

Министерство образования Республики Беларусь
Учреждение образования «Витебский государственный
университет имени П.М. Машерова»
Педагогический факультет

**МИР ДЕТСТВА
В СОВРЕМЕННОМ
ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ
ПРОСТРАНСТВЕ**

*Сборник статей студентов,
магистрантов, аспирантов*

ВЫПУСК 8

*Витебск
ВГУ имени П.М. Машерова
2016*

УДК 378.147.88(045)
ББК 74.480.278я43
М63

Печатается по решению научно-методического совета учреждения образования «Витебский государственный университет имени П.М. Машерова». Протокол № 2 от 24.12.2015 г.

Сборник основан в 2009 году

Редакционная коллегия:
И.А. Шарапова (отв. ред.),
Н.И. Бумаженко, О.В. Данич, С.А. Карташев

Рецензенты:
заведующий кафедрой социально-педагогической работы ВГУ имени П.М. Машерова,
доктор педагогических наук, профессор *А.П. Орлова*; профессор кафедры правоведения
и социально-гуманитарных дисциплин Витебского филиала УО ФПБ «Международный университет «МИТСО», доктор искусствоведения, профессор *Л.Н. Сидорович*

М63 **Мир детства в современном образовательном пространстве : сборник статей**
студентов, магистрантов, аспирантов / Вит. гос. ун-т ; редкол.: И.А. Шарапова (отв.
ред.) [и др.]. – Витебск : ВГУ имени П.М. Машерова, 2016. – Вып. 8. – 278 с.
ISBN 978-985-517-528-6.

В сборнике представлены статьи студентов, магистрантов, аспирантов. Публикации содержат результаты теоретических и эмпирических изысканий студентов, магистрантов, аспирантов в процессе работы над курсовыми, дипломными проектами, магистерскими и кандидатскими диссертациями. Адресуются молодым исследователям, преподавателям, практическим специалистам системы образования.

УДК 378.147.88(045)
ББК 74.480.278я43

ISBN 978-985-517-528-6

© ВГУ имени П.М. Машерова, 2016

СОДЕРЖАНИЕ

ПРЕДИСЛОВИЕ	8
ЧАСТЬ I. ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ПРОБЛЕМЫ ВОСПИТАНИЯ И ОБУЧЕНИЯ	
Андреева Ю.К. ПРИЕМЫ ФОРМИРОВАНИЯ НАВЫКОВ БЫСТРОГО ЧТЕНИЯ У ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА	9
Анищенко Ю.С. НЕКОТОРЫЕ ОСОБЕННОСТИ ФОРМИРОВАНИЯ НАВЫКОВ РЕЧЕВОГО ЭТИКЕТА В ДОШКОЛЬНОМ ВОЗРАСТЕ	11
Беляев К.Е. МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ПРОБЛЕМЫ ИССЛЕДОВАНИЯ НЕВЕРБАЛЬНОГО ОБЩЕНИЯ	14
Богачёва Е.М. ЛИНГВОДИДАКТИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ УСВОЕНИЯ СТУДЕНТАМИ-ИНОСТРАНЦАМИ СИНТАКСИСА РУССКОГО ЯЗЫКА	17
Брэхун Г.К. ТРАГІЧНЫ СВЕТА ДЗЯЦІНСТВА Ў АПОВЕСЦІ “ЦІХАЯ ПЛЫНЬ” М. ГАРЭЦКАГА	19
Быковская М.Л. МЕТОД ВЫБОРА ПРИ ВЫПОЛНЕНИИ ЗАДАНИЙ НА УРОКАХ МАТЕМАТИКИ НА I СТУПЕНИ ПОЛУЧЕНИЯ ОБЩЕГО СРЕДНЕГО ОБРАЗОВАНИЯ	21
Варламова П.Н. НИКНЕЙМЫ КАК ЧАСТЬ СОВРЕМЕННОГО АНТРО- ПОМИНИКОНА МОЛОДЕЖИ НА ПРИМЕРЕ СОЦИАЛЬНОЙ СЕТИ «ВКОНТАКТЕ»: ФУНКЦИИ, ВИДЫ, СПЕЦИФИКА ИСПОЛЬЗОВАНИЯ	24
Вежык А.А. ТВОРЧАЯ РАБОТА НАД МАСТАЦКІМІ ТВОРАМІ ЯК ФАКТАР ПАВЫШЭННЯ ЦІКАВАСЦІ ДА ЧЫТАННЯ Ў МАЛОДШЫХ ШКОЛЬНІКАЎ	26
Воробьева О.И., Гулмырадов Н.Б. СПЕЦИФИКА ОРГАНИЗАЦИИ ШОТ- ЛАНДСКИХ НАРОДНЫХ СКАЗОК О ЖИВОТНЫХ	28
Горбунова Я.С., Шарапова И.И. ЭКОЛОГИЧЕСКАЯ НАПРАВЛЕН- НОСТЬ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ ДОШКОЛЬНЫХ УЧРЕЖДЕНИЙ	30
Гладкая И.Н. ИСТОРИЯ РАЗВИТИЯ МЕДИКО-ГЕОГРАФИЧЕСКИХ НАУК	32
Деревянко Ю.И. ИСПОЛЬЗОВАНИЕ НАУЧНО-ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ ЛИТЕРАТУРЫ В РАЗВИТИИ ИНТЕРЕСА МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ К ИЗУЧЕНИЮ ПРЕДМЕТА «ЧЕЛОВЕК И МИР»	35
Дубинина В.А. ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ КАК ОСНОВА ТВОРЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ	38
Ермольчик И.В. СОДЕРЖАНИЕ ПОНЯТИЯ «АРТ-ПЕДАГОГИКА»	42
Зимницкая Г.Ю. ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ ПОДГОТОВКА БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ УЧРЕЖДЕНИЙ ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ ПО ОСВОЕНИЮ ПРОЕКТНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В ПРОЦЕССЕ ПЕДАГОГИ- ЧЕСКОЙ ПРАКТИКИ	44
Игошина Ю.А. МЕТОД ПРОЕКТОВ КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ КОММУНИКАТИВНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ НА УРОКАХ РУССКОГО ЯЗЫКА В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ	48
Крицкая Н.В., Ковалевская Т.А. ЛИНГВОКУЛЬТУРОЛОГИЧЕСКОЕ ОБРАЗОВАНИЕ ШКОЛЬНИКОВ ПОСРЕДСТВОМ ПРИМЕНЕНИЯ ПРО- ЕКТНОЙ ТЕХНОЛОГИИ	51
Кулагина К.В. РОЛЬ НАРОДНОГО ДЕКОРАТИВНО-ПРИКЛАДНОГО ИС- КУССТВА В ЭСТЕТИЧЕСКОМ ВОСПИТАНИИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ	53
Кузнецова О.А. АДАПТАЦИЯ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ К ОБУЧЕ- НИЮ В ШКОЛЕ	56

Мальцева Е.В., Егорейкина Н.А. КОНСТРУИРОВАНИЕ КАК СРЕДСТВО РАЗВИТИЯ ПРОСТРАНСТВЕННОГО МЫШЛЕНИЯ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ НА УРОКАХ МАТЕМАТИКИ	58
Мартинovich Н.Е., Слижикова Ю.А. СИМПТОМЫ И ПРИЧИНЫ СИНДРОМА ХРОНИЧЕСКОЙ УСТАЛОСТИ У СТАРШЕКЛАССНИКОВ И ПУТИ ЕГО ПРОФИЛАКТИКИ	60
Морозова А.В. СЕМЕЙНЫЕ ТРАДИЦИИ КАК ФАКТОР СОЦИАЛЬНО-ЛИЧНОСТНОГО РАЗВИТИЯ РЕБЕНКА МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА	64
Никитина А.И. ФОРМИРОВАНИЕ КУЛЬТУРОЛОГИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНЦИИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ НА УРОКАХ РУССКОГО ЯЗЫКА	66
Пашкевич Л.С. РАЗВИТИЕ ОБЪЯСНИТЕЛЬНОЙ РЕЧИ У УЧАЩИХСЯ КОЛЛЕДЖА КАК УСЛОВИЯ ДИДАКТИЧЕСКОГО КОММУНИКАТИВНОГО ВОЗДЕЙСТВИЯ НА ШКОЛЬНИКОВ	69
Пагрошавя Л.І. МУЛЬТИМЕДЫЙНЫЯ ПРЭЗЕНТАЦЫІ ЯК СРОДАК НАВУЧАННЯ НА ЎРОКАХ “МАЯ РАДЗІМА – БЕЛАРУСЬ”	73
Поздеева А.А. ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ТРЕХМЕРНЫХ ОБЪЕКТОВ В ОБУЧЕНИИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ	76
Романенко Д.С. РОЛЬ ЗАНИМАТЕЛЬНЫХ ЗАДАНИЙ НА УРОКАХ РУССКОГО ЯЗЫКА В АКТИВИЗАЦИИ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ	78
Рымкевич С.Д. ФОРМИРОВАНИЕ ВАЛЕОЛОГИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ У УЧАЩИХСЯ КОЛЛЕДЖА	80
Семашенко С.Н. СТАНОВЛЕНИЕ ПОЗИЦИИ СЧАСТЛИВОГО ЧЕЛОВЕКА В МЛАДШЕМ ШКОЛЬНОМ ВОЗРАСТЕ	82
Сёмкина И.А. НАУЧНО-МЕТОДИЧЕСКИЙ РЕСУРС БИБЛИОТЕКИ В ФОРМИРОВАНИИ ЦЕННОСТНОГО ОТНОШЕНИЯ К СЕМЬЕ	86
Сидина Е.А. ИССЛЕДОВАНИЕ НАУЧНО-ИСТОРИЧЕСКИХ ЦЕННОСТЕЙ УРОЧИЩА ПРИХАБЫ	89
Сянчыла Н.Л. КАЛЯНДАРНА-АБРАДАВАЯ ЛЕКСІКА ВІЩЕВІШЧЫНЫ ЯК СРОДАК ЭТНАКУЛЬТУРНАГА ВЫХАВАННЯ ВУЧНЯЎ	92
Талай Ю.В. ТЕСТ КАК СРЕДСТВО ПРОВЕРКИ ЗНАНИЙ И УМЕНИЙ ПЕРВОКЛАССНИКОВ ПО МАТЕМАТИКЕ	95
Трубина Е.А. ОСОБЕННОСТИ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ИННОВАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В ОБУЧЕНИИ АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ	98
Филипенко И.В. МАТЕМАТИЧЕСКИЙ ДИКТАНТ КАК СРЕДСТВО АКТИВИЗАЦИИ ПОЗНАВАТЕЛЬНОГО ИНТЕРЕСА МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ ...	101
Ханис О.А. ОСОБЕННОСТИ ТЕСТИРОВАНИЯ ЛЕКСИЧЕСКИХ НАВЫКОВ НА АНГЛИЙСКОМ ЯЗЫКЕ НА НАЧАЛЬНОМ ЭТАПЕ ОБУЧЕНИЯ	105
Хоменок О.Н. ИГРА КАК ФОРМА ПОВЫШЕНИЯ ЭФФЕКТИВНОСТИ ОБУЧЕНИЯ УСТНОЙ РЕЧИ НА АНГЛИЙСКОМ ЯЗЫКЕ ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА	107
Цярэнцьева В.А. НАВУЧАННЕ БЕЛАРУСКАЙ МОВЕ Ў ПАЧАТКОВЫХ КЛАСАХ ПРАЗ ТЭКСТЫ ВЫХАВАЎЧАЙ НАКІРАВАНАСЦІ	109
Шабанова Н.Э. ТРУДОВОЕ ВОСПИТАНИЕ В БЕЛОРУССКОЙ НАРОДНОЙ ПЕДАГОГИКЕ В КОНЦЕ XIX – НАЧАЛЕ XX ВЕКА: АКТУАЛИЗАЦИЯ ПРОБЛЕМЫ	112
Шальц Л.В. РОЛЬ СКАЗКИ В ФОРМИРОВАНИИ СОЦИАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА	115
Шингарёва С.М., Шингарёва П.О. РАЗВИТИЕ ТВОРЧЕСКИХ СПОСОБНОСТЕЙ УЧАЩИХСЯ НА УРОКАХ МАТЕМАТИКИ	118

Шляцкая А.С. РЕЗУЛЬТАТЫ ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНОЙ ПРОВЕРКИ ПО ВОСПРИЯТИЮ МЛАДШИМИ ШКОЛЬНИКАМИ АБСТРАКТНОЙ ЛЕКСИКИ	122
Яноўская А.В. БЕЛАРУСКІЯ НАРОДНЫЯ КАЗКІ ЯК ДЫДАКТЫЧНАЯ АСНОВА ФАРМІРАВАННЯ МАЎЛЕНЧАГА ЭТЫКЕТУ ВУЧНЯЎ	125
Яцко Е.Ф. РОЛЬ ЭТНОГРАФИЧЕСКОГО МУЗЕЯ В ГРАЖДАНСКО-ПАТРИОТИЧЕСКОМ ВОСПИТАНИИ УЧАЩИХСЯ	128

ЧАСТЬ II. ИСТОРИЯ МУЗЫКИ. ТЕОРИЯ И МЕТОДИКА МУЗЫКАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Беляева В.И. СПЕЦИФИКА ПОДГОТОВКИ УЧИТЕЛЯ МУЗЫКИ	132
Беляева В.И., Денисова И.В. МУЗЫКАЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ ВИТЕБЩИНЫ	135
Василёнок В.С. РАЗВИТИЕ РИТМИЧЕСКОГО СЛУХА МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ НА ФАКУЛЬТАТИВНЫХ ЗАНЯТИЯХ ПО ОРКЕСТРУ	138
Герасимова К.О. ОСВОЕНИЕ МЛАДШИМИ ШКОЛЬНИКАМИ ОСНОВНЫХ МУЗЫКАЛЬНЫХ ПОНЯТИЙ	139
Гимро Р.В. БЕЛОРУССКИЙ ФОЛЬКЛОР КАК СРЕДСТВО РАЗВИТИЯ ТВОРЧЕСКИХ СПОСОБНОСТЕЙ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ	142
Дмитриченко О.И. РАЗВИТИЕ СИСТЕМЫ МУЗЫКАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ БЕЛАРУСИ XX ВЕКА	144
Жарова Ю.В. ОСОБЕННОСТИ ВОКАЛЬНОГО ИСПОЛНИТЕЛЬСТВА НА РАЗНЫХ ЭТАПАХ РАЗВИТИЯ БЛЮЗА	146
Зиль А.Ю. РОЛЬ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО КОЛЛЕКТИВА В УЧЕБНО-ВОСПИТАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ ВЫСШЕГО УЧЕБНОГО ЗАВЕДЕНИЯ	148
Игнатъева Е.А. РАЗВИТИЕ МЕЛОДИЧЕСКОГО СЛУХА С ИСПОЛЬЗОВАНИЕМ КОМПЬЮТЕРНЫХ МУЗЫКАЛЬНО-ДИДАКТИЧЕСКИХ ИГР	150
Киселёва Т.Е. ОСОБЕННОСТИ ЭСТЕТИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА ВО ВНЕУЧЕБНОЕ ВРЕМЯ ..	152
Кущина Е.А. ТЕОРЕТИЧЕСКАЯ МОДЕЛЬ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ТЕХНОЛОГИИ РАЗВИТИЯ ОБРАЗНЫХ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ НА ОСНОВЕ ИНТЕРДИСЦИПЛИНАРНОГО СИНТЕЗА	155
Лубчёнок Е.В. РАЗВИТИЕ ИНТЕРЕСА К МУЗЫКЕ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ ВО ВНЕКЛАССНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ	159
Скоринов В.В. ОСОБЕННОСТИ МУЗЫКАЛЬНОГО ВОСПИТАНИЯ ШКОЛЬНИКОВ В ДЕТСКОЙ ШКОЛЕ ИСКУССТВ (НА ПРИМЕРЕ КЛАССА БАЯНА)	162
Чернецкая М.В. РАЗРАБОТКА УЧЕБНО-МЕТОДИЧЕСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ УРОКОВ МУЗЫКИ НА ОСНОВЕ РЕГИОНАЛЬНОГО КОМПОНЕНТА ...	164
Черноцкая Е.С. КОРРЕКЦИЯ ПОВЕДЕНИЯ ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА НА УРОКАХ МУЗЫКИ	167
Щербина Н.Г. ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ ПОДГОТОВКА УЧИТЕЛЯ МУЗЫКИ В УСЛОВИЯХ СОВРЕМЕННОГО МУЗЫКАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ	169

ЧАСТЬ III. ТЕОРИЯ И МЕТОДИКА СПЕЦИАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Беленова М.С. ИЗУЧЕНИЕ ОСОБЕННОСТЕЙ НАГЛЯДНЫХ ФОРМ МЫШЛЕНИЯ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНОЙ НЕДОСТАТОЧНОСТЬЮ	172
Бугаёва О.П. СОСТОЯНИЕ ПРОБЛЕМЫ РАЗВИТИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО МЫШЛЕНИЯ БУДУЩЕГО ПЕДАГОГА ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ	174
Бумаженко Н.И., Бумаженко А.И. СПЕЦИФИКА ТРУДОВОГО ВОСПИТАНИЯ ДОШКОЛЬНИКОВ	176

Гришина О.В. РАЗВИТИЕ И ФОРМИРОВАНИЕ МЫШЛЕНИЯ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ТЯЖЕЛЫМИ НАРУШЕНИЯМИ РЕЧИ	178
Данилова Ю.А. ИЗУЧЕНИЕ ВОССОЗДАЮЩЕГО И ТВОРЧЕСКОГО ВОООБРАЖЕНИЯ ДОШКОЛЬНИКОВ С НАРУШЕНИЯМИ РЕЧИ	180
Денисова У.М. ШКОЛЬНАЯ НЕУСПЕВАЕМОСТЬ В ТЕОРИИ И ПРАКТИКЕ ОБУЧЕНИЯ ЛИЦ С НАРУШЕНИЯМИ РЕЧИ	183
Дубовец О.А. ОСНОВНЫЕ ПОДХОДЫ К РАБОТЕ С СЕМЬЯМИ, ВОСПИТЫВАЮЩИМИ ДЕТЕЙ С ОСОБЕННОСТЯМИ ПСИХОФИЗИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ	186
Евдокимова Н.В., Лауткина С.В. ПРИМЕНЕНИЕ НАГЛЯДНОГО МОДЕЛИРОВАНИЯ ПРИ ФОРМИРОВАНИИ СВЯЗНОГО ВЫСКАЗЫВАНИЯ У СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ	189
Зайцева Е.В. ФОРМИРОВАНИЕ ЯЗЫКОВОЙ КОМПЕТЕНЦИИ У УЧАЩИХСЯ С ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНОЙ НЕДОСТАТОЧНОСТЬЮ НА УРОКАХ БЕЛОРУССКОГО ЯЗЫКА	192
Иванова И.М. ИСПОЛЬЗОВАНИЕ МОДИФИЦИРОВАННОЙ МЕТОДИКИ СМИНЧ В РАБОТЕ С ВТОРОКЛАССНИКАМИ С ЗПР В УСЛОВИЯХ ИНКЛЮЗИВНОГО КЛАССА	194
Карелина М.С., Лауткина С.В. РАЗВИТИЕ ПРОИЗВОЛЬНОГО ПОВЕДЕНИЯ У ДЕТЕЙ С НАРУШЕНИЯМИ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ (ТРУДНОСТЯМИ В ОБУЧЕНИИ)	196
Козловская А.Н. РАБОТА ЛОГОПЕДА ПО РАЗВИТИЮ РЕЧЕВОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ ПОСРЕДСТВОМ ДИДАКТИЧЕСКИХ ИГР ..	198
Корнилова О.В. ОСОБЕННОСТИ РАБОТЫ С РОДИТЕЛЯМИ, ВОСПИТЫВАЮЩИМИ ДЕТЕЙ С ОСОБЕННОСТЯМИ ПСИХОФИЗИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ, В УСЛОВИЯХ ИНТЕГРИРОВАННОГО ОБУЧЕНИЯ	200
Кулик В.С. РАЗВИВАЮЩИЕ ИГРЫ В РАБОТЕ УЧИТЕЛЯ НАЧАЛЬНЫХ КЛАССОВ С ДЕТЬМИ С СИНДРОМОМ ДЕФИЦИТА ВНИМАНИЯ С ГИПЕРАКТИВНОСТЬЮ	202
Лауткина С.В., Шиленок О.Г. КОРРЕКЦИЯ СЕНСОРИКИ У ДЕТЕЙ С ТЯЖЕЛЫМИ И МНОЖЕСТВЕННЫМИ НАРУШЕНИЯМИ В РАЗВИТИИ ...	205
Егоренкова В.Н., Лауткина С.В. ИЗУЧЕНИЕ РЕЧЕВОГО ЭТИКЕТА У СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ С НАРУШЕНИЯМИ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ (ТРУДНОСТЯМИ В ОБУЧЕНИИ)	208
Лысак В.С. УРОК МАТЕМАТИКИ КАК СРЕДСТВО СОЦИАЛИЗАЦИИ УЧАЩИХСЯ С ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНОЙ НЕДОСТАТОЧНОСТЬЮ	210
Матуйзо Е.В. ПАМЯТЬ КАК ОБЪЕКТ ИЗУЧЕНИЯ В ОЛИГОФРЕНОПСИХОЛОГИИ	213
Матусевич Е.П. ЗНАЧЕНИЕ ДОБУКВЕННОГО ПЕРИОДА ОБУЧЕНИЯ ГРАМОТЕ В ПОДГОТОВКЕ К ОВЛАДЕНИЮ ЧТЕНИЕМ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНОЙ НЕДОСТАТОЧНОСТЬЮ	216
Новожилова А.Л. ЗДОРОВЫЙ ОБРАЗ ЖИЗНИ КАК ОСНОВНАЯ ФОРМА ПРОФИЛАКТИКИ ДЕВИАНТНОГО ПОВЕДЕНИЯ НЕСОВЕРШЕННОЛЕТНИХ В УСЛОВИЯХ УЧРЕЖДЕНИЯ ОБРАЗОВАНИЯ	219
Песоцкая Ю.А. ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ СТРАХА РЕЧИ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ЗАИКАНИЕМ	221
Сорокина А.А. ИГРА КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ НАГЛЯДНЫХ ФОРМ МЫШЛЕНИЯ ДОШКОЛЬНИКОВ С ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНОЙ НЕДОСТАТОЧНОСТЬЮ	224

Суворова А.Г. СПЕЦИФИКА РЕАЛИЗАЦИИ ИНКЛЮЗИВНЫХ ПРОГРАММ В УЧРЕЖДЕНИЯХ ОБРАЗОВАНИЯ РОССИИ (НА ПРИМЕРЕ ГОБОУ «ЦЕНТР ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ», МАОУ «СОШ № 21»)	226
Федченко С.Ю. СОСТОЯНИЕ СВЯЗНОЙ МОНОЛОГИЧЕСКОЙ РЕЧИ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ	229
Харитоновна Е.А. РАЗВИТИЕ РЕЧЕВОГО ДЫХАНИЯ У ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ЗАИКАНИЕМ В ПРОЦЕССЕ ЛОГОПЕДИЧЕСКОЙ РАБОТЫ	234
Чистова Е.В. РАЗВИТИЕ СЕНСОРНЫХ ПРОЦЕССОВ У ДЕТЕЙ С УМЕРЕННОЙ ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНОЙ НЕДОСТАТОЧНОСТЬЮ	237
Шингарева П.О. ОСОБЕННОСТИ ВОСПРИЯТИЯ ДЕТЕЙ С ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНОЙ НЕДОСТАТОЧНОСТЬЮ	240
Янусова О.Б. ФОРМИРОВАНИЕ ТОЛЕРАНТНОСТИ К ДЕТЯМ С ОСОБЕННОСТЯМИ ПСИХОФИЗИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ В ИНКЛЮЗИВНОМ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОСТРАНСТВЕ	243
ЧАСТЬ IV. СОЦИАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ СОВРЕМЕННОГО ОБЩЕСТВА И ПУТИ ИХ РЕШЕНИЯ	
Бизайнис В.Э. ГЕНЕЗИС КОНСТИТУЦИОННЫХ ОБЯЗАННОСТЕЙ ГОСУДАРСТВА В РЕСПУБЛИКЕ БЕЛАРУСЬ	246
Галецкая А.Ю. ПРИЧИНЫ И СЛЕДСТВИЯ ТРУДОГОЛИЗМА	248
Ерошкин И.И. ОСНОВНЫЕ КОМПОНЕНТЫ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ МОДЕЛИ ПРЕДУПРЕЖДЕНИЯ ВОВЛЕЧЕНИЯ ПОДРОСТКОВ В РЕЛИГИОЗНЫЕ СЕКТЫ	250
Киселева А.П. ПОЧЕРКОВЕДЧЕСКАЯ ЭКСПЕРТИЗА В ГРАЖДАНСКОМ ПРОЦЕССЕ	251
Кистенёва О.Н. О МЕТОДОЛОГИИ ИССЛЕДОВАНИЯ ЛИЧНОСТИ, СОВЕРШАЮЩЕЙ НАСИЛЬСТВЕННЫЕ ПРЕСТУПЛЕНИЯ	253
Крылова М.И. ФОРМИРОВАНИЕ ОПЫТА КОНСТРУКТИВНОГО РАЗРЕШЕНИЯ КОНФЛИКТОВ В МАЛОЙ ПОДРОСТКОВОЙ ГРУППЕ	255
Орлянкович Н.Н. ВЗАИМОСВЯЗЬ ВРАЖДЕБНОСТИ С АГРЕССИВНЫМИ РЕАКЦИЯМИ ПОДРОСТКОВ, ВОСПИТЫВАЮЩИХСЯ В УСЛОВИЯХ ДЕТСКОГО ДОМА	259
Половинко В.В., Мартинович Н.Е. КУЛЬТУРНО-ДОСУГОВАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ КАК ОДНА ИЗ ФОРМ РЕШЕНИЯ ПРОБЛЕМ ЛЮДЕЙ ПОЖИЛОГО И СТАРЧЕСКОГО ВОЗРАСТА	262
Прысь П.А. ДОГОВОР ДОВЕРИТЕЛЬНОГО УПРАВЛЕНИЯ ЦЕННЫМИ БУМАГАМИ	265
Реут О.В. К ВОПРОСУ О ПОНЯТИИ «ПРАВОВАЯ КУЛЬТУРА»	266
Руденок Т.А. СПАЙС-НАРКОМАНИЯ КАК ФОРМА АДДИКТИВНОГО ПОВЕДЕНИЯ ПОДРОСТКОВ	269
Рыбакова О.Н., Орлова А.В. «РАВНЫЙ – РАВНОМУ»: ВОСПИТАНИЕ ЛИДЕРОВ В МОЛОДЕЖНОЙ СРЕДЕ	271
Шведова Ю.М. ГРАФФИТИ КАК ФОРМА ПРОЯВЛЕНИЯ АГРЕССИИ	275

ПРЕДИСЛОВИЕ

Педагогические инновации, являясь доминирующим источником развития образования, увеличивают ресурс педагогической науки и практики.

Становление специалиста-профессионала предполагает воспитание исследовательских качеств у студента независимо от профиля получаемой специальности.

Целью данного научного издания является поиск решений по актуальным проблемам современных областей наук и распространение научных теоретических и практических знаний среди заинтересованных групп студентов, аспирантов, преподавателей.

На страницах сборника статей «Мир детства в современном образовательном пространстве» представлены наиболее значимые результаты их научно-исследовательской работы.

В рамках профессиональной подготовки студентов расширены возможности их научных потребностей через совместную научно-исследовательскую деятельность с преподавателями, которая не только приобщает к научным поискам, но и повышает общий уровень образованности студентов.

Статьи включают в себя анализ научно-методической литературы, результаты экспериментальных исследований, проводимых молодыми учеными на базах учебных и производственных практик.

Заведующий кафедрой музыки ВГУ имени П.М. Машерова,
кандидат педагогических наук, доцент **С.А. Карташев**

ЧАСТЬ I. ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ПРОБЛЕМЫ ВОСПИТАНИЯ И ОБУЧЕНИЯ

ПРИЕМЫ ФОРМИРОВАНИЯ НАВЫКОВ БЫСТРОГО ЧТЕНИЯ У ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Андреева Ю.К., студентка 2 курса
(г. Витебск, ВГУ имени П.М. Машерова)

Научный руководитель – Данич О.В., канд. филол. наук, доцент

В наше время остро встал вопрос о повышении скорости чтения. Основной причиной такого внимания является резкое возрастание объемов информации, для усвоения и управления которой требуется и существенное ускорение освоения информации.

Начальная школа – единственное место, где уделяют внимание технике чтения, а ее скорость измеряют и контролируют. В процессе чтения развивается и совершенствуется оперативная память, устойчивость внимания, а умственная работоспособность зависит, в первую очередь, от этих двух показателей. Поэтому процесс интеллектуального развития ребенка также зависит от скорости чтения. Навык беглого чтения должен быть сформирован еще в процессе обучения в начальных классах школы, но при этом нужно стремиться к тому, чтобы дети читали осознанно, правильно и выразительно.

Под чтением мы понимаем процесс восприятия напечатанного или рукописного текста. И именно по причине многочисленных ошибок и нарушений в технике чтения у учащихся младших классов и возникла необходимость разработки такого вида чтения, как быстрочтение для детей. Самыми популярными ошибками, которые дети допускают в процессе чтения, являются запинание, произвольное изменение букв, перестановка букв и слогов, недочитывание окончаний. Такие ошибки, вместе с названными выше проблемами при чтении, резко снижают скорость чтения, сдвигая же нормативов по чтению часто расстраивает детей, не умеющих легко и бегло читать. Быстрочтение помогает не только устранить эти ошибки, но и автоматически увеличивать скорость чтения, причем не за счет того, что ребенка торопят, а за счет устранения ошибок. Когда ребенку ничего не мешает читать, то, соответственно, увеличивается и скорость. Быстрочтение – способность быстрого восприятия текстовой информации при использовании специальных методов чтения. Оно предоставляет инструментарий, который позволяет детям проработать и исправить возникающие сложности в чтении, а когда чтение не вызывает трудностей, ребенок сам берется за книгу.

Существует множество способов обучения ребенка быстрому чтению. Среди них можно выделить следующие:

- *Чтение без регрессий.*

Регрессии – это возвратные движения глаз с целью повторного чтения уже прочитанного. Этот недостаток считается самым распространенным. Некоторые читатели незаметно для себя читают дважды любой текст, как легкий, так и трудный, как бы для верности. Области таких повторных фиксаций глаз, возникающие при традиционном чтении, иногда очень велики. Понятно, что частые возвратные движения глаз резко снижают скорость чтения. Однако есть возвраты, которые можно считать обоснованными. Они возникают при появлении новых мыслей. Некоторые исследователи называют их, в отличие от регрессий, реципациями [1]. Основная цель реципаций – более

глубокое осмысление уже однажды прочитанного текста. Методика быстрого чтения рекомендует повторное чтение только по окончании чтения всего текста.

Первая причина регрессий – сила привычки. Поэтому следует четко определить причину повторного чтения: действительно сложный текст или отсутствие внимания? Отказ от регрессий повышает скорость чтения в два раза и качество понимания прочитанного в три раза.

- *Чтение без артикуляции.*

Артикуляция – это произвольные движения губ, языка, элементов гортани при чтении текста про себя. Движения органов речи при чтении про себя затормаживаются лишь внешне, на самом же деле они находятся в постоянном скрытом движении. Интенсивность этих микродвижений зависит, прежде всего, от уровня развития навыка чтения и сложности текста. Чем менее развит навык чтения про себя у детей и чем сложнее текст, тем ярче выражена артикуляция.

Действительно, исключение внутреннего проговаривания слов – это самый главный источник увеличения скорости чтения. Дефект проговаривания читаемых слов можно разделить на следующие составляющие:

1. Проговаривание, сопровождающееся механическими движениями.
2. Проговаривание слов в мозгу – т. е. в речевом центре.

- *Чтение по интегральному алгоритму чтения.*

Главное в проблеме быстрого чтения – не столько быстрота, сколько оптимальность, эффективность получения значимой информации, благодаря правильному выбору программы смыслового восприятия текста. Та или иная скорость и техника чтения подчиняется, прежде всего, тем целям, задачам и установкам, которые читатель ставит перед собой. Именно выработка соответствующих программ, умение гибко использовать каждую из них в нужный момент и определяют способность читать быстро.

- *Чтение вертикальным движением глаз.*

Как правило, при традиционном чтении используется малое поле зрения. Под полем зрения понимается участок текста, четко воспринимаемый глазами при одной фиксации взгляда. При традиционном чтении, когда воспринимаются в лучшем случае 2-3 слова, поле зрения очень мало. Вследствие этого глаза делают много лишних скачков и фиксаций.

Чтение текста целыми фразами более эффективно не только с точки зрения скорости, поскольку оно способствует и более глубокому пониманию прочитанного. Это происходит потому, что восприятие больших фрагментов текста в моменты фиксации взглядом вызывает наглядно-образные представления, ярко проясняющие смысл текста. Значительно снижает скорость чтения и непродуктивный переход глаз от конца каждой прочитанной строки к началу новой. Сколько строк на странице, столько и лишних переходов, т. е. холостых движений глаз, на которые расходуется не только время, но и силы.

При быстром чтении движение глаз более экономно: вертикально, сверху вниз по центру страницы.

- *Выделение основного смыслового значения текста.*

Проблема понимания текста достаточно давно и плодотворно исследуется психологами. Пониманием называют установление логической связи между предметами путем использования имеющихся знаний.

Свести содержание текста к коротким и существенным логическим формулам, отметить в каждой формуле центральное по смыслу понятие, ассоциировать понятия между собой и образовать таким путем единую логическую цепь идей – вот сущность понимания текста. Прием выделения смысловых опорных пунктов представляет собой как бы процесс фильтрации и сжатия текста без потери основы.

- *Постоянная тренировка внимания.*

Внимание – это избирательная направленность сознания при выполнении определенной работы. Быстрое чтение требует повышенного внимания. Скорость чтения большинства читателей намного ниже той, которую они могли бы иметь без ущерба для понимания. У медленно читающего внимание часто переключается на посторонние мысли и предметы, и интерес к тексту снижается, поэтому большие фрагменты читаются механически и смысл прочитанного не доходит до сознания.

- *Выполнение ежедневной обязательной нормы чтения.*

Данный способ предполагает необходимость читать каждый день различную литературу по несколько страниц. Читать две газеты, один журнал или 50-100 страниц любой книги. Конечно, для детей должна быть литература, доступная для их возраста, а количество страниц должно зависеть от возможностей самого ребенка [2].

Заключение. Таким образом, освоение техники быстрого чтения действительно представляет собой процесс комплексного воздействия на различные стороны психической деятельности человека.

При быстрочтении внимание уделяется и качеству понимания и запоминания.

Как видим, быстрочтение к решению задачи качественного понимания, а также запоминания текстов подходит с позиции организации таких мыслительных процессов как внимание, воображение, память, мышление.

Привив ребенку любовь к чтению, которая возможна лишь при эффективном и качественном выполнении этого процесса, педагог или родитель оказывает помощь в будущем, т.е. облегчает ребенку выполнение множества задач, самой главной из которых является успешная учеба в школе.

Список цитированных источников:

1. Андреев О.А., Хромов Л.Н. Техника быстрого чтения: учебник. – М.: Прометей. 1991.
2. <http://zapomnivse.com/stati/skorochtenie/tekhnika-bystrogo-chteniya.html>.

НЕКОТОРЫЕ ОСОБЕННОСТИ ФОРМИРОВАНИЯ НАВЫКОВ РЕЧЕВОГО ЭТИКЕТА В ДОШКОЛЬНОМ ВОЗРАСТЕ

Анищенко Ю.С., студентка 5 курса

(г. Витебск, ВГУ имени П.М. Машерова)

Научный руководитель – Данич О.В., канд. филол. наук, доцент

Введение. Дошкольное детство – важнейший период в нравственном становлении личности. Одним из направлений в нравственном развитии ребёнка является воспитание культуры поведения, которое невозможно без знаний правил общения и сотрудничества, принятых в обществе. Выражаются эти правила нормами речевого этикета.

Речевой этикет как самостоятельная культурная ценность нашего белорусского народа сегодня, в эпоху кардинальных изменений социально-экономических условий и культурно-идеологических ориентаций, нуждается в сохранении, глубоком и всестороннем осмыслении. Важнейший путь реализации данной задачи – обучение речевому этикету детей дошкольного возраста, так как именно в этот период закладывается фундамент моральных принципов, нравственной культуры, развивается эмоционально-волевая сфера личности, формируется продуктивный опыт повседневной коммуникации.

Проблема формирования у дошкольников представлений об этических нормах и правилах речевого поведения является весьма актуальной. В настоящее время родители

стремятся предоставить детям большую свободу во взаимоотношениях с окружающими, и, к сожалению, они достаточно инертны в воспитании у детей культуры общения с другими людьми. В связи с этим развитие умений и навыков культурного общения дошкольников ложатся на плечи воспитателей и работников учреждений дошкольного образования.

Основная часть. Речевым этикетом называют систему языковых знаков и правил их употребления, принятых в данном обществе в данное время с целью установления речевого контакта между собеседниками и поддержания общения в эмоционально положительной тональности в соответствии с речевой ситуацией [1, с.3]. Нормы речевого этикета весьма разнообразны, но, к сожалению, в дошкольных учреждениях они используются не в полной мере.

Усваивая этикетную лексику, ребенок “присваивает” часть социального речевого опыта народа, овладевает культурно-речевыми эталонами, характерными для той культурной среды, в которой он находится. Введение словесных формул речевого этикета в общую систему речевого взаимодействия дошкольника с окружающими взрослыми и сверстниками способствует формированию комфортного коммуникативного поля и оказывает безусловное влияние на духовный мир ребенка. Ведь общеизвестно, что слово образует душу.

Базовые формулы речевого этикета усваиваются в раннем возрасте, когда родители учат ребёнка здороваться, говорить спасибо, просить прощения за проделки. Но ребенок среднего и старшего дошкольного возраста уже вполне может учиться правильно оценивать ситуацию, заводить и поддерживать разговор со сверстником и взрослым, грамотно излагать свои мысли.

Формулы речевого этикета – это такие специальные слова и выражения речевого этикета, которые устойчиво используются для выражения той или иной этикетной информации в стандартных ситуациях общения [2, с.42].

Среди множества речевых формул можно выделить следующие группы, которые доступны для дошкольников:

- формулы приветствия
- формулы обращения
- формулы благодарности
- формулы извинения
- формулы завершения разговора.

Любой разговор, как правило, начинается с приветствия или извинения, оно может быть вербальным и невербальным. Современные дети для этого используют в основном лишь две формы: «Здравствуй!» и «Привет», а то и не использует их вовсе, пока кто-нибудь из взрослых не напомнит.

А ведь ребенок уже с 4,5 лет вполне может использовать такие формы приветствия как «доброе утро», «добрый день», «здравствуй» (для обращения к сверстнику или близким).

В течение разговора дети не редко стараются перекричать друг друга, часто перебивают и не дают высказаться товарищу. Результатом этого бывают детские ссоры, обиды, прекращение процесса игры, а иногда игра заканчивается, даже не успев начаться. Все это происходит потому, что ребята просто не смогли договориться.

В завершение разговора используют формулы прекращения общения, расставания. Эти формулы выражаются в виде пожеланий (всего хорошего, всего доброго, до свидания), надежд о дальнейших встречах (до завтра, надеюсь на скорую встречу, со звонимся), либо сомнений в дальнейших встречах (прощайте). Но дошкольники используют в своей речи лишь «до свидания» (для взрослых) и «пока» (для сверстников и близких). Часто подобное прощание дети сопровождают жестом: помахивание рукой.

Если малыш просит о помощи, то чаще он просто подойдет к воспитателю и выскажет свою потребность. А иногда просто подойдет и будет ждать, пока воспитатель не заметит его и не спросит, что случилось. В значительной степени облегчило работу воспитателя, если бы воспитанник самостоятельно выражал свои потребности. К сожалению, некоторые дети выражают свои просьбы как требования: подходят и кричат о своей проблеме до тех пор, пока воспитатель не удовлетворит их требование. При этом им не важно, выполняет ли воспитатель важную работу, ведет ли беседу с другим ребенком или решает какие-либо вопросы с родителями или работниками дошкольного учреждения.

Просьба должна быть предельно вежливой по форме (но без заискивания) и понятной адресату, обращение с просьбой – деликатным. При обращении с просьбой желательной избегать отрицательной формы, использовать утвердительную.

Для выражения своей просьбы или потребности дошкольник вполне может использовать такие речевые формулы как «Извините, можно мне...», «Можно я...», «Разрешите (-те) мне...» «Разрешите(-те), пожалуйста...», «Помогите, пожалуйста...». Эти же формулы ребенок может использовать и для обращения с просьбой к сверстнику или, если он просит что-либо ему дать. В этом случае следует добавить «Дай (-те), пожалуйста...».

За выполнение просьбы, оказание услуги, полезный совет принято выражать собеседнику благодарность.

Дошкольники часто говорят «спасибо», когда закончили прием пищи. С напоминания взрослого они употребляют эту же форму речевого этикета, если ребенку что-либо дали или оказали помощь. А выражать благодарность в устной форме ребенок должен уметь самостоятельно и без напоминаний. Для выражения благодарности дошкольник может использовать формулы: «Благодарю», «Большое спасибо», «Спасибо Вам (тебе)».

Важной для ребенка дошкольного возраста является игра. И приглашать в нее друзей, желающих, предлагать изменения и т.д. тоже нужно уметь. Не редки случаи, когда один из играющих, не предупредив остальных, выходит из игры или совершает неожиданные для других действия. В результате игра прерывается или прекращается. Этого бы не случилось, если дошкольник умел правильно высказывать свои предложения, используя речевые формулы: «Давай (-те) я...», «Можно мне...», «Хотите я...», «Прошу...».

При этом остальные должны правильно отреагировать на предложение и вежливо согласиться или отказать: «Ладно, я согласен», «Извини, но...», «Спасибо, я сам (-а)».

Не всегда у взрослых получается поступать так, чтобы не обидеть кого-либо, а тем более подобное часто встречается у детей. И слова извинения при этом должны быть не просто формальностью, а быть искренними и необходимыми для того, кто их произносит. В детском саду ребята чаще используют «извини», «прости», но не с целью, чтобы их простили, а потому что того требует воспитатель.

Дошкольник может извиняться, используя следующие этикетные формулы: «Прости (-те) меня», «Простите (извините), пожалуйста», «Не обижайся (-тес)», «Я виноват (-а)».

Конечно, адресат извинений должен соответствующе отреагировать: «Ладно», «Ничего», «Я не сержусь». К сожалению, некоторые дети отвечают отрицательно: «Нет, не прощу». Это также недопустимо, как и отсутствие извинений.

Развитие коммуникативных навыков и воспитание вежливого общения в дошкольном учреждении полностью зависит от воспитателей и методиста. То, что не получил или вовсе не получил ребенок в семье следует дать воспитателю. Научить детей доброму отношению друг к другу, уважению к старшим, ценить труд другого человека (а не только свой), считаться с мнениями других, конструктивно решать проблемы, преодолевать трудности – вот главные задачи, которые ставит и решает воспитатель. Дос-

тичь этого можно разными средствами. Личный пример педагога – это одно из средств для достижения поставленных целей. Как воспитатель общается с ребенком, с коллегами по работе может послужить хорошим опытом для ребенка. Далее следует предметная среда и игровая деятельность детей. Наблюдая за ребенком в игре, очень многое можно сказать, на каком этапе социальной компетентности он находится, так как игра является точной проекцией нашей жизни. Поэтому важно иметь богатую предметную среду в группе. Сюжетно-ролевые игры помогут педагогу выявить и впоследствии сгладить недостатки в общении и поведении детей. Добиться этого можно путем объяснения воспитателем как надо и как не надо себя вести ребенку в той или иной ситуации, что следует предпринять, чтобы решить проблему. Неплохим примером могут послужить и литературные произведения. Например «Цветик-семицветик» В.П. Катаева, Сказка «Про вежливые слова» К.Э. Реннера, «Волшебное слово» В.А. Осеевой и др.

Вывод. В речевой этикет включаются: обращение, знакомство, приветствие, привлечение внимания, приглашение, просьба, согласие и отказ, извинение, жалоба, сочувствие, поздравление, прощание, благодарность и другие. Знакомя детей с правилами речевого этикета, важно помочь им понять необходимость культуры речевого общения, познакомить их с миром “волшебных” слов, различными вариантами этикетных форм, развивать умения отбирать языковые средства в зависимости от участников и ситуации общения (с кем, где, когда, зачем говорить), воспитывать желание быть культурным, вежливым человеком.

Таким образом, речевой этикет позволяет установить нужный контакт с собеседником в определенной тональности, в различной обстановке общения, отражать разумный характер взаимоотношений общающихся.

Уже в дошкольном детстве можно сформировать привычку к определенным нормам речевого поведения, позволяющим воспитать личность человека, который в процессе коммуникации способен на определенный уровень восприятия информации, воздействия на нее и управления ею.

Список цитированных источников:

1. Бакалай А.Г. Словарь русского речевого этикета: 2-е изд., испр. и доп. / А.Г. Бакалай- М.: АСТ-ПРЕСС, 2001. – 672 с.
2. Стерин И.А. Русский речевой этикет / И.А. Стерин [Электронный ресурс]. – 1996. Режим доступа: http://sterinia.ru/files/757/4_1zbrannye_nauchnye_publicacii/Formirovanie_rechevoj_kultury/Russkij_rechevoj_etiket.pdf – Дата доступа: 21.01.2016.

МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ПРОБЛЕМЫ ИССЛЕДОВАНИЯ НЕВЕРБАЛЬНОГО ОБЩЕНИЯ

Беляев К. Е., студент 2 курса

(г. Витебск, ВГУ имени П.М. Машерова)

Научный руководитель – Гучкова А.С., преподаватель

Введение. В современном мире трудно представить человека, который смог бы обходиться без общения. Большую часть своего времени человек проводит в обществе, где постоянно происходит коммуникативное взаимодействие между индивидами при помощи не только слов, речи, но и передача информации или влияние друг на друга через образы, интонации, жесты, мимику. Следовательно, такие исследователи как А. Пиз, И.Н. Горелов, П. Экман и др. установили, что в процессе взаимодействия человек от (60%) до (80%) информации о партнере получает за счет невербальных средств коммуникации (к которым относятся и кинесические проявления), и только от 20 до

40% информации передается с помощью вербальных средств. Таким образом, проблема невербального общения с каждым днём становится все более актуальной и популярной для изучения в разных научных областях (социологии, психологии, культурологии, биологии и т. д.).

Основная часть. Важной особенностью кинесического языка является то, что его трудно имитировать, сознательно контролировать, особенно, если человек эмоционально захвачен происходящим. Следовательно, информацию, получаемую с его помощью, можно считать более «истинной», чем вербализованную часть коммуникации [1, с. 9]. Необходимо отметить, что понимание целостного экспрессивного поведения заключается в поиске «опорного, систематизирующего признака», поскольку фактически любая часть тела (внешности) так или иначе несет информацию о характере партнеров по общению и потому может попасть в поле внимания наблюдателя.

Подавляющее большинство исследований по невербальному общению посвящены лицу человека: традиционно считается, что именно лицо является главной составляющей внешности, а его выражения играют важнейшую роль в общении людей. Однако, в реальности – важную информацию несет все же не только лицо, а и «познотоническая активность». В специфике поз, в динамике их смены отчетливо проявляются психодинамические характеристики и личностные свойства человека. Ведь, именно познотонические выражения характера личности служат тем зримым языком, посредством которого происходит невербальный диалог [1, с. 10].

Таким образом, исследования невербальной коммуникации систематически проводятся с 50-х гг. XX в., хотя отдельные значимые для данной области работы появлялись с начала XX века. В качестве открывателей и первых исследователей невербальной коммуникации как относительно самостоятельной предметной области необходимо отметить М. Мосса, Э. Кречмера, Ф. Александра, а также создателей советской физиологической школы, таких как А. Ухтомский и Н. Бернштейн [1, с. 8].

Хочется отметить, что дальнейшие исследования невербальной коммуникации развивались преимущественно в рамках, лингвистики и психолингвистики, а так же важная роль отводится поведению и социальной психологии.

В центре внимания лингвистически ориентированных исследователей находится проблема семантики невербального поведения (жестов). Изучение этой невербальной области отражает исследование коммуникативного функционирования жестов и информационного обмена посредством телесного поведения, которые могут быть объединены в рамках условно выделенного нами социально-психологического направления исследований. Вследствие этого, наиболее значительные результаты были получены представителями необихевиоризма (А. Шефлен (A. Scheflen), С. Джонсон (S. Johnson), П. Экман (P. Ekman)), теоретической социологии, в особенности символического интеракционизма (И. Гофман (E. Goffman)), когнитивной психологии (Л. Бернштейн (L. Bernstein), Р. Солсо (R. Solso)) и психоанализа (А. Лоуэнн) [2, с. 23].

Таким образом, несмотря на важность данного аспекта невербального общения, в настоящее время данное направление является мало исследованной областью. Прежде всего это объясняется тем, что в отличие, от жестов, мимических движений, физиогномических примет, многие из которых подчас имеют более или менее однозначную трактовку, позы каждого человека сугубо индивидуальны и изучение их сопряжено с определенными трудностями: строение тела, физическая форма и эмоциональное состояние в целом, стиль и мода в одежде и поведении, элементы случайности и неповторимости отдельных поз – вот те дополнительные и плохо поддающиеся контролю переменные, которые всегда следует учитывать при восприятии поз. Необходимо отметить, что в результате, здесь целесообразным является изучение поз посредством рисунков, так называемых «палочных фигур». Широкое распространение получила, в ча-

стности, классификация «палочных фигур» Сабина и Хардика; авторы связали определенные позы человека с некоторыми качествами его личности (или исполняемой ролью) и придали 42 «палочным» позам конкретное толкование [2, с. 24]. Однако, все последующие исследования поз фактически опирались на эту классификацию и мало что могли добавить как к ее исходной интерпретации, так и к изучению этого аспекта невербального общения.

Зачастую, восприятие и понимание человека на основе его экспрессивного поведения – процесс невербального общения – предполагает наличие у воспринимающего некоторых структурированных представлений (категорий), позволяющих ему читать знаки и сигналы языка тела. Соответственно, исследователи стали все чаще прибегать к использованию фотографии, пиктограмм, графических рисунков и предприняли немало попыток по созданию различных классификаций и «словарей», позволяющих расшифровывать отдельные невербальные коммуникативные коды.

Однако наряду с изучением категориальной организации социального познания все больше внимания начинает уделяться другой форме структурирования знаний. Речь идет об относительно устойчивых, обобщенных структурах прошлого опыта, позволяющих предвосхищать изменения вида объектов, порядок развития событий, их содержание и связь. Такими структурами являются особого рода схемы – фреймы [2, с. 28].

Следовательно, под фреймом обычно подразумевают минимальное описание какого-либо явления или объекта, которое обладает удалением из описания любой составляющей и приводит к тому, что данный объект перестает правильно опознаваться (классифицироваться). Существуют фреймы, которые являются врожденными в том смысле, что они естественно и неизбежно возникают в процессе когнитивного развития человека, примером здесь может быть знание характерных черт человеческого лица. Вторая группа фреймов усваивается из опыта или обучения. Как правило, фреймы, активируются определенными стилистическими маркерами – свойствами демонстранта или социальным контекстом (гнев, любовь, стремление к сотрудничеству или власти, групповая принадлежность и т. п.), где выражаются чаще всего невербально. Это имеет важнейшее значение, поскольку фреймы активизируются, именно тогда, когда интерпретатор, пытаясь выявить смысл фрагмента невербального поведения, оказывается в состоянии приписать ему интерпретацию, поместив содержание фрагмента в модель, которая известна независимо от этого «текста».

Необходимо отметить, что введение и исследование фреймов значительно изменило научные представления о коммуникативных процессах в целом. Особенно это касается исследований понимания связного текста, но, безусловно, фреймовый анализ может быть успешно применен и в исследованиях по невербальному общению. Однако, если текст вербального сообщения разворачивается последовательно, то большинство невербальных «сообщений» осуществляются одновременно. Следовательно, тот или иной активированный фрейм ведет к жестко обусловленной, подчиненной определенному алгоритму интерпретации, что подчас и проявляется в ошибках и ограниченности подобной интерпретации в целом. В то же время люди, искушенные в языке тела, обладают большей пластичностью во взаимодействии с другими.

Заключение. Таким образом, следует обозначить, что учёные, занимающиеся исследованием в рамках невербального общения, стараются найти одностороннюю интерпретацию для более точного понимания собеседника. Где происходит разработка предварительных стратегий (схем), на которые влияет новая информация, и благодаря чему можно наблюдать эффективность перехода от одной модели к другой. Следовательно, на успешность понимания невербального общения оказывают влияние многие факторы: личностная и социальная идентичность, а так же психологические особенности (установки, воображение, наблюдательность, опытность). Однако, словами человек управляет

легче, чем телом, жестом и выражением лица. Поэтому данный вид общения, зачастую указывает на реальное состояние, его действительное отношение к событию, ситуации или же другому человеку. Данный подход соответствует современным научным представлениям о процессе невербального общения.

Список цитированных источников:

1. Горелов И.Н. Невербальные компоненты коммуникации / И.Н. Горелов. Изд.4-е – М.: Книжный дом «ЛИБРОКОМ», 2009. – 112 с.
2. Крейдлин Г.Е. Невербальная семиотика: Язык тела и естественный язык / Г.Е. Крейдлин. – М.: Новое литературное обозрение, 2004. – 592 с.

ЛИНГВОДИДАКТИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ УСВОЕНИЯ СТУДЕНТАМИ-ИНОСТРАНЦАМИ СИНТАКСИСА РУССКОГО ЯЗЫКА

Богачёва Е.М., магистрант

(г. Витебск, ВГУ имени П.М. Машерова)

Научный руководитель – Данич О.В., кандидат филол. наук, доцент

Введение. Любой уровень владения языком предполагает, что у студента-иностранца должно быть сформировано представление о системе языка, а также умение использовать полученные знания в речи.

На начальном этапе представления о грамматическом строе языка является неполными, ограниченными. На среднем этапе студент должен получить полное представление о системе языка, хотя известно, что в активном употреблении будет использоваться лишь часть знаний. В итоге знания, необходимые для свободного активного употребления основных грамматических средств русского языка, приобретают максимальную значимость. Данное положение и обусловило актуальность и научную значимость проблемы, исследуемой в данной статье.

Основная часть. Л.В. Щерба четко определил роль изучения грамматической системы языка. Он утверждал, что грамматика является «объективной языковой действительностью, управляющей нашей речью» [4, с. 32]. Закономерности грамматики формируют предложения и, как следствие, речь в целом. Не стоит забывать, что система языка – сложная система, в которой сосуществуют разные составные части: фонетика, лексика, морфология, синтаксис. Эти аспекты языка тесно взаимодействуют. В зависимости от того, какова цель изучения языка (познавательная или практическая), будут определенным образом распределены аспекты языковой системы. Так, в теоретических грамматиках, которые предоставляют возможность изучить язык в познавательных целях, все аспекты языка находятся в относительно расчлененном виде. Для практических целей обучения уместно иное распределение аспектов языка, такое изложение материала, чтобы внимание уделялось раскрытию связей между разными сторонами языковой системы, взаимодействию лексики, морфологии, синтаксиса. Здесь важно учитывать, что практическая грамматика – основа обучения, а специального грамматического аспекта в преподавании русского языка как иностранного не выделяют. Это противоречие снимается за счет особой организации учебного материала, при которой в поле зрения преподавателя одновременно находится и лексика, и грамматика.

Следует учитывать, что практическая грамматика не описывает систему языка, не рассказывает о языке, а учит им пользоваться практически. Практическая грамматика должна обеспечить студентам-иностранцам возможность говорить и читать на русском языке, понимать русскую речь, поэтому изучение языковых явлений должно приближаться к потребностям самих студентов.

Для практической стороны обучения русскому языку студентов-иностранцев необходимо тщательно отобрать материал, продумать организацию и формы работы. В учебных целях для практического усвоения необходим грамматический минимум. Существуют определенные принципы отбора грамматического материала в рамках практической грамматики. Так, материал отбирается с учетом следующего: целей обучения, родного языка студентов-иностранцев, языковой характеристики определенной сферы общения (продуктивность, стилистическая маркированность и др.); типичности речевых единиц для современного русского языка, а также необходимости для речевого общения в определенной ситуации. Важность материала определяется спецификой системы русского языка, степенью сходства и различия с родным языком; степенью методической целесообразности. Преподаватель должен учитывать следующие особенности языковой системы: видовременная система глагола; специфика структуры словосочетаний и предложений; особенности порядка слов в русском языке.

Предложение строится на основе словосочетаний, «строительных блоков», поэтому прежде должны быть представлены словосочетания, которые формируют предложение. Причем известно, что разные слова и словосочетания имеют разную способность присоединять к себе распространители. Например, глагол *писать* присоединяет разное количество дополнений: *писать письмо, сочинение, стихи*; глагол содействовать употребляется в ограниченных словосочетаниях: *содействовать развитию, росту*.

В русском языке предложение – основная единица языка и речи. Поэтому для формирования, конструирования предложения также важно отобрать определенный грамматический материал. В системе русского языка предложение формируется в основном именами существительными и глаголом. Остальные же части играют второстепенную роль, хотя также являются важными. Особая структурообразующая роль у служебных слов.

Для развития навыков построения предложения особое значение имеют переходные глаголы, так как они позволяют строить трехчленное предложение: он умывается – он умывает лицо, он спит – он читает книгу и др. Несомненно, при отборе грамматического материала должны учитываться не только методические, но и лингвистические внеязыковые факторы.

Речевая деятельность – это синтетическое целое, в котором реализуются одновременно все аспекты языка. Для активного овладения языком иностранными студентами возникает необходимость концентрически располагать материал. Так, для практики обучения русскому языку как иностранному характерна опора на синтаксис, в частности, на речевую единицу – предложение, поэтому в концентры начального периода обучения включается сложное предложение, которое вводится на базе усвоения структуры простого предложения: *Она хорошо учится. Я знаю, как она учится. Вы знаете, как она учится?*

Да, я знаю, как она учится. Система подачи материала строится от простого к сложному, но нужно иметь в виду, что некоторые простые предложения воспринимаются труднее, нежели сложные: *Она не приехала из-за дождя.*

Следует помнить, что концентрическая подача материала должна создавать у учащихся представление о языке как о системе. Для этого нужно соблюдать требование систематизации и обобщения изучаемого материала.

При определении основных принципов работы по синтаксису в преподавании русского языка как иностранного необходимо обращать внимание на следующее:

1. Какое место синтаксис занимает в учебном процессе?
2. На какие структурные и смысловые признаки предложения нужно обращать внимание учащихся в первую очередь?
3. Что нужно учитывать при отборе материала по синтаксису в целом?
4. Чем определяется последовательность работы над отобранными конструкциями?

5. Каковы наиболее эффективные для учащихся пути овладения наиболее важными синтаксическими конструкциями?

Подход к изучению синтаксиса, отбор материала и подача его в обучении иностранных студентов русскому языку как иностранному отличаются от подхода к изучению синтаксиса в русскоязычной аудитории, где нет необходимости учить строить предложение, то есть речевую единицу.

В преподавании русского языка как иностранного синтаксис как раздел грамматики преобразуется в практических целях в учебном процессе не только в отношении последовательности его изложения, но и в принципах его подачи. Основой для такого преобразования материала служит указание Л.В. Щербы о разграничении активной и пассивной грамматики. Он отмечал, что с позиций активной грамматики в синтаксисе должны рассматриваться вопросы о том, «как выражается та или иная мысль, например, как, какими языковыми средствами выражается предикативность вообще? Как выражается описание того или иного куска действительности?» [4, с. 45].

Мысль Л.В. Щербы помогает раскрыть понятие так называемых логико-смысловых групп учебного материала. Именно потому, что активный синтаксис призван обучать активному владению речью, за основу в организации учебного материала берется не формальная характеристика явления, а выражение значения, смысла. Организация синтаксического материала по логико-смысловым группам отражена в программах и учебниках по русскому языку для студентов-иностранцев.

Заключение. В заключение следует отметить, что синтаксис при обучении русскому языку иностранных студентов изучается на протяжении всего периода обучения, является сквозной темой. Изучение синтаксиса начинается с первых шагов обучения при овладении формами связи слов (согласование, управление, примыкание), включает овладение нужными словосочетаниями наряду с последовательным и систематическим усвоением различных типов простого и сложного предложения.

Список цитированных источников:

1. Воронцова, И. Б. Основы лингводидактики: учебное пособие / И. Б. Воронцова. – Ижевск, 2007. – 113 с.
2. Лебединский, С. И. Методика преподавания русского языка как иностранного : учебное пособие / С. И. Лебединский, Л. Ф. Гербик. – Минск, 2011. – 309 с.
3. Мустайоки, А. Теория функционального синтаксиса: от семантических структур к языковым средствам / А. Мустайоки. – Москва, 2011. – 410 с.
4. Щерба, Л. В. Языковая система и речевая деятельность / ред. Л. Р. Зиндер, М. И. Матусевич ; Акад. наук СССР, Отд-ние лит. и яз., Комис. по истории филол. наук. – Ленинград: Наука. Ленингр. отделение, 1974. – 427 с.

ТРАГІЧНЫ СВЕТА ДЗЯЦІНСТВА Ў АПОВЕСЦІ “ЦІХАЯ ПЛЫНЬ” М. ГАРЭЦКАГА

Брэхун Г. К., студэнтка 4 курса
(г. Віцебск, ВДУ імя П. М. Машэрава)

Навуковы кіраўнік – Падстаўленка В.Ф., канд. філал. навук, дацэнт

Уводзіны. Максім Іванавіч Гарэцкі – таленавіты майстар слова, яго творы характарызуюцца складанай грамадска-сацыяльнай і філасофскай праблематыкай, вялікай духоўнай змястоўнасцю, дасканаласцю і арыгінальнасцю мастацка-выяўленчых сродкаў, у тым ліку і шматлікасцю сродкаў і прыёмаў мастацкага псіхалагізму.

Аповесць “Ціхая плынь” займае асаблівае месца ў творчасці гэтага выдатнага пісьменніка. Ён пісаў яе на працягу трынаццаці гадоў, і канчатковы варыянт твора выйшаў у 1930 годзе.

Мэтай нашага даследавання з'яўляецца выяўленне сутнасці трагічнага свету дзяцінства ў названым творы Максіма Гарэцкага.

Асноўная частка артыкула. У цэнтры аповесці “Ціхая плынь” – трагічная гісторыя жыцця хлопчыка Хомкі Шпака. У галоўнага героя твора быў прататып – Панаўска Нажынскі. Паводле звестак, як і сам Гарэцкі, “ён быў родам з Багацькаўкі. Панаўска гадаваўся ў нястачы, ды яшчэ ў воласці памыліліся з ягоным узростам, таму і адправілі Нажынскага ў войска. На фронце ён хутка загінуў” [1, с. 140]. Як бачна з аповесці, захоўваюцца пакутніцкая сутнасць пратаганіста і цэнтральныя факты яго існавання. Такім чынам, прататыпнасць падзей і згаданага вобраза спрыяла паглыбленню ўсёй рэалістычнасці апаведу.

Вобраз Хомкі падаецца пісьменнікам амбівалентна, як тыповы і ўнікальны персанаж для айчыннай літаратуры. З аднаго боку, гэта нашчадак гаротнага беларускага сялянства пачатку мінулага стагоддзя, таму агульнакласавыя праблемы (бесперспектыўнасць існавання, немагчымасць развіцця свайго інтэлектуальнага і духоўнага патэнцыялу, жыхлівыя грамадскія ўмовы і інш.) закрываюць шляхі да шчасця і пратаганісту. Разам з тым Хомка выбіваецца з крэўнага асяроддзя, бо жадае змяніць уласны лёс, адчувае яго несправядлівасць, прагне самаадкрыцця і самапазнання.

Жадаючы псіхалагічна глыбока раскрыць унутраны свет героя, аўтар падрабязна спыняецца на вонкавых, сацыяльных першапрычынах фармавання характару персанажа. Таму ў пачатковых раздзелах апісваецца месца з'яўлення хлопчыка – яго мікрасвет, сумны і абмежаваны нават у дробязях, далей прыводзяцца сцэны ранняга галоднага дзяцінства Хомкі, яго пакутлівая вучоба ў школе, парабкоўства.

Як адзначана, у змест аповесці ўваходзіць дэталізаванае жорстка рэалістычнае апісанне хаты мужыка. Гэтая жыхлівая нястача і безнадзейнасць маюць сваю душу – маленькае гаротнае дзіця, якое пісьменнік наўмысна не называе па імені, выкарыстоўваючы толькі абстрактнае слова “живое”, бо любы чалавек не павінен знаходзіцца ў такіх антычалавечых умовах: *“А вы зірніце на живое. Яно сярод хаты, на земляной падлозе, збітай у ямкі і залітай памыйкамі, <...> сядзіць ля місы, у якой рулі з настаялкі, хлеба, мук і смецця. Круглыя дзіцячыя вочкі, зарумзанія і пахмурныя, з безнадзейным подзівам уталоняцца на вас”* [2, с. 133].

Індывідуальнае няшчасце асэнсоўваецца ў аповесці як тыповая заканамернасць, фатум, лёсавызначальнасць: *“Безвыходнасць страшная і пакора лёсу апошняя, крайняя – чуюцца ў тым плачу, у тым восенным дажджы, у той музыцы бяссільнага. Гэта ўжо не плач – гэта песня распачы”* [2, с. 134].

Працягам накіраванасці сталі і наступныя гады жыцця Хомкі. Нават асвета і школа, якія маглі стаць шляхамі да лепшага, у антысвеце набылі свае антыформы. “Дрэнна вучыцца Хомка”, але гэта лагічны вынік, бо настаўнік яго нават за чалавека не лічыць. Псеўданаўнік апантаны жаданнем “цывілізаваць” сваіх выхаванцаў праз адмаўленне ад усяго беларускага, перакрэсліванне сяброўскіх стасункаў. На пакаранага чаплялася бірка з “мужыцкімі” словамі, і *“найбольш цярпеў ад біркі Хомка Шпак”* [2, с. 143]. Адчуваючы несправядлівасць і пачварнасць “экспедымента”, даведзены да адчаю хлопчык уздымаецца на бунт: *“Сэрца яго зайшлося <...> І тут Хомка быццам здурнеў першы раз у жыцці сваім <...> і з шалёнай, як у бацькі, злосцю прраз! пераламіў яе”* [2, с. 144]. Што цікава, спроба героем наблізіцца да праўды і годнага існавання асэнсоўваецца як дэвіяцыя, парушэнне нормаў, вар'яцтва. Прыняты сацыяльны стандарт – пакора, абывакасць да ўсіх, у тым ліку і да сябе.

Вельмі часта М. Гарэцкі звяртаецца да такой сюжэтнай дэталі, як сны Хомкі, яны займаюць значную частку твора і выконваюць некалькі функцый. Па-першае, яны дазваляюць у рэтраспектыўным плане падрабязней пазнаёміцца з маленствам персанажа. Яго патаемныя думкі і перажыванні пра прыгожую, аднак недаступную кніжку,

забітую бацькам кабылу, вясковае свята часцей за ўсё падаюцца праз аповед не ад першай, а ад трэцяй асобы (у аб'ектывізаванай аўтарскай форме). Пры гэтым шматгранныя і супярэчлівыя эмоцыі героя (ціхая роспач, туга, трывога і інш.) раскрываюцца ў поўнай ступені. Па-другое, апісаныя сненні прадказваюць новыя перашкоды, змаганне і знішчаныя ў будучым надзеі персанажа. Ланцуг са сноў-трызенняў прадказвае яго гвалтоўны зыход у нябыт. На такі вынік арыентуюць чытача і асобныя тэкстуальныя падказкі: “*спіць хлопчык, як забіты*” [2, с. 152], “*цела маё не слухае мяне: яно размарана, яно прыкута печым да зямлі*” [2, с. 161].

Галоўны герой надзелены велізарным духоўным, маральным і агульначалавечым патэнцыялам, але ён адрэнуты грамадствам, ізаляваны ад астатніх. Таму аўтар спачувае хлопчыку, што часта можна заўважыць нават у форме звароту да хлопчыка: “*Хомачка баіцца яго [бацькавага. – Г.Б.] крыку і балючай тугі*” [2, с. 146], “*Хомачка вярнуўся з начлегу і спіць*” [2, с. 162].

Трагічная градацыя падзей у лёсе персанажа-падлетка завяршаецца максімальна жадліва, абсурдна – на фронце, дзе ён гіне ў першым баі. Апошнія словы Хомкі “За што?” з’яўляюцца і лейтматывам аповесці. Празайкі так і не даў на іх адказу, удала стварыўшы праблемную сітуацыю для актыўных чытацкіх разваг.

Заклучэнне. У аповесці “Ціхая плынь” пераканаўча раскрываюцца цэнтральныя праблемы, уласцівыя для нашай рэчаіснасці пачатку ХХ стагоддзя, псіхалагічна тонка акрэсліваецца сутнасць беларускага нацыянальнага характару.

Спіс цытаваных крыніц:

1. Марціновіч, А. А. Брама, адчыненая ў вечнасць: дэсяцім пра Максіма Гарэцкага: нарысы / Алесь Марціновіч. – Мінск: Маст. літ., 2013. – 206 с.
2. Гарэцкі, М. Збор твораў у 4-х т. / М. Гарэцкі. – Мінск: Маст. літ., 1984. – Т. 1. Апавяданні. – 446 с.

МЕТОД ВЫБОРА ПРИ ВЫПОЛНЕНИИ ЗАДАНИЙ НА УРОКАХ МАТЕМАТИКИ НА I СТУПЕНИ ПОЛУЧЕНИЯ ОБЩЕГО СРЕДНЕГО ОБРАЗОВАНИЯ

Быковская М.Л., студентка 4 курса
(г. Минск, БГПУ имени М. Танка)

Научный руководитель – Муравьева Г.Л., заведующий кафедрой естественнонаучных дисциплин, канд. пед. наук, доцент

Динамическое развитие общества требует формирования ярко индивидуальной, прагматичной, раскрепощенной, независимой личности, способной ориентироваться в быстро изменяющемся социуме.

В связи с этим наиболее актуальным стратегическим направлением развития системы образования на сегодняшний день является применение элементов технологии личностно – ориентированного обучения.

Личностно-ориентированное обучение – это такое обучение, где во главу угла ставится личность ребенка, ее самобытность, самооценку, субъектный опыт каждого сначала раскрывается, а затем согласовывается с содержанием образования [3].

В современных условиях важно осознать и принять принципиально новую педагогическую установку – каждый ученик может выбрать для себя уровень усвоения и отчетности в результатах своего учебного труда. Поэтому, целесообразно при организации личностно ориентированного урока так организовать учебный материал, чтобы учащиеся имели бы возможность выбора при выполнении заданий и решении задач.

По мнению Д.А.Леонтьева, выбор рассматривается как сложноорганизованная деятельность, имеющая свою мотивацию и операционную структуру, обладающая внутренней динамикой, чувствительная к особенностям объекта и регулируемая со стороны субъекта [2].

Несмотря на то, что операция выбора предполагает выполнение системы сложных мыслительных действий, возникает необходимость её применения и на I ступени получения общего среднего образования.

Нами разработана серия заданий на выбор для 2 – 4 классов.

Рассмотрим несколько примеров заданий на выбор в 3 классе.

Задание 1.1. Сравни.

<u>5 6 баллов</u>	<u>7 8 баллов</u>	<u>9 10 баллов</u>
$70 + 16 \parallel 70$	$75 - 20 \parallel 75 + 20$	$7 \cdot 5 \parallel 17 + 15$
$63 + 24 \square 24$	$50 - 27 \square 60 - 30$	$54 - 30 \square 8 \cdot 4$
$36 \dots 36 - 6$	$43 + 28 \parallel 44 + 27$	$42 + 14 \parallel 7 \cdot 8$
$63 \square 7 + 63$	$37 + 35 \square 80 - 11$	$76 - 36 \square 9 \cdot 5$

Здесь учащиеся должны выбрать себе задание для решения, учитывая уровень его сложности и свои предыдущие успехи и неудачи, чтобы получить максимальную отметку. В данном случае задача учащегося состоит в определении того, какая из альтернатив лучше всего соответствует данному критерию, чтобы предпочесть ее остальным. Эту разновидность выбора А.Д. Леонтьев называет *простым выбором*.

После выполнения задания в отведенное время учащиеся объединяются в группы или пары для взаимопроверки и оказания помощи тем, кто допустил ошибки при выполнении данного задания.

При работе надвыражениями с переменными учащимся можно предложить задания, которые отличаются не только по уровню сложности, но и по уровню творчества.

Задание 2.1. (5 – 6 баллов)

Найди значения выражений при $a = 20$, $b = 25$.

$a - 20$	$b + 75$	$a + b$
$a + 79$	$b - 0$	$b - a$

Задание 2.2. (7 – 8 баллов)

Найди значения выражений $36 : b$, если b равно 4, 6, 9. Каким еще может быть значение b ?

Задание 2.3. (9 – 10 баллов)

Замени переменные числами так, чтобы значение каждого выражения было равно 6. Составь еще 5 выражений, чтобы их значения были равны 6.

$a - 24$
 $46 - c$
 $18 : b$
 $a \cdot 3$

Проверка такого типа заданий предполагает поэтапную фронтальную проверку. Сначала свое решение озвучивают учащиеся с карточкой 3, затем с карточкой 2 и только потом – с карточкой 1. Это позволяет учащимся, которые выбрали задание более легкого характера, познакомиться с новыми способами решения.

Смысловой выбор заданий в начальных классах имеет свою специфику. Целесообразно учащимся предлагать задания, трудность которых невозможно оценить мгновенно, а только разобравшись с каждым из них в отдельности. Поэтому при выборе таких заданий дети должны опираться только на свои возможности и знания при решении аналогичных заданий ранее [2].

Задание 3.1. (5 – 6 баллов)

- Произведение чисел 3 и 4 разделить на 6.
- Частное чисел 21 и 7 увеличить в 4 раза.
- Произведение чисел 3 и 6 уменьшить в 9 раз.
- Частное чисел 36 и 6 умножить на 5.

Задание 3.2. (7 – 8 баллов)

Вставь пропущенные числа. Составь соответствующие равенства.

- Произведение чисел 8 и \square равно 48.
- Частное чисел 81 и \square равно 9.
- Частное чисел \square и 7 равно 6.
- Произведение чисел \square и 8 равно 64.

Задание 3.3. (9 – 10 баллов)

Запиши пропущенные числа. Составь соответствующие равенства.

- Число \square на 32 больше частного чисел 35 и 5.
- Число \square на 15 меньше произведения чисел 8 и 3.
- Сумма чисел 38 и \square равна произведению чисел 7 и 8.
- Число \square на 25 больше произведения чисел 3 и 9.

Таким образом, главным в своей работе мы считаем необходимость научить учащихся самостоятельному мышлению, не связанному рамками алгоритмов. В процессе учебы учащиеся обязательно научатся делать выбор, а это и характеризует современные подходы к школьному образованию и личностно ориентированному обучению. Наконец, используемая нами методика позволяет осуществлять разные виды выбора: простой и смысловой.

Обязанностью ученика становится выполнение обязательных требований, что позволяет ему иметь положительную оценку по математике. В то же время ученик получает право самостоятельно решать, ограничиться ли ему уровнем образовательных требований или двинуться дальше.

Список цитированных источников:

1. Бантова, М.А. Методика преподавания математики в начальных классах : учеб.пособие для учащихся школ, отд-нийпед. уч-щ / М.А. Бантова М.А., Бельтюкова Г.В.. – М.: Просвещение, 1984. – 335 с.
2. Леонтьев, Д.А. Выбор как деятельность: Личностные детерминанты и возможности формирования / Д.А. Леонтьев, Н.В. Пилипко // Вопросы психологии. – 1995. – № 1.
3. Осмоловская, И. М. Дифференциация процесса обучения в современной школе: учебное пособие / И. М. Осмоловская. – Москва : Издательство МПСИ, 2004. – 176 с.

