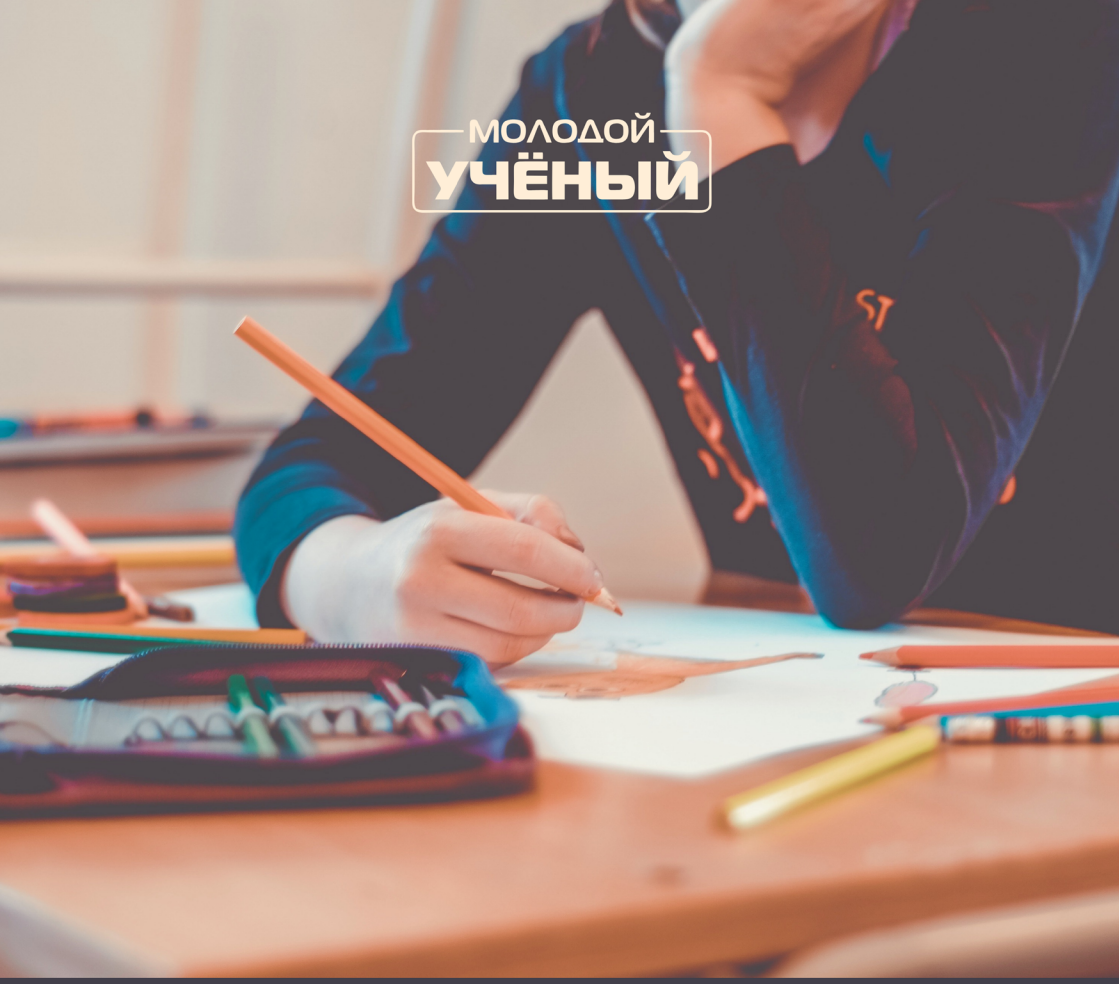

МОЛОДОЙ УЧЁНЫЙ

XVII МЕЖДУНАРОДНАЯ НАУЧНАЯ КОНФЕРЕНЦИЯ

ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ МАСТЕРСТВО

Казань

УДК 37(063)
ББК 74
П24

Главный редактор: *И. Г. Ахметов*

М. Н. Ахметова, Ю. В. Иванова, А. В. Каленский, В. А. Куташов, К. С. Лактионов, Н. М. Сараева, Т. К. Абдрасилов, О. А. Авдеюк, О. Т. Айдаров, Т. И. Алиева, В. В. Ахметова, В. С. Брезгин, О. Е. Данилов, А. В. Дёмин, К. В. Дядюн, К. В. Желнова, Т. П. Жуйкова, Х. О. Жураев, М. А. Игнатова, Р. М. Искаков, И. Б. Кайгородов, К. К. Калдыбай, А. А. Кенесов, В. В. Коварда, М. Г. Комогорцев, А. В. Котляров, А. Н. Кошербаева, В. М. Кузьмина, К. И. Курпаяниди, С. А. Кучерявенко, Е. В. Лескова, И. А. Макеева, Е. В. Матвиенко, Т. В. Матроскина, М. С. Матусевич, У. А. Мусаева, М. О. Насимов, Б. Ж. Паридинова, Г. Б. Прончев, А. М. Семахин, А. Э. Сенцов, Н. С. Сенюшкин, Е. И. Титова, И. Г. Ткаченко, М. С. Федорова С. Ф. Фозилов, А. С. Яхина, С. Н. Ячинова

Международный редакционный совет:

З. Г. Айрян (Армения), П. Л. Арошидзе (Грузия), З. В. Атаев (Россия), К. М. Ахмеденов (Казахстан), Б. Б. Бидова (Россия), В. В. Борисов (Украина), Г. Ц. Велковска (Болгария), Т. Гайич (Сербия), А. Данатаров (Туркменистан), А. М. Данилов (Россия), А. А. Демидов (Россия), Д. Б. Досманбетов (Казахстан), А. М. Ешиев (Кыргызстан), С. П. Жолдошев (Кыргызстан), Н. С. Игисинов (Казахстан), Р. М. Искаков (Казахстан), К. Б. Кадыров (Узбекистан), И. Б. Кайгородов (Бразилия), А. В. Каленский (Россия), О. А. Козырева (Россия), Е. П. Колпак (Россия), А. Н. Кошербаева (Казахстан), К. И. Курпаяниди (Узбекистан), В. А. Куташов (Россия), Э. Л. Кыят (Турция), Лю Цзюань (Китай), Л. В. Малес (Украина), М. А. Нагервадзе (Грузия), Ф. А. Нурмамедли (Азербайджан), Н. Я. Прокопьев (Россия), М. А. Прокофьева (Казахстан), Р. Ю. Рахматуллин (Россия), М. Б. Ребезов (Россия), Ю. Г. Сорока (Украина), Г. Н. Узаков (Узбекистан), М. С. Федорова, Н. Х. Хоналиев (Таджикистан), А. Хоссейни (Иран), А. К. Шарипов (Казахстан), З. Н. Шуклина (Россия)

П24 **Педагогическое мастерство** : материалы XVII Междунар. науч. конф. (г. Казань, ноябрь 2021 г.) / [под ред. И. Г. Ахметова и др.]. — Казань : Молодой ученый, 2021. — iv, 42 с.

ISBN 978-5-6047275-3-9.

В сборнике представлены материалы XVII Международной научной конференции «Педагогическое мастерство».

Рассматриваются общие вопросы педагогики и системы образования, а также проблемы дошкольной, школьной и внешкольной педагогики, педагогики среднего и высшего профессионального образования и пр.

Предназначен для научных работников, преподавателей, аспирантов и студентов педагогических специальностей, а также для широкого круга читателей.

УДК 37(063)
ББК 74

ISBN 978-5-6047275-3-9

© Оформление.
ООО «Издательство Молодой ученый», 2021

СОДЕРЖАНИЕ

ОБЩАЯ ПЕДАГОГИКА

Davronova G.M.
Current state of formation of creative talent in future music teachers 1

ДОШКОЛЬНАЯ ПЕДАГОГИКА

Макагон Е.С., Кузьминых Г.С., Мункоева Т.Ф.
Театрализованная деятельность как средство развития эмоционально-волевой сферы у детей дошкольного возраста с ЗПР 5

Сировицкая Е.А., Коровина А.А., Селюкова Т.В., Сибилева Н.В., Бочкова Т.Ю.
Особенность формирования навыка общения у дошкольников с общим недоразвитием речи 8

ПЕДАГОГИКА ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ШКОЛЫ

Гридунова О.А.
Развитие познавательной активности учащихся на уроках математики посредством решения текстовых задач 14

Кожевникова В.А.
Индивидуальный образовательный маршрут в предмете математика как дидактический инструмент, позволяющий учителю индивидуализировать образовательное пространство своих уроков 18

ВНЕШКОЛЬНАЯ ПЕДАГОГИКА

Яковлева С.А.
Пути развития детей с разными данными. Полифония. 24

ОБРАЗОВАНИЕ ВЗРОСЛЫХ, САМООБРАЗОВАНИЕ

Сумароков В.К., Беззубцева Н.О., Таршилова Е.М., Сумарокова В.В., Станкевич А.В., Мамонов Е.А., Козловский С.Н., Мищенко А.В.
Преграды профессионального развития педагогов. 31

СОЦИАЛЬНАЯ РАБОТА

Захарьина Т.Ю.
Культурно-досуговая деятельность в социальной реабилитации подростков в условиях социально-реабилитационного центра для несовершеннолетних 37

ОБЩАЯ ПЕДАГОГИКА

Current state of formation of creative talent in future music teachers

Davronova Guzal Mardonovna, Senior Lecturer
Samarkand State University (Uzbekistan)

This article describes the current process of developing the creative abilities of students of higher education «Music Education», ie future music teachers. There are also tips for developing musical skills.

Keywords: *creative ability, music culture, pedagogue, method, diversity, education system.*

In today's world, rich in development and change, the comprehensive development of young people is a requirement of the times. Bringing up young people with a strong spiritual education and a sense of pride in our independent homeland is an urgent task of our time. This is one of the most complex and wide-ranging challenges facing education. The role of the creative abilities of future music teachers is undoubtedly important in the development of our youth into spiritually mature, mature people, mature professionals. The art of music plays an important role in the development of future music teachers′ outlook on life through creative activities, thinking skills, the ability to do social work properly, and the ability to observe the environment. The art of music is more important than any other art form.

The organization of students′ creative abilities in the system of higher education plays an important role in ensuring the harmonious development of the human personality in all its aspects, including art. Because through works of art, one's artistic world expands and one's spirituality is formed. The formation of spirituality is an important task of the time, and it is very important to solve it. As the head of our state said, Spirituality is the power of a person, a people, a society. Without it, there will never be happiness and prosperity. In recent years, a number of research papers, methodological manuals, programs and recommendations have been created and are being developed to further improve the system of extracurricular music lessons in music education.

