте, чтобы представить молодёжь, как группу, которая пользуется меньшими правами. *Третья ступень* – имитация. Молодые люди выполняют некоторые роли, но никак не влияют на принятые решения. Создаётся ложное впечатление (специально или нет), что молодые люди принимают участие, но фактически они не имеют возможности выбрать, что и как им делать. *Четвертая ступень* – информирование. Проекты начинаются и реализуются взрослыми, молодых людей приглашают лишь для выполнения отдельных ролей или заданий в рамках проекта, но они знают о том, какое влияние они оказывают в действительности. *Пятая ступень* – информирование и консультации. Проект задумывается и осуществляется взрослыми, но молодые люди дают советы и

предложения, а их информируют о том, как эти предложения способствуют принятию окончательных решений и достижению целей. *Шестая ступень* – инициатива взрослых и совместные решения вместе с молодежью. Инициатива проекта исходит от взрослых, но молодые люди приглашаются в качестве равных партнёров, чтобы совместно с взрослыми принимать решения и разделять обязанности. *Седьмая ступень* – молодежь делает всё сама. Проекты или идеи иницируются и осуществляются под руководством молодых людей, взрослые могут быть приглашены для обеспечения необходимой поддержки, но проект может быть выполнен и без их вмешательства. *Восьмая ступень* – инициатива молодежи, совместные решения. Проекты или идеи предлагают молодые люди, которые приглашают взрослых для участия в процессе принятия решения в качестве партнёров. Первые три ступени не являются молодежным участием, при помощи них оказывается воздействие на молодежь, далее работа ведётся по ступеням и в итоге мы приходим к тому, что молодежь сама проявляет инициативу совместно со взрослыми. Реализация данной модели способствует повышению заинтересованности молодежи в целенаправленном изучении, пропаганде российской культуры и истории.

Е.В. Харьковская и Г.Н. Тутаева отмечают, что лишь небольшой контингент общества популяризирует опыт народной художественной культуры. Однако очень важным является не только её сохранение, но и возрождение. Исследователи предлагают ввести в работу модельный дом культуры, цель которого состоит в просвещении и воспитании молодежи через развлечение. В модельном доме культуры можно создавать детские, молодежные фольклорные и исторические клубы. Данная программа санкционирует взаимодействие учреждений различной ведомственной принадлежности, позволяет нормативно оформить и развивать сложившиеся между ними отношения [4, с 129]. Также это способствует улучшению качества образования, и открытию вакансий для молодежи.

Таким образом, вовлечение молодежи в изучение культуры позволит решить ряд проблем: размывания духовной самобытности российской культуры, трудоустройства молодежи, нахождения молодежи в асоциальных группах. Так как молодежь в силу возрастных особенностей занимает наиболее уязвимое положение в обществе, способна быстро воспринимать и перенимать информацию, то необходимо через реализацию представленных моделей выводить её на уровень субъекта культурной жизни общества. Это, в свою очередь, повлечёт положительные изменения не только в культурной, исторической сфере, но и внесёт изменения во внутреннюю и внешнюю политику государства.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Распоряжение Правительства РФ от 17.11.2008 № 1662-р (ред. от 10.02.2017) «О Концепции долгосрочного социально-экономического развития Российской Федерации на период до 2020» // СПС КонсультантПлюс.
2. Коноплянская Н., Щербакова А. Музей как пространство образования: игра, диалог, культура участия / отв.ред. А. Щербакова, сост. Н. Коноплянская., М. 2012. 176 с.
3. Нактевская А.В. Молодежь и культура сегодня//Актуальные проблемы права, экономики и управления. 2014. №10. С.198–200.
4. Харьковская Е.В., Тутаева Г.Н. Сохранение и возрождение традиций народной художественной культуры детей и молодежи в условиях социально-культурной деятельности модельных домов культуры //Сб. конф. НИЦ СОЦИОСФЕРА. 2014. № 14. С.128–131.

СЕМЕЙНОЕ УСТРОЙСТВО ДЕТЕЙ-СИРОТ И ДЕТЕЙ, ОСТАВШИХСЯ БЕЗ ПОПЕЧЕНИЯ РОДИТЕЛЕЙ

А.А. Сорокина, V курс заочной формы обучения
Научный руководитель – канд. пед. наук, доц. Р.Е. Спиридонов
ФГБОУ ВО «Тверской государственный университет»

В настоящее время в нашей стране еще имеют место ситуации социального сиротства. Это происходит, когда родители осознанно снимают с себя всю ответственность за социализацию ребенка. Одними из наиболее распространенных причин появления категории детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей являются смерть родителей, принудительное изъятие ребенка из семьи, добровольный отказ от него.