НИКНЕЙМЫ КАК ЧАСТЬ СОВРЕМЕННОГО АНТРОПОМИНИКОНА МОЛОДЕЖИ НА ПРИМЕРЕ СОЦИАЛЬНОЙ СЕТИ «ВКОНТАКТЕ»: ФУНКЦИИ, ВИДЫ, СПЕЦИФИКА ИСПОЛЬЗОВАНИЯ

Варламова П.Н., учащаяся 1 курса

(г. Полоцк, Полоцкий колледж ВГУ имени П.М. Машерова)

Научный руководитель – Кабылкова А.А., магистр филологических наук

Введение. Современная система коммуникации молодежи немыслима без использования разнообразных чатов, социальных сетей, форумов, блогов, систем skype, viber, ISQ и других. В виртуальном пространстве действуют отличные от реальности законы, и многие люди создают иные, чем есть на самом деле, образы. Эта особенность находит отражение и в лингвистическом аспекте в том числе. Исследованию данного явления посвящен ряд научных работ: «Интернет как коммуникативное пространство информационного общества» (Когюгин Д.И.), «Феноменология притворства в современной культуре» (Вокуев Н.Е.), «Сопоставительное исследование виртуального антропонимикона англоязычных, русскоязычных и франкоязычных чатов» (Аникина Т.В.), «Социальная сеть «в контакте»: лингвопрагматический аспект» (Марченко Н.Г.) и многие другие.

Цель нашего исследования – изучить никнеймы как особую разновидность антропонимикона социальной сети «ВКОНТАКТЕ», рассмотреть функции ников, их типы, специфику использования.

Для достижения цели мы проанализировали 75 страниц пользователей сети «ВКОНТАКТЕ», путем математического анализа посчитали необходимые показатели.

Считаем данную проблему актуальной, так как, по нашему мнению, важно привлечь внимание молодежи к уместности выбора того или иного ника конкретно в социальной сети «ВКОНТАКТЕ». Данная сеть, согласно многочисленным социологическим опросам, является одной из самых популярных (наряду с *odnoklassniki.ru*, *facebook.com*) среди интернет-пользователей.

Основная часть. История развития сети «ВКОНТАКТЕ» начинается с 2006 г., когда студент Павел Дуров не захотел терять связь с одноклассниками. Примером для подражания стала сеть «Facebook». Началось тестирование. Полноценным доступ к сети стал в октябре 2006 года. В феврале 2007 года резко возросла посещаемость сервиса. Сайт «ВКОНТАКТЕ» обрел популярность.

Понятие ника (на англ. *nickname*) как псевдонима, сетевого имени появилось намного раньше, вместе с появлением сети Интернет (начало 1980-х годов). Ник – это «лицо» человека в Интернете, его «идентификатор». В отличие от фамилии, имени, отчества, которые могут полностью совпадать у разных людей, никнейм можно придумать себе уникальный, отражающий «полет души» носителя (проверить уникальность можно в специальных поисковых системах).

Социальная сеть «ВКОНТАКТЕ» предполагает наличие реального имени, но ники все-таки остаются частью этой системы. Они или полностью заменяют реальное имя (*Магистр Всемогуций*, *Просто Блонд* – 35% из изученных ников), или заменяют часть имени, чаще – фамилию (*Юлярик Хорошая*, *Кудряшка Лиззи* – 52%), или добавляются между именем и фамилией (*Детис ЦАРЬ Петрович*, *Юлия Melissa Семенкович* – 13%).

Во все времена люди придумывали псевдонимы по разным причинам:

1) не нравится собственное имя, возможно, кажется слишком простым; так артисты театров часто берут звучные сценические псевдонимы (Жемчугов, Нарциссов);

2) собственное имя слишком распространено, поэтому под ним легко «затеряться»; актер и режиссер Константин Алексеев взял псевдоним Станиславский и стал всемирно известным;

3) автор не хочет, чтобы читатели узнали его, поэтому «прячется» под выдуман-ным именем;

4) автор выступает в разных ипостасях и разными именами хочет разграничить сферы деятельности; например, Григорий Чхартишвили писал произведения разных жанров и стилистики под разными псевдонимами, более прославился как Борис Акунин;

5) автор придумывает себе удивительную биографию и создает «под нее» ник или псевдоним, что часто встречается в Интернет-пространстве [1].

Исследовав более 70 страничек пользователей сети «ВКОНТАКТЕ», мы обратили внимание на то, что чаще ники используют парни (58%). Таким образом они подчеркивают: определенные черты характера (*Димас Хулиган*), увлечения, интересы (*Dj V i t a l i o*), стремятся подражать известной личности (*Сергей Есенин*). Этим можно заинтересовать другого пользователя, а также предложить общие темы для общения, найти единомышленников. Девушки чаще используют уменьшительно-ласкательные ники, чтобы отразить черты своего характера (*Алинка Счастливая Пуськина*), а также отразить интересы (*Мария Предсказываю*). Таким образом можно привлечь внимание к сфере своей деятельности. Отдельно можно выделить случаи употребления в качестве ника название компании, фирмы, представителем которой является пользователь (*Anastasiya Ali*). Так пользователь может использовать социальную сеть в рекламных целях.

Кроме того, ники можно разделить и по графическому критерию. Кроме традиционных написаний, 34% из изученных ников имеют оригинальное написание с использованием необычных символов (например, *Сергей ◀l◻◻◻l▶ Царь*). Таким образом пользователь демонстрирует свою оригинальность, креативность, творческое мышление. Также никнеймы разделяются по языковому принципу. Из изученных нами ников 52% представлены на русском языке (понятные, доступные всем пользователям), 48% – на английском (скорее желание следовать моде, обозначить увлеченность определенным музыкальным направлением, стилем, компьютерной игрой и т.д.). Случаи использования ников на белорусском языке единичны (*Аляксандр Серафімаў*), что вызвано, по нашему мнению, трудностями в его изучении среди молодежи.

К сожалению, ряд никнеймов, используемых в сети «ВКОНТАКТЕ», представлены в виде просторечий, грубых и бранных слов. Такие ники используются чаще подростками в возрасте до 15-16 лет для того, чтобы обозначить свою принадлежность к той или иной группе (иногда одноклассники, неформальные группировки и т.д.). В то же время случаи использования обценной лексики в качестве ника отмечены не были.

Заключение. Таким образом, на примере социальной сети «ВКОНТАКТЕ» мы можем утверждать, что никнеймы становятся значительной частью антропоминикона современной молодежи. Корректное использование ника помогает подчеркнуть определенные черты характера, сферу интересов пользователя. Это помогает устанавливать контакты, заводить новые знакомства, что очень актуально для молодых людей. В то же время иногда подростками используются ники, которые могут отрицательно повлиять на их репутацию, создать образ, который не всегда соответствует действительности.

Список цитированных источников:

1. Почему люди придумывают себе различные ники, псевдонимы? // <http://www.bolshoyvopros.ru> Большой вопрос.ru [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.bolshoyvopros.ru/questions/519830-pochemu-ljudi-pridumyvajut-sebe-razlichnye-niki-psevdonimy.html> – Дата доступа: 11.12. 2015.

ТВОРЧАЯ РАБОТА НАД МАСТАЦКІМІ ТВОРАМІ ЯК ФАКТАР ПАВЫШЭННЯ ЦІКАВАСЦІ ДА ЧЫТАННЯ Ё МАЛОДШЫХ ШКОЛЬНІКАЎ

Вежык А.А., навучэнка 2 курса

(г. Орша, Аршанскі каледж ВДУ імя П.М. Машэрава)

Навуковы кіраўнік – Чыкаванава К.А., выкладчык, магістар педагогікі

Уводзіны. Адной з галоўных праблем, з якімі сутыкаюцца настаўнікі пачатковай школы на сучасным этапе, з’яўляецца адсутнасць у вучняў пачатковых класаў цікавасці да чытання мастацкіх твораў. Гэта звязана з тым, што мастацкія кнігі замяшчаюцца інтэрнетам, камп’ютарнымі гульнямі, тэлебачаннем. Гэтыя цікавыя ва ўяўленні дзяцей прадметы заканамерна выцясняюць мастацкую кнігу з іх побыту. Патрэба ў чытанні кніг павінна фарміравацца на самых ранніх этапах школьнай адукацыі. Таму галоўная задача настаўніка пачатковых класаў – прымяненне ў педагогічнай дзейнасці такіх прыёмаў навучання, якія будуць садзейнічаць развіццю цікавасці вучняў да чытання мастацкіх твораў.

Асноўная частка. Работа настаўніка па аналізу мастацкага твора будзе эфектыўнай толькі ў тым выпадку, калі вучань праяўляе цікавасць да чытання, да літаратуры цалкам. Задача настаўніка. пасля таго, як яго вучні авалодалі граматай, навучыць іх чытаць мастацкія творы, глыбока ўспрымаючы іх ідэйны змест. Вучні ў час чытання мастацкага твора павінны навучыцца ўяўляць карціны, славесна намаляваныя аўтарам, спачуваць героям, даваць ацэнку іх паводзінам і ўчынкам, разумець галоўную думку твора.

У час падрыхтоўкі настаўніка да ўрокаў літаратурнага чытання неабходна ўлічваць наступныя асаблівасці вучняў малодшага школьнага ўзросту, якія ўплываюць на развіццё ў іх цікавасці да чытання: 1) вучань пачатковай школы рэагуе на мастацкі тэкст у першую чаргу эмацыянальна, таму дзіцячы перажыванні, звязаныя з творам – вялікая каштоўнасць для настаўніка; 2) вучні атаясамліваюць мастацкі свет і рэальны, што выражаецца ў адносінах да персанажа як да рэальна існуючага; 3) наяўнасць у школьнікаў чуйнасці да мастацкай дэталі, яны часам рэагуюць на такія псіхалагічныя тонкасці, які дарослыя не заўсёды заўважаюць; 4) малодшым школьнікам уласцівы эфект прысутнасці пры чытанні мастацкага твора. Урокі літаратурнага чытання ў пачатковай школе садзейнічаюць развіццю не толькі эмацыянальнай сферы і маральных якасцей, але таксама і творчых здольнасцей вучняў. Творчы падыход да вырашэння пэўнай задачы ўзнікне толькі тады, калі настаўнік пакажа, што існуе мноства варыянтаў і спосабаў вырашэння гэтай задачы [1, с. 40].

Нягледзячы на тое, што літаратура валодае магчымасцямі для развіцця творчых здольнасцей вучняў, вялікае значэнне для іх развіцця будзе мець тое, з дапамогай якіх метадаў і прыёмаў арганізавана праца з мастацкім тэкстам на ўроках літаратурнага чытання. Таму настаўніку неабходна арганізаваць дзейнасць вучняў так, каб яны адчулі сябе творцамі, зацікавіліся вывучаемым творам. На ўроку літаратурнага чытання пры аналізе вучні вымушаны некалькі раз звяртацца да аднаго і таго ж мастацкага тэксту, таму для развіцця цікавасці вучняў да вывучаемага твора найбольш эфектыўным будзе зварот настаўніка да творчых відаў работ над тэкстам. Існуюць розныя віды творчых заданняў пры рабоце над тэкстам з мэтай выпрацоўкі ў вучняў якасцей чытання.

Падвесці вучняў да чытання новага твора дапамагаюць заданні, накіраваныя на антыцыпацыю. Так, перад чытаннем твора настаўнік можа выкарыстаць прыём “*Прагноз*”, які шырока ўжываецца ў сучаснай школе. Сутнасць яго ў тым, што школьнікі, не чытаючы твор, а толькі пазнаёмячыся з яго назвай, павінны спрагназаваць, пра што ж будзе ісці размова ў ім. Яшчэ адзін прыём – “*Адгадай назву твора*”: неабходна пераб-

лытаныя літары размясціць ў парадку ўзрастання; адгадаць назву твора вучні могуць таксама па прапанаваным настаўнікам рэбусе. З мэтай развіцця выразнасці чытання настаўнік можа прапанаваць наступныя практыкаванні: “*Жывы малюнак*” (практыкаванне праводзіцца ў пары: адзін вучань чытае тэкст, другі мімікай і жэстамі рэагуе на прачытанае); “*Спатыкаючыся аб каменьчыкі*” (вучні чытаючы твор, робяць спецыяльныя паўзы (“спатыкаюцца”) на тым месцы, дзе стаяць адпаведныя знакі прыпынку (“каменьчыкі”)). Фарміраванню ўвагі садзейнічае практыкаванне “*Пастка*”. У час яго выканання настаўнік чытае вучням знаёмы ім тэкст (урывак), свядома дапускаючы памылку (напрыклад, замяняючы слова сінонімам, пераблытваючы імёны і інш.). Навучэнцы павінны заўважыць памылку і выправіць яе.

Вырашыць праблему свабоднага выказвання вучнямі ўласных думак па змесце, праблемах вывучаемага мастацкага твора дапаможа, на наш погляд, прыём РАФТ. РАФТ – гэта абрэвіатура ад пачатковых літар слоў: роля, аўдыторыя, форма, тэма. Асноўнай задачай для вучняў, якія будуць выконваць дадзенае заданне, з’яўляецца апісанне, апавяданне ці разважанне ад імя абранага персанажа твора. Складанасць задачы яшчэ і ў тым, што абраны персанаж павінен улічваць аўдыторыю, да якой звяртаецца, і прамаўляць на зададзеную тэму. Напрыклад, пры вывучэнні апавядання Р.Бензера “Будзень і Свята” заданне выглядала наступным чынам: роля – будзень, аўдыторыя – жыхары сяла, форма – зварот, тэма – “Чалавек жыве працай”; пры аналізе твора К.Каліны “Касманаўт” заданне мела выгляд: роля – хлопчык, аўдыторыя – пасажыры аўтобуса, форма – тлумачэнне, тэма – “Я вырашыў стаць касманаўтам”. Ствараючы такое выказванне, вучань павінен будзе звярнуцца да тэксту (гэта значыць, прачытаць яго самому сабе, пры гэтым развіваюцца навыкі чытання), паставіць сябе на месца пэўнага героя (развіваюцца эмоцыі і пачуцці), вызначыць, што можна сказаць на зададзеную тэму (развіваецца ўменне аналізаваць, паглыбляецца разуменне мастацкага твора), падумаць, з якімі словамі трэба звярнуцца да аўдыторыі і падбраць адпаведныя словы самастойна ці звяртаючыся да слоўніка (развіваецца звязнае маўленне).

На ўроках літаратурнага чытання можна выкарыстаць выяўленчыя здольнасці вучняў, але не проста прапанаваць ім адлюстраванне эпізод, які найбольш спадабаўся, а намаляваць плакат-рэкламу прачытанага твора, вокладку да кнігі, вылепіць станоўчы/адмоўны персанаж, персанаж, да якога вучні жадаюць быць падобнымі і інш.

Для таго, каб урокі літаратурнага чытання былі больш насычанымі, мэтазгодна выкарыстоўваць музыку: падбраць песню да станоўчага/адмоўнага героя, стварыць музычныя рэплікі, дыялогі, вызначыць, ці адпавядае дадзены музычны фрагмент мастацкаму твору, растлумачыўшы свой выбар, і інш.

Літаратурныя гульні цікавыя і карысныя для малодшых школьнікаў. У іх аснове можа ляжаць вызначэнне мастацкіх твораў па асобных урыўках і малюнках, адгадванне імёнаў літаратурных герояў, пісьменнікаў, назваў кніг і твораў па серыі пытанняў. Літаратурныя гульні, якія спрыяюць развіццю цікавасці да чытання, можна згрупаваць па серыях: “Падумай і адкажы”, “Парад літаратурных герояў”, “Уяві і ўспомні знаёмыя радкі”, “Пазнай твор”, “Літаратурныя шарады”, “Правер сябе”, “Ці ведаеш ты пісьменніка (твор)?”.

Вывады. Аналіз выкарыстання апісаных прыёмаў на ўроках літаратурнага чытання ў пачатковай школе паказвае станоўчыя вынікі ў вырашэнні задачы фарміравання цікавасці да чытання мастацкіх кніг на ўроках літаратурнага чытання ў пачатковай школе:

- жаданне да знаёмства з новымі творамі праяўляюць на 21% больш вучняў (81,2% вучняў з класа);

- колькасць вучняў, якія карыстаюцца раённымі бібліятэкамі (акрамя школьнай), павялічылася на 17% (87,9 вучняў з класа);

– колькасць вучняў, якія у час канікул прачыталі хаця б 1 кнігу, акрамя рэкамендаваных, склала 78,1 %.

Такім чынам, вельмі важна настаўніку праз разнастайнасць прапанованых творчых заданняў сфарміраваць у вучняў цікавасць да чытання мастацкіх твораў. Практычны вопыт выкарыстання творчых заданняў на ўроках літаратурнага чытання ў пачатковай школе сведчыць пра тое, што сістэмная работа спрыяе фарміраванню ў навучэнцаў цікавасці да чытання мастацкіх твораў.

Спіс цытаваных крыніц:

1. Чумакова, С.П. Творческие задания по литературному чтению / С.П. Чумакова // Пачатковая школа. – 2009. – № 5. – С. 17-19.

СПЕЦИФИКА ОРГАНИЗАЦИИ ШОТЛАНДСКИХ НАРОДНЫХ СКАЗОК О ЖИВОТНЫХ

Воробьева О.И., канд. филол. наук, доцент

Гулмырадов Н.Б. студент 5 курса

(г. Витебск, ВГУ имени П.М. Машерова)

Шотландские сказки, баллады и легенды интересны всем – и тем, кто читает, и тем, кто слушает. Они признаны самобытными и неповторимыми, хотя и напоминают сказки других народов, например, немецкие или французские. Они удивительны и полны приключений. Персонажи старинных преданий – это эльфы, охраняющие свое золото, смелые рыцари, спасающие принцесс, злые колдуньи и огнедышащие драконы. Есть мифы и о животных, богатая флора и фауна Шотландии вдохновляла сказочников, в таких историях люди понимают язык животных и умеют превращаться в зверей и птиц. Национальным героям приписывали необычайные способности, их подвиги увековечили в книгах. Если читать шотландские сказки, то можно многое узнать о рыцарских сражениях и традициях, о смелых людях, которые жили в те времена. Разнообразная тематика старинных легенд интересна и детям, и взрослым. В них есть определенный обучающий момент, добро должно победить, а герой обязательно будет вознагражден за отвагу и смелость.

Жутковатые и забавные, грустные и с хитринкой, шотландские сказки поразительно отличаются от привычных русских сказок. В них просматривается иное пространство и способ построения, жанровое и сюжетное своеобразие, особенности персонажей.

Жанровое своеобразие шотландских народных сказок внешне напоминает разнообразие русских сказок. Здесь выделяются сказки о животных – *The Fox and the Cock* («Петух и лиса»), *The Three Little Kittens* («Волк и три котенка»), *The Big Bad Wolf and the Three Little Pigs* («Сказка про трех поросят»), *The Story of the Three Bears* («Три медведя»), волшебные сказки – *Fairy Ointment* («Волшебная мазь»), *The Story of the Magic Horn* («Волшебный рог»), *Lady in White* («Белая дама») и бытовые сказки – *The Battle of the Birds* («Битва птиц»), *Willy and a Pig* («Вилли и поросенок»).

Изучению шотландских сказок посвящено немало работ в литературоведении и языкознании; издавна они привлекали внимание переводчиков [1 – 7].

Объектом нашего исследования стали шотландские сказки о животных – особая группа сказок, которая восходит к глубокой древности, объем её невелик. Цель работы заключалась в выявлении сюжетно-композиционных особенностей шотландских сказок о животных в сравнении с русскими сказками. Исследование проведено на материале текстов сказок на английском языке и их переводов на русский. В работе использованы описательный метод, а также сравнительно-сопоставительный текстуальный анализ.

Шотландские сказки о животных учат сопереживать слабым героям, помогать им, причем здесь практически отсутствует какая-то мораль либо дидактическая составляющая. Важную роль играет юмор, который смягчает острые ситуации – герои и их качества высмеиваются и представляются в комическом ключе. Пространство сказок о животных, в которых разворачиваются события, особенное, четко отграниченное от реальности. Наиболее яркий и известный пример – «Сказка про трех поросят». Здесь концентрируются типичные черты, свойственные этой группе сказок: наличие «злого» начала (волк), хитрого героя (третий поросенок), победа добра и хитрости над злом.

Структура сказок о животных довольно проста. Наблюдается небольшой размер текста, простота и элементарность сюжета. В сказках о животных композиция отличается такой ярко выраженной функциональностью. Все звенья сюжета построены таким образом, чтобы с предельной быстротой в коротком эпизоде вскрыть сущность явлений, передать характер взаимоотношений персонажей.

Такая композиция способствует и более четкому выражению идейного содержания. В моральном плане можно выделить две основные идеи сказок о животных:

1. Прославление товарищества, благодаря которому слабые побеждают злых и сильных.
2. Прославление самой победы, которое приносит слушателям моральное удовлетворение.

Обычно сказки о животных заканчиваются победой добра. Зло наказуемо. Волк и лис сполна получают по заслугам за свои деяния. Особенностью сказки является то, что она выключена из реального времени. Строгая последовательность событий создаёт особое сказочное время, в котором курице и кошке приходится преодолеть целый ряд испытаний, прежде чем они обретут счастье.

Нами проведено сравнительно-сопоставительное исследование шотландской сказки *The wolf and three little kittens* («Волк и три котенка») и близкой ей по героям и сюжету русской сказки «Волк и семеро козлят». В ходе анализа были выявлены следующие сходные и различные сюжетно-композиционные характеристики шотландской сказки в сравнении с русской:

1. Шотландская сказка по героям и сюжету внешне сходна с русской. Похожи действующие лица (противопоставление дикое животное (волк) и домашнее животное (кошка с котятами) – дикое животное (волк) и домашнее животное (коза с козлятами)); проблемы, которые решают герои (Волку нужно утолить голод, козлятам спастись, а козе помочь им спастись – в русской сказке; Волку нужно утолить голод, а котят спастись – в шотландской сказке). Вместе с тем, выбираются различные способы характеристики героев. Герои шотландских сказок действуют как более современные герои в сравнении с русскими : они читают, пишут письма. В качестве эпитетов в шотландской сказке выбраны логические определения: *Большая кошка, Серый котёнок, Белый котёнок, Чёрный котёнок*, в то время как в русской сказке используются оценочные определения (*трава шёлковая, вода студёная, толстый голос, тонюсенький голос, сыра земля*).

2. Наблюдаются некоторые расхождения в сюжетно-композиционной организации произведений. В сказке «Волк и три котенка» отсутствует традиционный для русской сказки зачин, кульминация и развязка предлагают отличные от русских постановку и решение проблемной ситуации. Волк не мог съесть котят, они спрятались. Котята сами справляются с бедой, воплощая идеал самостоятельно решающего свои проблемы героя (западный образ жизни).

3. Шотландская сказка менее яркая, образная. В ней присутствует троичность, троекратность ситуации: три раза волк приходит к дому Большой кошки; действующие лица – три котенка. Обнаруживаются звукоподражания (повтор звука [p], передающего урчание, мурлыканье кошки). Однако, в ней нет столько, как в русской сказке, эпите-

тов, песенок, замедляющих действие и усиливающих напряженность, а также художественных средств-фигур речи (инверсии, повторов, синтаксического параллелизма, усилительных конструкций).

Таким образом, шотландские сказки о животных, неповторимые и самобытные, обнаруживают сюжетно-композиционное своеобразие, представляющее несомненную ценность для культурологов, литературоведов, лингвистов, переводчиков.

Список цитированных источников:

1. Аникин, В.М., Лихачёв, Д.С., Михельсон, Т.Н. Библиотека мировой литературы для детей / В.М. Аникин, Д.С. Лихачев, Т.Н. Михельсон. – М.: Академия, 2004. – 320 с.
2. Алексеев, М.П. Литература средневековой Англии и Шотландии /М.П. Алексеев. – М.: Просвещение, 1984. – 292 с.
3. Пропп, В.Я. Исторические корни волшебной сказки. / В.Я. Пропп. – СПб., 1996. – 112 с.
4. Сказки Британских островов в двух томах: т. 2 / Худож. оформление Е. Зайцевой. – М.: Изд-во им. Сабашниковых, 1993. – 287 с.
5. Сказки народов Европы/Сост., автор вступит. ст. и примеч. А. Л. Налепин; Ил. Г. А. В. Траугот. – М.: Дет. лит., 1988. – 719 с.
6. Серебряная волынка/Шотландские народные сказки. Перевод с англ. Н. Лосевой, Н. Зиновьевой, С. Григорьевой, И. Архангельской, И. Боронос. – Москва: Издательство иностранной литературы, 1959. – 117 с.
7. Douglas, G. Scottish Fairy and Folk Tales/G. Douglas. – Global Grey, 2015. – 215 с.

ЭКОЛОГИЧЕСКАЯ НАПРАВЛЕННОСТЬ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ ДОШКОЛЬНЫХ УЧРЕЖДЕНИЙ

**Горбунова Я.С., студентка 4 курса,
Шарапова И.И., доцент, кандидат педагогических наук
(г. Витебск, ВГУ имени П.М. Машерова)**

Одной из задач высшего образования – подготовка высококвалифицированного специалиста, обладающего высоким творческим потенциалом, способного к саморазвитию, инновационной деятельности. Это предполагает включение в учебно-воспитательный процесс активных форм, методов и приемов овладения знаниями, в том числе и экологической направленности.

В профессиональной подготовке студентов по специальности «Дошкольное образование» важное место принадлежит экологической культуре, которая формируется в процессе обучения студентов в Вузе. Это требование заложено в содержании Образовательного стандарта высшего образования и Кодекса Республики Беларусь об образовании. В этих документах особо подчеркивается, что процесс гуманизации способствует воспитанию личности с экологическим типом мышления.

Как это может быть реализовано на практике? Анализ содержания учебных курсов «Педагогика», «Теория и методика ознакомления детей дошкольного возраста с природой», «Безопасность жизнедеятельности человека», НИРС показал, что они располагают потенциальными возможностями для формирования у студентов экологической культуры при условии тесной взаимосвязи педагогических, биологических и экологических дисциплин.

Фрагментарно рассмотрим проведение занятий по таким учебным курсам, как «Педагогика» и «Безопасность жизнедеятельности человека».

Экологизация знаний и умений студентов осуществляется постепенно, начиная с первого курса. Так, на занятиях по предмету «Педагогика» будущие воспитатели рассматривают экологическое воспитание как важный компонент формирования всесто-

ронней и гармонически развитой личности, устанавливают взаимосвязь экологического с проблемами умственного, эстетического, физического, гражданского, трудового воспитания. Это приводит их к мысли, что знания теоретических основ воспитательного процесса являются неотъемлемой частью профессиональной культуры педагога.

На занятиях по темам «Цель и задачи воспитания», «Личность ученика как субъект и объект обучения и воспитания», «Физическое воспитание», «Особенности гражданского воспитания на современном этапе», «Перспективы детского и молодежного движения» предоставляются реальные возможности для анализа и изучения направлений, форм и методов экологического воспитания.

Например, при изучении темы «Законы и закономерности дидактического процесса» студентам предлагается сравнить различные классификации закономерностей обучения. Особое внимание акцентируется на том, что результаты обучения зависят от работоспособности учеников и педагогов, которая в свою очередь связана с экологическими условиями группы, дошкольного учреждения и его озелененного участка и в целом населенного пункта. На конкретных примерах студенты убеждаются, что экологические условия необходимо знать и учитывать в учебно-воспитательном процессе. В ходе дискуссий, дебатов и бесед показывается, как может влиять на учебную и игровую деятельность, на общее самочувствие детей и воспитателей близость к дошкольному заведению промышленных предприятий, шумных автострад, густозаселенных жилых кварталов, парков, садов, водоемов.

Экологическая подготовка будущих педагогов находит продолжение в курсе «Безопасность жизнедеятельности человека», где изучаются законы, закономерности, принципы экологии как науки. Содержание предмета дает возможность использовать активные формы, методы и приемы обучения: экологические игры, дискуссии, решение проблемных эколого-педагогических ситуаций, прогнозирование, выполнение творческих заданий, подготовка реферативных сообщений и их обсуждение, написание резюме и аннотаций на статьи из периодических экологических изданий, просмотр, проведение и анализ воспитательных мероприятий экологической направленности.

Положительные результаты для повышения уровня мотивации, интереса и эмоциональной включенности, экологической направленности студентов, расширения их социального опыта и профессиональной культуры дает применение в учебном процессе различных типов экологических игр (соревновательных, ролевых, имитационных). Особенно интересно проходят ролевые игры, которые позволяют инсценировать условия воображаемых экологических ситуаций, а участники-студенты выступают в определенных ролях. Это такие игры как «Экологическая экспертиза», «Зов природы», «Город экоград», «Судебный процесс», «Колобок» и т.д.

Поиск нестандартных и эффективных методов обучения привел к мысли о необходимости использования дискуссий и дебатов, в процессе которых происходит обмен несовпадающими взглядами на конкретную экологическую проблему. Обучающее значение этих методов заключается в том, что они обеспечивают прочность усвоения изучаемого материала, создают оптимальные условия для предупреждения возможного ошибочного толкования явлений и процессов, происходящих в природе, а также для возбуждения активности и интереса к обсуждаемым вопросам. При их включении в учебный процесс студенты глубже осмысливают изучаемую экологическую проблему, учатся защищать свою позицию, уважать мнение собеседника. Тематика подбирается таким образом, чтобы представить разные точки зрения к рассмотрению экологических явлений или конструированию экологических процессов.

На занятии по теме «Экология как наука и учебный предмет» студентам предлагается определить уровень дифференциации и интеграции науки экологии. Они пытаются найти место экологии в системе современной биологической науки. Особое внимание уделяется таким вопросам курса, как сходство и различие животных и растений, биологические ритмы, проблемы экологии и их решение и т.д.

Внимание студентов акцентируется и на том, что биологическое и социальное развитие человека невозможно без интенсивного использования природных ресурсов. В связи с этим их добыча и применение должны быть рациональными, продуманными и предусматривать воспроизводство.

Одним из необходимых факторов повышения уровня экологической культуры студентов является экологизация педагогической среды. Поэтому будущим педагогам раскрывается и показывается ряд специальных технологий: аквариумистика, комнатное растениеводство, организация «зеленых зон», экологической тропы на участке дошкольного учреждения.

Таким образом, использование продуманной системы экологической подготовки студентов вуза способствует повышению их общей и экологической культуры.

ИСТОРИЯ РАЗВИТИЯ МЕДИКО-ГЕОГРАФИЧЕСКИХ НАУК

Гладкая И.Н.

(г. Витебск, ВГУ имени П.М. Машерова)

В настоящее время медико-географические исследования приобретают актуальность в связи с изменением качества географической среды, ростом социально-экономических, экологических и иных факторов риска заболеваний населения в условиях изменяющегося климата.

Первые представления о влиянии природных факторов на здоровье людей начали формироваться еще в глубокой древности, о чем свидетельствуют данные археологии, элементы медицинской деятельности, отраженные в языке, народном эпосе, а также в произведениях искусства, упоминающих разнообразные болезненные состояния и медицинскую помощь при них, сохранившиеся древние писания (трактаты).

Медицина различных древних цивилизаций в своей основе исходила из взаимосвязи природных и социальных факторов, влияющих на состояние здоровья человека. Так, уже в Древнем Египте, Древнем Иране, Месопотамии, Древней Индии и Древнем Китае появились сведения о связи распространения болезней с природными особенностями местообитания. Так, в Месопотамии существовали способы угадывания по цвету воды в каналах и реках степени вредности ее для человека и животных, что позволяло предупреждать желудочно-кишечные эпидемии. В Древнем Иране для низменных, заболоченных районов с жарким и влажным воздухом чаще всего упоминаются лихорадки, и среди них первое место занимала малярия, типичной болезнью для низменностей страны считалась слоновость, так же встречаются описания трофических язв.

В Древней Греции Гиппократ учил врачей извлекать из внешней среды все необходимое для излечения, предвидеть возможность ее отрицательного влияния на человека; он считал, что природа исцеляет, но лечит врач. В своем «Трактате о воздухе, водах и местностях» Гиппократ писал, что всякий желающий врачевать должен, прежде всего, разобраться во временах года и погодах: какое явление и действие имеет каждый из них, потому что они не только не похожи друг на друга, но и различны по действию на больного во время смены их. Гиппократ изучал роль метеорологических условий в возникновении заболеваний. Он считал, что холодная погода укрепляет организм, а жаркая расслабляет тело. Гиппократ требовал, чтобы врач, прибывший в новый для него город, изучал его климат, почву, образ жизни местного населения. Он считал, что времена года, температура, воздух, климат, особенности воды и почвы могут служить общими причинами заболеваний, рассматривал болезнь как общий процесс всего организма.

Древнем Риме Асклепиад (II – I вв. до н.э.) большое значение придавал связи организма человека с внешней средой. Связь географии и медицины отмечал Страбон (64/63 г. до н. э. – 23/24 г. н. э.) – греко-римский ученый, написавший «Географию» в 17 книгах. Он считал, что знание географии необходимо всем специалистам.

Крупнейшим ученым и выдающимся врачом Средневековья был Абу Али Ибн Сина (Авиценна) (980-1037 гг.). В «Каноне врачебной науки» в 1020 г. он писал, что смена времени года производит во всяком климате какой-нибудь вид заболеваний. Много внимания уделял Ибн Сина взаимодействию среды и человека, роли окружающей среды в возникновении заболеваний, отмечая зависимость здоровья от географических условий местности, в которой проживает человек. Он утверждал, что тому, кто выбирает себе место жительства, следует знать, какова там почва, насколько земля возвышена или низменна, открыта или закрыта, какова там вода, в какой степени она открыта и выходит наружу, доступно ли данное место ветрам или находится в котловине и какие там ветры: здоровые они или холодные, а также какие по соседству моря, болота, горы и рудники. Следует, чтобы окна и двери выходили на восток или на север, чтобы восточные ветры могли проникать и солнце достигало в них любого места, ибо именно солнце оздоравливает воздух, а также чтобы по соседству была вода – сладкая, благодатная, текучая, глубокая.

Длительное время изучение влияния климата и погод на человека тормозилось отсутствием планомерных и систематических наблюдений. Положение изменилось в период великих географических открытий (XV–XVII вв.), когда наблюдения за погодой стали важным условием успеха длительных морских путешествий. Известным врачом и химиком эпохи Возрождения был Парацельс (1493 – 1541). Уроженец Швейцарии, он всю жизнь путешествовал по разным странам и видел в этом источник знаний не только о законах природы, но и в области медицины. Он утверждал, что врач много странствовать должен, английские болезни не то, что венгерские, неаполитанские не то, что прусские; поэтому он туда пойти должен, где они находятся. Такова книга законов природы, и так следует страницы ее перелистывать.

Во второй половине XVI в. французский ученый и политик Жан Боден обратился к учению Гиппократу о влиянии природных условий на здоровье человека, дополнив его своими представлениями об этом влиянии. В частности, он, прежде всего, подчеркивал влияние климата на психику и характер людей, социальное развитие стран. В своей книге «Опыт медицинской географии» Ж. Боден пытался с помощью ряда наук показать влияние внешних факторов на здоровье людей.

В XVIII – XX вв. делались попытки обобщить данные о влиянии погоды на организм человека, при этом основное внимание обращалось на ее отрицательное, патогенное действие. Основываясь на представлениях метеорологии, француз В. De Rudder (1931) создал учение о погоде и сезонах как патогенных факторах, получивших дальнейшее широкое распространение. В середине XX века подробную сводку медико-метеорологических наблюдений сделал Д. Ассман (1966). Именно в XX веке получило развитие новое научное направление – биоклиматопатология, изучающая реакции и состояния человека, обусловленные действием погодных, геофизических и космических факторов.

В России начало развития климатологии относится к XVIII веку. Интересовался климатопатологией М.В. Ломоносов, опубликовавший в 1753 г. «Слово о воздушных явлениях», в котором он указывал на значение погоды для здоровья человека. Этому же посвятил свое «Слово о действии воздуха на человека и путях, которыми в него входит» первый русский профессор медицины С.З. Зыбелин (1766). Основоположником русской климатологии является А.И. Воейков. В своих работах он исходил из взаимообусловленности разнообразных погодных явлений, рассматривал солнечное тепло, циркуляцию атмосферы и условия подстилающей поверхности как важнейшие погодообразующие факторы. В 1893 г. он опубликовал «Исследование климатов для целей лечения

и гигиены». Важное значение имели работы профессора А.П. Соколова, изучавшего с 1903 г. ионизацию атмосферы и ее значение для человека. Корифеи русской медицины М.Л. Мудров, А.А. Остроумов, С.П. Боткин, Г.А. Захарьин использовали силы природы для оздоровления человека. Г.А. Захарьин указывал, что «мало болезней, где правильные климатические условия не имели бы важного значения». А.А. Остроумов утверждал, что перемена городских условий жизни на деревенские, с купаниями и прогулками, благоприятно влияет на здоровье человека, улучшает состояние нервной системы.

Широко изучалось влияние климатических факторов на лечение больных с различными заболеваниями. С.П. Боткин впервые оценил лечебные свойства Крыма, рекомендовал Южный берег Крыма как климатический курорт. Г.П. Захарьин утверждал, что практически нет таких заболеваний, в возникновении которых климатические и метеорологические условия не играли бы важной роли.

Научные представления о физиологическом и патологическом влиянии погодных факторов были заложены работами советских ученых (П.Г. Мезерницкий, 1937; Н.А. Ремизов, 1934; С.М. Чубинский, 1965; Г.М. Данишевский, 1955). Они выделили метеотропные заболевания, т.е. заболевания, связанные с воздействием климато-метеорологических и геофизических факторов, и предложили их следующую классификацию: 1) заболевания, вызванные термическими нагрузками; 2) заболевания, обусловленные ультрафиолетовым излучением; 3) инфекционные болезни; 4) ежегодно возникающие болезни («сезонные болезни»).

Исследования в области медицинской климатологии, климатотерапии широко развернулись в послевоенное время в объединенном Ялтинском институте им. И.М. Сеченова. Были разработаны методы изучения медицинской характеристики климата и погод, изучены реакции организма на изменение климатических факторов, механизм действия и терапевтическая эффективность климатолечения при заболеваниях органов дыхания, сердечно-сосудистой и нервной систем и заболеваний почек. В.Г. Бокша выдвинул ряд новых положений о механизме действия климатических факторов, методах дозиметрии климатопроцедур, медицинской оценке погод.

Последние десятилетия существования СССР были временем становления метеопатологии как науки, внутри которой сформировались определенные направления с видными учеными во главе (Г.М. Данишевский, Г.П. Федоров, Н.М. Воронин, И.И. Григорьев).

Широко изучали влияние климатических факторов на здоровье человека и использовали их при лечении больных с заболеваниями сердечно-сосудистой системы, органов дыхания, почек, эндокринной системы ученые Болгарии, Румынии, Польши, Чехословакии, Югославии и других стран (М. Дойнов, В. Маринов, С. Михайлов, С. Стаматов, И. Янковяк, С. Тичка, Г. Иордан, Г. Хеншел и др.).

Влияние погоды и климата на здоровье человека является важной и еще не до конца изученной проблемой. Эта обширная область знаний, родившаяся на рубеже медицины и географии, за длительный период своего существования получала самые различные наименования: медико-практическая география (Finke), медицинская география и статистика (П.А. Песков, Boudin), медицинская география (Н.И. Торопов, Fuchs, Muzio, Д.К. Заболотный, Е.Н. Павловский, Т.И. Болдырев и И.Б. Безденежных, А.А. Шошин, Е.И.Игнатьев, А.П. Марковин), нозогеография (Muhry, Ю. Укке), историко-географическая патология (Hirsch), медицинская топография (Я.А. Чистович, И.Н. Шмелев, А. Цейсс), географическая патология (Kuszynski, Д.И. Заболотный, Askanazy, Hamperl, А.П. Авцын), медицинская этнография (Г.С. Махулько-Горбацевич), краевая патология (многочисленные советские ученые), военно-медицинская география (В.Ф. Столяров, А.А. Шошин), геомедицина (многочисленные зарубежные исследователи, в том числе Rodewalt, Jusatz, Higginson), экология человеческой болезнью (May).

Такое разнообразие понятий подчеркивает сложность темы и характеризует намерение представителей различных специальностей подчеркнуть значимость изучаемой области в медико-географических исследованиях.

Как видно из истории развития системы медико-географических наук, основные и значимые исследования проводились в СССР, о чем говорят многочисленные публикации и конференции по медицинской географии, медико-географическим исследованиям, куда включался материал не только по медицинской географии, но и по медицинской климатологии, климатопатологии, географической патологии и т.д. На современном этапе большинство разнообразных исследований по медико-географическим наукам, в частности по медицинской географии проводят в России (например, «Оценка информативности некоторых биометеорологических индексов для разных районов России» С.В. Емелина, П.И. Константинов, Е.П. Малинина, К.Г. Рубинштейн; «Медицинская география: современные аспекты» С.А. Куролап; «Медицинская география: этапы становления и развития на фоне мировых геополитических событий» А.И. Чистобаев, З.А. Семенова; «Изучение взаимосвязи между обострениями сердечно-сосудистых заболеваний, метеофакторами и солнечной активностью» О.В. Алябина, В.П. Василев и др.). В Беларуси материалов фактических исследований по воздействию климато-погодных факторов на здоровье человека немного: С.И. Белов (исследования в области медицинской географии Беларуси), В.Ф. Логинов (особенности и сценарии изменения климата, уязвимость и адаптация различных отраслей экономики, а также здоровья населения), А.Н. Витченко (биоклиматическая оценка погоды). В настоящее время существует необходимость в исследованиях биоклиматической оценки погоды и климата, особенно в условиях современного изменения климата.

Список цитированных источников:

1. Воронин, Н.М. Основы медицинской и биологической климатологии / Н.М. Воронин. – М.: Медицина, 1981. – 352 с.
2. Бокша, В.Г. Медицинская климатология и климатотерапия / В.Г. Бокша, Б.В. Богуцкий. – Киев: Здоровья, 1980. – 262 с.
3. Чубинский, С.М. Биоклиматология / С.М. Чубинский. – М.: Медицина, 1965. – 200 с.
4. Медицинская география и здоровье. Сборник научных трудов / А.А. Келлер [и др.]: под общ. ред. А.А. Келлера. – Ленинград: Наука, 1989. – 224 с.

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ НАУЧНО-ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ ЛИТЕРАТУРЫ В РАЗВИТИИ ИНТЕРЕСА МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ К ИЗУЧЕНИЮ ПРЕДМЕТА «ЧЕЛОВЕК И МИР»

Дервянко Ю.И., учащаяся 2 курса

(г. Орша, Оршанский колледж ВГУ имени П.М. Машерова)

Научный руководитель – Данилевич Т.А., преподаватель методики преподавания курса
«Человек и мир»

Введение. Процессы демократизации и гуманизации общественной жизни не могли не сказаться на системе школьного образования. В настоящее время идёт переорганизация целей образования. На первое место выдвинуты цели развития личности ребёнка. Утвердились вариативные системы, созданы вариативные учебники. Вариативность даёт учителю право выбора содержания и технологий обучения. Гуманистический характер этих изменений очевиден: вся образовательная система должна действовать в интересах ребёнка, его личности [1, с. 22].

Особое место в его развитии занимает формирование познавательного интереса, как необходимого фактора в становлении личности, через формирование саморегулятивных способов деятельности, к которым мы относим чтение дополнительной литера-

туры. В воспитании любви к природе у младших школьников большую роль имеет научно-познавательная литература о природе, которая представляет собой уникальную энциклопедию природоведческих знаний для детей.

Актуальность исследуемой темы заключается в том, что одной из задач учителя является выработка стойкого интереса младших школьников к изучению школьных предметов. В этой связи возрастает необходимость формирования у младших школьников интереса к работе с научно-познавательной литературой. В будущем эти знания будут иметь огромное значение, а дети научатся работать с книгой как с источником знаний, формируя умение учиться. Анализ методических пособий и рекомендаций по предмету «Человек и мир» показывает, что в них есть определённые указания на возможность использования дополнительной литературы на уроках в начальной школе.

Изучение практики преподавателя предмета «Человек и мир» в школах г. Орша показало, что дополнительная литература используется в процессе обучения, но целенаправленной работы по формированию интереса через чтение научно-познавательной литературы не проводится. Актуальность данной проблемы обусловило выбор темы, цели и предмета исследования.

Цель исследования – выявить возможности научно-познавательной литературы в развитии познавательного интереса младших школьников к урокам «Человек и мир».

Предмет исследования – использование научно-познавательной литературы на уроках по предмету «Человек и мир».

Материал и методы. На основании изучения программы по предмету «Человек и мир», научно-методической литературы для реализации исследования были использованы методы: теоритический и сравнительно-сопоставительный анализ, эмпирические и логические методы исследования.

Результаты и их обсуждение. На каждом этапе обучения полученные школьником знания не могут быть завершёнными. Они нуждаются в дальнейшем развитии. Это развитие идёт от класса к классу в рамках обязательной программы. Здесь важнейшим источником информации является учебник. С одной стороны, учебник даёт в самостоятельном виде основы наук, которые должны быть усвоены учащимися. С другой стороны, учебник не может удовлетворить разнообразные увлечения и интересы учащихся. В этих случаях немалую роль играет самообразование, где видное место принадлежит чтению дополнительной литературы, и в частности, научно-познавательной.

Для развития познавательного интереса младших школьников в изучении окружающей природы и как дополнение к основному учебнику «Человек и мир» выпущена серия научно-познавательной литературы для младших школьников «Рассказы Деда Природоведа», а также книга для чтения «Чудеса родного края», книга «Они не должны исчезнуть» (рассказы о растениях и животных Красной книги Республики Беларусь) – Оршанских авторов Трафимовой Г.В. и Трафимова С.А. Эта серия включает более 50 книг. Мы подобрали 12 книг и предложили учителям 3 классов использовать на уроках предмета «Человек и мир». Эта научно-познавательная литература может быть использована в вводной части урока, при работе над новым содержанием, закреплении, обобщении.

Для выявления возможностей научно-познавательной литературы в развитии познавательного интереса младших школьников к урокам «Человек и мир» нами было проведено исследование на базе УО ГОСШ №3 г. Орши (сентябрь – декабрь 2015г.).

Для проверки результативности использования научно-познавательной литературы (серии «Рассказы Деда Природоведа», книги для чтения «Чудеса родного края», серии книг «Они не должны исчезнуть») в повышении познавательного интереса нами было разработано и проведено тестирование.

Цель тестирования – выявление интереса учащихся к предмету «Человек и мир». Для сравнения результатов был выбран экспериментальный класс – 3 «А» (28 человек) и контрольный класс – 3 «Б» (27 человек). После проведения теста был проведён анализ результатов, который показал, что уровень интереса к предмету в контрольном и в экс-

периментальном классах примерно одинаковый: высокий и средний уровень интересов в экспериментальном классе (3«А») показали 23 учащихся, в контрольном (3«Б») – 23 учащихся; низкий уровень и негативное отношение в экспериментальном классе (3«А») показали 5 учащихся, в контрольном классе (3«Б») – 4 учащихся.

По результатам теста 2 (конец декабря) отмечается повышение уровня развития интереса к предыдущему в экспериментальном классе высокий и средний – 28 учащихся, в контрольном классе – высокий и средний – 26 учащихся, низкий – 1 учащийся.

В ходе исследования мы также предположили, что использование научно-познавательной литературы на уроках «Человек и мир» приведёт к формированию умения самостоятельно находить, отбирать и предоставлять нужную информацию.

С этой целью в начале года (сентябрь) были проведены две экскурсии: в школьную библиотеку и в детскую библиотеку им. В. Короткевича. Нами был проведён анализ читательских формуляров детей с целью выявления количества записанных в библиотеке. Анализ результатов показал, что количество учащихся, посещающих библиотеку увеличилось. Так в экспериментальном классе школьную библиотеку посещали 12 человек в сентябре, а в декабре – 23 чел.; в контрольном классе – в сентябре – 6 человек, в декабре 10 чел. Детскую библиотеку им. В. Короткевича не посещал никто. В конце декабря в библиотеку на абонемент записаны 18 человек, в читальном зале 16 человек из экспериментального класса.

С целью выяснения знаний детьми авторов, пишущих о природе, был проведён опрос, при котором учащимся было предложено назвать авторов. Проведённый анализ опроса показали следующие результаты, которые нашли отражение в таблице 1.

Таблица 1 – Результаты опроса учащихся

<i>ФИО</i>	<i>Экспериментальный класс</i>	<i>Контрольный класс</i>
Трафимова Г.В., Трафимов С.А.	26 человек (93%)	18 человек (66%)
Сладков Н.	24 человека (85%)	13 человек (48%)
Чарушин Н.	19 человек (68%)	11 человек (41%)
Бианки В.	22 человека (79%)	11 человек (41%)
Пришвин М.	14 человек (50%)	5 человек (19%)
Паустовский К.	8 человек (29%)	4 человека (15%)

Анализ результатов показал, что дети в экспериментальном и контрольном классах знают авторов, пишущих о природе. Но в экспериментальном классе процент этих знаний выше, чем в контрольном. Таким образом, полученные результаты свидетельствуют о том, что у детей экспериментального класса уровень интереса к литературе о природе выше, чем у детей из контрольного класса. Это является подтверждением того, что чтение научно-познавательной литературы помогает формированию познавательного интереса к предмету «Человек и мир».

Использование научно-познавательной литературы может внести в серьёзное содержание урока элементы занимательности, оживить преподносимый материал, способствуя тем самым усвоению сложных научных занятий. Например, при изложении нового материала перед учащимися ставится ряд вопросов, ответы на которые они могут не найти в учебнике, необходима дополнительная литература. При этом учащимся даются конкретные указания, что и где они должны прочитать на данной теме.

Урок не и скерпываем всей учебно-образовательной работой учащихся, он является лишь составной частью этой работы, её начальным этапом. Далее эта работы продолжается при выполнении домашних заданий. И здесь научно-познавательная литература приходит на помощь. Работа с научно-познавательной литературой в домашнем задании помогает решить проблему индивидуализации обучения и даёт возможность

удовлетворить запросы и различные интересы учащихся. При использовании научно-познавательной литературы меняются и формы работы с учебником. Материал учебника становится канвой, стержнем, вокруг которого наслаивается необходимый живой фактический материал. Ещё академик В.П. Потёмкин: «Плох тот учитель, который приходит в класс только с учебником, и кроме учебника ничего не знает... Готовясь к уроку, учитель должен строить его на возможно более богатом и ярком дополнительном материале [2, с.45].

В 3-4 классах можно предложить учащимся написание рефератов по природоведческой теме. Это позволит не только углубить, расширить природоведческие знания, но и самостоятельно работать с дополнительной литературой.

Необходимостью обращения к научно-познавательной литературе служит организация практической деятельности детей. Например, поручение ухаживать за комнатными растениями в классе вызывает необходимость узнать биологические особенности этих растений, чтобы осуществлять правильный уход.

Многообразие форм и приёмов работы с научно-познавательной литературой не только способствует внесению в урок научного интереса, но и устраняет традиционное построение урока, приводит к сочетанию работы по усвоению нового материала, с закреплением полученных знаний обогащает формы учёта, закладывает новые основы в деле построения домашней работы учащихся, внося в неё элементы сочетания обязательности и добровольности.

Заключение. Организация систематической и целенаправленной работы с научно-познавательной литературой на уроках «Человек и мир» ведёт к повышению интереса детей к предмету, формированию умения самостоятельно находить, отбирать и предоставлять нужную информацию, и как следствие, к повышению уровня начальных естественно-научных знаний.

Список цитированных источников:

1. Неборская Т.А. Работа с научно-познавательной литературой в начальных классах / Т.А. Неборская // Пачатковае навучанне: сям'я, дзіцячы сад, школа. – 2010. – №4. – С. 21–24.
2. Осипова, М.П. Активизация познавательной деятельности младших школьников / М.П. Осипова. – Мн.: Нар. Асвета, 1997. – 111с.

ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ КАК ОСНОВА ТВОРЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ

Дубинина В.А., учащаяся 4 курса

(г. Орша, Оршанский колледж ВГУ имени П.М. Машерова)

Научный руководитель – Рябцева Л.В., преподаватель, магистр педагогики

Введение. Ученые и методисты отмечают, что в последнее время наблюдается тенденция к потере интереса со стороны учеников обучению. Педагоги испытывают большие сложности в активизации внимания школьников.

Вместе с тем современные условия, цели обучения требуют от педагогов индивидуального подхода в условиях массового образования. С этой целью можно использовать исследовательскую деятельность учащихся, которая способствует развитию и индивидуализации личности, а также формированию мотивации к получению учащимися знаний. Эта форма распространена в основном в старших классах, но, по мнению учителей, её можно вводить в учебный процесс с начальной школы.

Учёными были разработаны следующие условия формирования исследовательских умений младших школьников:

1. *Целенаправленность и систематичность.* Работа по развитию исследовательских умений должна проходить в классе постоянно как в урочной, так и во внеурочной деятельности.

2. *Мотивированность.* Необходимо помогать учащимся видеть смысл их творческой деятельности, видеть в этом возможность реализации собственных талантов и возможностей

3. *Творческая среда.* Учитель должен способствовать созданию творческой, рабочей атмосферы, поддерживать интерес к исследовательской работе

4. *Психологический контроль.* Необходимо поощрять творческие проявления учащихся, стремление к поиску. Каждому ученику необходимо дать возможность ощутить свои силы.

5. *Личность педагога.* Для развития творческих способностей, к которым относятся и исследовательские, нужен творчески работающий учитель, обладающий определёнными знаниями и подготовкой для ведения занятий по исследовательской деятельности.

6. *Учет возрастных особенностей.* Обучение исследовательским умениям должно осуществляться на доступном для детского восприятия уровне, само исследование быть посильным, интересным и полезным [1, с.45].

Приобщение учащихся к исследовательской деятельности должно быть нацелено не на результат, а на процесс. Необходимо заинтересовать, вовлечь в атмосферу деятельности. Исследовательская деятельность позволяет раскрыть индивидуальные особенности учащихся и дать им возможность приложить свои знания, принести пользу и показать достигнутый результат.

Необходимо учитывать, что процесс обучения началам научного исследования представляет собой поэтапное, с учетом возрастных особенностей, целенаправленное формирование всех компонентов исследовательской культуры учащихся:

- мыслительных умений и навыков: анализ и выделение главного; сравнение, обобщение и систематизация; определение и объяснение понятий; конкретизация, доказательства и опровержение; умение видеть противоречия;
- умений и навыков работы с книгой и другими источниками информации;
- умений и навыков, связанных с культурой устной и письменной речи. [3, с.17].

Учитель играет немаловажную роль в выполнении исследовательской деятельности учащихся: контролирует, направляет, помогает.

Особенностью организации исследовательской деятельности в начальном звене школы является то, что в ней могут принимать участие не только сильные учащиеся, но и отстающие дети. Целью организации исследовательской деятельности учащихся является формирование у них познавательной активности. Цель может быть достигнута, если будут решены следующие задачи: развитие логического мышления, творческих способностей, кругозора, устной и письменной речи; формирование наблюдательности и внимания, умений работы с художественными и научными текстами.

Для развития умений исследовательской деятельности необходимо найти и реализовать такие условия, которые отвечают поставленной цели.

Исследование как метод обучения может и должно быть использовано практически на каждом уроке.

Однако, у школьников не всегда возникает тяга к самостоятельной исследовательской деятельности. Кроме того, на уроке темы, по которым учитель предлагает проводить исследование, часто неинтересны учащимся, а то, что вызывает у них желание исследовать, не совпадает с программой обучения. Следовательно, необходим компромисс.

Работа по развитию исследовательской активности направлена на:

- а) развитие познавательной потребности;
- б) повышение уровня самостоятельности при поиске и усвоении новых знаний;

в) развитие умения находить выход из проблемных ситуаций. [2, с.16]

В этом возрасте самостоятельно вести работу учащимся еще трудно, поэтому педагог должен помочь им в выборе темы исследования, посоветовать литературу, помочь отобрать информацию, составить презентацию к исследовательской работе. Ведь в начальной школе закладываются те умения, которые позволят учащимся стать субъектом своей деятельности, развиваются способности самостоятельно получать информацию из разных источников, организовывать свою деятельность, успешно общаться со сверстниками и взрослыми. Поэтому задача учителя – организовать учебный процесс так, чтобы общеучебные умения и навыки стали основой для получения знаний. Для решения этой задачи можно использовать исследовательский метод на уроках, организовать исследовательскую деятельность и во внеурочное время.

Создать проблемную ситуацию, поставить проблемный вопрос возможно на любом уроке. Сама по себе проблемная ситуация подразумевает поиск решения, а значит, и исследование проблемы с разных сторон.

Например, на уроке литературного чтения во 2 классе после знакомства с темой «Колыбельные песни», можно предложить написать исследовательскую работу на тему «Колыбельная для куклы» и издать соответствующий сборник. Наводящие вопросы могут быть следующими: «Чем похожи и чем отличаются колыбельные песни? Что означают слова *зыбка*, *баю*, *баиньки*, *люли-люли*? Что общего в белорусских и русских колыбельных?», «Какие колыбельные знают ваши родители, бабушки?», «Какие колыбельные характерны для вашего региона?».

Исследовательскую работу, «Какую одежду носили герои сказки Пушкина?», можно провести после чтения сказки А.С.Пушкина «Сказка о рыбаке и рыбке», один из основных вопросов: Что носили старик-рыбак и старуха, крестьянка, столбовая дворянка? Работа должна закончиться выполнением проекта – изготовлением костюмов.

Исследование по теме: «Какая бывает роса на траве?» целесообразно предложить после прочтения одноимённого рассказа Л.Н.Толстого «Какая бывает роса на траве». Один из проблемных вопросов: всё ли правильно описал автор в рассказе?

С целью активизации познавательной деятельности учащихся на занятиях по исследовательской деятельности, соответствия материала возрастным особенностям детей рекомендуется использование:

- Загадок, ребусов, шарад, задач-шуток, логических заданий и заданий на развитие творческих способностей;
- Игровых моментов, связанных с введением в ход урока сказочных героев;
- Связи материала с наглядно-образным игровым материалом;
- Связи с литературным сказочным материалом: исследование Знайкой и Незнайкой;
- Игр-исследований, фантастических исследований;
- Ролевых игр, дающих возможность проведения исследований возможностей каждой профессии: если бы я был строителем (поваром, учителем, фермером и т. п.);
- Игр-путешествий, например, во времени, для знакомства с великими открытиями и изобретениями, в новые страны пути Великих географических открытий; фантастические путешествия на другие планеты.

В исследовательской деятельности можно устанавливать межпредметные связи: литературное чтение и русский язык; окружающий литературное чтение и окружающий мир и т. д.

Тематика работ также разнообразна: «Имена собственные в вывесках родного города» (русский язык); «Троекратные повторы в народных и авторских сказках» (литературное чтение); «Речь школьников», «Как мы говорим» (детская риторика); «Слова с зимней тематикой в стихотворении» (русский язык и литература); «Особенности характера

животных в русских народных сказках» (литературное чтение и окружающий мир); «Природные явления в стихотворениях» (окружающий мир и литературное чтение) и т. д.

Во внеурочное время организовать исследовательскую деятельность младших школьников можно в форме научно-исследовательского общества. Его целью является включение учащихся младшего школьного возраста в самостоятельное решение учебных задач и помощи в развитии интереса к исследовательской деятельности. Работа в научно-исследовательском обществе предполагает следующее: помощь в выборе темы исследования, проведении эксперимента, определении цели, задачи, выдвижении гипотезы, подведении итогов исследования.

Например, работу над темой «Устное народное творчество» можно провести следующим образом:

- Фольклор. С ним вы знакомы с раннего детства. Какие жанры устного народного творчества вы можете назвать?

Цель этого проекта – создать сборник фольклорных произведений. Какой это вид народного творчества?

1. *Пчелы в поле полетели, Зажужжали, загудели, Сели пчелы на цветы, Мы играем водичку ты.* **(Считалки)**

2. *Летит огненная стрела. Никто ее не поймает: Ни царь, ни птица, Ни белая рыбка.* **(Молния)**

3. *Ехала деревня*

Мимо ямщика.

Вдруг из подворотни

Лают ворота.

- Как это называется? **(Небылица)**

Решение загадок в древности было испытанием мудрости человека и могло помочь, а то и сохранить жизнь человека в минуты опасности.

- А какие бывают сказки? Отгадайте, о какой сказке идет речь?

1. *Красна девица грустна, Ей не правится весна. Ей на солнце тяжело. Слезы льет бедняжка* **(Снегурочка.)**

2. *Сидит в корзине девочка. У Миши за спиной. Он сам, того не ведая, Несет ее домой* **(Маша и медведь).**

- Кто изображен на этой картине? **(Три богатыря)**

- В каких народных жанрах литературы повествуется о русских богатырях? **(Былины)**

- К фольклору относятся и народные игры. Физкультминутка.

Проводится игра «Гуси, гуси, га-га-га...». Тема «Мы в ответе за тех, кого приручили».

- Вы узнали этих красавцев? Кто это? **(Домашние животные: собака, кошка, куры, гуси, корова, овца, коза.)**

Таким образом, использование исследовательской деятельности поможет вовлечь учащихся в атмосферу деятельности, овладеть новыми способами добывания знаний способствует развитию индивидуализации личности, а также формирует мотивацию к получению знаний.

Список цитированных источников:

1. Семёнова, Н.А. Исследовательская деятельность учащихся / Н.А. Семёнова // Начальная школа. – 2006. – №2. – С.45 – 49.
2. Смирнова, Е.Ю. Развитие исследовательской активности младших школьников / Е.Ю. Смирнова // Начальная школа. – 2006. – №2. – С.16 – 17.
3. Смолкина, Е.В. Исследовательская деятельность учащихся как средство реализации личности в образовательном пространстве / Е.В. Смолкина // Начальная школа. – 2007. – №2. – С.17 – 18.

СОДЕРЖАНИЕ ПОНЯТИЯ «АРТ-ПЕДАГОГИКА»

Ермольчик И.В., аспирант 2 года обучения

(г. Витебск, ВГУ имени П.М. Машерова)

Научный руководитель – Орлова А.П., доктор пед. наук, профессор

Одной из наиболее активно развивающихся сегодня областей научного знания является арт-педагогика – практико-ориентированное направление на стыке педагогики и искусства. В публикациях российских авторов существует большое разнообразие значений, вкладываемых в данное понятие. Это приводит к возникновению неточностей, трансформации смысла понятия, смешению смежных областей научно-практической деятельности. *Цель работы* – проанализировать содержание значений, вкладываемых в понятие «арт-педагогика».

Материал и методы. Материалом исследования послужили работы известных ученых и практиков Н.Ю. Сергеевой, Т.С. Ворониной, Р.А. Верховодовой, В.Г. Анисимова, Т.К. Донской, Е.А. Медведевой, А.В. Волошинова, Ю.С. Шевченко, А.В. Крепицы и др., представленные в различных научных изданиях, а также публикациях, рецензируемых ВАК. Для достижения поставленной цели мы руководствовались теоретическими методами исследования (провели анализ психолого-педагогической литературы по теме исследования, использовали логико-дедуктивный метод).

Результаты и их обсуждение. Впервые определение понятия «арт-педагогики» было предложено Е.А. Медведевой, которая в работе «Артпедагогика и арттерапия в специальном образовании» говорила о ней как о симбиозе двух областей научного знания (педагогики и искусства), обеспечивающих:

- разработку теории и практики педагогического коррекционно направленного процесса художественного развития детей с недостатками развития;
- формирование основ художественной культуры через искусство и художественно-творческую деятельность [3, с. 32].

В корне не согласна с этим определением профессор Н.Ю. Сергеева, экспериментально доказавшая, что арт-педагогические формы, средства и методы актуальны не только для детей с особенностями психофизического развития, но даже в большей мере для детей с нормой. Кроме того, по её мнению, «арт-педагогическая деятельность не преследует специальных целей художественного образования, а лишь использует средства искусства для решения педагогических задач» [4, с. 24].

Между тем, идея о коррекционной направленности арт-педагогики получила широкое распространение в исследованиях российских ученых. Так, в трудах теоретиков Ю.С. Шевченко и А.В. Крепицы понятие «арт-педагогики» отождествляется с понятием «арт-терапии» и рассматривается в контексте психотерапии. Таким образом, они в какой-то мере поддерживают идеи Е.А. Медведевой, закономерно полагая, что арт-педагогика – направление психотерапии, объектом исследования которого являются дети, нуждающиеся в психологической и коррекционной помощи. Однако, если мы обратимся к практической стороне этого вопроса, то увидим, что на постсоветском пространстве реализацией арт-терапии занимаются в основном врачи-психиатры и психотерапевты (А.И. Копытин, Е.М. Бурно и др.). Исходя из этой позиции, сущность арт-терапии как психотерапевтического направления наиболее полно, на наш взгляд, выразил доктор медицинских наук А.И. Копытин. Он предлагает понимать под арт-терапией «совокупность *психологических методов* воздействия, осуществляемых в контексте изобразительной деятельности клиента и психотерапевтических отношений и используемых с целью лечения, психокоррекции, психопрофилактики, реабилитации и тре-

нинга лиц с различными физическими недостатками, эмоциональными и психическими расстройствами, а также представителей групп риска» [2].

Понятно, что в этом контексте педагог не вправе применять арт-терапевтические методы в своей деятельности в силу отсутствия специальной подготовки в области психологического консультирования и арт-терапии. Мы должны четко ограничивать школьное воспитание и обучение от психотерапии детей школьного возраста.

Как справедливо отметила в своих трудах кандидат психологических наук С.В. Кривцова, психотерапия помогает детям решать уже возникшие проблемы, задачей же воспитания является предупреждение их появления.

Существует ряд исследований, в которых акцент в арт-педагогике ставится на её эстетических основах. Так, В.П. Анисимов в статье «Арт-педагогика как система психологического сопровождения образовательного процесса» предлагает в качестве альтернативы понятию «арт-педагогика» термин «эстетопедагогика» и «психопедагогика искусства».

Термин «эстетопедагогика», по мнению Н.Ю. Сергеевой, появился под непосредственным влиянием понятий «эстетика», «эстетический», «эстетическое воспитание», которые широко употребляются в теории и практике образования. Доктор философских наук В.А. Разумный определяет эстетическое воспитание как целенаправленное и педагогически организуемое воздействие на систему чувств человека, его вкусов и предпочтений, на ее содержание и непрерывное совершенствование его эмоциональных реакций любого уровня. При этом средством эстетического воспитания выступает не только искусство в узком смысле слова, но и труд, и спорт, и природа, и все многообразие игр. Поэтому причислять арт-педагогику к области эстетического воспитания в целом неправильно.

Для более точного понимания понятия «психопедагогика искусства» нам необходимо обратиться к работам С.Д. Полякова, который в своей книге «Психопедагогика воспитания» интерпретирует предмет психопедагогики как описание психологических фактов, закономерностей воспитания, обучения, того, как они складываются, проявляются в определенных педагогических формах. О «психопедагогике искусства» правомерно говорить, объясняя потенциал психологического, педагогического, физиологического влияния искусства на человека. Такая трактовка по отношению к арт-педагогике является справедливой, но явно не покрывает всё смысловое поле использования средств искусства и художественной деятельности в образовательном процессе.

Н.Ю. Сергеева предлагает использовать понятие «арт-педагогика» для обозначения совершенно особого направления педагогической науки, представляющего синтез двух областей научного знания и оперирующего средствами искусства для решения педагогических задач, не преследующего при этом специальных целей художественного образования. В статье «Арт-педагогика как ресурс гуманитаризации непрерывного образования» профессор предложила использовать следующее определение для понятия «арт-педагогика»: «современное, формирующееся практико-ориентированное направление педагогической науки, изучающее природу, закономерности, принципы, механизмы привлечения искусства и художественной деятельности для решения профессиональных педагогических задач».

Солидарна с Н.Ю. Сергеевой доктор педагогических наук Т.К. Донская, которая дала следующее определение понятию «арт-педагогика»: новое научно-практическое направление в педагогике начала XXI в., изучающее закономерности, принципы и способы привлечения произведений искусства к решению многих педагогических и методических задач» считает арт-педагогику [1, с.148]. Она в своих трудах в качестве средств воздействия на детей для достижения ряда педагогических и методических задач выделяет живопись, фотографию, дидактические игры, музыку и танцы, и говорит

о том, что их использование помогает достигнуть «активизации познавательной деятельности, развития творческого воображения, эмоциональной памяти» [1, с.150].

Заключение. Проведенный анализ научных исследований позволяет говорить о том, что, не смотря на множество значений, вкладываем в понятия «арт-педагогика», все они имеют право на существование в силу сложности вопроса влияния искусства на человека. Расставление же акцентов только на терапевтической (А.Е. Медведева, Ю.С. Шевченко, А.В. Крепица), психологической (А.И. Копытин, Е.М. Бурно, С.В. Кривцова) или эстетической (В.П. Анисимов) основах арт-педагогики недопустимо в силу потери содержания данного феномена и привлечения внимание лишь к одной из его сторон.

Список цитированных источников:

1. Донская, Т.К. Арт-педагогика в современной образовательной парадигме/ Т.К. Донская// Наука. Искусство. Культура. – 2013. – №2. – С.144-151.
2. Копытин, А.И. Определение арт-терапии [электронный ресурс]. Режим доступа: <http://profy.mental.m/srmat/art/>. Дата доступа: 10.01.2016.
3. Медведева, Е.А. Артпедагогика и арттерапия в специальном образовании / Е.А. Медведева, И.Ю. Левченко, Л.Н. Комиссарова, Т.А. Добровольская. – М.: Академия, 2001. – 248 с.
4. Сергеева, Н.Ю. Арт-педагогика как ресурс гуманитаризации непрерывного образования / Н.Ю. Сергеева // Непрерывное образование: XXI век. – 2014. – №2 (6). – С. 11-22.
5. Шумакова, Н.Ю. Артпедагогика как система гуманизации в формировании физической культуры личности современного школьника / Н.Ю. Шумакова. – М.: Ставрополь, 2005. – 216 с.

ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ ПОДГОТОВКА БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ УЧРЕЖДЕНИЙ ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ ПО ОСВОЕНИЮ ПРОЕКТНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В ПРОЦЕССЕ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ПРАКТИКИ

Зимницкая Г.Ю., преподаватель

(г. Полоцк, Полоцкий колледж ВГУ имени П.М. Машерова)

Введение. На современном этапе развития педагогической науки значительное место занимают поиски эффективных методов и технологий оптимизации процесса подготовки специалистов для разных ступеней системы образования, в том числе и дошкольного. В своей книге «Руководство к образованию немецких учителей» (1835) А. Дистервег писал: «Как никто не может дать другому того, чего не имеет сам, так не может развивать, воспитывать и образовывать других тот, кто сам не является воспитанным, развитым и образованным...».

Проектная деятельность относится к разряду инновационной, так как предполагает преобразование реальности, строится на базе соответствующей технологии, которую можно унифицировать, освоить и усовершенствовать. Владение проектной методикой в настоящее время – один из показателей профессионализма специалиста, обеспечивающий его конкурентоспособность.

Основная часть. Проектная деятельность – это своеобразная технология педагогической мыследеятельности. Целью проектной деятельности педагога является создание собственной системы профессиональной деятельности, направленной на повышение эффективности образовательного процесса. С методологической точки зрения проектная деятельность – смыслообразующая, ценностная, ресурсная культура педагога, а с технологической – это культура постановки проблемы, ее обсуждения, культура достижения взаимопонимания и взаимодействия.

Анализ научных исследований и педагогической практики показал, что проблема подготовки будущих педагогов учреждения дошкольного образования по освоению проектной деятельности в процессе организации педагогической практики недостаточ-

но разработана. Мы предположили, что в Полоцком колледже ВГУ имени П.М. Машерова подготовка будущих педагогов дошкольного образования к проектной деятельности с целью формирования у них проектной культуры будет осуществляться более успешно, если она будет проводится в процессе организации проектной деятельности учащихся с воспитанниками на педагогической практике. Для нас, педагогов, учебный проект – это дидактическое средство, которое позволяет вырабатывать и развивать у будущих педагогов дошкольного образования рефлексивные, исследовательские, менеджерские, коммуникативные, презентационные и другие профессионально значимые умения и навыки, а также профессиональные личностные качества. Учебный проект с точки зрения учащегося – это возможность самостоятельно делать что-то интересное, способ решения значимой для него проблемы, достижения практического результата, возможность максимального раскрытия своего творческого потенциала. Организуя проектную деятельность во время педагогической практики, практикант должен неоднократно побывать и в роли педагога-организатора проекта, и в роли участника, четко определяя реализуемые цели, что позволяет ему задуматься над вопросами: на что я способен? где могу применить свои знания? что нужно ещё успеть сделать и чему научиться, чтобы не оказаться лишним на жизненном пути?

Главной задачей подготовки будущих педагогов дошкольного образования к проектной деятельности на практике считаем обучение их созданию развивающей среды, условий для эффективного развития личности каждого ребёнка, при которых воспитанник рассматривается как активный участник процесса познания, а не как объект, который пассивно воспринимает информацию.

Укажем те профессиональные умения и навыки, которые формируются у будущего педагога дошкольного образования при организации проектной деятельности на педагогической практике:

- рефлексивные умения: умение осмысливать задачи и определять проблему, для решения которой недостаточно знаний, умений отвечать на вопрос: “Чему нужно научиться для решения поставленной задачи?”;

- поисковые (исследовательские) умения: умение самостоятельно находить способ действия, умение самостоятельно искать и находить необходимую недостающую информацию в информационном пространстве, умение запрашивать необходимую информацию у эксперта (преподавателя, консультанта, специалиста), умение находить несколько вариантов решения проблемы, умение выдвигать гипотезы, умение устанавливать причинно-следственные связи;

- умения анализировать полученную информацию (креативность и критическое мышление);

- умения и навыки работы в сотрудничестве: навыки коллективного планирования; умения взаимодействовать с любым партнером; умения оказывать взаимопомощь в группе во время решения общих задач; навыки делового партнёрского общения, умение находить и исправлять ошибки в работе других участников группы;

- менеджерские умения и навыки: умения проектировать процесс; умения планировать деятельность, время, ресурсы, умения принимать решения и прогнозировать их последствия; навыки анализа собственной деятельности;

- коммуникативные умения: умения инициировать учебное взаимодействие с преподавателем; умение вступать в диалог, задавать вопросы, вести дискуссию, умения отстаивать свою точку зрения; умения находить компромисс; навыки интервьюирования и т.д.;

- презентационные умения и навыки: навыки монологической речи, умения уверенно держать себя во время выступления; артистические умения, умения использовать

различные средства наглядности и выразительности при выступлении; умения отвечать на незапланированные вопросы;

- профессионально личностные умения: желание проявлять инициативу, энтузиазм, стараться выполнить работу в срок в соответствии с установленным планом и графиком работы, стремления к профессионально-педагогическому совершенствованию.

Во время организации и выполнения проекта учащимися руководитель практики выполняет следующие функции:

- помогает практиканту в поиске источников информации, одновременно выступая в роли дополнительной информации;
- создаёт ситуацию успеха в образовательном процессе, помогает каждому практиканту достичь успеха;
- осуществляет психолого-педагогическое воздействие на учащихся с помощью элементов педагогической техники;
- координирует весь процесс работы над проектом;
- корректирует деятельность учащихся, помогает, но не выполняет работу вместо него;
- поддерживает и поощряет учащихся к непрерывному движению вперёд во время работы над проектом.

Алгоритм подготовки к запуску учебного проекта можно представить в виде таблицы.

Таблица. Учебный проект

Проблема проекта	«Почему?»	Актуальность проблемы – мотивация
Цель проекта	«Зачем?» (мы делаем проект)	Целеполагание
Задачи проекта	«Что?» (для этого мы делаем)	Постановка задач
Методы и способы	«Как?» (мы это можем делать)	Выбор способов и методов, планирование
Результат	«Что получится?» (как решение проблемы)	Ожидаемый результат

В самом общем виде при осуществлении проекта можно выделить следующие этапы:

- погружение в проект;
- организация деятельности;
- осуществление деятельности;
- презентация результатов.

Каждый этап предполагает использование свойственных ему методов обучения. Покажем на примере организацию и руководство проектной деятельностью учащихся на учебной практике «Пробные занятия в соответствии со специализацией «Экологическое воспитание» на базе ГУДО «Ясли-сад № 8 г. Полоцка» в рамках работы учащихся над проектом «Такой чудесный песок». В данном учреждении дошкольного образования создана детская творческая лаборатория «Вясёлка» (песочница) как новый элемент эколого-развивающей среды.