Creativity depends on finding and implementing the most modern and convenient ways to form a perfect person. To reconsider all the ideas that form the basis of education for undergraduate music education students to conduct creative skills training in accordance with the requirements of the time, focusing on the student's personality, accumulated over the years requires the effective use of positive experience. The form, purpose, content, pedagogical specificity, as well as the work plans should be differentiated according to the age and ability of the students, taking into account the logic of the subject. Students need to be guided by a wide range of aesthetic values. First of all, it is necessary to develop a love for national values, the nature of Mother Earth, national folk art, artistic culture and history of the East and Uzbekistan. In the process of creative activity, students should rely on the basics of folk pedagogy, use the wise ideas of Eastern thinkers, as well as the universal values of the world.

Creativity complements and expands the learning process in students′ free time, based on their interest in developmental activities. Students will have the opportunity to learn independently, develop their creative abilities and initiative. The uniqueness of this type of activity is that in accordance with the leisure time of students, classes are organized for the benefit of the public through a group, a separate work. The variety of creative activities and the innovations in their content create new opportunities for adolescent boys and girls to develop as individuals.

Modern music education is an optimal educational and organizational approach to the educational process. The main problem of training a specialist in the field of music education is to determine the system of pedagogical actions aimed at the formation of creative abilities of teachers and the formation of professional qualities of students.

The formation of creative ability in music is a necessary factor in preparing a future music teacher as a person ready for musical and pedagogical activities. The process of formation of this phenomenon occurs most effectively in the conditions of preparation for musical performance as an integral factor. At the same time, the organization of the process of formation of creative ability as a professionally important factor for a future music teacher is most effective through the integration of basic musical instruments, special musical knowledge and skills acquired in the classroom, as well as problem-solving techniques at all stages of education. provided.

The goal of each stage is to reach a certain level in the formation of musical ability. The priority pedagogical tool for shaping this integrated learning is problem situations, in which an important factor such as activating the music teacher's artistic thinking, which expresses the artistic image with musical sounds, is realized. At the same time,

the problem manifests itself in the form of a qualitative aspect of the future music teacher's thinking in the field of music.

The solution of problematic situations in the musical-pedagogical process is associated with specific aspects of performance and pedagogical processes. Therefore, problem situations need to be structured with varying degrees of complexity at different stages of shaping a future music teacher's thinking about the art of music.

Thus, in the first stage of knowledge of musical material in the mind of the future teacher-musician a uniform musical-auditory ability and motivational basis for action are formed, and the teacher plays an important role in stimulating them. It creates problematic situations by increasing high auditory activity, and requires the student to identify differences between the observed musical evidence and their own experience and thinking skills. Their insufficient formation is an incentive to resolve this conflict and learn from the experience. Therefore, problem situations created by the teacher should be supplemented with specific content related to the musical material being studied. Musical material is a means of forming thinking, on the basis of which a system of tasks is developed and through them problem situations of different levels of complexity are realized.

In the process of working on a piece of music, its system of attractions is determined and the sequence of comparisons, generalizations and assumptions is determined, because by working on their problematic situations, musical-auditory and creative abilities are formed in the mind of a future music teacher. In the context of the preparation of a future teacher-musician for a musical performance, creative tasks should be related to the integration of the artistic image of the musical work. These are tasks with an open structure that basically have «multiple options» for solving performance problems, which always solves the artistic performance of a piece of music individually, as opposed to interpretations created by other performers. Creative tasks involve not only relying on conscious but also unconscious experience, intuition, as well as an emotional-value approach to the implementation of the mechanisms of work and creativity in the performance of a piece of music, requires creative imagination. However, the incarnation of a musical image always has an objective basis due to the formation of the correct expression of the style, genre and form with musical sounds, determined on the basis of the tasks pertaining to the musical work. Thus, the formation of the creative ability of a future music teacher is organized as an exploratory creative process.

Thus, the problematic situations identified in the music-pedagogical activity are a necessary pedagogical tool for the formation of the creative abilities of the future music teacher not only at each stage, but also as an integrated education.

References:

1. G. Sharipova. Musiqa o'qitish metodikasi. Ma'ruzalar. T., TDPU, 2006.
2. I. Akbarov Musiqa lug'ati. T. O'qituvchi 1997 y.
3. J.Yu. Hasanboev Pedagogika nazariyasi. Ma'ruza matni. T. 2002 y.
4. Mansurva G. Xorshunoslik va xor jamoalari bilan ishlash uslubiyoti. O'quv metodik qullanma- Toshkent. 2008;
5. SHaripova G.. Musiqa va uni o'qitish metodikasi (metodik qo'llanma). Toshkent — 2006.
6. Akbarov I. Musiqa lug'ati. Toshkent — 1997.

ДОШКОЛЬНАЯ ПЕДАГОГИКА

Театрализованная деятельность как средство развития эмоционально-волевой сферы у детей дошкольного возраста с ЗПР

Макагон Евгения Сергеевна, учитель-дефектолог;
Кузьминых Галина Сергеевна, воспитатель;
Мункоева Татьяна Федоровна, воспитатель
МБДОУ г. Иркутска детский сад № 128

В современных условиях остро стоит вопрос о выборе и применении наиболее адекватных педагогических технологий игровой деятельности дошкольников с задержкой психического развития. Среди различных видов игровой деятельности особое место занимает театрализованные игры. Это обусловлено тем, что театральная деятельность — близкий и понятный дошкольнику вид детского творчества, способствующий гармоничному развитию личности ребенка в целом.

В данном виде деятельности у дошкольников активизируются память, образное восприятие, развивается воображение, речь. Кроме того, театральная деятельность позволяет формировать опыт социальных навыков поведения благодаря тому, что каждое литературное произведение или сказка для детей дошкольного возраста всегда имеют нравственную направленность. В театрализованной игре в эмоционально комфортных условиях моделируются социальные отношения, возможные ситуации, отражающие общение с людьми и миром природы. Дети усваивают социальный опыт, «проигрывая» его под руководством педагогов. Участвуя в театрализованной игре, ребенок знакомится с окружающим миром во всем его многообразии — через образы, краски, звуки, музыку, тем самым обогащая эмоциональную и познавательную сферы личности. Личность дошкольника с задержкой психического развития имеет ряд особенностей. Задержка психического развития у детей дошкольного возраста проявляется в замедленном темпе психического развития. В одних случаях у детей преобладает задержка развития эмоционально-волевой сферы;

в других — задержка психического развития проявляется в замедлении развития познавательный активности. В некоторых случаях имеет место сочетание данных проявлений.

Как правило, дети с задержкой психического развития характеризуются эмоциональной неустойчивостью, аффективностью поведения, неустойчивостью волевых установок. Кроме того, детям с задержкой психического развития свойственен достаточно низкий уровень игровой деятельности, что требует поддержки и помощи педагога в процессе осуществления игровой деятельности, в том числе и театрализованной.

Обобщив вышесказанное, логично отметить, что эмоциональная сфера детей дошкольного возраста с задержкой психического развития недостаточно сформирована, незрелая, что, в свою очередь, является одной из коммуникативных причин недоразвития познавательной сферы этой категории детей. В нашей группе есть дети с ярко выраженными особенностями поведения: шумные, двигательно расторможенные, и пассивные, но всех их объединяет эмоциональная обедненность, узость и кратковременность проявления эмоций, стереотипность поведения, нарушения в развитии речевой, двигательной сфер. В связи с этим мы выбрали одним из основных направлений в коррекционно-развивающей работе с детьми с задержкой психического развития использование театрализованных игр как средство развития эмоциональной сферы детей с ЗПР.

В основу в данном направлении положен индивидуальный подход, уважение к личности каждого ребенка, вера в его способности и возможности, а также поддержка и сопровождение в процессе театрализованной деятельности.

Цель работы: развивать у детей на основе театрализованной деятельности эмоциональную отзывчивость, пробудить творческую активность детей, стимулировать воображение, желание включаться в творческую деятельность

Для реализации данной цели нам необходимо было решить следующие ***задачи:***

1. Отобрать содержание работы, учитывая основные дидактические принципы.

2. Создать условия для развития творческой активности детей в театрализованной деятельности.

3. Обеспечить взаимосвязь театрализованной деятельности с другими видами деятельности в едином педагогическом процессе.

4. Создать условия для совместной работы семьи и детского сада.

Речевой материал, используемый нами в театрализованной деятельности, богат и разнообразен. И крохотные потешки, и большие сказки вызывают у детей эмоциональный отклик, учат сопереживать, выражать собственные чувства мимикой, жестами, словами, с помощью театра дети нравственно и эмоционально обогащаются, развивают свой творческий потенциал.

Огромное значение имеют специально созданные условия для коррекционно-развивающей работы с детьми, в том числе, для организации театрализованной деятельности детей в условиях детского дошкольного учреждения. Исходя из этого, в группе была организованна предметно- развивающая среда, соответствующая необходимым условиям для развития, а также способствующая организации совместной театральной деятельности детей с ЗПР и составляющая основу для самостоятельного творчества каждого ребенка в группе. Значительную часть времени мы с детьми и их родителями уделяем изготовлению атрибутов для детского театра, что, в свою очередь, способствует сплочению семей, развитию творчества у участников процесса.

В группе имеется большой выбор различных видов театра: театр ложек, театр масок, фланнелеграф, пальчиковый театр, настольный театр, театр «Би-ба-бо», театр матрешек, театр резиновых игрушек, теневой театр, театр варежек, магнитный театр. Также есть уголок ряженья, где находятся разнообразные костюмы, используемые детьми в сюжетно-ролевых и театрализованных играх.

Педагогами группы систематически ведется работа в уголке эмоций, где дети имеют возможность обозначить свое настроение в течение всего дня с помощью смайликов. Театрализованная деятельность включается во все виды совместной деятельности педагогов с детьми.

Обобщив вышесказанное, отметим, что театрализованная игра имеет огромное значение для развития личности каждого ребенка. Каждый маленький человечек в театрализованной деятельности осознает себя, учится управлять своим поведением, действовать в соответствии с определенными правилами и поднимается на более высокую ступень развития. Именно поэтому театрализованная деятельность в нашей работе занимает центральное место и направлена на развитие эмоциональной сферы, психических процессов, гармоничное развитие личности каждого ребенка.

Особенность формирования навыка общения у дошкольников с общим недоразвитием речи

Сировицкая Елена Архиповна, воспитатель;
Коровина Алина Александровна, воспитатель;
Селюкова Татьяна Владимировна, воспитатель;
Сибилева Наталья Викторовна, воспитатель;
Бочкова Татьяна Юрьевна, воспитатель

ОГКУЗ «Белгородский дом ребенка специализированный для детей с органическим поражением центральной нервной системы с нарушением психики»

В статье авторы пытаются показать проблемы дошкольников в общении с ОНР.