Одна из главных задач целенаправленной помощи таким детям – защита их от опасности остаться без опеки и попечения со стороны взрослых. Поэтому главной задачей государства в таких ситуациях является восполнение утраченных родительских функций для таких детей. В связи с этим для детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей, предусматривается передача на воспитание в государственное учреждение, а также создание условий для реализации права ребенка жить и воспитываться в семье (кровной, замещающей). В случае государственной опеки и попечения реализуется ряд различных стратегий помощи посредством воздействия на причину через минимизацию влияния неблагоприятных факторов на процесс социального взросления ребенка, а также воздействие на следствие через вмешательство в процесс взаимодействия с окружением с целью его оптимизации, и организация опыта правильного поведения, социальной адаптации в меняющихся условиях, жизненного самоопределения, интеграции в систему общественных отношений. [1, с. 15]

Российская система устройства детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей, включает в себя разнообразные формы институционального устройства. Среди учреждений для детей-сирот можно выделить: дома ребенка, детские дома, детские приюты, социально-реабилитационные центры, школы-интернаты для детей-сирот, коррекционные учреждения для пребывания детей с отклонениями в развитии [5, с. 16–17]. Социальные условия развития детей-сирот и, прежде всего, их психическая депривация являются причиной формирования специфических особенностей данной категории детей. Говоря о социальной ситуации развития воспитанников учреждений закрытого типа, исследователи прежде всего обращают внимание на разлуку с родителями, которую оценивают как материнскую и отцовскую депривацию [2, с. 6].

В современной законодательной базе Ребенку гарантируются права: знать своих родителей и пользоваться их заботой, проживать с ними совместно (за исключением случаев, когда это проживание противоречит интересам ребенка); воспитываться своими родителями, общаться с ними и другими родственниками, а в случае потери родительского попечения быть усыновленным (удочеренным), либо приобрести опеку, либо быть устроенным в другую семью или государственное интернатное учреждение. Учитывая проблемы развития детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей, политика Российской Федерации

направлена на соблюдение всех пунктов, указанных в Конвенции о правах ребенка, и на сокращение численности детей-сирот. Дети передаются в организации для детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей, только временно, на период до их устройства на воспитание в семью [3, с. 16].

В Тверском регионе органом опеки и попечительства, который реализует полномочия по опеке и попечительству в отношении лиц, нуждающихся в них, является Министерство социальной защиты населения Тверской области, главной целью деятельности которого является последовательное повышение уровня жизни населения и обеспечение доступности и качества социальных услуг. Основными задачами данного структурного подразделения, правительства Тверской области в сфере опеки и попечительства являются:

1. реализация на территории Тверской области единой государственной политики по защите прав и законных интересов граждан, нуждающихся в установлении над ними опеки или попечительства, и граждан, находящихся под опекой или попечительством;

2. обеспечение приоритета семейных форм воспитания детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей, профилактика социального сиротства;

3. обеспечение соблюдения (исполнения) органами опеки и попечительства, организациями различной ведомственной принадлежности обязательных для исполнения требований законодательства РФ в области опеки и попечительства;

4. обеспечение защиты личных имущественных и неимущественных прав и интересов несовершеннолетних, в том числе детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей;

5. осуществление контроля за сохранностью имущества и управлением имуществом граждан, находящихся под опекой или попечительством либо помещенных под надзор в образовательные организации, медицинские организации, организации, оказывающие социальные услуги, или иные организации, в том числе для детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей.

Таким образом, органы опеки и попечительства принимают на себя функцию по законному представительству ребенка и предпринимают меры к устройству ребенка, а поскольку семейное устройство – это приоритетная форма устройства детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей, основными направлениями в данной деятельности являются:

Опека или попечительство устанавливаются над детьми, оставшимися без попечения родителей. Опекун становится законным представителем ребенка и получает ежемесячное пособие на его содержание, однако органы опеки контролируют условия содержания, воспитания и образования ребенка. Опека устанавливается над детьми, не достигшими возраста 14 лет. Попечительство устанавливается над детьми в возрасте от 14 до 18 лет. Одним из главных различий данных форм семейного устройства является то, что опекун выступает как защитник интересов ребенка самостоятельно, а попечитель должен контролировать действия своего подопечного и давать на них согласие или запрещать.

Приемная семья – устройство ребенка происходит на основании договора, родители получают пособие на содержание ребенка и льготы для семьи и ежемесячное денежное вознаграждение, а органы опеки осуществляют регулярный

контроль за условиями содержания, воспитания и образования ребенка, а также за расходованием выделенных средств. При такой системе семейного устройства биологические родственники в любой момент могут заявить свои права на ребенка, а также действующее законодательство предусматривает возможность встреч биологических родственников с опекаемым ребенком, если это не противоречит его интересам.

Патронат – форма устройства детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей, в семью на воспитание по договору о патронате и допускается в случае невозможности устройства указанных детей в семью с использованием иных форм устройства. Родитель становится «внештатным» сотрудником детского дома или другого учреждения опеки, с ним заключается трудовой договор, платится зарплата, засчитывается трудовой стаж и предоставляется отпуск.