Выделим наиболее эффективные методики обучения проектной деятельности учащихся в условиях организации практики на разных ее этапах:

1. Исследовательский (подготовительный) этап: поиск проблемной области (как можно использовать возможности песочницы для развития, обучения и воспитания воспитанников?). На этом этапе целесообразно применять методы: рассказ, объяснение, показ, демонстрация готовых проектов, ознакомление с банком проектов из опыта работы данно-

го учреждения дошкольного образования, метод «мозговой атаки», организация работ группы «экспертов», исследовательские методы разработки проектного задания (наблюдения, беседы, анкетирование), обработка полученной информации, формулировка задач и определение задания каждому члену проектной группы, метод информационной недостаточности (необходимость пополнения недостающей информации из различных источников: компьютерной базы данных, методической, научной литературы и т.д.).

2. Модельный (технологический) этап: разработка способов достижения поставленных целей. При выборе методов руководства проектной деятельности следует учитывать ряд условий: уровень интеллектуальной и творческой готовности практикантов, учет возрастных особенностей и интересов детей, сложившиеся отношения в проектной группе. Опорным является алгоритмический метод, который позволяет выстроить четкую структуру действий, определить объем познавательных и творческих заданий, последовательность выполнения технологических операций, оформление проекта и подготовки его к презентации.

3. Творческий этап: продолжение модельного этапа. В творческую деятельность практикантами включены следующие методы: практический метод (разработка конспектов игр-занятий с песком – занятий-экспериментов, занятий-сказок, занятий-путешествий с обязательным участием персонажей: куклы Песчинки, Феи Песочной страны; пополнение предметно-развивающей среды для организации и проведения занятий с песком), метод дискуссий, группового обсуждения.

4. Заключительный этап (рефлексивный): защита проекта. Формы защиты могут быть самыми разными: творческими, научными (защита в рамках Дней науки в колледже), деловыми презентациями. В ходе защиты учащиеся дают самооценку проекта, отвечают на вопросы жюри, подтверждают результативность собственной деятельности. Самопрезентация, защита и оценка проектов, конкурсы творческих проектов, сравнительный анализ результатов с поставленными целями – основные методы последнего этапа работы над проектом. Работу над проектом «Такой чудесный песок» учащиеся во время его защиты образно сравнили с могучим дубом: его корни представляют теоретическую базу проекта, ствол символизирует процесс погружения в глубину проекта, число ветвей, которое имеет дуб, зависит от умения педагога совместно с детьми планировать работу.

Заключение. Таким образом, проектный подход к подготовке современного педагога и есть то начало, которое способствует успешной практической деятельности учащегося, пониманию значимости профессии педагога учреждения дошкольного образования, ответственности, развитию инициативы и возможности реализации собственных замыслов.

Список цитированных источников:

1. Бондарев, П.Б. Проектная деятельность учителя: учебное пособие / П.Б. Бондарев, В.Е. Курочкина: под общ. ред. П.Б. Бондарева. – Краснодар, 2002. – 178 с.
2. Полат, Е. Метод проектов: технология и структура / Е. Полат // Лицейское и гимназическое образование. – 2002. – № 9. – С. 19-23.
3. Сластенин, В.А. Современные подходы к подготовке учителя / В.А. Сластенин // Педагогическое образование и наука. – 2000. – № 1. – С. 4-7.
4. Сластенин, В.А. Профессионализм педагога: акмеологический подход / В.А. Сластенин // Педагогическое образование и наука. – 2002. – № 4. – С. 3-7.
5. Хуторской, А.В. Развитие одаренности школьников: методика продуктивного обучения / А.В. Хуторской. – М.: Владос, 2000. – 316 с.

МЕТОД ПРОЕКТОВ КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ КОММУНИКАТИВНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ НА УРОКАХ РУССКОГО ЯЗЫКА В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ

Игошина Ю.А., магистрант

(г. Витебск, ВГУ имени П.М. Машерова)

Научный руководитель – Кунтыш М.Ф., канд. филол. наук, доцент

Формирование коммуникативных компетенций младших школьников – очень важная и актуальная проблема, так как степень сформированности компетенций влияет не только на обучаемость детей и овладение ими учебной программой в полной мере, но и на процесс социализации личности и ее развития в целом.

Формирование коммуникативных компетенций предполагает:

1) формирование лингвистической компетенции: овладение знаниями о языке как общественном явлении и развивающейся системе, об устройстве и функционировании русского языка, овладение умениями и навыками анализа явлений и фактов языка, формирование навыков оценки своей деятельности, полученных результатов – самоанализа, рефлексии;

2) совершенствование языковой компетенции, включающей овладение богатством языка, владение всеми нормами языка, включая орфографические и пунктуационные;

3) совершенствование коммуникативной компетенции, предполагающей не просто овладение различными видами речевой деятельности в разных сферах общения на основе речеведческих знаний, но развитие личности школьника, формирование его коммуникативной культуры;

4) формирование культуроведческой компетенции, которая включает совокупность знаний о культуре, о социально-культурных стереотипах речевого общения, о языковых единицах с национально-культурным компонентом значения, осознание значимости родного языка в жизни народа, в конечном счете развитие духовно-нравственного мира школьника, его социокультурное развитие, формирование национального самосознания. [1, 25 – 30]

Цель нашего исследования: формирование коммуникативных компетенций младших школьников в процессе проектной деятельности.

Задачи: определение уровня развития коммуникативных умений младших школьников, подбор целесообразных методов для искоренения недостатков коммуникативного развития, ознакомление младших школьников с методом проектов, создание конечного продукта для решения проблемы.

Методы: беседа, анкетирование, проект.

База исследования: МБОУ «СШ № 27 им. Э.А. Хиля» г. Смоленск.

В исследовании приняли участие 40 учеников 3-х классов – 20 пар. С целью оценки коммуникативных действий по согласованию усилий в процессе организации и осуществлении сотрудничества был использован адаптированный и модифицированный вариант методики «Совместная сортировка» Г.В. Бурменской. Ученикам предлагались группы слов (имен существительных и имен прилагательных) для сортировки согласно заданным условиям. Задачей учеников было сопоставление слов из первой и второй групп, при этом ученики должны были предварительно договориться между собой и объяснить письменно свой выбор. Проанализировав результаты согласно критериям оценки, мы сделали следующие выводы: из 20 пар, принимавших участие в исследовании, высокий уровень продуктивности совместной деятельности показали 7 пар учеников, средний уровень – 8 пар, низкий уровень – 3 пары, 4 ученика отказались взаимодействовать между собой, игнорируя друг друга.

Данные диагностики представлены на рисунке 1.



Рисунок 1.

Мы полагаем, что процесс формирования коммуникативных умений будет проходить более эффективно и осознанно при условии создания единого проекта, над которым будут работать все ученики, и в последующем конечный продукт данного проекта будет использоваться на уроках русского языка. По нашему мнению, метод проектов может решить сразу несколько проблем – развитие коммуникативных компетенций и повышение уровня коммуникативных действий в коллективе.

Проект «Почта – наш помощник» реализовывался в 3 «В» классе. Ученики были разделены на 3 подгруппы. В каждой подгруппе был выбран командир, который отвечал за выполнение заданий. Командир первой группы должен был подготовить историю почты от самого начала и до наших дней, командир второй подгруппы – создать презентацию «Почтальоны разных времен», руководителю третьей подгруппы предстояло представить произведения художественной литературы, связанные с почтой.

На следующем этапе подгруппы работали над индивидуальными заданиями. Первая подгруппа работала над сортировкой писем и написанием письма школьникам Витебска. Перед учениками лежала карта Беларуси и 6 конвертов, каждый из которых был адресован в определенный город. Конверт, который должен был быть адресован в город Витебск, был пуст. Задачей школьников было написать письмо третьеклассникам Витебска и отправить его по назначению. В письме ученики 3 «В» класса Смоленска рассказали школьникам Витебска об учебе в своей школе, о городе, в котором они живут. Письмо было написано грамотно, дети хорошо взаимодействовали друг с другом, один ученик писал письмо, остальные обсуждали его содержание.

Вторая подгруппа получила роли журналистов и редакторов журналов: ученикам предоставлялись статьи и названия журналов, их задачей было соединить название журнала со статьей, а в журнал, оставшийся без статьи, написать свой материал.

Третья подгруппа занималась расшифровкой полученной телеграммы и написанием своей. Сначала школьники обсудили основные правила написания телеграмм, которые были подготовлены заранее самостоятельно. После этого предлагалось расшиф-

ровать телеграмму от школьников Витебска и написать ответную телеграмму. Следует отметить, что дети также эффективно взаимодействовали друг с другом и получили хороший результат в виде готовой телеграммы, написанной с соблюдением всех правил.

Каждая подгруппа представила конечный продукт этого этапа.

Завершающим этапом стало написание письма почтальону прошлого от школьников настоящего, в котором дети описывали возможности передачи информации в современном мире. Презентация каждой работы воспринималась всеми учениками с интересом.

После реализации данного проекта была проведена повторная диагностика по методике «Совместная сортировка». Высокий уровень коммуникативных действий по согласованию усилий в процессе организации и осуществлении сотрудничества показали 14 пар, средний – 10 пар и низкий – 6 пар. Учеников, отказывающихся от взаимодействия друг с другом, в этот раз не оказалось.

Результаты отражены на рисунке 2.



Рисунок 2.

Результаты диагностики показали, что работа над проектом позволила ученикам повысить уровень коммуникативных действий. Кроме того, у детей была возможность самостоятельно отбирать материал, анализировать его и использовать при выполнении различных задач и решении проблем. Повысился и интерес к изучению русского языка, что скажется на дальнейшей учебной деятельности детей.

Мы предполагаем, что в дальнейшем необходимо использовать метод проектов на уроках русского языка, поскольку он сможет облегчить работу на уроках и повысить результативность обучения школьников.

Список цитированных источников:

1. Байденко В.И. Компетенции: к освоению компетентностного подхода // Труды методологического семинара «Россия в Болонском процессе: проблемы, задачи, перспективы». — М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2004. — с. 25-30.

ЛИНГВОКУЛЬТУРОЛОГИЧЕСКОЕ ОБРАЗОВАНИЕ ШКОЛЬНИКОВ ПОСРЕДСТВОМ ПРИМЕНЕНИЯ ПРОЕКТНОЙ ТЕХНОЛОГИИ

Крицкая Н.В., кандидат филологических наук,
доцент кафедры дошкольного и начального образования
(г. Витебск, ВГУ имени П.М. Машерова)

Ковалевская Т.А., старший преподаватель
кафедры дошкольного и начального образования
(г. Витебск, ВГУ имени П.М. Машерова)

Введение. В современных условиях технологизации и информатизации возникает новая для образования проблема: формирование образованного ученика. Образованный – это не только знающий человек, но и культурный, во всех смыслах этого слова. В связи с этим большую важность приобретает интегрированное изучение языков и национальной культуры, истории и музыки, постижение языка как материальной и духовной ценности. Важно осознание учителями словесниками и предметниками гуманитарного цикла другого взгляда на свой предмет, заключающегося в том, чтобы научить воспринимать язык как средство, интегрирующее историю, литературу, искусство, культуру. Традиционные методы образования не обеспечивают формирование таких необходимых для жизни умений, как умение делать выбор, принимать решение и нести ответственность за их реализацию. В новых условиях современного мира нашим детям требуются также умения планировать свою деятельность, презентовать себя и результаты своего труда. Инновационный поиск новых средств приводит к пониманию того, что в современных условиях нужны деятельностные, развивающие, личностноориентированные формы и методы обучения.

Основная часть. Лингвокультурология как самостоятельное направление гуманитарной мысли оформилось в работах В.В. Воробьева, В.А. Масловой, Ю.С. Степанова, В.Н. Телия и других. Базовой ее проблемой становится вопрос о вовлеченности языка в моделирование единых общекультурных процессов, одной из существенных форм которых является и поэтическая деятельность.

Лингвокультурология – это отрасль лингвистики, возникшая на стыке лингвистики и культурологи и исследующая проявления культуры народа, которые отразились и закрепились в языке [1, с. 9].

Лингвокультурология связана не только с языком и культурой, но и с философией, этнографией и этнолингвистикой, психолингвистикой. Она представляет собой некую совокупность знаний о национально-культурной специфике организации содержания речевого общения и о культурной ситуации, в которой это общение происходит.

В «Кодексе Республики Беларусь об образовании» в статье 89 сказано, что образовательный процесс организуется на основе культурных традиций и ценностей белорусского народа, достижений мировой культуры. Обращенность к культуре, человеку и его духовному миру является необходимым фактором цивилизованного развития современного общества.

Школа должна обеспечить процесс эффективного вхождения человека в культуру. Культурологическое личностно ориентированное образование помогает учащимся обрести общечеловеческие и гуманистические ценности, смысл жизни, ознакомиться с основами знаний по предметам гуманитарного цикла, формировать убеждения, волевые качества, нормы поведения и деятельности, определяемые идеологией белорусского государства.

В «Концепции непрерывного воспитания детей и учащейся молодежи в Республике Беларусь» отмечается, что составляющей частью образования является воспитание. Достичь цели воспитания в учреждении образования помогает создание условий для социализации, саморазвития и самореализации личности. Интегральным результа-

том культурологической направленности образования и воспитания выступает личность человека, готового к гуманистически ориентированному выбору, обладающего многофункциональными компетенциями. Компетенции, необходимые детям для вхождения в социокультурное пространство, формируются при помощи различных инновационных технологий, в том числе и проектной. Процесс модернизации школы должен осуществляться наряду с обогащением национального обучения и воспитания инновационно-технологическими компонентами, педагогическим инструментарием, перспективными средствами и методами обучения. Современная школа требует разработки инновационной модели культурологического образования учащихся от начальных до старших классов, которая в итоге поможет выпускникам компетентно действовать в условиях глобализации социокультурного мира.

Уроки лингвокультурологической направленности должны хорошо продумываться учителем. Важно помнить, что строительный материал урока – это слово, поэтому обучение детей строится в первую очередь на лексической работе, на знакомстве со значениями новых слов, с особенностью их употребления в конкретном языке. Немаловажное значение имеет и текст, работа над которым позволяет не только закрепить полученные лингвистические знания, но и восстановить языковую картину мира, образ человека и ментальность в данном языке, создать эмоциональное настроение, повысить интерес к предмету.

И в настоящее время понятие «новые образовательные технологии» не мыслится без метода проектов. Для учителя метод проектов интересен тем, что выбор тематики необычайно разнообразен. На уроках он даёт возможность использовать самые неожиданные формы презентаций: от конспекта, шпаргалки и дневника до создания газеты, журнала, кроссворда.

Технология проектов является одной из таких форм и даёт возможность решения многих актуальных задач в образовании. В этой связи метод проектов, направленный на развитие способностей, познавательных потребностей и мотивов учащихся, открывает перспективы для формирования целостного мировоззрения учащихся с устойчивыми межпредметными связями, вовлечения в образовательный процесс детей с разной степенью одаренности и мотивации.

Потенциал проектной технологии позволяет реализовать не только учебные и развивающие, но и воспитательные цели: коллективизм и коммуникативные навыки. Кроме того, использование метода проектов позволяет осуществлять дифференцированный и индивидуальный подход при оптимальном сочетании общеклассных, групповых и индивидуальных форм обучения, которые могут быть реализованы в урочной и внеурочной форме организации учебной деятельности учащихся. Важно также и то, что метод проектов представляет хорошие возможности для творческой самореализации учителя.

Теоретическим базисом проекта являются работы, посвященные концепции лингвокультурологического образования (Г.В.Токарев, Ф.Б. Хубиева, В.В. Воробьев, Г.А. Ключарев, Т.Ю. Ломакина, Л.Г. Петерсон, О.Н. Смолин, В.И. Байденко, В.И. Карасик, Г.Г. Слынский), вопросы развития лингвокультурологических компетенций учащихся (В.А. Маслова, В.П. Фурманович, Д.А. Махотина, Ю.В. Фролов, В.М. Белдиян, З.И. Блягоза, Е.А. Быстрова, А.А. Ворожбитова, Е.Д. Божович, А.Д. Дейкина, К.З. Закирьянова, Т.М. Ковалева, Т.М. Пахнова, Л.Г. Саяхова), культурологический подход в процессе обучения (Б.Т. Бестужев-Лада, О.Е. Лебедев, А.Д. Московченко, В.М. Розин, С.А. Смирнов, П.Т. Щедревский), язык в системе культуры (М.Н. Лазутова, А.Н. Леонова, В.И. Каширина, Т.С. Пахольчик). Методологической основой исследования является личностно-ориентированный подход (Н.А. Алексеев, Б.Г. Ананьев, Ш.А. Амонашвили, Ю.Н. Афанасьев, Е.В. Бондаревская, Н.М. Борытко, И.А. Колесникова, И.Я. Лернер, А.В. Мудрик, Н.К. Сергеев, В.В. Сериков, В.И. Слободчиков), работы по проектным технологиям (Е.А. Гилеева, Н.В. Горбунова, Ю.В. Громыко, М.И. Гу-

ревич, Е.С. Евдокимова, Н.И. Запрудский, О.С. Круглова, С.А. Крупник, Н.А. Масюкова, И.Н. Меняева, Г.Е. Муравьева, Т.Г. Новикова).

Проектная работа – одно из действенных средств формирования универсальных учебных действий. Данный тип работы помогает совершенствовать индивидуальные способности учащегося, формировать у него прочные знания и умения. В процессе проектной деятельности ученики учатся общаться, слушать друг друга, вступать в диалог, обсуждать проблему.

Проектной работой можно заниматься как во время урока, так и во внеурочное время.

Организация проектной деятельности лингвокультурологической направленности способствует развитию познавательных навыков, критического мышления, умения самостоятельно конструировать свои знания, умения видеть, формулировать и решать проблемы. При реализации проектов лингвокультурологической направленности у детей развиваются учебно-познавательная, презентационная, коммуникативная, поисковая, информационная и другие образовательные компетенции.

Лингвокультурологическое образование посредством применения проектной технологии способствует осознанию учащимися целостной картины мира на основе интегрированных знаний. Наиболее эффективными являются проекты, которые содержат в себе:

- лингвокультурологический портрет слова;
- лингвокультурные и социокультурные комментарии;
- формирование чувства сопричастности к историческому прошлому края, Родины, природе на примерах стихотворений русских поэтов;
- сведения по истории и практике речевого этикета, представление лингвистического обоснования стереотипов русского речевого поведения, в частности с помощью пословиц, поговорок, устойчивых выражений, фразеологизмов;
- лингвокультурологический анализ художественного текста.

Заключение. Лингвокультурологический принцип в первую очередь реализуется в учебно-методических комплексах по русскому языку, однако эффективным методом является и метод проектов. Изучение языка как средства презентации культуры, традиций народа – носителя изучаемого языка обеспечивается через групповые и индивидуальные школьные проекты, насыщенные, с одной стороны, грамматическим материалом, с другой стороны, отражающие культурные ценности русского и белорусского народа.

Список цитированных источников:

1. Маслова, В.А. Лингвокультурология: Учеб. пособ. для студ. высш. уч. заведений / В.А. Маслова. – М.: Издательский центр «Академия», 2001. – 208 с.

РОЛЬ НАРОДНОГО ДЕКОРАТИВНО-ПРИКЛАДНОГО ИСКУССТВА В ЭСТЕТИЧЕСКОМ ВОСПИТАНИИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

Кулагина К.В., учащаяся 3 курса

(г. Орша, Оршанский колледж ВГУ имени П.М. Машерова)

Научный руководитель – Пыршко А.Н., магистр педагогических наук, преподаватель

Народное искусство в воспитании подрастающего поколения имеет большое значение, так как оно несет положительный духовный заряд, воплощает нравственно-эстетический идеал, веру в торжество прекрасного, добра и справедливости. Оно позволяет постепенно и непринужденно приобщать детей к духовной культуре своего народа, а на современном этапе народное искусство является действенной альтернативой псевдокультуре «Черепашек Ниндзя», «Гарри Поттеров», культу насилия и агрессии [1, с. 146].

Целью нашего исследования является рассмотрение роли народного декоративно-прикладного искусства в эстетическом воспитании младших школьников. Учитель должен планировать его изучение в следующих содержательных компонентах предмета «изобразительное искусство»: восприятие искусства, практическая деятельность. Приобщение детей к народному декоративно-прикладному искусству необходимо по ряду причин: оно является своеобразным катализатором детского изобразительного творчества; в народном искусстве аккумулируется традиционный художественный опыт поколений; произведения народного декоративно-прикладного искусства способствуют формированию и развитию художественного вкуса, эстетического идеала, творческих начал личности.

Народное декоративно-прикладное искусство – особая область коллективного художественного творчества, развивающаяся на основе преемственности эстетических традиций народа, включающая изготовление художественно оформленных орудий труда, предметов быта, транспортных средств, посуды и другого, обладающая ярко выраженным национальным характером, отражающая самобытность жизни народа, его эстетические взгляды и идеалы. Программа по изобразительному искусству для средней общеобразовательной школы требует особое внимание уделять знакомству с искусством родного края, творчеством профессиональных и народных мастеров, местными художественными достопримечательностями. Это способствует вовлечению учащихся в творчество на основе местных традиций, прививает любовь к родному краю, уважение к людям, живущим рядом, формирует желание беречь и приумножать художественное достояние своего региона.

При изучении содержательного компонента «Восприятие искусства» следует использовать региональные объекты культуры, в том числе и народное декоративно-прикладное искусство. При организации эстетического восприятия искусства младшими школьниками, необходимо использовать объекты декоративно-прикладного искусства. Широкие возможности для этого дают такие формы работы как изучение конкретных предметов декоративно-прикладного искусства на уроках, экскурсии, мультимедийные презентации. Например, в первом классе на уроке изобразительного искусства по эстетическому восприятию реалистических и фантастических образов животных в народном искусстве можно использовать демонстрацию декоративных изделий из дерева, глины, тканей (в технике ткачества и вышивки), а также мультимедийную презентацию, созданную на основе объектов региональной культуры. В видеоряд презентации включаются кадры с изображением декоративных изделий народных мастеров родного края, а также отрывки из литературных и музыкальных произведений своих земляков.

Эффективной формой работы по восприятию искусства являются экскурсии детей в музеи и на выставки. Например, школы г.Орши тесно сотрудничают с музейным комплексом города, организуя экскурсии, совместную исследовательскую работу и др. мероприятия. В целях эстетического воспитания активно используются учителями экскурсии в этнографический музей «Млын» и городскую картинную галерею, в постоянной экспозиции которой много произведений художников-оршанцев. При изучении в третьем классе отличий скульптуры от живописи и рисунка, организуется экскурсия учащихся в музей деревянной скульптуры народного мастера – резчика по дереву С.С. Шаврова.

Младший школьный возраст является благоприятным для изучения основ народного декоративно-прикладного искусства, поскольку, с одной стороны, младший школьник еще не способен к передаче объективной и независимой от его сознания реальности, а с другой, он начинает чувствовать форму и стремится к обобщению. Роль народного декоративно-прикладного искусства в эстетическом воспитании учащихся начальных классов, по мнению исследователей, заключается в том, что оно «символично, метафорично и позволяет передать богатейший объем информации в сжатой и предельно обоб-

щенной форме» [2, с. 15]. Под воздействием средств народного декоративно-прикладного искусства у младших школьников складываются эстетические представления и понятия. Народное декоративно-прикладное искусство обладает эмоциональной выразительностью. Его непосредственная близость к жизни как оказывает влияние на чувства, так и способствует появлению у детей желания самим создавать полезные и красивые предметы. Эстетические чувства, возникающие в процессе декоративно-художественной деятельности младших школьников, оставляют глубокий след в детском сознании, становятся своеобразной потребностью, стимулом к дальнейшему творчеству.

Практическая деятельность в области декоративно-прикладного искусства тесно связана с восприятием искусства, и в неё также должен включаться региональный компонент белорусской культуры: представления, возникшие на основе эстетического восприятия искусства, особенности техники и материалов. На уроках изобразительного искусства дети учатся составлять узоры и орнаменты, лепить народную игрушку, расписывать предметы домашнего обихода, создают эскизы национального костюма, учатся художественно украшать изготовленные произведения по народным мотивам. Изучение младшими школьниками художественных промыслов и ремесел своего региона, родного города, села способствует вовлечению детей творчество на основе местных традиций. Так, после экскурсии на выставку «Беларускі рушнік», учащиеся 3 класса выполняли творческие орнаментальные композиции на тему «Святочны рушнік».

Практика показывает, что, не все дети хорошо рисуют, но многие прекрасно лепят, делают аппликации, создают поделки из природных материалов, вышивают, работают с соломкой. Демократичность и доступность декоративно-прикладного творчества позволяют раскрыть и реализовать талант каждого ребенка. Народное искусство близко по своей природе детскому творчеству (простота, завершенность формы, обобщенность образа), понятно детям. Поэтому включение младших школьников в различные виды художественной деятельности, основанные на материале народного творчества, является одним из главных условий полноценного эстетического воспитания и развития художественно-творческих способностей детей.

Широкие возможности дает декоративно-прикладное искусство и для организации внеклассной, поисковой работы младших школьников. Можно организовывать кружки по декоративно-прикладному искусству «Белорусская вышывка», «Белорусская лялька», «Белорусская саломка» и др.; выставки декоративно-прикладных изделий в школе, конкурсы народных умельцев и т.д.

Для повышения эффективности эстетического воспитания младших школьников средствами народного декоративно-прикладного искусства на уроках следует стремиться к выполнению следующих педагогических условий:

- развитие наблюдательности младших школьников в процессе эмоционально-образного восприятия действительности и произведений искусства;
- планирование учебного материала уроков изобразительного искусства с опорой на различные виды народного искусства Беларуси, выступающих в качестве средств эстетического воспитания учащихся;
- обеспечение содержательной и эмоциональной ценности для ребенка произведений декоративно-прикладного искусства, предоставление учащимся самостоятельности при восприятии и анализе узоров и орнаментов;
- создание в общении с младшими школьниками атмосферы «ученичества» — передачи из рук в руки народных художественных традиций;
- обеспечение самостоятельности ученика в создании художественного образа в процессе эстетико-предметной деятельности;
- осуществление межпредметных связей изобразительного искусства и трудового обучения в эстетическом воспитании младших школьников;

- сочетание индивидуальной и коллективной деятельности детей при проведении занятий [3, с. 74–75].

Изучение младшими школьниками народного декоративно-прикладного искусства, художественных ремесел и художественных промыслов, художественных традиций своего региона, родного города, деревни не только способствует вовлечению детей в творчество на основе местных традиций, но и прививает любовь к родному краю, уважение к людям, живущим рядом, формирует желание беречь и приумножать художественное достояние народа.

Список цитированных источников:

1. Любимова, Ю.С. Роль народного искусства в эстетическом воспитании учащихся на уроках изобразительного искусства / Ю. С. Любимова // Мистецька адукація і культура. – 2011. – № 2. – С. 16–24.
2. Краткий словарь по эстетике: кн. для учителя / под ред. М.Ф. Овсянникова. – М.: Просвещение, 1983. – 223 с.
3. Котикова, О. П. Эстетическое воспитание младших школьников: пособие для учителей, педагогов внешк. учреждений / О.П. Котикова, В.Г. Кухаронак / Науч.-метод. центр учеб. кн. и средств обучения. – Минск, 2001. – 192 с.

АДАПТАЦИЯ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ К ОБУЧЕНИЮ В ШКОЛЕ

Кузнецова О.А., студентка 5 курса
(г. Йошкар-Ола, ФГБОУ ВПО МарГУ)

Научный руководитель – Светлова В.А., канд. пед. наук, старший преподаватель

В федеральном государственном образовательном стандарте начального общего образования большое внимание уделяется личности младшего школьника и личностным результатам, подчеркивается, что младший школьник должен овладеть начальными навыками адаптации в динамично изменяющемся и развивающемся мире[4].

Судьба человека во многом определяется уровнем его адаптивности – врожденной и приобретенной способности к приспособлению ко всему многообразию жизни при любых условиях. В большинстве психологических теорий центральной является проблема взаимодействия человека с миром, и в ряде случаев она рассматривается именно как адаптация человека к миру. Успешная адаптация способствует нормальному развитию человека, поддержанию его душевного здоровья [2, с.34]

Начало обучения в школе – один из наиболее сложных и ответственных моментов в жизни детей, как в социально-педагогическом, психологическом, так и в физическом плане. Как правило, начало систематического обучения в школе является стрессовой ситуацией в жизни ребенка, поскольку связано с необходимостью адаптироваться к новым микро-социальным условиям. Этот процесс сопровождается разнообразными сдвигами в функциональном состоянии и в значительной мере затрагивает психоэмоциональную сферу. От благополучия адаптационного периода при поступлении в школу в значительной мере зависит успешность дальнейшей социальной деятельности ребенка (3621).

Проблема адаптации широко рассматривается в трудах отечественных и зарубежных исследователей: Р.С. Лазаруса, А. Маслоу, Э. Эриксона, Ф.Б. Березина, С.В. Кинелева, В.Н. Крутько, А.Н. Леонтьева, С.Л. Рубинштейна, Т.В. Снегиревой, Е.В. Таранова и др.

Адаптация к школе – перестройка познавательной, мотивационной и эмоционально-волевой сфер ребенка при переходе к систематическому организованному школьному обучению. При поступлении в школу коренным образом изменяются условия жизни и деятельности ребенка; ведущей становится учебная деятельность [1, с.148].

Период адаптации к школе может длиться от двух-трех недель до полугода. Это зависит от многих факторов: индивидуальных особенностей первоклассника, характера его взаимоотношений с окружающими, типа учебного заведения, степени подготовленности к школьной жизни.

Ученые выделяют ряд признаков успешной адаптации младших школьников к обучению в школе.

Во-первых, удовлетворенность школьника процессом обучения: ребенку нравится в школе, он не испытывает неуверенности и страха.

Во-вторых, легкость в изучении программного материала. Если первоклассник испытывает затруднения при обучении, то необходимо поддержать его в трудный момент, по возможности не критиковать за медлительность, а также не сравнивать с другими детьми. Важно на первых порах вселить в ученика уверенность в успехе.

В-третьих, степень самостоятельности обучающегося при выполнении учебных заданий, готовность воспользоваться помощью взрослых лишь после самостоятельных попыток выполнить задание.

В-четвертых, удовлетворенность межличностными отношениями с одноклассниками и учителем – самый важный признак того, что ученик освоился в школьной среде. [3, с.73]

Учитывая все выше сказанное с целью успешной адаптации младших школьников к обучению в школе, в период адаптации, мы применяли: психофизические упражнения и игры, способствующие снятию мышечных зажимов, эмоционального напряжения, переключение внимания, повышению работоспособности; подвижные игры и игры, которые пробуждают активность ребенка, его сообразительность, ловкость, быстрота реакции, дисциплинируют, объединяют играющих; игры-драматизации, психокоррекционные упражнения для работы с детскими страхами, негативными эмоциональными состояниями и переживаниями, развивающие воображение, фантазию, способность к эмпатии, выразительность мимики и движений.

Нами были продиагностированы первоклассники МБОУ «Средняя общеобразовательная школа № 10 г. Йошкар-Олы». В целях определения эмоционального отношения младших школьников к обучению в школе, мы использовали диагностическую методику «Краски». Анализ результатов которой позволил сделать вывод о том, что у большинства обучающихся положительное отношение к обучению, но при этом выявлено негативное отношение к таким понятиям, как «звонок», «тетрадь» «домашнее задание».

Одной из методик являлся проективный рисунок «Что мне нравится в школе» (по Н.Г. Лускановой). Данная диагностическая методика использовалась с целью выявления отношения детей к школе и определения мотивационной готовности детей к обучению в школе.

Анализ рисунков показал, что все они соответствуют заданной теме. На большинстве из них была изображена типичная учебная ситуация – учитель с указкой у доски, сидящие за партами ученики, что свидетельствует о высокой школьной мотивации, учебной активности ребенка. На некоторых была изображена ситуация неучебного характера – доска, стол учителя, календарь природы. Это говорит о положительном отношении к школе, но с большой направленностью на внешние школьные атрибуты. А другие рисунки носили игровой характер – мальчик на турниках, качели. В данном случае, можно говорить о положительном отношении к школе, но с преобладанием игровой мотивации.

Результаты диагностических методик показывают, что 60 % детей положительно относятся к школе, 30 % – так же положительно относятся к школе, но у них преобладает игровая мотивация, они предпочитают игровую деятельность, 10 % детей испыты-

вают негативные эмоции при восприятии понятий, связанных с обучением в школе. Таким образом, можно сделать вывод о том, что у большинства первоклассников достаточно высокий уровень адаптации к обучению в школе. Соответственно проделанная нами работа способствовала эффективной адаптации младших школьников к обучению в школе.

Список цитированных источников:

1. Авраменко, К.Б. Голомах, О.В. Адаптация первоклассников к школе // Успехи современного естествознания. – 2011. – № 8. – С. 148-149.
2. Беткер, Л.М. Иванова М.Н. Адаптация к школе как условие сохранения психического здоровья первоклассников // Научный медицинский вестник Югры. – 2012. – № 1-2 (1-2). – С. 33-35.
3. Калашникова, О.А. Особенности адаптации первоклассников // Начальная школа. – 2009. – № 8. – С. 73-75.
4. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования. – М.: Просвещение, 2011. – 42с.

КОНСТРУИРОВАНИЕ КАК СРЕДСТВО РАЗВИТИЯ ПРОСТРАНСТВЕННОГО МЫШЛЕНИЯ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ НА УРОКАХ МАТЕМАТИКИ

Мальцева Е.В., кандидат педагогических наук, доцент
(г. Йошкар-Ола, ФГБОУ ВПО МарГУ)

Егорейкина Н. А., студентка 4 курса
(г. Йошкар-Ола, МарГУ)

Вопрос о формировании пространственного мышления младших школьников имеет не только теоретическое значение, но и является одним из актуальных практических вопросов начальной школы. Именно в младшем школьном возрасте нейрофизиологические и психологические особенности детей позволяют эффективно формировать и развивать у них пространственное мышление.

Пространственное воображение и представление ребенка являются предпосылками для формирования его пространственного мышления и обеспечиваются различными психическими процессами (восприятие, внимание, память, воображение) при обязательном участии речи, а также мыслительными операциями: сравнение, анализ, синтез, классификация, обобщение, абстрагирование. «Пространственные представления – (англ. space representations) – представления о пространственных и пространственно-временных свойствах и отношениях: величине, форме, относительном расположении объектов, их поступательном и вращательном движении и т.п.» [1, с. 416].

Формирование пространственного мышления младших школьников является проблемой сложной и многоаспектной проблемой, которая решается как в методике математики, так и в психолого-педагогической науке. Психолого-педагогический аспект проблемы развития пространственного мышления представлен в работах Рубинштейна С.Л., Выготского Л.С., Немова Р.С., Якиманской И.С., Каплуновича И.Я. и др. Данную проблему затрагивали методисты-математики Шарыгин И.Ф., Пышкало А.М., Истомина Н.Б., Подоходова Н.С. и др.

Младший школьный возраст является одним из сенситивных периодов в развитии мышления ребёнка. Развитие пространственного мышления происходит в этом возрасте под воздействием таких школьных предметов, которые наиболее значимы для формирования данного вида мышления: математика, изобразительное искусство, технология.

Математика способствует развитию у детей познавательных процессов, наблюдательности, строгой последовательности в рассуждениях; дает реальные предпосылки

для дальнейшего развития наглядно-действенного и наглядно-образного мышления учеников, пространственного воображения детей; формирует у них элементы конструкторского мышления и конструктивных умений [4]. Основой пространственного мышления являются геометрические образы, так как в них фиксируется форма, величина, пространственное соотношение фигур в целом или их отдельных частей.

По мнению И. С. Якиманской пространственное мышление структурно представлено двумя видами деятельности: созданием пространственного образа и преобразованием уже созданного образа в соответствии с поставленной задачей. И. С. Якиманская выделяет три типа оперирования пространственными образами: 1) преобразуется пространственное положение и не затрагивается структура образа (это различные перемещения); 2) преобразуется структура образа путем различных трансформаций (наложения, совмещения, перегруппировка составных частей, добавление или удаление элементов); 3) исходный образ преобразуется длительно и неоднократно, что приводит к изменению и структуры, и пространственного положения [5].

Существуют различные средства развития пространственного мышления детей младшего школьного возраста. Среди них выделяется конструирование.

В работах Л. А. Венгера дано следующее определение конструирования: это деятельность моделирующего характера, специфической особенностью которой является направленность на воссоздание окружающего пространства в наиболее существенных чертах и отношениях [2].

Важнейшей предпосылкой формирования конструктивной деятельности является развитие пространственного воображения – способности воссоздать образ в трехмерном пространстве. Вместе с тем само освоение этого вида деятельности позволяет развивать пространственное мышление в целом. В ходе конструирования формируются, определяются и уточняются представления детей о пространстве. Ребенок знакомится с изменчивостью и относительностью пространственных характеристик. Усвоение представлений о форме и пространстве в ходе конструктивной деятельности создаст базу для понимания и усвоения математического материала. Воссоздавая в процессе конструирования пространственные характеристики объекта, дети учатся анализировать его строение: особенности взаимного расположения деталей, их форму [3]. Систематическое и целенаправленное использование средств конструирования на уроках математики совершенствует качество восприятия окружающего мира, способствует формированию целостных представлений о предметах, развитию пространственных представлений школьников и формированию на их основе пространственного мышления, что является важнейшей частью интеллектуального развития учащегося.

Опытно – экспериментальная работа проводилась на базе МБОУ «Гимназия №26 имени Андре Мальро г. Йошкар-Олы». В эксперименте приняли участие младшие школьники в количестве 25 человек, обучающиеся по УМК «Перспектива» (учебник математики Л. Г. Петерсон).

На констатирующем этапе эксперимента обучающимся была предложена серия диагностических заданий, которая позволила определить уровень развития пространственного мышления младших школьников в начале эксперимента. Результаты диагностики показали, что в основном преобладает низкий и средний уровни развития пространственного мышления. Обучающиеся не владеют первичными геометрическими понятиями в достаточной мере, испытывают трудности в воссоздании образов изображенных предметов, в выполнении мыслительных операций с образами, выделении внутренней и внешней области объекта (топологические представления), составлении фигур из частей, классификации геометрических тел по определенному признаку.

На формирующем этапе нами были подобраны и разработаны различные упражнения с такими приемами как анализ и синтез, сравнение, классификация, обобщение; применялись конструктивное рисование, упражнения на расположение объектов в про-

странстве, геометрические задачи, игры на конструирование, которые способствуют повышению уровня развития пространственного мышления младших школьников. Большой интерес у обучающихся вызвала игра «Танграм». Играя, дети запоминали названия геометрических фигур, их свойства, отличительные признаки, обследовали формы зрительным и осязательно-двигательным путем, свободно перемещали их с целью получения новой фигуры. Таким образом, у учащихся развивалось умение анализировать простые изображения, выделять в них и в окружающих предметах геометрические формы, практически видоизменять фигуры и составлять их из частей.

На контрольном этапе эксперимента была выявлена положительная динамика развития пространственного мышления обучающихся. Результаты обследования показали, что количество детей с высоким уровнем развития пространственного мышления в конце эксперимента возросло на 36%, со средним увеличилось на 12%, с низким уровнем развития уменьшилось на 48%, что свидетельствует об успешном проведении формирующей работы. Предложенные игры и задания на конструирование являются эффективным средством формирования пространственного мышления детей младшего школьного возраста. Дети стали лучше ориентироваться в пространстве, расширили запас пространственных представлений, терминологии, стали мысленно оперировать образами, устанавливать взаимосвязи предметов реальной действительности.

Таким образом, целенаправленное и систематическое включение учебных заданий на конструирование при проведении уроков математики и внеурочных занятий будет способствовать развитию пространственного мышления младших школьников и позволит подготовить их к восприятию более сложных вопросов, изучаемых в систематическом курсе геометрии.

Список цитированных источников:

1. Большой психологический словарь / сост. и общ. ред. Б. Г. Мещеряков, В. П. Зинченко. – СПб.: Прайм – ЕВРОЗНАК, 2007. – 672 с.
2. Венгер Л. А. Восприятие и обучение: Дошкольный возраст / Л. А. Венгер. – М.: Просвещение, 1998. – 365 с.
3. Калинина Г. П. Конструирование как способ изучения геометрии в начальных классах / Г. П. Калинина // Наука и образование. – 2000. – №1. – С. 15 – 16.
4. Мальцева Е. В. Использование игровых приёмов при формировании пространственного воображения младших школьников на уроках математики / Е. В. Мальцева, В. П. Черпанова // Начальная школа: проблемы и перспективы, ценности и инновации: сборник научных статей / Мар. гос. ун-т. – Йошкар-Ола, 2015. – Вып. 8. – С. 155 – 159.
5. Якиманская И. С. Развитие пространственного мышления учащихся / И. С. Якиманская. – М.: Просвещение, 1989. – 221 с.

СИМПТОМЫ И ПРИЧИНЫ СИНДРОМА ХРОНИЧЕСКОЙ УСТАЛОСТИ У СТАРШЕКЛАССНИКОВ И ПУТИ ЕГО ПРОФИЛАКТИКИ

Мartiнович Н.Е., Слижикова Ю.А.
(г. Витебск, ВГУ имени П.М. Машерова)

По данным Министерства здравоохранения РБ, в последние пять лет заболеваемость детей в возрасте с 14 лет выросла в 1,5 раза, а практически здоровыми можно признать не более 10% белорусских школьников [1]. Школьники любого возраста испытывают умственные и хронические нагрузки. Усугубление происходит в результате недосыпания, малоподвижного образа жизни, недостаточной отлаженности режима дня и чрезмерного увлечения компьютерными играми. Все это может привести к появлению хронической усталости.

Головные боли, переутомление, бессонница – эти *симптомы* хронической усталости все чаще встречается у детей школьного возраста. Существует термин «школьные головные боли», который подразумевает, что эпизоды такой боли учащаются с на-

чалом учебного года и уменьшаются или прекращаются на каникулах [2]. Причины усталости у школьников лежат в несбалансированном питании, недостатке в организме ребенка витаминов и микроэлементов. Подростки теряют интерес к учебе, к общению, конфликтуют с учителями, сверстниками и родителями. Практика современной школы показывает, что учебные нагрузки у школьников постоянно возрастают. Введение ЦТ также способствовало созданию стрессовой ситуации у школьников. Стресс, последствия которого могут выражаться в быстрой утомляемости, заторможенности, расстройстве сна, кошмарных сновидениях, боли в суставах и мышцах, не проходит для подростка бесследно, если родителям не обратить на него пристального внимания.

Согласно проведенному нами исследованию среди учащихся 11-ых классов (40 – юноши, 60 – девушки) «СШ № 29 имени В.В. Пименова г. Витебска», мы пришли к следующему выводу – синдрому хронической усталости больше подвержены респонденты женского пола (100 %), нежели чем мужского (50 %). Это и не удивительно, ведь девушки более эмоционально открыты – более тревожны и подвержены депрессиям; чувствительны как к своим, так и к чужим, негативным жизненным событиям. На вопрос «Чувствуете ли Вы себя отдохнувшим после ночного сна?» большая часть старшеклассников (62 %) ответила, что они не высыпаются и по-прежнему чувствуют себя уставшими. Все учащиеся 11-ых классов (100 %) одинаково утвердительно ответили на вопрос «Связываете ли Вы усталость с повышенной умственной нагрузкой?», так как кроме занятий в школе, подростки посещают репетиторов для подготовки к сдаче централизованного тестирования. На такой вопрос как «Вам нужны какие-то «допинги» при подготовке домашних заданий?», мы получили следующие результаты: 80 % старшеклассников необходимы «допинги» в виде кофе или крепкого чая для того, чтобы чувствовать себя более бодро при выполнении домашних заданий. Лишь 20 % респондентов ответили, что не нуждаются ни в каких стимуляторах для улучшения состояния и работоспособности.

Согласно медико-диагностическому тесту Е.А. Тарасова мы получили следующие результаты диагностики состояния здоровья старшеклассников: 25 % опрошенных респондентов отмечают появления частых болей в горле, 41 % – в мышцах и суставах, 62 % – частые головные боли; 43 % – появляются регулярные желудочно-кишечные проблемы (нет аппетита тошнота) и происходят изменения в весе. Также часто у 54% старшеклассников можно наблюдать побледнения кожи, появление потемнения в глазах ощущают 62 % учащихся, возникновение предобморочных состояний отмечают 54% респондента, а головокружений – 62%.

Исходя из анализа учебной нагрузки, результатов теста и анкетного опроса, было выявлено, что 80 % учащихся, из которых 60 % старшеклассниц и 20% старшеклассников, могут быть подвержены синдрому хронической усталости.

В результате проведенного исследования, были выделены такие *причины* усталости и утомления в процессе учебной деятельности, как большое количество учебных занятий в день (уроков, факультативных занятий), большой объем изучаемого материала, большой объем домашних заданий, сложный язык изложения учебного материала в учебных пособиях, однообразная, неинтересная деятельность на учебных занятиях, шум в классе во время учебных занятий.

Для решения проблемы, в виде синдрома хронической усталости, нужен индивидуальный и комплексный подход. Известны случаи, когда подростки с СХУ выздоравливали и без специального лечения. Как правило, это было связано с улучшением условий их проживания, переездом в экологически чистые зоны, продолжительным полноценным отдыхом, улучшением качества питания.

Основополагающим условием предотвращения наступления данного недуга является необходимость с должным вниманием и чуткостью относиться к любым сигналам, которые посылает организм (Таблица).

На основе результатов исследования нами была разработана программа профилактики синдрома хронической усталости для старшеклассников ГУО «СШ № 29 име-

ни В.В. Пименова» г. Витебска, которая представляет собой комплекс психолого-педагогический, обучающих и физкультурно-оздоровительных мероприятий, направленных на формирование у старшеклассника установки на сохранение и укрепление физического, психологического и социального здоровья, а, соответственно, и понизить риск склонности к синдрому хронической усталости.

Эффективность реализации программы профилактики синдрома хронической усталости строится на таких методологических принципах, как дифференцированность, аксиологичность, комплексность, последовательность, системность, целостность, репрезентативность, методическое единство, приоритет заботы о здоровье учащихся.

Таблица – Действия, которые необходимо учитывать при профилактике синдрома хронической усталости

1.	Когда чувствуется потребность во сне – ложиться спать. Потребление возбуждающих веществ после 17 часов, например кофеина, негативным образом влияет на естественный биоритм человека, значительно снижает качество сна. В результате, утром подросток чувствует себя неотдохнувшим и невыспавшимся. Следить за тем, чтобы продолжительность сна составляла не менее 6-8 часов.
2.	Признаться себе в том, что невозможно одинаково хорошо делать десять дел одновременно. Выполнять задания и решать проблемы в порядке их актуальности – это поможет держать контроль над процессом и не загонять себя в рамки нехватки времени. Реально оценивать свои физические резервы: уставший организм не может продуктивно работать, поэтому паузы необходимы. Попытаться наслаждаться и правильно расслабляться даже в короткие периоды отдыха.
3.	Вести активную общественную жизнь; регулярно встречаться с друзьями, посвящать время любимому занятию, хобби. Социальные связи необходимы, только они помогут ощутить чувство признания, поддержки и уравновешенности.
4.	Регулярно заниматься спортом и питаться здоровой пищей.

Цель программы – формирование у современного подростка представления о синдроме хронической усталости, его последствиях и возможных способах избавления от недуга, а так же формирование у старшеклассников установки на культуру здоровья.

Задачами программы являются следующие:

1) внедрить разработанные способы профилактики и методы мониторинга в культуру здоровья школьников;

2) ознакомить педагогический состав и администрацию школы с интерактивными методами и технологиями деятельности по профилактики синдрома хронической усталости;

3) ознакомить родителей и самих старшеклассников с таким понятием как «синдром хронической усталости»;

4) повысить мотивацию учащихся на сохранение и укрепление своего здоровья;

5) организовать деятельность учащихся по усвоению основ культуры здоровья и безопасности, сформировать ответственное отношение к своему здоровью и потребность вести здоровый образ жизни, ознакомить учащихся со стратегиями и навыками поведения, способствующими сохранению и укреплению психического, физического, психологического и социального здоровья;

6) показать насколько эффективными могут быть разработанные способы профилактики синдрома хронической усталости.

Реализация основных мероприятий протекает в течение учебного года без отрыва от основного образовательного процесса и предполагает осуществление следующих шагов: сбор эмпирических данных о состоянии здоровья и образе жизни школьников, реализация программы и рефлексия достигнутых результатов. Содержательный компонент предложенной программы позволяет сформировать у педагогов, у школьников и

их родителей представление о синдроме хронической усталости, его последствиях, о здоровом образе жизни в целом, усвоить навыки заботы о собственном здоровье, способствует повышению культуры здорового и безопасного образа жизни старшеклассников. Программа включает в себя информационные часы, практические упражнения и рекомендации, тренинговые занятия, тематику родительских собраний, классных часов, дней здоровья и внеклассных мероприятий.

На первом этапе осуществляется сбор эмпирических данных о состоянии здоровья и образе жизни подростков. Основными объектами анализа являются старшеклассники и, соответственно, само их здоровье. Оценка организации режима дня школьников, уровня сформированности у учащихся основных навыков гигиены, рационального питания проводится по результатам анкетного опроса. Систематизация полученных в ходе анализа данных позволяет разработать приоритетные направления дальнейшей деятельности по профилактике синдрома хронической усталости и утомляемости учащихся с учетом результатов проведенного анализа, а также возрастных особенностей подростков.

Второй этап – это, в первую очередь, непосредственно работа с администрацией, педагогическим коллективом учебного заведения и с родителями старшеклассников, которая включает в себя информационно-просветительскую деятельность в виде собраний, на которых взрослым зачитывают лекции, и тем самым, оповещают, знакомят с таким понятием как «синдром хронической усталости», его пагубных воздействий на физиологическую и психологическую составляющих здоровья старшеклассников. Приоритетом является образовательная работа с самими старшеклассниками, которая состоит из информационно-просветительской деятельности в виде лекций о содержании и составляющих синдрома хронической усталости, а так же бесед, касающихся непосредственно здоровья подростков. Также этот этап включает в себя как социально-психологических тренинговых занятия для старшеклассников на такие темы как «Чувства и эмоции подростка», «Моя любимая привычка» и др., так и школьные и внеклассные мероприятия. Для старшеклассников представлены следующие мероприятия: культурно-массовое и информационное мероприятие – «Единый день здоровья школьников», предполагающий, как конкурс плакатов, стенгазет, так и развлекательное мероприятие в виде КВН; организация культурного досуга в виде походов, экскурсий; антиреклама вредных привычек среди подростков, состоящий из конкурсов плакатов и стенгазет, просмотр и обсуждение кино-видеороликов. Администрации и службе СППС учебного мероприятия программой предусмотрены такие мероприятия как медицинская профилактика и диагностика факторов риска синдрома хронической усталости, проведение мероприятий по организации работы в соответствии с нормативными требованиями (оптимизация учебной нагрузки, обеспечение учащихся горячим питанием, организация режима учебы и отдыха учащихся).

Третий этап дает возможность сделать выводы по проделанной работе, а также, исходя из поставленных цел, задач и завершающего опроса старшеклассников, показать на сколько была эффективна разработанная программа профилактики синдрома хронической усталости.

Основными результатами, на достижение которых ориентированы специалисты, реализующие данную программу профилактики являются:

1. Обеспечение связи между требованиями санитарных норм и правил, образовательным процессом и системой оценки результатов освоения основной образовательной программы.
2. Реализация эффективных механизмов совместной деятельности подразделений и служб школы с учащимися, родителями и старшеклассниками.
3. Активное и результативное участие школьников в различных интеллектуальных и творческих проектах, уменьшение числа «трудных» школьников посредством привлечения их к альтернативной деятельности.

4. Актуализация и формирование у школьников потребности в ведении здорового образа жизни.

5. Достижение основных целевых показателей как стабилизация с дальнейшим улучшением здоровья школьников; приведение уровня учебных нагрузок к нормативам; создание надлежащих санитарно-гигиенических условий, через укрепление материально-технической базы учреждений образования; повышение эффективности и качества оказания медицинской помощи; создание в образовательном учреждении здоровьесберегающей среды и др.

Таким образом, можно сделать вывод, что синдрому хронической усталости подвержены, в основном, старшеклассники, в виду своих психологических и эмоциональных особенностей. С каждым годом, в ходе усложнения школьной программы и увеличения объема домашнего задания, как и в профильных классах, так и в обычных, а также и посещение репетиторов для подготовки к централизованному тестированию, процент парней подверженных синдрому хронической усталости увеличивается. Для того чтобы снизить симптомы хронической усталости старшеклассникам необходимо выполнять хотя бы несколько профилактических методов для того, чтобы синдром хронической усталости не смог повлиять на психологическую и эмоциональную составляющую личности старшеклассника, как и на его дееспособность. Была разработана программа, которая включала себя учет возрастных особенностей учащихся старших классов и ориентирована на формирование ценности здоровья и здорового образа жизни учащихся путем организация их активной самостоятельной деятельности по усвоению культуры здорового образа жизни. Такой подход способствует активной и успешной социализации ребенка в школе, развивает способность понимать свое состояние, знать способы и варианты рациональной организации режима дня и двигательной активности, питания, правил личной гигиены.

Список цитированных источников:

1. Министерство здравоохранения Республики Беларусь [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://minzdrav.gov.by>.
2. Подколзин А.А. Патфизиологические механизмы синдрома хронической усталости / А.А. Подколзин // Минск, 2008. – 128 с.

СЕМЕЙНЫЕ ТРАДИЦИИ КАК ФАКТОР СОЦИАЛЬНО-ЛИЧНОСТНОГО РАЗВИТИЯ РЕБЕНКА МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Морозова А.В., учащаяся 4 курса

(г. Орша, Оршанский колледж ВГУ имени П.М. Машерова)

Научный руководитель – Дернова Е.В., преподаватель, магистр педагогики

Введение. Общеизвестно, что семья занимает основное положение среди всех социальных институтов, с которым человек взаимодействует в процессе своей жизнедеятельности. Ее воспитательные возможности несравнимы по своей силе с другими общественными институтами. Это закономерно, поскольку именно семья обеспечивает преемственность поколений, закладывает фундамент нравственного, трудового, эстетического опыта ребенка, сохраняет и развивает лучшие его качества, является хранителем традиций (К.В. Гавриловец, И.И. Казимирская, А.И. Кочетов, З.С. Курбыко, Л.Н. Рожина, И.И. Рыданова).

Младший школьный возраст – это период формирования тех качеств, которые необходимы человеку в течение всей последующей жизни. Семья, как микросреда социализации младшего школьника, осуществляет применение личностно-ориентированного, системного подходов. Система ценностей семьи, взаимоотношения членов семьи друг с другом и окружающим людьми, нравственные идеалы, потребно-

сти семьи, семейные традиции – первый специфический образец общественных отношений для ребенка. Поэтому так важно, чтобы в семье была сформирована благоприятная атмосфера, положительный семейный уклад жизни для успешной социализации и личностного развития ребенка [1, с.22].

Основная часть. Семейные традиции – один из основополагающих, педагогически значимых факторов семейного воспитания.

Слово «традиция» означает «передача». В.В. Чечет определяет семейные традиции как устойчивую форму семейной жизнедеятельности отношений и поведения, которая передается от родителей и старших членов семьи детям [2, с.48-49].

Значимость семейных традиций обусловлена следующими отличительными особенностями:

- выступают в качестве своеобразного переходного звена между прошлым и современным, которое обеспечивает преемственность, развитие культуры;
- передаются посредством воспитания, обучения и социализации, которые осуществляются в семье и регулярной общности;
- порождают правила и нормы, которых придерживаются родители и дети [1, с. 23].

Анализ научно-теоретической, психолого-педагогической литературы по теме исследования позволил выделить следующие семейные традиции:

1. *Празднование дней рождения членов семьи* (праздники Рождественных Сердец);
2. *Празднование знаменательных событий в жизни семьи*: дня рождения семьи, юбилея, начала и окончания учебного года детьми, особых успехов в учебе;
3. *Празднование событий общенародного и государственного значения* (День Победы, День защитника Отечества, Международный женский день и др.);
4. *Профессиональные праздники семьи* (выявление в жизни рода социальных, духовных, творческих, медицинских, педагогических и иных тенденций);
5. *Дни памяти родных и близких*;
6. *Передача семейных реликвий подрастающему поколению* (фотографии, награды, предметы домашнего обихода, инструменты, орудия труда и т.п.);
7. *Знакомство с историей, родословной семьи, составление генеалогического древа* как способ изучения родственного пространства семьи («Древо семьи», Семейный герб, семейный музей);
8. *Традиции семейного труда и творчества* (семейное пение, семейное чтение, рукоделие, домашний театр, коллекционирование, техническое конструирование и др.);
9. *Традиции гостеприимства*;
10. *Традиция семейных игр* (игры интеллектуального характера, исторические викторины, лингвистические состязания);
11. *Традиции проведения досуга* (прогулки, туристические походы, путешествия, воскресные поездки за город, экскурсии, посещение музеев, домашние концерты, спортивные развлечения) [3, с.225-237].

В процессе прохождения педагогической практики путем наблюдения было установлено, что в тех семьях, где используются и применяются семейные традиции, развитие ребенка происходит на более высоком уровне. Это способствует сближению, идентификации себя, как члена семьи, осознанию того, что здесь можно поделиться с близкими людьми, как своими переживаниями, так и новыми впечатлениями.

Заключение. На основании вышеизложенного можно сделать следующие выводы:

- семейные традиции – важный элемент семейной жизни, связующее звено между поколениями;
- с помощью традиций происходит «трансляция» детям знаний, взглядов, идеалов, убеждений, нравов, культурных ценностей, обогащают опыт детских переживаний, что положительно влияет на все сферы развития личности;

- реализация семейных традиций в процессе домашнего воспитания способствует полноценной организации жизнедеятельности семьи как социального института, обеспечивает рост взаимопонимания между ее членами, особенно между родителями и детьми.

Список цитированных источников:

1. Куровская, С.Н. Традиции в семейном воспитании: педагогическая статья / С.Н. Куровская // Проблемы воспитания. – 2005. – №5. – С. 22-24.
2. Чечет, В.В. Педагогика семейного воспитания / В.В. Чечет. – Минск: Красико – Принт, 1998. – 254 с.
3. Семейно – бытовая культура: Пособие для слушателей нар. ун-ов / Д. И. Водзинский [и др.]; Под ред. Д.И. Водзинского. – Мн.: Нар. асвета, 1987. – 255 с.

ФОРМИРОВАНИЕ КУЛЬТУРОЛОГИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНЦИИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ НА УРОКАХ РУССКОГО ЯЗЫКА

Никитина А.И., студент 5 курса
(г. Витебск, ВГУ имени П.М. Машерова)

Научный руководитель – Крицкая Н.В., кандидат филологических наук,
доцент кафедры дошкольного и начального образования

Введение. Русский язык «неисчерпаемо богат», говорил А.М. Горький. Овладевая русским языком, ребёнок усваивает многое из этой сокровищницы речи, но, разумеется, далеко не всё. Особенно интенсивно начинает обогащаться речь школьников, и связано это с их учебно-познавательной деятельностью, с целенаправленной работой, которая проводится учителем на уроках русского языка по формированию различных компетенций.

Основная часть. Современное образование ставит три задачи школьного курса русского языка: формирование языковой, коммуникативной и лингвистической компетенции.

Языковая компетенция представляет собой практическое овладение материалом языковой системы в речевом коллективе с русским языком как неродным или совершенствование и развитие языковой компетенции в речевом коллективе с русским языком в качестве родного.

Языковая компетенция – способность учащихся употреблять слова, их формы, синтаксические структуры в соответствии с нормами литературного языка, использовать его синонимические структуры, синонимические средства, в результате – владение богатством языка как условие успешной речевой деятельности. Эти задачи традиционно решаются в школе путём введения новых пластов лексики, пополнения фразеологического запаса, обогащения грамматического строя речи учащихся: усваиваются морфологические нормы согласования, управления, построения предложений разных видов, речь школьников обогащается синонимическими конструкциями. Этой цели служат разделы русского языка.

Результат будет только в том случае, если работа по формированию языковой, образной речи проводится учителем не фрагментарно, а систематически, если она продумана и спланирована в соответствии с требованиями программы на определённый период обучения.

Ведущее место в системе обучения русскому языку, в первую очередь по развитию языковой компетенции, занимает работа с текстом, которая проводится уже с 5 класса. Например, на уроке учителем предлагается фрагмент текста и задания, которые носят комплексный характер:

1. Докажите, что перед вами текст. Определите его тему и основную мысль.
2. Как бы вы назвали данный отрывок?

3. Сколько предложений в тексте?
4. Охарактеризуйте предложения по интонации, по строению.
5. На какие части можно разделить текст? Как они связаны между собой?
6. Выделите слова, употреблённые в переносном смысле.
7. Найдите слова, в которых происходит оглушение или озвончение.
8. Найдите эпитеты. Раскройте их значение и т.д.
9. Выпишите фразеологизмы, подберите к ним синонимы.

Следующий тип компетенций – лингвистическая. Иногда этот термин употребляется как синоним языковой компетенции, однако это понятие шире. Оно предполагает более глубокое осмысление устной и письменной речи – её законов, правил, структуры.

Лингвистическая компетенция включает в себя знание основ науки о русском языке, усвоение понятийной базы учебного курса и формирование учебно-языковых умений работы с языковым материалом.

Лингвистическая компетенция обеспечивает познавательную культуру личности школьника, развитие логического мышления, памяти, воображения учащихся, овладение навыками самоанализа, самооценки.

Можно хорошо знать нормы произношения, слова и правила употребления их, грамматические формы и конструкции, уметь использовать различные способы выражения одной и той же мысли, иначе говоря, быть компетентным в лингвистическом и языковом отношении, однако не уметь использовать эти знания и умения адекватно реальной речевой обстановке, или, как говорят учёные, коммуникативной ситуации. Иначе говоря, для владения языком важны умения и навыки употребления тех или иных слов, грамматических конструкций в конкретных условиях общения, или коммуникации.

Именно поэтому в обучении русскому языку выделяется третий тип компетенции – коммуникативная.

Коммуникативная компетенция относится, как известно, к ключевым (метапредметным) компетенциям (наряду с ценностно-смысловой, общекультурной, учебно-познавательной, информационной, социально-трудовой и компетенцией самосовершенствования – по классификации А. Хуторского), в то время как языковая и лингвистическая компетенции явно относятся к предметным. А значит, в «иерархии компетенций» они находятся на разных уровнях и подходы к ним должны быть разными. В значении, близком к этому термину, в литературе иногда используется термин «речевая» компетенция.

Коммуникативная компетенция – умение высказываться в устной и письменной форме в соответствии с условиями речевого общения, свободно общаться на русском языке в разных сферах коммуникаций.

Коммуникация – составная часть процесса общения, который представляет собой взаимодействие двух или более человек, включающее обмен информацией (т.е. коммуникацию) и взаимное восприятие, понимание общающихся. Из определения коммуникации следует, что коммуникативная компетенция сопрягается с информационной, охватывая получение, использование, передачу информации в процессе взаимодействия.

Известно, что коммуникация имеет огромное значение для успеха организаций, опросы показали, что 73% американских, 63% английских, 85% японских руководителей считают коммуникацию главным препятствием на пути достижения эффективности их организациями. Согласно еще одному опросу, приблизительно 250 тысяч работников 2000 самых различных компаний, обмен информацией представляют одной из самых сложных проблем в организациях [1, с.165].

Актуальной для изучения русского языка в Республике Беларусь в наши дни становится и культурологическая компетенция, под которой понимают постижение русского языка как материальной и духовной ценности русского народа. Понятие «культурологическая компетенция» производное от «культурология».

Культурология – это новая, развивающаяся наука о наиболее общих законах развития культуры как системы со сложной внутренней структурой, находящейся в постоянном развитии и взаимосвязи с другими системами и обществом в целом (А. Уайт).

Изучение языка и литературы с точки зрения культурологического подхода мы связываем не с трансляцией определенной порции культурологической информации, а с культурным развитием каждого ребенка в процессе его самостоятельной продуктивной учебной деятельности.

Культурологическая компетенция обеспечивает формирование русской языковой картины мира, овладение русским речевым этикетом, что является необходимым средством приобщения к национальной культуре. Для развития данной компетенции на уроке решаются проблемные вопросы. Например, изучая роман Л.Толстого «Война и мир», учитель предлагает ученикам объяснить, почему автор много внимания отводит описанию балов. Кроме этого, культурная информация хранится в фразеологических единицах. Они отображают типовые ситуации и представления, начинают выполнять роль символов, эталонов, стереотипов культуры.

Культурологический компонент представляет собой систему таких взаимосвязанных элементов, как предметное содержание, включающее культурный опыт человечества, деятельностное содержание, раскрывающее способы деятельности человека в системе культуры в виде диалоговых умений, субъективное содержание, включающее личностный культурный опыт эмоционально-ценностных отношений, проявляющийся в культурных потребностях, мотивах, интересах деятельности и системе ценностных ориентаций.

Культурологический подход представляет собой совокупность методологических приемов, обеспечивающих анализ любой сферы социальной и психической жизни через призму системообразующих культурологических понятий. Общеизвестно, что культурологический подход – это изучение мира человека в контексте его культурного существования, в аспекте того, чем этот мир является для человека, каким смыслом он для него наполнен. Это рассмотрение культурного наполнения социальной реальности, сложившихся и складывающихся культурных программ, утверждающих себя в опыте практической деятельности людей.

Реализация культурологического подхода предполагает использование базовых компонентов культурологической направленности: культурологический фон урока, культурологический текст, искусствоведческий текст. Поэтому именно филологическое образование играет ведущую роль в формировании и воспитании личности, развитии ее морально-нравственных качеств и творческих способностей, в приобщении к отечественной и мировой духовной культуре, а также продолжении национальных традиций и исторической преемственности поколений.

Выводы. Культурологический подход в методике предполагает, с одной стороны, усвоение обучающимися в процессе изучения языка и жизненного опыта белорусского народа, его культуры, национальных традиций, религии, с другой стороны, формирование нравственно-этических ценностей и духовно-эстетическое воздействие на мысли, чувства, поведение, поступки обучаемых.

Данный подход предусматривает не только обогащение словарного запаса детей определённой лексикой, словами с культурным компонентом, развитие связной речи, создание предпосылок общения в социально-культурной сфере, но и соединение языка и культуры в процессе развития культурологической компетенции обучающихся.

Список цитированных источников:

1. Евтушенко, О.А. Нисходящие коммуникации в административном дискурсе / О.А. Евтушенко // Современные подходы к исследованию ментальности: сб. статей; отв. ред. М.Вл. Пименова. – Санкт-Петербург: СПб, 2011. – С. 165-170.

РАЗВИТИЕ ОБЪЯСНИТЕЛЬНОЙ РЕЧИ У УЧАЩИХСЯ КОЛЛЕДЖА КАК УСЛОВИЯ ДИДАКТИЧЕСКОГО КОММУНИКАТИВНОГО ВОЗДЕЙСТВИЯ НА ШКОЛЬНИКОВ

Пашкевич Л.С., преподаватель

(г. Полоцк, Полоцкий колледж ВГУ имени П.М. Машерова)

Введение. Наблюдения за речью учащихся на учебных занятиях, во время проведения ими уроков в начальных классах в рамках учебной практики, во время общения с однокурсниками и преподавателями показывают, что многие из них слабо владеют речевой базой: затрудняются в выборе точных слов, что ведёт к срыву начатых синтаксических конструкций, прерывистости речи, ненужной избыточности, не умеют просто и понятно выразить свою мысль, логично построить высказывание и т.д.

Проблема воспитания произносительной культуры речи учащихся колледжа актуальна для всех специальностей. Но особую остроту она приобретает для тех, кто станет первым школьным учителем ребёнка – учителем начальных классов. Учитель начальных классов по сравнению с учителем-словесником обладает большим преимуществом в деле совершенствования звуковой стороны речи детей. Первая причина – это высокий авторитет в глазах младших школьников, особенно первоклассников. Это означает, что образцы произношения и другие требования культуры речи и речевого поведения, предъявляемые учителем начальных классов, будут усваиваться детьми особенно тщательно. Вторая причина кроется в самой специфике начального обучения: учитель начальных классов ведёт почти все предметы. Но произносительная культура, культура речевого поведения поступивших в колледж учащихся не всегда соответствует требованиям. В этих условиях приходится не столько совершенствовать культуру речи выпускников школы, а прививать её. Необходимо найти пути решения данной проблемы на занятиях по русскому языку, культуре речи, по выразительному чтению и рассказыванию и другим дисциплинам.

Цель данной работы – предложить наиболее эффективные, на наш взгляд, способы формирования у учащихся культуры речи и речевого поведения для успешного обучения младших школьников.

Основная часть. Современный педагог должен обладать рядом особых педагогических способностей, например, дидактическими: умением объяснять, подбирать средства и методы обучения, формировать нужную мотивацию, способность к самообразованию. В связи с этим особое значение приобретает развитие коммуникативной компетентности учителя как средства реализации его дидактических функций в педагогическом общении.

Что должен знать учитель о коммуникативной природе управления учебной деятельностью детей? Его речь должна выполнять следующие функции: информативную, организующую, контролирующую, стимулирующую, реагирующую, облегчающую (фасилитативную). Все перечисленные дидактические функции осуществляют гибкое, гуманное управление учебной деятельностью учащихся через разные вербальные формы предъявления заданий, инструкций и др. На основе соотнесения дидактических задач и средств их вербальной реализации у педагога формируется определённая программа коммуникативного воздействия на класс.

Объяснительная речь – один из основных жанров, которым учитель должен владеть в совершенстве. В основе создания данного жанра лежат риторические знания и умения учителя. С этой целью с самого начала изучения той или иной дисциплины учащимся педагогических специальностей даётся следующая установка: монологические ответы на занятии делаются всегда перед аудиторией, например, у учительского стола, за кафедрой; высказывание должно представлять собой не обычный «школяр-

ский» ответ ученика учителю, а простое и понятное рассказывание-объяснение пусть даже хорошо известной информации для данной аудитории. При оценке ответа обязательно учитывается качество выполнения данной установки, наличие объяснительной интонации и понимания самим учащимся того, что он говорит.

Какие риторические категории помогают учителю при создании жанров объяснительной речи?

Важен *жаспирово-стилистический аспект*. Поэтому, обращая ещё раз внимание учащихся на особенности функциональных и экспрессивных стилей речи и закономерности их употребления, сначала продолжаем формирование умения свободно различать высказывания разных стилей по цели и сфере применения, по индивидуальным стилистическим чертам, по жанровой принадлежности, по специфическим языковым средствам (лексическим, морфологическим, синтаксическим). Затем упражняемся в исправлении стилистических ошибок собственных, своих сокурсников и младших школьников на материале специально подобранных текстов. Следующий этап – конструирование своих текстов разной стилистической принадлежности. Впоследствии приходим к выводу, что в устной речи педагога используется научно-учебный подстиль. Учитель обычно не является автором тех закономерностей, понятий, идей, которые он излагает ученикам, но он посредник между наукой и адресатом, который стремится овладеть основами этой науки.

Целью объяснительной речи учителя является формирование знаний, умений, убеждений. Информационная функция в ней главная, но специфика её в обеспечении усвоения информации, в получении нового представления о предмете речи. Внимание учащихся колледжа обращается на то, что информирующая функция свойственна, например, публицистическим жанрам, но там она ограничивается задачами информирования и эмоционального воздействия, а в научно-учебном сопровождается требованием усвоения материала.

Риторический аспект создания жанра объяснительной речи учителя ориентируется на знание пяти этапов подготовки высказывания. Современная и классическая риторика считают его центральным при создании текста: этап изобретения будущего высказывания (тема и идея); этап расположения материала; этап выражения найденного словами и украшение его; этап запоминания и этап произнесения. Учителю чаще всего не приходится думать над выбором и формулировкой темы: тема задаётся программой, календарно-тематическим и поурочным планами. Поэтому основная задача – подобрать материал для раскрытия темы, ориентируясь на цель урока, с учётом возраста учащихся, с обязательным учётом того, как будет произноситься подготовленная речь и насколько субъективен должен быть автор будущего текста. Объяснительная речь учителей начальных классов создаётся по тем же параметрам, что и речь любого учителя-предметника. Разница в стиле, с помощью которого передаётся подготовленный материал: менее сложная лексика, менее сложное построение фразы; прерывание рассказа пояснениями, показом иллюстраций, предметов; приведение конкретного примера и т.д.

При создании объяснительной речи учителей начальных классов чаще всего используется «родовидовую характеристику» и «определение предмета речи».

Родовидовая характеристика предмета речи – это структурно-смысловая модель, предполагающая развитие темы и создание высказывания на основании восхождения от видовых понятий к родовому и нисхождения от родового понятия к видовым. При разработке темы учитель должен учитывать в зависимости от своей задачи, есть ли необходимость описания разновидностей предмета речи, стоит ли останавливаться на одной разновидности и т.д. Но при осмыслении темы существует возможность увеличить количество материала за счёт именно этой смысловой модели. Умение разделять всё на подвиды – очень важное умение, отражающее движение от общего к частному и от частного к общему. Так, некоторые темы изначально предполагают рассказ о родовом понятии и его разновидностях. Например: «Звуки речи» (гласные и согласные, со-

гласные звонкие и глухие, твёрдые и мягкие); «Единицы длины» (метр, сантиметр, миллиметр); «Явления природы» и др. Учащиеся узнают о том, что родовидовая характеристика может быть сквозной, пронизывающей изложение, и позволяет последовательно раскрыть основной материал, объясняемый учителем.

Использование родовидовой характеристики – это и способ перехода от одного смыслового отрезка к другому. Обычно в начале текста, микротекста, абзаца называются разновидности того, о чём пойдёт речь в дальнейшем тексте. Далее даётся описание разновидностей:

«Ребята, в XIX веке появились новые танцы. Вслед за вальсом в Европе утвердился ещё один танец – полька.

Но начинался бал описываемой нами эпохи *полонезом*.

Полонез – танец рыцарский, танец, в котором каждый жест кавалера подчёркивал его преклонение перед прекрасной дамой. Это было своеобразное объяснение в любви». (Из объяснительной речи учителя музыки для 3 класса.)

Жирным шрифтом выделены слова, которые отражают внутреннюю структуру текста о разных танцах XIX века. После идёт рассказ о каждом из танцев. То есть смысловая модель «родовидовые отношения» является структурирующей, помогающей последовательно развёртывать тему.

В разных жанрах научно-учебного стиля может быть использована как вся схема «род и его разновидности», так и одна её ветвь. Объяснительная речь учителя предполагает чаще всего раскрытие одной темы.

Определение предмета речи – это структурно-смысловая модель, которая предполагает истолкование предмета речи с целью раскрытия его содержания. «Определение» в научно-учебном стиле: введение в тему речи, оформление начала текста и микротекста, истолкование предмета речи и распространение идеи. Дать определение понятия – значит ясно, непротиворечиво истолковать его значение, показать сущность предмета речи, возвести к единой идее представление о нём адресата. Определение может идти в начале, может располагаться по ходу изложения материала как комментарий, как элемент ясности материала.

Определение создаётся разными способами. Во-первых, через родовидовую характеристику. Например: *Имя существительное – часть речи, которая обозначает предмет и отвечает на вопросы кто? что?*

Во-вторых, определение может даваться через перечисление свойств или отличие этого предмета от других. Например: *Медведь – всем известный зверь, своей неуклюжестью и неповоротливостью вошедший в пословицу.*

В-третьих, определение может представлять собой метафору. Этот тип всегда делает текст ярче, образнее, поэтичнее. Но в научно-учебном стиле он не всегда способствует точности изложения материала и его восприятия, поэтому требует пояснения в развёрнутом тексте. Например: *Проверяемая безударная гласная – это маленький озорник, который может нас подвести.* Подобное определение требует пояснения, которое идёт далее: *Забудешь применить проверочное слово, понадеявшись на то, что данное слово тебе хорошо знакомо, и сделаешь ошибку. А иногда не знаешь однокоренных слов или других форм этого же слова, тогда безударная гласная тут же заявит о себе, и ты поймёшь, что не такая уж это простая орфограмма – «проверяемая безударная гласная в корне слова».*

В плане речевого воплощения учащиеся отмечают, что чаще всего определение представляет собой простое или простое осложнённое предложение, в котором подлежащее и сказуемое выражены одной и той же частью речи или подлежащее выражено существительным, сказуемое – глаголом и т.п. Чаще всего используется знак тире. Предложение может осложняться однородными членами, причастными оборотами и другими обособленными определениями.