Ключевые слова: *ОНР, общее недоразвитие речи, речевое общение, детское общение, коммуникативные навыки, навыки общения, дошкольный возраст.*

Под общим недоразвитием речи в логопедии понимается форма нарушения речи, при которой нарушается формирование всех речевых компонентов. Понятие «общее недоразвитие речи» предполагает возникновение симптомов неподготовленности (или задержки развития) всех компонентов речевой системы (ее фонетической и фонематической стороны, лексического состава, грамматического строя). Общее недоразвитие речи может иметь другой механизм и, следовательно, другую дефектную структуру.

Термин «общее недоразвитие речи» указывает только на симптоматическую степень языкового расстройства. В большинстве случаев это расстройство в меньшей степени относится к недоразвитию, чем к системному расстройству речи [6].

Речевое общение — одно из таких видов деятельности человека, без которого сложно представить нашу жизнь в обществе. Общение было главным условием развития мышления и речи с детства. Благодаря ему устанавливаются первые отношения с окружающими. Если ребенок испытывает трудности или имеет ограниченную способность выражать мысли и чувства словами при общении, это приводит к дисгармонии в его интеллектуальном и умственном развитии.

Недоразвитие речи снижает уровень общения, приводит к замкнутости, застенчивости и нерешительности; способствует проявлению определенных характеристик общего поведения и речи. Замедляет включение в ситуацию общения, уменьшает контакт. Коммуникативная подготовка дошкольников —

необходимое условие развития коммуникативной культуры в современной педагогической теории и практике воспитательной работы. Стойкие нарушения деятельности общения являются следствием недостаточно развитой коммуникативной способности [1].

Общее недоразвитие речи у дошкольников приводит к их нежеланию полноценно общаться со сверстниками и взрослыми. Коммуникативные навыки остаются на низком уровне, страдают монолог и диалогическая речь, поведение ребенка становится не стандартным, может появиться языковой негативизм, избегание контакта, замешательство и знакомство с ним. Речевая патология у дошкольников создает проблемы в общении. Отсутствие обучения необходимым формам и типам речевой коммуникации приводит к недостаточному развитию речевого общения, познавательной деятельности и мыслительных процессов.

Дети от 6 до 7 лет с общим недоразвитием речи имеют следующие трудности в развитии коммуникативных навыков:

— дети могут испытывать трудности при постановке речевого высказывания;
— пробелы в грамматическом оформлении фразы;
— ответы детей на заданные вопросы краткие и односложные;
— ребенок не проявляет инициативы для самовыражения;
— предложения несвязные;
— появляется боязнь собеседника, неуклюжесть, смущение, скованность [11].

При общем недоразвитии речи всегда наблюдается позднее начало самостоятельной речи. Первые слова ребенка появляются через 3–4 года, иногда позже.

Нарушения речи делятся на 3 уровня: ОНР I уровня, ОНР II уровня, ОНР III уровня. Нарушения звукопроизношения присутствуют на всех уровнях ОНР. Для всех детей этой категории характерна недостаточная речевая активность, и с возрастом эта активность снижается, если ребенок не занимается. Если ОНР первично, дети более критично относятся к патологии, чем к вторичному проявлению [8].

Речевая коммуникация у детей с общим недоразвитием речи затруднена. Эти дети пассивны и молчаливы, и они почти не обращаются за помощью к педагогу или сверстникам, чтобы избежать общения. К сожалению, развитию навыков общения у дошкольников уделяется недостаточное внимание. Но именно развитие навыков общения ребенка гарантирует ему успешную социализацию в дошкольном учреждении [4]. По предположению Т. Б. Филичевой, в устном общении дети с общим недоразвитием речи стараются избегать трудных для них

слов и выражений. И тогда несовершенство речи становится явным. Но если поместить таких детей в условия, когда оказывается необходимым использовать определенные слова и грамматические категории, пробелы в общении станут очевидными. В редких случаях инициаторами общения выступают дети, они редко задают вопросы взрослым, а игровые ситуации не сопровождаются рассказом. В отличие от нормально развивающихся сверстников, дошкольники с ОНР используют подробный фразовый язык, но с большим трудом формируют предложения самостоятельно [10]. С.Л. Белых и И.А. Гришанов отметили, что дети с нарушением речи испытывают значительные трудности в общении: объективные (простое проявление речевых дефектов) и субъективные (чувство неполноценности). Они указывают на черты личности таких детей: неуверенность в своих действиях, боязнь самовыражения, чувство неполноценности, депрессия, низкая стрессоустойчивость [3].

Например, алалия характеризуется нарушением всех подсистем языка: синтаксической, морфологической, лексической и фонематической. Типичные проявления алалии — нарушения словесного поиска, трудности «выбора» фонем и определения их порядка, нарушения структуры слогов слов. Многие дети с алалией страдают разнообразными неязыковыми расстройствами: неврологическими и психопатологическими. Степень нарушения речи у разных детей может быть разной и проявляться в диапазоне от полного отсутствия выразительной речи до небольших отклонений в функционировании языковых подсистем.

Недостаточная сформированность структурных компонентов языка: фонетической, лексической, грамматической, неумение свободно и связно выражать мысль приводит к снижению потребности в общении, создаются трудности в установлении контакта. Невозможность ориентироваться в коммуникативной ситуации, неумение вести разговор, внимательно слушать речь других людей, недостаточное формирование связной диалогической речи, как основного средства общения для дошкольников, снижение коммуникативной активности детей и межличностное взаимодействие [9].

У дошкольников с ОНР наблюдается не только отсутствие сформированности вербальных средств общения, что связано с основным дефектом. Онтогенез невербального общения оказывается нарушенным. У дошкольников также есть языковые трудности, которые выражаются по- разному: примитивный, скудный словарный запас, аграмматизмы. В общении дети используют простые предложения, а их ответы короткие и однообразные [6].

Учитывая особенности общения дошкольников с ОНР со сверстниками, можно сделать вывод о взаимозависимости речевых и коммуникативных навыков. Особенности речевого развития детей: явно затрудняют реализацию полноценного общения, что выражается в снижении коммуникативности, в характеристиках поведения. Дошкольники не заинтересованы в контакте, не знают, как ориентироваться в ситуациях общения, и часто выражают негативизм по отношению к своим партнерам по игре. Проблемы с речью и общением не позволяют устанавливать и поддерживать контакты со сверстниками [2].

В целом коммуникативные навыки детей с патологией речи существенно ограничены и намного ниже нормы по всем параметрам. Большинство этих детей очень взволнованы, и это мешает им занять себя каким-либо делом. Как следствие, это приводит к недостаточному развитию у них навыков совместных действий, коммуникативных навыков, навыков сотрудничества и плохой ориентации на сверстников в процессе совместной деятельности.

Процесс общения детей с ОНР существенно отличается от нормы как по уровню развития, так и по основным качественным показателям. Эти дети недостаточно критичны к себе, у них переоцененная оценка своих действий. Дети со слаборазвитой речью отрицательно или безразлично относятся к педагогическим воздействиям. У большинства детей не развиты навыки коммуникативной культуры, отсутствует понятие уважительной дистанции между ребенком и взрослым в процессе общения. В связи с имеющимися характеристиками речевого поведения и взаимоотношений необходима специальная работа по корректировке и развитию всех компонентов речевой, познавательной и коммуникативной деятельности. Это позволит детям с нарушениями речи эффективно адаптироваться к условиям и потребностям общества в будущем [7].

Нарушение коммуникативной функции приводит к снижению потребности в общении со взрослыми и сверстниками, недостаточной отработке форм общения (диалог и монолог), поведенческих особенностей (отсутствие интереса к общению, неумение ориентироваться в коммуникативной ситуации, негативность). Эти трудности с речью и общением отрицательно сказываются на ассимиляции и контакте со сверстниками во время игры, а также на коммуникативном процессе в целом. Последовательность произнесенных слов и полнота грамматической формы произнесения являются важным условием детского общения. Старшие дошкольники, плохо говорящие и не понимающие друг друга, не могут завязать интересную игру или содержательно общаться. Им скучно друг с другом, им приходится играть отдельно, потому что им нечего сказать [5].

В современном обществе детей практически не учат навыкам общения со сверстниками. Общение между детьми часто происходит спонтанно. Дети не всегда понимают, как правильно вести себя в той или иной ситуации в общении со сверстником, в результате чего они могут начать плакать или проявлять агрессию, раздражительность, тревогу. В таких ситуациях становится ясно, что, скорее всего, ребенку не объяснили, как правильно себя вести, что необходимо учитывать не только собственные интересы и желания, но и особенности другого ребенка, чтобы иметь возможность вести с ним переговоры, вести совместные дела.

Таким образом, для дошкольников с общим недоразвитием речи предпочтительным видом коммуникативной деятельности является повседневное общение, которое противопоставляется совместной игровой деятельности и фокусируется на отношении к сверстнику с помощью моральных норм поведения.

Литература:

1. Алексеева М. М. Взаимосвязь задач речевого развития детей на занятиях / М. М. Алексеева, О. С. Ушакова // Воспитание умственной активности у детей дошкольного возраста. — М.: Наука, 2018 — С. 27–43.
2. Волковская Т. Н. Организационно-содержательные аспекты коррекционной работы по формированию социально-коммуникативной сферы детей с недостатками речи // Логопед в детском саду. — 2015 — № 2
3. Гришанова И. А. Коммуникативная успешность младших школьников: теоретический и практический аспекты. — Ижевск: Ин-т компьютерных исследований, 2016–136 с.
4. Дзюба О. В. Развитие коммуникативной компетентности дошкольников с общим недоразвитием речи. — М.: Владос, 2019–201 с.
5. Елисеенкова О. М. Формирование коммуникативной компетенции детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи в процессе игровой деятельности как фактор успешной социализации // Школьный логопед. — 2018 — № 1 — С. 39–40.
6. Колесникова А. Е. Новый подход к решению проблемы формирования стойких коммуникативных умений путем моделирования ситуаций с применением диалога у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи // Логопедия. — 2015 — № 3 — С. 35–50.
7. Колюцкий В. Н. Возрастная психология: Полный жизненный цикл развития человека. Учебное пособие для студентов высших учебных

заведений / В. Н. Колюцкий, И. Ю. Кулагина. — М.: ТЦ «Сфера», 2016–464 с
8. Леханова О. Л. Своеобразие употребления, понимания и интерпретации невербальных средств общения дошкольниками с общим недоразвитием речи // Дефектология. — 2018 — № 6 — С. 17–25.
9. Спирова Л. Ф. Особенности речевого развития детей с тяжелыми нарушениями речи. — М.: Педагогика, 2010–192 с.
10. Филичева Т. Б. Формирование коммуникации дошкольников с общим недоразвитием речи в игровой деятельности / Т. Б. Филичеа, Т. В. Туманова, О. М. Елисеенкова // Современные проблемы науки и образования. — 2014 — № 3 — С. 34–41.
11. Широкова Г. А. Школа общения для дошкольников. — Ростов-на-Дону: Феникс, 2017–288 с.