Усыновление (удочерение) является приоритетной формой устройства ребенка на воспитание в семью, при которой юридически устанавливаются родственные связи между ребенком и гражданином или супружеской парой, не являющимися его родными отцом и матерью. Все права и обязанности усыновленного ребенка приравниваются к правам и обязанностям родных детей [4].

Таким образом, каждая из перечисленных форм имеет свои особенности, свои «плюсы» и «минусы». Однако в современной России отдается приоритет именно различным формам семейного устройства, поскольку реализация их комплекса постепенно сокращает численность детей, находящихся в учреждениях различных типов и приводит к деинструализации сиротства.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Басов Н.Ф. Социальная работа с различными группами населения: учеб. пособие / колл. авт.; под ред. Н.Ф.Басова. М.: КНОРУС, 2016. 528 с.
2. Березин С.В., Евдокимова Ю.Б. Социальное сиротство: дети и родители: материалы к курсу «Педагогическая психология». Самара: Изд-во «Универс-групп», 2003. 52 с.
3. Гайсина Г.И., Скоробогатова М.М., Мустаева Ф.А. Семейное устройство детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей: российский и зарубежный опыт: науч.-поп. издание. Уфа: БПИУ. 2013. 149 с.
4. Министерства социально защиты населения Тверской области [электронный ресурс] URL: <http://xn--80анссqhхn0b9a0a.xn--80ааср4ajwpkgl4lрb.xn--p1ai/> (дата обращения 01.03.2018)
5. Санданова Л. Семейное устройство в России: программа и учеб.-метод. пособие по подготовке специалистов. М.: ООО «РПФ НИК», 2014. 262 с.

СОДЕРЖАНИЕ

ПРИОРИТЕТНЫЕ ВОПРОСЫ ПСИХОЛОГИИ ОБРАЗОВАНИЯ

Е.А. Новохатская.....	3
А.С. Аркатова.....	5
И.Г. Жирнова.....	8
Д.Ю. Курнаева.....	10
О.В. Аверкиева.....	13
Д.С. Кириллова.....	15
В.Ю. Талызова.....	16
Е.Г. Галстян.....	20
А.О. Архипова.....	23
А.В. Лакомкина.....	26
К.Б. Кондратьева.....	29
А.С. Маматкова.....	31
А.В. Будилева.....	34
Н.А. Макеева.....	36

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

А.С. Скунцева.....	40
Н.С. Большакова.....	42
Н.А. Хомутова.....	45
М.А. Акимова.....	47
А.В. Вагидова.....	50
Э.Р. Гимазимова.....	52
О.С. Жукова.....	54
Д.А. Колбасникова.....	55
А.И. Плотникова.....	58
П.С. Смирнова.....	59
С.В. Фомина.....	62
К.Г. Ниңуа.....	64
А.О. Титова.....	66
Т.А. Антипова.....	69
Т.В. Иванова.....	71
А.О. Кузнецова.....	73
К.В. Исакова.....	76
К.М. Ботякова.....	78
А.И. Исакова.....	80
М.А. Моргунова.....	83
А.С. Володина.....	86
И.В. Кузнецова.....	89
В.А. Дудкова.....	92
Л.К. Бородулина.....	94
А.П. Тихонова.....	98
А.Б. Бушев.....	103
Т.М. Голубева.....	107
Ю.С. Бродолина.....	109

*СОЦИАЛЬНАЯ РАБОТА И СОЦИАЛЬНАЯ ПОЛИТИКА:
ИСТОРИЯ, ТЕОРИЯ, ПРАКТИКА*

А.А. Голдобина.....	113
Ю.Е. Давыдова.....	117
Д.В. Выдренкова.....	120
Ю.В. Кокорева.....	123
Е.В. Сенькина.....	125
Е.С. Цветкова.....	127
П.Д. Иванов.....	130
В.В. Комарова.....	132
Н.В. Кустова.....	134
Е.А. Маркова.....	137
А.А. Овечкина.....	140
К.А. Юнкман.....	142
И.И. Юсупов.....	145
И.В. Лосева.....	147
А.С. Баранова.....	150
К.Ю. Дорофеева.....	153
К.А. Юнкман.....	155
В.В. Прокофьева.....	158
Н.В. Пацевич.....	161
А.А. Сорокина.....	165

Отпечатано с авторских оригиналов

Подписано в печать 18.05.2018. Формат 60x84 ¹/₁₆.

Усл. печ. л. 10,5. Тираж 100. Заказ № 260.

Редакционно-издательское управление

Тверского государственного университета

Адрес: 170100, г. Тверь, Студенческий пер. 12, корпус Б.

Тел. РИУ (4822) 35-60-63.