Таким образом, в научно-учебном стиле частотным является логическое определение, что связано со стремлением этого стиля к фактологической точности и обусловлено основной функцией данной модели информировать о предмете речи. Учитель систематически должен побуждать детей к оформлению высказываний в виде определений с целью выработки навыка истолкования предмета речи и с целью проверки усвоения материала. Для этого используется такая формулировка вопроса, которая требует ответа именно в виде определения. Например: что такое предание? Или требующая ответа в виде определения: дайте определение имени прилагательному.

Таким образом, учащиеся уясняют, что знание структурно-смысловых моделей помогает учителю при создании жанра объяснительной речи. К тому же это знание является основой при обучении школьников созданию микротекстов и текстов.

Каждый учитель хорошо понимает, что знание определённого набора языковых средств: конкретных слов, словообразовательных и синтаксических моделей, способов изменения слов разных частей речи – ещё не обеспечивает умелого, коммуникативно-целесообразного использования этих средств. Чтобы такое умение появилось, нужна кропотливая целенаправленная работа. Важно учить не только избегать ошибок, но и искать среди допустимых вариантов текста более точный, более выразительный, воспитывать интерес к такой работе, вкус к слову. Но одних призывов, конечно, недостаточно – нужны знания о том, как сделать свой текст выразительнее. Для формирования любых умений нужны упражнения. Существует следующая система упражнений, помогающих учиться формулировать мысли в соответствии с требованиями культуры речи.

1. *Наблюдение за употреблением средств языка в образцовом тексте.* («Найдите слова, помогающие нам увидеть, представить..., слово, рисующее..., точно называющее..., подчёркивающее... т.п.») Эффективным приёмом проведения наблюдений может быть лингвистический (стилистический) эксперимент, при котором текст «портится» для того, чтобы путём сопоставления убедить учащихся в точности, выразительности авторского варианта.

2. *Редактирование высказывания с точки зрения использования в нём языковых средств.* Для подготовки подобного упражнения незаменимую помощь может оказать картотека детских речевых ошибок.

3. *Конструирование более сложных синтаксических единиц из заданных элементов более низкого уровня.* Но прежде чем что-то конструировать, надо уточнить конечную цель, что мы хотим получить, т.е. какое значение выразить. Без выполнения этого условия снижается обучающая ценность задания.

4. *Трансформация конструкций.* Изменение порядка слов, замена слов, их пропуск, соединение двух предложений в одно и др. чтобы научиться в своём собственном тексте выбирать оптимальный вариант слова, конструкции нужно тренироваться на специально предназначенном для этого материале.

5. *Подбор слов, составление словосочетаний, придумывание предложений и текстов с заданным предметом речи, для выражения определённой мысли.* Здесь создается условие для самостоятельного решения речевой задачи без опоры на картину и т.п.

Список цитированных источников:

1. Бакулина, Г.А. Интеллектуальное развитие младших школьников на уроках русского языка: 2-3 классы / Г.А.Бакулина // М. – 2000. – 216с.
2. Городилова, Г.Г. Русский язык: коррекционный курс: учеб. пособие для уч-ся пед. уч-щ / Г.Г.Городилова и др.// Л.: Просвещение. – 1991.
3. Воробьева, В.И., Тивикова, С.К. Сочинения по картинкам в начальных классах: пособие для учителя / В.И.Воробьева, С.К.Тивикова // М. – 2002.
4. Кудриватых, И.П., Калашникова, А.Ф. Культура речи: практикум / И.П.Кудриватых, А.Ф.Калашникова // Минск. – 2004.
5. Мурашов, А.А. Культура речи: практикум: учеб.пособ / А.А.Мурашов и др. // Минск. – 2012.
6. Рудь, Л.Г. Культура речи: учеб.пособие / Л.Г.Рудь и др. // Минск. – 2005.

МУЛЬТИМЕДИЙНЫЯ ПРЕЗЕНТАЦЫІ ЯК СРОДАК НАВУЧАННЯ НА ЎРОКАХ “МАЯ РАДЗІМА – БЕЛАРУСЬ”

Пагрошава Л.І., навучэнка 4 курса

(г. Орша, Аршанскі каледж ВДУ імя П.М. Машэрава)

Навуковы кіраўнік – Яршова Л.В., выкладчык

Мультымедыйныя прэзентацыі ўсё часцей выкарыстоўваюцца на розных уроках у пачатковай школе. Блок ведаў “Мая Радзіма – Беларусь” уяўляе сабой гістарычную прапедэўтыку і накіраваны на засваенне малодшымі школьнікамі гістарычных вобразаў, якія фарміруюцца ў іх свядомасці ў выніку складанай псіхічнай дзейнасці (адчуванняў, успрыманняў, памяці, фантазіі, эмоцый, асэнсавання гістарычнага матэрыялу). Вывучэнне падзей мінулага з’яўляецца складаным працэсам для малодшых школьнікаў у сувязі з адсутнасцю неабходных уяўленняў. Развіццё інфармацыйна-камунікатыўных тэхналогій і іх укараненне ў адукацыйны працэс дае магчымасць настаўніку пераадолець гэту праблему з дапамогай мультымедыйных прэзентацый.

У навукова-метадычнай літаратуры адсутнічае сістэмны аналіз праблемы выкарыстання мультымедыйных сродкаў пры вывучэнні гістарычнай прапедэўтыкі. Таму мэтай дадзенага даследавання з’яўляецца вызначэнне метадычных патрабаванняў да выкарыстання мультымедыйных прэзентацый на ўроках “Мая Радзіма – Беларусь”. Метады даследавання – аналіз навукова-метадычнай літаратуры, педагагічнага вопыту, мадэліраванне.

Вывучэнне гісторыі патрабуе выкарыстання сродкаў нагляднасці, якія робяць даступнымі для дзяцей гістарычныя вобразы. Сучасныя мультымедыйныя сродкі даюць магчымасць аб’яднаць выяўленчыя, гукавыя, умоўна-графічныя, відэа- і анімацыйныя матэрыялы, што становіцца ўплывае на вынікі навучання. Але гэта забяспечваецца пры ўмове, што прэзентацыі адпавядаюць агульнадыдактычным, эрганамічным і метадычным патрабаванням, ад захавання якіх залежыць хуткасць успрымання інфармацыі, яе разуменне, засваенне і замацаванне ведаў.

Мультымедыйныя прэзентацыі павінны быць арыентаванымі на матывацыю навучання, даступнымі, змястоўнымі, інтэрактыўнымі, ілюстрацыйнымі, дазіраванымі. Пры гэтым дыдактычны прынцып нагляднасці трэба разглядаць не толькі як магчымасць для навучэнцаў зрокавага ўспрымання гістарычных вобразаў. Праз уздзеянне на органы пачуццяў яны забяспечваюць больш поўнае засваенне гістарычных вобразаў і паняццяў, садзейнічаюць развіццю ў навучэнцаў эмацыянальных ацэнак гістарычных фактаў і падзей, усвядомленаму засваенню ведаў, выклікаюць пазнавальны інтарэс.

Можна пералічыць наступныя перавагі мультымедыйных сродкаў нагляднасці пры вывучэнні гістарычных падзей: 1) яны дапамагаюць прадстаўляць гістарычныя факты і падзеі ва ўзаемасувязі, з дапамогай малюнкаў, партрэтаў, гукавых анімацый і інш.; 2) вядучай мэтай прымянення мультымедыйных сродкаў з’яўляецца дасягненне больш глыбокага засваення гістарычнага матэрыялу праз вобразнае ўспрыманне, забеспячэнне “пагружэння” ў гістарычную эпоху, засваенне гістарычных ведаў пры дапамозе ўсіх каналаў успрымання.

Мультымедыйныя сродкі могуць выкарыстоўвацца настаўнікам на розных этапах урока. На арганізатыўным этапе можна дэманстраваць на экране тэму і мэты ўрока, каб падрыхтаваць навучэнцаў да работы на ўроку. Пры праверцы дамашняга задання з дапамогай мультымедыйных сродкаў прапануюцца заданні, тэсты для фронтальнай праверкі ведаў [1, с. 7]. Пры фарміраванні новых паняццяў і спосабаў дзеянняў у мультымедыйнай прэзентацыі могуць быць прадстаўлены асноўныя паняцці, схемы, табліцы, малюнкi, анімацыя, відэафрагменты, якія з’яўляюцца ілюстрацыяй новага ма-

тэрыялу. На этапе прымянення ведаў і фарміравання ўменняў вучням прапануюцца пытанні і заданні, якія патрабуюць творчага асэнсавання матэрыялу.

Пры стварэнні мультымедыйных прэзентацый да ўрокаў “Мая Радзіма – Беларусь” неабходна ўлічваць наступныя патрабаванні: забеспячэнне станоўчай матывацыі навучэнцаў з улікам узроўню іх падрыхтоўкі; падрыхтоўка матэрыялаў для кіраўніцтва дзейнасцю навучэнцаў. Трэба помніць, што нельга злоўжываць знешнім бокам прэзентацыі – выкарыстаннем спецыяльных эфектаў, таму што яны могуць зменшыць яе навучальную эфектыўнасць. Галоўны сэнс выкарыстання мультымедыйных прэзентацый: яна павінна быць сродкам навучання, які дапамагае засвоіць змест урока.

Таму пры планаванні прымянення мультымедыйнай прэзентацыі трэба прытрымлівацца наступных правіл:

- вызначыць мэтазгоднасць выкарыстання мультымедыйнай прэзентацыі на ўроку;
- прааналізаваць магчымасці камп’ютарнага асяроддзя для стварэння прэзентацыі да ўрока;
- вызначыць месца работы з прэзентацыяй у структуры ўрока;
- спалучыць прэзентацыю з метадычнымі прыёмамі;
- прадумаць змястоўную і тэхнічную састаўляючую прэзентацыі;
- спрагназаваць вынікі навучання пры выкарыстанні мультымедыйнай прэзентацыі на ўроку.

Пры падрыхтоўцы да правядзення ўрокаў “Мая Радзіма – Беларусь” у час педагагічнай практыкі навучэнцы каледжа выкарыстоўваюць як змешчаныя на адукацыйных сайтах Internet (“Ефрасіння Полацкая”, “Князеўна з трыма імёнамі”, “Пад сценамі старажытных замкаў”), так і аўтарскія мультымедыйныя прэзентацыі. Намі былі створаны мультымедыйныя прэзентацыі да наступных ўрокаў: “У краіне майстроў”, “Ад батлейкі да тэатра”, “У што верылі нашы продкі”, “Песняр сялянскай долі”, “Славутыя дзеячы навукі і культуры”, “Багацце нашай краіны”, “Беларусь у гады Вялікай Айчыннай вайны”, “Тут мінуўшчына з сучаснасцю сышліся”. У большасць прэзентацый уключаўся краязнаўчы матэрыял, які дапамагае зацікавіць школьнікаў. Да прэзентацый былі распрацаваны заданні для навучэнцаў, якія забяспечваюць засваенне імі гістарычнага матэрыялу.

Напрыклад, у прэзентацыю да ўрока “У што верылі нашы продкі мы ўключылі сем слайдаў з карцінкамі (“Язычніцкія багі”, “Ікона з выявай Ісуса Хрыста”, “Спас-Ефрасіньеўская царква”, “Царква святой троіцы ў Оршы”, “Касцёл святога Іосіфа ў Оршы”, “Мячэць”, “Сінагога”), якія дапамагаюць дзецям стварыць першапачатковыя ўяўленні аб рэлігіі. Пасля дэманстрацыі першых пяці слайдаў вучням прапануецца выканаць заданне: саставіць лагічны ланцужок “Вераванні нашых продкаў” (Пакланяліся камяням, жывёлам, раслінам – многабожжа – хрысціянства). Дзецям таксама прапануецца на падставе прэзентацыі запоўніць правую частку табліцы:

Назва храма	Вернікі, якія храм наведваюць
Царква	... (праваслаўныя)
Касцёл	... (каталікі)
Мячэць	... (татары)
Сінагога	... (яўрэі)

Заданні для навучэнцаў забяспечваюць станоўчую матывацыю, папярэджваюць іх ад паверхневага ўспрымання інфармацыі і прывучаюць да яе асэнсавання.

Мультымедыйныя сродкі дапамагаюць настаўніку ў вырашэнні наступных дыдактычных задач: засваенне навучэнцамі базавых гістарычных ведаў; сістэматызацыя

засвоеных ведаў; фарміраванне навыкаў самакантролю; фарміраванне пазнавальнай матывацыі. Выкарыстанне мультымедычных прэзентацый на ўроках “Мая Радзіма – Беларусь” у час педагагічнай практыкі паказала, што 90% навучэнцаў засвойвалі новы матэрыял на ўроку, а пры апытанні на наступным уроку атрымлівалі адзнакі 7-10 балаў. Назіранні і апытанні, якія былі праведзены ў школах г. Оршы і ў час педпрактыкі сярод навучэнцаў каледжа, сведчаць аб тым, што большасць адносіцца да іх станоўча, многія настаўнікі ствараюць самі і часта выкарыстоўваюць прэзентацыі на ўроках; дзеці заўсёда зацікаўлена працуюць з імі.

Актуальнай з’яўляецца праблема якасці мультымедычных прэзентацый з пункту гледжання рэалізацыі здароўезберагаючых тэхналогій [2, с. 40]. Аналіз створаных настаўнікамі прэзентацый да ўрокаў “Мая Радзіма – Беларусь”, частка якіх размешчана на Internet-сайтах, апісана ў артыкулах у часопісах [3, с. 45-46] паказвае, што складальнікі прэзентацый часцей за ўсё дапускаюць наступныя парушэнні: уключаюць у прэзентацыю больш чым 20 слайдаў (не ўлічваюцца індывідуальныя асаблівасці ўспрымання); дапускаюць вялікую колькасць візуальных эфектаў, што парушае цэласнасць успрымання; выкарыстоўваюць фонавы малюнак, які павышае стомленасць вачэй, расейвае ўвагу, закрывае вучэбную інфармацыю; не вытрымліваюць колеравую гаму, кантраст колера шрыфта і фона; выкарыстоўваюць вельмі дробны ці буйны шрыфт.

Спецыялісты лічаць, што ў 4 класе пачатковай школы працягласць дэманстрацыі мультымедычных слайдаў не павінна перавышаць 15-20 хвілін, а аптымальная колькасць кадраў складае 8-12. Пры стварэнні мультымедычнай прэзентацыі для ўрокаў “Мая Радзіма – Беларусь” неабходна выконваць наступныя патрабаванні: на слайдзе размяшчаць мінімальную колькасць слоў; выкарыстоўваць дакладны і буйны шрыфт; словы, тэрміны, вызначэнні, якія навучэнцы будуць запісваць у сшыткі, прачытваць ўслых; фон слайда заліваць спакойным колерам; фотаздымкі, малюнкi, схемы павінны мець максімальны памер і раўнамерна запаўняць поле слайда; слайд не перагружаць зракавай інфармацыяй; на прагляд слайда адводзіць дастатковую колькасць часу (2-3 хвіліны); гукавае суправаджэнне слайда не павінна мець рэзкі, раздражняючы характар; фотаздымкі і малюнкi павінны быць добрай якасці [4, 23].

Даследаванне праблемы выкарыстання мультымедычных прэзентацый на ўроках “Мая Радзіма – Беларусь”, практычны вопыт іх прымянення дазваляе сцвярджаць, што яны актывізуюць пазнавальную дзейнасць малодшых школьнікаў, садзейнічаюць засваенню гістарычных ведаў, рашэнню задач патрыятычнага выхавання. Абавязковай умовай для гэтага з’яўляецца дзіраванне візуальнай інфармацыі і яе падпарадкаванне дыдактычным мэтам; прымяненне мультымедычных сродкаў для таго, каб уключыць навучэнцаў у вучэбна-пазнавальную дзейнасць, захаванне прынцыпу здароўезберагаючых тэхналогій.

Спіс цытаваных крыніц:

1. Ганчарова, С.У. Электронны трэнажор па вучэбным прадмеце “Чалавек і свет”: “Мая Радзіма – Беларусь”, IV клас // Пачатковая школа. – 2014. – № 3. – С. 6–8.
2. Алексеева, А.В. Здоровьесберегающий аспект внедрения средств информационно-коммуникационных технологий в процессе обучения // Современное образование Витебщины. – 2015. – № 4(10). – С. 40–48.
3. Цішкевіч, Т.І. Пад сценамі старажытных замкаў. Мая Радзіма – Беларусь : “. IV клас // Пачатковая школа. – 2015. – № 11. – С. 43–46.
4. Информационные технологии в образовании / авт.сост. О.А. Минич. – Минск: Красико-Принт. 2008. – 176 с.

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ТРЕХМЕРНЫХ ОБЪЕКТОВ В ОБУЧЕНИИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

Поздеева А.А., учащаяся 4 курса

(г. Орша, Оршанский колледж ВГУ имени П.М. Машерова)

Научный руководитель – Юржиц С.Л., преподаватель

На протяжении всего процесса приобретения человеком новых знаний, получении определенных навыков и умений для более наглядного представления информации использовались и продолжают использоваться изображения, карты, схемы, чертежи. Наглядные способы отображения информации являются составляющими частями понятия «графика».

Графика – самый древний вид изобразительного искусства, существующий и по сей день [2]. На самых ранних стадиях развития человеческого общества начали появляться первые графические работы, которые выцарапывались на камнях и стенах пещер, на костяных пластинах, с целью фиксации каких-либо событий, процессов, происходящих в окружающем мире, приобретенных знаниях. Постепенно происходил процесс усовершенствования графики, а именно использование новых материалов для создания изображений, способов отрисовки графических объектов.

С появлением компьютеров и развитием научно-технического прогресса большое распространение стали получать графические объекты, созданные с помощью информационно-компьютерных технологий. Такие графические объекты легче использовать, обрабатывать, хранить. Развитие технического прогресса в области информационных технологий поспособствовал развитию нового направления графики: создание трехмерных объектов.

Трехмерная графика – раздел компьютерной графики, совокупности приемов и инструментов (как программных, так и аппаратных), предназначенных для изображения объемных объектов [3].

Использование трехмерной графики положительно влияет на процесс обучения младших школьников и является более эффективным способом представления информации, нежели двумерные объекты.

Трехмерные объекты позволяют упростить подачу учебного материала, тем самым, повысив эффективность обучения [1]. Трехмерная графика может включать в себя трехмерные изображения и трехмерные модели.

Трехмерное изображение на плоскости отличается от двумерного представления тем, что включает построение геометрической проекции трехмерной модели сцены с помощью специализированных программ [3]. Использование трехмерных изображений позволяет более естественно отразить те объекты, которые существуют в природе, либо какие-либо несуществующие объемные объекты. При использовании трехмерных изображений младшим школьникам представляется более естественный внешний вид объектов, который сохраняет свойства теней, поворотов, наклонов. Различия между двумерным и трехмерным изображением одного и того же тела представлены на рисунках 1 и 2.

Другим вариантов использования трехмерной графики в обучении младших школьников является использование трехмерных моделей. В отличие от плоских статических изображений такие модели интерактивны [1]. Для облегчения просмотра и изучения представленной модели можно выбрать произвольную точку обзора, выполнить необходимые преобразования модели. При выполнении действий над трехмерной моделью не требуется каких-либо сложных манипуляций и усилий.

Трехмерные модели могут представлять собой как объекты реального мира (например, автомобили, здания, фрукты, овощи, цветы), так и абстрактные модели (например, проекция фрактала и др.).

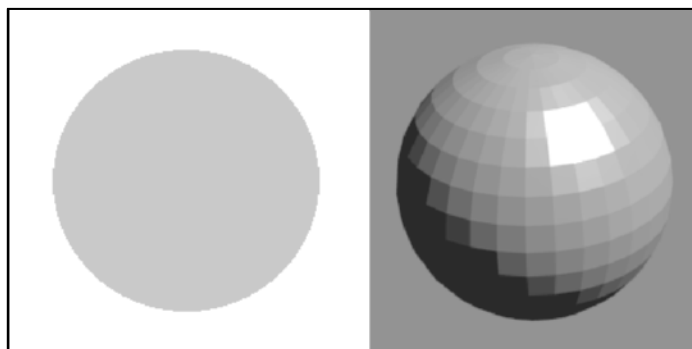


Рисунок 1 – Способы изображения сферы.

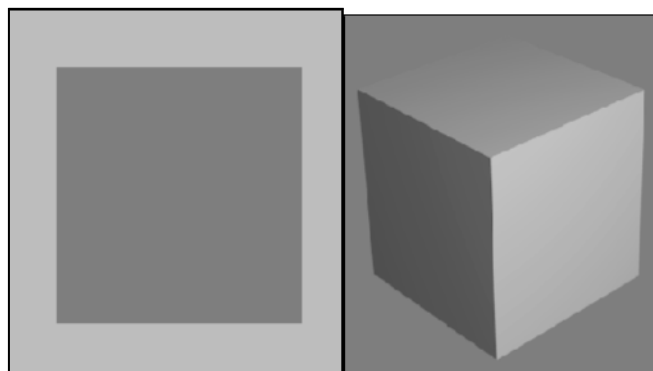


Рисунок 2 – Способы изображения куба.

Главным достоинством использования компьютерных трехмерных моделей и трехмерных изображений при обучении младших школьников является сочетание в одном объекте зрительной (звуковой, в случае использования музыкального сопровождения в трехмерных моделях), тактильной и других видов информации, т.е. создание виртуальной реальности (иллюзия присутствия в виртуальном пространстве в реальном времени) [1].

Использование трехмерной графики при объяснении и изучении новых объектов, явлений, значительно расширяет возможности предъявления информации младшим школьникам, что способствует лучшему восприятию материала и последующему его запоминанию учащимися. Всё это, в свою очередь, влияет на развитие способностей учащихся в ходе выполнения нестандартных заданий, создание предпосылок для освоения различных способов деятельности учащихся, активизацию внимания учащихся и усиление их мотивации. Применение 3D-моделей в процессе обучения также способствует интеллектуальному творческому развитию учащихся.

Повышенная наглядность при использовании трехмерной графики повышает интерес к изучению предмета. Использование трехмерных объектов в обучении младших школьников позволяет добиться более результативного обучения, нежели использование стандартных двумерных изображений, что способствует повышению эффективности образовательного процесса.

Список цитированных источников:

1. Гриншкун, А.В. Компьютерные 3D-модели как средство обучения школьников / А.В. Гриншкун // Вестник МГПУ. Серия информатика и информатизация образования. – 2008. – №4 (14). – С. 46 – 47.
2. Графика. История. Развитие // Ярмарка мастеров [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.livemaster.ru/topic/237323-grafika-istoriya-vozniknovenie-razvitiie>. – Дата доступа: 27.01.2016.
3. Трехмерная графика // Свободная энциклопедия Википедия [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://ru.wikipedia.org/wiki/>. Дата доступа: 27.01.2016.2016.

РОЛЬ ЗАНИМАТЕЛЬНЫХ ЗАДАНИЙ НА УРОКАХ РУССКОГО ЯЗЫКА В АКТИВИЗАЦИИ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

Романенко Д.С., учащаяся 3 курса

(г. Орша, Оршанский колледж ВГУ им. П.М. Машерова)
Научный руководитель – Григорович Н.П., преподаватель

Важнейшая задача современной школы – предоставить каждому ученику возможность реализовать свой интеллект и творческий потенциал, а также создать условия для формирования личности, способной к самооценке, самоутверждению, к общению и деятельности в социуме. А это значит, что возникает необходимость искать новые приёмы и средства обучения, в том числе и в начальной школе.

Исследователи С.С. Кашлев, И.И. Цыркун, О.Н. Бережная отмечают, что современный урок должен помогать учащимся «открывать» знания. На это направлена активная деятельность обучающихся, которая становится залогом «развития интеллектуальных, коммуникативных, лингвистических, творческих способностей». По мнению З.И. Калмыковой, при этом происходит выработка умений, которые в значительной мере влияют на развитие различных типов мышления, способствуют продуктивному творчеству, совершенствованию речи учеников [1, с. 62].

Каким же образом активизировать деятельность учащихся на уроках русского языка, учебный материал которых для младших школьников довольно сложен, так как включает значительный объём абстрактных лингвистических понятий.

Одним из решений этой задачи является привлечение яркого, необычного дидактического материала по теме урока, вызывающего интерес к его содержанию. Данная проблема весьма актуальна для школьной практики, особенно для молодых педагогов, для учащихся – практикантов колледжа, так как они не всегда осознают роль и назначение, особенности тех или иных упражнений. Отсюда цель исследования предполагает выявление системы занимательных заданий для младших школьников, способствующих повышению интереса к изучаемой дисциплине, активизации продуктивной деятельности на уроках русского языка.

В ходе опытно-экспериментальной работы было организовано наблюдение в 3-4 классах ГУО «Средняя школа №2 г.Орши», привлечены к работе 4 учителя начальных классов со стажем от 5 до 10 лет, 16 учащихся колледжа специальности «Начальное образование». В соответствии с логикой исследования был использован ряд взаимодополняющих методов: сравнительный анализ уроков, наблюдение, анкетирование, собеседование с учениками и учителями, теоретический анализ научно-педагогической литературы, ранжирование.

В работах А.П. Харчева, О.Н. Бережной, Н.А. Стародубовой обращается внимание на то, что интересный для детей дидактический материал обязательно должен включать в себя целый ряд признаков, позволяющих отличить задания подобного типа от традиционных (стандартных).

Главный же отличительный признак занимательных упражнений и заданий – их связь с деятельностью продуктивной, творческой [2, с.19]. Характер этой деятельности, как нами было выявлено, не всегда осознают учащиеся-практиканты (64%), начинающие учителя. Часто они используют материал занимательного характера, не до конца осознавая его назначение. Вместе с тем мы можем констатировать, что указанные лингвистические задания используют практически все учителя со стажем более 5 лет – 92% опрошенных. Однако, как правило, не в системе и только на определённых этапах урока.

Целесообразно отметить, что упражнения занимательного характера могут быть представлены в виде проблемных ситуаций, ролевых и деловых игр, конкурсов, сорев-

нований, в виде житейских и фантастических ситуаций, инсценировок, лингвистических загадок, расследований и т. д. Их можно использовать на разных этапах урока, что значительно способствует как «оживлению» урока, так и развитию обучающихся.

Приведём примеры занимательных заданий. Лингвистические «Угадайки»: ученики должны угадать слово по толкованию или по общему признаку; расшифровать пословицы, поговорки, фразеологизмы. Лингвистические «Почемучки»: неожиданность формулировок вопросов по форме и неожиданность их содержания служат прекрасным стимулом для выполнения довольно сложных заданий. Это могут быть вопросы проблемного характера, вопросы-шутки, вопросы-загадки, неожиданные вопросы, «детские» вопросы: прибежали слова *нож-рожь*, *меч-речь*, *шалаш-тишь*, плачут, не знают, как им подружиться с мягким знаком, как им помочь?»

Как показало наблюдение, значительное место среди заданий творческого характера отводится занимательным играм со словами (41%). Они расширяют эрудицию, способствуют развитию речи и кругозора, учат обращаться к словарям и работать с ними. Это могут быть игры «наборщики», «цепочки слов», «ассоциации», составление анаграмм, метаграмм.

Вызывают несомненный интерес учеников и заставляют быть внимательными задания такого типа: «перевод с русского на русский», «в мастерской писателя», «в мастерской редактора». «Перевод с русского на русский» – этот вид упражнений предполагает работу по опознанию и объяснению языковых явлений, предъявляемых нетрадиционными способами. Выполняя такие задания, школьники должны заменить указанные учителем языковые единицы (слова, словосочетания, предложения) синонимичными. В ходе эксперимента было выявлено, что 73% опрошенных учеников 4-х классов на первое место поставили именно этот вид упражнений: «потому что было трудно, но вместе мы нашли решение».

Необходимо обратить внимание и на включение в практику работы микроисследований. Задания этого типа предполагают формирование у учащихся исследовательских умений: работать со справочниками, анализировать языковые единицы, формулировать выводы, составлять план сообщения. Наиболее типичны следующие:

- развернутый ответ на необычно сформулированный ответ (в основе – сопоставление несопоставимых на первый взгляд фактов);
- сочинение на лингвистическую тему в занимательной форме;
- исследование вопроса в форме деловой, ролевой игры, детективной истории, инсценирования;
- редактирование предложений и текстов;
- упражнения с выборочным ответом («третий лишний»).

Мы пришли к некоторым заключениям.

1. Занимательные упражнения творческого характера – прекрасное средство развития младших школьников. Они требуют от детей не меньших умственных затрат, чем традиционно организованная серьезная учебная деятельность. Совсем не обязательно при обучении грамматике и орфографии полностью заменять традиционные уроки занимательными, но регулярное использование указанных заданий, упражнений приносит большую пользу.

2. Задания подобного типа повышают мотивацию к изучению русского языка, способствуют смене видов деятельности на уроке, формированию более прочных знаний по предмету, позволяют решать задачи опережающегося обучения.

Список цитированных источников:

1. Калмыкова, З.И. Понимание школьниками учебного материала / З.И. Калмыкова // Вопросы психологии – 1998. – №1. – С. 61-63.
2. Стародубова, Н.А. Теория и методика развития речи школьников / Н.А. Стародубова. – Москва, Издат. центр «Академия» – 2013. – 255с.

ФОРМИРОВАНИЕ ВАЛЕОЛОГИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ У УЧАЩИХСЯ КОЛЛЕДЖА

Рымкевич С.Д., учащаяся 4 курса

(г. Орша, Оршанский колледж ВГУ имени П.М. Машерова)

Научный руководитель – Яскевич Т.В., преподаватель, магистр педагогики

Введение. Снижение основных показателей качества жизни современного человека имеет своими истоками практику жизнедеятельности, в которой заметно утрачен сегодня традиционный порядок безопасности и устойчивого развития, что побуждает общество к поиску новых жизненных смыслов и ценностей на уровне валеологической культуры. Ведущая роль в решении данной проблемы, как считает С. Н. Горбушина, принадлежит образовательному процессу [1, с. 89]. В первую очередь это относится к институту профессионального образования, так как на тех, кто завтра придёт в школы страны обучать детей непреходящим ценностям человеческой жизни, возлагается миссия сохранить преемственность поколений в традициях, идеалах, нормах безопасности здоровья, а так же способствовать культурным новациям в виде мировоззренческих смыслов эффективности жизнедеятельности гуманистического измерения.

Основная часть. Одним из направлений Концепции непрерывного воспитания детей и учащейся молодежи в Республике Беларусь является формирование навыков здорового образа жизни, что является неотъемлемой частью валеологической культуры.

Е.И. Пономарёва определяет валеологическую культуру как многогранный процесс организации и стимулирования валеокультурной деятельности учащихся, направленной на воспитание у них потребности в здоровье, формирование у учащихся научного понимания сущности здорового образа жизни, которое проявляется в отношении к своему здоровью как ценности, осмысление валеологических основ, выработку умения противостояния разрушительным для здоровья формам поведения, выработку навыков сохранения и укрепления здоровья [2, с. 7].

Основная цель валеологической культуры – формирование у учащихся научного понимания сущности здорового образа жизни, потребности в здоровье и выработка норм положительного поведения, приобретение практических умений и навыков в области валеологии.

Исходя из этого, нами были выделены следующие компоненты валеологической культуры: воспитание валеологического сознания (самосознания); формирование нравственно-эстетических чувств; формирование положительного поведения [2, с. 9].

Отражением конечного результата планируемой цели формирования валеологической культуры через формирование валеологического самосознания является модель её зрелой формы развития на поведенческом уровне.

Структура и логика процесса формирования валеологической культуры, осуществляемого в ходе валеологического образования, представлена на рисунке 1.

Мы считаем, что данная структура может действительно формировать валеологическую культуру личности, но при условии, что эффективность её использования будет зависеть от следующих составляющих:

- мировоззренческой, ценностной ориентации учащихся, на сохранение и укрепление собственного здоровья;
- формирование устойчивой мотивации к ведению здорового образа жизни, занятиям физической культуры и спорта;
- наличие у учащихся индивидуальной программы жизнедеятельности, гибкой, соответствующей возрастным и индивидуальным особенностям, регулирующей режим труда и отдыха;

- применение потенциала целостного образовательно-воспитательного процесса для решения задач формирования валеологической культуры.

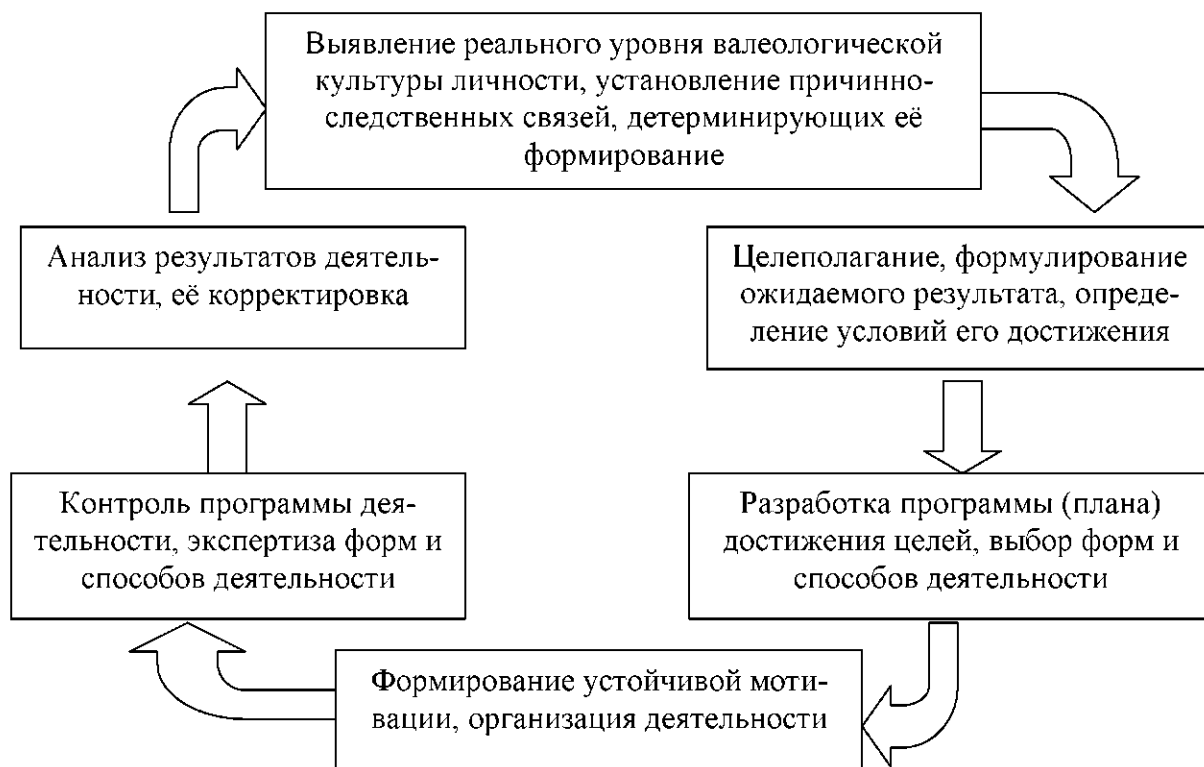


Рисунок 1 – Структура процесса формирования валеологической культуры.

В учебном заведении эта проблема решается в комплексе через преподавание ряда предметов, таких как педагогика, психология, физическая культура, анатомия и физиология, психология спорта, методика преподавания основ начального миропознания и экологического воспитания, здоровый образ жизни, во внеурочной деятельности, через кружковую работу, деятельность кураторов, через взаимодействие с общественными организациями.

Выводы. Таким образом, можно сделать следующие выводы:

- валеологическая культура в целостности предстает собой сплав валеологического сознания, валеологического поведения и как результат относительно устойчивый механизм развития и проявления, индивидуальных валеологических качеств и практической деятельности будущего специалиста;

- образовательная полисфера колледжа направлена на укрепление нравственного здоровья учащихся, приобретение валеологических знаний и умений правильно расставлять нравственные акценты способствующие формированию валеологической культуры у учащихся колледжа.

Список цитированных источников:

1. Горбушина, С. Н. Личность будущего учителя как субъект культуры здоровья: концепция и принципы развития / С. Н. Горбушина // Валеология. – 2005. – №1. – С. 89 – 93.
2. Ковалевич, М. С. Педагогика. Учеб. пособие /М. С. Ковалевич. – Мозырь: Белый ветер, 2000. – 284 с.
3. Купчинов, Р. И. Формирование здорового образа жизни студенческой молодежи: Пособие для преподавателей и кураторов средних специальных и высших учебных заведений /Р. И. Купчинов. – Мн.: УП «ИВЦ Минфина», 2004. – 211 с.

СТАНОВЛЕНИЕ ПОЗИЦИИ СЧАСТЛИВОГО ЧЕЛОВЕКА В МЛАДШЕМ ШКОЛЬНОМ ВОЗРАСТЕ

Семашенко С.Н., учащаяся 3 курса

(г. Полоцк, Полоцкий колледж ВГУ имени П.М. Машерова)

Научный руководитель – Орлова А.В., педагог-психолог

Введение. Младший школьный возраст – один из важнейших моментов в жизни ребёнка, это период его физического, познавательного и эмоционально-волевого развития. Личностные изменения, которые происходят в ребёнке в этот период, многими недооцениваются. А ведь изменения в эмоционально-волевой сфере особенно значимы, они могут укрепить психологическое состояние ребёнка либо подорвать его.

Возникшие психологические нарушения могут иметь стойкий характер, трудно поддаваться коррекции и проявляться как медлительность, упрямство, неуравновешенность, агрессивность и жестокость, неуверенность в себе, замкнутость, тревожность, страхи, ложь и т.п.

Особенность психологии ребёнка младшего школьного возраста заключается в том, что он ещё мало осознаёт свои переживания и далеко не всегда способен понять причины, их вызывающие.

С помощью эмоций и чувств ребёнок сигнализирует взрослым о своём самочувствии, желаниях, потребностях. Все трудности, проявляющиеся у ребёнка на данном возрастном этапе, можно разделить на три основные группы:

1. Трудности во взаимоотношениях со сверстниками: замкнутость, негативные эмоциональные переживания ситуаций, сопряжённых с необходимостью самораскрытия, предъявления себя другим; склонность к конфликтам, агрессивность и т.п.

2. Трудности во взаимоотношениях с родителями: дети, находящиеся в социально опасном положении, как правило, педагогически запущены, брошены, не получают устойчивой родительской любви, тепла.

3. Трудности во взаимоотношениях с учителями: негативное отношение и переживание тревоги в ситуациях проверки знаний, достижений, возможностей, страх наказаний, дети нередко бывают непредсказуемы, что вызвано соответствующими поступками родителей.

Известно, что младший школьный возраст представляет собой один из этапов, когда мир воспринимается сквозь призму эмоций, переживаний. Именно переживание выполняет роль регулятора поведения школьника, его деятельности, способствует осознанию его отношений к происходящим событиям в его жизни.

Таким образом, очевидно, что выбранная тема актуальна как в социальном, так и в педагогическом аспекте. Именно в процессе педагогического сопровождения создаётся пространство для развития позиции счастливого человека.

Основная часть. *Счастье как категория педагогики младшего школьного возраста.* Сложная экономическая обстановка в обществе, негативный социальный фон приводят к тому, что ребёнок не способен испытывать счастье в повседневной жизни, не способен выбрать вариант успешного поведения, боится окружающей действительности, ожидая от неё страдания. В младшем школьном возрасте эти проблемы ещё больше актуальны, т. к. учителя начальных классов акцентируют своё внимание на развитии интеллектуальных способностей, тем самым провоцируют стрессовые условия в процессе обучения. Проблему счастья они не включают в число своих приоритетов, поскольку не разработаны научно-теоретические представления о феномене счастья как педагогической ценности и цели учебно-воспитательной деятельности. Опыт социальной жизни и социальных отношений младший школьник большей частью получает, участвуя в образовательном процессе. В этих условиях

происходит выбор ценностных ориентаций, становление его позиций. Однако предлагаемые пути гуманизации учебно-воспитательного процесса не предполагают дидактических условий становления позиции счастливого человека в младшем школьном возрасте, поскольку они не разработаны современной наукой.

Основная форма организации учебной работы детей – урок, на котором время рассчитано до минуты. На уроке все дети должны следовать указаниями учителя, чётко их выполнять, не отвлекаться и не заниматься посторонними делами. Для успешной учёбы необходимо иметь развитые познавательные интересы, достаточно широкий кругозор, но это не даст никакого результата, если ребёнок несчастен.

Таким образом, опираясь на исследования возрастных особенностей младших школьников, мы рассматриваем этот возрастной промежуток как пиковый период становления позиции счастливого человека, именно в эти временные рамки особенно углубляются ценностные ориентации, а также система доминирующих отношений.

Счастье как категория педагогики младшего школьного возраста понимается нами как жизненная позиция ребёнка, т. е. система его межличностных, ценностно-ориентационных, эмоционально-оценочных отношений к различным сторонам действительности; целостная система взглядов на своё место в мире, познающая оценить мир и себя в нём с положительной стороны.

В системе воспитания детей счастье выступает в роли деятельностной активности ребёнка, одновременно – педагогического средства развития, потому что состояние счастья способствует максимальному напряжению физических и духовных сил, является целью гуманистического воспитания.

В ходе опытно-экспериментальной работы Л.П. Разбегаевой были определены факторы, влияющие на становление позиции счастливого человека: 1) саморегуляция; 2) самоконтроль; 3) самооценка; 4) самовоспитание.

Дидактическими условиями становления позиции счастливого человека в младшем школьном возрасте в процессе обучения являются:

- благоприятная атмосфера в классе как устойчивый эмоционально-психологический настрой;
- выделение из повседневности позиции счастливого человека;
- поддержка позитивного.

Педагогическая поддержка становления позиции счастливого человека основывается на принципах поощрения; яркого проявления собственных переживаний счастья; развития субъективности младших школьников в процессе становления позиции счастья; коррекции негативного за счёт поддержки позитивного.

Младший школьник с позицией счастливого человека получает удовлетворение от окружающего его мира, от общения с людьми, а самое главное – от общения в семье, так как он чувствует уверенность в себе, а, следовательно, он счастлив. Традиционно семья является важнейшим условием нормального развития каждого ребёнка. В естественных условиях семейной жизни удовлетворяются насущные потребности ребёнка. То, что ребёнок в детские годы приобретает в семье, он сохраняет в течение всей последующей жизни. Общность интересов старших и младших членов семьи включает в себе неограниченные и бесценные возможности в воспитании подрастающего поколения. А, следовательно, семья непосредственно влияет на формирование у ребенка позиции счастливого человека.

Исследование позиции счастья у детей младшего школьного возраста.

В процессе жизни у ребёнка меняются взгляды на мир, ценностные ориентиры и цели, а также отношения с окружающими. Специально проведённая работа в школах показала, что дети очень редко задумываются над тем, что для них является главной целью в жизни и что необходимо сделать для того, чтобы данная цель, если она есть, реализовалась.

Современные родители практически не говорят детям о своих чувствах, ещё реже размышляют вместе с детьми на тему счастья. Поэтому появилась необходимость

создавать ситуации для размышления по поводу счастья, которые в свою очередь помогут детям настроиться на успех и определить этапы для достижения успеха. Занимаясь исследованием человека и жизни, Рон Хаббард пришёл к определённым выводам по этому поводу: «Счастье – это преодоление доступных распознаванию препятствий на пути к известной цели».

Для изучения закономерностей формирования позиции счастливого человека нами было проведено исследование на базе ГУО «Средняя школа № 10 имени В.М.Азина» в 3В классе. С учащимися было проведено анкетирование «Моё счастье – это...», а с родителями учащихся – анкетирование «Счастье моего ребёнка – это...». В 3В классе в анкетировании «Мое счастье – это...» приняли участие 18 человек. Возрастная категория – 8-10 лет.

«Что для тебя является счастьем?»

Дети		Родители	
а) когда всё получается;	5 чел.	а) когда у него всё получается;	15 чел.
б) когда вокруг все радостные;	1 чел.	б) когда вокруг тебя все радостные;	3 чел.
в) не знаю, что такое счастье;	—	в) не знаю;	—
г) свой вариант ответа: когда со мной моя семья; мои родные и близкие	12 чел.	г) свой вариант ответа	—

«Ты счастлив, когда рядом с тобой кто?»

Дети		Родители	
а) друзья;	6 чел.	а) друзья;	10 чел.
б) семья;	12 чел.	б) семья;	8 чел.
в) предпочитаю быть в одиночестве	—	в) предпочитает быть в одиночестве	—

«Зависит ли уровень счастья от материального благополучия?»

Дети		Родители	
а) да;	4 чел.	а) да;	13 чел.
б) нет;	11 чел.	б) нет;	4 чел.
в) не знаю;	3 чел.	в) не знаю;	—
г) свой вариант ответа.	—	г) свой вариант ответа (иногда)	1 чел.

«Какое слово ассоциируется со словом счастье?»

Дети	Родители
Семья, любовь в семье, радостная мама, когда я зарабатываю хорошие оценки, счастье – когда мне всё можно, верные друзья, улыбка, веселье	Компьютер, сладости, мороженное, дружба, новая игрушка, кукла, вкусная еда, когда вокруг него близкие и лучшие друзья

«Ты счастливый человек?»

Дети		Родители	
а) да;	11 чел.	а) да;	15 чел.
б) нет;	3 чел.	б) нет;	—
в) не знаю;	2 чел.	в) не знаю;	3 чел.
г) свой вариант ответа (иногда).	2 чел.	г) свой вариант ответа (по-разному бывает)	1 чел.

Также было предложено указать уровень счастья в данный момент по шкале от 1 до 10:

Дети		Родители	
1 уровень	-	1 уровень	-
2 уровень	-	2 уровень	-
3 уровень	-	3 уровень	-
4 уровень	-	4 уровень	-
5 уровень	-	5 уровень	-
6 уровень	2 чел.	6 уровень	-
7 уровень	-	7 уровень	-
8 уровень	4 чел.	8 уровень	2 чел.
9 уровень	2 чел.	9 уровень	12 чел.
10 уровень	10 чел.	10 уровень	4 чел.

Заключение. Проведенное исследование позволило сформулировать следующий вывод: представления о счастье у детей младшего школьного возраста не совпадают с представлениями родителей о счастье своих детей. Родители считают, что их дети счастливы, когда рядом с ними друзья, когда удовлетворяются их потребности. Счастье для них – это компьютер, сладости, мороженное, новая игрушка, кукла, вкусная еда. Но для детей счастье – это любовь родных и близких, радостная мама, доверительные взаимоотношения в семье. Поэтому динамика развития детско-родительских отношений в семье влияют на становление позиции счастливого ребенка. Они подают пример, образ. И по этим шаблонам ребенок строит свое счастье.

То, к чему стремятся дети: компьютер, конфеты, сладости, мороженное, новая игрушка, кукла – реализовать достаточно просто. Бывают взрослые, которые стремятся получить материальные ценности, но достигнув этого, они не обретают долгожданного счастья. Сколько бы подарков не покупали детям, все-таки главный подарок для ребенка – это дружная семья, в которой нет места ссорам.

Ребенок – это другая вселенная, и в его сознании все устроено принципиально иначе, нежели у взрослого человека. Осознать этот, очевидный на первый взгляд, факт, принять его, смириться с ним – задача предельно непростая. Необходимо научиться взаимодействовать с этой другой вселенной, научиться слышать ее, и что самое сложное – научиться быть услышанным.

Список цитированных источников:

1. Борытко, Н.М. В пространстве воспитательной деятельности / Н.М.Борытко. – Волгоград: Перемена, 2001.
2. Овчарова, Р.В. Практическая психология в начальной школе / Р.В.Овчарова. – М., 1996.
3. Павлова, Е.П., Щуркова, Н.Е. Как воспитать счастливого: феликсология / Е.П.Павлова, Н.Е.Щуркова. – М., 2002.
4. Щуркова, Н.Е., Павлова, Е.П. Воспитание счастьем, счастье воспитания: педагогическая технология воспитания счастливого человека в школе / Н.Е.Щуркова, Е.П.Павлова. – М.: Пед. поиск, 2004.
5. Якобсон, С.Г. Психологические проблемы этического развития детей / С.Г. Якобсон. – М., 1984.

НАУЧНО-МЕТОДИЧЕСКИЙ РЕСУРС БИБЛИОТЕКИ В ФОРМИРОВАНИИ ЦЕННОСТНОГО ОТНОШЕНИЯ К СЕМЬЕ

Сёмкина И.А., старший преподаватель

(г. Витебск, ВГУ имени П.М. Машерова)

Научный руководитель – Самерсова Н.В., кандидат педагогических наук, профессор

Введение. Ценностное отношения к семье имеет общечеловеческую значимость. Оно в той или иной форме принимается и осмысливается всеми людьми и существует в тесной связи с другими ценностными установками личности, пронизывая все виды отношений, обогащая их и придавая деятельности людей эмоциональную окраску, гуманитарный и гуманистический смыслы. По своей ценностной сущности семья выступает благом, отвечая потребностям и интересам людей [1]. В этом ключе – это мотивационная структура личности, побуждающая к предметному воплощению общественно ценных идеалов в поведении и деятельности человека.

Основная часть. Создание, сохранение и укрепление семьи является одной из самых важных социальных, медико-биологических, экономических и политических задач, стоящих перед обществом. Особую тревогу вызывает современное состояние данного социального института: рост числа разводов, увеличение числа матерей-одиночек, количество несовершеннолетних матерей, появление гостевых браков и приемлемость сожительства. Значительное влияние на формирование ценности семьи оказывают неблагоприятные факторы, деформация ценностей у подрастающего поколения, пропаганда лже – ценностей в глобальной сети интернет, потеря исконно белорусских традиций семьи и т.д. Отдельный акцент в поставленной проблеме, хотелось бы сделать на изменение роли и ценности женщины как матери, как «хранительницы семейного очага», в современном обществе.

Данная проблема сложная и многоаспектная. Она требует осмысления предпосылок развития чувствительности к формированию ценностного отношения к семье в том или ином возрастном этапе развития учащейся молодежи. Безусловно, становление и развитие ценностного отношения к семье, его осмысление происходит в течение всей жизни человека. Однако наиболее сензитивным периодом формирования ориентации на ценностные характеристики семьи является период с 15-18 лет, особенно у девушек в силу социально-психологических характеристик возраста [2].

С позиции нашего исследования ценностное отношение к семье мы рассматриваем как проявление в действии личностных ценностных предпочтений к семье, которые задают направленность и мотивированность всей человеческой жизни. В связи с этим выделяем в ценностном отношении к семье следующие элементы: субъект (личность), т.е. тот, кто проявляет в действии ценностные предпочтения; объект (семья) – то, что имеет для субъекта ценностный характер:

~ на мотивационно-ценностном уровне это проявляется в осознании семьи как важнейшей человеческой ценности для личности, осознании мотивации на создание собственной семьи;

~ на когнитивном уровне – понимание сопричастности к семье и роду, понимание необходимости сохранения иерархичности семьи, представления о нравственных качествах будущего супруга;

~ на эмоционально-чувственном – желание сохранять и передавать национальные, культурные традиции семьи, потребность в общении, взаимопонимании и доверии;

~ на нормативно-правовом – знание, учет и применение основных законов, норм и правил в ситуациях, связанных с семейно-брачными отношениями и, наконец,

~ на деятельностном уровне – способность анализировать и принимать важные жизненные решения, реально оценивать внутрисемейные отношения и предвидеть последствия своих действий и поступков, принимать активное участие в жизни семьи, уметь сотрудничать, оказывать помощь родителям и родственникам.

Следует отметить, многообразие научных работ, раскрывающих возможности формирования ценностного отношения к семье в непосредственно родительской семье (А.А. Платонова, Ю.В. Тягунова) [3;4] и общеобразовательных учреждениях (И.Б. Левицкая, Н.Н. Уварова, Р.Б. Уленгова) [5; 6; 7], тогда как исследований, направленных на изучение потенциала системы дополнительного образования, социокультурной сферы в формировании ценностного отношения к семье у учащейся молодежи практически нет.

Опираясь на положения, что 1) источником динамики ценностного отношения может являться собственное мировоззрение, опыт личности и социальная среда, признающая, одобряющая или отвергающая те или иные ценности; 2) ценностное отношение это меняющаяся «концепция жизни», которая складывается в процессе взаимодействия человека с окружающими в результате неосознанного восприятия (формируется в процессе стихийной социализации) и систематизированного познания мира, ценностей, идей (то есть в целенаправленном педагогическом взаимодействии), мы рассматриваем потенциал социально-культурной деятельности как перспективу в формировании ценностного отношения к семье.

Альтернативной «средой» для формирования данного вида отношения учащейся молодежи к семье является библиотека.

Научно-методический ресурс данного социокультурного института (включающий кадровый, методический, научный потенциал) также обладает различными методами, формами, средствами, преломляя которые можно организовать процесс формирования ценностного отношения к семье.

Изучив деятельность библиотек Витебска и Витебской области, мы отмечаем, то основной формой дополнительной социокультурной деятельности являются клубные объединения (21 семейный клуб). Однако основной категорией в проводимых мероприятиях остаются молодые семьи, семьи с детьми младшего школьного возраста. Учащаяся молодежь, и в частности девушки, остаются не задействованными в программах и клубах такого типа.

Клубное формирование является одной из более эффективных и результативных форм работы в библиотечной деятельности. Об этом свидетельствует деятельность библиотек Витебской области: в них работает 524 клуба по интересам (любительских объединений). Наибольшее их количество приходится на следующие районы: Витебский (38), Оршанский (38), Бешенковичский (31), Городокский (31), Докшицкий (30), Шумилинский (26), Миорский (22), Толочинский (21).

В нормативно-правовых актах Республики Беларусь не встречается определение термина «клубное формирование». В Положении о клубном формировании культурно-досугового учреждения Российской Федерации (от 29.05.2002, №10) «...под клубным формированием понимается добровольное объединение людей, основанное на общности интересов, запросов и потребностей /.../ в совместной творческой деятельности, способствующей развитию дарований его участников, освоению и созданию ими культурных ценностей, а также основанное на единстве стремления людей к получению актуальной информации и прикладных знаний в различных областях общественной жизни, культуры, литературы и искусства, науки и техники; к овладению полезными навыками в области культуры быта, здорового образа жизни, организации досуга и отдыха» [8, с.6].

Однако белорусские ученые выделяют основные клубные формирования при библиотеках: любительские объединения, клубы по интересам, любительские коллективы художественного творчества.

Особый интерес для нас представляет изучение деятельности клубов для подростков и учащихся, которые служат формой для духовно-нравственного развития и формирования интеллектуальной культуры подрастающего поколения. В области действует 299 клубов для детей и подростков – клубы «Ровесник» (Дроздовская сельская библиотека, Бешенковичский р-н), «Кнігачэй» (витебская городская библиотека им. С. Маршака), «Ключ» (Лиозненская районная детская библиотека) и др.

В качестве основных видов деятельности данных клубов по интересам можно выделить:

- организация систематических занятий в формах и видах, характерных для данного клубного формирования (репетиция, урок, встреча, заседание и т.д.);
- проведение творческих отчетов о результатах своей деятельности (концерты, выставки, конкурсы, мастер-классы и др.);
- участие в общих программах и акциях культурно-досугового учреждения;
- использование разнообразных форм творческой работы и участие в культурной и общественной жизни библиотеки.

Тема семьи и семейных ценностей является актуальной и поэтому в работе каждого клуба по интересам можно найти мероприятия, приуроченные к данной теме. Так клуб для подростков «Любопытно. Интересно. Увлекательно» при Городокской районной детской библиотеке в рамках клубной программы проводит консультации, лекции, встречи с медицинскими работниками, работниками РОВД, психологами и т.п. В Новополоцкой городской библиотеке им. К.Симонова работает клуб здорового образа жизни «ОБА-Я-НИЕ», целью которого является формирование женственности и здоровья у девушек.

Стоит отметить, что деятельность большинства функционирующих клубов для подростков и учащейся молодежи направлена на здоровый образ жизни, приобщение подростков к культуре чтения, военно-патриотическому, краеведческому или экологическому воспитанию. Тема ценностного отношения к семье практически не встречается, так как не хватает научно-методического обоснования. В связи с этим, нами были первоначально сформулированы возможности клубного объединения в формировании ценностного отношения к семье:

- ~ гуманистическая направленность образовательного процесса;
- ~ дифференцированный практико-ориентированный подход к обучению и воспитанию;
- ~ субъект – субъектные отношения в группе;
- ~ творческий характер деятельности учащихся в условиях клубного объединения.

Далее, нами была разработана целевая программа «Все начинается с семьи», которая прошла свою апробацию в клубе по интересам «Виктория», созданном на базе детской библиотеки – филиала № 11 им. М.Лынькова ЦБС г.Витебска. Результатом реализации предложенной программы формирования ценностного отношения учащейся молодежи к семье, мы считаем личность, ориентированную на сохранение и укрепление семейных ценностей на основе выстраивания гармоничных взаимоотношений с окружающими людьми, понимающую и способную создать в будущем собственные крепкие семейные отношения.

Выводы. Таким образом, в ходе анализа научно-методического ресурса библиотек, нами был выявлен богатейший материал в работе с подростками и учащейся молодежью. Однако методической базы для реализации программ по формированию ценностного отношения к семье не было выявлено. Изучив весь арсенал форм и методов работы в реализации нашей цели, мы разработали и внедрили в деятельность библиотеки нашу программу «Все начинается с семьи». Реализация предложенной программы показала востребованность и заинтересованность у участников, что дает нам основание

заниматься ее дальнейшим усовершенствованием и внедрением в социокультурную деятельность библиотек для формирования ценностного отношения к семье.

Список цитированных источников:

1. Леонтьев, Д.А. Ценность как междисциплинарное понятие: опыт многомерной конструкции / Д.А.Леонтьев // Вопросы философии. – 1996. – № 4. – с.15-26.
2. Сёмкина, И.А. Социально-психологический портрет учащейся молодежи в контексте формирования ценностного отношения к семье / И.А.Сёмкина// Адукацыя і выхаванне. – 2014. – № 12. – С.38 – 42.
3. Платонова, А.А. Актуализация витального жизненного опыта семьи в воспитании у старшеклассников ценностного отношения к семье [Текст]: автореф.дис. ... канд.пед.наук (13.00.01) / А.А.Платонова. – Екатеринбург, 2005. – 22с.
4. Тягунова, Ю.В. Развитие готовности к воспитанию ценностного отношения к семье [Текст]: автореф.дис. ... канд.пед.наук (13.00.01) / Ю.В.Тягунова. – Челябинск, 2008. – 19 с.
5. Левицкая, И.Б. Воспитание ценностного отношения к семье у старшеклассников в условиях школьного образования [Текст]: автореф.дис. ... канд.пед.наук (13.00.01) / И.Б.Левицкая. – Р-н-Д., 2002. – 23с.
6. Уварова, Н.Н. Формирование ценностного отношения студентов к институту семьи: дис. ...канд. пед. наук: (13.00.01) / Н.Н.Уварова. – Ставрополь, 2006. – 19с.
7. Уленгова, Р.Б. Формирование семейных ценностей у детей-сирот средствами арт- педагогики: автореф. дис. ...канд. пед. наук: (13.00.01) / Р.Б.Уленгова. – Казань, 2008. – 23с.
8. Клубы по интересам и любительские объединения в публичных библиотеках: от замысла к воплощению: информационно-методический обзор / ГУ «Витебская областная библиотека им. В.И.Ленина». Отдел библиотекосведения; [сост. М.А. Анегина]. – Витебск, 2012. – 27с.

ИССЛЕДОВАНИЕ НАУЧНО-ИСТОРИЧЕСКИХ ЦЕННОСТЕЙ УРОЧИЩА ПРИХАБЫ

Сидина Е.А., учащаяся 2 курса

(г. Орша, Оршанский колледж ВГУ имени П.М. Машерова)

Научный руководитель – Данилевич Т.А., преподаватель методики преподавания курса «Человек и мир»

Введение. Родина – это географическое пространство, территория, где человек родился, социально-духовное окружение, в котором он вырос, живет и воспитывается. Условно различают большую и малую Родину. Любовь к Родине у человека, прежде всего, связывается с родным краем, с местами, где прошло его детство.

Актуальность темы заключается в том, что, только познав и изучив свой край, можно более целенаправленно и конкретно осуществлять природоохранные мероприятия. Поэтому большое внимание мы должны уделять развитию туристско-краеведческой и поисковой работе по изучению своего края, начиная ее с детского возраста. Как большая река берет начало с маленьких родников, так и любовь к народу и Родине начинается со знаний об истории, культуре, родной природы, из привязанности к родному дому, с интереса к людям и их труду, с заботы о родителях, с умения жить в согласии с родными и соседями. Знания о прошлом своей малой Родины – весомое средство патриотического, духовного и общественного воспитания. «Кто не желает знать своего отечества, то не достоин зваться его сыном» [2, с.27].

Цель исследования – выявление историко-культурных ценностей объектов и событий Сенненского района.

Предмет исследования – изучение исторических и культурных ценностей урочища Прихабы.

Материал и методы. Для реализации исследования были использованы: анализ архивной исторической литературы, наблюдение, беседа с местными жителями, систематизация и обобщение полученной информации.

Результаты и их обсуждение. Краеведение – это изучение географических, исторических, культурных, политических, природных, социально-экономических и других факторов, которые в комплексе характеризуют формирование и развитие соответствующего региона, города, деревни. Сущностью краеведения является неразрывная связь изучения основ наук с практикой, жизнью, окружающей действительностью. Краеведческая работа – сложная, но и очень интересная. Человек, который однажды увлекся этим, навсегда остается исследователем родного края. В свою очередь через краеведение люди начинают понимать необходимость национально-культурного возрождения.

Для исследования мы выбрали регион Сенненского района – урочище Прихабы, так как здесь находятся знаковые, историко-культурные объекты, достойные изучения, а также это малая родина моей семьи.

Непосредственно исследование началось с посещения урочища Прихабы и беседы с местными жителями и старожилами, которые поведали нам свои воспоминания об историческом прошлом своего края. В результате бесед и встреч с жителями урочища Прихабы мы уточнили исторические данные об исследуемой территории, что позволило нам составить сравнительную характеристику урочища Прихабы на данном этапе исследования (таблица 1).

Таблица 1 – Сравнительная характеристика урочища Прихабы

<i>Показатели</i>	<i>Прошлый период (1917-1941 гг.).</i>	<i>Настоящий период (1941-2016 гг.)</i>
Воды	Река Адров имела большие размеры и находилась в границах поймы; существовало много крыниц.	Произошло обмеление реки Адров и уменьшение площади русла; уменьшилось количество крыниц.
Исторические объекты	До 1917 г. на левом берегу реки Адров находилось панское имение, в 1940 г. было перенесено в д. Озерок; много курганных могильников, имела старинная часовня.	Курганные могильники плохо видны; появилось воинское захоронение; часовня разрушена. В 1980 г. был перенесен каменный крест. В июле 2005 г. каменный крест был перенесен в а.г. Межево (Оршанского района).
Состояние природы	В руслах рек отсутствовали кустарники; разнообразие растительности. В реке Адров водились щуки, и было много вьюнов. Разнообразие животных.	Уменьшение хищных рыб; сократилось разнообразие лесных животных; зарастание урочища кустарниками и бурьяном; появились молодые сосновые лесопосадки, в р. Адров – популяции бобров.
Населенный пункт	Хутора местных жителей размещались по левому и правому берегам реки Адров.	В (1929-1933 гг.) – расселение местных жителей в близлежащие деревни: д. Озерок (Оршанский район), д. Прихабы (Сенненский район)

<i>Показатели</i>	<i>Прошлый период (1917-1941гг).</i>	<i>Настоящий период (1941-2016 гг.)</i>
Состояние транспортных путей	Находился мост, который соединял берега реки Адров, по которому проходила дорога из волостного управления Кахачин в местечко Смольяны. Данная дорога была отмечена на военных картах. В 1924 г. началось строительство железнодорожного моста через реку Адров, которое закончилось в 1926 г. по нему стало осуществляться движение поездов по направлению Орша – Лепель.	Обмеление реки Адров привело к тому, что ее можно стало в отдельных местах переходить в брод. Появилось много дорог, пересекающих поля. В период Великой Отечественной войны мост, соединяющий Коковчино и Смольяны, был разрушен. К настоящему времени произведена реконструкция железнодорожного моста, по которому возобновлено движение.
Хозяйственные угодья	Территория характеризуется наличием пойменных лугов. На обрабатываемых полях выращивается рожь. Преобладает ручной труд при обработке земель.	Произошло зарастание пойменных лугов; пахотные земли обрабатываются техникой; выращиваются зерновые, картофель и лен; сокращаются пахотные земли.

Особое внимание мы уделили изучению истории огромного каменного креста, фотографии которого обошли страницы многих белорусских изданий. В настоящее время трудно судить, когда он появился на левом берегу реки Адров. Старожилы деревни связывают возникновение креста с Северной войной. По старому преданию, он стоял на могиле какого-то генерала, который якобы погиб в этих местах. Разобрать едва заметную на поверхности креста надпись, к сожалению, невозможно. Опираясь на воспоминания местных жителей, мы выяснили, что первоначальное расположение креста упоминается в книге «Сенненский уезд Могилевской губернии» 1907 г. Старожилы рассказали легенду о том, что через мост реки Адров как-то проезжала княжна. Вдруг мост рухнул и княжна пропала бесследно. Князь проклял это место. Вскоре сам собой на это месте появился крест.

Крест известен ученым Академии наук Беларуси и упоминается в краткой исторической энциклопедии, где датируется XVI-XVII вв. Данный каменный крест представляет определенную историко – культурную ценность. Каменный крест в высоту составляет около 1,5 метра. Но местные жители рассказывают, что когда-то он был намного выше – даже воз с сеном мог проехать под ним.

Краевед Кирилл Аникиевич в книге «Сенненский уезд Могилевской губернии» (1907) первый подробно описал каменный крест. Он связывал появление креста с Северной войной, который был поставлен его на могиле убитого здесь генерала. Так и стоял крест до 1970 г., а затем по указанию местных чиновников был сброшен в реку. И только в 1988 г. силами местных жителей он был поднят из воды и установлен на берегу реки Адров у небольшой крынички, в настоящее время находится зона отдыха, куда приходили с экскурсиями, приезжали из других областей. В июле 2005 г. крест был переустановлен в а.г. Межево, где в настоящее время установлен около бывшего панского дома, в котором размещена православная церковь.

Еще ниже по реке, примерно за 2 километра от Пилькович, на левобережье остались остатки старой панской усадьбы. Остановить взор на этом месте заставляет только

хорошо видный среди поля П-образный земляной вал: некогда здесь существовал небольшой пруд. Немного о бывшей панской усадьбе и ее владельцах сообщают и находят, что изредка попадаются рядом на пахотных землях – плинфа, кладка фундамента, гончарная керамика, кованые гвозди, куски кафеля с необычным растительным орнаментом. Напротив упоминаемого двора на правом берегу Адрова на невысоком холме находится и старое заброшенное кладбище. В его центре под вековыми деревьями находится 2-3 метровый курган. Вокруг насыпи сохранилось множество давних безымянных захоронений, а на одном из них стоит небольшой каменный крест. Это свидетельствует о том, что история здешних мест насчитывает уже не одно столетие.

Сторожики также сообщили нам, что мост, который соединял два берега реки Адров, был важным объектом в хозяйственной и культурной деятельности людей. По данному мосту когда-то проезжал Тамаш Зан из своего имения Кахачин в местечко Смольяны на службу в костел Пресвятой Девы Марии. По этому мосту во время Великой Отечественной войны передвигались части Советской армии в июне 1944 г. (операция «Багратион»).

Заключение. Итогом нашей исследовательской работы было создание картотеки фотодокументов, собранных в ходе беседы со старожилами, легенд и приданий об урочище Прихабы, глоссарий важных исторических дат урочища Прихабы.

Таким образом, исследовательская работа имеет не только научно-исторический, но и краеведческий характер. Данный объект – урочище Прихабы можно включать в маршруты туристско-краеведческих походов.

Список цитированных источников:

1. Аникиевич, К.Т. Сенненский уезд Могилевской губернии. – Могилев, 1907. – 95 с.
2. Книга «Память» Сенненский район. – Минск, 1999.

КАЛЯНДАРНА-АБРАДАВАЯ ЛЕКСІКА ВІЦЕБШЧЫНЫ ЯК СРОДАК ЭТНАКУЛЬТУРНАГА ВЫХАВАННЯ ВУЧНЯЎ

Сянчыла Н.Л., студэнтка 4 курса

(г. Віцебск, ВДУ імя П.М. Машэрава)

Навуковы кіраўнік – Дзядова А.С., канд. філал. навук, дацэнт

Уводзіны. Народная культура – найбольш важны складнік нацыянальнай культуры. Зварот сучаснай педагагічнай навукі да традыцыйнай народнай культуры, выхаванне любові і павагі да роднай мовы, у тым ліку і на аснове краязнаўчага і рэгіянальнага моўнага матэрыялу, апраўдана не толькі з гісторыка-пазнавальнага, але і з этнакультурнага пункту гледжання.

Як вядома, адукацыя ў нашым грамадстве грунтуецца на нацыянальна-культурным падмурку. Гэта найперш рэгламентуецца Законам “Аб адукацыі ў Рэспубліцы Беларусь”, у якім у якасці аднаго з асноўных прынцыпаў навучання выступае нацыянальна-культурная аснова. У сучаснай школе навучальная парадыгма з апорай на этнакультуру як сродак адукацыі – адна з першачарговых задач вывучэння прадметаў гуманітарнага цыкла, і ў першую чаргу беларускай мовы і літаратуры. Фарміраванне этнічнай самасвядомасці асобы ў сучасных агульнаадукацыйных установах Беларусі павінна ажыццяўляцца на аснове звароту да нацыянальных вытокаў і культурна-гістарычных здабыткаў нашых продкаў, у тым ліку і да жывой беларускай мовы. У працэсе моўнай адукацыі вучні павінны атрымаць уяўленне пра нацыянальную мову як феномен культуры і сродак яе спасціжэння, выпрацаваць уменні карыстацца культурназнаўчымі звесткамі з мэтай забеспячэння паўнаўдаснай камунікацыі.

Асноўная частка. Беларуская мова, у тым ліку і дыялектная, вылучаецца сваімі нацыянальна-культурнымі адметнасцямі – сукупнасцю значэнняў моўных адзінак, у якіх адлюстраваны асаблівасці гісторыі Беларусі, традыцыйнай культуры, побыту і звычаяў беларусаў, іх светапогляду, прыроднага асяроддзя і інш. Надзвычайным багаццем у слоўнікавым складзе дыялектнай мовы вызначаецца семантычны абсяг лексікі, якая рэпрэзентуе каляндарную абраднасць нашага народа.

Рэгіянальная лексіка Віцебшчыны прадстаўлена разнастайнымі па семантыцы словамі са значэннем абраднасці, многія з якіх нясуць у сабе цікавую этнакультурную інфармацыю. Даследаванне каляндарна-абрадавай лексікі, якая ўжываецца ў гаворках Віцебскай вобласці, праведзена на матэрыяле “Рэгіянальнага слоўніка Віцебшчыны” [1], [2] і мае на мэце паказаць магчымасць выкарыстання скарбаў жывой гутарковай мовы беларусаў у якасці аднаго са сродкаў этнакультурнага выхавання вучняў падчас рэалізацыі лінгвакультуралагічнага прынцыпу навучання беларускай мове. Асноўнымі метадамі даследавання выступаюць апісальны метады і метады навуковага назірання.

У беларускім народным календары адлюстраваны светпогляд беларускага селяніна, веданне ім прыродных з’яў, любоў і цягавітасць да працы. Са старажытных часоў земляробчы календар селяніна трымаўся на каляндарных цыклах: зімой – Каляды, вясной – Вялікдзень, летам – Купалле, восенню – Пакровы, Дзяды. У сістэме абрадаў і звычаяў беларускага народа святы каляндарнага цыкла займаюць значнае месца. Асаблівасці гаспадарчай дзейнасці беларусаў прадвызначылі асновы фарміравання народнага светпогляду, у цэнтры якога – узаемасувязь чалавека і прыроды.

Ужо некалькі стагоддзяў усходнія славяне пачынаюць новы год узімку. У лексіцы зімовага абрадавага цыкла перш за ўсё выдзяляюцца назвы зімовых свят. Святкі – час з 6 па 19 студзеня. Найбольш значным зімовым святам у рэлігійным календары беларусаў з’яўляюцца **Каляды**. У гадавым коле традыцыйных абрадаў гэтае свята займае першае месца. У час яго наладжвалі варажбу, забавы, гульні, а таксама калядаванне. Усё, чым жыў селянін-земляроб зімоваю парою, што было яго асноўным клопам і заняткам, займала яго думку, адлюстроўвалася ў калядных абрадах, значнае месца ў якіх адводзілася святочнаму абыходу калядоўшчыкамі хат з пажаданнямі гаспадарам шчасця і здароўя, добрага ўраджаю, прыплоду ў гаспадарцы. У беларускай літаратурнай мове паралельна ўжываюцца дзве лексемы – **Каляды і Ражаство**. У гаворках Віцебшчыны для абазначэння Калядаў і іх святкавання вылучаюцца такія лексемы, як **Ражаство (Раство, Раштво)**: *Я старыя празьнікі харашо помню: паслі Новага года зразу бываіць Ражаство* (Баева Дубр.); *Самы мой любімы празнік – гэта Раство* (Папшычы Глыб.); *Сёння Раштво* (Канашы Гар.) [2, с. 218]; **Калёды** ‘Каляды’: *Бывала, украдзем сані па Калёды* (Езярышча Гар.) [1, с. 231].

У канцы зімы нашы продкі адзначалі свята **Масленіца**, якое з’яўлялася своеасаблівай мяжой паміж зімой і вясной. Ёсць меркаванне, што Масленіца першапачаткова адносілася да веснавага каляндарнага цыкла, але потым была “адсунута” Вялікім постом. Этымалагічна слова звязана з назоўнікам *масла*, бо ў гэтыя дні можна было ў апошні раз ужываць масла ў ежу перад саракадзённым постом. У беларускай каляндарнай лексіцы Віцебшчыны са значэннем ‘Масленіца’ зафіксавана найменне **Сакóўніца**: *Бывала, у Сакóўніцу блінцоў папячом і па хатах ходзім, песні спяваем, вясну заклікаем* (Савуткі Шарк.) [2, с. 239]. Прыведзены ілюстрацыйны матэрыял даволі разнастайны пра асаблівасці святкавання Масленіцы нашымі землякамі.

Самым значным святам веснавага цыкла ў беларусаў спрадвеку лічыўся Вялікдзень. У старажытнасці “Вялікі дзень” быў сустрэчай Новага года па сонечным календары і святкаваўся ў дзень веснавага раўнадзенства, але з пашырэннем хрысціянства на славянскіх землях быў прыстасаваны да Вялікдня. У гаворках паўночна-ўсходняй часткі Беларусі са значэннем ‘Вялікдзень’ ужываецца дыялектнае

слова **Паска**, напрыклад: *Як накірасілі к Паске* (Ганкавічы Беш.) [2, с. 119]. На дзевяты дзень пасля Вялікдня адзначаецца **Радаўніца** ‘дзень памінавання памерлых продкаў’. У асобных гаворках Беларускага Падзвіння з гэтым значэннем зафіксаваны назоўнік **Раданіца**: *На Раданіцу на кладбішча пойдзім* (Чарневічы Глыб.) [2, с. 217]. Пасля Радаўніцы наступае чарга тройцкіх святаў. Для іх абазначэння на Віцебшчыне выкарыстоўваюцца лексічныя адзінкі **трыйца** ці **трайчо́нак** ‘трэці дзень тройцкіх святаў’: *Радзілася мая сваякруха на трайчо́нка* (Мішуткі Віц.) [2, с. 301].

Яшчэ з язычніцкіх часоў на Беларусі замацавалася традыцыя святкаваць **Купале**. Гэтае свята адзначаецца ў ноч з 6 на 7 ліпеня і называецца ў дыялектнай мове Віцебшчыны **Купалаўка** або **Купалка**: *На Купалаўку ў ноч, бывала, купаюцца, бо вадзіца ляхобная ад усяго лечыць* (Мікіціха Шум.); *На Купалку мы ўсёгда к вадзе ідзем* (Старое Сяло Уш.) [1, с. 271].