ПЕДАГОГИКА ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ШКОЛЫ

Развитие познавательной активности учащихся на уроках математики посредством решения текстовых задач

Гридунова Ольга Александровна, учитель
МБОУ «Хотмыжская средняя общеобразовательная школа» (Белгородская обл.)

Расхождение слова и дела — вот основной недостаток уроков математики в школе. Пересказать текст, доказать теорему, дать определение (слово) могут многие, ответить на изменённый вопрос — уже меньше, решить задачу (дело) — лишь отдельные. Правоту данных слов подтверждают статистические результаты выполняемости заданий КИМ ОГЭ по математике обучающимися в 2021 году. Самый низкий процент выполнения, а, следовательно, и наибольшие затруднения у выпускников девятых классов вызвали впервые включенные в содержание КИМ

PISA-ориентированные задачи 1–5. Причем сложности при выполнении этих заданий возникли как у обучающихся, не преодолевших минимальный порог, так и у тех, кто получил удовлетворительные отметки.

Согласно иллюстрации и приведённому к ней объяснению, ставятся пять вопросов. То есть простейшие вопросы на практическое применение математики. Для нахождения ответов необходимо не только прочитать очень длинный текст, но который надо понять, а дети не привыкли в массе своей понимать. Основные ошибки, которые продемонстрировали обучающиеся при выполнении заданий 2–5 в задаче, также связаны с вычислительными навыками и навыками смыслового чтения. Также обучающиеся не уделили должного внимания единицам измерения. Отдельно стоит обратить внимание на неспособность обучающихся оценивать правдоподобность полученных результатов.

Предлагая ученикам решать только готовые задачи, мы не формируем у них необходимых им в дальнейшем навыков критического отношения к предложенному заданию, приучаем их быть простыми исполнителями, а не творче-

скими личностями. Текстовые задачи представляют как раз широкое поле деятельности в этом направлении.

Решение текстовых задач способствует развитию мышления учащихся, более глубокому усвоению идеи функциональной зависимости, повышает вычислительную культуру. В процессе решения текстовых задач у учащихся формируются умения и навыки моделирования реальных объектов и явлений.

Осуществление связи преподавания математики с практической деятельностью требует некоторой переориентации системы учебных заданий, пополнения системы упражнений такими, в которых требуется выполнить лишь математизацию ситуации, интерпретацию ответа, полученного при решении внутримодельной задачи; увеличения удельного веса практических заданий, предназначенных для самостоятельного выполнения.

Возможность осуществления таких связей обусловлена тем, что:

а) многочисленные математические закономерности, изучаемые в школе, широко используются в организации, технологии, экономике современного производства, в конкретных производственных процессах;

б) умения и навыки по математике, предусмотренные школьной программой, находят непосредственное применение в жизненных ситуациях;

в) процесс обучения и воспитания учащихся в современных условиях немыслим без опоры на математические знания.

К наиболее важным умениям, которые необходимо сформировать у учащихся на первом этапе изучения текстовых задач, относятся следующие: внимательно читать текст задачи; проводить первичный анализ текста задачи — выделять условие и вопрос задачи; оформлять краткую запись текста задачи; выполнять чертежи (рисунки) по тексту задачи.

Приемы, формирующие умение читать текст задачи:

— показ образцов правильного чтения задачи;

— проведение специальной работы над текстом задачи по усвоению ее содержания.

Приемы, формирующие умения выделять условие и вопрос задачи:

— выявление роли вопроса в нахождении способа решения задачи; обращение внимания на точность, ясность формулировки вопроса задачи. Этот прием направлен на воспитание у учащихся потребности выделять условие и вопрос задачи;

— формулирование одного или нескольких вопросов к условию задачи;

— нахождение необходимых данных для ответа на вопрос задачи;

— составление задачи по вопросу; формирование одной или нескольких задач по данному вопросу.

На втором этапе изучения текстовых задач важнейшим моментом является обучение пониманию учащимися способов словесного выражения изменения величин и фиксация их в виде математических выражений или уравнений. Достигается это с помощью соответствующих упражнений. Сложность подобных упражнений должна быть посильной для учащихся, а число их достаточным для формирования соответствующих умений и навыков.

Цели обучения общеучебному умению не должны стоять обособленно от целей обучению решений задач текущего материала курса математики. Они очень органично должны «вплетаться» в учебный процесс. Например, если в шестом классе изучается тема, связанная с нахождением процентов, целесообразно рассмотреть следующие задачи [2].

1) На сколько процентов площадь кухни больше площади прихожей?

2) Сколько процентов составляет площадь гостиной от площади всей квартиры?

3) Электрическая печь стоит 16500 руб., на неё сделали скидку 15%. Сколько рублей стала стоить печь?

Обязательным этапом формирования умений решения задач является контроль над их овладением учащимися. Он может проводиться опосредованно через систему контроля над овладениями собственно математическими умениями (к примеру, умение анализировать текст задачи, выполнять чертежи, умение подвести задачу под известный алгоритм решения).

Задача учителя — направить деятельность учащихся на максимальное овладение изучаемым материалом, обеспечить максимальную связь учебного материала с жизнью, вызвать интерес к деятельности.

Проблемы отбора задач и построения методики, ориентированной на математическое развитие учащихся, требуют более детального рассмотрения структуры математических способностей. На основе концепции А. Н. Колмогорова разработана следующая детализация [1].

Под геометрическим компонентом способностей понимают:

а) способность извлекать необходимую информацию из заданной конфигурации путём её анализа или дополнения, включая поиск идеи решения задачи с помощью рисунков, моделей фигур или мысленного представления;

б) способность к переводу на язык геометрии той или иной задачи и обращение к наглядным образам в процессе решения геометрических задач.

Алгоритмические способности включают в себя:

а) способность применять известные алгоритмы и методы в конкретной ситуации;

б) способность свести задачу к выполнению конечной цепи более элементарных действий;

в) способность довести до конца намеченный план решения, применяя аналитические методы.

Логические способности выражаются в вычислении (из некоторого общего положения) и исследовании всех частных случаев в создании экономной и непротиворечивой схемы решения задачи, в проведении доказанных рассуждений, использующих, в частности, приём доказательства «от противного», обращение к контрпримеру, продвижение при решении задач «от конца к началу» и другие приёмы.

Рассмотрим несколько таких задач, которые развивают у учащихся указанные компоненты математических способностей.

Задача 1. Длина ребра покрашенного деревянного куба равна 2 см (3; 4; 5; 6 см). Куб распилили на единичные кубы с длиной ребра в 1 см. Сколько образовалось единичных кубов, у которых окрашено ровно 3 грани? 2? 1? 0 граней?

Задача требует как разбиения конфигурации, так и рассмотрения всех случаев, которые могут представиться. Значит, она способствует развитию как геометрических, так и логических дарований. Её целесообразно рассмотреть уже в VII классе. Вообще в начале изучения геометрии следует привлекать и стереометрические задачи.

Задача 2. Утверждают, что в одной компании из 5 человек каждый знаком с двумя и только двумя другими. Возможно ли это?

Решение. Будем изображать людей точками; точки, соответствующие двум знакомым людям, соединим отрезком. Существование пятиугольника даёт основание для утверждающего ответа.

Это решение привлекает геометрический факт к анализу вопроса, далёкого от геометрии, развивая математические способности.

Использование практических задач на уроках математики, с одной стороны, обогащает содержание урока, делает его материал более понятным, близким для каждого ученика, с другой стороны, активизирует его умственную и познавательную деятельность.

Литература:

1. Колмогоров А. Н. О профессии математика. М.: Московский университет, 1959.
2. Ященко И. В. ОГЭ. Математика: типовые экзаменационные варианты: 36 вариантов — М.: Национальное образование, 2021.

Индивидуальный образовательный маршрут в предмете математика как дидактический инструмент, позволяющий учителю индивидуализировать образовательное пространство своих уроков

Кожевникова Виктория Алексеевна, преподаватель отдельной дисциплины (математика, информатика и ИКТ)

Уссурийское суворовское военное училище Министерства обороны РФ

Одной из основных проблем современного общего среднего образования является внедрение индивидуальных образовательных маршрутов в учебный процесс. В данной статье представлено осмысление опыта апробации технологии индивидуальных образовательных маршрутов в учебном предмете при реализации ФГОС ООО.

Ключевые слова: *принцип индивидуализации, индивидуальный образовательный маршрут, маршрутизация предметного обучения, образовательный выбор.*

В последние пять лет российское образование живёт в условиях внедрения новых федеральных государственных образовательных стандартов, которые пришли в этом году уже в основную школу. Стандарт направлен на обеспечение условий «…создания социальной ситуации развития обучающихся, обеспечивающей их социальную самоидентификацию посредством личностно значимой деятельности. В основе Стандарта лежит системно-деятельностный подход, который обеспечивает: формирование готовности к саморазвитию и непрерывному образованию; проектирование и конструирование социальной среды развития обучающихся в системе образования; активную учебно-познавательную деятельность обучающихся; построение образовательного процесса с учётом индивидуальных возрастных, психологических и физиологических особенностей обучающихся» [4].

В настоящий момент перед педагогами возникает проблема поиска эффективных педагогических технологий и форм педагогической работы, адекватных современным образовательным задачам. Меняются и дидактические принципы, на которые опирается сегодня школа. В реальной педагогической практике все важнее становится реализация принципов индивидуализации, открытости и вариативности.

По мнению Т. М. Ковалевой, «…*принцип индивидуализации* ориентирован прежде всего на процесс самообразования школьников и позволяет педагогам в своей работе учитывать прежде всего индивидуальные образовательные цели и приоритеты каждого ученика…Чтобы принцип индивидуализации мог реализоваться сегодня на уровне каждого учащегося, школьнику необходимо владеть для этого культурой выбора и соорганизации различных образовательных предложений в свою собственную образовательную программу» [2, с. 89,90].

В условиях современного общего среднего образования одним из дидактических средств, направленных на реализацию принципа индивидуализации определён индивидуальный образовательный маршрут.

Российскими учёными идея проектирования индивидуального образовательного маршрута рассматривается как наиболее эффективная стратегия, отвечающая реалиям современного общества. Исследования группы учёных под руководством В. М. Гребенниковой показывают, что в связи с изменением целей и задач образования, переносом акцентов на развитие индивидуальности, обретение человеком собственной культурной идентичности «…формируются новые представления об индивидуализации образования как о возможности свободного выбора человеком индивидуальной образовательной траектории, приводящей его к максимальному успеху в реализации его собственных целей, ценностных ориентаций, личностной направленности и креативных способностей.…Индивидуальный образовательный маршрут, проектируемый самим человеком в соответствии со своими собственными интересами и потребностями общества, при этом выступает средством не только адаптации, но и преодоления неблагоприятных, стрессогенных условий, угрозы маргинализации и утраты собственной культурной идентичности» [1, с. 93, 95].

В связи с поиском эффективного механизма внедрения индивидуальных образовательных маршрутов в учебный процесс, команда преподавателей математики и информатики УссСВУ в сентябре 2019 г. включилась в работу по апробации технологии индивидуальных образовательных маршрутов (ИОМ) в учебном предмете при реализации ФГОС ООО (Технология дидактического обеспечения формирования и реализации обучающимися ИОМ в учебных

предметах, основанная на системе управляемых образовательных выборов с обратной связью, автор к. п. н. М. Ю. Чередилина).

Существует достаточно много толкований понятия «индивидуальный образовательный маршрут». А. П. Тряпицина даёт следующее определение: «Индивидуальный образовательный маршрут — содержательно-смысловая характеристика образовательной, формирующей и развивающей деятельности образовательного учреждения при личностной включенности в этот процесс самого обучающегося. Он является отражением не столько индивидуального содержания образования, сколько специфических для школьника средств овладения информацией, содержанием — способами деятельности, с помощью которых школьник постигает необходимые знания, умения, навыки и продвигается в развитии» [3].

В рамках этой работы мы рассматриваем индивидуальный образовательный маршрут (ИОМ) как дидактическое средство, позволяющее учителю-предметнику индивидуализировать образовательное пространство своих уроков, и как письменно зафиксированный проект движения ученика в определенном цикле уроков изучаемого курса. При проектировании ИОМ уточняются предметные, метапредметные и личностные образовательные результаты (согласно ФГОС ООО), которые ученик будет осваивать в ходе изучения темы цикла уроков, подлежащие обязательному контролю, а также формы и виды учебной деятельности, через которые он будет осваивать предметное содержание. В индивидуальном образовательном маршруте могут быть отражены уровни содержания по теме (инвариантный, вариативный и факультативный), источники содержания (лекция, онлайн-лекция, учебник, справочник, словарь, консультация, др.).

Внедрение индивидуальных образовательных маршрутов начинается с предварительного информирования обучающихся и их родителей (законных представителей) о новых условиях обучения, разработки дидактического пакета для цикла уроков по индивидуальным образовательным маршрутам и подготовки ресурсного обеспечения.

Дидактический пакет включает в себя технологические карты уроков, индивидуальный навигатор по циклу уроков для каждого обучающегося, матрицу образовательных выборов учащихся, комплекты карточек-заданий для различных форм работы (групповой, парной, индивидуальной), карточки с алгоритмами действий учащихся при выполнении заданий, инструкции для работы с различными видами заданий, карточки для самопроверки, комплекты заданий для проведения промежуточного и итогового контроля и пр.

Индивидуальный образовательный маршрут охватывает 3–7 уроков. Планируя данный цикл уроков, учитель заранее намечает возможные точки выбора, например, форм работы (работа с учителем, в паре, группе, индивидуально), ресурсов (учебник, карточка, обучающая электронная презентация и пр.), уровня освоения темы (базовый или повышенный), домашнего задания и т. д. Важно, чтобы на каждом уроке обучающийся смог сделать не менее трёх образовательных выборов. Обучающиеся выбирают маршруты по заданным точкам выбора и проходят их по плану. Обучающийся имеет право на любом из уроков изменить свой маршрут.

Цикл уроков по ИОМ — это результат совместной деятельности участников образовательного процесса, которые находятся в субъект-субъектных отношениях. Предшествует циклу уроков вводное занятие с суворовцами, на котором идёт речь о том, насколько важно в жизни уметь сделать выбор и нести за него ответственность. Здесь же ребята впервые знакомятся с понятием «индивидуальный образовательный маршрут».

Первый урок в цикле работы по ИОМ, на наш взгляд, самый важный и самый сложный, как для учителя, так и для учеников, поскольку последним впервые приходится работать с навигатором, делать осознанный выбор формы работы, уровня изучения нового материала или повторения пройдённого. Работа на уроке начинается с входной диагностики, позволяющей каждому ученику зафиксировать собственные затруднения, обозначить для себя пробелы в имеющихся знаниях, необходимых для освоения нового материала. Затем учитель предъявляет классу содержательную карту цикла уроков (мини-лекция на 10–15 минут) — это краткое содержание учебного материала, представленное как интеллект-карта, схема и пр., позволяющая увидеть обучающимся весь массив новой информации, которую им предстоит освоить в течение данного цикла уроков.

Ученики начинают работать с личным навигатором, где представлены обязательные предметные результаты по данному циклу уроков, образцы заданий для текущего и итогового контроля по теме, справочная информация, алгоритмы выполнения заданий и др. Обучающиеся фиксируют в навигаторе свои затруднения в теме, намечают, что необходимо повторить и в каких моментах можно углубить или расширить свои знания.

На следующем этапе урока ребята знакомятся с картой образовательных ресурсов по циклу уроков, распределённых по трём векторам: предметные, социальные и антропологические. Учащиеся получают возможность в ходе работы дополнить предлагаемое учителем ресурсное обеспечение по каждому из векторов, заполнив пустые поля.

Самый ответственный момент первого урока — работа с матрицей образовательных выборов. Каждый суворовец в навигаторе выстраивает для себя маршрут изучения темы, опираясь на собственный личный опыт и интеллектуальные возможности. После того, как все обучающиеся наметили свой маршрут, учитель предлагает им на доске с помощью стикеров обозначить свой выбор. В соответствии с выбором суворовцев, учитель координирует детские маршруты, помогая создать группы и пары для начала работы.

Для учителя важно продумать, каким образом организовать деятельность учеников на данном уроке, как скоординировать маршруты детей, предусмотреть возможные трудности и пути выхода из конфликтных ситуаций, если таковые возникнут. Необходимо ещё до урока организовать пространство класса так, чтобы продуктивно могли работать и группы, и пары, и отдельные учащиеся. А также обозначить место для тех детей, которые решили работать с учителем.

Работа над индивидуальным образовательным маршрутом не прекращается со звонком, она продолжается для каждого ученика при выполнении задания по самоподготовке, которое каждый выбирает для себя в соответствии со своими возможностями и уровнем притязаний.

Последующие уроки работы по ИОМ выстраиваются в следующей логике: рефлексия предыдущего дня, входная диагностика с самопроверкой результатов, фиксация затруднений обучающихся, корректировка маршрутов, фронтальная работа с учителем в определённых моментах изучения темы, выбор заданий из предложенных учителем, непосредственно работа по индивидуальным образовательным маршрутам, домашнее задание по выбору обучающегося. Общей особенностью всех этих уроков является использование на них вариативного дидактического материала с учебными заданиями по теме урока, которые ученики могут выбирать для себя самостоятельно.

Завершается цикл уроков итоговой проверочной работой, при выполнении которой обучающийся также может выбрать уровень заданий (базовый или повышенный) и форму контроля. В конце цикла уроков обязательна рефлексия.

Анализ рефлексии суворовцев 5 курса (9 класса) показывает, что абсолютно всем обучающимся по индивидуальным образовательным маршрутам понравилась данная форма работы. Вот некоторые из высказываний:

— «Мне кажется, что это было полезно, и я думаю, так интереснее изучать предмет. Самым трудным для меня было составить для себя план работы и выполнять его. Я бы хотел, чтобы по всем предметам мы изучали так же, выбирали, с кем изучать. Мне очень понравилось!»

— «Мне было очень интересно. Меня удивило на первом уроке, что мы будем выбирать задания сами. Мне захотелось ещё раз повторить такой урок».

— «Лично для меня эта работа была интересна, полезна и увлекательна. Было интересно и весело работать в группе. Было немного трудно договориться с ребятами про решение задачи. Меня удивило то, что можно было выбрать свой уровень работы».

— «Я приобрёл положительный жизненный опыт. ИОМ научил меня делать осознанный выбор и нести за него ответственность».

Опыт работы по направлению «Дидактическое обеспечение индивидуальных образовательных маршрутов в учебном предмете при реализации ФГОС ООО» показал следующие положительные эффекты: хорошие результаты контрольной работы после цикла уроков по ИОМ; более ответственное отношение учащихся к выбору домашнего задания и высокое качество его выполнения, по сравнению с традиционными уроками; включенность каждого ученика в учебную деятельность на уроке; повышение мотивации к изучению математики; улучшение эмоционального климата в классе.

Литература:

1. Гребенникова В. М., Игнатович В. К., Игнатович С. С. Теоретико-методологические основания индивидуализации образования в современном обществе: от учета индивидуальных особенностей до проектирования индивидуального образовательного маршрута // ИСОМ. — 2014. — № 5. URL: http://cyberleninka.ru/article/n/teoretiko-metodologicheskie-osnovaniya-individualizatsii-obrazovaniya-v-sovremennom-obschestve-ot-ucheta-individualnyh-osobennostey
2. Ковалёва Т. М. «Новые ресурсы дидактики для современной школы», журнал «Стратегии модернизации образования». URL: http://xn — c1arjr.xn — p1ai/wp-content/uploads/2015/05/Kovaleva_NiSH-1.2015. pdf
3. Образовательная программа — маршрут ученика: Ч. 1 [Текст] / под ред. А. П. Тряпициной, Е. И. Казаковой. — СПб.: Издательство «ЮИПК», 1998. — 118 с.
4. Приказ Министерства образования и науки РФ от 17 декабря 2010 г. № 1897 «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта основного общего образования» (актуальная версия) URL: http://ivo.garant.ru/#/document/55170507/paragraph/1:2

ВНЕШКОЛЬНАЯ ПЕДАГОГИКА

Пути развития детей с разными данными. Полифония

Яковлева Светлана Александровна, преподаватель фортепиано
ГБУ ДО «Царскосельская гимназия искусств имени Анны Андреевны Ахматовой» (г. Пушкин, Московская обл.)