Беларусы, як і іншыя славянскія народы, з часоў глыбокай старажытнасці былі, у асноўным, земляробамі. Іх сельскагаспадарчыя заняткі выразна семантызуюць лексічныя адзінкі з абрадавым значэннем. Так, веснавы земляробчы перыяд рэпрэзентуюць словы **апа́шкі** (**дапа́шкі**) ‘свята заканчэння веснавой сяўбы’: *Як адсейваліся, то празнавалі дапа́шкі* (Жакі Тал.) [1, с. 173]; **засэ́вы** ‘святкаванне заканчэння сяўбы’: *Раней пышна ў нас гулялі засэ́вы* (Расходна Сен.) [1, с. 207]; **дасадкі** ‘свята заканчэння пасадкі бульбы’: *Пасадзілі бульбу значыць, будуць дасадкі* (Замошша Брасл.) [1, с. 173] і інш.

Да каляндарна-абрадавай лексікі летне-восеньскага перыяду адносяцца такія рэгіянальныя лексемы, як **зажата́к** ‘першы зжаты сноп’: *Зажата́к – пачатак жніўу* (Пірагі Дубр.) [1, с. 198]; **ажы́нкі** ‘перыяд уборкі збожжа’: *Вось ужо і аажы́нкі* (Глыбокае.) [1, с. 39]; **абмало́ткі** (**абмало́ціны**) ‘свята з выпадку заканчэння малацьбы’: *Хутка ўжо будуць абмало́ткі* (Ластавічы Глыб.); *Закончылі работу, можна й абмало́ціны гуляць* (Лашукі Паст.) [1, с. 26]; **дабі́ркі** ‘свята заканчэння ўборкі льну’: *Ранішы весела гулялі дабі́ркі* (Шчыпечы Віц.) [1, с. 170]; **акопі́ны** (**акопкі**, **абко́пкі**) ‘дакопкі’: *У нас ужо акопі́ны былі, а ў Тэсі толькі пачыналі браць бульбу* (Курды Паст.); *Дзякуй Богу, у нас ужо акопкі* (Мацюкова Глыб.); *Прыходзь сёння на абко́пкі* (Вымна Віц.) [1, с. 25] і інш.

Вывады. Такім чынам, рэгіянальная абрадавая лексіка з’яўляецца цікавай крыніцай лінгвакраіназнаўчай і нацыянальна-культурнай інфармацыі, важным сродкам далучэння вучнёўскай моладзі да духоўнай спадчыны нашага народа, фарміравання самасвядомай моўнай асобы, бо дае ўяўленне пра традыцыі і абрады беларусаў, іх працоўны вопыт, адлюстроўвае сістэму рэлігійных поглядаў і вераванняў, сацыяльныя адносіны паміж людзьмі. Лексічныя адзінкі, якія раскрываюць паняцце “каляндарная абраднасць”, дэманструюць сучаснікам багаты духоўны свет беларуса-селяніна, выяўляюць разгалінаваную сістэму святаў і абрадаў, звязаных з земляробчай дзейнасцю і хрысціянскім светапоглядам нашых продкаў. Як сведчыць прааналізаваны моўны матэрыял, многія з разгледжаных традыцыйных звычаяў настолькі трывала замацаваліся ў нашай свядомасці, што набылі сваё сучаснае пераасэнсаванне, заснаванае на старажытных вытоках.

Спіс цытаваных крыніц:

1. Рэгіянальны слоўнік Віцебшчыны: у 2 ч. / Л.І. Злобін (рэд.) [і інш.]. – Віцебск: УА “ВДУ імя П.М. Машэрава”, 2012. – 304 с.
2. Рэгіянальны слоўнік Віцебшчыны: у 2 ч. / склад.: Г. К. Семянькова, Т.А. Грачыха, А. С. Дзядова [і інш.]; пад рэд. А.С. Дзядовой. – Віцебск: ВДУ імя П.М. Машэрава, 2014. – Ч. 2. – 358 с.

ТЕСТ КАК СРЕДСТВО ПРОВЕРКИ ЗНАНИЙ И УМЕНИЙ ПЕРВОКЛАССНИКОВ ПО МАТЕМАТИКЕ

Талай Ю.В., студентка 4 курса

(г. Минск, БГПУ имени М. Танка)

Научный руководитель – Урбан М.А., канд. пед. наук, доцент

В настоящее время нам приходится выполнять тесты не только в процессе обучения, но и в практической деятельности (например, прохождение ЦТ для поступления в ВУЗ, экзамен на получение водительского удостоверения и др.). Поэтому использование учителем тестовых заданий в 1-4 классах становится распространенной практикой контроля учебных достижений учащихся.

Тест – это стандартизированный опросник или краткое задание, одновариантная контрольная работа, охватывающая вопросы, которые подлежат проверке. Его цель – дать точные и достоверные сведения о количестве и качестве усвоения учащимися изучаемого материала.[1] Для достижения этой цели и получения более точных результатов тест должен обладать такими свойствами, как валидность, надежность, объективность, дифференциация, дискретность (наличие четкой структуры), определенность (общепонятность), практичность, простота в использовании.[1], [2].

На первом этапе нашей работы мы провели беседы с учителями с целью выявления их отношения к использованию тестов в образовательном процессе. Беседа проводилась с учителями 1-4 классов школ №3, №175 и гимназии №12 г. Минска. Всего в ходе беседы участвовало 10 учителей начальных классов.

В ходе беседы предлагались следующие вопросы:

- Как часто Вы используете тесты в образовательном процессе?
- Какие преимущества тестов перед другими видами письменных работ Вы можете выделить? Какие недостатки?
- Готовы ли Вы заменить тестом стандартную контрольную работу по математике?

При проведении тестирования многие учителя отметили его преимущества перед другими видами контроля. Самое явное отличие – *быстрота проверки*. Учителю нужно всего лишь сверить выбранные варианты ответов учащегося с эталоном. Этот же плюс тестового контроля работает и в обратную сторону: учащиеся *выполняют тест быстрее*, чем обычную письменную работу, т.к. не приходится тратить время на оформление и запись. Из этого вытекает еще одно немаловажное преимущество – *больший объем проверяемых знаний*.

Однако учителя обратили внимание и на недостатки данной формы, особенно если речь идет о таких серьезных этапах, как итоговый контроль знаний за учебный год. Они отметили, что в тестах существует *вероятность угадывания*. Кроме того, невозможно отследить *ход мысли* ребенка, когда он выполняет то или иное задание, а ведь это очень важно видеть в математических действиях. Учителя начальных классов, участвовавшие в опросе, предпочитают использовать тесты в качестве подготовки детей к непосредственно контрольной работе, т.к. благодаря им ребенок может актуализировать приобретенные за год знания.

По мнению опрошенных учителей, для первого класса следует использовать тесты закрытого типа с выбором одного варианта ответа.

На втором этапе нашей работы с учетом мнений учителей и в соответствии с требованиями учебной программы были составлены два аналогичных по сложности варианта теста для 1 класса. При подборе неправильных вариантов ответа учитывались

часто встречающиеся ошибки детей. Перед началом теста учитель предупреждает учащихся, что в каждом задании нужно выбрать только *один правильный вариант ответа*.

В данной статье приведем один из составленных нами вариантов.

Вариант 1

1. Выбери ряд, в котором числа записаны в порядке увеличения.
 - 1) 1, 2, 3, 5, 4, 6.
 - 2) 6, 5, 4, 3, 2, 1.
 - 3) 6, 4, 5, 3, 1, 2.
 - 4) 1, 2, 3, 4, 5, 6.
2. Укажи число, следующее за числом шестнадцать.
 - 1) 15
 - 2) 19
 - 3) 17
 - 4) 14
3. Сумма этих чисел равняется 10.
 - 1) 2 и 5
 - 2) 6 и 2
 - 3) 1 и 4
 - 4) 3 и 7
4. Уменьшаемое – 8, вычитаемое – 5. Чему равна разность?
 - 1) 13
 - 2) 3
 - 3) 2
 - 4) 12
5. Это число меньше числа 14.
 - 1) 17
 - 2) 9
 - 3) 14
 - 4) 15
6. Выбери верную запись.
 - 1) $8\text{см} < 6\text{см}$
 - 2) $1\text{см} + 3\text{см} > 5\text{см}$
 - 3) $10\text{см} > 1\text{дм}$
 - 4) $12\text{см} + 3\text{см} > 1\text{дм } 3\text{см}$
7. Выбери правильное решение задачи.

«В автобусе ехало 10 человек. На остановке вышло 4 человека. Сколько человек осталось в автобусе?»

 - 1) $10 - 4$
 - 2) $10 - 6$
 - 3) $10 + 4$
 - 4) $10 + 6$
8. Выбери верный ответ к задаче.

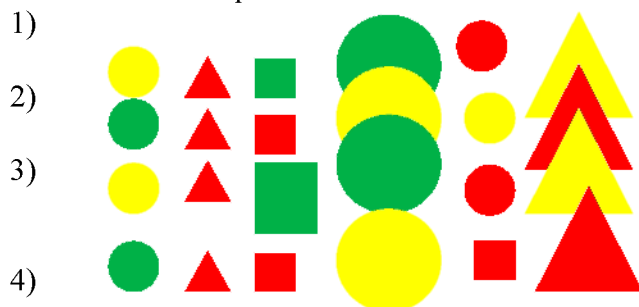
«Бабушка испекла 11 пирожков с капустой и 7 пирожков с рисом. Сколько всего пирожков испекла бабушка?»

 - 1) 17
 - 2) 4
 - 3) 19
 - 4) 18

9. Определи время, которое показывают часы.
- 1) 12 часов
 - 2) 11 часов
 - 3) 6 часов
 - 4) 3 часа



10. Выбери ряд, в котором есть 3 круга, 2 красных треугольника, 1 маленький квадрат.



На третьем этапе работы мы проверяли, сколько времени затрачивают учащиеся 1 класса на выполнение теста. Нами были выявлены следующие преимущества тестирования по математике:

1. *Большее разнообразие видов заданий и большее их количество.*

В обычной контрольной работе учащимся предлагается в среднем 5 заданий:

- 1) задание по нумерации («Запишите предложенные числа в порядке возрастания»),
- 2) задание на вычисление (сложение, вычитание)
- 3) задача,
- 4) задание на сравнение (с величинами и без величин),
- 5) задание по геометрии (к примеру, «Начертите отрезок, который на 1дм короче отрезка длиной 14 см») [3]

В разработанном нами тесте содержатся эти же 5 блоков, в каждом из которых два задания, отличающихся формулировкой и степенью сложности:

- 1 блок – нумерация (расположение чисел в порядке увеличения/уменьшения, последовательность чисел)
- 2 блок – вычисления (нахождение суммы данных чисел, нахождение разности по заданным значениям уменьшаемого и вычитаемого)
- 3 блок – сравнение (нахождение числа, меньше/больше заданного; сравнение чисел и числовых значений длин)
- 4 блок – задачи (задача на увеличение /уменьшение на несколько единиц с выбором выражения и задача на нахождение суммы/разности с выбором ответа)
- 5 блок – геометрический материал, величины (определение времени по часам; задание на распознавание фигуры по форме, цвету и размеру)

2. *Даже с учетом большего объема тест выполняется быстрее*

Для эксперимента было выбрано два класса по 30 человек. В каждом из них были проведены письменные работы в виде тестирования и обычной контрольной работы. Результаты показаны в двух таблицах, приведенных ниже.

Затраты времени учащихся на выполнение теста

Время выполнения теста	Количество учащихся	
	1 «А»	1 «В»
до 5 мин	8 (27%)	10 (33%)
до 10 мин	17 (56%)	18 (60%)
до 15 мин	5 (17%)	2 (7%)

Затраты времени учащихся на выполнение контрольной работы

Время выполнения к.р.	Количество учащихся	
	1 «А»	1 «В»
до 20 мин	7 (23%)	5 (17%)
до 25 мин	19 (63%)	23 (76 %)
до 30 мин	4 (14%)	2 (7%)

Из данных таблиц видно, что большинство учащихся выполняет тест за 10 минут, в то время как выполнение контрольной работы занимает намного больше времени – около 25 минут. Это обусловлено тем, что учащимся приходится тратить много времени на запись, а не на само решение. Тесты, в свою очередь, предоставляют возможность охватить больший объем материала с наименьшей затратой времени.

Таким образом, можно отметить, что в современном учебном процессе тесты могут быть важным средством проверки знаний и умений учащихся. Но учителя не всегда готовы заменить контрольную работу по математике тестированием, т.к. по их мнению, результаты тестовых работ не отображают в полной мере действительного уровня знаний учащихся. Особенно это касается первого класса, где используются закрытые тесты с выбором одного варианта ответа. Выполненное нами исследование показало, что несмотря на сомнения учителей, тесты могут использоваться как способ контроля знаний и умений уже в 1 классе, если они соответствуют учебной программе и отвечают современным требованиям, предъявляемым к разработке теста.

Список цитированных источников:

1. Балыхина, Т.М. Словарь терминов и понятий тестологии – М.:Издательство МГУП, 2000. – 86с.
2. Буткевич, В.В., Павлюченко, С.А., Толкачева, О.В. Дидактика: учеб.-метод. пособие – 2-е изд. стер. / авт.-сост.: Буткевич В.В., Павлюченко С.А., Толкачева О.В. – Мн.: БГПУ, 2005. – 91с.
3. Курзава, В.М. Матэматыка. Карткі з кантрольнымі работамі/ В.М Курзава, Г.Л. Муравьева, М.А.Урбан// Пачатковая школа. – 2015.-№3 – с. 23-24
4. Муравьева Г.Л., Урбан М.А. Математика. 1 класс. Часть 2 –Учебник.- в 2-х частях. – Минск: Национальный институт образования, 2011. – 144 с.
5. Учебные программы по учебным предметам для учреждений общего среднего образования с русским языком обучения и воспитания. 1 класс. – Минск: Национальный институт образования, 2015. – 144с.

ОСОБЕННОСТИ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ИННОВАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В ОБУЧЕНИИ АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ

Трубина Е.А., учащаяся 2 курса

(г. Орша, Оршанский колледж ВГУ им. П.М. Машерова)

Научный руководитель – Кузнецова Е.В., преподаватель

В современном обществе все более возрастает роль иностранных языков. Знание иностранного языка дает возможность приобщиться к мировой культуре, использовать в своей деятельности потенциал обширных ресурсов сети Интернет, а также работать с информационными и коммуникационными технологиями (ИКТ) и мультимедийными средствами обучения. В связи с этим в последние годы всё чаще поднимается вопрос о применении инновационных технологий в средней школе. Это не только новые технические средства, но и новые формы и методы преподавания, новый подход к процессу обучения. Основной целью обучения иностранным языкам является формирование и развитие коммуникативной культуры школьников, обучение практическому овладению иностранным языком.

Итак, цель моего исследования – классификация инновационных педагогических технологий и выделение наиболее актуальных технологий.

В процессе работы были использованы следующие методы:

1. Теоретико-методологический анализ специальной и методической литературы.
2. Анализ и обобщение передового педагогического опыта по данной проблеме.
3. Метод наблюдения.

Что же такое инновация? Инновация (с латинского – *inovatio*, с английского – *innovation* – нововведение) – явление, которого не было на предшествующих стадиях развития общества, но которые появились на данной стадии и получили в ней признание. Цель инновационного обучения – развитие способностей на основе образования и самообразования. Инновационные технологии обеспечивают: личностный подход, фундаментальность, творческое начало, использование новейших информационных технологий [1; 2, с. 83].

Изучив множество источников, можно привести следующую классификацию инновационных технологий в обучении английскому языку:

1. Личностно-ориентированная технология
 - технология в сотрудничестве
 - игровое обучение
 - речевой портфель ученика
 - модульное обучение, интенсивные технологии
 - кейс-технологии
 - проектный метод
2. Технологии на основе активизации речемыслительной деятельности
 - проблемное обучение
 - технология мозгового штурма
 - технология квадрата Пассова
3. Технологии на основе активизации учебного процесса
 - дифференцированный подход
 - интеграция
 - адаптивное обучение

Информационно-коммуникационные технологии (использование интерактивных досок, мультимедийных проекторов, Интернет-ресурсов и др.) [2], [1, с. 155]

Для того, чтобы выяснить насколько популярны инновационные технологии в современном образовательном пространстве, и какие из них наиболее актуальны, я проанкетировала учащихся 4 курса по специальности иностранный язык (английский). В данную анкету были включены следующие вопросы:

1. Что такое инновационные технологии?
2. Какие из инновационных технологий вы знаете?
3. Используете ли вы инновационные технологии на своих уроках?
4. Какие из них вы используете при проведении пробных уроков?

По результатам данного тестирования можно сделать вывод о том, что 80% учащихся имеют представление о том, что такое инновационные технологии. Данные учащиеся выделяют: проектный метод, информационно-коммуникационный метод, коммуникативный метод, проблемное обучение, игровой метод. 60 % учащихся не только знают, что такое инновационные технологии, но и активно используют данные технологии при проведении своих уроков. Проанализировав ответы на последний ответ, можно утверждать, что наиболее популярными являются информационно-коммуникационные технологии. Так при подготовке к урокам, учащиеся используют различные обучающие материалы из сети Интернет, это видеоматериал, аудиоматери-

ал, различные тексты по темам, электронные тренировочные тесты по грамматике английского языка. Среди остальных технологий, которые используются учащимися нашего колледжа можно выделить: технологию использования различных игр (деловые, ролевые), интерактивный метод, проектные технологии.

Меня заинтересовало, чем же так привлекают учащихся 4 курса информационно-коммуникационные технологии. Проанализировав различную литературу, можно утверждать, что действительно новые информационные педагогические технологии становятся частью современного учебного процесса. Компьютерные технологии и урок иностранного языка – актуальное направление в методике, требующее новых подходов и нестандартных решений.

В последние годы все чаще поднимается вопрос о применении новых информационных технологий в школе. Это не только новые технические средства, но и новые формы и методы преподавания, новый подход к процессу обучения. Формы работы с компьютерными обучающими программами на уроках иностранного языка включают: изучение лексики, отработку произношения, обучение диалогической и монологической речи, обучение письму, отработку грамматических явлений.

Возможности использования Интернет-ресурсов огромны. Глобальная сеть Интернет создаёт условия для получения любой необходимой учащимся и учителям информации, находящейся в любой точке земного шара: страноведческий материал, новости из жизни молодёжи, статьи из газет и журналов и т. д.

На уроках английского языка с помощью Интернета можно решать целый ряд дидактических задач: формировать навыки и умения чтения, используя материалы глобальной сети; совершенствовать умения письменной речи школьников; пополнять словарный запас учащихся; формировать у школьников мотивацию к изучению английского языка.

Практика применения новых информационных технологий в образовательном процессе даёт следующие возможности:

1. Электронные издания (учебники, энциклопедии, репетиторы) позволяют существенно расширить возможности при самостоятельной подготовке учащихся.
2. Компьютерный контроль знаний позволяет сократить время при организации занятий, а при самостоятельной подготовке использование тестов позволяет проверить усвоение материала.
3. Возможность создания опорных конспектов в электронном виде по курсу, лексико-семантических таблиц.
4. Мультимедийные технологии позволяют улучшить наглядность учебного материала, что в свою очередь улучшает процесс восприятия и усвоения
5. Использование интерактивной доски даёт много преимуществ и возможностей сделать урок более интересным и добиться повышения качества знаний.
6. Использование современных информационных технологий в учебном процессе позволяет повысить качество учебного материала и усилить образовательный эффект, поскольку даёт дополнительные возможности для построения индивидуальных образовательных траекторий учащихся [3, с. 320].

В заключение моего исследования, можно убедиться в том, что цель моего исследования достигнута, была приведена классификация основных инновационных технологий и выявлены наиболее популярные инновационные технологии.

Итак, можно сделать вывод о том, что инновационные технологии имеют огромное значение в процессе обучения иностранному языку. Благодаря их многообразию, каждый учитель имеет возможность выбрать те технологии, которые соответствуют изучаемому материалу, способностям и возможностям учащихся. Использование

данных технологий даёт нам возможность сделать уроки более интересными, а объяснение нового материала более доступным.

Список цитированных источников:

1. Белкова, М. М. Информационные компьютерные технологии на уроках английского языка / Английский язык в школе – М.: Просвещение, 2008. – С. 155-270.
2. Гальскова, Н.Д. Современная методика обучения иностранным языкам. – М.: АРКТИ, 2004. – С. 83-102.
3. Попов, В.Б. Интернет-технологии и развитие образования. –Воронеж, ВГПУ, 2001 – С.320-378.

МАТЕМАТИЧЕСКИЙ ДИКТАНТ КАК СРЕДСТВО АКТИВИЗАЦИИ ПОЗНАВАТЕЛЬНОГО ИНТЕРЕСА МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

Филипенко И.В., учащаяся 3 курса

(г. Орша, Оршанский колледж ВГУ имени П.М. Машерова)

Научный руководитель – Богатырёва А.Э., магистр педагогики, преподаватель

Математика в начальных классах является одним из основных учебных предметов. Младшие школьники усваивают систему важнейших математических понятий, овладевают умениями и навыками в области счета, без чего невозможно дальнейшее успешное обучение в школе. С каждым годом дети все равнодушнее относятся к учебе. В частности понижается познавательный интерес учащихся начальной школы к такому предмету, как математика, поскольку он воспринимается ими как скучный и совсем не интересный. Как известно, знания, полученные без интереса, не становятся полезными, более того – их нельзя назвать прочными. Поэтому одной из приоритетных задач дидактики была и остается проблема воспитания интереса к учению.

В трудах педагогов и психологов познавательный интерес изучен достаточно тщательно. Ценнейшим мотивом учебной деятельности интерес рассматривали психологи: Л.С. Благоняжеина, Л.И. Божович, А.Н. Леонтьев, Н.Г. Морозова и др. Различные аспекты проблемы формирования познавательного интереса в школе исследованы Ю.К. Бабанским, В.Б. Бондаревским, Ф.К. Савиной, Г.И. Шукиной и др. [1].

Психолого-педагогические исследования убедительно доказывают значительную роль познавательного интереса в успешном усвоении учебного материала, развития внимания и памяти школьника. Под его влиянием, как утверждают многие учителя-практики: Л.Г. Афанасьева, Н.И. Костромина, М.Э. Костромина, Ю.С. Якушевская, можно добиться более успешной учебной деятельности у детей со слабой успеваемостью, малоактивных или изменить отношение к учебе.

Следует отметить, что важным этапом процесса обучения является контроль знаний учащихся. Он призван установить степень достижения целей обучения, уровень овладения знаниями, умениями и навыками [2, с. 3]. После прохождения определённого объема учебного материала учитель должен проверить уровень усвоения материала учащимися. Провести опрос всех обучающихся – задача сложная и нереальная как по времени, так и физически. Если же провести выборочный опрос, то остальные учащиеся слушают их не внимательно. Вследствие чего, для комплексной проверки качества усвоения материала используются различные формы контроля знаний: устный опрос, контрольные и самостоятельные работы, тестовые задания, математические диктанты и т.д.

Целью исследования является выявление роли математического диктанта, как одной из форм контроля знаний учащихся, в повышении устойчивого интереса к обучению младших школьников математике.

По утверждению учителей начальных классов ГУО «СШ № 2, 21 г. Орши», которые являются руководителями различных видов педагогических практик учащихся

колледжа специальности «Начальное образование», одной из оптимальных форм фронтального контроля знаний являются математические диктанты. Они позволяют не только оценить знания учащихся с минимальной затратой учебного времени и, тем самым повысить результативность процесса обучения, но и выступают в роли «локомотива» для повышения устойчивого познавательного интереса к овладению начальными математическими знаниями.

Главными преимуществами урока с использованием математического диктанта опытные педагоги называют: значительную экономию времени, динамику урока, системную организацию контроля знаний учащихся, их мотивацию на регулярную подготовку по предмету. Кроме того, решается проблема накопления отметок.

Как показывают наблюдение и анализ уроков, математические диктанты используются учителями на любом этапе урока в зависимости от его цели и задач: как форму входного контроля или закрепления полученных знаний; как фронтальный экспресс-метод проверки домашнего задания; как форму организации работы в парах и т.д. По форме и способам проведения диктанты могут быть устными, письменными, зрительными, графическими и пр.

В большинстве случаев на уроках математики диктанты выполняются устно. И в этом – их особенность и достоинство. При выполнении арифметических операций в устном виде, младшие школьники закрепляют ранее полученные навыки и выполняют математические действия более осмысленно, а не механически. При регулярном выполнении устных вычислений тренируются внимание, сосредоточенность, смекалка.

При проведении устных математических диктантов необходимо учитывать ряд факторов:

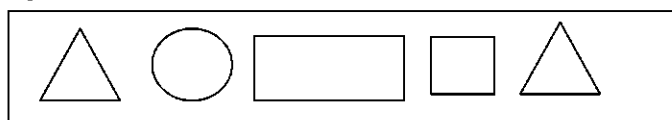
1) выполнение арифметических действий требует больших усилий по концентрации внимания от учащихся, в результате чего учащиеся быстро утомляются. Поэтому нужно проводить диктанты в течение 7-10 минут.

2) если диктант содержит много чисел, которые достаточно трудно воспринимаются на слух, то проявляется пассивность со стороны некоторых детей. Поэтому, если учитель наблюдает, что учащиеся устали, следует прекратить диктант.

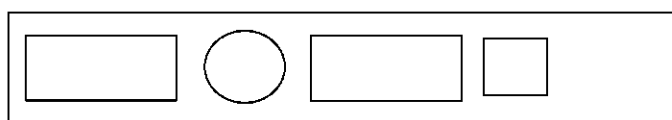
3) устные диктанты хорошо выполняются теми детьми, у которых хорошая слуховая память. И напротив, учащиеся, обладающие хорошей визуальной (зрительной) памятью, плохо справляются с такого рода задачами. В связи с чем, на начальных этапах рекомендуется частично записывать некоторые задачи, содержащие несколько исходных данных.

Немаловажное значение для успешного усвоения учебного материала имеет развитие зрительной, оперативной памяти, умения анализировать, сравнивать рисунки, геометрические фигуры, знаки, устанавливать закономерность. Для достижения вышеуказанных целей учитель-методист Л.Г. Афанасьева рекомендует проводить зрительные диктанты в форме игр: «Кто больше запомнит?», «Фотограф», «Не подведи свою команду», «Найди ошибку» [3]. В качестве примера приведем некоторые задания:

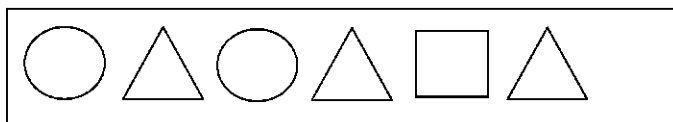
1. Запомни и нарисуй:



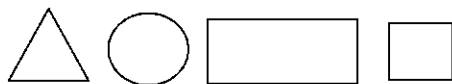
2. Продолжи:



3. Найди и исправь ошибку:



4. Составь узор из фигур:



В ходе педагогической практики «Пробные уроки» школьные учителя предлагают много интересных приемов для организации и проведения зрительных диктантов, которые мы активно используем. Укажем на некоторые из них. В течение одной минуты одновременно показать учащимся все фигуры и знаки, которые даны на таблице в цвете, а затем следует воспроизвести их в тетради по памяти с сохранением порядка следования, формы и цвета. В следующий раз время показа сокращается, а задания усложняются. Подобные задания адресованы первоклассникам, поскольку на данном этапе обучения они должны выработать умения различать геометрические фигуры по цвету, форме и размеру. Способы проверки могут быть различными: самопроверка с подчеркиванием и исправлением ошибок, взаимная проверка в парах, проверка учителем.

Заслуживает внимания и высокой оценки серия упражнений для зрительных математических диктантов, разработанная российскими учителями Н.И. Костроминой и М.Э. Костроминой. Они рекомендуют следующую методику проведения:

1) Обязательное объяснение роли данной работы. Фиксация объема оперативной памяти в специальной тетради. Каждую четверть или полугодие проведение контрольного теста и выяснение, чему научились дети в процессе использования материала проведенных диктантов за промежуточный период обучения.

2) Работу следует проводить ежедневно в начале урока.

3) Строго следить за временем, отводимым на запоминание изображения [4].

Элементы данной методики применяются и учителями СШ № 21 г. Орши, которые разрабатывают зрительные диктанты на основе наборов упражнений выше указанной серии, каждая из которых несет определенную учебно-развивающую направленность и имеет свое условное название:

- Учись наблюдать, сравнивать (НС);
- Внимание (В);
- Внимание – закономерность (ВЗ);
- Понятия и счет (ПС);
- Меры измерения (МИ);
- Таблица умножения и деления (ТУ и ТД).

В итоге проведения таких диктантов увеличивается объем оперативной памяти и пространственных представлений, развивается мышление учащихся, повышается интерес к предмету математики.

Кроме устных и зрительных диктантов в начальной школе имеют место и диктанты графические, которым в результате опроса третьеклассники отводят лидирующую позицию. Они объясняют это тем, что в процессе их проведения «можно порисовать». Рисование по клеточкам для младших школьников полезное и увлекательное занятие. Это игровой способ развития у детей пространственного воображения, мелкой моторики пальцев рук, координации движений и усидчивости.

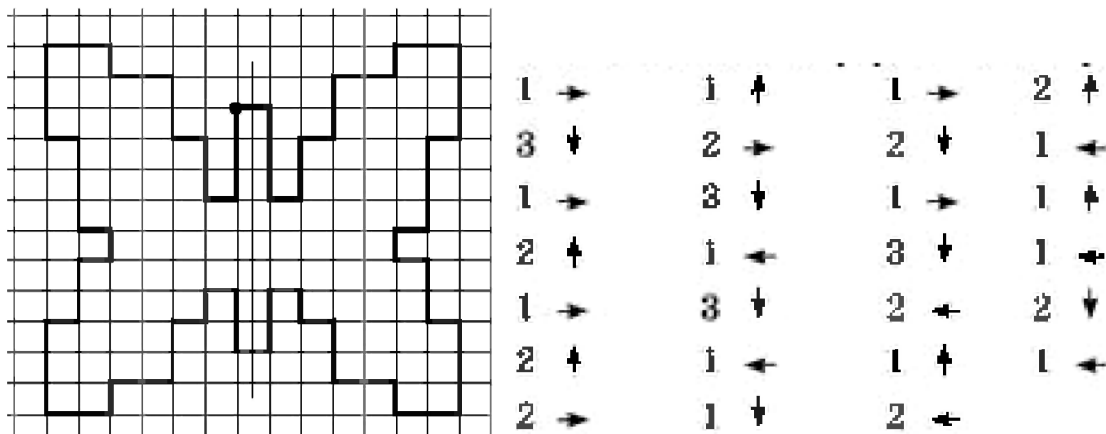
В заданиях используются следующие обозначения: количество отсчитываемых клеток обозначается цифрой, а направление – стрелкой. Например, запись:

$2 \uparrow 1 \rightarrow 4 \downarrow 3 \leftarrow$

следует читать: 2 клетки вверх, 1 клетку вправо, 4 клетки вниз, 3 клетки влево.

Графические диктанты на начальном этапе обучения математике могут дополняться загадками, скороговорками, стихами и т.д. Как результат – отрабатывается правильная, четкая и грамотная речь, ребенок учится выделять отличительные особенности предметов.

Например, учащимся предлагается нарисовать бабочку, используя следующий алгоритм движения по клеточкам: отступи 10 клеток слева, 5 клеток сверху, ставь точку и начинай рисовать:



Перед рисованием учитель загадывает загадку: «Над цветком порхает, пляшет, веерком узорным машет», или дети повторяют чистоговорку: «Ал-ал-ал – бабочку пой-мал» [5].

Для учащихся 3-4 классов материалом для рисования по клеточкам могут служить результаты арифметических действий, преобразования величин и др. Очень полезно давать упражнения из диктантов ученикам в качестве домашнего задания. Дети смогут решать задачи дома в спокойной обстановке (либо под контролем родителей).

В заключение следует отметить, что математические диктанты наряду с другими методами и приемами являются эффективным средством развития познавательного интереса к предмету. Как показывает практика, постоянное использование этой формы работы способствует активизации мыслительной деятельности учащихся, формированию ряда умений и навыков, в том числе умений осуществлять самоконтроль и самооценку, воспитанию дисциплинированности и самостоятельности. Они развивают внимание и память, быстроту реакции, прививают умение слушать и слышать.

Список цитированных источников:

1. Пологрудова, И.С. Теоретические подходы к изучению «познавательного интереса» в психолого-педагогической литературе [Текст] / И. С. Пологрудова // Молодой ученый. – 2012. – №4. – С. 366-367.
2. Химический диктант как метод контроля знаний учащихся / сост. С.С. Мелеховец. – Минск: Красико-Принт, 2015. – 128 с. – (Педагогическая мастерская).
3. Афанасьева, Л.Г. Зрительные диктанты на уроках математики / Л.Г. Афанасьева // Начальная школа. – 2000. № 7. – С. 100–102.
4. Костромина, Н.И., Костромина, М.Э. Как увеличить объём памяти ребёнка / Н.И. Костромина, М.Э. Костромина // Начальная школа. – 2000. – № 4. – С. 41–49.
5. Веселые обучалки и развивалки: графические диктанты [Электронный ресурс]. – Режим доступа <http://www.kindergenii.ru/erddiktant.htm>

ОСОБЕННОСТИ ТЕСТИРОВАНИЯ ЛЕКСИЧЕСКИХ НАВЫКОВ НА АНГЛИЙСКОМ ЯЗЫКЕ НА НАЧАЛЬНОМ ЭТАПЕ ОБУЧЕНИЯ

Ханис О.А., студентка 5 курса

(г. Витебск, ВГУ имени П.М. Машерова)

Научный руководитель – Бобылева Л. И., канд. пед. наук, доцент

В последние годы вопросы тестирования привлекают все большее внимание учителей иностранных языков, поскольку тесты помимо своей основной функции – контроля, могут служить средством диагностики трудностей языкового материала, способом прогнозирования успешности обучения.

Объектом нашего исследования являются теоретические основы тестирования уровня сформированности иноязычных лексических навыков. Предмет исследования – методика составления лексических тестов на начальном этапе обучения. Таким образом, актуальность данной работы определяется: 1) необходимостью теоретической классификации имеющихся в настоящее время лексических тестов и анализа критериев их надежности; 2) важностью разработки практических рекомендаций по составлению лексических тестов и методике проведения тестирования.

При написании статьи использовались следующие методы исследования: изучение литературы по данной теме и ее критический анализ (работы Гез Н.И., Зимней И.А., Маслыко Е.А., Рапопорт И.А., Соттер И. и др.), наблюдение за организацией учебного процесса в гимназиях № 1 и 2 г. Витебска, экспериментальная проверка разработанных нами лексических тестов во время педагогической практики в школе в гимназии № 2 г. Витебска.

К существенным признакам теста относятся [1, с. 74–100]:

1. Выполнение им роли одного из средств психодиагностики и психопрогностики, в частности, лингводидактической, связанной с измерением знаний, умений и навыков учащихся.

2. Существование в форме совокупности вопросов (заданий), обеспечивающих в большинстве случаев однозначность ответов испытуемых, выделение в этих ответах части, несущей наибольшую информационную нагрузку, что позволяет ускорить, облегчить их последующий анализ, обработку и интерпретацию.

3. Тщательность разработки в соответствии с определенными правилами и процедурами.

4. Предварительная экспериментальная проверка и использование специальных процедур для отбора действительно эффективных заданий.

5. Наличие особых характеристик эффективности – валидности и надежности, получаемых в результате выполнения специальных процедур, главным образом математико-статистических. Под надежностью теста понимается определенная устойчивость показателей теста – близость или совпадение результатов при повторных измерениях. Надежный тест исключает случайность того или иного результата.

Валидным считается тест, измеряющий уровень развития тех знаний, навыков и умений, для измерения которых он предназначался. Это значит, что правильная интерпретация результатов теста будет возможна лишь в том случае, когда задание, предназначенное для проверки знания определенной группы слов, измеряет уровень сформированности именно этого знания.

6. Наличие эталона ответа (выполненного действия), простота сравнения с ним.

7. Объективность результатов тестирования т.е. независимость оценки результатов от личных суждений, симпатий и антипатий тех, кто проверяет тест.

8. Возможность количественного учета и математико-статистической обработки результатов тестирования, переход от простой фиксации речевых реакций учащихся на предъявленные в тесте стимулы к обобщенным производным оценкам.

Анализ психолого-педагогической литературы и практический опыт использования тестовой методики позволяет сформулировать основные требования, которым должен отвечать тест: 1) каждый тест имеет определенную цель и только с этой целью должен применяться; 2) тестовые задания должны содержать лишь одну, четко определенную трудность; 3) тест должен включать задачу, требующую однозначного решения; 4) задания теста должны быть содержательны и конструктивно валидны; 5) тесты должны быть построены на изученном языковом материале; 6) важным свойством хорошо составленного теста является его экономичность, предполагающая малые затраты времени как на выполнение теста в целом, так и на отдельные виды заданий; 7) задания в тесте следует располагать по степени нарастания трудностей; 8) организация теста должна быть несложной, чтобы можно было легко подсчитать его результат.

В оценке владения иноязычным лексическим материалом используются такие критерии, как адекватность выбора лексической единицы или ее значения, корректность ее актуализации в тексте (ситуации), реализация ее сочетаемости, интегрирование лексической единицы в грамматической структуре. В качестве показателей оценки уровня владения лексикой на начальном этапе может практиковаться узнавание лексических единиц в ряду слов, словосочетаний и в тексте; соотнесение лексических единиц и их значений; подстановка слов с помощью подсказки на основе контекста; конструирование предложений из исходных лексических единиц; воспроизведение лексики в различных формах пересказа, в новых ситуациях [2, с. 13].

Тест обычно состоит из двух частей – информационной и операционной. Информационная часть содержит точно, ясно и просто сформулированную инструкцию, т.е. что и как следует выполнить испытуемому: при ответе на вопросы ничего не писать, только выбрать правильный ответ и подчеркнуть его; поставить крестики в определенных квадратах и т.п. Часто в тестах содержится напоминание о том, что каждый тест должен быть закончен в определенное время. Целью таких инструкций является гарантирование идентичных условий выполнения. Пункты теста обычно иллюстрируются примерами. Операционная часть теста состоит из тестовых вопросов или заданий. Каждое тестовое задание содержит основу, представляющую собой предложение, небольшой текст и т.п., над которым должен поработать (понять его, соотнести с чем-либо, т.п.) учащийся. К тестовому заданию могут быть даны наборы ответов, называемые выборочными ответами или альтернативами. В них могут содержаться лишь один правильный и неправильные ответы, реже несколько правильных ответов или отсутствие верного ответа вовсе. Номер или букву, под которой дан ответ, тестируемый вписывает в листок учета (контрольный листок, на котором ученик выполняет тест). Возможны и другие варианты – зачеркивание номера правильного ответа и т.д.

Итак, преимущества тестов по сравнению с традиционными контрольными работами заключается в значительном повышении объективности и надежности измерений, т.е. вероятности их правильности. Кроме того, тесты упрощают проверку работ, т.к. сводят её к механической процедуре, которую можно поручить техническому персоналу или осуществить с помощью компьютера. Тест также позволяет проверить аспект изучаемого явления, который имеет значение для дальнейшей работы, поскольку придает строго predetermined направление ответу, тогда как при традиционной форме контрольных работ испытуемый может ответить на вопрос, обойдя существенные аспекты, которые он не знает. Выбранная форма теста позволяет составлять специально предназначенные для определенных целей контрольные работы

с заданными параметрами (степень трудности, надежность, валидность, учет возрастных особенностей и др.)

Список цитированных источников:

1. Рапопорт И.А., Сельг Г., Соттер И. Тесты в обучении иностранным языкам в средней школе / И.А. Рапопорт, Г.Сельг, И. Соттер, – Таллинн: Валгус, 1987. – 352 с.
2. Маслыко, Е.А. English Proficiency Testing for School Leavers / Е.А.Маслыко. – Минск: НМЦентр, 1999. – 224с.

ИГРА КАК ФОРМА ПОВЫШЕНИЯ ЭФФЕКТИВНОСТИ ОБУЧЕНИЯ УСТНОЙ РЕЧИ НА АНГЛИЙСКОМ ЯЗЫКЕ ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Хоменок О.Н., студентка 5 курса

(г. Витебск, ВГУ имени П.М. Машерова)

Научный руководитель – Бобылева Л. И., канд. пед. наук, доцент

Необходимость повышения качества обучения, создания условий, обеспечивающих вхождение Республики Беларусь в мировое общеобразовательное пространство, обуславливают дальнейшую разработку концептуальных основ обучения иностранным языкам в системе непрерывного образования. В этой связи особое значение имеет изучение и научная систематизация методической концепции организации занятий по иностранному языку с учащимися младшего школьного возраста.

Цель нашей работы – анализ методических особенностей использования игры как коммуникативной формы обучения иноязычной устной речи на начальном этапе и разработка практических рекомендаций для ее применения в учебном процессе.

Источниками исследования являются психолого-педагогические и методические работы в рамках выделенной проблемы (Аманашвили Ш.А., Выготский Л.С., Зимняя И.А., Негневицкая Е.И., Рогова Г.В., Смолина В.В. и др.), наблюдение за организацией учебного процесса в младших классах и экспериментальная проверка разработанной автором системы игровых заданий во время педагогической практики в гимназии № 2 г. Витебска.

Об обучающих возможностях игры известно давно. Многие ученые, занимающиеся методикой обучения иностранным языкам, справедливо обращают внимание на эффективность использования игрового метода. Это объясняется тем, что в игре проявляется особенно полно и порой неожиданно способности любого человека, а ребенка в особенности. Игра может выполнять исключительную роль усиления познавательного интереса, облегчения сложного процесса обучения, создания условий для формирования творческой личности учащихся, а также вывести профессиональное мастерство учителя на уровень современных технологий.

Использование игрового метода обучения способствует выполнению важных методических задач, а именно: 1) создание психологической готовности учащихся к речевому общению; 2) обеспечение естественной необходимости многократного повторения ими языкового материала; 3) тренировка детей в выборе нужного речевого варианта, что является подготовкой к ситуативной речи вообще.

Игровая форма занятия создается на уроке при помощи игровых приемов, которые выступают как средство побуждения, стимулирования учащихся. Ситуация может напоминать драматическое произведение со своим сюжетом, конфликтом и действующими лицами. Но вместе с тем ситуация игры – ситуация реальной жизни. Реальность ее определяется основным конфликтом игры – соревнованием. Желание принять уча-

ствие в такой игре мобилизует мысль и энергию играющих, создает атмосферу эмоциональной напряженности.

Реализация игровых приемов и ситуаций при урочной форме занятий происходит по следующим направлениям:

- дидактическая цель ставится перед учащимися в форме игровой задачи;
- учебная деятельность подчиняется правилам игры;
- учебный материал используется в качестве ее средства;
- учебную деятельность вводится элемент соревнования;
- успешное выполнение дидактического задания связывается с игровым результатом.

Использование методически грамотно организованной игры как способа обучения устной речи в начальной школе позволяет учителю формулировать такие речевые задачи, в которых есть мотив и цель речевого действия и которые диктуют употребление изучаемых образцов общения [1, с. 11].

Например, на первом году обучения для формирования умений общения по теме «Мои домашние питомцы» можно предложить (в рамках общего сказочного сюжета) такую речевую задачу: «Злая волшебница заколдовала наших любимых животных. Чтобы их расколдовать, нужно сказать, что они умеют делать». Вслед за учителем, дающим образец решения коммуникативной задачи, каждый ученик рассказывает о своем животном, которого он или нарисовал, или вылепил из пластилина, или принес (игрушку) из дома и т. д.

Учитель: *My dog can run.*

1-й ученик: *My frog can jump.*

2-й ученик: *My parrot can fly.* и т.д.

Сформулированные таким образом задачи исключают монотонность тренировки и обеспечивают активность каждого ребенка. При общей для всех задаче и одном речевом образце каждый ученик выражает свое коммуникативное намерение, свою мысль, а это всегда интересно и говорящему, и слушающему.

Использование различных игр обеспечивает постоянный интерес детей к иноязычной речевой деятельности, позволяет подчинить процесс овладения материалом решению задач общения. При этом важно не только то, как говорит ученик на иностранном языке, но и что он говорит, имеет ли высказываемая или воспринимаемая на слух информация для него личную значимость.

А.С.Макаренко писал: "У ребенка есть страсть к игре, и надо ее удовлетворять" [2 с.46]. Продуктивность игрового подхода на раннем этапе обучения очевидна, и на практике отмечается широкое использование игр при работе с детьми. Поэтому можно ограничиться лишь указанием на возможности превращения обычной ситуации в игровую путем постановки коммуникативно-игровой задачи с использованием соответствующей наглядности. Например, волшебные ворота, в которые пропускают лишь за правильные ответы. Постановка содержательной, коммуникативно-игровой, а не формально-произносительной задачи позволяет придать коммуникативную ценность каждому высказыванию.

Следует отметить, что необходимо соблюдать определенные требования к игре как к форме обучения: 1) обязательное осознание учениками игрового результата (например, создание при помощи слов необычных образов: говорящие звери, танцующие куклы и т.д.); 2) осознание учениками правил, соблюдение которых поможет достичь запланированного результата; 3) возможность выбора конкретного действия в игре каждым учащимся, что обеспечивает индивидуальную активность при коллективной форме игры; 4) игра должна поставить ученика перед необходимостью хотя бы небольшого мыслительного усилия.

Таким образом, игровая деятельность в процессе обучения иноязычной устной речи выполняет следующие функции.

1. Обучающая функция заключается в развитии памяти, внимания, общеучебных умений и навыков, а также навыков и умений владения иностранным языком.

2. Воспитательная функция реализуется в воспитании таких качеств, как внимательное, гуманное отношение к партнеру по игре, взаимопомощь и взаимоподдержка.

3. Развлекательная функция состоит в создании благоприятной атмосферы на уроках, превращении уроков в интересное и необычное событие, увлекательное приключение, а порой, и в сказочный мир.

4. Коммуникативная функция реализуется в создании атмосферы иноязычного общения, объединении коллектива учащихся, установлении новых эмоционально-коммуникативных отношений, основанных на взаимодействии на иностранном языке.

5. Релаксационная функция предполагает снятие эмоционального напряжения, вызванного нагрузкой на нервную систему при интенсивном обучении иностранному языку.

6. Психологическая функция состоит в формировании навыков для более эффективной деятельности, а также для перестройки психики для усвоения больших объемов информации.

7. Развивающая функция направлена на гармоническое развитие личностных качеств для активизации резервных возможностей личности.

Список цитированных источников:

1. Негневицкая, Е.И. Обучение английскому языку в 1 классе. / Е.И. Негневицкая. – Минск: Народная асвета, 1993. – 156 с.
2. Макаренко, А.С. Человек должен быть счастливым: избранные статьи о воспитании. / А.С. Макаренко. – Москва: Карапуз, 2009. – 288 с.

НАВУЧАННЕ БЕЛАРУСКАЙ МОВЕ Ў ПАЧАТКОВЫХ КЛАСАХ ПРАЗ ТЭКСТЫ ВЫХАВАЎЧАЙ НАКІРАВАНАСЦІ

Цярэнцьева В.А., студэнтка 5 курса,
(г. Віцебск, ВДУ імя П.М. Машэрава)

Навуковы кіраўнік – Крыцкая Н.В., кандыдат філалагічных навук, дацэнт кафедры
дашкольнай і пачатковай адукацыі

Уводзіны. Сёння істотна змяняюцца патрабаванні да ўрока роднай мовы, да яго зместу, падбору матэрыялу, методыкі правядзення. Звязана гэта з пераарыентацыяй канчатковай мэты – зрабіць вучня не толькі спажывцом (чытачом, слухачом) мовы, але і яе актыўным носьбітам. Для большасці вучняў нашай краіны мовай, якую яны чуюць упершыню, з’яўляецца руская. Сапраўднае беларускамоўнае асяроддзе для іх звычайна адсутнічае. Зараз узнікла такая сітуацыя, калі родная мова не з’яўляецца мовай дзіцячага мыслення. Навучэнцы рускамоўных школ сутыкаюцца са значнымі цяжкасцямі пры вывучэнні беларускай мовы і літаратуры.

Як піша А.Я. Міхневіч: “З мноства ўласцівасцей чалавека вылучаецца адна, найбольш істотная – валоданне мовай” [7, с.175]. А таму задача школы ўвогуле і ўрокаў беларускай мовы ў прыватнасці – выхаванне новага чалавека, усебакова развітай асобы, выхаванне ў вучняў высокай культуры маўлення, без якой немагчыма ўявіць гарманічнага чалавека, які спалучае духоўнае багацце, маральную чысціню і фізічную дасканаласць.

Задача настаўніка – правільна і цікава арганізаваць урокі мовы. Найбольш прыдатная адзінка для працы па развіцці мовы і фарміраванні лінгвістычных ведаў, моўных і маўленчых уменняў і навыкаў – гэта тэкст. Тым больш, што тэкст, які мае ярка выра-

жаную ідэю, якая раскрываецца праз яго змест, мае яшчэ і выхаваўчую накіраванасць. Правільна падабраны тэкст спрыяе фарміраванню светапогляду, павышэнню цікавасці да роднага слова, гістарычнай асобы.

Асноўная частка. Па меркаванні пісьменніка і метадыста Я. Коласа, тэкст, які даецца для вывучэння, “павінен закранаць у дзяцей лепшыя струны іх, развіваць успагаднасць, гатоўнасць стаяць за грамадзянскія ідэалы. Ён павінен выходзіць спачуванне, маральную чуласць” [5, с. 403]. Праз тэксты вучні далучаюцца да ведаў, да разнастайных звестак, назапашаных людзьмі за гады практычнай і тэарэтычнай дзейнасці, што асабліва важна для падрыхтоўкі і ўдзелу вучняў у сацыяльным жыцці, для сумеснай з іншымі сацыяльнай дзейнасці. Цікавы тэкст задавальняе пазнавальны інтарэс, удакладняе маральна-этычную пазіцыю дзяцей, што, на мой погляд, для вучняў пачатковых класаў значна і эфектыўна. Працу над тэкстамі выхаваўчага накірунку лепей арганізуюць на ўроках беларускай мовы, таму што беларуская мова з’яўляецца не толькі прадметам вывучэння, але і сродкам пазнання, развіцця і выхавання.

Задача навучання мове – навучыць змястоўна, граматычна і стылістычна правільна выражаць думкі, свабодна карыстаючыся сродкамі мовы ва ўсіх сферах жыцця. Вось чаму пытанне аб развіцці маўлення як метадычнага, лінгваметадычнага пытання патрабуе размежавання паняццяў мова і маўленне, і, апіраючыся на яго, у метадыцы адрозніваецца вывучэнне сістэмы мовы і вывучэнне функцыянавання мовы; вывучэнне сістэмы моўных паняццяў і вывучэнне функцыянавання, прымянення, выкарыстання моўных сродкаў.

Тэкст выступае найперш як пэўнае завершанае паведамленне, якое валодае сваім зместам (інфармацыя тэксту), сваім сэнсам (выражэнне асноўнай думкі, пэўнага меркавання), арганізаванае паводле мадэлі адной з існуючых у літаратурнай мове формы паведамлення (функцыянальнага стылю, яго разнавіднасці і жанру) і якое характарызуецца сваімі прыкметамі.

Праз тэксты вучні далучаюцца да ведаў, да разнастайных звестак, назапашаных людзьмі за гады і стагоддзі практычнай і тэарэтычнай дзейнасці, што асабліва важна для падрыхтоўкі і ўдзелу вучняў у сацыяльным жыцці, для сумеснай з іншымі сацыяльнай дзейнасці.

Асноўным і зыходным палажэннем паводле матэрыялу для навучання беларускай мове з’яўляецца выкарыстанне тэкстаў як асноўнага дыдактычнага матэрыялу, калі на кожным уроку дэманструецца, аналізуецца тэкст на пэўную тэму з мэтай знаёмства з інфармацыяй тэксту, успрымання, асэнсавання і засваення яе, з мэтай выяўлення прыкмет тэксту (асноўных і паступова больш дэталёвых), яго тыпу паводле розных паказчыкаў, выяўлення адзінак мовы і іх дзеяння ў тэксце паводле пэўных законаў і правілаў функцыянавання як адзінак маўлення, іх сувязей з іншымі і ўтварэнне адзінага цэлага і інш.

Тэксты з’яўляюцца сапраўднымі захавальнікамі культуры кожнага народа. Далучэнне навучэнцаў да культуры адбываецца шляхам прысваення ім “чужых” тэкстаў. Менавіта тэкст захоўвае інфармацыю пра гісторыю, этнаграфію, нацыянальную псіхалогію, нацыянальныя паводзіны, г. зн., пра ўсё, што складае змест культуры.

Вядомыя педагогі сцвярджаюць пра адзінства навучання са здольнасцю асобы да рэфлексіі. П. Ф. Капцяраў адзначае сувязь разумовага развіцця з пачуццямі: “Трэба няспына мець на ўвазе, што дзейнасць настаўніка, накіраваная перш за ўсё на развіццё розуму, ёсць у той жа час і выхаваўчая дзейнасць, і, наадварот, дзейнасць выхавальніка па развіцці адчуванняў, волі закранае і розум” [4, с. 381]. Заснавальнік педагогікі Я. А. Каменскі лічыць, што “воля кіруе дзеяннямі” [2, с. 181]. Па словах пісьменніка М. А. Рубакіна, “чалавека робіць адукаваным толькі яго ўласная ўнутраная праца” [2, с. 365].

Беларускія вучоныя М. Г. Яленскі, Л. С. Васюковіч, І. М. Саматыя, З. М. Кавалевіч, М. І. Касцяні, аўтары метадычнага дапаможніка “Выкладанне белару-

скай мовы ў школе”, лічаць, што выхаваўчае ўздзеянне на асобу вучня ажыццяўляецца праз дыдактычны матэрыял і слова настаўніка: “Дзеці ў час працы з вучэбнымі тэкстамі, у якіх расказваецца пра Беларусь і беларусаў, далучаюцца да гісторыі, духоўнай і матэрыяльна-бытавой культуры свайго народа, яго традыцый і здабыткаў. Атаясамліваючы сябе з гэтай культурай, вучні пад яе ўплывам фарміруюць свой светапогляд. У школьнікаў выходзіць нацыянальная самасвядомасць” [1, с.37].

У вучэбнай праграме па беларускай мове адзначаецца, што ў сістэме ўсіх навук надзвычай важнае значэнне мае логіка-лінгвістычны кампанент. Беларуская мова з’яўляецца не толькі прадметам вывучэння, але і сродкам пазнання, развіцця і выхавання. На думку У.Т.Кабуша, “усе каштоўнасці ў выхаваўчай сістэме падпарадкаваны фарміраванню чалавека, асобы, грамадзяніна” [3, с.8]. Да грамадзянскіх якасцяў асобы адносяцца патрыятызм, гонар і сумленне, адказнасць, працалюбства, сацыяльная актыўнасць, абавязковасць, павага да нацыянальнай культуры, яе традыцый і звычаяў. Сутнасць грамадзянскага выхавання – засваенне ідэй і гуманістычных каштоўнасцяў, на якіх арганізуецца жыццё дэмакратычнага грамадства.

Сучасная арганізацыя навучальнага працэсу прадугледжвае такое структураванае навучальнае матэрыялу, якая дае магчымасць пераходу ад рэпрадуктыўнага да пераважна прадуктыўнаму навучанню, без чаго не можа быць развіцця інтэлектуальных навыкаў, а таксама грамадзянскай свядомасці. Адносна выкладання беларускай мовы наўрад ці гэта магчыма без тэкстацэнтрычнага падыходу, які прадугледжвае асэнсавання тэксту як маўленчага творы. Вядома, без ведаў граматыкі ніякага валодання мовай не можа быць. У аснове тэкстацэнтрычнага падыходу павінны быць пераемнасць і сістэмнасць.

У навукова-метадычнай літаратуры тэкст разглядаецца як “найбольш прыдатная адзінка для працы па развіцці мовы і фарміраванні лінгвістычных ведаў, моўных і маўленчых уменняў і навыкаў...” [6, с.5]. Паводле тэкстацэнтрычнага падыходу, выкарыстанне тэкстаў як асноўнага дыдактычнага матэрыялу з’яўляецца абавязковай умовай урока беларускай мовы. Тэксты служаць узорам і стымулам для пабудовы самастойнага выказвання, дэманструюць функцыянаванне моўных адзінак усіх узроўняў. Адначасова тэкст мае ярка выражаную ідэю, якая раскрываецца праз яго змест. Правільна падобраны тэкст носіць выхаваўчы характар, спрыяе фарміраванню светапогляду, павышэнню цікавасці да роднага слова, гістарычнай асобы. Тэкст – асноўны сродак навучання, асноўны аб’ект назірання і важны сродак выхавання.

Тэкстацэнтрычны падыход дазваляе рэалізаваць усе мэты навучання ў іх комплексе: фарміруецца моўная кампетэнцыя ў адзінстве з пісьмовай і вуснай; развіваюцца універсальныя спосабы разумовай дзейнасці; выходзіць любоў да роднай мовы, да радзімы, адбываецца засваенне духоўнай культуры свайго народу, удакладняюцца дзіцем яго маральныя і эстэтычныя пазіцыі.

Заклучэнне. Тэкст з’яўляецца найбольш прыдатнай адзінкай для працы па развіцці мовы і фарміраванні лінгвістычных ведаў, моўных і маўленчых уменняў і навыкаў малодшых школьнікаў. Тэкст дапамагае не толькі адукоўваць, але і выходзіць малодшых школьнікаў. Тэкст мае ярка выражаную ідэю, якая раскрываецца праз яго змест. Правільна падобраны тэкст носіць выхаваўчы характар, спрыяе фарміраванню светапогляду, павышэнню цікавасці да роднага слова, гістарычнай асобы.

Тэкст на ўроках беларускай мовы выступае асноўным сродкам навучання, асноўным аб’ектам назірання і важным сродкам выхавання.

Праца з тэкстам, змест якога мае ярка выражаную выхаваўчую ідэю, будзе важнай для вучняў розных узроўняў навучанасці.

Тэкстаарыентаваны падыход – неабходная ўмова дасягнення новай якасці адукацыі, галоўным зместам якога з’яўляецца развіццё інтэлектуальных уменняў і навыкаў, фарміраванне асобасных якасцяў малодшых школьнікаў.

Спіс цытаваных крыніц:

1. Жемчужины мысли / Сост. А.А.Жадан.– 3-е изд., перераб. и доп.–Мн.: Беларусь, 1991. – 477 с.
2. Зайцава, І. Т. Дзесячы грамадска-педагагічнай думкі Беларусі аб ролі роднай мовы ў нацыянальным выхаванні / І.Т. Зайцава // Адукацыя і выхаванне.– 2001.– №1.– С. 37-42.
3. Катович, Н.К. Диагностика воспитания в школе: пособие для руководителей общеобразовательных учреждений, классных руководителей, воспитателей / Н.К.Катович, Т. П. Елиссеева, Т.Н.Ковалёвой.– Минск: Нац. ин-т образования, 2008.– 152 с.
4. Колас, Я. Збор твораў: у 14 т. / Я. Колас. – Мінск, Маст. літ., 1976. Т. 14: Публіцыстыка і крытычныя артыкулы 1947- 1956 гг. – 528 с.
5. Ляшчынская, В.А. Тэкст на ўроках роднай мовы / В. А. Ляшчынская.– Гомель: ГДУ імя Ф. Скарыны, 2008. – 64 с.
6. Протчанка, В.У. Роднае слова– крыніца развіцця асобы, духоўнасці народа / В.У. Протчанка // Адукацыя і выхаванне.– 1994.– №12.– С. 60-61.
7. Міхневіч, А.Я. Homologues – чалавек, які гаворыць// А.Я. Міхневіч. Выбраныя працы. Агульн. рэд. С.А. Важнік. – Мінск: Права і эканоміка, 2006. – С. 175-180.

ТРУДОВОЕ ВОСПИТАНИЕ В БЕЛОРУССКОЙ НАРОДНОЙ ПЕДАГОГИКЕ В КОНЦЕ XIX – НАЧАЛЕ XX ВЕКА: АКТУАЛИЗАЦИЯ ПРОБЛЕМЫ

Шабанова Н.Э., аспирант 2 курса

(ВГУ имени П.М. Машерова)

Научный руководитель – А.П. Орлова, доктор педагогических наук, профессор

В белорусской народной педагогике труд и трудовое воспитание подрастающего поколения всегда занимали центральное место. Они являлись главными составляющими в ряду этнокультурных и этнопедагогических ценностей белорусского народа. Трудолюбие, как следствие трудового воспитания, в белорусской народной педагогике рассматривается как величайшая нравственная ценность, лежащая в основе всех других жизненных ценностей человека.

Проблемам трудового воспитания подрастающего поколения на всех этапах исторического развития общества уделялось достаточно серьезное внимание. Подготовка к труду и участие в труде была предметом пристального внимания многих классиков зарубежной и отечественной педагогики: Д.И. Водинского, И.Ф. Гербарта, Я.А. Коменского, Дж. Локка, А.С. Макаренко, И.П. Песталоцци, Н.И. Пирогова, Ж.Ж. Руссо, В.А. Сухомлинского, Л.Н. Толстого, К.Д. Ушинского, И.Ф. Харламова и др. и рассматривалась как неотъемлемая часть формирования гармонично развитой личности.

Современные исследователи указывают на то, что: «...Развитие ума, нравственное, физическое и эстетическое совершенствование личности происходит преимущественно в труде. Умение трудиться, создавать ценное и прекрасное своими руками является ведущим критерием оценки личности...» [1, с. 5].

Обращение к изучению трудового воспитания подрастающего поколения в белорусской народной педагогике обусловлено следующими противоречиями:

– между содержанием Концепции непрерывного образования и обучения детей и учащейся молодежи, в которой задача трудового воспитания является одной из приоритетных, и отсутствием целостной системы трудового воспитания, основанной на этнокультурных традициях народа;

– между размытым трудовым идеалом современного общества и сформированным на протяжении столетий богатейшим потенциалом белорусской народной педагогики, где труд – основа, главный постулат белорусов, воспитание в труде – важнейший принцип их педагогической системы.

В современной образовательной политике Республики Беларусь приоритетом является возрождение прогрессивных народных педагогических традиций воспитания. Обращение к богатому педагогическому опыту, к национальной культуре способствует трудовому и нравственному воспитанию подрастающего поколения, усиливает интерес к истории и собственному духовному наследию, позволяет более остро почувствовать свою принадлежность к национальным истокам.

В настоящее время происходит возрождение традиций. Отдельные традиции, сложившиеся на протяжении веков, актуализируются в современных условиях и с успехом могут быть использованы на нынешнем этапе исторического развития в воспитании и образовании подрастающего поколения.

Согласно поручению руководства государства, Министерство образования Республики Беларусь предлагает проведение комплекса мероприятий по возрождению народной педагогики. Это делает значительным и своевременным обращение внимания на проблему реализации отдельных средств и методов народной педагогики в системе образования.

Народная педагогика с момента своего возникновения воплощала в себе прежде всего опыт трудового воспитания подрастающего поколения. Основу народной педагогики составляют воспитательные традиции, которые выступают средством сохранения, воспроизводства, передачи и закрепления социального, трудового опыта и нравственных ценностей.

Вопросам воспитания на народных традициях посвящены диссертационные исследования Ю.Н. Абакумова (2000), И.Ш. Александровой (2003), С.К. Аннамуратовой (2004), И.Л. Бабич (1992), В.И. Баймурзиной (1998), Х.Х. Баймурзина (1993, 2001), А.Г. Бесаевой (2005), Д.С. Брызгалова (2004), З.С. Бузоева (2001), Ю.Ф. Виноградова (2000), Ф.Г. Газизовой (2004), И.М. Гилемшин (2004), З.Т. Джелиева (2002), Р. Жумабаева (2002), С.Д. Закарьяевой (2004), М.Ж. Зангиевой (2010), М.В. Иванникова (2014), Н.С. Ивановой (1998), М.Э. Карамурзиной (2004), Ж.Ю. Кочиевой (2006), З.Ж. Кучуковой (2009), Б. Маджидовой (2004), И.В. Махаловой (2015), Ш.А. Мирзоева (1986), С.И. Мургаевой (2000), В.Г. Павловой (2004), И.С. Портнягин (1999), Е.И. Сявако (1974), А.Х. Саракоевой (2013), Р.К. Санабасовой (1993), А.А. Серова (2008), Э.И. Сокольниковой (1998), О.П. Фетисовой (2004), А.З. Тхитляновой (1997), И.А. Шорова (1989).

Конкретизированы аспекты содержания умственного воспитания средствами народной педагогики в исследованиях (З.Х. Боташева (2004), Т.Д. Дугарова (1997); нравственного воспитания (А.Г. Бесаева (2005), И.И. Бирагова (2001), Ф.Г. Газизова (2004), Р.А. Лахин (2009), Б. Маджидова (2004), О.П. Фетисовой (2004), эстетического воспитания (С.К. Аннамуратова (2004) Э.Л. Танклаева (2005); физического воспитания (Х.Х. Баймурзин (1993), М.Э. Карамурзина (2004), И.Р. Кулова (2004), И.В. Махалова (2015), А.А. Серов (2008); экологического (С.И. Фомина (1990); патриотического воспитания (Н.П. Башкатова (2005), Н.П. Орлова (2006). Отдельные аспекты народного воспитания, в которых исследуются традиции белорусской народной педагогики, представлены в исследованиях отечественных ученых В.С. Болбаса, Е.Э. Кривоносковой, Е.Л. Михаловой, А.П. Орловой, С.Г. Туболец, В.В. Пашкевича, Л.В. Раковой, И.С. Сычевой.

Все вышеназванные исследования, в той или иной мере, затрагивают аспекты трудового воспитания в народной педагогике, особенно это касается исследований, которые проецируют внимание на нравственном воспитании. Авторы, обратившие внимание в своих исследованиях на изучение проблем нравственного воспитания, отмечают тесную взаимосвязь нравственного и трудового воспитания в традициях народной педагогики: природа и труд как источники нравственно-эстетического воспитания де-

тей и молодежи (М. Ю. Айбазова (2004), нравственное воспитание основа экологического и трудового воспитания (А.К. Гулов (2010), взаимосвязь и взаимопроникновение трудового и нравственного воспитания старшеклассников в семье и школе (Б.К. Магарамова (2010); трудовое и нравственное воспитание девушек в туркменской семье (М.А. Мурадова (1995); труд как фактор формирования нравственных качеств детей в народной педагогике бурятского народа (И.Н. Сандитова (2001).

Проведенный анализ диссертационных исследований по проблеме, позволяет утверждать, что имеется ряд исследований, где специально сделан акцент на трудовом воспитании подрастающего поколения в педагогических традициях разных народов: Карачаево-Черкесии (Ф.В. Абитова (2004), А.Х. Байрамкулова (2004); Северного Кавказа (В.В. Климатова (2004); Ингушетии (М.М. Кодзоева (2009), таджиков (Г.Г. Мухтарова (2006); абазин (Р.Ш. Докумова (2004); адыгов (М.А. Нахушев (1999); ногайцев (С.Я. Карасова (2005); дагестанцев (Б.К. Магарамова (2010); русских (Л.Г. Андреева (2001), Т.И. Березина (1991), В.П. Боровых (2011); С. Исоев (1980), белорусов (П.И. Лёута (1991); туркменов (А.М. Мурадова (1995).

Современными учеными-педагогами приобщение подрастающего поколения к труду как к этнокультурной ценности рассматривается как одно из необходимых условий духовного возрождения общества. Главным механизмом сохранения и трансляции этнокультурных ценностей является народная педагогика.

Наиболее интересным для изучения трудового воспитания в белорусской народной педагогике является вторая половина XIX – начало XX веков, т.к. в этот период в наивысшем виде воплотились в жизнь складывающиеся веками и хранящиеся в условиях патриархальной семьи наиболее важные для жизнедеятельности белорусского народа традиции трудового воспитания.

В раскрытии понимания традиций трудового воспитания в белорусской народной педагогике помогает обращение к материалам этнографии и фольклора. Помочь в правильном осмыслении этнографического и фольклорного материала в русле традиций трудового воспитания в белорусской народной педагогике могут работы этнографов и фольклористов второй половины XIX века А.Е. Богдановича, А.С. Дембовецкого, П.П. Демидовича, В.Н. Добровольского, М.В. Довнар-Запольского, М.Я. Никифоровского, И.И. Носовича, Е.Р. Романова, М. Федоровского, П.В. Шейна и многих других. Ими были составлены белорусские словари, книги с описанием белорусского фольклора, обрядов, традиций. Конец XIX века послужил началом деятельности основателя белорусской филологии и фольклористики Е.Ф. Карского. На новый уровень поднялась методика сбора, изучения и публикации материалов, появилось больше трудов о материальной культуре и производственной деятельности народа (М.Н. Косич, И.А. Сербов, П. Сергиевский, А.К. Сержпутовский, А.М. Харузин и др.). Во всех работах вышеназванных исследователей затрагивались вопросы трудового воспитания. Например, А.Е. Богданович в 1886 году в работе «Педагогические воззрения белорусского народа» подчеркивал, что главный постулат белорусского народа – все обязаны трудиться.

Первые годы XX века положили начало новой волны деятельности известных представителей белорусского возрождения: Я. Купалы, Я. Коласа, М. Богдановича, Алоизы Пашкевич (Тетка), В.Л. Ивановского, Я. Лучины, Ф. Богушевича, В.И. Дунина-Марцинкевича А.И. и И.И. Луцкевичей, В.Ю. Ластовского, С.Е. Палуяна и др. Они решительно и последовательно выступали за возрождение белорусского языка, создание белорусской национальной школы, рассматривая эти требования как органичную часть национально-освободительной борьбы и одновременно как одну из главных неизменных условий нормального развития культуры Беларуси и национального самосознания белорусского народа [2, с.46]. В их просветительских работах народным идеям воспитания было отведено основное место. Рассмотрение работ вышеназванных просветите-

лей сквозь призму этнопедагогического знания позволяет утверждать о возможности рассмотрения и уточнения гуманных традиций трудового воспитания, сложившихся в белорусской народной педагогике в период конца XIX – начала XX веков.

Таким образом, трудовое воспитание составляет одну из приоритетных задач в белорусской народной педагогике и, учитывая, что в государственной системе образования Республики Беларусь одной из ведущих тенденций является возрождение народных форм воспитания, изучение историко-педагогического опыта может способствовать совершенствованию современной воспитательной практики.

Список цитированных источников:

1. Докумова, Р. Ш. Трудовос воспитанис абазин средствами традиционной педагогической культуры / Р. Ш. Докумова: авторсф. дисс. ... канд. пед. наук: 13.00.01 – Общая педагогика, история педагогики: Карачасво-Черкесский гос. ун-т. – Карачасвск, 2004. – 24 с.
2. Снапкоўская, С. В. Адукацыйная палітыка і школа на Беларусі ў канцы XIX – пачатку XX стст. / С. В. Снапкоўская – Мінск : НІА, 1998. – 192 с.
3. Электронная библиотека диссертаций [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <http://diss.rsl.ru/>. – Дата доступа : 09.01.2016.

РОЛЬ СКАЗКИ В ФОРМИРОВАНИИ СОЦИАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Шальц Л.В., студентка 5 курса
(г. Витебск, ВГУ имени П. М. Машерова)

Введение. Формирование и дальнейшее развитие социальной компетентности – актуальная проблема современности. Под социальной компетентностью мы понимаем процесс усвоения и дальнейшего развития ребенком социально-культурного опыта, необходимого для его включения в систему общественных отношений, который состоит из трудовых навыков, знаний, норм, ценностей, традиций и правил[2].

В настоящее время, когда научно-технический прогресс достиг высокого уровня развития, обществу необходим активный человек с высоко развитым творческим потенциалом, способный к быстрому принятию решений, гармонично взаимодействующий с окружающими, конструктивно решающий возникающие проблемы.

Приоритетным в формировании основ социальной компетенции детей дошкольного возраста является воспитание ценностных, нравственных качеств ребенка, способного к позитивному поведению в социуме.

В рамках реализации учебной программы («Учебная программа дошкольного образования Республики Беларусь» [1]) у малышей закладываются основы норм поведения, убеждения, привычки. У ребенка появляется социальная ориентация на точку зрения другого человека, на его эмоциональное состояние, отношение к действию другого как к поступку. Ребенок открывает свое «Я», выделяет себя из мира, начинает осознавать, что не похож на других.

Целью данной статьи является анализ сказок разных типов с точки зрения их роли в формировании социальных компетенций детей дошкольного возраста. Именно сказкам принадлежит ведущее место в реализации программного содержания воспитательно-образовательной деятельности в учреждениях дошкольного образования. Главная задача этого направления состоит в том, чтобы содействовать становлению ребенка как маленькой личности, ее индивидуальности и неповторимости.

Основная часть. Художественная литература служит могучим, действенным средством умственного, нравственного и эстетического воспитания детей, она оказыва-

ет огромное влияние на развитие и обогащение речи ребенка. В поэтических образах художественная литература открывает и объясняет ребенку жизнь общества и природы, мир человеческих чувств и взаимоотношений. Она обогащает эмоции, воспитывает воображение и дает ребенку прекрасные образцы литературного языка.

Сказки, предлагаемые учебной программой дошкольного образования Республики Беларусь, можно разделить на 3 группы:

- сказки о животных;
- волшебные сказки;
- бытовые сказки.

Рассмотрим каждый из этих типов.

Сказки о животных. Герои этих сказок – животные, за каждым из которых «закреплен» определенный функциональный образ. Например, Лиса всегда хитрая, Заяц – трусливый, Волк – глупый, Медведь – добрый, Петушок – смелый и т.д. Сказки о животных учат маленьких детей торжеству справедливости и добра.

Первой младшей группе (2-3 года) учебной программой в основном предлагаются сказки о животных. Среди них можно выделить литературные сказки, такие, как "Три медведя" Л. Толстого, "Сказка о глупом мышонке" С.Маршака, "Кто сказал "Мяу"?" В.Сутеева.

Авторы этих сказок не только рассказывают малышам увлекательные истории про животных, за которыми без труда угадываются характеры людей, но и учат детей быть добрыми, всегда приходить на помощь тем, кто в этом нуждается. Также в дошкольных учреждениях предлагаются русские народные сказки: "Теремок", "Козлятки и волк" и белорусские народные сказки: "Муха-пяюха", "Коцік Петрык і мышка", "Дзедава рукавічка". С помощью этих сказок дети не только знакомятся с этическими категориями доброты, справедливости, дружбы, узнают об историях, передаваемых из поколения в поколение, но и закрепляют знания русского и белорусского языков. В учебную программу входят и произведения русских писателей: "Васька" К.Ушинского; "Три котенка" и "Цыпленок и утенок" В.Сутеева; "Бедовая курица" Л.Воронкова; "Цыпленок" К.Чуковского.

Во второй младшей группе (3-4 года) продолжается знакомство со сказками о животных. Это белорусские народные сказки: "Курачка-Рабка", "Былінка і верабей", "Зайкава хатка", "Каза-манюка"; русские народные сказки: "Лиса и козел", "Бычок – смоляной бочок", "Жихарка"; литературные сказки: "Заяц и еж" братьев Grimm; "Воробышко" М.Горького; сказки белорусских писателей: "Жыў-быў вожык" Я.Брыля; русских писателей: "Хотела галка пить" Л.Толстого, "Журка" М.Пришвина.

Эти сказки осуждают такие свойства человеческого характера, как лень, жадность, упрямство, трусость, зависть и, напротив, одобряют трудолюбие, верность и смелость. С помощью данных сказок малыши учатся осмысливать поступки сказочных героев, определять, что хорошо, а что плохо.

В средней группе (4-5 лет) дети знакомятся не только с народными сказками о животных: "Курачка-Рабка", "Былінка і верабей", "Зайкава хатка", "Каза-манюка", "Лиса и козел", "Бычок – Смоляной бочок", "Жихарка", "Зимовье зверей", но и литературными сказками: "Заяц и еж" Братьев Grimm, "Воробышко" М.Горького; "Как ослику приснился страшный сон" С.Козлова и др., а также со сказками белорусских и русских писателей: "Жыў-быў вожык" Я.Брыля, "Лисята" и "Воробей" Е.Чарушина.

Учебная программа дошкольного образования Республики Беларусь предлагает и **волшебные сказки**. Этот тип сказок имеет четкую структуру, которая, как правило, вписывается в определённую схему. Злые силы наносят вред людям, забрав у них что-либо или кого-либо. Герой отправляется на поиски утраченного. По пути он встречает волшебного дарителя, который наделяет героя волшебным подарком. Герой с помощью

волшебного подарка побеждает зло и возвращается на родину. В волшебных сказках всегда торжествует победа добра над злом.

Для детей младшей возрастной группы предлагаются следующие сказки: "Красная шапочка" Ш.Перро; "Бярозчыны валёнкi" У.Юрэвіча.

Детей 4-5 лет всё больше интересует чудо, волшебство. Поэтому в средней группе внимание постепенно переходит именно на волшебные сказки. Это самые захватывающие и необычные сказки. Те самые, где люди размером с пальчик, где змей – Горыныч переходит на сторону добра, где жар-птицу можно поймать руками, а наградой за бесстрашие и твердость духа станет свадьба с любимой, а часто и царство в придачу.

Учебная программа предусматривает знакомство со следующими волшебными белорусскими и русскими народными сказками: "Піліпка-сыноч", "Сыноч-з-кулачок", "Гуси-лебеди", "Сестрица Аленушка и братец Иванушка"; литературными сказками Ш.Перро "Красная шапочка", братьев Гримм "Бременские музыканты", Н.Носова "Приключения Незнайки и его друзей" (главы из книги), Р.Сеф "Сказка о кругленьких и длинненьких человечках".

Уже в средней возрастной группе детей знакомят с **бытовыми сказками**, например, К.Чуковского "Федорино горе". Детей этого возраста уже интересует не только сказочный, далёкий мир, но и реальный, тот, который они каждый день видят перед собой, тот, в котором они находятся. Бытовые сказки наиболее современные. В них описывается русская деревня и ее жители: Старик и Старуха, Дед и Баба, Барин и деревенский Паренек. В некоторых сказках встречается Солдат, возвращающийся домой после войны. В бытовых сказках высмеиваются человеческие пороки и восхваляются нравственные человеческие качества.

В старшей группе дошкольного возраста (5-7 лет) дети с удовольствием читают сказки всех трёх групп.

Всё также большой интерес вызывают сказки о животных: белорусские народные сказки: "Пра быка і яго сяброў", "Лісіца-хітрыца", "Як кот звяроў напалохаў", "Селянін, мядзведзь і лісіца"; сказки русских, белорусских и зарубежных писателей: "Лягушка-путешественница" В. Гаршина; "Серебряное Копытце" П. Бажова; "Аист и соловей" В. Берестова; "Пожарные собаки", "Лев и собачка", "Косточка" Л. Толстого; "Квакша", "Кот-ворюга", "Растрепанный воробей" К. Паустовского; "Бусел", "Вожык", "Заяц" У. Ягоўдзіка; "Мышка, которая ела кошек" Дж. Родари.

Но в этом возрасте у детей по-прежнему преобладает интерес к волшебным сказкам: народные сказки: "Сивка-бурка", "Царевна-лягушка", "Морозко"; литературные сказки: "Конек-Горбунок" П. Ершова; "Мороз Иванович" В. Одоевского; "Аленький цветочек" С. Аксакова; "Золотой ключик, или Приключения Буратино" (отрывки) А. Толстого; "Дядя Федор, пес и кот" (отрывок из сказочной повести) Э. Успенского; "Доктор Айболит" К.Чуковского; "Волшебник Изумрудного города" (отрывок) А. Волкова; "Дюймовочка" Г.-Х. Андерсена; "Рикки-Тикки-Тави" Р. Киплинга; "Госпожа Метелица" братьев Гримм, "Золушка" Ш. Перро; "Приключения Чиполлино" Дж. Родари.

Эти сказки безоговорочно учат детей любить и уважать своих родителей, учат тому, что «один в поле не воин», т.е. каким бы ни был сильным главный герой, ему кто-то или что-то да помогает: то мать или отец – советом, друзья – помощью, слабый старик – мудростью.

Бытовые сказки также читаемы детьми этой возрастной группы (например, литературная сказка А.Пушкина "Сказка о рыбаке и рыбке").

Заключение. Как видим, в сказках заключена та народная мысль, которая оттачивалась веками и тысячелетиями, приобретая лаконичность, остроту и мудрость. В сказках заложены исконно русские традиции, обычаи и нравы. В русских сказках ярко

выражены образы любимых героев, пример которых с удовольствием перенимают дети в своих играх.

Типология сказок проста и лаконична. В первой младшей группе и во второй младшей группе преобладают сказки о животных. В средней группе большое внимание уделяется сказкам о животных и волшебным сказкам. Уже в старшей группе основной акцент делается на волшебных сказках.

Таким образом, можно сделать вывод: сказки играют огромную роль в формировании и развитии социальной компетенции ребенка, так как значительное число произведений художественной литературы содержит описание взаимоотношений героев, образов, которые можно использовать в целях формирования начал нравственного сознания у детей. Многочисленные факты общения, взаимоотношений взрослых и детей, сказочных персонажей позволяют создавать содержательную, этически значимую основу не только для накопления дошкольниками ярких представлений, переживания их, но и для освоения социально одобряемых, гуманных способов поведения.

Список цитированных источников:

1. Учебная программа дошкольного образования Республики Беларусь / М-во образования Респ. Беларусь. – Минск: НИО: Аверсэв, 2013. – 416 с.
2. Комратова, Н.Г., Грибова, Л.Ф. Социально-нравственное воспитание детей / Н. Г. Комратова, Л. Ф. Грибова. – М., 2005.

РАЗВИТИЕ ТВОРЧЕСКИХ СПОСОБНОСТЕЙ УЧАЩИХСЯ НА УРОКАХ МАТЕМАТИКИ

Шингарёва С.М., методист

(Витебский областной институт развития образования),

Шингарёва П.О., студентка 3 курса

(Витебск, ВГУ имени П.М. Машерова)

Эволюция современного общества выдвигает как необходимое условие создание гибкой, адаптивной системы образования, способной сформировать креативное мышление молодого поколения.

Главной задачей организации образовательного процесса является правильный выбор оптимальных форм, методов обучения, способных сформировать гармонично развитую личность, адаптированную к быстро изменяющимся реалиям окружающего мира.

Познавательные интересы, навыки самоконтроля, рефлексирование напрямую связаны с мыслительной деятельностью обучающегося и, в частности, с активной стороной мышления – вниманием, восприятием, трансляцией.

Самореализация – одна из наиболее необходимых потребностей человека, направленная на воплощение своих возможностей и способностей, улучшение качества деятельности через самоанализ и рефлексию и, как итог, – повышение самооценки, социальной значимости, профессиональный рост, готовность к саморазвитию.

Однако, как показывает практика, любая деятельность осуществляется более эффективно, если присутствуют мотивы, побуждающие действовать активно, с полной отдачей сил, двигаясь к намеченной цели. Для того чтобы сформировать такие мотивы существует «весь арсенал методов организации и осуществления учебной деятельности» [1, с. 402].

Развитие познавательных интересов, продуктивного мышления остается довольно актуальной проблемой современной педагогической науки. Представители различ-

ных педагогических теорий понимали процесс мыслительной деятельности по разному, давали разное определение творческому или продуктивному мышлению. Зарубежные философы, педагоги процесс мышления рассматривали либо с точки продуктивного, либо репродуктивного процесса. Отечественные педагоги и общественные деятели рассматривают продуктивное мышление как специфическую черту мышления противоположной репродуктивному мышлению.

Многие ученые рассматривали процесс обучения через развитие продуктивного мышления: П.Я. Гальперин, Л.М. Фридман, Н.А. Менчинская и др. Развитие продуктивного мышления будет способствовать формированию такого качества личности как способность самостоятельно обучаться. «Научить ребенка учиться» – это первостепенная задача учителя, с которой подчас не удастся справиться на уроке. Н. А. Менчинская отстаивала «необходимость «проб и ошибок» при усвоении знаний. Ученик (конечно, под руководством взрослого) сам должен «строить» понятие (знание); отчленять признаки существенные от несущественных (а не получать их в готовом виде), опираться на свой личный опыт познания, соотносить его с тем, что предлагает взрослый, т. е. осуществлять развернутую поисковую деятельность, а не пользоваться готовыми «ориентирами». Настоящая поисковая деятельность без проб и ошибок невозможна» [2, с. 262].

Л.С. Выготский считал, что логическое мышление, творческое воображение не может возникнуть само собой и требует определенных социальных условий жизни и воспитания. Условия развития могут задаваться только путем активного включения ребенка в деятельностьное отношение к окружающей среде. «По Выготскому, всякая высшая психическая функция в развитии ребенка проявляется дважды – сначала как деятельность коллективная, социальная, затем как деятельность индивидуальная, как внутренний способ мышления ребенка... Существенным признаком обучения является то, что оно создает зону ближайшего развития, т.е. вызывает у ребенка к жизни, пробуждает и приводит в движение ряд внутренних процессов... Обучение ... внутренне необходимый и всеобщий момент в процессе развития у ребенка не природных, но исторических особенностей человека» [3, с.201].

Однако следует помнить, о том, что нельзя развить творческое мышление не развив, например, иллюстративно-образного. Д.Б. Эльконин, проектируя ведущую деятельность учителя по развитию способностей ученика, указывал на соотношение возрастных особенностей с формируемыми качествами. «Было установлено, что традиционное начальное образование не обеспечивает полноценного развития у младших школьников этих новообразований (абстрактно-теоретического мышления, произвольного управления поведением), не создает зон ближайшего развития, а лишь тренирует и закрепляет те психические функции, которые в своей основе возникают еще в дошкольном возрасте (чувственное наблюдение, эмпирическое мышление, утилитарная память и др.)» [3, с.203].

Примером развития иллюстративно-образного мышления, как предвестника развития продуктивного мышления может стать нестандартное решение тестовых задач по математике.

Порой очень сложные вещи можно рассказать очень просто и наоборот, очень простые вещи запутать до невозможности. Очень сложная тема дроби в 5 классе может стать увлекательной, если предложить детям несколько необычный способ решения текстовых задач на дроби. Способ решения не нов – он основывается на чертеже, его использовал еще Л.Н.Толстой, однако крайне редко такие задачи решаются именно таким способом. Применяют умножение, деление дробей – те функции, которые не несут никакой смысловой нагрузки для ребенка и вместе с тем выключают его мозг от логических рассуждений и выводов. Решение задач, предложенным способом позволяет развивать познавательные интересы, строить гипотезы и делать выводы, проводить

анализ решения задачи. И все это делается достаточно быстро, практически без вычислений (не считая устного счета), и текстовые задачи можно решать как устные задачи для разминки в начале урока.

Алгоритм решения текстовой задачи по теме «Дроби»

Задача. В буфет привезли $\frac{2}{25}$ т продуктов, соки и напитки составили $\frac{5}{8}$ общей массы. Какова масса соков и напитков?

Решение:

Представим на рис. 1 тонну продуктов, разделенную на 25 частей

Рис. 1.

Закрасим ту часть, которую привезли в наш буфет

Рис. 2.

Закрашенная часть состоит из соков, напитков и остальных продуктов, причем $\frac{5}{8}$ – соки и напитки.

Делим закрашенную часть на 8 частей

Рис. 3.

Отмечаем на рисунке часть, принадлежащую сокам и напиткам. Синий цвет – это наши напитки и соки. Чтобы определить какова их масса, необходимо все остальные части поделить также как и две зеленые на рис. 3.

Рис. 4.

Поскольку каждую часть мы разделили на 4 части, то клеток станет не 25, а в 4 раза больше – 100. Количество синих клеток из общего числа составляет 5 из 100, т.е. они составляют $5/100$ части тонны.

Можно привести дробь к более простой и дать ответ $1/20$.

$1/20$ из рисунка 4. можно получить так: расположим синие клетки несколько по-другому, в столбик, а затем объединим их в одну клетку. То же сделаем со всей фигурой.

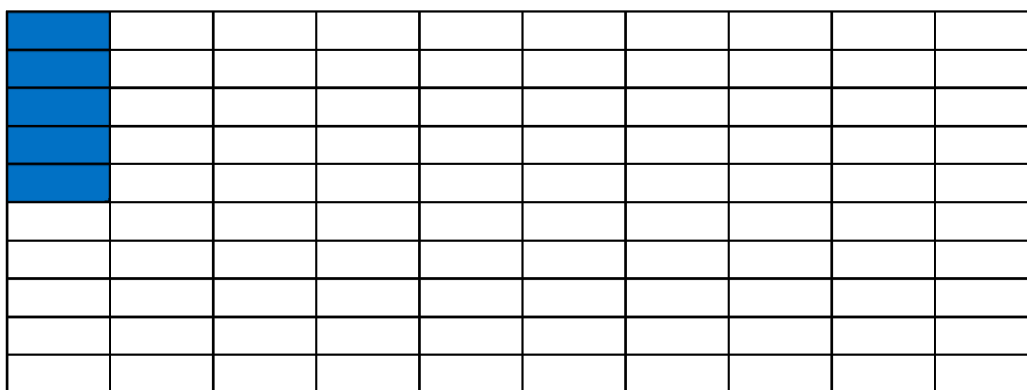


Рис. 5.

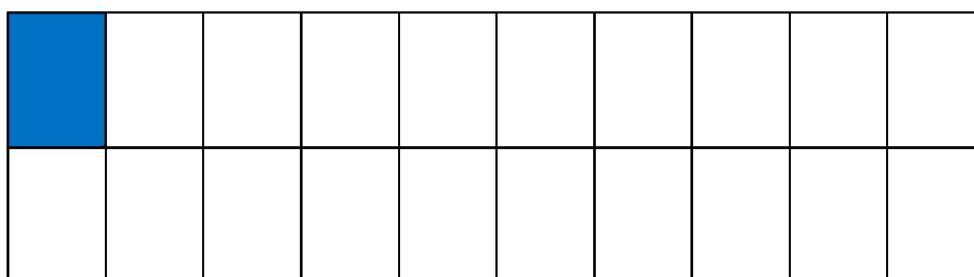


Рис. 6.

Считаем сколько закрашенных клеток из общего количества – 1 из 20. Ответ $1/20$.

Ответ: $1/20$ т. *Примечание: Все изменения в рисунках, конечно, делаются на одном рисунке – самом первом, просто для удобства объяснения порядка действий, в этой задаче, каждое новое изменение показано на отдельном рисунке.*

Современное общество и рынок труда предъявляет молодым специалистам высокие требования: способность быстро обрабатывать большие объемы информации, извлекать из массы информации нужную и полезную, гибко реагировать на все изменения, происходящие в современном мире. Все эти способности невозможно сформировать с нуля в учреждениях высшего образования или учреждениях среднего специального (профессионального) обучения со сроками обучения от 1,5 до 4-5 лет. Такие качества должны первоначально формироваться в учреждениях общего среднего образования, где для этого созданы все благоприятные условия. Средством для развития выше перечисленных качеств может стать педагогически эффективная система стимулирующих и поддерживающих занятий.

Анализ психолого-педагогической литературы, нормативных документов, диссертационных исследования молодых ученых, выявленное противоречие показали, что проблема повышения мотивации к обучению, формирования познавательного интереса, навыков анализа и самоанализа, навыков самостоятельной работы как фактора развития

продуктивного мышления учащихся является на современном этапе актуальной и недостаточно изученной в отношении дополнительных (внеурочных) занятий.

Список цитированных источников:

1. Бабанский, Ю.К. Педагогика/ Ю.К. Бабанский. – М.: Просвещение, 1988. – 48с.
2. Рубинштейн, С.Л. Основы общей психологии / С.Л.Рубинштейн – СПб: Питер, 2002 г. – 720с.
3. Педагогический словарь / В.Н. Наумчик, М.А. Паздников, О.В. Ступакевич. – Минск: Адукацыя і выхаванне, 2006. – 280с.

РЕЗУЛЬТАТЫ ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНОЙ ПРОВЕРКИ ПО ВОСПРИЯТИЮ МЛАДШИМИ ШКОЛЬНИКАМИ АБСТРАКТНОЙ ЛЕКСИКИ

Шляцкая А.С., магистрантка

(г. Витебск, ВГУ имени П.М. Машерова)

Научный руководитель – Оксенчук А.Е., канд. фил. наук, доцент

Мы провели исследование по проверке восприятия абстрактной лексики детьми. Целью первого этапа нашего эксперимента было проверить эффективность усвоения и способ усвоения абстрактной лексики различных семантических групп детьми дошкольного возраста. Установили, что группу слов «эстетической оценки» (*красота, доброта*) и «физической оценки» (*полнота, длина, размер, величина*) дети объясняют через признаки, а семантическую группу «функции» (*вход, шитье, езда*) дети определяют через действия.[1, с.125-126]

Целью второго этапа нашего исследования было проверить специфику восприятия абстрактной лексики младшими школьниками. В ходе работы использовалась психолингвистическая методика «Толкования понятий». База исследования: ГУО «Гимназия №5 г. Витебска». Исследование проводилось во 2-3 классах. В исследовании приняло участие 100 учеников школы города Витебска.

Была использована психолингвистическая методика «Толкования понятий», для определения особенностей развития языковой способности у детей 8-10 лет. Цель эксперимента – проверить эффективность усвоения и способ усвоения абстрактной лексики различных семантических групп у детей в начальных классах. Испытуемым предлагался вербальный материал, состоящий из 15 слов (*любовь, зависть, толерантность, искренность, милосердие, краснота, теснота, прохлада, ускорение, объем, уборка, потеря, приготовление, сопоставление, открытие*). Данные слова были записаны в столбик на бланке. Школьникам предлагалось напротив каждого слова записать толкование каждого слова в его понимании. По окончании исследования нами были проанализированы результаты и занесены в таблицы.

После обработки результатов, были сделаны выводы о том, что дети дают определения понятиям через признаки, ситуации, действия, а так же используют категории состояния для объяснения. В группе слов «нравственно – эстетической оценки» (*любовь, зависть, толерантность, искренность, милосердие*) преобладает определение через ситуации (*когда люди друг другу помогают, чувства к человеку, когда хочется чтобы это было у тебя, когда у одного человека есть это и тебе тоже хочется, это терпеливые отношения к другому человеку, терпимость к другому человеку, когда мы говорим искренне, правду, честность к другому человеку, когда человек с тобой очень добрый*). (Рисунок 1)



Рисунок 1

В группе слов «физической оценки» (*краснота, теснота, прохлада, ускорение, объем*) так же предпочтительными являются ситуации (*когда ты опозорился, это когда тебе что-то нравится, когда человек занимает все место, человека толкают и сильно прижимают, значит человек сильно замерз, когда много места*). (Рисунок 2)

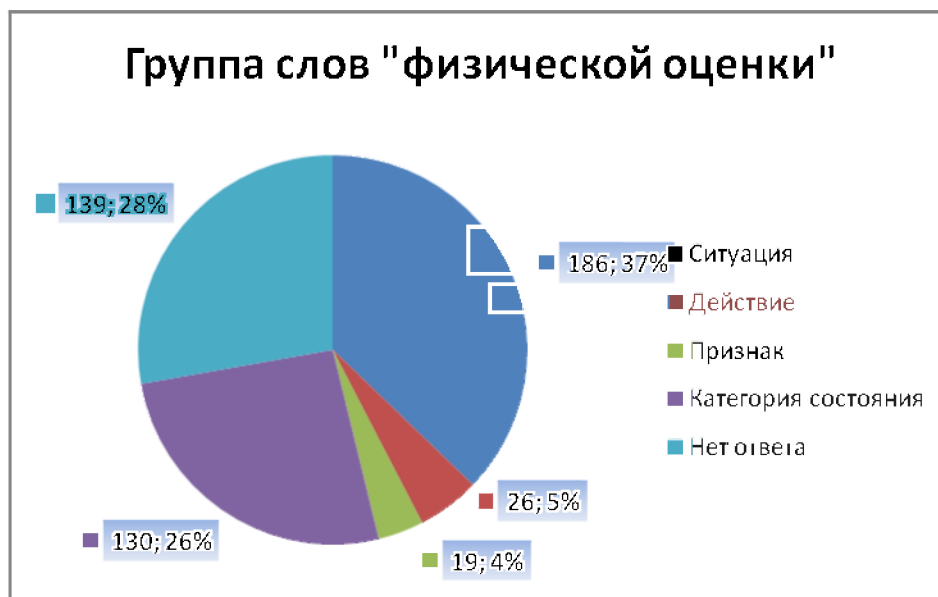


Рисунок 2

Семантическую группу «функции» (*уборка, потеря, приготовление, сопоставление, открытие*) дети определяют через действие (*когда ты убираешься, когда в доме убирают, что-то убирать дома, когда у тебя что-то потерялось, когда ты что-то потерял, потерявшиеся вещи, когда ты очень вкусно готовишь еду, когда ты готовишь, когда человек что-то готовит, открыть что-то, когда открывают торговое здание*). (Рисунок 3)

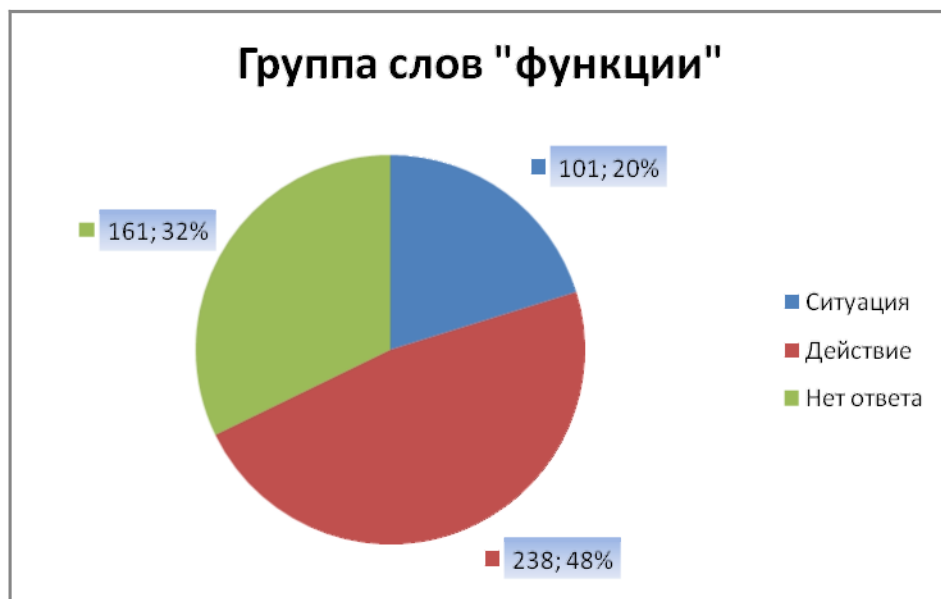


Рисунок 3

Анализируя общий выбор детей можно сделать следующий вывод: из 1500 ответов 456 ответ – ситуация, 348 ответ – действие, 59 ответов-признаков, 12 ответов – признаков действия, 130 ответов – категория состояния и 495 случаях – отсутствие ответа. (Рисунок 4)

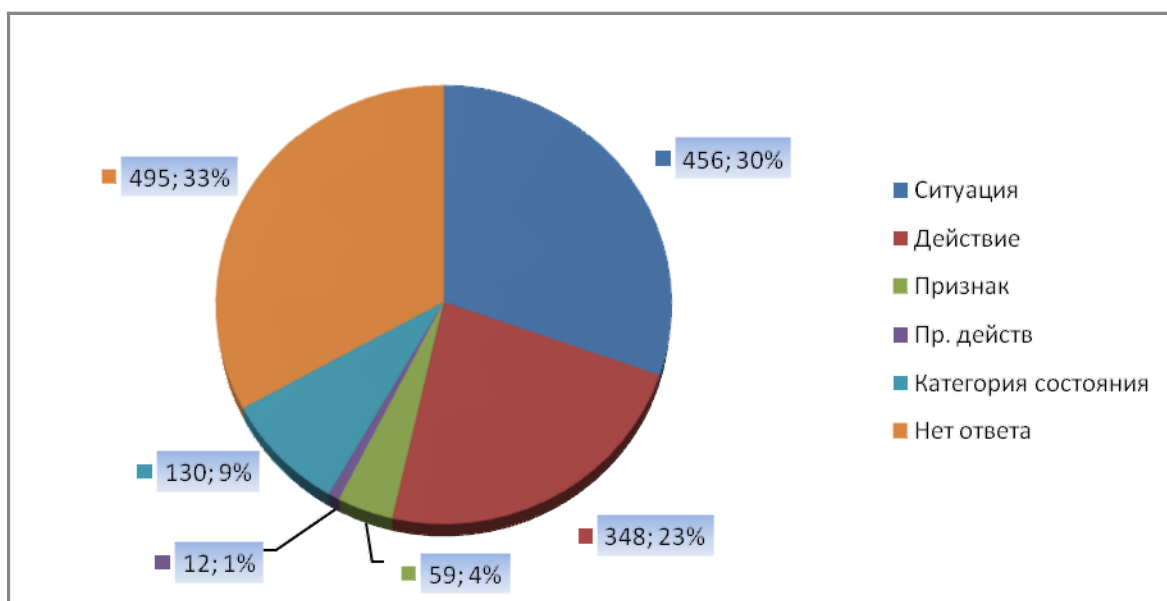


Рисунок 4

При анализе результатов мы обратили внимание на то что, при толковании групп слов «нравственно – эстетической оценки» дети используют ситуации (34%) и действия (17%). В группе слов «физической оценки» предпочтения отдавались ситуациям (37%) и категории состояния (27%), а группу слов «функции» определяли через действия (48%) и ситуации (20%). Если в дошкольном возрасте предпочтения в ответах отдавались признакам и действиям, то у младших школьников преобладают ответы-ситуации, ответы-действия и ответы-категории состояния (у дошкольников ответы-категории состояния отсутствовали). Так же нельзя было не обратить внимание на общий высокий процент отсут-

ствия ответов (33%). Это свидетельствует о низком уровне усвоения абстрактных понятий в начальной школе, следовательно, необходимо уделить лексической работе по обогащения лексикона детей младшего дошкольного возраста больше внимания.

Проводя ознакомление детей с абстрактными понятиями необходимо учитывать, к какой лексико-семантической группе они относятся и с помощью чего (признака, действия, ситуации и т.д.) детям легче понять определение слова. Универсальным объяснение может быть моделирование ситуации. Однако для достижения наилучшего понимания учителю необходимо использовать различные приемы толкования значений слов.

Список цитированных источников:

1. Иоффе, А.С. Результаты экспериментальной проверки по восприятию дошкольниками слов с абстрактным значением/ А.С. Иоффе, А.Е. Оксенчук //Мир детства в современном образовательном пространстве : сб. статей студентов, магистрантов, аспирантов, ученых. Вып. 7 / [редкол.: И. А. Шарапова (отв. ред.) [и др.]]; М-во образования РБ, Учреждение образования "Витебский государственный университет имени П. М. Машерова", Педагогический фак. – Витебск : ВГУ имени П. М. Машерова, 2015. – С. 125-126.

БЕЛАРУСКІЯ НАРОДНЫЯ КАЗКІ ЯК ДЫДАКТЫЧНАЯ АСНОВА ФАРМІРАВАННЯ МАЎЛЕНЧАГА ЭТЫКЕТУ ВУЧНЯЎ

Яноўская А.В., студэнтка 5 курса

(г. Віцебск, ВДУ імя П.М. Машэрава)

Навуковы кіраўнік – Мартынкевіч С.В., канд. пед. навук, дацэнт

Стратэгічная мэта моўнай адукацыі заключаецца ў тым, “...каб беларуская мова трансфармавалася з прадмета выкладання ў механізм фарміравання асобы, яе менталітэту, разумення свету і ўзаемаадносін людзей у свеце” [1, с. 91]. Развіццё маўлення з’яўляецца адной з асноўных задач навучання роднай мове, бо гэта адначасова развіццё асобы, яе духоўных здольнасцей – інтэлекту, мыслення, маральных якасцей. Улічваючы асаблівасці сучаснай моўнай сітуацыі і недастатковы ўзровень валодання вучнямі беларускай мовай, першаснай задачай навучання з’яўляецца фарміраванне маўленча-камунікатыўных уменняў вучняў.

З мэтай фарміравання камунікатыўнай культуры вучняў неабходна выкарыстоўваць разнастайныя метадычныя формы і прыёмы, якія стымулююць іх творчую маўленчую дзейнасць. Практыкаванні, якія даюцца на ўроках для засваення і замацавання новага матэрыялу, развіцця моўных здольнасцей не павінны быць механічным аб’яднаннем заданняў, бо ў працэсе навучання “...да маўлення трэба падыходзіць як да адной з самых важных формаў пазнавальнай дзейнасці чалавека, спосабу яго грамадскай актыўнасці, сродку сацыялізацыі і акультуравання” [2, с. 36].

Валоданне вучнямі правіламі маўленчага этыкету з’яўляецца паказчыкам іх маўленчага развіцця адносна сфарміраванасці лексічных уменняў і разам з тым узроўню выхаванасці адносна іх уменняў карыстацца этыкетнымі формуламі ў пэўных камунікатыўных сітуацыях. Найбольш прыдатным часам для ўдасканалення ведаў пра маўленчы этыкет і фарміравання культуры маўленчых паводзін вучняў з’яўляецца 5 клас. Моўны змест навучання на гэтым этапе складаецца з сістэмных ведаў пра ўсе узроўні беларускай мовы, і разам з тым міжпрадметныя сувязі з беларускай літаратурай дазваляюць выкарыстоўваць цікавы і арыгінальны матэрыял у якасці дыдактычных тэкстаў. Фальклор як мастацтва слова і скарбніца духоўнага багацця народа адыгрывае вялікую ролю ў эстэтычным выхаванні вучняў, бо ў творах вуснай народнай творчасці перададзены не толькі народная мудрасць, але і традыцыі маўленчага этыкету.

Вядучым жанрам літаратуры для вучняў 5 класа выступаюць казкі. У іх шырока прадстаўлены шматлікія маўленчыя сітуацыі і формулы этыкету. Выкарыстанне казак на ўроках беларускай мовы пры навучанні маўленчаму этыкету дазваляе засяродзіць увагу вучняў на выразных прыкладах, якія ілюструюць моўныя з’явы. Вучні канцэнтруюць увагу на цікавых тэкстах, запамінаюць моўную норму і адначасова ўзбагачаюць веды пра беларускі фальклор. Тэксты, якія раскрываюць тэму патрыятызму, любові да Радзімы, гасціннасці і добразычлівасці беларусаў, паважлівых адносін адзін да аднаго, вырашаюць разам з тым і выхаваўчыя задачы. Заданні, накіраваныя на засваенне нормаў маўленчага этыкету, спалучаюць вывучэнне беларускай мовы з гісторыяй, этнаграфіяй, літаратурай і іншымі дысцыплінамі.

Навучанне маўленчаму этыкету вучняў магчыма пры вывучэнні ўсіх раздзелаў мовы. Пры фармулёўцы ўмовы практыкавання галоўная мэта настаўніка заключаецца ў тым, каб вучні заўважылі ў тэксце ветлівыя канструкцыі моўнага этыкету, прааналізавалі іх значнасць для камунікацыі людзей і навучыліся прымяняць гэтыя канструкцыі ва ўласным маўленні. Напрыклад, пры вывучэнні тэмы “Сказы са звароткамі, інтанаванне, знакі прытынку”, мэтазгодна звярнуць увагу вучняў на дыялогі, у якія ўключаны звароты герояў (Дзед і Ката) адзін да аднаго. У працэсе гутаркі вучні павінны прыйсці да высновы пра выкарыстанне звароткаў у афіцыйнай і неафіцыйнай камунікатыўных сітуацыях. Слова настаўніка можа ўтрымліваць наступны каментарый: “У беларускай народнай казцы “Каток – залаты лабок” дзед часта прыходзіць да ката па дапамогу. Звярніце ўвагу, што дзед не просіць у ката чаго-небудзь, а звяртаецца да яго з ласкавым словам. Прачытайце рэплікі і адкажыце, у якой форме ўжыты звароткі. Якія формы слова дапамагаюць герою быць ветлівым? Як яшчэ можна звярнуцца да чалавека з просьбай, выкарыстоўваючы пры гэтым ласкавыя словы? Як бы вы папрасілі дапамогі?”

– Дзед, дзед, што табе трэба?

– Ды вось, **каточак**, мой **галубочак**, паслала мяне баба ссекчы дубок, завезці на базар, прадаць і купіць мукі на хлеб. <...>

– Дзед, дзед, што табе трэба?

– Ды вось, **каточак**, мой **галубочак**: хлеб ёсць, солі няма!

Падводзячы вынікі, настаўнік прапануе адказаць на пытанні: “Чым адрозніваюцца неафіцыйныя звароткі ад афіцыйных? Пры звароце да каго мэтазгодна ўжываць звароткі з памяншальна-ласкавымі суфіксамі?”. Пры вывучэнні тэмы па марфалогіі і арфаграфіі “Агульныя і ўласныя назоўнікі. Правапіс уласных назваў” варта звярнуць увагу вучняў на правапіс уласных імёнаў і разам з тым правесці выхаваўчую гутарку пра тое, ці з’яўляецца выкарыстанне мянушак дарэчным пры звароце людзей адзін да аднаго. Слова настаўніка можа быць пабудавана наступным чынам: “Прачытайце ўрывак з беларускай народнай казкі “Алёнка”. Як людзі звалі дзяўчынку? Як называюцца такія неафіцыйныя найменні людзей? Ці варта звяртацца да людзей па мянушках?”.

Жылі дзед і баба. І была ў іх дачка Алёнка. Ніхто з суседзяў не называў яе па імені, а ўсе звалі Краніўніцай.

– Вунь, кажучь, **Краніўніца** сваю **Сіўку** павяла пасвіць.

– Вунь **Краніўніца** з **Лысуном** у **грыбы** пайшла.

*Толькі і чуе Алёнка: **Краніўніца** ды **Краніўніца**... <...>*

Такім чынам, вучні прыходзяць да высновы, што мянушкі – гэта негатыўныя “ярлыкі”, якія нельга выкарыстоўваць у якасці звароту да чалавека.

Пры выкананні практыкаванняў на стварэнне маналагічных выказванняў у вучняў фарміруюцца ўменні правільна, лагічна і паслядоўна выказваць думку, развіваецца дарэчнасць маўлення. Перш, чым прапанаваць заданне даць парадку

галоўнаму герою казкі, выкарыстоўваючы ветлівыя словы прабачэння, мэтазгодна раскажаць вучням пра адметныя беларускія этыкемы прабачэння (*даруйце, прабачце, выбачайце, не крыўдуйце* і інш.). Слова настаўніка можа змяшчаць наступны каментарый: “Іван, галоўны герой казкі “Чарадзейны пярсцёнак”, абазваў сваю жонку, і яна ператварылася ў гадзюку. Прачытайце ўрывак з казкі і дайце Івану параду, як трэба папрасіць прабачэння”.

– *Дарэмна шукаеш, з плачам кажэ маці. Ты яе абазваў гадзюкай, вось жонка твая і ператварылася зноў у змяю.*

Палез Іван на печ. Бачыць – ляжыць у жбане змяя, дрыжыць усім целам, слёзы з вачэй льюцца.

Просіць хлопца, каб даравала яму, нават на калені стаў. <...>

У дадзеным выпадку настаўніку мэтазгодна звярнуць увагу вучняў на спецыфічныя асаблівасці пабудовы словазлучэнняў у беларускай мове з дзеясловам *прабачце*.

Этыкетныя формулы з’яўляюцца запатрабаванымі ва ўсіх камунікатыўных сітуацыях. Калі людзі ходзяць адзін да аднаго ў гасці, яны трапляюць у розныя маўленчыя сітуацыі: запрашэнне, прывітанне, частаванне, развітанне. Напрыклад, пры вывучэнні тэмы “*Папярэжэнне пра фразеалагізмы, роля фразеалагізмаў у маўленні*” варта звярнуць увагу на ўстойлівыя выразы, а таксама прапанаваць заданні: “Людзі ходзяць адзін да аднаго ў гасці і без нагоды. Прачытайце ўрывак з беларускай народнай казкі “Надакучлівыя гасці” і адкажыце на пытанні: Ці добра паступілі браты ў дачыненні да гасцей? Ці выхавана паводзілі сябе гасці? Дайце братам параду, як у ветлівай форме збавіцца ад “надакучлівых гасцей”.

Жылі-былі два браты. Прыехалі да іх аднойчы гасці: два гультаі-гулякі, аднаго поля ягады. Прынялі браты гасцей, як трэба: пачаставалі, чым мелі, навеселіліся, як умелі.

Тым часам мінае дзень, мінае другі, тыдзень мінае, а гасці і не думалі дамоў выбірацца: п’юць, гуляюць ды яшчэ і гаспадароў ад работы адрываюць.

Надакучылі гасці братам. Пачалі яны думаць, як ад іх збавіцца.

<...> Селі есці.

Меншы брат кажэ свайму гасцю:

– *Няма ў мяне, дарагі гасць, чым цябе частаваць: бачыш, брат усю скароміну пры дзяльбе забраў. Вазьмі ў яго хоць скрутак каўбасы.*

Госць быў ласы на чужыя каўбасы. Але толькі працягнуў ён руку на каўбасу, як большы брат яго лыжкаю па лбе.

Тут меншы брат схватіў апалонік

– *Калі ж так, то я твайго апалонікам трэсну!*

– *А я дык зусім твайго воп выкіну!*

І ён схватіў гасця большага брата за каўнер ды навалок за парог.

– *Ах! – закрычаў большы брат. – Калі так, дык няхай жа і твой ідзе за маім!*

<...> Так браты і збавіліся ад надакучлівых гасцей.

Такім чынам, пры выкананні практыкавання адбываецца ўзбагачэнне слоўнікавага запасу вучняў уласна беларускімі словамі і фразеалагізмамі. Разам з гэтым яны знаёмяцца са звычаямі і традыцыямі беларускага народа. Напрыклад, звесткі пра беларускія традыцыі прыёму гасцей у хаце могуць суправаджаць наступнае практыкаванне: “Беларусы здаўна славяцца сваёй гасціннасцю. Прачытайце ўрывак з беларускай народнай казкі “Музыка і чэрці” і раскажыце, як вы прымаеце сваіх гасцей?”. Таксама варта правесці з вучнямі лексічную працу, пагаварыўшы з імі пра беларускія народныя стравы, якімі нашы продкі частавалі сваіх гасцей.

«...» Падрос Музыка, змайстраваў сабе скрытачку і пайшоў у белы свет. Зойдзе ў хату сялянскую пайграе. За гэта яго накармяць, напояць ды яшчэ на дарогу дадуць, як самаму дарагому госцю.

Сістэмная праца па развіцці маўлення ўключае творчыя заданні на складанне тэкстаў пэўных жанраў. Да такіх практыкаванняў адносяцца віншаванні, напісанне якіх можна прапанаваць вучням у цікавай і займальнай форме. Напрыклад: “Прачытайце ўрывак з казкі “Як пана віншавалі”.

Нарадзіўся ў пана сын.

Даведаўся аб гэтым аканом. “Трэба, – думае, – навіншаваць пана.”

Паклікаў ён старасту, лёкаю і фурмана ды кажа ім:

- Пойдзем віншаваць пана з сынам. Я буду гаварыць першы, а ты, стараста, скажаш за мною: “З усім дваром”, а ты, лёкай: “З дзецьмі і з жонкаю”, а ты, фурман: “І з усім сваім набыткам”.

Вучням прапануецца прыдумаць жартаўлівае віншаванне на аснове выказаў з урывка, а затым скласці віншавальны тэкст да дня нараджэння сябра.

Такім чынам, беларускія народныя казкі – гэта цікавы і займальны дыдактычны матэрыял для вывучэння лінгвістычных тэм, які разам з тым працуе на развіццё маўленчай культуры. Праз паводзіны казачных герояў вучні знаёмяцца з правіламі і нормаў маўленняга этыкету. На аснове простых і вясёлых сюжэтаў вучні запамінаюць этыкетныя формулы, папаўняюць слоўніковы запас, вучацца правільна будаваць выказванні ў маналагічнай і дыялагічнай формах, знаёмяцца з культурай беларускага народа.

Спіс цытаваных крыніц:

1. Канцэпцыя вучэбнага прадмета “Беларуская мова” // Роднае слова. – 2009. – № 8. – С. 90 – 96.
2. Протчанка, В.У. Актуальныя праблемы тэорыі і практыкі навучання беларускай мове / В.У. Протчанка. – Мінск: НІА, 2001. – 211 с.
3. Вучэбная праграма для ўстаноў агульнай сярэдняй адукацыі з беларускай і рускай мовамі навучання “Беларуская мова” (V – XI класы). – Мн.: Нацыянальны інстытут адукацыі, 2012. – 54 с.
4. Кашалёк жоравы: беларускія народныя казкі / уклад. У. К. Касько. – Мінск: Мастацкая літаратура, 2009. – 207 с.

РОЛЬ ЭТНОГРАФИЧЕСКОГО МУЗЕЯ В ГРАЖДАНСКО-ПАТРИОТИЧЕСКОМ ВОСПИТАНИИ УЧАЩИХСЯ

Яцко Е.Ф., магистрант

(г. Витебск, ВГУ имени П.М. Машерова)

Научный руководитель – Сусед-Виличинская Ю.С., доцент, канд. пед. наук, доцент

Введение. Гражданско-патриотическое воспитание учащихся является одним из главных направлений в работе общеобразовательной школы. Гражданственность и патриотизм имеют огромное значение в социальном и духовном развитии учащихся. Основными задачами гражданско-патриотического воспитания являются формирование у учащихся чувства патриотизма, любви к Родине, гордости за её прошлое, стремление участвовать в созидательной деятельности во имя Родины, что в наше время наиболее востребовано в современном обществе. Проблемы гражданско-патриотического воспитания нашли свое отражение в научных исследованиях белорусских ученых, таких как Л.А. Гащенко, Е.А. Капитонова, А.В. Русецкий, Я.С. Яскевич и др.

Гражданское воспитание – это формирование молодого человека как гражданина своей Родины, как человека, способного бороться за обеспечение морально-

политического единства и дружбы народов, осознающего перспективы сильной политики своего государства.

Патриотическое воспитание – это процесс формирования политически сознательного молодого человека, любящего свою Родину, землю, где он родился и вырос, гордящегося историческими свершениями своего народа [1, с. 78].

Одним из направлений гражданско-патриотического воспитания учащихся является опора на историю и культуру региона, возрождение интереса к историческому и культурному наследию родного края. Гражданско-патриотическое воспитание учащихся государственного учреждения образования «Средняя школа № 8 г. Светлогорска» происходит на базе школьного этнографического музея «Спадчына». Работа школьного музея является результатом творческого сотрудничества учителей, учащихся, родителей. Музей соединяет воедино многие поколения учителей и выпускников разных лет, является хранителем и продолжателем лучших традиций школьной жизни. Целью данной статьи является анализ опыта работы этнографического музея «Спадчына» ГУО «Средняя школа №8 г. Светлогорска» в рамках проектной деятельности.

Материал и методы. Материалом исследования являются научные труды отечественных и зарубежных учёных по педагогическому проектированию (Масюкова Н.А., Пальчевский Б.В., Полат Е.С.). Были использованы следующие методы: анализ, проектирование, систематизация.

Результаты и их обсуждение. В гражданско-патриотическом воспитании важное место занимает поисково-исследовательская работа учащихся. Сбор и исследование материала способствует развитию познавательных способностей, формированию навыков культуры и труда, воспитанию гражданских чувств. На базе музея создаётся «Фольклорная копилка» народных песен Светлогорского района.

Вовлечение учащихся в учебно-исследовательскую деятельность, прямое взаимодействие со старшим поколением учит бережно относиться к истории родного края. Работа музея «Спадчына» нацелена на развитие чувства уважения к старшему поколению.

Главная цель школьного этнографического музея «Спадчына» – воспитание у учащихся любви к Родине, которая начинается с любви к своей малой родине, городу, дому, школе; воспитание бережного отношения к традициям своего народа, семьи, школы и стремление сохранить их и преумножить. В создании музея и пополнении экспонатов принимало участие не одно поколение учащихся и их родителей. Многие учащиеся принимали участие в работе музея в составе группы «Поиск». В музее постоянно работает группа экскурсоводов, которая систематически проводит экскурсии по разделам музея для учащихся и их родителей, а также всех желающих приобщиться к истокам белорусской культуры. При музее организована фольклорная группа «Спадчына», которая изучает песенное и танцевальное наследие Гомельщины.

Методическая функция музея тесно связана с исследовательской и поисковой деятельностью, которая объединяет педагогический коллектив и учащихся. Чтобы достичь значимых результатов в педагогической деятельности, посредством музея создаётся доверительная связь между учителем и учащимися. Для тематических классных часов в помощь учителям разрабатываются тематические экскурсии по стендам музея, интегрированные уроки, экскурсии по родному краю, которые расширяют кругозор учащихся и направлены на гражданско-патриотическое воспитание учащихся.

В образовании проектная деятельность часто выступает в качестве средства обучения и воспитания, выполняя вспомогательную роль по отношению к другим видам педагогической деятельности.

По мнению И.А. Колесниковой, практико-ориентированный проект требует от её участников хорошо продуманной структуры, с определением функций каждого из них, чётких выводов и всеобщего участия в организации конечного продукта. Особенно

важна организация работы в плане поэтапных обсуждений, корректировки работы над проектом, в организации презентации полученных результатов и их внедрения в практику [2, с.20].

В ходе практико-ориентированного проекта у учащихся формируются универсальные компетентности: информационная, мыслительная, коммуникативная, деятельностная, которая является ведущей.

На базе музея «Спадчына» был разработан и реализован информационный практико-ориентированный проект «Наш музей», направленный на создание информационной среды для школьного сайта (Табл. 1).

Таблица 1 – Этапы педагогического проекта «Наш музей»

№	Этап	Суть	Деятельность		Результат
			Учителя	Учащихся	
1	Целевой	Определение целей, создание рабочих групп	Определение цели и предмета исследования. Помощь в разработке правил записи и паспортизации музейных экспонатов	Обсуждение цели и предмета исследования. Изучение дополнительной литературы	Правила записи и паспортизации музейных экспонатов
2	Исследовательский	Поиск и запись информации о музейных экспонатах	Консультация по вопросам паспортизации	Составление плана действий, сбор информации, анализ собранного материала	Обновление информации в инвентарной книге учета музейных экспонатов
3	Презентационный	Представление результатов исследовательской деятельности	Организация учебного процесса для проведения занятий в музее	Подготовка показа презентации «Наш музей»	Мультимедийная презентация
4	Рефлексивный	Осмысление процесса исследовательской деятельности и его результатов	Беседа по теме, осмысление собственной деятельности	Осмысление своих собственных действий	План дальнейшей работы по изучению культуры и быта родного края

По гражданско-патриотическому воспитанию в музее «Спадчына» проводится разнообразная воспитательная работа:

- лекции, музейные уроки;
- классные и информационные часы;
- встреч с интересными людьми родного края;
- презентации книг земляков;
- фольклорные посиделки «У самовара»

Учащиеся с большим интересом изучают прошлое родного края, знакомятся с духовно-нравственными ценностями, этнографическим наследием родного города.

В музее «Спадчына» проводятся фольклорные праздники, основанные на обычаях и обрядах Светлогорского района, на которых осуществляется передача наследия этнографической культуры от старшего поколения младшему. Работа школьного музея направлена на массовое приобщение учащихся к истории родного края, фольклорному наследию, к углублённому изучению предметов, интеграцию и творческое развитие личности.

Заключение. Содержание воспитательной работы по формированию гражданско-патриотического воспитания учащихся ориентировано на усвоение культурных и духовных традиций белорусского народа. Приобщение учащихся к истокам самобытной этнической культуры малой родины является успешным решением задач патриотического воспитания. Создание такого рода учебных проектов и использование их на классных и информационных часах позволит расширить представление о культуре белорусского народа и оптимизировать процесс гражданско-патриотического воспитания учащихся.

Список цитированных источников:

1. Гашенко, Л. А. Методологические проблемы формирования патриотических ценностей современного студенчества: моногр. для науч. работн. по спец. 22.00.01. – Теория, методология и история социологии/Л. А. Гашенко. – Витебск: Изд-во УО «ВГУ им. П. М. Машерова», 2001. – 203 с.
2. Колесникова, И. А. Педагогическое проектирование: Учеб. пособие для высш. учеб. заведений / И.А. Колесникова, М.П. Горчакова-Сибирская; под ред. И.А. Колесниковой – М: Издательский центр «Академия», 2005. – 288 с.

ЧАСТЬ II. ТЕОРИЯ МУЗЫКИ. ТЕОРИЯ И МЕТОДИКА МУЗЫКАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

СПЕЦИФИКА ПОДГОТОВКИ УЧИТЕЛЯ МУЗЫКИ

Беляева В.И., студентка 5 курса

(г. Витебск, ВГУ имени П.М. Машерова)

Научный руководитель – Денисова И.В., магистр педагогики

Урок музыки в общеобразовательной школе – урок искусства. Соответственно, музыка определяет все происходящее на занятиях: характер общения учителя с учащимися, методы, приемы донесения музыкального материала, логику организации занятия. Урок строится в опоре на закономерности самой музыки. В нем обязательно есть своя кульминация, подход к ней, заключение, как и в произведениях искусства. На уроках должна звучать музыка, способствующая развитию у учащихся здоровых музыкальных потребностей и высокого вкуса. На уроке музыки, как нигде, тесно сотрудничают чувства и мысли, достигается единство творческих устремлений учителя и учащихся. Свобода в суждениях и ответах, творческая активность и инициатива учащихся, удовлетворенность от совместных занятий возникают именно благодаря музыке [1, с. 5]. Исходя из вышесказанного, встает вопрос о том, какими профессиональными качествами должен обладать учитель музыки, чтобы в полной мере соответствовать современным требованиям.

В научной литературе деятельность учителя музыки характеризуется как музыкально-педагогическая [1, 2, 3, 4]. Большой вклад в разработку этого вопроса внесли О.А. Апраксина, Л.Г. Арчажникова, В.И. Петрушин, В.Г. Ражников, Ж.А. Сокольская, Е.Н. Федорович, О.Г. Щелкалина и др. ученые. Анализ теоретических источников и практического опыта позволил нам определить специфику подготовки учителя музыки и выделить следующие отличительные особенности:

а) Общепедагогические и специальные способности, необходимые учителю музыки.

Наиболее плодотворно развиваются способности в деятельности интересной и любимой. Это обусловлено развитием, обогащением и углублением интересов, в центре которых стоит склонность к деятельности и потребность в ней; повышением объема и качества знаний и умений, связанных с совершенствованием этой деятельности.

Поскольку музыкально-педагогическая деятельность характеризуется как общими, так и специальными способностями, рассмотрения требует и те, и другие, относительно профессии учителя музыки. Педагогические способности являются не только предпосылками успешной деятельности учителя, но и своеобразным отражением ее структуры.

Индивидуальные особенности личности связаны с характеристикой профессиональной пригодности учителя, которые понимаются как соответствие избранной профессии, интересов, склонностей, потребностей, индивидуальных черт характера. В процессе деятельности происходит постепенное изменение природных свойств человека применительно к требованиям этой деятельности и выявляются те качества специалиста, которые в дальнейшем составят структуру его личности. Так, в музыкально-педагогической деятельности образуется целостная структура личности учителя музыки, где музыкальные способности становятся необходимым и обязательным компонентом.

Формирование музыкальных способностей подчиняется общим закономерностям развития способностей. Б.М. Теплов, изучая структуру музыкальных способностей, органически связывая их с общим развитием личности. Он впервые ввел понятия

о музыкальности как систематическом выражении музыкальной одаренности и определил ее основные компоненты: эмоционально-эстетическое отношение к действительности, образное мышление, система музыкально-слуховых представлений, включая различные качественные свойства музыкального слуха, ладовое и ритмическое чувство.

В связи с этим следует обратить внимание на то, что современный учитель музыки должен знать достижения смежных наук (физиологии, психологии, дидактики, музыкальной эстетики) и учитывать их своей практической деятельности.

Таким образом, для овладения учительской профессией необходим целый комплекс разнообразных способностей, при этом все способности проявляются и формируются сначала в деятельности общепедагогической, а затем уже специальной. Глубоко ошибочно мнение, будто учитель музыки должен быть прежде всего хорошим музыкантом, а педагогический опыт придет в последствии сам собой в процессе работы в школе. Лучше всего, если учитель подготовлен и в педагогическом, и в музыкальном смысле.

Артистические, художественные, музыкальные способности помогают более оригинальному и творческому осуществлению педагогической деятельности только при высоком уровне развития общепедагогических способностей [2, с. 39].

б) Музыкально-теоретическая подготовка.

Особому рассмотрению подлежат те требования, которые предъявляются к учителю музыки в связи со спецификой его работы в общеобразовательной школе.

Теоретическая подготовка позволяет учителю музыки глубже понимать явления музыкального искусства, основные закономерности истории и теории музыки в их взаимосвязи и взаимообусловленности.

Изучение теории и истории музыки необходимо учителю как для проведения уроков, так и для организации внеклассной работы, поскольку дает ему следующие знания: основных закономерностей формирования и развития русской и зарубежной музыкальной культуры в их связи с общественно-историческими условиями; основных черт композиторских школ; диалектики развития художественных стилей (барокко, классицизма, рококо, романтизма и т. д.); эволюция основных музыкальных жанров и форм (оперы, балета, симфонии, оратории).

Учитель приобретает следующие навыки и умения:

- интересно, грамотно, разносторонне и образно рассказывать детям о музыке, дополняя рассказ иллюстрацией музыкальных произведений.

- определять основные черты того или иного музыкального стиля, направление, течения;

- определять основные черты стиля данного композитора в его связях с эпохой;

- свободно анализировать произведения, выявляя закономерности образного содержания и его воплощение во всем комплексе формообразующих и выразительных средств;

- выявлять в произведении узловые моменты музыкальной драматургии.

Среди навыков и умений, связанных с курсом гармонии выделяются следующие;

- определять ладофункциональное развитие музыкального произведения: тональный план, структуру и функции аккордов, типы отклонений и модуляций, каденций;

- различать типы фактуры в музыкальных произведениях;

- подбирать аккомпанемент к заданным мелодиям;

- свободно транспонировать;

- уметь подбирать необходимую музыку.

С курсом сольфеджио связаны следующие умения и навыки:

- слышать структуру аккорда, его расположение;

- чисто интонировать мелодию;

- удерживать слухом тональность;

- читать ноты с листа и транспонировать.

Курс анализа музыкальных произведений дает учителю следующие навыки и умения:

- ориентироваться в исторических особенностях формы, стиля, жанра при целом анализе музыкальных произведений;
- комплексно воспринимать форму, фактуру, гармонию произведения;
- логически осмысливать каждую музыкальную форму в процессе изучения и исполнения музыкальных произведений.

в) Требования к дирижерско-хоровой подготовки учителя.

Деятельность учителя музыки невозможна без достаточной вокальной и дирижерско-хоровой подготовки, которая предполагает умение читать хоровые партитуры, дирижировать, владеть методикой постановки голоса, а также знание особенности работы с хором. Навыки дирижировать позволяют учителю моделировать музыкальный образ и воплощать его в том или ином конкретном звучании. Учитель, освоивший дирижирование, умеет координировать свои движения: дирижировать одной рукой и одновременно другой играть на инструменте; показывать вступление и снятие на любую долю такта, динамическое развитие, взятие дыхания и т.п.

Значение специфики вокальной работы помогает учителю осмыслить пути совершенствования слуховых навыков школьников на основе слушания голосов в тембровом и динамическом соотношении, а также выработки чистоты интонирования.

В целом вокально-хоровая работа требует от учителя умение следить за чистотой интонации, строем, ансамблем, дикцией, тембром, дыханием; управлять темпом динамикой, агогикой, штрихами, фразировкой в процессе хорового звучания произведения; приучать школьников петь по руке дирижера. Учитель музыки должен знать закономерности и особенности хормейстерской деятельности в школе; вокально-хоровой репертуар для различных составов хора и ансамбля.

У учителя должны быть сформированы следующие знания и умения: внутренне-го интонирования партитуры; исполнительского и вокально-хорового анализа произведений; использования основных художественно-технических средств; гибкого варьирования приемов управления хоровым звучанием.

г) Инструментальная подготовка учителя.

Подготовка учителя музыки непременно включает овладение навыками исполнительской и концертмейстерской деятельности. Постепенно выступая на уроке в роли исполнителя, иллюстратора, аккомпаниатора, учитель музыки использует свое умение играть на инструменте.

Говоря об инструментальной подготовке, имеется ввиду подготовка по фортепиано, так как этим инструментом пользуется большая часть учителей. Кроме того, и те учителя, для кого инструментом является баян, аккордеон или домбра, должны неплохо играть на фортепиано.

Предпочтение отдается фортепиано, потому что в соответствии с программой урока музыки в школе учителю приходится играть много произведений, написанных специально для фортепиано, а также учитывая вокально-хоровую работу, где учитель одной рукой дирижирует, а другой аккомпанирует – удобнее всего это сделать на фортепиано.

При исполнении учителю необходимо быть особенно требовательным к себе и постоянно помнить, что музыка должна будить творческую фантазию детей, способствовать формированию ассоциативно-образного мышления [4, с. 34].

Одной из важных сторон специальной подготовки учителя музыки являются владение навыками концертмейстерской работы.

Учитель должен уметь аккомпанировать хоровому и сольному пению; показывать вступление солисту и хору; петь, аккомпанируя себе при этом; читать с листа и транспонировать партию аккомпанемента в различные тональности; подбирать по слуху мелодии и сопровождение популярных песен; владеть навыками переложений, игры в ансамбле.

Овладение навыками чтения с листа, подбирая по слуху и транспонирования позволит учителю значительно быстрее освоить достаточно широкий песенный репертуар; использовать в работе незнакомые сочинения; избежать излишнего форсирования детских голосов при исполнении сочинений, написанных в неудобных для детей тональностях.

В ходе чтения с листа учитель должен быстро вникать в замысел произведения, одновременно видеть партию солиста и аккомпанемент, музыкальный и литературный текст, осознавать характер музыки, обращая внимание на смену темпа, тональности, фактуры и ритмического изменения.

Говоря об исполнительской деятельности учителя, следует подчеркнуть, что речь идет не об исполнении «вообще», а об исполнении для детей: играть надо ярко, образно, эмоционально, имея постоянный контакт с классом.

д) Методическая подготовка.

Особо следует выделить владение учителем методикой музыкального воспитания, так как сюда включается как сугубо специальные, так и психолого-педагогические знания и умения в аспекте преподавания предмета «Музыка» в школе.

Знание методики музыкального воспитания помогает учителю правильно анализировать и осмысливать школьную программу по музыке и в итоге овладеть методами работы с привлечением конкретного музыкального материала, оно помогает дополнять и расширять границы урока музыки, исходя из условий и особенностей определенной школы, класса [3, с. 54].

Таким образом, специфика подготовки учителя музыки заключается в единстве общекультурной, психолого-педагогической, музыкально-эстетической образованности, целостной системы специальных знаний, умений и навыков, которые проявляются в творческой музыкально-педагогической деятельности.

Список цитированных источников:

1. Алиев, Ю.Б. Настольная книга школьного учителя-музыканта: уч. пособие / Ю.Б.Алиев. – М., 2000. – 336 с.
2. Апраксина, О.А. Методика музыкального воспитания в школе: уч. пособие / О.А.Апраксина. – М., 1983. – 222 с.
3. Кабалевский Д.Б. Как рассказывать детям о музыке: пособие. / Д. Б. Кабалевский. – М., 1989. – 190 с.
4. Щелкалина, О.Г. Формирование профессионально значимых качеств учителя музыки / О.Г.Щелкалина // Атореф. дисс. ... канд. пед. наук. – М., 2000. – 19 с.

МУЗЫКАЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ ВИТЕБЩИНЫ

**Беляева В.И., студентка 5 курса,
Денисова И.В., старший преподаватель
(г. Витебск, ВГУ имени П.М. Машерова)**

Музыкальному образованию во все времена уделялось большое внимание. В Витебске во второй половине XIX века насчитывалось 21 учебное заведение (средние, низшие, женские учебные заведения; частные одноклассные школы, казенные еврейские училища). К началу XX века их количество значительно возросло. В каждом учебном заведении организовывался хор из воспитанников, который имел целью наряду с развитием музыкальных способностей укрепление религиозности. Музыкальное воспитание в общеобразовательных учреждениях приобрело системный характер. В учительских семинариях, на музыкальных курсах шла целенаправленная подготовка учителей пения для народных школ, в которых уроки музыки в начале XX века были введены в качестве обязательного предмета [3].

Значительную роль в истории музыкального воспитания Беларуси этого периода сыграла деятельность А.А. Гриневича. С его именем связано начало создания вокально-хорового репертуара для детей, в первую очередь, для школы. Занимаясь вопросами

собиранья белорусской песни, он стремился к пропаганде произведений национального музыкального творчества, был убежден, что пение, преподавание музыки обязательно занять должное место в воспитании детей. Им были созданы и изданы в 20-ые годы XX века в Вильно пособия для белорусской школы «Школьны спеўнік» и «Народны спеўнік», а также песни, написанные А.А. Гриневичем на стихи Я. Купалы и Я. Коласа.

С 1881 г. в г. Витебске осуществлял деятельность «Вокально-литературно-драматический кружок», насчитывавший в числе своих членов более ста человек. Позднее он стал называться Витебским музыкально-драматическим обществом или Витебским Обществом Любителей музыкального и драматического искусств. В 1887 г. утверждена программа музыкальных классов, открываемых Обществом, с целью развития «в учащихся правильных музыкальных познаний по специальностям: пения, фортепианной и скрипичной игры, а также теории музыки, для предоставления желающим возможно полного музыкального образования.

В начале XX века в Витебске появляются первые частные музыкальные школы. Так, в 1901 г. в Витебске была открыта музыкальная школа княгини А.А. Максutowой, работавшая по 1903 г., в 1904 г. начала работу музыкальная школа З.Г. Кано, в 1909г. открыта «Музыкальная школа Свободного Художника Б.М. Вядро в городе Витебске».

Музыкальная культура создавалась усилиями многих поколений талантливых народных музыкантов. В этом процессе, кроме самобытного народного искусства, велика роль и церковного певческого искусства, и школьных театров, и частных капелл, оркестров. И, конечно, большой вклад внесли белорусские музыканты-исполнители.

В 20-40-е гг. XX в. происходило формирование национальной композиторской школы. Начальная ступень развития профессиональной музыки в Беларуси связана с социальной, политической обстановкой в те годы. Революции 1905, 1907 и 1917 годов явились толчком к возрастающей волне национального самосознания. Широко распространяется идея «белорусизации» культуры, происходит внедрение белорусского языка в учебники, газеты, журналы. Обновляется и обстановка, в которой теперь звучит музыка. Возникает множество музыкальных кружков, обществ, самодеятельных хоров, частных музыкальных школ и училищ. Организуются «вечеринки», на которых читаются стихи и звучат народные песни и танцы [2].

Вполне естественно, что атмосфера разносторонней художественной активности, дух поиска средств «нового искусства», жажда знаний и творчества породила необходимость создания в городе музыкального учебного заведения. В октябре 1918 года в Витебске открывается первая на территории Беларуси народная консерватория. Ее директором стал Н. Малько. В своих воспоминаниях он отмечает, что «Витебская народная консерватория значительно выделялась среди других подобных учебных заведений педагогическим составом. В ней работал целый ряд талантливых профессоров, и, в общем, существование консерватории и симфонического оркестра оказалось исключительно благотворным для города». Важным событием в жизни музыкального техникума и города явилось открытие в 1924 году оперного класса, деятельность которого активизировалась, когда на работу были приглашены режиссеры и преподаватели сольного пения Л. Днепров, И. Милославский и И. Гитгарц (в последующем заведующий музыкальной частью БДТ-2). Силами педагогов и учащихся оперного класса в 1925–1927 годах ставились оперы «Фауст», «Севильский цирюльник» и др., пользовавшиеся большим успехом у витебчан. Поэтому естественным шагом явилось создание в городе труппы «Молодая опера» под руководством И. Милославского, в задачи которой входила постановка известных опер русских и зарубежных композиторов, полюбившихся публике.

Обращает на себя внимание и тот факт, что музыка становится необходимым условием не только театральных постановок, но и художественной жизни города – разветвленная сеть концертов, массовые инсценировки, стремящиеся к цельному синтетическому зрелищу. Например, в штат театров включают профессиональных музыкантов – дирижеров, хормейстеров, артистов оркестра и хора, отдельных исполнителей. Такой

широкий для драматического театра состав музыкантов был распространенным явлением в творческой практике 20-х годов, и велика заслуга в этом Народной консерватории. Профессиональные музыканты обеспечивали выразительное исполнение музыкальных фрагментов спектакля, подчеркивая равнозначность музыкального ряда, сценографии и театральной драматургии. Музыка, тем самым, во втором десятилетии XX века, по сравнению с началом века, занимает одно из ведущих положений в художественной панораме искусств. Развиваясь по пути последовательного накопления и освоения опыта, она становится необходимым условием жизненной среды [2].

Таким образом, художественная жизнь Витебска 20-х годов XX столетия – явление значимое с позиций становления «нового искусства» на территории Беларуси. Здесь существовали объективные условия культурного ренессанса города первой трети XX века. Витебск находился на перекрестке гастрольных маршрутов известных исполнителей, поскольку для этого были подходящие условия – несколько концертных залов, два театральных здания и особая аудитория (подготовленная обществом музыкального и драматического искусства; обществом любителей изобразительного искусства и музыки; отделением РМО, а позже – открытием народной консерватории).

В 30-40-е годы прошлого века на территории Витебского региона происходило становление системы музыкального образования, которая с середины века и по сегодняшний день представлено различными видами и формами. На современном этапе музыкальное образование доступно для всех желающих разных возрастов.

В Беларуси выделяют 3 ступени музыкального образования:

- ✓ начальное (общее в детских музыкальных школах, детских школах искусств);
- ✓ среднее профессиональное (в музыкальных училищах, музыкальных колледжах);
- ✓ высшее (в консерваториях, институтах и академиях искусств, на музыкальных факультетах вузов) [1, с. 73].

В Витебском регионе представлены перечисленные ступени музыкального образования. В городах, районных центрах и крупных населенных пунктах действуют музыкальные школы и школы искусств. На сегодняшний момент в г. Витебске проводится обучение детей музыке в 5 детских музыкальных школах и 8 школ искусств; в Витебском районе работают 5 музыкальных школ, 2 детские школы искусств, действуют более 80 детских творческих коллективов. Кроме того, широко представлена система дополнительного музыкального образования (разнообразные кружки, студии). Среднее профессиональное музыкальное образование представлено в Витебском регионе следующими учебными заведениями: УО «Витебский государственный музыкальный колледж им. И.И. Соллертинского», УО «Новополоцкий государственный музыкальный колледж», Полоцкий колледж УО «ВГУ имени П.М. Машерова».

Высшее образование по специальности «Музыкальное искусство» можно получить на педагогическом факультете УО «ВГУ имени П.М. Машерова», по специальности «Регент-псаломщик» – в Витебской духовной семинарии Белорусской Православной Церкви.

Таким образом, в Витебске и Витебском регионе музыкальное образование было востребовано как в прошлом веке, так и на сегодняшний день. Оно является неотъемлемой частью подготовки молодого поколения, доступно с ранних лет и представлено на всех ступенях образования.

Список цитированных источников:

1. Дылькова, С.В. Интеграционные тенденции в развитии музыкального образования // Высшее образование сегодня. – 2009. – № 9. – С. 72–76.
2. Кузьмініч. М.Л. Гісторыя харэаграфічнай і музычнай адукацыі: вучэб. дапам. / М.Л. Кузьмініч. – Мінск: Бел. дзярж. ун-т культуры і мастацтваў, 2007. – 163 с.
3. Памятная книжка Витебской губернии на 1867 год. – Витебск: издание Витебского губернского статистического комитета. – Санкт-Петербург: в Типографии К.Вульфа, 1867. – 319 с. Репозиторий ВГУ.

РАЗВИТИЕ РИТМИЧЕСКОГО СЛУХА МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ НА ФАКУЛЬТАТИВНЫХ ЗАНЯТИЯХ ПО ОРКЕСТРУ

Василёнок В.С., магистрант

(г. Витебск, ВГУ имени П.М. Машерова)

Научный руководитель – Карташёв С.А., канд. пед. наук, доцент

Одной из основных задач предмета «Музыка» в общеобразовательной школе является развитие музыкальных способностей учащихся, в частности ритмического слуха, который лежит в основе музыкальной деятельности.

Теплов Б.М. утверждал, что «ядро» музыкальных способностей – это представление о звуковысотных и ритмических соотношениях звуков, как основных носителей музыкального смысла [1]. Многие педагоги и музыканты (Асафьев Б.В., Ветлугина Н.А., Орф К., Яворский Б.А.) подчёркивали значение детского музицирования, как основу развития музыкальности детей: развития музыкального восприятия, слуха, музыкально-ритмических способностей и памяти.

Развитие ритмического слуха младших школьников с помощью игры на музыкальных инструментах давно считается эффективным. Однако, несмотря на положительные теоретические и практические предпосылки, создание оркестра в общеобразовательных школах остаётся в стадии становления. Такое положение вызвано рядом факторов: отсутствием системного подхода в организации оркестра детских музыкальных инструментов, отсутствием соответствующей программы, недостаточной разработкой методического материала, готовностью учителя к работе в данной области, а также необходимого инструментария и репертуара.

Цель исследования: формирование у учащихся младших классов общеобразовательной школы ритмического слуха на внеклассных занятиях в оркестре детских музыкальных инструментов.

Материалы и методы. Стремительное развитие новых информационных технологий в последние десятилетия 20 века обусловило процесс компьютеризации электронного инструментария. Музыкальный компьютер становится незаменимым в деятельности композитора, аранжировщика и всё шире применяется в преподавательской деятельности. Благодаря использованию компьютерных технологий творчество музыканта становится не только более многогранным и увлекательным, но одновременно – простым и продуктивным. Одним из инструментов внедрения информационных технологий в музыкальное образование является фонограмма (заранее прописанная партия инструментального сопровождения).

Исследование проводилось во втором классе ГУО «Средняя школа № 4 г. Витебска» в течение одного учебного года. На первом занятии класс был поделен на две группы: одна группа исполняла песню, а другая – негромко хлопала в ладоши ритмический рисунок, после группы менялись. Таким образом, была проведена диагностика и определён уровень сформированности ритмического слуха. На занятиях в оркестре школьники выполняли ритмические упражнения, знакомились с элементарными шумовыми и ударными инструментами из образовательной практики Карла Орфа.

Чтобы данные занятия были не только интересными, но и результативными, мы записали фонограммы произведений и предоставили возможность учащимся разучивать свою партию не только в школе, но и дома.

Для реализации цели использовались следующие методы: анализа, сопоставления, наглядности, практические и творческие.

Результаты и их обсуждение. Оркестр – один из видов детского исполнительства, развивающий их музыкальные способности. Игра на шумовых и, особенно, ударных инструментах способствует формированию ритмического слуха у школьников. Создание шумовых и ударных инструментов в младших классах имеет положительный бонус

– освоение музыкальных инструментов не требует специальной подготовки и длительного времени. Благодаря этому, ученики почти сразу начинают играть на музыкальных инструментах и самостоятельно приобретают опыт практической деятельности.

В исполнении оркестра звучали песни, марши, народные мелодии. Репертуар определялся набором инструментов, имеющимся в наличии, и количеством оркестрантов. При подборе произведений мы знакомили учащихся с музыкальной пьесой, исполняли её на фортепиано, баяне, аккордеоне или слушали аудиозапись, учитывали желания школьников. Играя в оркестре, ученики находились в определённых метроритмических рамках. Необходимость «держат» свой ритм сделала усвоение различных ритмических фигур более ограниченным. Несомненно, оркестровая игра формирует ритмический слух у младших школьников. В мае после года занятий с оркестром мы вновь провели диагностику, и выявил положительные результаты. Учащиеся знали длительности нот, их дробление, отличали сильную долю от слабой, могли воспроизвести достаточно сложный ритмический рисунок. Фонограммы, которые были записаны на диски, МР-3 плееры и мобильные телефоны, принесли неоспоримую пользу. Такой вид исполнения вовлёл учеников в активную форму музицирования, значительно расширил музыкальный кругозор, научил слышать и слушать записанный аккомпанемент, способствовал развитию ритмического и гармонического слуха, музыкальности, исполнительской выразительности и координации. Мы констатировали повышение интереса к музыке. Ряд учащихся изъявили желание заниматься в школах искусств и музыкальных школах.

Заключение: Игра на музыкальных инструментах – интересная и полезная деятельность для школьников. В процессе элементарного музицирования эффективно формируются слуховые представления, ритмический слух, чувство динамики и тембра, развивается любовь к искусству, внимание и организованность.

Список цитированных источников:

1. Теплов Б.М. Психология музыкальных способностей / Б.М. Теплов. – М.: «Наука», 2003. – 335 с.
2. Элементарное музицирование. Программа факультативных занятий для 2-4 классов учреждений общего среднего образования. – Минск: НИО, 2009. – 14 с.

ОСВОЕНИЕ МЛАДШИМИ ШКОЛЬНИКАМИ ОСНОВНЫХ МУЗЫКАЛЬНЫХ ПОНЯТИЙ

Герасимова К.О., студентка 4 курса

(г. Витебск, ВГУ имени П.М. Машерова)

Научный руководитель – Денисова И.В., старший преподаватель

Основная цель уроков музыки на современном этапе в Республике Беларусь – формирование музыкальной культуры личности как части ее общей духовной культуры. Одной из задач учебного предмета «Музыка», наряду с воспитанием любви к музыке, воспитанием эстетических чувств и формированием художественного вкуса, развитием творческих способностей, является освоение музыкального искусства посредством овладения музыкальными знаниями.

Учитывая роль знаний в процессе восприятия (как познавательном процессе) и в общем развитии детей, отсутствие специальных исследований в этой области и связанное с этим соответствующее состояние практики, можно считать, что исследование процесса освоения музыкальных понятий у школьников является задачей актуальной.

В исследованиях А.В. Усовой, Ж. Пиаже, Л.С. Выготского, Д.Н. Узнадзе, Р.Г. Натадзе, П.Я. Гальперина, Н.А. Менчинской, В.В. Давыдова заложены основы исследования проблемы формирования понятий у школьников. Различным аспектам формиро-

вания музыкальных понятий у учащихся посвящены работы Н.Г. Дайри, Д.П. Горского, И.Д. Лушниковой, Л.В. Сусленковой, К.С. Жигановой, Ю.В. Боровиковой и др.

В то же время дальнейшие разработки в этой области в известной мере затрудняются отсутствием методов, позволяющих чётко и однозначно определять степень усвоения ребёнком тех или иных понятий, то есть диагностировать уровень их сформированности [1; с. 34].

В период младшего школьного возраста происходит интенсивное формирование мыслительных способностей детей – начальных форм абстракции, обобщения, простых форм умозаключения и т.д. Во многих исследованиях высказывается мнение, что именно в этом возрасте должен быть заложен фундамент ряда важных представлений и понятий. Учащиеся легче усваивают признаки тех понятий, которые можно представить наглядно. В качестве первоначального определения учитель музыки дает признаки определяемого понятия или называет его составные части. При формировании музыкальных понятий методисты советуют учителю начинать с обеспечения привыкания к ним учеников. Учитель может передавать его содержание, конкретизировать его, давая возможность учащимся часто слышать это музыкальное понятие, т.е. для того, чтобы школьники усвоили хорошо новое музыкальное понятие, нужно с ним знакомиться постепенно. [2, с.15]

У школьников одного и того же класса процесс освоения музыкальных понятий может иметь разный уровень своего развития и различный характер проявлений, обусловленных различным опытом, особыми путями индивидуального развития.

В настоящее время существует ряд методик по освоению музыкальных понятий у младших школьников. В основе каждой методике лежат основные дидактические принципы обучения, но каждый автор вкладывает в них своё содержание. Качество обучения зависит от умелого применения методов обучения, которые кратчайшим путём ведут к глубокому и осознанному усвоению знаний, умений и навыков, развивают музыкальную деятельность детей, способствуя их развитию.

Для музыкального развития ребенка очень важным является усвоение музыкальных понятий, которое не являясь целью музыкального развития ребенка на уроках музыки, в то же время обеспечивает его полноценную творческую деятельность.