В музыкальной школе обучаются дети с разными данными. От малоспособных — до ребят с хорошими музыкальными способностями. И задача преподавателя — увлечь ученика музыкой, какими бы данными он не обладал. Можно привести слова Г. Нейгауза: «Одно из самых тяжёлых переживаний для педагога — сознание, как мало он может сделать, несмотря на все его честные усилия, если ученик малоспособный»... Но при этом великий педагог приходит к оптимистической формуле: «Таланты создавать нельзя, но можно создавать культуру, то есть почву, на которой растут и процветают таланты».

Полифонические произведения в музыкальной школе проходят все учащиеся, независимо от способностей. Владение полифонией применительно к игре на фортепиано складывается из умения слышать и воспроизводить одновременное звучание нескольких голосов. Для этого нужно начинать занятия по развитию полифонического мышления на ранних этапах обучения.

С учащимися разных музыкальных способностей нужно руководствоваться принципом «от простого к более сложному». Поэтому полифонические произведения, которые проходит ученик, могут быть различных стилей, от коротеньких пьес, включающих лишь элементы полифонии, до более сложных. На ранних этапах обучения полезно знакомить ученика с обработками русских народных песен. На этом материале можно научить ребёнка певучему голосоведению, красочному звучанию каждого голоса, подготовить к исполнению более сложного двухголосия. Более сложный репертуар может включать в себя произведения таких композиторов как: А. Гедике, С. Павлюченко, С. Майкапар, А. Лядов, а также заподноевропейских авторов: И. Кригер, Г. Телеман, Г. Гендель, И. Пахельбель.

Независимо от способностей учащихся необходимо изучать произведения И. С. Баха: Нотная тетрадь А. М. Бах; Маленькие прелюдии и фуги; инвенции и симфонии; Прелюдии и фуги из Хорошо Темперированного клавира. Все эти сочинения имеют педагогическую направленность, а именно: научиться чисто играть два, а для многих учащихся при дальнейшем совершенствовании и три голоса. Добиться певучей манеры игры и при этом приобрести вкус к композиции. Все вышеперечисленные сочинения вдохновлены глубокой целью воспитать в ученике музыканта.

Вне зависимости от способностей ученика педагог должен соблюдать принцип постепенности и последовательности. Нельзя проходить фуги и симфонии, если до этого исчерпывающе не изучены инвенции и маленькие прелюдии. Если задания, которые ставятся перед учеником непосильны, теряется качество исполнения, то и движение по ступеням учёбы для такого ученика станет мнимым.

При изучении полифонических произведений с учащимися нужно учитывать такие особенности как:

— все произведения написаны совсем не для исполнения на фортепиано, а для его предшественников.

— Использование динамических возможностей фортепиано, которыми оно обладает и которыми не располагали старинные клавишные инструменты.

— Вопрос артикуляции.

— Выбор темпа.

Остановимся теперь на перечисленных моментах более подробно, разбирая произведения И. С. Баха.

1. Все полифонические произведения, с которыми сталкиваются учащиеся, написаны совсем не для фортепиано. А для трёх основных инструментов того времени: клавесина, клавикорда, органа. Задача исполнителя (с любыми музыкальными данными), чтобы передать характерные особенности конкретного произведения возможностями фортепиано. И сделать это убедительно. Нельзя переключать регистры на фортепиано, как на клавесине или клавикорде, но можно использовать игру в разных октавах, в качестве одного из способов для придания характера каждому голосу. (Например: Волынка, Маленькая прелюдия C-dur, Менуэт G-dur из Нотной тетради А. М. Бах). Варианты здесь разнообразны:

а) «окрашивать» таким образом части произведения.

б) придавать краску двум голосам двухголосного произведения (или двум группам голосов — многоголосного).

2. Динамика.

Не может быть и речи, чтобы в исполнении полифонических произведений отказаться от богатых динамических средств фортепиано, которыми оно обладает и которыми не располагали старинные клавишные инструменты. Пианист не имеет возможности заранее зафиксировать нужные ему звуковые краски, выдвигая, как это делает клавесинист, нужные ему регистры. Он должен перед исполнением представить себе в воображении необходимые ему краски и затем создавать эти краски в самом процессе игры.

Таким образом, заботой педагога будет научить ученика извлекать из фортепиано определённую, необходимую в данном случае звучность. Наиболее распространённой ошибкой является здесь следующее: в центре внимания динамические оттенки, которые приобретают произвольный характер. В результате произведение исполняется в монотонно-пёстрой звучности. Выработке определённой, соответствующей сути произведения, инструментовки поможет ясное понимание того, что различные произведения могут потребовать для своего исполнения различных фортепианных красок. Для ученика это различие удобно сделать путём образных сравнений.

Например, торжественную, праздничную Маленькую прелюдию C-dur естественно сравнить с краткой увертюрой для оркестра, в котором принимают участие и трубы, и литавры. Задумчивую Маленькую прелюдию e-moll — с пьесой для небольшого камерного ансамбля, в котором мелодия солирующего гобоя сопровождается струнными инструментами.

Уже само понимание общего характера звучности, необходимой для данного произведения, поможет ученику развить требовательность своего слуха, поможет направить эту требовательность на осуществление необходимого звучания.

Следующим приёмом может быть противопоставление звучности в пределах одного произведения. Следует обратить внимание ученика на то, что разделы произведения могут отличаться друг от друга характером, и, тем самым, звучностью. Например, в Маленькой прелюдии D-dur первая часть инструментуется звучно и празднично. За полнозвучным кадансом начинается вторая часть, требующая звучности более лёгкой.

Большое воспитательное значение для слуха ученика с любыми музыкальными данными имеет исполнение двух голосов в различной инструментовке. Наиболее простым будет случай, при котором каждый из голосов сохраняет в течение всей пьесы свою функцию. Описанный способ может быть осуществлён возможностями фортепианной динамики.

Другой момент, когда в пьесах танцевального характера (в менуэтах, полонезах) ученик сталкивается с вопросо-ответными соотношениями из четырёх тактов. Здесь поможет следующий педагогический приём. Педагог и ученик располагаются за двумя роялями. Первый четырёхтакт исполняется педагогом, как вопрос. Ученик отвечает на это исполнением второго четырёхтакта — ответ. Третий четырёхтакт играет педагог, четвёртый — ученик. Затем роли можно поменять. Целесообразно одному исполнителю, задающему вопросы, играть свою мелодию чуть сильнее, отвечающему — чуть тише. Выразить вопросо-ответные соотношения помогут средства динамики. Можно первому четырёхтакту придать звучность чуть более твёрдую, второму — более лёгкую. Важно, что при этом мы учим не просто играть немного громче и немного тише, — мы учим его «спрашивать» и «отвечать» на фортепиано. Подобные простые задания помогут ученику в дальнейших более сложных случаях.

Ещё один из главных моментов: как выделять имитации при исполнении на фортепиано многоголосных произведений? Конечно, следует стремиться к тому, чтобы имитируемые мотивы, проведения темы были бы слышны. Наряду с более звучным исполнением существует приём подчёркивать какой-либо голос посредством звучности иной, отличной от соседних голосов. Такой способ особенно часто применим на фортепиано к басовому голосу. Подчёркивание громкостью не является единственным способом сделать мелодию ясной.

Часто основной характер произведения связан с постоянным чередованием мотивов, с постоянной переброской их из одного голоса в другой. Перекличка голосов входит в этом случае в основной образ произведения. Например: Маленькая прелюдия E-dur, Инвенция F-dur. Эти произведения следует начинать изучать, чётко маркируя имитируемые мотивы.

Умение слышать инструментовку следует развивать на простых двухголосных примерах, на которых и возможно добиваться точного, ясного проведения голосов.

При переходе к более сложным образцам многоголосия количество инструкций со стороны педагога должно уменьшаться, а ученик должен всё больше полагаться на своё воображение, на требовательность своего слуха, на приобретённые ранее умения.

Часто в полифонических произведениях учащиеся сталкиваются с последовательностью шестнадцатых, которые для них при первом взгляде могут показаться сплошными пассажами. Нужно убедить ученика внимательно вслушиваться в пассажи, которые имеют определённое мотивное строение. Они

являются непрерывным рядом мотивов. С помощью простых динамических средств можно сделать это мотивное строение ясным. Например, в Маленькой прелюдии d-moll, подчеркнув затактовую фазу и опорный пункт, легко сыграть фразу хореическую. А ученику дать соответствующую инструкцию в ещё более простой форме: «Весь пассаж играй звучно — forte, piano исполняй лишь две шестнадцатые». Если с учеником довести этот приём до полной чёткости, мотивное строение станет яснее.

Нужно упомянуть роль динамики в исполнении скрытого двухголосия. И здесь динамическими средствами возможно придать ясность рельефу, скрытого в орнаменте голоса. Таковы фрагменты Маленькой прелюдии c-moll и Аллеманды из Французской сюиты E-dur.

Также велика роль динамики в подчёркивании рельефа мелодии. Имеется в виду направление мелодии, её повышение или понижение. Это хорошо видно на примере Маленькой прелюдии C-dur. Верхушки мотивов в конце каждого такта составляют скрытый голос. Динамика будет подчёркивать эти верхушки, а также их восходящее направление.

Дело педагога найти для каждого ученика простые, посильные пути к воспитанию полифонического мышления.

3. Артикуляция.

Частый вопрос, который возникает при работе над полифонией с учениками разных данных, это — какая артикулляционная манера является основной. При этом имеется в виду манера связной игры и расчленённой. Ясно, что исполнение требует владения и той, и другой манерами игры, а также игрой полнозвучной и лёгкой, стремительной и спокойной, отработки этих приёмов, искусного их противопоставления.

Изучение с учениками артикуляции лучше всего начинать с двухголосных произведений, с простого сопоставления legato — staccato (non legato), где каждому голосу присваивается своя окраска. Лишь после изучения этого сопоставления целесообразно переходить к сопоставлениям более сложным (staccato — non troppo legato, staccato — многообразные штрихи).

В любом случае педагог должен проследить, чтобы игра определённым штрихом проводилась не механически, а при активном участии слуха. Чтобы ученик слышал не одну, а живое сочетание двух красок.

Изучение контрастирующих штрихов является существенным приёмом работы над артикуляцией. Наряду с ним, можно изучать и исполнение всех голосов в какой-либо одной манере. Может возникнуть и более сложная задача: противопоставить друг другу две различные манеры non legato —

одну более, другую менее краткую. Выбор здесь зависит от умения и способности ученика.

Существенна роль артикуляции в достижении правильного и ясного произнесения мотивов. Здесь важны два момента:

— отделять один мотив от другого.
— отчётливо произнести сами мотивы.

Для уяснения мотивного строения мелодии в качестве способа проучивания произведения можно делать цезуры. Эти цезуры следует «стереть» после того, как они выполнили своё учебное назначение. Часто можно облегчить выполнение задания, предложив ученику такую аппликатуру, которая содержит уже в себе самой необходимость сделать цезуру.

Относительно самой цезуры нельзя дать каких-либо общих правил. Мера разделения определяется каждый раз на слух. Ведь дело заключается в том, чтобы научить ученика слушать, как он артикулирует, научить его понимать, что характер снятия руки с клавиши имеет выразительное значение.

В исполнении мотивов следует научить ученика различать основные их типы:

а) мотивы ямбические, которые идут со слабого времени на сильное и часто называются затактами. Например, марши D-dur, G-dur Ф. Э. Баха из «Нотной тетради А. М. Бах», двухголосные инвенции Es-dur, F-dur, трёхголосные F-dur, Es-dur.
б) мотивы хореические, вступающие на сильной доле и заканчивающие на слабой. Например, Волынка D-dur, Менуэты G-dur, g-moll из «Нотной тетради А. М. Бах», Маленькая прелюдия a-moll.

Изучение произнесения мотивов воспитывает слух, делает его требовательным, подготавливает ученика к дальнейшим самостоятельным шагам.

4. Выбор темпа.

Учебный темп имеет своей главной целью не подготовку к темпу более быстрому, — он имеет цель более глубокую: быть подготовкой к пониманию музыки. Например, И. С. Бах предназначал лёгкие клавирные пьесы не для концертов, а для учения. И мы должны считать настоящим темпом инвенции, маленькой прелюдии, менуэта — темп, который в данный момент полезнее всего для ученика. Это тот темп, в котором данная пьеса лучше всего учеником исполняется. То, что приобретает ученик при работе в медленном темпе — понимание музыки, — является наиболее существенным. Достижение более быстрого темпа допустимо лишь в случае, если не нарушается основное — качество исполнения. Значение сдержанных темпов проявляется на всех этапах

работы. Бывает, что ученик, играющий вещи быстро, не может сыграть их медленно. Или его затрудняет исполнение в среднем темпе. Следует добиваться, чтобы ученик не переходил сразу к быстрому, а провёл работу через все средние темпы, сохраняя в каждом из них ту осмысленность и естественность, которые он приобрёл на первом этапе работы.

В медленных темпах должно содержаться всегда некоторое мелодическое движение.

Практика показала, что наилучшие результаты получаются при изучении, лишённом всякой торопливости, когда ученику даётся возможность выграться, вслушаться во всё многообразие полифонического языка.

Работа над полифоническими произведениями редко бывает лёгкой, и задача педагога сделать эту работу доступной и понятной ученику с любыми музыкальными данными.

Литература:

1. А. Швейцер. Иоганн Себастьян Бах. М. «Музыка»,1964 г.
2. И. Браудо. Об изучении клавирных сочинений Баха в музыкальной школе. Изд-во «Северный олень» 1994 г.
3. И. Браудо. Об органной и клавирной музыке. Изд-во «Музыка» Ленинградское отделение 1976 г.
4. И. Н. Форкель. О жизне, искусстве и произведениях Иоганна Себастьяна Баха. Москва «Музыка» 1987 г.
5. Б. Кременштейн. Педагогика Г. Г. Нейгауза. М. «Музыка» 1984 г.

ОБРАЗОВАНИЕ ВЗРОСЛЫХ, САМООБРАЗОВАНИЕ

Преграды профессионального развития педагогов

Сумароков Вадим Климентьевич, методист;
Беззубцева Наталия Олеговна, методист;
Таршилова Елена Михайловна, методист;
Сумарокова Валерия Вадимовна, педагог дополнительного образования;
Станкевич Алевтина Владимировна, преподаватель;
Мамонов Евгений Алексеевич, мастер производственного обучения;
Козловский Сергей Николаевич, мастер производственного обучения;
Мищенко Андрей Васильевич, мастер производственного обучения
МБУ ДО «Центр технического творчества и профессионального обучения»
(г. Старый Оскол, Белгородская обл.)

Сегодня наука и технологии быстро развиваются и меняются. Этот стремительный процесс развития и изменений влияет на многие ключевые области, такие как общественная жизнь, работа и жизнь системы образования. Чтобы система образования соответствовала современным условиям, необходимо создавать новые структурные элементы (учебные программы, инфраструктуру в образовательных учреждениях, участников образовательного процесса и т. д.) готовых к развитию и изменениям. В этом контексте необходимо увеличить качество образования путем проведения некоторых структурных реформ, таких как развитие учебного плана, повышение квалификации педагогов, обеспечение равенства возможностей в образовании, предоставление рекомендаций и консультационных услуг.

Как известно, профессиональная компетенция педагога — одна из самых важных переменных в улучшении качества образования, потому что от этого зависят достижения учащегося. По этой причине очень важно обучение и развитие профессиональных качеств педагога.

Первым шагом к повышению профессиональной компетенции педагогов является первоначальная подготовка педагога к профессиональной деятельности, что имеет немаловажное значение для дальнейшего повышения квалификации. Из-за стремительных изменений и развития сферы образования, профессиональные знания и навыки, которыми обладают молодые специалисты в начале своей педагогической карьеры со временем становятся недостаточными, т. к. не включает в себя всей информации, необходимой в практической деятельности педагога. Поэтому педагогам необходимо обновлять и развивать свои профессиональные знания и навыки, чтобы постоянно адаптироваться к изменениям и развитию процесса образования. Также педагоги несут ответственность за обучение и знания учащихся, управление поведением в детских коллективах, что требует от них, знаний различных стратегий обучения и воспитания, что невозможно без соответствующего опыта. Следовательно, профессиональное развитие является важным фактором для педагога при выполнении им своих обязанностей. Развитие профессиональных знаний и навыков возможно путем повышения квалификации.

Профессиональное развитие педагога состоит из естественного опыта, самообразования, повышения квалификации и тех сознательных и запланированных действий, которые призваны принести пользу отдельному человеку, коллективу образовательного учреждения, что позволит повысить качество образования.

Профессиональное развитие педагогов теперь признано жизненно важным компонентом политики по повышению качества преподавания и обучения. Профессиональное развитие — это процесс, в котором педагоги участвуют на протяжении всей жизни. Сегодня от педагога ожидается, что он будет развивать и улучшать свои профессиональные навыки, чтобы удовлетворить высокие академические стандарты и требуемые от них ожидания высокого профессионализма. Несмотря на признание его важности, профессиональное развитие, доступное в настоящее время педагогам, не вполне соответствует требованиям, предъявляемым к профессиональной компетенции педагога.

Профессиональное развитие педагогов в основном обеспечивается путем повышения квалификации, которое в большей части проходит без отрыва от производства, что не позволяет в полной мере освоить учебный материал и сказывается на педагогической деятельности в период обучения. Еще одним немаловажным фактором является отсутствие систематического повышения квалификации педагогов в соответствии с их стажем работы. Форматы программ обучения без отрыва от производства часто схожи. Самый распространенный вид обучения без отрыва от производства — это изучение теорети-

ческих книг или периодических изданий, а также посещение мастер-классов и семинаров для новых идей по педагогической деятельности, курсам и навыкам, которые не всегда можно применить в своей практике. Как правило, нет совместных мероприятий, в которых педагоги делятся своими знаниями и опытом. Повышение квалификации без отрыва от производства недостаточно эффективны, потому что есть много проблем, связанных с личными и организационными факторами, негативно влияющими на профессиональное развитие педагога. Эти проблемы могут быть препятствием для профессионального роста педагога. Поэтому важно исследовать эти препятствия на пути профессионального развития педагогов для повышения качества образования.

Основная цель исследования — выявить препятствия профессионального развития педагога. В этом контексте необходимо дать ответы на следующие основные вопросы:

1. Какие существуют препятствия на пути профессионального развития в образовательном учреждении? Как эти препятствия влияют на профессиональное развитие?

2. Какие существуют индивидуальные барьеры, связанные с профессиональным развитием? Как эти препятствия влияют на профессиональное развитие?

3. Существуют ли другие препятствия на пути профессионального развития? Как эти препятствия влияют на профессиональное развитие?

Предполагается, что результаты, полученные в результате этого исследования, будут способствовать планированию и развитию процессов повышения квалификации педагогов. Текущее исследование не только выявит дифференцированные барьеры профессионального развития педагогов, но и обеспечить данные для преодоления этих препятствий. Результаты исследования могут стать основой для политики и практики, связанным с профессиональным развитием. Результаты текущего исследования будут сравниваться с полученными результатами. в прошлых исследованиях и будут выявлены дифференцированных ситуациях.

Это исследование было проведено с использованием качественного исследовательского подхода и «феноменологии». Методика использовалась с целью выявления барьеров профессионального развития в педагогической сфере. Феноменологическое исследование помогает определить, как люди испытывают, воспринимают, понимают и интерпретируют те явления, с которыми они сталкиваются в профессиональной деятельности и повседневной жизни. Итак, феноменологический подход хорошо подходит для изучения эффективного, эмоционального и часто интенсивного человеческого опыта.

Итак, педагоги, столкнувшиеся с феноменом повышения квалификации были отобраны в учебную группу. При отборе исследуемой группы использовался метод выборки. Цель создания выборки, основана на максимальном разбросе, и предназначена для того, чтобы выявить общие темы, проблемы и пути их решения в разнообразии ситуаций. Учебная группа состоит из 12 различных педагогов.

Демографические характеристики участников представлены в таблице 1.

Таблица 1

Участник	Должность (предмет)	Стаж педагогической деятельности	Образование
1	Педагог дополнительного образования детей	2	Среднее специальное
2	Преподаватель СПО	10	Высшее
3	Учитель русского языка и литературы	8	Высшее
4	Учитель иностранного языка	21	Высшее
5	Учитель начальных классов	28	Высшее
6	Педагог-психолог	6	Высшее
7	Учитель музыки	18	Высшее
8	Учитель математики	13	Высшее
9	Педагог-организатор	5	Средне-специальное
10	Учитель химии	3	Высшее
11	Учитель физкультуры	1	Высшее
12	Учитель начальных классов	7	Высшее

Как показано в таблице 1, участники имеют максимальный разброс по характеристике профиля, трудовому стажу и уровню образования. Основная цель — выявить общие аспекты при максимальном разнообразии.

В результате исследования были выделены и сформированы четыре основные категории, относящиеся к препятствиям профессионального развития педагогов. К этим категориям относятся: «препятствия, связанные с программами курсов повышения квалификации», «препятствия, связанные с функционированием в образовательном учреждении», «индивидуальные препятствия» и «другие преграды».