Критерии освоения музыкальных понятий базируются на умении слышать и охарактеризовывать характерный комплекс музыкальных выразительных средств, свойственных данному музыкальному явлению, умении отделять существенные признаки, входящие в данное понятие, от несущественных и умении оперировать музыкальными понятиями в процессе творческой деятельности. Условиями освоения музыкальных понятий, по мнению Усовой А.В., у младших школьников в процессе творческой деятельности являются:

1. Знание учителем основных этапов развития формируемого музыкального понятия. Это улучшает видение перспективы в деятельности по формированию музыкального понятия и способствует более квалифицированному ее выполнению.

2. Правильный выбор способа формирования музыкального понятия, методов, приемов, принципов, достаточных для выявления существенных и несущественных признаков данного музыкального понятия.

3. Создание положительного отношения ученика к работе при введении нового музыкального понятия происходит при наличии положительных мотивов. Какое бы музыкальное понятие ни формировалось у учеников, должна быть обеспечена мотивировка его введения.

4. Организация активной познавательной деятельности учащихся на всех этапах формирования и развития музыкальных понятий.

5. Установление связей формируемого музыкального понятия с другими ранее сформированными музыкальными понятиями.

6. Знание учителем имеющейся у учащихся понятийной базы и их жизненного опыта, на которые можно опереться при формировании музыкального понятия. Необходимо учитывать также запас знаний, которые уже приобрели учащиеся о данном музыкальном понятии. Если эти знания безошибочны, на них следует опираться; если в усвоении музыкальных понятий имеются ошибки, необходимо немедленно и принимать меры по их устранению.

7. Обеспечение непрерывного развития музыкальных понятий и единства их интерпретации, устранения возможных различий в раскрытии их содержания.

8. Также немаловажным условием является создание на уроке музыки благоприятной эмоциональной атмосферы, и которой ребенок будет чувствовать себя спокойно и полностью может отдать себя творческому процессу [3; с. 43].

Важно постоянно раскрывать необходимость введения нового музыкального понятия, указывать на необходимость постоянного накопления и обобщения музыкальных знаний, которые позволят ввести недостающее понятие. Через это решается вопрос о случайности или необходимости введения данного понятия, который решается только в контексте понимания проблемы развития музыкальных знаний. Музыкальные понятия имеют высокую степень абстрагирования, являются абстракциями двух степеней: понятия строятся на основе слов, но и сами слова тоже являются абстракциями по отношению к реалиям, к звучащей среде, графическому обозначению этой среды.

Опытно-экспериментальная работа осуществлялась в 2014-2015 учебном году во вторых и третьих классах ГУО «Средняя школа № 1 г. Горки». Общее количество школьников, участвовавших в экспериментальной работе, составило 87 человек. На констатирующем этапе исследования проведено тестирование учащихся контрольной и экспериментальных групп с целью выявления исходного уровня освоения музыкальных понятий. В процессе формирующего этапа были использованы интерактивные методы обучения и созданный нами глоссарий музыкальных понятий. Экспериментальная работа показала значительный рост количества школьников с высоким и средним уровнем освоения музыкальных понятий.

Для успешного музыкального развития младших школьников очень важным является освоение музыкальных понятий, которое не должно становиться самоцелью на уроках музыки. Музыкально-теоретические понятия являются системообразующими для становления музыкальной культуры учащихся в целом. Музыкальные понятия только тогда становятся частью музыкальной культуры учащегося, когда перерастают в умение слышать и понимать музыку, становятся инструментом для овладения определенными исполнительскими навыками, способствуют реализации заложенного в ребенке творческого потенциала.

Список цитированных источников:

1. Абдуллин, Э. Б. Методика музыкального образования: учебник для студ. высш. пед. учеб. заведений / Э.Б. Абдуллин, Е.В. Николаева; под общей ред. М.И.Ройтерштейна. - Москва: Музыка, 2006. - 336 с.
2. Сергеева, Г.П. Практикум по методике музыкального воспитания в начальной школе: учеб. пособие для студ. пед. учеб. заведений / Г. П. Сергеева. - 2-е изд., испр. - Москва: «Академия», 2000. - 128с.
3. Усова, А.В. Психолого-дидактические основы формирования у учащихся научных понятий. Учебное пособие / А. В. Усова. - Челябинск: ЧГПИ. 1979. - 86с.

БЕЛОРУССКИЙ ФОЛЬКЛОР КАК СРЕДСТВО РАЗВИТИЯ ТВОРЧЕСКИХ СПОСОБНОСТЕЙ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

Гимро Р.В., магистрант

(г. Витебск, ВГУ имени П.М. Машерова)

Научный руководитель – Сусед-Виличинская Ю.С., доцент, канд. пед. наук, доцент

Введение. Национально-культурное и духовное возрождение нации, невозможно без обращения к истокам традиционной материальной и духовной культуры и их изучению с самого раннего детства. Белорусский фольклор несёт в себе важный дидактический материал для эстетического воспитания, подрастающего поколения.

Использование национального фольклора в содержании музыкального образования в целях духовно-нравственного и гражданского воспитания детей, является необходимой частью общего педагогического процесса. Это – изучение национальной культуры, музыкальных традиций народа, воспитание на этих традициях чувства гордости за национально-художественные богатства.

Народная словесность помогает понять сущность художественной коммуникации, обратиться к языку, национальной культуре носителя языка, приблизить учеников к постижению духовного мира предков. При изучении белорусских народных песен на первый план выступает культурологический аспект: понимание фольклора как составной части в системе материальной и духовной культур, созданных человечеством, изучение специфики культуры, их преемственности и связи с другими культурами, общих тенденций в историческом развитии. В Республике Беларусь большой вклад в изучение белорусской народной песенной и танцевальной культуры, её национальной и региональной специфики вносят музыковеды З.Я. Можейко, И.Д. Назина, Т.Б. Варфаломеева, В.С. Новак, В.И. Коваль, Р.М. Ковалёва и др.

Целью статьи является анализ учебной программы для учреждений общего среднего образования с русским языком обучения «Музыка I-IV классы» в рамках ознакомления младших школьников с белорусским песенным фольклором.

Материал и методы. Материалом исследования в данной работе являются белорусские народные песни и танцы, представленные в учебной программе для учреждений общего среднего образования с русским языком обучения «Музыка I-IV классы». Использовались следующие методы: анализ, обобщение, систематизация, метод математической статистики.

Результаты и их обсуждение. В наше время с особой остротой стоит задача формирования духовного мира человека, возрождение и расцвета культурных традиций Беларуси. Музыкальный фольклор – уникальная самобытная культура наших предков – осознаётся современным обществом как значительный фактор духовности, преемственности поколений, приобщения к национальным жизненным истокам [1, с. 3]. Музыкальное искусство жило в народе задолго до появления профессиональных сочинителей музыки – композиторов. Белорусская народная музыка сохранила в себе традиции одной из древних и самобытных устных музыкальных культур. Изучение музыкального фольклора младшими школьниками представляет интерес не только в историко-этнографическом аспекте, оно чрезвычайно актуально и в условиях современности, когда решается задача воспитания подрастающего поколения.

Значение фольклора как важной части музыкального воспитания в современном мире общеизвестно и общепризнанно. Фольклор всегда чутко отзывается на запросы людей, будучи отражением коллективного разума, накопленного жизненного опыта. И в нем задолго до возникновения педагогики как академической культуры была уже выработана народная педагогика – система воспитания человека от его рождения до перехода в мир иной.

Фольклор – народное творчество, чаще всего именно устное; художественная коллективная творческая деятельность народа, отражающая его жизнь, воззрения, идеалы; создаваемые народом и бытующие в народных массах поэзия (предания, песни, частушки, анекдоты, сказки, эпос), народная музыка (песни, инструментальные наигрыши и пьесы), театр (драмы, сатирические пьесы, театр кукол), танец, архитектура, изобразительное и декоративно-прикладное искусство [2, с. 22].

В системе образования музыке принадлежит особая роль. Целостно воздействуя на личность, музыкальное искусство формирует мироощущение, мировосприятие и мировоззрение растущего человека.

Каждый учитель должен ознакомиться с нормативными документами, являющимися методологическими основаниями образовательного процесса. Одним из них является учебная программа для учреждений общего и среднего образования с русским языком обучения «Музыка I-IV классы» [3]. Программа направлена на использование различных видов музыкально-художественной деятельности: слушание музыки, хорошее или сольное пение, игра на музыкально-шумовых инструментах, пластическое интонирование, сочинение и импровизация, театрализация, ритмодекламация и т.д. Художественный репертуар, включенный в программу, является рекомендательным. Он определяет направление для самостоятельного педагогического творчества в области песенного репертуара. Соотношение использования белорусского песенного и танцевального фольклора в учебной программе для учреждений общего и среднего образования с русским языком обучения «Музыка I-IV классы» представлено на рисунке 1.

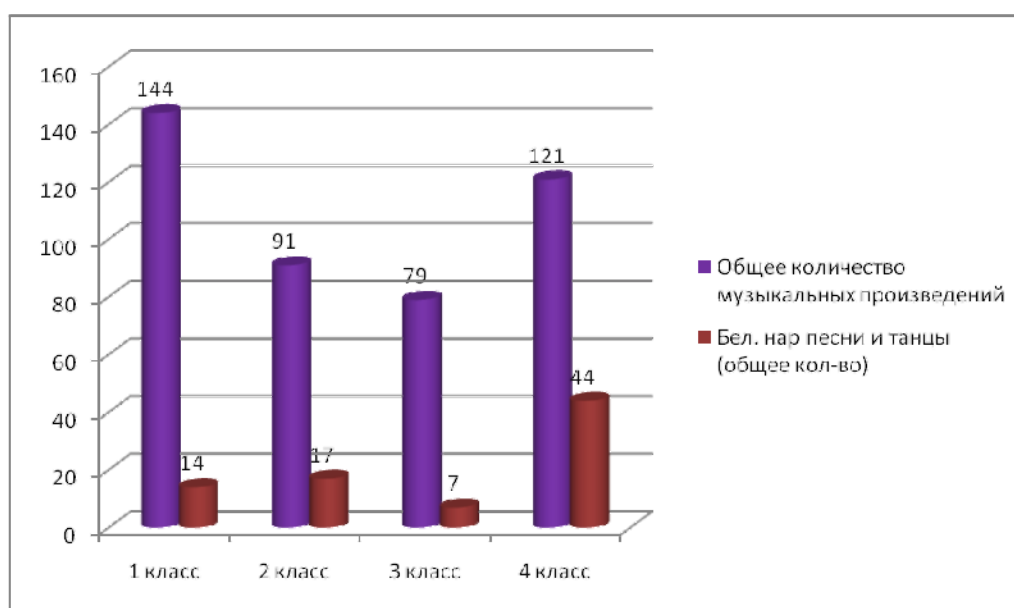


Рис. 1 – Использование белорусского песенного и танцевального фольклора в начальной школе.

Таким образом, процентное соотношение использования белорусского фольклора в учебной программе «Музыка» представлено следующими показателями: в 1 классе – 9,7%, во 2 классе – 18,6%, в 3 классе – 8,8%, в 4 классе – 36,3%.

Примерный музыкальный материал программы представлен, в основном, без повторений. Исключение составляет белорусская народная песня-танец «Мікіта», которая предлагается для знакомства в III классе (1 четверть) и IV классе (I полугодие). Однако в программе не указана паспортизация белорусских народных произведений. Это в некоторой степени обезличивает их, т.к. белорусская культура каждого региона имеет свои особенности. Многие исследователи белорусского устно-поэтического творчест-

ва (П.В. Шейн, М.В. Довнар-Запольский, Н.Я. Никифоровский и т.д.) отмечали особенности записывания, мелодии, слов. Например, белорусская народная песня-веснянка «Вол бушуе – вясну чуе» имеет более 900 вариантов исполнения.

Следует отметить, что в практических материалах «Музыкальная культура Беларуси IV класс» произведена паспортизация белорусских народных песен, предложенных в программе «Музыка I – IV класс» [4, с. 51]. Таким образом, в программе представлены песни Ушачского района (1 песня), Могилёвского района (2 песни), Гомельского района (1 песня), Брестского района (2 песни). Песни Витебского региона не указаны. Любовь к Отечеству, в первую очередь, начинается с любви к своей малой Родине. Духовно-нравственное воспитание невозможно без знания своих «корней», истоков, традиций. Для этого подбор музыкального материала целесообразно осуществлять на традиционной культуре своего региона.

Заключение. Белорусская культура имеет богатое наследие, использование которого даёт возможность приобщить школьников к белорусским народным традициям. Это способствует формированию духовно-нравственного облика подрастающего поколения и развитию его творческих способностей. Характерные качества фольклора (традиционность, устность, коллективность, вариативность, функциональность и синкретизм) позволяют использовать его в развитии творческих способностей младших школьников на уроках и во внеклассной работе.

В программе «Музыка I – IV классы» для учреждений общего и среднего образования с русским языком обучения в разделе «Примерный музыкальный материал» белорусские народные песни, песни-танцы, наигрыши, танцы и другие формы белорусского музыкального фольклора составляют от 9,7% до 36,3 % в различных учебных четвертях начальной школы.

Представлены аутентичные песни, танцы и наигрыши Ушачского, Могилёвского, Гомельского, Брестского районов. Витебский регион в программе не представлен.

Список цитированных источников:

1. Детский быт и фольклор. Сборник / Под ред. О.И. Капица. – Л.: Изд-во Гос. Рус. Географич. общества. 1989. – 63 с.
2. Бережнова, Л.Н. Этнопедагогика: учеб. пособие для студ. Высш. Учеб. заведений / Л.Н. Бережнова, И.Л. Набок, В.И. Щеглов. – М.: Издат. центр «Академия», 2007. – 240 с.
3. Учебная программа музыка для учреждений общего среднего образования с русским языком обучения. Музыка I – IV классы. – Минск: НИО. 2014 – 31с.
4. Сусед-Виличинская, Ю.С. Музыкальная культура Беларуси. IV класс I полугодие: практические материалы в помощь учителю музыки. – Витебск: ГУО «ВО ИРО», 2010. – 66 с.

РАЗВИТИЕ СИСТЕМЫ МУЗЫКАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ БЕЛАРУСИ XX ВЕКА

Дмитриченко О.И., магистрант
(г. Витебск, ВГУ имени П.М. Машерова)

Научный руководитель – Денисова И.В., старший преподаватель, магистр педагогики

На сегодняшний день вопрос изучения системы белорусского музыкального образования особенно актуален, так как музыкальное образование в большинстве научных работ рассматривается в контексте изучения истории музыкального искусства, биографии отдельных музыкантов. Формирование системы музыкального образования на белорусских землях в контексте развития теории и практики музыкально-педагогического процесса исследовано недостаточно. Этим объясняется ограниченность количества научных публикаций, литературы по изучению системы музыкального образования Беларуси.

Теоретико-методологической основой исследования явились труды, отражающие процесс становления и развития системы музыкального образования.

В работе использовался теоретико-методологический анализ историко-педагогической литературы и архивных документов; сравнительно-сопоставительный анализ исторических фактов, педагогических идей и подходов.

Музыкальное образование на рубеже XIX-XX веков отличалось многообразием видов и форм, осуществлялось в трех направлениях: народное, духовное, светское. Исследуя архивные материалы, можно восстановить историю музыкальных учебных заведений в Беларуси того времени.

Музыкальному образованию уделялось большое внимание в гимназиях, училищах, других общеобразовательных заведениях. Многие из этих учреждений имели хоры и оркестровые коллективы, а также своих исполнителей на различных инструментах (включая духовые) что давало им возможность устраивать концерты и музыкальные вечера, посвященные торжественным датам. Начальное музыкальное образование ученики получали как в гимназиях и реальных училищах, так и в частных женских школах и пансионатах. Занятия музыкой прививали учащимся навыки оркестрового, хорового, камерного и сольного исполнительства, знакомили с музыкальными произведениями, с лучшими образцами.

В начале XX века начинают открываться частные музыкальные школы. Например, в Витебске в 1901 г. открылась музыкальная школа княгини А.А.Максutowой; в 1901 г. – З. Г. Кано, в 1909 г. – Б.М. Вядро, открыл свою музыкальную школу. В школах функционировали специальные классы: фортепиано, скрипки, виолончель, духовые инструменты и сольного пения. Обязательными были такие предметы, как теория музыки, сольфеджио, гармония, хоровое пение и оркестровый класс. Как видно из перечня обязательных предметов, общая подготовка учащихся была достаточно основательной. Курс обучения состоял из младшего, среднего и старшего классов.

Открытие музыкальных школ стимулировало рост интереса в белорусском обществе к занятиям музыкой, приобретения музыкальных знаний, навыков пения и игры на музыкальных инструментах, положило начало формированию системы музыкального образования Беларуси.

Свою роль в пропаганде музыкальной культуры сыграли первые народные консерватории – музыкальные учебные заведения, имевшие общедоступный характер. Согласно учебнику по белорусской музыкальной литературе С.Г. Нисевич в 1918 г. открываются народные консерватории в Витебске и Гомеле, а в 1919 г. и в Минске. В них обучались только музыкальным предметам, возраст учащихся не был ограничен. Выступления солистов и музыкальных коллективов носили целенаправленно просветительский характер [1]. Музыкальные учебные заведения этого периода заложили основу для дальнейшего профессионального образования в средних и высших учебных заведениях, а так же послужили толчком для создания уникальной системы подготовки профессиональных кадров в сфере музыкального искусства, которая окончательно сложилась к середине XX в. В целях создания единого образовательного пространства, способствующего творческому и интеллектуальному развитию молодого музыканта, составляющими данной системы явились: детская музыкальная школа; музыкальное училище; высшее учебное заведение (ДМШ – ссуз – вуз).

Стратегической целью данной трёхступенчатой системы музыкального образования стало создание уникальной музыкально-педагогической, научно-методической и исполнительской школ, способных воспитать высокопрофессиональных специалистов в области музыкального искусства, науки и образования, и шире – поднятие уровня музыкальной образованности советского общества как важного политического показателя творческого, интеллектуального потенциала страны, гарантирующего ее развитие в будущем.

Учитывая, что для профессиональной подготовки музыканта – исполнителя требуется от 16 до 18 лет непрерывного обучения, был разработан триединый образовательный цикл, который включал:

- * 7-летний курс обучения в начальной музыкальной школе;
- * 4-летний курс обучения в музыкальном училище (либо как вариант для особо одаренных детей – средняя специальная музыкальная школа при консерватории с 11-летним курсом обучения);
- * 5-летний курс обучения в музыкальном вузе – консерватории, музыкально-педагогическом институте, институте искусств.

В этой связи период профессиональной подготовки музыканта – исполнителя традиционно приходится на возраст от 6 до 23 лет. При этом среднее профессиональное образование, которое осваивают учащиеся в возрасте от 15 до 19 лет, в отличие от прочих специальностей, является обязательным и необходимым условием последующего обучения в вузе, так как исключение одного из трех элементов системы может привести к утрате завоеванных позиций в профессионализации музыкального образования [2].

Разработанная система музыкального образования в кратчайший срок триумфально вошла в мировой образовательный процесс, заняв лидирующие позиции в мире по подготовке специалистов высшей квалификации в области музыкального искусства и образования. По результативности обучения она по праву считается лучшей, не имеющей аналогов в мире. В этой связи сохранение имеющихся традиций в области музыкального образования должно явиться одной из приоритетных задач государственной политики республики. Однако данная система музыкального образования была первоначально разработана для подготовки кадров высшей квалификации в области академической, «серьезной» музыки, и в настоящее время требуют внимания и другие направления.

Таким образом, система музыкального образования в Беларуси складывалась не одно столетие и сегодня имеет ярко выраженные национальные традиции. Трёхступенчатая система музыкального образования, которой мы пользуемся по сегодняшний день, была четко сформирована именно в XXв.

Список цитированных источников:

1. Нисневич, С. Белорусская музыкальная литература / С. Нисневич. – Мн.: Вышэйшая школа, 1966. – 345 с.
2. Кузьмініч, М.Л. Музычная адукацыя у XIX – пачатку XX ст.: монографія / М.Л. Кузьмініч. – Мн.: Беларускі дзяржаўны інстытут культуры, 2008. – 271 с.

ОСОБЕННОСТИ ВОКАЛЬНОГО ИСПОЛНИТЕЛЬСТВА НА РАЗНЫХ ЭТАПАХ РАЗВИТИЯ БЛЮЗА

Жарова Ю.В., преподаватель

(г. Полоцк, Полоцкий колледж ВГУ имени П.М. Машерова)

Введение. Блюзовое вокальное исполнительство представляет собой не только уникальную черту блюзовой музыкальной традиции, но и является своего рода фундаментом современного джазового и эстрадного исполнительства.

Основная часть. Музыкальные истоки блюза – трудовые песни (уорксонг), холлер, негритянская баллада, спиричуэл – способствовали формированию уникальных, сугубо «блюзовых» исполнительских приемов и техник, которые, в свою очередь, активно используются современными джазовыми вокалистами и инструменталистами. Сегодня к блюзовой традиции можно отнести следующие специфические вокально-исполнительские приемы: лабильное интонирование, использование дерти-тонов, холлеринги, шаут-, гроул- и скрим-эффекты, построение мелодий и аккомпанемента в рам-

ках блюзовой тональности (пониженные относительно натурального мажора III, VII, иногда V ступени), офф-бит и т.д.

Однако блюзы, относящиеся к разным «школам», имеют свои исполнительские черты [1]. Большинство исследователей предлагают следующую классификацию и одновременно периодизацию блюзового искусства. Это кантри блюз, или сельский блюз (вторая половина XIX – н. XX вв.), классический, или городской (около 1900–1940 гг.), урбанистический, или ритм-энд-блюз (вторая половина XX в.). Характер исполнения блюза во многом зависел от социально-культурного положения в обществе исполнителя, т.к. блюз всегда являлся результатом субъективного отношения его к самому себе и окружающей действительности.

Говоря о наиболее ранней форме блюза (кантри блюз), следует упомянуть о выдающемся музыканте того периода Блайнде Лемоне Джефферсоне (Blind Lemon Jefferson). В его творчестве в наибольшей степени сконцентрировались особенности исполнения кантри блюзов. На этом этапе «голосом блюза» был голос черного мужчины, воспевавшего жизнь афроамериканца во всех ее «синих» тонах (blue – от англ. синий, а позднее в среде афроамериканцев слово blue стало синонимом меланхолического эмоционального состояния). И для многих этим голосом стал именно Джефферсон. Будучи одним из семерых детей в семье, будущий музыкант родился слепым и выучился игре на гитаре, чтобы хоть как-то зарабатывать себе на жизнь. Блюзы в его исполнении отличались особой экспрессивностью, насыщенностью интонаций, а также активным использованием холлеров и гроул-эффектов [3]. Исполнялись они практически всегда под гитарный аккомпанемент самого Джефферсона (наравне с гитарой в качестве аккомпанемента блюзам «кантри-периода» активно использовалась губная гармошка). Гитарный стиль исполнителя выделялся полифоничностью, сменами фактур и ритмики. Музыкант использовал эффектные арпеджио, повторяющиеся ходы на низких струнах, джазоподобные импровизации, привнесшие в его игру особый колорит и энергию. Тематика кантри-блюзов Джефферсона и многих других блюзменов этого периода ограничивалась лишь проблематикой жизни афроамериканца в условиях расового неравенства и сегрегации.

Классический период развития блюза отличался прежде всего появлением женского вокала. В это время начинается активная запись блюзов на виниловые диски. Вследствие этого блюзовые композиции приобретают все большую популярность, в том числе и среди «белой» аудитории. Таким образом, блюз постепенно превращается в коммерческую музыку. В этот период активно гастролируют такие блюзовые певицы, как Мами Смит, Эдит Уилсон, Этэль Уотерс и Гертруда «Ма» Рейни. Однако наиболее яркой представительницей классической «школы» является Бесси Смит. Ее блюзы уже не так экспрессивны, нежели блюзы Джефферсона, они гораздо «мягче» и «теплее». Большинство певиц, исполняющих блюзовые композиции, выступали в водевильных представлениях, что во многом обусловило изменение вокала в «классическом» блюзе.

Темпы блюзов стали медленными, а аккомпанирующий состав расширился и стал включать в себя фортепиано, гитару, перкуссию. Что же касается Б. Смит, то ее волнующий мощный голос звучал, как правило, под легкий фортепианный аккомпанемент, т.к. «императрица блюза» не любила использовать в аранжировках к своим песням ударные и перкуссионные инструменты. Вместе с женским голосом в блюз пришла и любовная тематика. Часто тексты были романтическими, а иногда даже носили подчеркнуто сексуальный характер. Что же касается особенностей вокального исполнения городских блюзов, то здесь редко используются приемы экстремального вокала, такие, как гроул-эффекты и холлеринги. В классических блюзах голос звучит сравнительно спокойно и гладко.

На смену «бархатному» звучанию блюзов времен «классики» приходит громкое, агрессивное, острое и «шелестящее» звучание ритм-энд-блюза, который и представляет

собой третью «школу». С появлением электрических инструментов блюз становится более «тяжелым». На смену женскому вокалу вновь приходит мужской голос, способный соперничать с «шумным» инструментарием. Во многом возвращаются исполнительские традиции сельских блюзов. Несмотря на некоторое заимствование исполнительских характеристик у своего «сельского» предшественника, урбанизированные блюзы гораздо сложнее технически (произошло усложнение гармонии, мелодики, появление новых вокальных приемов и т.д.). Темповый диапазон ритм-энд-блюзовых композиций чрезвычайно широк, их тематика уже не ограничивается насущными проблемами черного человека. Вообще социальный аспект уже не так ярко выражен в текстах современных блюзов.

Одним из наиболее ярких представителей ритм-энд-блюза является Мадди «Миссисипи» Уотерс, урожденный Маккинли Морганфилд. Его творчество несет на себе отпечаток прошлых трансформаций блюза. Так, его фирменной особенностью стала специфическая техника игры на гитаре – батл-нек («бутылочное горлышко»), которая была популярна в миссисипи-блюзах (территориальной разновидности кантри-блюза).

Заключение. Таким образом, блюзовая исполнительская традиция видоизменялась с течением времени, собственно, как и сам блюз. Однако блюз и по сей день существует во всех своих исторических формах и нисколько не теряет популярности. Более того, именно блюзу современное джазовое исполнительство обязано многими специфическими вокальными и инструментальными приемами.

Список цитированных источников:

1. Конен, В. Д. Рождение джаза / В. Д. Конен. – 2-е изд. – М.: Сов. композитор, 1990. – 320 с.
2. Конен, В. Д. Блюзы и XX век / В. Д. Конен. – М.: Музыка, 1980. – 81 с. : нот.
3. Мошков, К. В. Блюз: введение в историю / К. В. Мошков. – СПб.: Лань: Планета музыки, 2010. – 384 с. : ил.
4. Мураками, Х. Джазовые портреты: эссе / Х. Мураками; пер. с японск. И. Логачева – М.: Эксмо, 2005. – 240 с. : ил.

РОЛЬ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО КОЛЛЕКТИВА В УЧЕБНО-ВОСПИТАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ ВЫСШЕГО УЧЕБНОГО ЗАВЕДЕНИЯ

Зиль А.Ю., студентка 5 курса

(г. Витебск, ВГУ имени П.М. Машерова)

Научный руководитель – Денисова И. В., магистр педагогики

Высшее учебное заведение создает условия для развития и функционирования конкурентоспособного профессионального адекватного внешней и внутренней среде профессорско-преподавательского состава – основной категории персонала, осуществляющей образовательный процесс, продуктом которого являются знания и умения учащегося и студента, способного с учетом происходящих и предстоящих изменений обеспечивать вузу возможность развиваться и достигать своих целей в долгосрочной перспективе. В этой связи возникает вопрос о роли педагогического коллектива в учебно-воспитательном процессе высшего учебного заведения.

Методы исследования: теоретические – анализ предмета и проблемы исследования на основе изучения философской, социологической и психолого-педагогической литературы, эмпирические – изучение и обобщение педагогического опыта, изучение документации, исследование архивных материалов.

Современные представления о педагогическом коллективе как субъекте управления и саморазвития сложились под влиянием идей русских педагогов Л.Н. Толстого, К.Д. Ушинского, Н.И. Пирогова и других.

Педагогический коллектив – общность педагогов образовательного учреждения, объединенная на основе общих мировоззренческих взглядов, воспитательных целей и задач. В наиболее общем виде основные положения педагогического коллектива сформулировал А.С. Макаренко в своей теории ученического коллектива. Формально педагогическим коллективом считается штатный состав образовательного учреждения, включающий учителей и административных работников. Однако истинный педагогический коллектив объединяет единомышленников, создающих свою воспитательную систему, строящих образовательный процесс на взаимодействии педагогов и учащихся и уважающих личность каждого воспитанника [2].

Современный педагогический коллектив выполняет воспитательную, просветительскую, консолидирующую, прогностическую и другие функции. Результатом его деятельности является создание единого воспитательного коллектива образовательного учреждения, участниками которого наравне с педагогами выступают учащиеся. Критерием деятельности коллектива выступает не только высокий уровень знаний, получаемых учащимися, но высоконравственная атмосфера, обеспечивающая комфортное положение в коллективе каждому педагогу и каждому учащемуся [1].

Деятельность педагогического коллектива носит коллективный характер. Индивидуальные усилия отдельных педагогов не принесут желаемых успехов, если они не согласованы с действиями других, если между участниками учебного процесса нет единства действий, требований в организации режима дня ВУЗа, в оценке качества знаний учащихся. Единство педагогов может проявляться в ценностных ориентациях, взглядах, убеждениях, но это не означает, однако, однообразия в технологии педагогической деятельности. В первую очередь единство должно выражаться в уважении к учащимся, их личности, желании научить. Так же общность коллектива может проявляться в творчестве, оптимизме, общей и профессиональной культуре.

Без воспитания у учащихся желания знать, без горячего стремления каждого из них стать по-настоящему образованным специалистом любая методика обучения и воспитания становится лишь схемой. В формировании интеллектуальных потребностей и интересов, независимо от того, какой специальностью они намереваются овладеть, мы видим путь к раскрытию огромных возможностей человека.

К числу особенностей жизнедеятельности педагогического коллектива необходимо отнести отсутствие временных рамок выполнения тех или иных видов педагогического труда. Это часто является причиной перегрузки преподавателей, недостатка необходимого свободного времени для профессионального роста, духовного обогащения.

Организационная структура коллектива зависит от того, насколько принадлежность к нему удовлетворяет потребности и интересы его членов. К числу факторов, определяющих степень удовлетворенности, относятся престиж коллектива, наличие друзей, осознание значимости своего труда в данном коллективе, морально-психологический климат, традиции коллектива.

Еще одна особенность педагогического коллектива – полифункциональность педагогической профессии. Современный педагог может одновременно выполнять функции педагога-предметника, куратора, руководителя студии или кружка, общественного деятеля. Так же для многих педагогов характерна активная исследовательская деятельность. Педагог-исследователь сегодня – это человек, способный выйти за пределы привычного, тонко улавливающий преимущества и недостатки педагогических нововведений, способный сам осваивать современные технологии, создавать и внедрять новые ценности [4].

Специфической особенностью педагогического коллектива является его преимущественно женский состав, что не может не влиять на характер взаимоотношений, возникающих в нем. Женские коллективы более эмоциональны, чаще подвержены сме-

не настроений, более конфликтны, чем те педагогические коллективы, в которых в значительной части представлены мужчины. Однако нужно иметь в виду, что женщины по самой своей природе более предрасположены к воспитательной деятельности, более гибки в выборе приемов и способов педагогического воздействия [3].

Таки образом, педагогический коллектив высшего учебного заведения несет очень важную функцию – обучение и воспитание будущего поколения, молодых специалистов. Эффективность всей деятельности педагогов определяется уровнем педагогической, и не только, культуры его членов, характером межличностных отношений, пониманием коллективной и индивидуальной ответственности, степенью организованности, сотрудничества. Педагогические коллективы высших учебных заведений дают студентам представление о коллективном взаимоотношении и совместной деятельности, что стимулирует педагогов к самоорганизации и постоянному самосовершенствованию.

Список цитированных источников:

1. Бим-Бад. Б.М. Педагогический энциклопедический словарь. / Б.М. Бим-Бад. – М., 2002. – 192 с.
2. <http://www.bibliotekar.ru>.
3. Макаренко, А. С. Сочинения: В 7 т. / А. С. Макаренко. – М., 1958. – Т. 5. – 179 с.
4. Бойко. В. В., Ковалев А. Т., Панферов В. И. Социально-психологический климат коллектива и личность. – М., 1983. – 116-124 с.
5. Спирин. Л.Ф. Теория и технология решения педагогических задач: Развивающее профессионально-педагогическое обучение и самообразование. / Л. Ф. Спирин. – М., 1997.
6. Якунин, В. А. Педагогическая психология. / В. А. Якунин. – СПб., 1998.

РАЗВИТИЕ МЕЛОДИЧЕСКОГО СЛУХА С ИСПОЛЬЗОВАНИЕМ КОМПЬЮТЕРНЫХ МУЗЫКАЛЬНО-ДИДАКТИЧЕСКИХ ИГР

Игнатьева Е.А., магистрант

(г. Витебск, ВГУ имени П.М. Машерова)

Научный руководитель – Карташёв С.А., канд. пед. наук, доцент

Введение. Всё большее влияние на музыкально-образовательную сферу в современном мире оказывает технический прогресс. Активное внедрение компьютерных технологий в музыкально-творческий процесс открывает новые возможности для музыкальной педагогики. В связи с этим возникает потребность в разработке новых путей развития, направленных на использование современных технологий в процессе музыкального образования в общеобразовательных учреждениях [1].

Сегодня, наряду с освоением компьютерных технологий, цифровых музыкальных инструментов особое место принадлежит компьютерным музыкально-дидактическим играм. Известно, что игра является одним из древнейших явлений человеческой культуры. Она возникла раньше письменности, человеческой речи и искусства. Под компьютерной музыкально-дидактической игрой подразумевается особый вид игры, в процессе которой в увлекательной атмосфере осуществляется музыкальное развитие учащихся, сопровождающееся воспитательным эффектом, характеризующееся опосредованной формой усвоения знаний и формирования умений. Компьютерные музыкально-дидактические игры преодолевают рамки общепринятого представления о них как об элементарной форме приобщения младших школьников к основам музыки. Благодаря им в зону музыкально-игрового пространства могут быть вовлечены все участники системы музыкального образования: от дошкольников до студентов. Поэтому музыкально-образовательная сфера испытывает потребность в более активном приобщении к компьютерным музыкально-дидактическим играм.

Вопросы использования компьютерных музыкально-дидактических игр в музыкальной педагогике и методике освещались Х. Хайнер, Г.Р. Тараева, М.Б. Горбуновой, В.М. Глубоченко и другими. Однако не все вопросы, связанные, в частности, с развитием мелодического слуха младших школьников с помощью компьютерных музыкально-дидактических игр, разработаны достаточно детально. Важным вопросом является обоснование роли и места данного вида игр в развитии мелодического слуха, разработка практических методик его развития в сочетании с традиционными подходами к обучению учащихся.

Материал и методы. Исследование проводилось на основе учебной программы для общеобразовательных учреждений «Музыка» I – IV классы, компьютерных музыкально-дидактических игр «Recall the Melody», «The Music Box», «Еагоре». Были использованы следующие методы: анализ, обобщение, наблюдение.

Результаты и их обсуждение. Существует большое количество компьютерных музыкально-дидактических игр. Одно из важных требований к ним, чтобы они были просты в использовании и доступны в освоении. Любой желающий, ознакомившись с краткой информацией об устройстве, мог бы без труда самостоятельно освоить их.

Компьютерная музыкально-дидактическая игра «Recall the Melody» является игрой-тренажёром. Слушая мелодию из трёх нот, исполняемую компьютером, ученики повторяли её, сыграв на виртуальной клавиатуре. После нескольких удачных повторов мелодических последовательностей из трёх звуков компьютер автоматически добавляет четвёртый звук, затем появляются 5-, 6-, 7- и 8-звучные мелодические последовательности. Количество исполняемых звуков и их повторение можно ограничить. Ошибочно набранные звуки можно удалить с помощью кнопки «Delete notes», а при сомнениях в правильном выборе того или иного звука можно прослушать вводимый [2].

С помощью «The Music Box» каждый учащийся смог самостоятельно развить в себе способности распознавать на слух отдельные звуки, интервалы, мелодические и ритмические последовательности, ориентироваться в гаммах и ладах. В ней представлены различные способы работы: 1) музыкальный диктант; 2) тренажёры, которые позволяют оптимизировать учебные занятия, проводить их в игровой форме. В мелодическом диктанте можно самостоятельно запрограммировать количество нот от 2 до 60, выбрать любую тональность, размер, темп, ключ. В данной программе многочисленное количество вариантов каждой разновидности диктантов. После написания диктанта можно открыть его нотный текст для проверки. При работе с тренажёрами по распознаванию звука, интервалов можно с лёгкостью задать наиболее подходящие в каждом отдельном случае параметры, максимально индивидуализировав учебный процесс [3, с. 59]. Наличие счётчиков, фиксирующие правильные и ошибочные ответы помогало учащимся самостоятельно оценить свои возможности и уровень подготовки.

Компьютерная программа «Еагоре» для развития музыкального слуха имеет семь режимов, представляющие собой 7 модулей, которые позволяют целенаправленно осваивать различные элементы музыкального языка (интервалы, лады, аккорды, гармонические функции, мелодические, ритмические фрагменты). Данная программа позволяет проводить учебные занятия в форме упражнений музыкально-дидактических игр. Все настройки модуля располагаются в центре экрана, что существенно облегчает работу. В настройках необходимо указать желаемые опции, а также характеристики того или иного музыкального элемента, которые впоследствии будут задействованы при работе с программой. Для выполнения учащимися требуемых операций предназначены нотные станы, виртуальная фортепианная клавиатура. Кроме них ввод информации может производиться посредством клика мышью на соответствующем наименовании звучащего материала из имеющего списка. Работа с модулем мелодий предполагает воспроизведение вслед за программой мелодического отрывка, который может быть

сыгран на виртуальной клавиатуре. При желании, перед каждым проигрыванием мелодии программой можно задать и прослушать в определённом стиле каденцию. Можно также задать тональность, определиться с ладом, с тесситурой и продолжительностью звукового фрагмента [3, с. 66].

Данные компьютерные игры мы использовали на уроках вместе с традиционными методическими разработками (интонационными упражнениями (распевание, попевокки)). Такой вид работы ученикам доставлял не только удовольствие и интерес, но и в такой непроизвольной форме развивал мелодический слух учащихся. В результате внедрения в практику систематических занятий у младших школьников сформировался оптимальный уровень развития музыкального мелодического слуха.

Заключение. Применение компьютерных музыкально-дидактических игр в процессе музыкального обучения учеников значительно повысили не только уровень развитости мелодического слуха, но и интерес к самим занятиям. Разноуровневые задания дали возможность каждому учащемуся выбрать свой уровень сложности, который соответствует его умениям и навыкам на данном этапе обучения. Предложенные нами компьютерные музыкально-дидактические игры способствовали получению учащимися реальной оценки своих возможностей и уровня подготовки, а также повышению уровня мотивации для их дальнейшего развития. Каждое достижение, преодолеваемое с трудностями, способствовало формированию у младших школьников эмоционально-положительного состояния, которое вызывало чувство удовлетворения, стимулируя дальнейшее желание научиться большему.

Таким образом, компьютерные музыкально-дидактические игры должны органично, в сочетании с традиционными подходами к обучению учащихся войти в структуру учебного процесса, привнеся в него свежий импульс энергии, увлечённость и эмоциональность.

Список цитированных источников:

1. Гимро, А.Е. Развитие музыкального слуха у младших школьников в процессе электронного музицирования / А.Е. Гимро // Музыка в школе. – 2005. – №3. – С. 56 – 57.
2. Горбунова, М.Б. Игровые компьютерные технологии и музыкальное образование: точки соприкосновения / М.Б. Горбунова // Пачатковая школа. – 2011. – №8. – С. 41 – 44.
3. Глубоченко, В.М. Музыкально-дидактические игры: вопросы теории и практики / В.М. Глубоченко. – Минск: А.Н. Вараксин, 2012. – 100 с.

ОСОБЕННОСТИ ЭСТЕТИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА ВО ВНЕУЧЕБНОЕ ВРЕМЯ

Киселёва Т.Е., студентка 1 курса

(г. Витебск, ВГУ имени П.М. Машерова)

Научный руководитель – Сусед-Виличинская Ю.С., канд. пед. наук, доцент

Введение. Идеи эстетического воспитания зародились в глубокой древности. Представления о сущности эстетического воспитания, его целях и задачах изменялись, начиная со времен Платона и Аристотеля, вплоть до наших дней. На современном этапе проблема эстетического воспитания и развития личности является одной из важнейших задач, стоящих перед школой. Указанная проблема разработана достаточно полно в трудах отечественных и зарубежных педагогов и психологов. Среди них К.В. Гавриловец, Н.Н. Гришанович, Д.Б. Кабалевский, Н.И. Киященко, Т.П. Королёва, Б.Т. Лихачев, А.С. Макаренко, Б.М. Неменский, В.П. Рева, В.А. Сухомлинский, М.Д. Таборидзе, В.Н. Шацкая и другие.

Безусловно, воспитание полноценных ценителей прекрасного невозможно только посредством учебного процесса. Этому должны способствовать воспитание в семье, а также кружки различных видов деятельности, походы в театры, на экскурсии, а также живое слово учителя либо воспитателя. В результате проведенных внеклассных мероприятий значительно повышается уровень эстетики, учащиеся начинают смотреть по-другому на окружающий мир. Широкий спектр мероприятий эстетического направления в г. Витебске предоставляют для начальной школы Национальный академический драматический театр им. Я. Коласа, Заслуженный коллектив республики Беларусь театрально-зрелищное учреждение «Белорусский театр «Лялька», Летний амфитеатр, концертный зал «Витебск», музеи, Дворцы культуры, областное объединение внешкольной работы, Центры творчества и внешкольной работы.

Особую роль в эстетическом воспитании школьников можно отвести Государственному учреждению культуры «Витебская областная филармония». Целью статьи является анализ концертной программы Витебской областной филармонии для предоставления информации в учреждения образования в рамках эстетического воспитания детей младшего школьного возраста во внеучебное время.

Материал и методы. Материалом исследования в данной работе являются музыкальные программы для школьников, разработанные на базе ГУК «Витебская областная филармония». Были использованы методы анализа и обобщения.

Результаты и их обсуждение. Сущность эстетического воспитания состоит в организации разнообразной художественно-эстетической деятельности учащихся, направленной на формирование у них способностей полноценного восприятия и правильного понимания прекрасного в искусстве и жизни, на выработку эстетических понятий, вкусов и идеалов, а также развитие творческих задатков и дарований в области искусства [1, с. 214].

Существенной стороной эстетического воспитания является также познание прекрасного в жизни, в природе, в нравственном облике и поведении человека. Не менее важной стороной содержания эстетического воспитания является его направленность на личностное развитие учащихся.

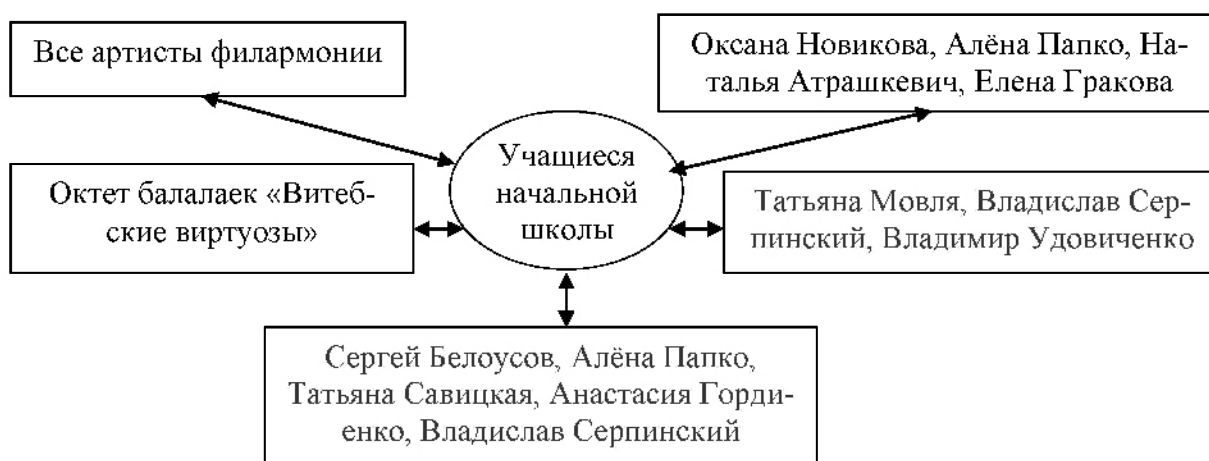


Рис. 1 – Исполнители ГУК «Витебская областная филармония»

В репертуар Витебской областной филармонии для школьников входят музыкальные сказки «Золушка» (по мотивам пьесы Е. Шварца) и «Новый год в Зазеркалье» (по мотивам произведения Л. Кэрролла «Алиса в Зазеркалье»), музыкально-игровая программа «Давайте поиграем в цирк», музыкально-познавательная программа «Балалайкины сказки», детская опера Г. Портного «Королевский бутерброд», музыкальная программа «Сказки о музыкальных красках», музыкальные игры для детей «Саша и

Маша по дорогам безопасности», музыкальная фантазия по мотивам произведений К. Чуковского «Сказки ПРО Бармалея» [2]. Кратко остановимся на некоторых особенностях данного репертуара и его исполнителях (Рис. 1).

Музыкально-игровая программа «Давайте поиграем в цирк» в игровой форме знакомит юных слушателей с яркой и волшебной жизнью артистов цирка, которые демонстрируют силу, ловкость, мастерство и смелость.

Музыкально-познавательная программа «Балалайкины сказки» представляет собой увлекательное путешествие в мир музыки, изобразительного искусства и знакомых с раннего детства сказок. О них рассказывают сами музыкальные инструменты с видео сопровождением, практически без текста. Это – своеобразный урок, где дети смогут поучиться понимать образы, создаваемые музыкой. По оценке родителей уже посетивших данную программу с детьми, она имеет большое значение для развития ребёнка. В программе звучат произведения П. Чайковского, Р. Шумана, Е. Дербенко, русская народная музыка.

В основу сюжета детской оперы «Королевский бутерброд» петербургского композитора Г. Портнова, признанного мастера музыки к драматическим и музыкальным спектаклям, легла «Баллада о королевском бутерброде» английского писателя Алана Милна, автора всем известной сказки о Вини Пухе.

Детская музыкальная программа «Сказки о музыкальных красках» приглашает юных слушателей в гости в волшебное королевство, где семь музыкальных нот, семь живописных красок и семь дней недели не могут жить друг без друга. Богатство тембров, интонационная выразительность и великолепное исполнение октета балалаек «Витебские виртуозы» (художественный руководитель – Заслуженная артистка РБ Тамара Шафранова) помогают создать неповторимую атмосферу музыкальной сказки.

Музыкальные игры для детей «Саша и Маша по дороге безопасности» проходят при хорошей погоде, на свежем воздухе во дворе филармонии – большой, безопасной и зеленой территории. За оградой – шумят автомобили, работают светофоры, а здесь – учат правилам поведения на улицах и звучит живая музыка.

Музыкальная фантазия по мотивам произведений К. Чуковского – новый вариант истории о противостоянии знаменитого доброго доктора Айболита и злого и коварного разбойника Бармалея. В оформлении спектакля принимают участие учащиеся Детской художественной школы №1.

Участие в постановке музыкальных сказок принимают все артисты филармонии. Другие программы требуют создания мини-коллективов. Например, в постановке детской оперы Г. Портного «Королевский бутерброд» кроме артистов О. Новиковой, А. Папко, Н. Атрашкевич и Е. Граковой принимают участие концертмейстер И. Мисник и ведущая Е. Кожарская.

В процессе подготовки к посещению ГУК «Витебская областная филармония» целесообразно не только анонсировать предстоящее мероприятие, но и представлять учащимся состав исполнителей. Таким образом, школьники будут знакомиться не только с музыкальными произведениями, но и с культурой родного города в лицах.

Заключение. На основании вышеизложенного можно предложить следующий алгоритм эстетического воспитания детей младшего школьного возраста во внеучебное время:

1. Изучение репертуара ГУК «Витебская областная филармония».
2. Сопоставление эстетического уровня восприятия школьников с предложенными программами в репертуаре.
3. Постановка очередных конкретных задач эстетического воспитания школьников.
4. Анонсирование выбранных программ (или программы) и исполнителей.

5. Определение мероприятия и даты посещения ГУК «Витебская областная филармония» совместно с учащимися и их родителями.

6. Проведение рефлексии.

Данный алгоритм эстетического воспитания детей младшего школьного возраста во внеучебное время можно использовать на примере любого другого учреждения культуры.

Список цитированных источников:

1. Харламов, И.Ф. Педагогика: Компакт. учеб. курс: Для студентов ун-тов и пед. ин-тов / И.Ф. Харламов. – Минск. Университетское. 2001. – 272 с.
2. Витебская областная филармония. Официальный сайт [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://philharmonic.vitebsk.by>. – Дата доступа: 15.01.2016.

ТЕОРЕТИЧЕСКАЯ МОДЕЛЬ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ТЕХНОЛОГИИ РАЗВИТИЯ ОБРАЗНЫХ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ НА ОСНОВЕ ИНТЕРДИСЦИПЛИНАРНОГО СИНТЕЗА

**Кущина Е.А., магистр педагогики,
(г. Витебск, ВГУ имени П.М. Машерова)**

Развитие образных представлений у учащихся требует новой педагогической технологии, которая бы отвечала современным условиям решения сложных и широкомасштабных задач образования и позволила бы ребенку участвовать в разнообразной творческой деятельности. Младший школьник стремится к активной деятельности, и чем она полнее и разнообразнее, значительней для ребенка, тем успешнее идет его развитие, реализуются потенциальные возможности.

Таким образом, дидактическая структура учебного материала должна строиться на основе такой деятельности ребенка, которая будет способствовать развитию его личности на основе освоения универсальных способов деятельности. Именно собственное действие может стать основой формирования в будущем его самостоятельности и компетентности, т.е. необходим новый педагогический подход в образовании.

В соответствии с целью опытно-экспериментальной работы нами была осуществлена разработка педагогической технологии, направленной на формирование образных представлений у школьников в процессе интердисциплинарного синтеза на уроках музыки.

Целью технологии является развитие образных представлений у младших школьников средством интердисциплинарного синтеза на уроках музыки.

Задачи, решаемые в ходе реализации данной технологии, следующие:

1. Формирование у детей образных представлений посредством развития музыкально-образного воображения, интеллекта, чувств, способствующих ориентации в современном мире при помощи интердисциплинарных обобщений.

2. Интеграция различных видов деятельности детей на основе восприятия музыки как системообразующей для развития у детей образных представлений.

3. Развитие у детей творческого подхода к решению музыкальных задач, самостоятельности в работе, умения преодолевать возникшие трудности и осуществления оригинальных замыслов.

Ожидаемые результат: формирование образных представлений у учащихся и развитие компетентностной личности.

Принципами, обеспечивающими эффективность реализации педагогической технологии развития образных представлений у младших школьников на основе интердисциплинарного синтеза, являются: принцип проблемности; принцип системности;

принцип наглядности; принцип научности; принцип гуманистичности; принцип последовательности; принцип интердисциплинарности.

На начальном этапе развития образных представлений, перед прослушиванием конкретного произведения искусства, в основу было положено доступное и понятное слово (выбранное из художественного или поэтического текста) в котором заложен определенный образ, схожий с образом представляемого произведения искусства.

Современный заказ общества ориентирован на выпускника первой ступени образования (I-IV классы), который не только приобретет за время нахождения в школе определенный объем знаний, умений и навыков, но и научится ими пользоваться. Ведь впереди у ребенка следующая ступень образования, новая деятельность, новые обязанности и новые потребности. Следовательно, для учащихся первой ступени образования должны быть созданы условия, которые помогут им подготовиться к следующей жизненной ступени. На современном этапе все чаще предпочтение отдается использованию педагогических технологий, которые учат ребенка приспосабливаться к современным жизненным обстоятельствам. Есть множество определений понятия «педагогическая технология». Наиболее полным мы считаем определение Г.К. Селевко, который утверждает, что педагогическая (образовательная) технология – это «система функционирования всех компонентов педагогического процесса, построенная на научной основе, запрограммированная во времени и пространстве и приводящая к намеченным результатам» [1].

В настоящее время мы являемся свидетелями того, как в системе младшего школьного образования формируется еще один эффективный способ познания закономерностей и явлений окружающего мира – познание в процессе восприятия музыки. Мы считаем, что интердисциплинарный синтез на уроках музыки, являясь деятельностью по своей сущности, отвечает социальному запросу общества формирования компетентностной личности, и по праву может быть использован в педагогической технологии.

Педагогическая технология формирования образных представлений у младших школьников на основе интердисциплинарного синтеза основана на интеграции различных видов деятельности: восприятие музыки, хоровое пение, музыкальная грамотность, музыкально-ритмические движения, обучение игре на детских инструментах, импровизация.

Основной мотивацией учебной деятельности является познавательный интерес. Наличие у ребенка познавательного интереса, повышает эффективность процесса обучения и вместе с тем насыщает его положительными эмоциями. Педагогическая технология формирования образных представлений у младших школьников на основе интердисциплинарного синтеза предполагает:

- наличие эмоционального компонента;
- организацию образовательного процесса на принципах гуманизма и сотрудничества;
- обеспечение необходимой актуальной помощи школьникам со стороны взрослого, отсутствие прямого контроля и прямого дидактизма;
- организацию учебной деятельности, наполненной музыкальным содержанием.

Основным методом педагогической технологии развития образных представлений у младших школьников на основе интердисциплинарного синтеза является метод содержательно-смыслового анализа развития образных представлений у школьников, основанный на интердисциплинарном синтезе на уроке музыки, а также методы:

1. Визуальный метод: музыкально-графический синестезии Б.Г. Галеева; рисование картинок, отражающих образные представления; рисование линии движения мелодии [2], просмотр видеофильмов, репродукций картин.

2. Вербальный метод включает: сочинение стихов, рассказов, сказок, декларирование под музыку, беседы, обсуждения музыкальных произведений;

3. Метод стимулирования и мотивации учебно-творческой деятельности: стимулирование интереса к учению (создание эмоционально-нравственных ситуаций, ситуаций успеха);

4. Метод осознания личностного смысла музыкального произведения (или интонационного смысла) (А.А. Пиличяускас); – постижение сути музыкального произведения и одновременное раскрытие эмоционально-чувственного мира учащегося. [3, с. 6 – 12].

5. Метод проблемных, поисковых ситуаций. Решение проблемных ситуаций через использование знаний из других предметов.

6. Метод моделирования музыкальной деятельности. Выражение музыкального образа в различных знаковых системах средствами музыкально – пластического интонирования, изобразительного искусства, художественного слова, сочетание восприятия звуковысотных, ритмических свойств музыки с восприятием графики, мультипликации, образных пояснений, картин, рисунков (компьютерные технологии);

7. Метод импровизации. Творческое применение знаний на практике: иллюстрирование композиции в виде драматизации и инсценирование песен, композиции музыкально-литературные с привлечением произведений изобразительного искусства, проведение музыкальных праздников, концертов, музыкальных спектаклей; музыкальные игры, привносящие в исполнение музыки элементы драматизации;

8. Метод музыкального обобщения. Данный метод основан на ассоциативном синтезе произведений музыкального, изобразительного искусства и литературы, создания художественного контекста, предполагающий соединение разных образовательных знаний в едином художественном действии.

9. Метод проектов. В основу метода проектов положена идея о направленности учебно-познавательной деятельности школьников на результат, который получается при решении той или иной практически или теоретически значимой проблемы.

10. Метод использования информационных технологий: использование компьютерных презентаций, тестов, сайтов для поиска музыкального материала, исторических фактов о музыке, создании инструментов и т.п.

Особенностями педагогической технологии формирования образных представлений у младших школьников на основе интердисциплинарных обобщений являются:

Связь образного восприятия (через образ и музыкальный сюжет) с логическим (через символ и алгоритм решения). Музыкальные произведения сопровождаются определенным сюжетом, в который органично вплетены логические задания на сравнение, анализ, классификацию, обобщение, понимание математического содержания. Использование сюжетной линии немаловажно для нравственного воспитания школьника.

– Система постоянно усложняющихся развивающих вопросов и познавательных заданий. Использование одно произведение для решения разных задач образовательной деятельности в течение длительного времени.

– Организационно-методическими особенностями технологии являются следующие ее характеристики:

– Дидактическая мультимодульность. Технология несет в себе способы обучению чтению, развитие математических навыков, развитие творческих способностей.

– Образность и универсальность. Использование разнообразных произведений с яркими сюжетными линиями приводит к неизбежному вхождению в ситуацию, требующую от учащихся четкого алгоритма, последовательности действий, анализа предложенного задания, осознания целей, поиска варианта решения.

Педагогическая технология развития образных представлений у младших школьников на основе интердисциплинарного синтеза отражает проблемный подход в обучении и воспитании.

Основные этапы технологии представлены в таблице 1.

Таблица 1.1 – Основные этапы педагогической технологии развития образных представлений у младших школьников на основе интердисциплинарного синтеза

Этапы		Деятельность педагога	Деятельность детей
Предварительный этап		Создание условий для внесения музыкального компонента во все виды деятельности детей.	Возникновение интереса к миру музыки.
		Мотивация детей к пониманию значимости музыки в жизни человека	Осознание и осмысление актуальности и цели деятельности музыкальной направленности, проявление познавательного интереса
		Введение детей в проблемную ситуацию	Восприятие музыки, хоровое пение, музыкально-ритмические движения, импровизация.
		Создание условий для деятельности, направленной на формирование образных представлений детей младшего школьного возраста	
Образовательный этап	Ознакомление	Мотивация детей к познавательной деятельности	Возникновение интереса к познанию окружающего мира музыки
		Активизация внимания детей посредством включения их в музыкальную деятельность (формирование у детей элементарных ЗУН музыкальной направленности)	Накопление информации
		Подведение итогов. Оценивание результатов.	Самооценка
	Развитие	Обобщение накопленных ЗУН музыкальной направленности	Проявление познавательной, практической, творческой активности
		Стимулирование активности детей в познавательно-музыкальной деятельности путем проблематизации учебного материала	Осуществление практической деятельности преобразующего характера: слушают, сравнивают, группируют, классифицируют, делают выводы
		Помощь в организации и реализации практической деятельности, по мере необходимости	Оказание помощи другим детям по мере необходимости или совместное выполнение действий.
		Подведение итогов. Оценивание результатов. Стимулирование детей к самооценке своей деятельности	Формулирование выводов. Самооценка своей деятельности
	Систематизация	Систематизация полученных ЗУН детей музыкальной направленности.	Участие в самостоятельной исследовательской и творческой деятельности
		Активизация познавательно-музыкальной деятельности детей путем включения их в самостоятельную теоретическую исследовательскую и практическую исследовательскую деятельность	Анализ результатов

Этапы		Деятельность педагога	Деятельность детей
		Подведение итогов. Помощь в формулировании выводов. Оценка результатов	Самоанализ и самооценка своей деятельности.
		Стимулирование детей к самоанализу и самооценке своей деятельности	Самооценка приобретенного опыта
Этап совершенствования		Совершенствование образных представлений детей в познавательно-музыкальной деятельности	Применение детьми полученных знаний и умений музыкальной направленности, адекватных ключевым компетентностям, в повседневной жизни

Особенности технологии таковы, что не надо перестраивать работу учреждения, ломать привычный уклад и выстраивать новый. Технология органично вплетается в уже привычный ритм жизни и образовательные задачи реализуемой программы.

Список цитированных источников:

1. Селевко. Г.К. Современные образовательные технологии: учеб. пособие / Г.К. Селевко. – М.: Нар. образование, 1998. – 256 с.
2. Галсев Б.М. Технические приемы визуализации музыки и светомузыка. – В кн.: Материалы III конференции "Свет и музыка". – Казань: КАИ, 1975, с.187-190.
3. Пиличюскас, А.А. Познавание музыки как педагогическая проблема [Текст] / А.А. Пиличюскас // Музыка в школе. – 1989. – № 1. – С.6 -12.

РАЗВИТИЕ ИНТЕРЕСА К МУЗЫКЕ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ ВО ВНЕКЛАССНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Лубчёнок Е.В., магистрант

(г. Витебск, ВГУ имени П.М. Машерова)

Научный руководитель – Карташёв С.А., кандидат наук, доцент

Актуальность данного исследования обусловлена формированием негативных тенденций в изменении показателей проявления интереса к музыке у младших школьников.

В связи с этим, совершенствование содержания школьного музыкального образования на основе рационального выбора методов обучения и организация факультативных занятий музыкальной направленности, является одним из перспективных направлений повышения его эффективности.

Основной смысл факультативных занятий музыкальной направленности – создание воспитательной системы, целью которой является формирование личности ребенка, воспитание интереса, любви к музыкальному искусству, развитие художественного вкуса и формирование, интересов, убеждений, мировоззрения ребенка с позиции эстетики.

Материалы и методы. Теоретико-методологической основой исследования является теоретический анализ и обобщение литературных источников. Теоретическую базу исследования составили: труды по теории и методике воспитания, концепция учебного предмета «Музыка» Министерства образования Республики Беларусь 29.05.2009 № 675.

Результаты и их обсуждения. Дети младшего школьного возраста подражают своим родителям, педагогам, своим сверстникам. Зачастую СМИ, интернет источники, реклама привлекают детей к развращающим материалам. Такое понимание действительности приводит ребенка к невозможности восприятия реальных духовных ценностей. Происходит искажение художественного вкуса ребенка, снижение нравственного уровня в целом.

Таким образом, важнейшими задачами современной педагогики является решение проблемы обучения и воспитания детей младшего школьного возраста в области искусства, формирование высоконравственной личности.

Искусство – в частности, музыкальное искусство – несет в себе устойчивое представление о духовных идеалах и ценностях, обладает огромным потенциалом в формировании эстетических вкусов и потребностей. Музыка, как и другие виды искусства, в системе общего образования имеет особое предназначение духовного совершенствования человека. Она воздействует интонационно на чувства, сознание, на личность в целом, и активно формирует мироощущение, мировосприятие и мировоззрение человека [1].

В Едином типовом учебном плане для всех типов общеобразовательных учреждений Республики Беларусь предусмотрено обязательное изучение музыки в I–IV классах в объеме 1 часа в неделю. Ограничение периода обучения первой образовательной ступенью обуславливает специфику структурирования содержания предмета «Музыка».

Содержание учебного предмета «Музыка» построено по линейно-концентрическому принципу. Его линейная составляющая представлена системой обобщенных ключевых и частных музыкальных знаний. Эта «стержневая основа» обеспечивает формирование у учащихся целостных представлений о музыке как о виде искусства, ее связях с другими искусствами, роли в жизни человека и общества. Система обобщенных ключевых знаний позволяет в процессе обучения осуществить субъективацию истинно духовных, общечеловеческих ценностей.¹

Необходимым условием для воспитательной и познавательной роли музыки является интерес. Интерес (от лат. interest – имеет значение, важно), стремление к познанию объекта или явления, к овладению тем или иным видом деятельности. Он является одним из постоянных сильнодействующих мотивов деятельности. Особый вид интереса – интерес к познанию или, познавательный интерес. Его область – познавательная деятельность, в процессе которой происходит овладение необходимыми способами, умениями и навыками, при помощи которых ребёнок получает знания [2].

Сегодня в обществе востребован человек не только потребляющий знания, но и умеющий их добывать. Нестандартные ситуации наших дней требуют от нас широты интереса.

Обучение с увлечением раскрывает, мобилизует творческие способности ученика, активизирует его позицию в обучении и существенным образом перестраивает его внутренний мир.

Познавательный интерес совершает своеобразный переворот в области обучения школьника, вдохновляет и вызывает стремление преодолевать трудности, пробуждает инициативу и творчество школьника. Поднимая познавательный интерес до уровня устойчивой черты личности, мы тем самым решаем важную задачу, далеко выходящую за сферу обучения.

Так как в каждом классе обучаются разные ученики с разными способностями, с разными интересами, и учитель должен учитывать, что обучение должно быть разным.

¹ Концепция учебного предмета «Музыка» Приказ Министерства образования Республики Беларусь 29.05.2009 № 675

Поэтому и подход в обучении должен быть индивидуальным и дифференцированным на все уроках и видах деятельности: слушание, исполнение музыки, игра на музыкальных инструментах, анализ музыкального произведения.

Развитие, обучение и эстетическое воспитание детей школьного возраста возможно и на факультативных занятиях музыкальной направленности.

При организации таких занятий рекомендуется использовать 2 учебных часа в неделю в соответствии с учебной программой, утвержденной Министерством образования Республики Беларусь.

Дополнительно можно использовать 1 учебный час (в соответствии с пунктом 63 Положения об учреждении общего среднего образования) для проведения факультативных занятий, направленных на формирование музыкальной культуры средствами вокального или музыкально-инструментального искусства в соответствии с учебной программой, утвержденной Министерством образования Республики Беларусь (“Вокальный ансамбль”, “Инструментальный ансамбль (баян-аккордеон)”, “Инструментальный ансамбль (цимбалы)”, “Инструментальный ансамбль (скрипка)”, “Инструментальный ансамбль (фортепиано)”, “Элементарное музицирование”, “Основы аккомпанемента и импровизации”, “Вокальный ансамбль (фальклорны)”, “Ансамбль старинной музыки”, “Компьютер и музыка”, “Компьютерная аранжировка”).

Проведение данных занятий осуществляется в группах не менее 2 учащихся в каждой.²

Данный подход даст возможность регулировать, корректировать, а значит, и совершенствовать процесс планирования, организации и реализации факультативного обучения.

Применение индивидуальных, парных, групповых форм работы, обеспечивает интерактивное общение и взаимообучение. Большое внимание также уделяется самоанализу и самооценке. Эти уроки дают возможность пробудить в ученике любовь к музыке, мелодии, развивать и совершенствовать музыкальные данные, самостоятельность, активность, научиться реализовывать собственные творческие замыслы.

Поэтому необходимо применять такие методы обучения, и формы работы, ведь они активизируют мысль школьников, стимулируют их к самостоятельному приобретению знаний.

Разнообразить содержание материала учебных пособий помогут имеющиеся в арсенале каждого учителя задания занимательного характера. Включение игры в учебный процесс также способствует развитию познавательной активности учащихся.

Надо заботиться о том, чтобы учащиеся работали активно и увлеченно, и использовать это как отправную точку для возникновения и развития любознательности, глубокого познавательного интереса. Это позволит решить многие задачи обучения: обеспечить прочные и осознанные знания изучаемого материала.

Заключение. Подрастающий человек нуждается в определённых духовно-нравственных основах и эстетических ориентирах, которые часто несовместимы с тем, что он встречает в реальной действительности и средствах массовой информации. Таким образом, обучение и эстетическое воспитание детей младшего школьного возраста является важнейшей составной частью системы образования.

Полагаем, что в начальной школе целесообразно использовать факультативные занятия музыкальной направленности. Это поможет удержать интерес учащихся к изучению музыки, повысить внутреннюю мотивацию, вносить новизну элементов, обогащая их новыми музыкальными впечатлениями.

² Методические рекомендации по организации факультативных занятий музыкальной, хореографической, театральной, художественной направленности. Кодекс Республики Беларусь об образовании. Статья 158.

Учитель должен создавать все условия для того, чтобы разжечь интерес к знаниям. В этом состоит его важнейшая задача.

Список цитированных источников:

1. Медушевский В. В. О закономерностях и средствах художественного воздействия музыки. – М.: Владос, 2000. – 257с.
2. Волостникова, А.Г. Познавательные интересы и их роль в формировании личности / А.Г. Волостникова. – М., 1994. – 75 с.

ОСОБЕННОСТИ МУЗЫКАЛЬНОГО ВОСПИТАНИЯ ШКОЛЬНИКОВ В ДЕТСКОЙ ШКОЛЕ ИСКУССТВ (НА ПРИМЕРЕ КЛАССА БАЯНА)

Скоринов В.В., студент 2 курса

(г. Витебск, ВГУ имени П.М. Машерова)

Научный руководитель – Сусед-Виличинская Ю.С., доцент, канд. пед. наук,

Введение. В 1822 году немецкий настройщик инструментов Христиан Фридрих Людвиг Бушман для облегчения своего труда придумал механизм, похожий на детскую гармошку. Затем венский органый мастер Кирилл Демиан усовершенствовал этот механизм и выпустил первый аккордеон в 1829 году. Появление гармоник в России обязано русскому оружейнику Ивану Сизову. Развитие и усовершенствование баяна происходит довольно быстро: в 1927 году в Харьковском государственном музыкально-драматическом институте открывается отдел народных инструментов, а в 40-х годах баян становится в Советском Союзе одним из самых популярных инструментов. Важную роль играл баян в годы Великой Отечественной войны. В послевоенное время мастера продолжили усовершенствование баяна, что привело не только к его популяризации, но и работе над совершенствованием исполнительского мастерства. Обучение игре на этом музыкальном инструменте происходит на различных уровнях, начиная с обучения в детской музыкальной школе. Целью данной статьи является систематизация практических методов музыкального воспитания учащихся в процессе обучения игры на баяне.

Материал и методы. Материалом исследования в данной работе является методика музыкального воспитания учащихся по классу баяна. Использовались следующие методы: описание, обобщение.

Результаты и их обсуждение. Теоретические и методические аспекты начального периода обучения игре на музыкальном инструменте (на материале занятий в классе аккордеона) разработаны Р.Н. Бажилиным [1]. В.А. Семёнов особое внимание уделяет звукоизвлечению при игре на баяне, разрабатывает специальные приспособления для удобства игры на инструменте для начинающих. Методический материал его школы полезен для каждой ступени музыкального образования [2].

По переписи населения 2015 г. городской посёлок Шумилино насчитывает населения 7395 человек. В ГУО «Шумилинская детская школа искусств» обучается около четырёхсот детей. В городе Витебске проживает 373764 человека и функционирует восемь детских музыкальных школ и школ искусств, в каждой из которых обучается от 400 до 500 учащихся [3]. Соотношение общего количества населения к количеству обучающихся в г. Витебске и в г.п. Шумилино соответственно больше в 6,3 раза. Исходя из этого, набор в школу искусств провести достаточно сложно, т.к. яркие музыкальные способностями и данные не всегда проявляются в младшем школьном возрасте и, соответственно, небольшое количество поступающих не предполагает конкурса при проведении вступительных экзаменов.

Всё это требует от учителя по классу баяна использование уже известных методов музыкального воспитания школьников с учётом новых социально-культурных условий. Структура методической работы учителя представлена на рисунке 1.



Рис. 1 – Структура методической работы.

На современном этапе дополнительное музыкальное образование не является обязательным, а данный вид обучения является платным. Поэтому очень важно учитывать, какое впечатление производит учитель как специалист и человек. Это и внешний вид, и манера поведения, и отсутствие вредных привычек.

Первой задачей учителя является поиск индивидуальных подходов к учащимся с разными музыкальными способностями. При кропотливой, методически грамотной и настойчивой работе можно развить музыкальные способности у каждого учащегося. Для этого целесообразно применить приём перспективного оценивания результатов: если в начальных классах оценка завышается в качестве поощрения, то после третьего класса ученики могут самостоятельно прийти к адекватно высокому результату. Актуальность этой позиции подтверждается отсутствием пропусков занятий по неуважительным причинам.

Одним из способов мотивации учащихся к обучению игре на баяне являются концертные сольные выступления, а также в составе коллективов (оркестр народных инструментов, руководитель – Е.М. Сеницкая; семейный ансамбль «Чароўныя музыкі», руководитель – Е.И. Скоринова; Образцовый оркестр баянов, руководитель – Л.Н. Маслянинова).

Достаточно интересны для учащихся такие формы концертных выступлений как игра в ансамбле с учителем и использование эстрадных фонограмм. Последний вид деятельности начал реализовываться в учебном процессе ГУО «Шумилинская детская школа искусств» с 2011 года по предложению директора студии музыкального творчества, ведущего в Республике специалиста в области музыкально-творческого развития личности Василия Михайловича Глубоченко. В.М. Глубоченко – профессор кафедры культурологии и психолого-педагогических дисциплин ГУО «Институт культуры Беларуси», кандидат педагогических наук [4].

Особенно важными для учащихся и их родителей являются выступления школьников на родительских собраниях (не менее двух раз в год). Соответствующее оформление таких выступлений способствуют не только личностному развитию и музыкальному воспитанию ребёнка, но и расширению музыкального кругозора его родителей. Не менее важны для школьников и выступления перед своими одноклассниками и учителями общеобразовательной школы. Всё это способствует укреплению желания продолжать обучение на баяне. Ведь однообразные и монотонные занятия с единственной целью «сдать» очередной академический экзамен или технический зачёт не способствуют созданию атмосферы заинтересованности в конкретном результате.

Заключение. Использование основных положений вышеуказанных методик Р.Н. Бажилина и В.А. Семёнова, разработка собственных методических рекомендаций способствует поддержанию стабильного интереса к обучению на баяне, достижению достаточно высоких результатов в конкурсах (Международный Фестиваль-конкурс «Балтия-2009», г. Санкт-Петербург, 2009 г.; XXI Фестиваль юных музыкантов «Симон-Музыка», г. Столбцы, 2010 г.; Международный конкурс «Город княгини Ольги», г. Витебск, 2011 г.; Областной праздник-конкурс народных талантов «Играй, гармоник», г. Полоцк, 2012 г.; Международный конкурс «Музыкальный Вернисаж», г. Магнитогорск, 2014 г. и т.д.) и концертной деятельности (39 выступлений на различных концертах и мероприятиях за 2014/2015 учебный год). На протяжении 20 лет работы в ГУО «Шумилинская детская школа искусств» её выпускники по классу баяна избрали не только профессию музыканта, но и стали врачами, юристами, милиционерами, учителями в общеобразовательной школе, воспитателями дошкольных учреждений, проявляя такие качества как самостоятельность, целеустремленность, музыкальная образованность. Это во многом способствует стабильному развитию социокультурной жизни в г.п. Шумилино.

Список цитированных источников:

1. Бажилин, Р.Н. Пропедевтический период в обучении музыке: цели, задачи, содержание и методы работы: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02 / Р.Н. Бажилин. – Тамбов, 2010. – 146 с.
2. Семенов, В.А. Современная школа игры на баяне: учебное пособие. – М.: Музыка, 2003 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://ale07.ru/music/notes/song/bayan/s_semenov.htm. – Дата доступа: 10.01.2016.
3. Витебск. Материал из Википедии – свободной энциклопедии [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://ru.wikipedia.org/wiki/Витебск>. – Дата доступа: 11.01.2015.
4. Студия музыкального творчества Василия Глубоченко / DEAL.BY [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://deal.by/cs/48286>. – Дата доступа: 22.01.2016.

РАЗРАБОТКА УЧЕБНО-МЕТОДИЧЕСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ УРОКОВ МУЗЫКИ НА ОСНОВЕ РЕГИОНАЛЬНОГО КОМПОНЕНТА

Чернецкая М.В., магистрант

(г. Витебск, ВГУ имени П.М. Машерова)

Научный руководитель – Сусед-Виличинская Ю.С., доцент, канд. пед. наук

Введение. Игра на музыкальных инструментах формирует умения и навыки, близкие по содержанию к певческой деятельности: звукоизвлечение, звуковедение, артикуляция, ансамблевое звучание в процессе коллективной деятельности; навыки слухового контроля и самоконтроля за качеством исполнения. Это прививает ученикам любовь к музыке, развивает музыкальные способности, формирует ответственность, организованность, укрепляет дисциплину, открывает не только возможности овладения техникой игры на различных инструментах, но и позволяет ориентироваться в достижениях национальной культуры. Учёба в детских музыкальных школах, занятия во внешкольных объединениях и т.д. предполагает не только индивидуальные занятия, но и коллективную форму музицирования – игру в оркестре или ансамбле.

Логическим завершением работы над музыкальным произведением является концертное выступление, которое является одновременно праздником и ответственным испытанием на организованность, выдержку, собранность и силу воли. Однако современные технические возможности позволяют создать фото- и видеоматериалы, которые можно использовать как учебно-методическое обеспечение уроков музыки в общеобразовательной школе.

Материал и методы. Материалом исследования в данной работе являются музыкальные произведения современных белорусских композиторов для создания учебно-методического обеспечения уроков музыки. Использовались следующие методы: описание, обобщение.