Результаты проведенного исследования приведены в таблице 2.

Таблица 2. **Препятствия, связанные с программами обучения без отрыва от производства**

Препятствия, связанные с программами курсов повышения квалификации		Препятствия, связанные с функционированием в образовательном учреждении		Индивидуальные препятствия		Другие преграды.	
Препятствие	Частота ответов	Препятствие	Частота ответов	Препятствие	Частота ответов	Препятствие	Частота ответов
Отрицательное отношение к курсам	7	Неудовлетворительная оценка производительности	11	Финансовые проблемы	11	Отсутствие возможностей для профессионального развития	3
Неудобное время курса (конфликт с графиком работы)	5	Высокая нагрузка и нехватка времени	8	Проблемы с семьей и здоровьем	3	Безразличие учеников	2
Однообразие содержания курса	5	Проблемы, связанные с отношением администраторов	3	Выгорание	2		
Неэффективность курсовых педагогов	4	Проблемы, связанные с отношением коллег	3				
Расстояние до местоположения курса	3						
Задача планирования курсов (не подходит для педагогов)	3						

Исследование показывает, что программы повышения квалификации или курсы не поддерживают профессиональное развитие педагогов на должном уровне. Основные причины этого — негативное отношение педагогов к профессиональному развитию, неудобное время обучения, однообразие содержание курса, неэффективность преподавателей курсов, внеконкурсные знания, дистанционное местоположение, проблема планирования курсов.

Для повышения качества обучения без отрыва от производства его следует разрабатывать в соответствии с характеристиками эффективных программ профессионального развития, таких как содержание, активное обучение, сотрудничество, продолжительность и согласованность. Обучение без отрыва от производства должно быть разработано в соответствии с потребностями профессионального развития педагогов.

Литература:

1. Безносов С. П. Профессиональная деформация личности. СПб.: Речь, 2004. 272 с.
2. Зеер Э. Ф. Психология профессионального развития: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. М.: Академия, 2006. 240 с.
3. Маркова А. К. Психология профессионализма. М., 1996. 308 с.
4. Поваренков Ю. П. Психология профессионального становления и реализации личности как отрасль психологической науки // Вестник Пермского государственного гуманитарно-педагогического университета. Серия 1: Психологические и педагогически науки. 2014. № 1. С. 185–198.
5. Сыманюк Э. Э., Девятовская И. В. Непрерывное образование как ресурс преодоления психологических барьеров в процессе непрерывного образования // Образование и наука. 2015. № 1 (120).

СОЦИАЛЬНАЯ РАБОТА

Культурно-досуговая деятельность в социальной реабилитации подростков в условиях социально-реабилитационного центра для несовершеннолетних

Захарьина Татьяна Юрьевна, студент
Тульский государственный педагогический университет имени Л.Н. Толстого

Социально-реабилитационный центр для несовершеннолетних относится к специализированным учреждениям для несовершеннолетних, нуждающихся в социальной реабилитации, и «осуществляет профилактику безнадзорности и социальную реабилитацию несовершеннолетних, оказавшихся в трудной жизненной ситуации» [2]. Понятие трудная жизненная ситуация подразумевает «обстоятельство или обстоятельства, которые ухудшают условия жизнедеятельности гражданина, и последствия которых он не может преодолеть самостоятельно [1].

Культурно-досуговая деятельности применяется в работе со всеми категориями несовершеннолетних, проходящих реабилитацию в центре. К таким категориям относятся несовершеннолетние:

1) «оставшиеся без попечения родителей или иных законных представителей;
2) проживающие в семьях, находящихся в социально-опасном положении;
3) заблудившиеся или подкинутые;
4) самовольно оставившие семью, самовольно ушедшие из организаций для детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей, за исключение лиц, самовольно ушедших из специальных учебно-воспитательных учреждений закрытого типа;
5) не имеющие места жительства, места пребывания и (или) средств к существованию;
6) оказавшиеся в иной трудной жизненной ситуации и нуждающиеся в социальной помощи и (или) реабилитации» [2].

Согласно этому же закону несовершеннолетним является «лицо, не достигшее восемнадцати лет».

В законодательстве Российской Федерации нет закрепленных рамок подросткового возраста. Расходятся в этом вопросе и мнения ученых. Так, например, в Психологической энциклопедии — это возраст от 11 до 15 лет, профессор К. В. Поливанова определяет его в промежутке от 11 до 16 лет. А вот детский психолог Лаверна Антробус, считает, что даже достигнув 18 лет, человек не может считаться взрослым [3]. Директор центра детского здоровья Королевской детской больницы в Мельбурне профессор Сьюзан Сойер пошла еще дальше и предложила считать подростковым возраст до 25 лет. В нашей статье мы будем говорить о подростках, подразумевая, что это несовершеннолетние в возрасте от 11 до 16 лет.

В социально-реабилитационном центре для несовершеннолетних реализуются различные виды сопровождения подростков: от разовой консультации по вопросам социально-психологического, социально-педагогического и социально-правового характера до предоставления временного приюта несовершеннолетним на весь период реабилитации. В организации реабилитационного процесса значительную роль играет командный подход, который реализуется посредством согласованной работы специалистов различного профиля.

Семьи подростков, поступающих на обслуживание в учреждение, имеют целый комплекс проблем, не решавшихся длительное время. Работа с такими семьями строится по принципу «спасательной операции», где в фокусе внимания оказывается, прежде всего безопасность подростка, сохранение его психологического здоровья, реализация его права на физическое, умственное, духовное, нравственное и социальное развитие. Взаимодействие с родителями осуществляется через призму интересов ребенка. Это затрудняет целостное восприятие семьи как системы, где каждый ее член нуждается в помощи не меньше других. Приоритетной задачей является «спасение подростков», которая далеко не всегда означает «спасение семьи». Родители, ограниченные в родительских правах или лишенные родительских прав, выпадают из поля зрения социальных институтов. Но среди этих родителей есть такие, которые способны вернуться к нормальной жизни и восстановиться в родительских правах, если им будет оказана необходимая помощь.

Сложность заключается в том, что семьи, находящиеся в социально опасном положении, имеют свои защитные механизмы, направленные на сохранение равновесия. То, что в обществе принято считать «социально опасным», для них является привычным и единственно возможным образом жизни. Поэтому

любые действия специалистов социально-реабилитационного центра для несовершеннолетних расцениваются такими семьями как вмешательство в личное пространство и вызывают реакцию сопротивления в форме иждивенческой позиции или отказа от сотрудничества.

Социальная реабилитация, проводимая специалистами учреждения, направлена в первую очередь на решение проблемы социальной адаптации подростков, восстановления утраченной ими связи с семьей, со сверстниками.

При проведении социальной реабилитации подростков большую роль играет организация разнообразного, наполненного смыслом досуга.

Самыми распространенными формами организации культурно-досуговой деятельности подростков в условиях социально-реабилитационного центра для несовершеннолетних являются:

— праздник;
— вечер отдыха;
— викторина;
— конкурс;
— день именинника.

Дружественная, непринужденная атмосфера праздника, воздействуя на эмоциональное состояние подростков, способствует их сплачиванию. Проведение вечера отдыха отличается причудливостью и нетипичностью, которые находят отражение в названии мероприятий: «Вальс осенних листьев», «Весенняя капель» и другие. Проявить свою самостоятельность и расширить кругозор подростку позволяет викторина. Выявить лучшего из участников помогает конкурс. В отличие от викторины, здесь от участников требуются не только эрудированность, но и ловкость, физическая выносливость, смекалка. День именинника занимает особое место в структуре организации досуга. Помимо развлекательной части, он является единственным «персональным» праздником для подростка.

Все эти формы работы направлены на развитие у подростков творческой активности, инициативности, восстановления навыков общения со сверстниками, развития опыта командной работы, создание положительных эмоций.

Технологии культурно-досуговой деятельности в процессе социальной реабилитации, помимо восстановления коммуникативных функций, должны помочь подростку справиться с внутренним напряжением и тревожностью, снизить уровень агрессии, повысить самооценку и развить творческие способности. С этой целью в условиях социально-реабилитационного центра для несовершеннолетних наиболее распространено применение арт-терапевтических методик: библиотерапии, изотерапии, игровой терапии.

Идея библиотерапии заключается в подборе специальной литературы для чтения подростка. Главный герой должен обладать схожими с подростком чертами внешности, или переживать те же проблемы. Это помогает подростку проанализировать чужой опыт и с его учетом сформировать для себя новую линию поведения.

Изотерапия позволяет подросткам с помощью рисунка изобразить свои переживания и страхи. Подопечным центра намного легче выразить свои эмоции не вербально, поэтому этот метод достаточно часто применяется в реабилитации.

Игротерапия способствует тому, что подросток переживает свой негативный опыт в символичном виде, благодаря чему улучшается его психологическое самочувствие.

Таким образом, культурно-досуговая деятельность, применяемая с целью социальной реабилитации подростков, в условиях социально-реабилитационного центра для несовершеннолетних, обладая богатым практическим потенциалом, является сильным инструментом воздействия на психологическое и эмоциональное состояние подростка.

Литература:

1. Федеральный закон Российской Федерации «О государственной социальной помощи» от 17 июля 1999 г. № 178-ФЗ (последняя редакция) // Гарант: [справ.-правовая система]. — Москва, 2021. — URL: https://base.garant.ru/180687///.
2. Федеральный закон Российской Федерации «Об основах системы профилактики безнадзорности и правонарушений несовершеннолетних» от 24 июня 1999 г. № 120-ФЗ (последняя редакция) // Гарант: [справ.-правовая система]. –Москва, 2021. — URL: https://base.garant.ru/12116087/.
3. Субботина Е. Возраст подростка продли до 25 лет // Российская газета. — Москва, 2013. — URL: https://rg.ru/2013/09/26/podrostki-site-anons. html.

Научное издание

Педагогическое мастерство

Выпускающий редактор Г.А. Кайнова
Ответственные редакторы Е.И. Осянина, О.А. Шульга, З.А. Огурцова
Оформление обложки Е.А. Шишков
Подготовка оригинал-макета О.В. Майер

Материалы публикуются в авторской редакции.

Подписано в печать 07.12.2021. Формат 60x84/16. Усл. печ. л. 2,5.
Тираж 300 экз.

Издательство «Молодой ученый». 420029,
г. Казань, ул. Академика Кирпичникова, д. 25.

Отпечатано в типографии издательства «Молодой ученый»,
г. Казань, ул. Академика Кирпичникова, д. 25.