Результаты и их обсуждение. Карл Орф известен не только как композитор, но и как основатель школы гимнастики, музыки и танца в Мюнхене. Он внес неоценимый вклад в область детского музыкального воспитания. В основе творческого метода его педагогической системы лежат импровизация, свободное музицирование детей в сочетании с элементами пластики, хореографии и театра. По мнению К. Орфа, задачей педагогов является воспитание в ребёнке творческого начала и творческого мышления. А привитое желание и умение творить впоследствии скажутся в любой сфере будущей деятельности ребёнка [1, с. 291].

Любой музыкальный коллектив, в том числе и оркестр (ансамбль) народных инструментов представляет собой единицу, объединённую общей совместной целенаправленной, планомерно организованной музыкально-культурной деятельностью. Особенностью оркестрового музицирования является воспитание чувства ответственности учащихся за качество исполнения собственной партии в правильном темпе, ритме, штрихах, динамике и т.д., что способствует созданию единства и целостности музыкально-художественного образа исполняемого произведения. Кроме того, данный вид музицирования развивает общие музыкально-слуховые представления, гармонический и полифонический слух, быстроту реакции, наблюдательность, музыкальную интуицию.

Формированию художественного вкуса, образного и музыкального мышления, развитию творческих способностей посвящены многочисленные труды Э. Жак-Далькроза, К. Орфа, Л.А. Баренбойма, В.П. Бубена, С.П. Бублея, В.В. Ковалива и других отечественных и зарубежных учёных и педагогов-практиков.

Цель репетиционных занятий состоит в создании атмосферы развития каждого участника как музыканта-профессионала и личности-патриота. Например, синхронность при взятии и снятии звука; равновесие звучания в аккордах, разделённых между участниками; своевременное «подхватывание» мелодии; соразмерность в звучании партий; общность ритмического пульса; выработка умения правильно выдерживать паузы отрабатывается на первом этапе. Второй этап предполагает выработку умения использовать тембральные краски, более тонкую динамическую нюансировку и т.д..

Репертуарный материал следует выбирать тщательно, рассматривая каждое музыкальное произведение по следующим позициям: музыкально-эстетическая ценность, идейно-эмоциональное содержание, лёгкость исполнения. Необходимо стремиться к тому, чтобы в репертуаре были сочинения композиторов, разнообразные по стилю, жанру и форме. В первую очередь, это произведения белорусских композиторов. Музыкальные произведения для смешанных составов детских оркестров народных инструментов представлены в незначительном количестве, поэтому самостоятельное создание партитур – переложений музыкальных произведений для одного или нескольких музыкальных инструментов – целесообразно осуществлять руководителю конкретного коллектива.

Процесс создания художественного образа музыкального произведения предполагает понимание его сюжетной линии. Образное художественное слово не только раскрывает содержание музыки, но и создаёт у учащихся определённое настроение, вызывает желание активно действовать и сопереживать.

Очень важно накопление учащимися музыкального опыта в процессе обращения к ним с предложением дать оценку звучания того или иного эпизода, определить, насколько убедительно сыграна та или иная партия, не нарушен ли динамический баланс голосов и т.д.

Наиболее перспективными путями популяризации музыкальных произведений современных белорусских композиторов для баяна в гражданско-патриотическом аспекте воспитания подрастающего поколения является разработка учебно-методического сопровождения уроков музыки на основе регионального компонента. Создание аудио-, видео и нотной базы данных предполагает объединение человеческих и материальных ресурсов общеобразовательной школы, детской школы искусств и нотной библиотеки (Рис. 1).



Рисунок 1 – Структура человеческих и материальных ресурсов для создания учебно-методического сопровождения уроков музыки

Детский оркестр народных инструментов «Фантазия» Государственного учреждения образования «Калинковичская детская музыкальная школа искусств» существует на протяжении трех лет. Он является постоянным участником школьных, городских, региональных мероприятий, конкурсов и фестивалей. Например, участие в VII областном конкурсе оркестров и ансамблей струнных народных инструментов «Мелодии родного края им. Г.И. Жихарева» (ноябрь 2015 г.) отмечено грамотой за участие. Поданы заявки на участие во Всероссийском Международном Интернет-конкурсе «Спектр талантов» (декабрь, 2015 г.), в VII Международном музыкальном Интернет-конкурсе INTERNET MUSIC COMPETITION (март, 2016 г., Белград, Сербия); во II Открытом региональном фестивале-конкурсе инструментальных ансамблей (март, 2016 г., г. Мозырь). Наиболее яркой победой является звание Дипломанта II степени на Международном фестивале-конкурсе искусств «В гостях у Пиноккио» (ноябрь, 2014 г. Сан-Марино, Италия).

Конкурсный репертуар коллектива представлен музыкальными произведениями современных белорусских композиторов Гомельского и Витебского регионов (В.И. Будник «Детская сюита», Л.М. Гутин «Полька», В.А. Доморацкий «Элегия», Л.В. Малиновский «Экспромт» и др.).

Заключение. Среди многообразия музыкальных произведений белорусских композиторов, представленных в учебной программе для учреждений общего среднего образования с русским языком обучения «Музыка I-IV классы» [2], недостаточное внимание уделяется музыкальным произведениям композиторов – уроженцев определённого региона. Создание видеозаписей музыкальных произведений в исполнении детских коллективов с последующим ознакомлением школьников на уроках музыки позволит расширить музыкальных и общий кругозор учащихся.

Список цитированных источников:

1. Самин, Д.К. 100 великих композиторов / Д.К.Самин. – М.: Изд-во «Вече», 2008. – 347 с.
2. Учебная программа для учреждений общего среднего образования с русским языком обучения. Музыка I-IV классы. – Минск: Национальный институт образования, 2012. – 31 с.

КОРРЕКЦИЯ ПОВЕДЕНИЯ ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА НА УРОКАХ МУЗЫКИ

Черноцкая Е.С., магистрант

(г. Витебск, ВГУ им. П.М. Машерова)

Научный руководитель – Карташёв С.А., канд. пед. наук, доцент

Изменения, происходящие сегодня в нашем обществе, выдвинули целый ряд проблем, одной из которых является проблема коррекции нарушений поведения детей младшего школьного возраста. Причины нарушения поведения возникают как результат политической, социально-экономической и экологической нестабильности общества, усиления влияния псевдокультуры, неблагоприятных семейно-бытовых отношений, отсутствия контроля над поведением, чрезмерной занятости родителей, эпидемий разводов.

Тревожным симптомом является рост числа детей с нарушением в поведении, проявляющемся в асоциальных, конфликтных и агрессивных поступках, деструктивных действиях, отсутствии интереса к учебе, аддиктивных тенденциях и т. д.

Рассогласованность действий родителей и учителей приводит к росту беспризорности, наркомании, хулиганства, и это факт, факт современной жизни. Следствием неправильного подхода к воспитанию детей, является нарушение поведения детей.

Длительное время в педагогике на первый, и часто единственный, план выдвигалась задача коррекции познавательной сферы ребенка, в недостаточной степени исследованы особенности нарушений поведения детей. Вместе с тем успешность социальной адаптации и интеграции в общество детей определяется не только глубиной нарушений познавательной сферы, но и нарушениями поведения детей.

Общим в происхождении нарушений поведения детей главным образом является агрессивность в различных формах ее проявления, а также негативизм в поведении, приводящие к социальной и психологической дезадаптации. В основе нарушений, сопровождающихся агрессивным поведением и негативизмом, как правило, лежат психологические и социально-психологические факторы. К первым относятся нарушения в мотивационной, эмоциональной, волевой и нравственной сферах личности, ко вторым – негармоничное семейное воспитание.

Типические варианты особенностей в поведении детей – это гиперактивное поведение, а также – демонстративное протестное, агрессивное инфантильное, конформное и симптоматическое поведение. Это сопровождается появлением негативных черт личности, таких, как замкнутость, скованность, конформность, безынициативность, робость, неуверенность в себе, сверхпослушание или, наоборот, импульсивность, непоседливость, безудержность, агрессивность. Как следствие, дети испытывают трудности в принятии и сохранении цели поведения; затрудняются в осуществлении контроля своего поведения, его последствий; неспособны правильно, оценить результаты своего поведения, внести в него необходимые коррективы; неспособны вести себя в соответствии с заданным образом, правилом или, наоборот, при выборе и осуществлении стратегии поведения чрезмерно зависят от взрослого, сверстника. Поэтому необходимое условие преодоления этой трудности, успешного становления произвольного поведения – личностное развитие ребенка (развитие интегративных личностных образов), целенаправленное воспитание произвольности – системообразующего качества личности.

Искусство дает ребенку возможность осваивать богатейшую гамму человеческих эмоций, постигать общечеловеческую культуру путем воздействия на чувства, что порождает в его душе собственные эмоциональные переживания. Эмоции, аккумулируемые и генерируемые искусством, не только воспринимаются и осознаются ребенком, но и переживаются, присваиваются им и становятся его личным достоянием.

«С точки зрения воздействия на эмоциональный мир человека музыка занимает особое место в ряду искусств. Она включает в себе совершенно уникальные, отличные от других областей явления, смысл которых становится доступным пониманию лишь в сопряженности с понятиями, имеющими этическую направленность». «Музыкальное искусство становится важнейшим инструментом, определяющим художественно-творческую и духовно-ценностную направленность всех сторон его личности».

Урок музыкального искусства благотворно влияет на поведение и неокрепшую психику ребенка, его неуравновешенную нервную систему.

В этой связи необходимо обращение с новых позиций к воспитательным возможностям музыкального искусства в изменении внутренних установок и мотивов личности. На мой взгляд, воспитательный компонент уроков музыки должен преобладать над обучающими.

Знания, умения и навыки, приобретаемые учащимися в процессе изучения предмета «Музыка», имеют ограниченный характер относительно содержания данного предмета (в силу специфики музыкального обучения в общеобразовательной школе, прежде всего – крайне ограниченного объема часов, отводимых на этот предмет). Воспитательное же воздействие музыки на школьников не ограничено. Поэтому нам представляется наиболее важной задачей работы учителя музыки формирование у детей положительной мотивации в слушании музыки «высокой традиции» (В.В. Медушевский). Это, в свою очередь, является основой тех потенциальных изменений к лучшему во внутреннем мире ребенка, которые способна вызвать музыка.

На уроках в школе звучит музыка вокальная и инструментальная, ее связь со словом помогает осознать нравственную идею произведения. Перед учащимися возникают воплощенные в мелодии и непосредственно переживаемые чувства: ценность дружбы и товарищества, взаимопомощи, проявления чуткости в отношении к другому, осуждение зазнайства, одобрение скромности. Чем больше различных жизненных связей музыки будет на уроке обнаружено, тем более прочно музыка будет входить в сознание ребят как часть жизни, как сама жизнь даже в таком возрасте.

Эмоциональная насыщенность занятий оказывает на детей успокаивающее воздействие, вызывает положительные эмоции, благотворно влияет на физиологию и психику ребенка, облегчает лечебно-педагогическую коррекцию асоциальных форм поведения, патохарактерологические реакции, изживает негативный социальный опыт, воспитывает эстетические потребности детей, является своего рода профилактической работой в воспитании будущего здорового общества.

Интересно исследование Мартина Гардинера, который выявил некую пропорциональную зависимость между обучением школьников музыке и их асоциальным поведением: чем больше и активнее ребенок занимается музыкой, тем менее вероятны его трения с законом в будущем. Он вывел своеобразную «восходящую кривую музыкальности»: «обычное музыкальное образование лишь уменьшает вероятность антисоциального поведения, музыкальное образование, включающее самостоятельное музицирование, уменьшает эту вероятность очень сильно, а овладение сложными музыкальными навыками напрочь исключает всякий криминальный опыт»

Как уже отмечалось, младший школьный возраст связан со значительными изменениями в психологическом облике ребенка. Важнейшим моментом этих преобразований является переход от непосредственного поведения к опосредствованному, т.е. к поведению осознанному и произвольному. Ребенок учится активно управлять собой, строить свою деятельность в соответствии с поставленными целями, сознательно принятыми намерениями и решениями. Это свидетельствует о возникновении нового уровня организации мотивационно-потребностной сферы и является важным показателем развития личности.

Специфика младшего школьного возраста состоит в том, что цели деятельности задаются детям преимущественно взрослыми. Учителя и родители определяют, что можно и что нельзя делать ребенку, какие задания выполнять, каким правилам подчиняться и т.д. Одна из типичных ситуаций такого рода – выполнение ребенком какого-либо поручения. Даже среди тех школьников (особенно первоклассников), которые охотно берутся выполнить поручение взрослого, далеко не все справляются с заданиями, поскольку не усваивают его сути, быстро утрачивают первоначальный интерес к заданию или просто забывают выполнить его в срок.

Этих трудностей можно избежать, если, давая детям какое-либо поручение, соблюдать определенные правила.

Во-первых, необходимо, чтобы дети, получив задание, сразу же повторили его. Это заставляет ребенка мобилизоваться, «настроиться» на задание, лучше понять его содержание, а также отнести это задание лично к себе.

Во-вторых, нужно предложить им сразу подробно спланировать свои действия, т.е. тут же после поручения приступить к его мысленному исполнению: определить точный срок выполнения, наметить последовательность действий, распределить работу по дням и т.д.

Таким образом, если при коррекции нарушений поведения детей младшего школьного возраста будут подобраны индивидуальные или групповые методы и формы коррекции нарушений поведения детей и при этом будут учтены возрастные и психолого-педагогические особенности детей младшего школьного возраста; причины и факторы нарушений поведения детей младшего школьного возраста, то коррекция нарушений поведения детей будет эффективна.

Список цитированных источников:

1. Кондрашенко В.Т. Девиантное поведение: Социально-психологические и психиатрические аспекты. / В.Т. Кондрашенко – Минск: Беларусь, 2005. – С. 77–83.
2. Развитие личности ребенка: Пер с англ. / общ. ред. А.М. Фонарева. – М.: Прогресс, 2002. – С. 190–197.
3. Психологический словарь / под ред. В.В. Давыдова и др. – М.: Педагогика, 2003. – С. 25.

ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ ПОДГОТОВКА УЧИТЕЛЯ МУЗЫКИ В УСЛОВИЯХ СОВРЕМЕННОГО МУЗЫКАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Щербина Н.Г., аспирант

(г. Витебск, ВГУ имени П.М. Машерова)

Научный руководитель – доктор педагогических наук, профессор Малахова И.А.

Одной из главных задач современного образования и воспитания является формирование духовной культуры личности. Музыка как особый вид искусства, призванный в звуках и интонациях выражать тончайшие движения души, гибкость человеческих чувств, обладает многими возможностями. Она способна оказывать мощное воспитательное воздействие на мир внутренних переживаний школьников, эмоционально-эстетически развивать их. С помощью музыки можно формировать не только эстетическую культуру слушателя, но и корректировать эмоциональное состояние ученика, а также способствовать его эмоциональной разгрузке, реабилитации.

Современное музыкальное образование в Беларуси приоритетной задачей ставит развитие духовной культуры подрастающего поколения и воспитание творческой личности. Важно разбудить в детях интерес к творчеству и самим себе, открыть путь к нравственным ценностям музыкального искусства и сделать музыку потребностью. В связи с этим, развитие творческого потенциала обучающейся личности и формирование

опыта творческой деятельности на уроке музыки было и остается одной из актуальных задач музыкального воспитания.

Музыкальное обучение и воспитание предполагает духовное становление личности, которое невозможно без приобщения к многогранному культурному наследию.

Музыкальное воспитание – это воспитание средствами музыкального искусства, т. е. помощь в становлении положительных качеств личности, таких как эмпатия, трудолюбие, потребность в прекрасном, приобретение актуального социально-художественного опыта, лучше всего отраженного в музыке.

Музыкальное образование, как широкое понятие, включает в себя музыкальное воспитание, музыкальное обучение, самообразование и самодеятельное музицирование, что предполагает музыкальное развитие и музыкальную развитость. [1, с.6]

Музыкальное образование является важным компонентом музыкальной культуры общества. Оно обеспечивает передачу накопленного музыкально-творческого опыта от предыдущих поколений последующим, развитие личности средствами музыкального искусства, обогащение духовного потенциала общества. Музыкальное образование входит в разветвленную систему социокультурных институтов общества, выступает как целостное явление, как компонент музыкальной культуры.

Определяющим условием эффективности музыкального образования и воспитания подрастающего поколения в национальной школе Республики Беларусь является профессиональная подготовка учителя музыки. Ядро профессионализма – методическая подготовка учителя, которая связывает воедино его психолого-педагогическую и специальную музыкальную квалификацию.

Решение вопросов профессиональной подготовки учителя музыки включает следующие позиции: каким будет учитель музыки, как он будет осуществлять свою профессиональную деятельность, сможет ли учитывать требования, которые предъявляются ему обществом, теорией и практикой педагогического образования.

Музыкально-педагогическое образование рассматривается как система подготовки учителей-музыкантов. В Беларуси подготовка учителей музыки осуществляется в средне-специальных учебных заведениях (музыкальный колледж) и высших учебных заведениях. Это – Белорусский государственный педагогический университет имени М. Танка, факультеты музыкально-педагогического направлений в областных высших учебных заведениях системы Министерства образования (Белорусский государственный университет культуры и искусств в г. Минске, Могилевский государственный университет имени А.А. Кулешова, Витебский государственный университет имени П.М. Машерова) [2, с.237].

Структура деятельности учителя музыки включает как педагогический, так и музыкально-исполнительский компонент. При этом исполнительство выступает в качестве важнейшей составляющей его педагогической культуры.

Значимость формирования исполнительской культуры повышается в аспекте компетентностного подхода в профессиональной подготовке учителя музыки в интересах обеспечения более высокого уровня музыкально-эстетического воспитания школьников (Н.В. Васильева, Л.П. Козырева, Л.А. Пиджоян, М.И. Сидорова и др.).

Вокальное искусство оказывает непосредственное влияние на всех участников художественно-педагогического процесса. Вокал – предмет специального цикла в структуре профессиональной основной образовательной программы, интегрирующей музыкальное искусство и педагогику, одновременно является частью блока предметов вокальной подготовки. В основу профессионального вокального образования ставится процесс формирования, а затем и развития высокой исполнительской культуры обучающихся.

Личностно ориентированный, продуктивно-деятельностный, креативно-развивающий, художественно-воспитательный, духовно-формирующий подходы сегодня во многом олицетворяют парадигму развития исполнительской культуры студентов.

Художественно-педагогический процесс направлен как на развитие певческого голоса (техники исполнения), так и на решение воспитательных задач, расширение кругозора, подъем интеллектуального уровня студентов.

Деятельность учителя музыки в области вокального исполнительства в школе предполагает постоянную работу по развитию таких профессионально-личностных качеств как музыкальность, артистизм, креативность, воля, знание различных музыкальных направлений, умение поддерживать внимание слушателей, умение сохранять эмоциональное самообладание в процессе вокально-исполнительской деятельности перед школьной аудиторией, чувство ответственности в работе с детскими голосами.

Исполнение произведений разнообразных вокальных жанров требует особых умений: импровизационности, длительного певческого дыхания, речитативности, умения слушать аккомпанемент и исполнять мелодическую линию произведения.

Особенностью подготовки современного учителя музыки, является освоение им культурного национального наследия не только на уровне знаний, но и на уровне исполнительских умений. В различных видах профессиональной деятельности учителя (коммуникативная, проектировочная, конструктивная) особое место занимает музыкально-исполнительская деятельность, осуществление которой невозможно без сформированных умений исполнять музыкальное произведение. В процессе осуществления вокальной исполнительской деятельности учитель музыки развивает певческие навыки учащихся, формирует их вокальную культуру, прививает любовь и интерес к личным жанрам вокальной музыки, в том числе к музыке своего народа.

Содержание музыкально-педагогического процесса определяется программами, разрабатываемыми, принимаемыми и реализуемыми в учреждениях образования, осуществляющих музыкальное обучение и воспитание. Содержанием выступает процесс передачи и усвоения теоретических и практических знаний в области музыки, овладение которыми позволяет подрастающим поколениям подняться к творческому уровню осуществления практических видов музыкальной деятельности и самореализовываться в ней в соответствии с личными и общественными целями и идеалами. Содержание деятельности систематично в плане подачи информации, отражающей систему музыкального искусства, и в плане овладения комплексом музыкально-исполнительских умений и навыков [3, с.327].

Список цитированных источников:

1. Карташев, С.А. Методика музыкального воспитания : учеб.пособие / С.А. Карташев, В.А. Доморацкий, Ю.С. Сусед – Виличинская. – Минск: Літаратура і Мастацтва, 2012. – 144 с.: ил.
2. Щербина, Н.Г. Личностно ориентированный подход к профессиональной подготовке учителя музыки в условиях ВУЗа // Мир детства в современном образовательном пространстве: сборник статей студентов, магистрантов, аспирантов / Вит. гос. ун-т; редкол.: И.А.Шарапова (отв. ред.) [и др.]. – Витебск: ВГУ имени П.М.Машерова, 2013. – Вып.5. – С.236-239.
3. Полякова, Е.С. «Педагогические закономерности становления и развития личностно-профессиональных качеств учителя музыки: монография / Е.С.Полякова – Минск: ИВЦ Минфина, 2009. – 542 с.

Ч А С Т Ь III. ТЕОРИЯ И МЕТОДИКА СПЕЦИАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

ИЗУЧЕНИЕ ОСОБЕННОСТЕЙ НАГЛЯДНЫХ ФОРМ МЫШЛЕНИЯ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНОЙ НЕДОСТАТОЧНОСТЬЮ

Беленова М.С., студентка 5 курса

(г. Витебск, ВГУ имени П. М. Машерова)

Научный руководитель – Швед М.В., старший преподаватель

В психологической литературе мышление характеризуется как обобщенное и опосредствованное отражение действительности (И.М. Бгажнокова, А.В. Запорожец, А.А. Люблинская, Ю.Т. Матасов, Ж.И. Шиф, и др.). Это сложный психический процесс оперирования в сознании обобщенными образами явлений действительности. А.В. Петровский, основываясь на работах С.Л. Рубинштейна, Л.С. Выготского, А.В. Запорожца, А.Н. Леонтьева, В.И. Лубовского, выделяет следующие виды мышления: 1) наглядно-действенное; 2) наглядно-образное; 3) отвлеченное (теоретическое) мышление [1].

Особенности развития мышления детей с интеллектуальной недостаточностью исследовали отечественные учёные-дефектологи: Л.С. Выготский, П.П. Блонский, Л.В. Занков, А.И. Липкина, В.Я. Василевская, Б.И. Пинский, Ж.И. Шиф, И.М. Соловьев, В.Г. Петрова, И.М. Бгажнокова, В.Н. Синев, Т.В. Розанова, Н.М. Стадненко, М.Н. Перова, Е.А. Стребелева, Ю.Т. Матасов и др.

По мнению С.Я. Рубинштейн, мышление у детей с интеллектуальной недостаточностью формируется в условиях неполноценного чувственного познания, речевого недоразвития, ограниченной практической деятельности [2]. У школьников с интеллектуальной недостаточностью наглядно-действенное мышление формируется в процессе познания ими признаков предметов, простейших отношений между ними. Это способствует формированию у них адекватных представлений об окружающем мире. Наглядно-действенные формы мышления наиболее доступны младшим школьникам с интеллектуальной недостаточностью. Однако при выполнении заданий данного типа дети испытывают трудности. Существенные затруднения вызывают у младших школьников с интеллектуальной недостаточностью задачи, предусматривающие использование наглядно-образного мышления.

Особенности мышления детей с интеллектуальной недостаточностью при решении наглядно-действенных, наглядно-образных и вербально – логических задач проявляются в двух основных типах:

- 1) несформированность мышления как деятельности;
- 2) нарушение отдельных операций мышления при общей сформированной мыслительной деятельности [3].

Характеризуя мышление детей с интеллектуальной недостаточностью, В.И. Лубовский акцентировал стереотипность, тугоподвижность этого процесса, его совершенно недостаточную гибкость. Именно поэтому применение имеющихся знаний в новых условиях вызывает у школьников затруднения и часто приводит к ошибочному выполнению задания [4].

С целью изучения особенностей развития наглядно-действенного и наглядно-образного мышления у младших школьников с интеллектуальной недостаточностью нами было проведено экспериментальное исследование на базе ГУО «Вспомогательная

школа № 26 г. Витебска» в марте – апреле 2015 года. В исследовании участвовало 20 младших школьников с легкой степенью интеллектуальной недостаточности. Изучение наглядных форм мышления младших школьников с интеллектуальной недостаточностью производилось при помощи методики «Разрезные картинки» и теста «Цветные матрицы Равена». Каждый из испытуемых выполнял один и тот же набор заданий в сходных условиях, что позволило обеспечить объективность оценки результатов.

При проведении методики «Разрезные картинки» были получены следующие результаты. При складывании разрезной картинки из 2-х и 3-х частей – 100% испытуемых быстро и легко справились с заданием. Складывали на наглядно – образном уровне, что соответствует возрастной норме. При складывании разрезной картинки из 4-х частей (разрезы по вертикали и горизонтали), полностью справились с заданием на наглядно-образном уровне 80 % детей. Остальные 20 % детей испытывали трудности при выполнении задания и не смогли выполнить задание даже на наглядно-действенном уровне: не могли образно представить изображаемый на картинке предмет, путались в частях, клали верхние части на место нижних, некоторые производили беспорядочные действия.

При складывании картинки из 4-х частей (разрез по диагонали), справились с заданием на наглядно-образном уровне 50% детей. Остальные 50% детей испытывали трудности и не смогли выполнить задание даже на наглядно – действенном уровне.

Изучение наглядного мышления у детей младшего школьного возраста с интеллектуальной недостаточностью при проведении теста «Цветные матрицы Равена» показало, что дети легко справляются с матрицами № 16 – 19, которые непосредственно направлены на изучение наглядно – образного мышления. Младшие школьники с интеллектуальной недостаточностью смогли представить образ и выбрать недостающую фигуру. С 20 по 25 матрицы, которые направлены на выявление закономерностей на наглядном уровне, испытуемые испытывали определённые трудности в выборе нужной фигуры, не могли создать образ узора, изображаемого на матрице, многие отказывались от выполнения методики. По мере усложнения задания младшие школьники с интеллектуальной недостаточностью демонстрировали безынициативность, отсутствие интереса к методике, хаотичность действий, усталость.

Результаты проведения теста «Цветные матрицы Равена» можно показать и в процентном соотношении. Так, 30% школьников выполняют задания на наглядно-образном уровне, что соответствует возрастным показателям. Остальные 70% детей выполняют задания на наглядно-образном уровне, но с помощью взрослого. Из них 35% младших школьников с интеллектуальной недостаточностью имеют средний уровень наглядно-образного мышления, у других 35 % школьников наблюдается низкий уровень, что не соответствует возрастным показателям, но в связи с особенностями психического развития и интеллектуальной недостаточностью преобладает такой вид мышления.

Таким образом, у младших школьников с интеллектуальной недостаточностью отмечается недоразвитие анализа и синтеза воспринимаемых и представляемых предметов; их внимание привлекают не существенные свойства предметов, а отчетливо выступающие, внешние, зрительно воспринимаемые ситуативные признаки. Развитие наглядных форм мышления данной категории детей не соответствует возрастным нормам и характеризуется своеобразием.

Список цитированных источников:

1. Петровский, А.В. Введение в психологию / А.В. Петровский. – М.: «Академия», 2000. – 496 с.
2. Рубинштейн, С. Я. Психология умственно отсталого школьника: учеб. пособие для вузов / С. Я. Рубинштейн. – 3-е изд. доп. – М.: Просвещение, 1999. – 192 с.
3. Усанова, О. Н. Специальная психология: учеб. пособие / О.Н. Усанова. – СПб.: Питер, 2006. – 400 с.
4. Лубовский, В. И. Специальная психология: учеб. пособие для студ. вузов/ В.И. Лубовский. – 2-е изд. испр. – М.: «Академия». 2005. – 464 с.

СОСТОЯНИЕ ПРОБЛЕМЫ РАЗВИТИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО МЫШЛЕНИЯ БУДУЩЕГО ПЕДАГОГА ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Бугаёва О.П., аспирант первого года обучения

(г. Витебск, ВГУ имени П.М. Машерова)

Научный руководитель – Хитрюк В.В., канд. пед. наук, профессор

Введение. Инклюзивное образование является одним из ведущих преобразований последних десятилетий в мировом образовательном пространстве, что неизбежно ведёт к преобразованию профессиональной деятельности педагога. Это означает, что будущие педагоги должны обладать определённым профессиональным мышлением, способствующим повышению эффективности их трудовой деятельности в условиях инклюзивного образования.

Целью исследования является теоретическое обоснование проблемы развития профессионального мышления будущего педагога инклюзивного образования.

Основная часть. Для достижения поставленной цели нами использовались методы, относящиеся к теоретическому уровню научного познания: анализ научной и методической литературы по изучаемой проблеме, анализ нормативной правовой базы по инклюзивному образованию в Республике Беларусь; изучение опыта учреждений образования Российской Федерации и Республики Беларусь по проблеме развития профессионального мышления будущего педагога инклюзивного образования.

В связи с тем, что законодательно закреплена Концепция развития инклюзивного образования лиц с особенностями психофизического развития в Республике Беларусь (приказ №608 от 22.07.2015 года) и наша страна присоединилась к международному документу по защите прав людей с ограниченными возможностями, принятому ООН (указ Президента от 24 сентября 2015 года №401 «О подписании Республикой Беларусь Конвенции о правах инвалидов»), появилась необходимость в переориентации образовательной сферы, что неизбежно ведёт к преобразованию профессиональной деятельности педагога. Это означает, что будущие педагоги должны обладать определённым профессиональным мышлением, способствующим повышению эффективности их трудовой деятельности в условиях инклюзивного образования.

Понимание профессионального мышления будущего педагога инклюзивного образования как специфической умственной деятельности, в ходе которой происходит обобщённое отражение объективных характеристик педагогического процесса, моделирование процессов обучения и воспитания, детерминированных спецификой контингента детей, особенностями педагогических явлений, целями обучения и воспитания, профессиональным опытом педагога, приводит к выводу о значимости и роли функций профессионального мышления в новом образовательном пространстве.

Познавательная функция профессионального мышления будущего педагога инклюзивного образования предполагает: владение системой психолого-педагогических категорий; продуктивность ума; сформированность мыслительных операций; владение умениями диагностики и интерпретации данных; способность понимания сложных и противоречивых явлений и результатов педагогического процесса.

Составляющими эмпатийной функции профессионального мышления будущего педагога инклюзивного образования являются: адекватная перцепция; помощь в достижении успехов познавательной деятельности; милосердие, отношение к личности учащихся как к высшей ценности; понимание состояний воспитанников в образовательном процессе.

К методологической функции профессионального мышления будущего педагога инклюзивного образования относятся: целостный образ профессиональной деятельности; сформированность концепции образовательного процесса; экологичность.

Прогностическая функция профессионального мышления будущего педагога инклюзивного образования включает: целеполагание; прогнозирование; проектирование; моделирование образовательного процесса.

К составляющим рефлексивной функции профессионального мышления будущего педагога инклюзивного образования относятся: целеосмысление; мотивированность деятельности; стремление к анализу, самопознание и критическая самооценка; стремление к самоусовершенствованию.

Регулятивная функция профессионального мышления будущего педагога инклюзивного образования предполагает: целенаправленность деятельности; сформированность эмоционально-волевой сферы; создание благоприятной ситуации для развития личности; владение умениями построения и управления образовательным процессом; способность выстраивания отношений с обучаемыми [1, с. 36].

К проблемам формирования профессионального мышления будущего педагога в условиях инклюзивного образования можно отнести следующие:

- профессиональное мышление будущего педагога инклюзивного образования не рассматривается специалистами вуза как одна из системообразующих характеристик личности, необходимых для работы в новых образовательных условиях и, таким образом, не является конечной целью подготовки учителя;

- в преподавании дисциплин вуза отсутствует система, направленная на формирование профессионального мышления будущего педагога инклюзивного образования. Оторванность изучаемых курсов от актуальных проблем учебно-воспитательного процесса учреждений образования детерминирует разрыв между теоретическими знаниями и навыками их использования в практической деятельности педагога инклюзивного образования;

- преподавание специальных дисциплин осуществляется на репродуктивном уровне, с позиций «чистой науки» («если учитель предмет знает, то и преподавать его он сумеет») и, следовательно, не решает проблем формирования профессионального мышления будущего педагога инклюзивного образования;

- возможность студенческих педагогических практик не используется для решения задач формирования профессионального мышления будущего педагога инклюзивного образования;

- отсутствует система методов обучения, позволяющих активно включать профессиональное мышление в самостоятельную деятельность будущего педагога инклюзивного образования [2, с. 383].

Выводы. Так как в новых социальных условиях возникает новое требование – способность педагогов к решению профессиональных задач в условиях образовательной инклюзии, это обстоятельство обуславливает актуальность разработки проблемы развития профессионального мышления будущих педагогов.

В связи с этим перед высшей школой возникает необходимость в подготовке специалистов, владеющих развитым профессиональным мышлением, готовых самостоятельно адаптировать и передавать знания, осуществлять процесс поиска, обнаружения и разрешения проблемности в ходе профессиональной педагогической деятельности в условиях инклюзивного образования, способных быть координаторами не только для учеников, но и для самих себя в рефлексии и саморазвитии.

Список цитированных источников:

1. Лопанова, Е.В. Критерии оценки профессионального мышления педагога / Е. В. Лопанова // Казанский педагогический журнал. – 2008. – №10. – С. 36-45.
2. Лопанова, Е.В. Развитие профессионального мышления педагога в процессе повышения квалификации / Е. В. Лопанова // Сибирский педагогический журнал. – 2008. – №1. – С. 382-392.
3. Рашикулина, Е.Н. Современные подходы к исследованию профессионально-педагогического мышления и средства его развития у студентов ВУЗа / Е. Н. Рашикулина // Вестник ОГУ. – 2005. – № 9. – С. 62-68.

СПЕЦИФИКА ТРУДОВОГО ВОСПИТАНИЯ ДОШКОЛЬНИКОВ

**Бумаженко Н.И., канд. пед. наук, доцент,
Бумаженко А.И., студентка 3 курса
(г. Витебск, ВГУ имени П.М. Машерова)**

Дошкольный возраст – благодатная и ответственная пора, когда перед ребенком открывается многообразный удивительный мир окружающей действительности. Посредством игры, трудовой деятельности, обучения дошкольник проникает в суть предметов и явлений природы, общественной жизни и осваивает окружающий его мир в действенной форме. Трудовая деятельность сопровождает человека на протяжении всей его жизни. Начиная от навыков самообслуживания и заканчивая работой на благо Родины. Поэтому формирование основ трудовой деятельности детей дошкольного возраста всегда вызывало повышенный интерес у ученых и практиков. К настоящему времени четко определены цели, задачи, принципы и содержание трудового образования и воспитания, сформулированы ведущие идеи и категории данной области психолого-педагогической науки.

Трудовое воспитание должно входить в жизнь ребёнка с самого раннего возраста и осуществляться последовательно и систематично. Большинство ученых (Логинова В.И., Нечаева В.Г. и др.) обращают особое внимание на роль труда в нравственном воспитании детей. Они рассматривают трудовую деятельность как необходимое и наиболее благоприятное средство воспитания различных нравственных качеств личностей, так как дети вступают во взаимоотношения друг с другом, взрослыми, окружающей природой и предметным миром. Таким образом, актуальность темы исследования не вызывает сомнений.

Цель работы: рассмотреть задачи и содержание трудового воспитания дошкольников. Теоретическая значимость проведенного исследования состоит в обобщении научного знания по данной проблеме.

Материал и методы. В работе использовались методы: наблюдение, сравнительно-сопоставительный, анализ, синтез.

Проведенное нами исследование включало: изучение сформированности навыков в разных видах труда, разработку критериев для оценки их уровней, определение путей повышения уровня трудовых навыков в разных видах труда. В работе принимали участие 14 дошкольников группы «Фантазеры» ГУО «Дошкольный центр развития ребенка № 2 Витебска».

Результаты и их обсуждение. Трудовое воспитание детей дошкольного возраста имеет большое значение, так как в этом возрасте закладываются основы трудовой культуры, являющейся частью духовной культуры. Одним из важнейших принципов трудового воспитания является принцип непрерывности (взаимосвязанный процесс обучения, воспитания и развития человека на протяжении всей жизни).

Наблюдения за детьми позволяют сказать, что не все дети с большим желанием выполняют поручения, дежурят. Одни часто отказываются от выполнения поручений, хотя воспитатель использует и игровые приёмы, и решение проблемных ситуаций, и чтение художественного слова. Других привлекает в большей степени процесс дежурства по столовой только в сервировке столов. Некоторые дети с большим нежеланием занимаются ручным трудом, не добросовестно дежурят в уголке природы, ждут поощрения за выполненную работу. Каждый день мы наблюдали за детьми: как они выполняют поручения, дежурят, одеваются, убирают на место игрушки после игры, т.е. все трудовые операции. И на основании этого оценивали сформированность трудовых навыков. На начало исследования нами было выявлено, что трудовые навыки у детей сформированы не в полной мере и в коррекционной работе нуждается большинство детей.



Рисунок 1. – Уровень сформированности трудовых навыков на начало эксперимента

Анализ результатов изучения вых навыков на начало эксперимента позволяет установить, что из 14 детей 2(14,3%) имеют высокий уровень сформированности трудовых навыков по всем видам труда, 1 (7,1%) низкий уровень и 11(78,6%) средний уровень (рисунок 1).

Высокий уровень – ребёнок самостоятельно выполняет все задания; объясняет свой выбор, свои действия; его знания могут выходить за пределы стандарта.

Средний уровень – с небольшой помощью взрослого выполняет задание; быстро исправляет ошибку, на которую указал взрослый.

Низкий уровень – ребёнок испытывает затруднения в выполнении задания даже с помощью взрослого.

Были определены основные направления коррекционной работы, которая носит по своему содержанию развивающий, стимулирующий, выравнивающий характер. А именно, определены задачи работы с детьми:

- формирование основ трудового воспитания;
- формирование самостоятельности и чувства коллективизма в труде;
- формирование положительных эмоций от труда.

Задачи работы с родителями:

- знакомство родителей с важностью воспитания детей в труде;
- организация совместной трудовой деятельности воспитателей, родителей и детей.

Для реализации поставленных задач мы использовали различные поручения, как индивидуальные, так и групповые, кратковременные и длительные. Разработали занятия по трудовому воспитанию.

Было проведено родительское собрание на тему «Трудовое воспитание дошкольника», оформлен уголок «Вам, родители», содержание которого связано с трудовым воспитанием, организованы консультации с конкретными рекомендациями по трудовому воспитанию детей.

В результате проведенной экспериментальной работы произошли существенные изменения в качественных характеристиках уровня трудового развития дошкольников.

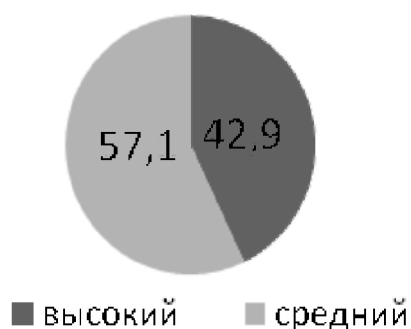


Рисунок 2. – Итоговый уровень сформированности трудовых навыков

Результаты итогового диагностического исследования показали, что 6 (42,9%) детей имеют высокий уровень сформированности трудовых навыков во всех видах труда, 8 (57,1%) средний уровень (рисунок 2). Полученные результаты дают возможность предположить, что проведенная коррекция способствует совершенствованию трудовой деятельности дошкольников.

Заключение. Таким образом, экспериментальная работа, проведенная в данном исследовании, является гарантом того, что современным дошкольникам необходимо оказание коррекционно-педагогической помощи в трудовом воспитании, а овладение трудовыми навыками формирует у дошкольников нравственно-трудовые качества, которые совершенствуются с возрастом детей при непрерывном обучении.

Результаты проведенной экспериментальной работы позволили сделать вывод о том, что проведенная коррекция способствует совершенствованию трудовой деятельности дошкольников.

РАЗВИТИЕ И ФОРМИРОВАНИЕ МЫШЛЕНИЯ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ТЯЖЕЛЫМИ НАРУШЕНИЯМИ РЕЧИ

Гришина О.В., студентка 6 курса

(г. Витебск, ВГУ имени П. М. Машерова)

Научный руководитель – Качан Г.А., канд. пед. наук, доцент

Проблема взаимосвязи речи и мышления остается одной из наиболее непостижимых и притягательных предметов изучения. Сложность выбранной темы обусловлена, главным образом, противоречивостью и сложностью природы мышления и речи.

Являясь необходимыми определениями человека, оба явления в себе сочетают биологическое и социальное. С одной стороны, и мышление и речь выступают как порождение мозга человека, с другой стороны, мышление и речь являются продуктами социума, поскольку человек есть социальное явление [2].

Известно, что речь взаимодействует тесно со всеми психическими функциями, делаясь постепенно базой для формирования мышления, влияет в целом на развитие личности. Поэтому настолько важно комплексное обследование речи детей в дошкольном учреждении, среди которых существенное число детей с тяжёлыми нарушением речевого развития.

Хорошие знания особенностей интеллектуального развития у детей дошкольного возраста позволяют обеспечить теоретическую основу для организации более коррекционных эффективных коррекционно-педагогических программ, которые учитывают комплексное взаимодействие формирования высших психических функций в онтогенезе у ребенка и способствуют преодолению речевых нарушений дошкольника и развитию полноценной готовности к обучению в школе [1].

Изучение особенностей мыслительной деятельности дошкольников с тяжёлыми нарушениями речи является одним из важных направлений специальной психологии и коррекционной педагогики. Известно, что главная цель, стоящая перед специальным образованием, – по возможности всестороннее развитие детей, подготовка их к жизни и труду, к интеграции в общество. Эту цель невозможно реализовать без знаний своеобразия развития детей с тяжёлыми нарушениями речи.

Мышление играет важную роль в процессе обучения ребенка. Мышление – это обобщение. В процессе дошкольного обучения перед ребенком раскрываются все существенные признаки понятий. Мысленное обобщение отбрасывает как лишнее, несущественное все те детали и конкретные подробности, наличие которых так необходимо для специфического узнавания и восприятия (это и есть абстрагирование, или отвлечение). И оно прибавляет нечто новое. Это новое могло отсутствовать в личном опыте ребенка, но оно возникает в представлениях ребенка с помощью словесных объяснений, передающих ему опыт и знания человечества. Обширный круг знаний и понятий, которыми оперирует мышление ребенка, привносится в его сознание взрослыми с помощью словесно сформулированного знания. Для прочного усвоения этих знаний необходимо наличие у ребенка запаса представлений. Но объем этих привносимых с помощью речи знаний намного превышает запас представлений, которые ребенок успевает приобрести в процессе своей индивидуальной жизни. Для овладения этими понятиями и знаниями необходимо полноценное владение речью [4, с. 111].

Мышление детей с тяжёлыми нарушениями речи изучали такие ученые как А.И. Липкина, Е.М. Кудрявцева, И.И. Соловьев, В.Г. Петрова, Ж.И. Шиф, Л.В. Занков и др. На основе их работ можно сказать, что дети с интеллектуальной недостаточностью обладают иными возможностями развития мышления по сравнению с детьми с нормативным развитием.

Мышление детей с тяжёлыми нарушениями речи развивается по тем же законам, что и в норме. У них формируются такие же, как у детей с нормальным речевым развитием, виды мышления (наглядно-действенное, наглядно-образное и словесно-логическое), действия (предметные, образные, умственные), операции (анализ, синтез, сравнение, обобщение) и формы (понятия, суждения, умозаключения). Однако мыслительной деятельности дошкольников с тяжёлыми нарушениями речи присущи и специфические черты. Их мышление развивается значительно медленнее и в более поздние сроки. Отмечается растянутость этапов становления мышления. Не все виды мышления, особенно словесно-логическое, достигают у дошкольников с тяжёлыми нарушениями речи такого уровня, который прослеживается в мыслительной деятельности их нормативно развивающихся сверстников. Мыслительные операции протекают у детей специальных дошкольных учреждений с большим своеобразием. Наблюдаются фрагментарность анализа и синтеза, сравнение предметов по несущественным признакам, чрезмерное расширение или, наоборот, неправомерное ограничение для обобщения [3, с. 117-118].

Анализ психолого-педагогической литературы позволяет выделить особенности видов мышления детей дошкольного возраста с тяжёлыми нарушениями речи.

Для детей дошкольного возраста с тяжёлыми нарушениями речи характерно преимущественное использование наглядно-действенной формы мышления. При этом, решая ту или иную задачу, они прибегают преимущественно к методу проб и ошибок, повторяя пробы в неизменном виде и, соответственно, получая все время один и тот же неверный результат [3, с. 127].

Задания, требующие наглядно-образного мышления, вызывают у дошкольников с тяжёлыми нарушениями речи еще большие затруднения, поскольку дети не могут сохранить в своей памяти показанный им образец и действуют ошибочно. Наглядные образы у детей недостаточно динамичны, недостаточно направленно преобразуются под влиянием задачи. Однако по мере дошкольного обучения увеличивается полнота мысленного анализа объектов, совершенствуются приемы наглядного мышления, повышается роль воображения в нем, становится более доступным наглядное обобщение [4, с. 119].

Наиболее сложными для дошкольников с тяжёлыми нарушениями речи оказываются задания, выполнение которых основывается на словесно-логическом мышлении. Они часто не понимают даже несложные тексты, содержащие временные, причинные и другие отношения. Дети дошкольного возраста с тяжёлыми нарушениями речи воспроизводят материал упрощенно, опускают многие, иногда наиболее значимые его части, изменяют последовательность смысловых звеньев текста, не устанавливают необходимых взаимоотношений между ними [3, с. 59].

Очень своеобразно протекают у детей дошкольного возраста с тяжёлыми нарушениями речи мыслительные процессы. М.В. Зверева и А.И. Липкина пришли к выводу, что дети, сравнивая предметы, проявляют склонность к установлению различия, не умея в то же время уловить сходство. Л.В. Занков обнаружил, что при сравнении предметов или явлений дети часто опираются на случайные внешние признаки, не выделяя существенных признаков [2].

Таким образом, можно сказать в условиях развертывания процессуальной регуляции мышления наблюдаются специфические особенности его функционирования. Эти особенности являются динамическими. Во-первых, их проявление зависит от общей иерархии целей при решении задач. Во-вторых, они отражают складывающиеся актуально в процессе решения взаимоотношения между направленностью, побудительностью и произвольностью конечных целей.

Главные линии развития мышления в дошкольном возрасте можно наметить следующим образом: дальнейшее совершенствование наглядно-действенного мышления на базе развивающегося воображения; улучшение наглядно-образного мышления

на основе произвольной и опосредствованной памяти; начало активного формирования словесно-логического мышления путем использования речи как средства постановки и решения интеллектуальных задач.

Мышление детей старшего дошкольного возраста с тяжёлыми нарушениями речи характеризуется стереотипностью, тугоподвижностью, недостаточной гибкостью. Именно поэтому применение имеющихся знаний в новых условиях вызывает у дошкольников затруднения и часто приводит к ошибочному выполнению задания.

Список цитированных источников:

1. Варснова, Т.В. Теория и практика коррекционной педагогики / Т.В. Варснова. – Мн.: ООО «Асар». 2003. – 288 с.
2. Власенко, И.Т. Особенности словесного мышления взрослых и детей с нарушениями речи / И.Т. Власенко. – М.: Педагогика. 2011. – 184 с.
3. Волкова, Л.С. Вопросы дифференциальной комплексной диагностики и коррекции аномального речевого развития / Л.С. Волкова // Патология речи: история изучения, диагностика, преодоление: межвуз. сб. научн. тр. – СПб.: Образование, 2003. – С. 27–30.
4. Логопедия: учебник для вузов / Л.С. Волкова [и др.]: под ред. Л.С. Волковой, С.Н. Шаховской. – 3-е изд., доп. – М.: ВЛАДОС. 2005. – 680 с.

ИЗУЧЕНИЕ ВОССОЗДАЮЩЕГО И ТВОРЧЕСКОГО ВОООБРАЖЕНИЯ ДОШКОЛЬНИКОВ С НАРУШЕНИЯМИ РЕЧИ

Данилова Ю.А., студентка 4 курса

(г. Витебск, ВГУ имени П.М. Машерова)

Научный руководитель – Швед М.В., старший преподаватель

Воображение, как особую форму психических процессов, изучали Петровский А.М., Меньшиков С.В., Урунтаева Г.А., Николаенко В.М., Залесов Г.М., Андрюшина Т.В., Анцупов А. Я., Морозов А.В., Маклаков А.Г., Рубинштейн С. Л., Немов Р., Дубровина И.В., Данилова Е.Е., Прихожан А.М., Гамезо М.В., Домашенко И.А., Максименко С.Д. и др. Воображение – это психический процесс создания новых образов на основе ранее воспринятых. Воображение представляет собой отражение реальной действительности в новых непривычных сочетаниях и связях. Оно занимает промежуточное положение между восприятием и мышлением, мышлением и памятью [1].

Особенности воображения детей с нарушениями речи изучали Попова Л.Г., Пасынкова Н.А., Овчинникова Т.С., Глухов В.П., Кондрашов С.П., Дьякова С.В., Дьяченко О.М., Калягин В.А. и др. Воображение детей с речевыми расстройствами формируется по тем же общим законам психического развития, что и у нормально развивающихся детей, но оценку его развития затрудняет состояние речи и мыслительных процессов этих детей [2].

Развитие и воссоздающего, и творческого воображения детей с нарушениями речи протекает в соответствии с теми же закономерностями, что и развитие воображения детей с нормальным речевым развитием. Но, несмотря на это, воображение детей данной категории несколько беднее, чем у нормально говорящих сверстников, его продукты менее оригинальны и последовательны, хуже структурированы. Наиболее значимое отличие воображения у таких детей заключается в том, что его образы мало насыщены эмоциями [3].

С целью выявления особенностей воссоздающего и творческого воображения детей старшего дошкольного возраста с речевыми нарушениями нами было проведено экспериментальное исследование на базе ГУО «Специальный детский сад № 18 для детей с тяжёлыми нарушениями речи г. Витебска». Общее количество привлечённых к исследованию

лиц составило 20 человек. Возрастной диапазон обследуемых – от 5 до 7 лет, из них 3 девочки и 17 мальчиков. Каждый из испытуемых выполнял один и тот же набор заданий в сходных условиях, что позволило обеспечить объективность оценки результатов.

В качестве методик экспериментального изучения воображения были выбраны: методика «На что это похоже?» (Филичева Т. Б., Чиркина Г. В.) была использована с целью диагностики уровня развития воссоздающего воображения и определения оригинальности и гибкости мышления; методика «Плохое и хорошее» – с целью выявления уровня развития воссоздающего воображения и эмоциональной сферы; методики «Небылица» и «Придумай рассказ» – с целью определения уровня развития творческого воображения.

При интерпретации данных экспериментального изучения особенностей воссоздающего воображения дошкольников с нарушениями речи были получены следующие результаты. 60 % испытуемых полностью справились с заданием «На что похоже?», 35% – частично (из трёх предметов назвали 2), 5% – не справились с методикой. Например, Андрей (6 лет) задание выполнил самостоятельно. Ребёнок проявлял интерес к заданию. Проявлял активность, усердие, высокую работоспособность. Ответ на вопрос предлагал сразу, назвал на одну фигуру два варианта. Владик (6 лет) нуждался в помощи экспериментатора. Затруднения вызвал треугольник, долго думал, какие предметы на него похожи. К остальным фигурам смог назвать предметы.

Изучение воссоздающего воображения детей с нарушениями речи с помощью методики «Плохое или хорошие» показало, что 80 % испытуемых справились с заданием, 15% – частично, 5% – не справились.

Например, Эдик (7 лет) при выполнении данного задания прибегал к помощи взрослого. Небольшие затруднения возникли при рассмотрении картинок, на которых нарисован был мальчик, стоящий в луже. Ребёнок давал ответы с помощью наводящих вопросов. Нарисованные предметы не вызвали затруднений. Была дана адекватная оценка.

При интерпретации данных экспериментального изучения творческого воображения детей с нарушениями речи были получены следующие результаты. Изучение творческого воображения дошкольников с нарушениями речи с помощью методики «Небылица» показало, что только 20% испытуемых нарисовали несуществующий объект или явление, 30% – несуществующий, но уже используемый, 40 % – существующий объект и 10% испытуемых не справились с заданием. Например, Настя (6 лет) задание выполняла с помощью экспериментатора, объясняя, что не умеет рисовать животных. Однако процесс совместной работы её увлек, ей понравилось фантазировать. Во время рисования она стала рассказывать, какие мультфильмы смотрела, и каких персонажей видела в этих мультфильмах.

Изучение творческого воображения дошкольников с нарушениями речи с помощью методики «Придумай рассказ» показало, что 60% испытуемых придумали рассказ на основе уже существующих объектов и явлений, 20% испытуемых – на основе не существующих объектов и явлений, но уже используемых, 10 % испытуемых – на основе существующих объектов и явления и 10% испытуемых не справились с предложенным заданием. Так, большая часть испытуемых придумывали рассказы простые, с уже известными героями, рассказы и эти герои не обладали ни какими несуществующими способностями; часть испытуемых придумала рассказы на основе прочитанных книг или просмотренных мультфильмов, и лишь 2 дошкольника с нарушениями речи смогли в той или иной мере придумать рассказ с элементами не существующий явлений или объектов. Например, Влад (6 лет) при составлении рассказа использовал несуществующего животного, в его рассказе был использован нестандартный сюжет. Он диктовал рассказ с интересом, попросил прочитать его ему (текст рассказа: «Мышка-заяц шёл по орбите. Там он увидел огромный кувшин. Он туда забрался, потому что хотел посмотреть есть

ли там Мишка-косолапый»). Другой испытуемый, Слава (6 лет) выполнял задание с интересом, описывал действия своего героя, которого нарисовал в предыдущем задании. Текст получился на основе просмотренных ребёнком мультсериалов и фильмов («Супер – герой спасал людей, помогал помощнику, убивал плохих бандитов»).

На основе результатов анализа полученных данных было выявлено три группы дошкольников с нарушениями речи в зависимости от уровня развития воображения:

1. Оптимальный уровень развития воображения. Характеризуется правильным пониманием инструкции при первом предъявлении, самостоятельным выполнением предложенных методик без ошибок. Содержательность и эмоциональность ответов на вопросы. Во время рисования (методика № 3) дети преимущественно рассказывали о различных животных, названия и повадки которых они знают из книг, по рассказам взрослых, из телепередач. После окончания рисования животного, дети придумывали имя своему несуществующему животному, с энтузиазмом рассказывали о его повадках, среде обитания, друзьях и пр.

2. Средний уровень развития воображения. Дети, имеющий данный уровень развития воображения понимали инструкцию при первом же предъявлении, исключение составляет методика «Небылица», почти всем детям требовалось повторное инструктирование. Данные испытуемые нуждались в увеличении количества времени на работу по каждой методике. Следует также отметить, что всем детям предъявлялась помощь в различных вариациях: эмоциональная поддержка, наводящие вопросы, образец выполнения задания, совместное выполнение, и пр. Данные виды помощи являлись эффективными. Однако дошкольники данной группы испытывали затруднения при установлении схожести некоторых геометрических фигур с предметами, испытывали затруднения при работе с сюжетными картинками, трудности при рисовании животного.

3. Низкий уровень развития воображения. Характеризуется необходимостью упрощения инструкции к заданиям, многократном ее повторении, большим количеством времени на выполнение предлагаемых методик. При выполнении каждой методики допускаются серьезные ошибки или методика не выполнялась совсем. Помощь экспериментатора малоэффективна.

Таким образом, у детей дошкольного возраста с нарушениями речи, представления о предметах оказываются неточными и неполными, практический опыт недостаточно закрепляется и обобщается в слове, вследствие этого запаздывает формирование понятий. В процессе выполнения заданий отмечается нарушение способности к преобразованию готовых образов и созданию на этой основе новых. Необходимо отметить, что дети испытывают большие трудности при выполнении творческих заданий, воссоздающее воображение же наиболее сохранно при речевом дефекте.

Список цитированных источников:

1. Меньшиков, С.В. Роль воображения в развитии творческой личности. / С.В.Меньшиков. – Екатеринбург. – 1993. – 230 с.
2. Филичева, Т. Б., Чиркина, Г. В. Подготовка к школе детей с общим недоразвитием речи в условиях специального детского сада [электронный ресурс] – 2010. Режим доступа: <http://www.bibliofond.ru/view.aspx?id=473880#1>. Дата доступа: 05.04.2015.
3. Попова, Л. Г. Особенности воссоздающего и творческого воображения у детей с фонетико-фонематическим недоразвитием речи / Л. Г. Попова, Н. А. Пасынкова // Психол. вестн. Урал. гос. ун-та. – Екатеринбург. – 2000. – С. 22 – 28.

ШКОЛЬНАЯ НЕУСПЕВАЕМОСТЬ В ТЕОРИИ И ПРАКТИКЕ ОБУЧЕНИЯ ЛИЦ С НАРУШЕНИЯМИ РЕЧИ

Денисова У.М., студентка 5 курса
(г. Витебск, ВГУ имени П.М. Машерова)

Научный руководитель – Харитоновна Е.А., канд. пед. наук, доцент

Проблема школьной неуспеваемости и её причины – одна из центральных в педагогике и психологии. Несмотря на постоянное внимание педагогов и психологов к этой проблеме, она остаётся актуальной в связи с многообразием порождающих её причин. Речевые нарушения зачастую являются неблагоприятным фактором, способствующим школьной неуспеваемости.

Исследование неуспеваемости проводилось Ю.К. Бабанским, П.П. Блонским, С.Т. Шацким, Н.П. Локаловой, М.Н. Даниловым, Н.А. Менчинской, Т.А. Власовой, М.С. Певзнер, А.Н. Леонтьевым, А.Р. Лурия, А.А. Смирновым, Л.С. Славиной и многими другими.

Изучением проблемы воспитания и обучения школьников с нарушениями речи занимались такие учёные, как Е.А. Флёрина, Т.В. Туманова, Н.С. Жукова, Е.М. Мастюкова, Г.В. Чиркина, Т.Б. Филичева, Р.И. Лалаева и др. Они уделяли большое внимание вопросам обогащения и активизации словаря, развития связной и произносительной сторон речи, разработке методики проведения занятий, дидактических игр, упражнений и заданий.

Несмотря на пристальное внимание учёных и практиков к проблеме школьной неуспеваемости, число учащихся, испытывающих трудности в обучении, непрерывно растёт.

Неуспеваемость – отставание в учении, при котором школьник не овладевает на удовлетворительном уровне за отведённое время знаниями, предусмотренными учебной программой. Неуспеваемость – это низкие результаты обучения, появившиеся под влиянием тех трудностей, которые вовремя не были выявлены, скомпенсированы. Результатом невнимания к школьным трудностям является, как правило, нарушение состояния здоровья и особенно нервно-психической сферы.

Хотя задача раскрытия сущности неуспеваемости в литературе не поставлена, во многих работах можно обнаружить подходы к её решению. Один из этих подходов состоит в анализе условий, порождающих неуспеваемость.

Так, М.А. Данилов связывает неуспеваемость с движущими силами процесса обучения, а именно – его противоречиями. Он считает, что неуспеваемость возникает в тех случаях, когда противоречивое единство возможностей учащихся и того, что от них требуется, нарушаются. В. Оконь солидарен с М.А. Даниловым, потому что определяет неуспеваемость как нарушение взаимодействия между участниками учебного процесса (учениками и учителями) и внешними условиями. Частные характеристики учебного труда даны в работе А.М. Гельмонта. Он указывает на разные уровни усвоения учебного материала. Под учебным материалом он имеет в виду параграфы учебника, а разные типы усвоения он соотносит с определённым уровнем смысловой переработки текста. А.М. Гельмонт же делит учащихся на следующие группы [1]: 1) неуспевающие ученики, которые не могут следить за ходом объяснения учителя, имеют большие трудности при понимании текста учебника; 2) неуспевающие учащиеся, которые частично справляются с анализом-синтезом, например, только тогда, когда речь идёт о конкретных предметах, явлениях.

Для учащихся начальных классов с нарушениями речи характерны малая уравновешенность нервных процессов с выраженной заторможенностью, снижение работоспособности. Они менее ориентированы в коллективе и адаптированы к условиям

школьной жизни. Более чем у половины детей доминируют отрицательные эмоции и повышена склонность к стрессовым состояниям.

Исследования уровня притязаний младших школьников с нарушениями речи выявили, что в большинстве случаев после удачно выполненного задания часть детей переходят не к более трудному, а к более лёгкому заданию. Однако, можно говорить о том, что у детей с нарушениями речи с возрастом формируется реалистический уровень притязаний [2].

У детей с речевой патологией также отмечается ряд специфических особенностей социального поведения: речевые контакты, включённые в деятельность, сводятся к минимуму; практическая деятельность и поведение ребёнка остаются непосредственными, невербальными; наблюдается сниженный уровень понимания того, как достичь цели, предвидеть возможные препятствия и продумывать пути решения проблемы; обнаруживается низкий уровень эмоциональной эмпатии.

Таким образом, комплекс нарушений речевого и когнитивного развития у детей с речевой патологией препятствует становлению у них полноценных коммуникативных связей с окружающими, затрудняет контакты со взрослыми и может приводить к изоляции в коллективе сверстников.

Указанные особенности в развитии детей с нарушениями речи спонтанно не преодолеваются. Они требуют от педагогов специально организованной работы по коррекции и развитию всех компонентов речевой, познавательной и коммуникативной деятельности в целях оптимальной и эффективной адаптации детей с выраженными нарушениями речи к условиям и требованиям социума.

К сожалению, большинство исследований сосредоточены на уже сформировавшейся, фиксированной неуспеваемости у детей с нарушениями речи. Но чтобы знать и применять на педагогической практике формы и методы работы, направленные на предупреждение неуспеваемости, необходимо уловить момент, когда она только зарождается.

В определении элементов неуспеваемости необходимо опираться на дидактическую, методическую и психологическую литературу, используя программы и учебники, а также результаты наблюдений педагогического процесса.

Необходимо исходить из того, что предписанное школе содержание обучения выражено не только в программах и учебниках, но и в разъясняющей их литературе. Методические материалы, программы и учебники раскрывают конкретное содержание каждого предмета и частично – общие принципы и идеи, положенные в их основу. Психологическая и педагогическая литература разъясняет цели и задачи, нового содержания, его особенности.

Система показателей успеваемости [3]:

первое – делать хотя бы один опосредованный вывод, комбинировать имеющиеся знания, умения и навыки при добывании новых знаний;

второе – применять имеющиеся знания, умения и навыки в новой ситуации, отбирая их и комбинируя, выполняя отдельные опосредованные выводы;

третье – стремиться к знаниям теоретического характера, к самостоятельному их добыванию;

четвёртое – активно преодолевать трудности в процессе творческой деятельности;

пятое – стремиться к оценке своих достижений в познавательной деятельности.

Невыполнение совокупности указанных требований характеризует неуспеваемость школьников с нарушениями речи.

В качестве элементов неуспеваемости выступают следующие недостатки учебной деятельности школьника: 1) не владеет минимально необходимыми операциями творческой деятельности, (комбинирование и использование в новой ситуации имеющихся знаний, умений и навыков); 2) не стремится получать новые знания теоретиче-

ского характера; 3) избегает трудностей творческой деятельности, пассивен при столкновении с ними; 4) не стремится к оценке своих достижений; 5) не стремится расширять свои знания, совершенствовать умения и навыки; 6) не усвоил понятий в системе.

Дадим описание признаков возможных отставаний учащихся с нарушениями речи. Они относятся к тем учебным предметам, которые характеризуются большим удельным весом творческой деятельности, опирающейся на знания, первичные умения и навыки.

Ученик не может сказать, в чём трудность задачи, наметить план её решения, решить задачу самостоятельно, указать, что новое получено в результате её решения. Ученик не может ответить на вопросы по тексту, сказать, что нового он из него узнал. Эти признаки могут быть обнаружены при решении задач, чтении текстов и слушании объяснения учителя.

Ученик не задаёт вопросов по существу изучаемого, не делает попыток найти и не читает дополнительных к учебнику источников. Эти признаки проявляются при решении задач, восприятии текстов, в те моменты, когда учитель рекомендует литературу для чтения.

Ученик не активен и отвлекается в те моменты урока, когда идет поиск, требуется напряжение мысли, преодоление трудностей. Эти признаки могут быть замечены при решении задач, при восприятии объяснения учителя, в ситуации выбора по желанию задания для самостоятельной работы.

Ученик не реагирует эмоционально (мимикой и жестами) на успехи и неудачи, не может дать оценки своей работе, не контролирует себя.

Ученик не может объяснить цель выполняемого им упражнения, сказать, на какое правило оно дано, не выполняет предписаний правила, пропускает действия, путает их порядок, не может проверить полученный результат и ход работы. Эти признаки проявляются при выполнении упражнений, а также при выполнении действий в составе более сложной деятельности.

Ученик не может воспроизвести определений понятий, формул, доказательств, не может, излагая систему понятий, отойти от готового текста; не понимает текста, построенного на изученной системе понятий. Эти признаки проявляются при постановке учащимся соответствующих вопросов.

Нами выявлены следующие причины школьной неуспеваемости младших школьников с нарушениями речи: неготовность к обучению, которая выражается в трёх разных аспектах.

Первый аспект: личностная готовность. Она выражается в отношении ребёнка к школе, к учебной деятельности. Ребёнок должен обладать развитой мотивацией и хорошей эмоциональной устойчивостью.

Второй аспект: интеллектуальная готовность ребёнка к школе. Он предполагает: дифференцированное восприятие; аналитическое мышление; рациональный подход к действительности; логическое запоминание; интерес к знаниям, к процессу их получения за счёт дополнительных усилий; овладение на слух разговорной речью и способностью к пониманию и применению символов; развитие тонких движений рук и зрительно-двигательных координаций.

И третье: социально-психологическая готовность к школьному обучению. Этот аспект предполагает: развитие у детей потребности в общении с другими; умение подчиняться интересам и обычаям детской группы; способность справляться с ролью школьника.

Неуспеваемость влечёт за собой нежелание ходить в школу. У детей может быть любимый учитель, или может нравиться общение с друзьями, но в целом кажется, что они смотрят на школу, как на, своего рода, тюрьму. Казалось бы, школа, в которой дети проводят столько времени, должна доставлять радость, быть местом приобретения опыта и научения в широком смысле этого слова. Учителя как будто считают важным научить детей чтению, письму и арифметике, но мало обращают внимания на тот факт, что если они не учитывают психологических, эмоциональных потребностей детей, то способст-

вуют созданию и поддержанию общества, в котором люди не представляют ценности. Необходимо, чтобы учителя смогли почувствовать, если ребёнок тревожен или страдает от чего-либо, или считает, что он не достоин многого, что не стоит учиться.

Чтобы ребёнок хорошо учился, необходимо: 1) отсутствие существенных недостатков умственного развития; 2) достаточный культурный уровень семьи или хотя бы стремление к достижению такого уровня; 3) материальные возможности удовлетворения важнейших духовных потребностей человека; 4) мастерство учителей, работающих с ребёнком в школе.

Требования к учащимся составляют основу для разработки контрольных заданий и критериев оценок. Требования содержания образования только тогда могут быть выполнимыми, когда они не превышают физических и психических возможностей школьников и находятся в соответствии с условиями обучения и воспитания детей.

Список цитированных источников:

1. Гельмонт, А.М. О причинах неуспеваемости и путях её преодоления / А.М. Гельмонт. – М.: Просвещение. 2004. – С. 320-322.
2. Шипицына, Л.М. Некоторые особенности эмоционально-личностных качеств у младших школьников с общим недоразвитием речи / Л.М. Шипицына, Л.С. Волкова // Дефектология. – 1993. – № 4.
3. Маркова, А.К. Доступность учебного материала как один из факторов снижения перегрузки школьников [Текст] / А.К. Маркова // Вопросы психологии. – 1982. – № 1. – С. 78- 80.

ОСНОВНЫЕ ПОДХОДЫ К РАБОТЕ С СЕМЬЯМИ, ВОСПИТЫВАЮЩИМИ ДЕТЕЙ С ОСОБЕННОСТЯМИ ПСИХОФИЗИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ

Дубовец О.А., студентка 5 курса

(г. Витебск, ВГУ имени П.М. Машерова)

Научный руководитель – Швед М.В., старший преподаватель

Рост числа детей с особенностями психофизического развития является важной социальной проблемой современного общества. Напряжение, возникающее в процессе воспитания «особого ребенка», приводит к неудовлетворенности родителей выполнением своих функций, что в свою очередь является причиной конфликтов в семье и нарушения процесса социализации. Поэтому задачи гуманизации, стоящие перед современным обществом, актуализируют вопросы психологического сопровождения родителей, воспитывающих детей с особенностями психофизического развития, ведь семья представляет среду, в которой развивается ребенок, а, значит, важна ее эффективность в стимуляции этого развития. Значительный вклад в разработку данной проблемы внесли Т. Г. Богданова, Н. В. Мазурова, А. И. Захаров, И. Ю. Левченко, И. И. Мамайчук, М. М. Семаго, Н. Я. Семаго, Е. М. Мастюкова, А. Г. Московкина, М. И. Лисина, А. С. Спиваковская, В. М. Целуйко, Л. И. Шипицына, Г. А. Мишина и др.

Целью нашей работы является изучение основных направлений в работе с семьями, воспитывающими детей с особенностями психофизического развития.

Материал и методы. Теоретическое, причинно-системное исследование проблемы в отечественной и зарубежной психолого-педагогической литературе (анализ научной литературы, сравнение, сопоставление и др.).

В работе с родителями условно можно выделить два этапа: психодиагностика и психокоррекция.

Диагностический этап является важным для дальнейшей психокоррекционной работы, поэтому целесообразно изучить психологический климат в семье, родительские стили и воспитательскую компетентность родителей, ценностные ориентации, уровень притязаний, самооценку; необходимо установить индивидуально-типологические и ха-

бактериологические особенности членов семьи [1]. На этом этапе можно использовать тематическое анкетирование и опросы, беседы и интервью.

В процессе психокоррекционной помощи семье, воспитывающей ребенка с особенностями психофизического развития, решаются следующие задачи:

- изменение отношения родителей к ребенку в сторону его большего эмоционального принятия;
- оказание помощи родителям в выработке эффективного стиля общения с ребенком;
- обучение родителей приемам устранения нежелательного поведения ребенка;
- оказание эмоциональной поддержки родителям, снятие у них напряжения и тревоги;
- привлечение родителей в процесс развития, обучения и воспитания детей [2].

Ткачева В.В. выделяет следующие основные направления психокоррекционной работы с семьей, воспитывающей ребенка с особенностями психофизического развития:

- *Психологическая профилактика* имеет своей целью предупреждение возникновения явлений семейной деструкции, разработку конкретных рекомендаций родителям по оказанию помощи в вопросах воспитания и развития детей.

- *Психологическое просвещение* направлено на формирование у супругов потребности в психологических знаниях, желания использовать их в интересах собственного развития; устранения дефицита психологических знаний, необходимых родителям для эффективного взаимодействия с детьми.

- *Психологическая диагностика* – это вид психологической помощи, который направлен на распознавание, измерение социально-психологических феноменов семьи, личностных особенностей её членов и выявление различных типов семейных проблем.

- *Психологическое консультирование семьи* – особый вид социального и межличностного воздействия, в котором специально подготовленный, компетентный и облечённый соответствующими социальными полномочиями консультант помогает семье в разрешении её проблем и трудностей психологического характера.

- *Психологическая коррекция* направлена на формирование у родителей педагогической компетентности через расширение круга психолого-педагогических знаний и представлений, привлечение родителей к конкретным коррекционным мероприятиям вместе с ребёнком в качестве активных участников этого процесса.

- *Семейная терапия* представляет собой организацию психологического воздействия на отдельных членов семьи семью в целом, при котором специалист выступает «посредником» между семьёй и проблемой, играя ведущую роль в её решении [3].

Предложенная Е.Г. Дементьевой психокоррекционная модель работы с родителями представлена следующими формами:

- ✓ *Индивидуальное консультирование родителей* включает первичное психолого-педагогическое обследование специалистами, консультативные посещения, повторные психолого-педагогические обследования.

- ✓ *Лекционно-просветительская работа* – проведение лекционных занятий для получения необходимых теоретических знаний по различным вопросам воспитания и обучения детей. К лекционно-просветительской относится и участие родителей в тематических собраниях, проводимых дефектологом совместно с другими специалистами учреждения образования.

- ✓ *Посещение индивидуальных занятий учителя-дефектолога родителями*. Направлены на формирование навыков сотрудничества при организации совместной деятельности, укрепление сплоченности и взаимопонимания в диаде «мать-ребенок».

- ✓ *Совместное проведение досугов (праздников, развлечений), организация «круглых столов», родительских конференций, детских утренников и праздников и т.д.*

✓ *Стенд для родителей.* Важной формой работы является стенд для родителей, где в занимательной форме собрана вся полезная информация. Рубрики обновляются ежедневно.

✓ *Ведение дневника «События нашей жизни».* Данное направление основано на разработках Е.Л. Гончаровой, О.И. Кукушкиной, Е.Г. Дементьевой. Это специально организованная и систематическая работа самого ребёнка, предметом которой являются события его собственной жизни, отражённые в доступных ему знаковых формах

✓ *Работа с родительской группой,* которая включает: – анализ конкретных проблем, связанных с воспитанием и обучением; – выбор адекватных форм общения и поведения во взаимодействии с ребёнком; – установление конструктивных отношений со специалистами учреждений образования.

✓ *Практические занятия для родителей.*

✓ *Подгрупповые занятия.* На завершающем этапе работы с родителями дефектологом проводятся подгрупповые занятия, когда встречаются двое детей и их мамы [4].

В целом, семейное воспитание содержит значительный педагогический потенциал, который может и должен быть использован в устранении нарушений развития эмоциональной и познавательной сфер личности ребёнка.

В процессе работы с родителями должны достигаться:

✓ включение в психолого-педагогический процесс и матери, и отца, что изменяет восприятие их особого ребёнка и способствует его включению в единый семейный коллектив;

✓ установление теплого эмоционального фона взаимодействия с ребёнком данной категории, оптимизация восприятия особенностей его поведения, личности, формирование конструктивных моделей родительского поведения;

✓ совместное участие детей и родителей в групповых занятиях, что приведет к позитивным изменениям в сфере межличностного взаимодействия со сверстниками;

✓ сплочение родительской группы, вследствие осознания общности проблем детей и стремления к разрешению этих проблем – окажет существенное влияние на гармонизацию сфер внутрисемейных отношений и отношений между семьёй и внешним окружением [5].

Таким образом, в настоящее время работа с семьёй – это важное направление в системе медико-социального и психолого-педагогического сопровождения детей с особенностями психофизического развития. Через оптимизацию внутрисемейной атмосферы, гармонизацию межличностных, супружеских, родительско – детских и детско-родительских отношений проблемному ребёнку оказывается дифференцированная и адресная помощь. В этом контексте приоритетное значение обретает разработка концептуального подхода к диагностике и коррекции проблем семьи ребёнка с отклонениями в развитии.

Список цитированных источников:

1. Мастюкова Е. М., Московкина А. Г. Семейное воспитание детей с отклонениями в развитии: Учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / Под ред. В.И. Селиверстова. – М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2003. – 408 с. [Электронный ресурс]
2. Организация работы с семьёй как ближайшим социальным окружением ребёнка с ОПФР. [Электронный ресурс]: Государственное учреждение образования «Средняя школа №13 города Могилева». – Режим доступа: <http://school13.mogilev.by/index.php/spetsialnoe-obrazovanie/177-organizatsiya-raboty-s-semjoj-kak-blizhajshim-sotsialnym-okruzeniem-rebjonka-s-opfr>. Дата доступа: 15.11.2015.
3. Ткачёва, В.В. К вопросу о создании системы психолого-педагогической помощи семье, воспитывающей ребёнка с отклонениями в развитии / В.В. Ткачёва // Дефектология. – 1999. – № 3. – С. 30 – 36.
4. Основные направления в работе специалистов с семьёй [Электронный ресурс]: Студопедия. Режим доступа: http://studopedia.net/1_44984_osnovnie-napravleniya-v-rabote-spetsialistov-s-semey.html. Дата доступа: 26.10.2015.
5. Майрамян, Р. Ф. Семья и умственно отсталый ребёнок: автореф. дис. канд. мед. наук / Р. Ф. Майрамян. – М., 1976. – 24 с.

ПРИМЕНЕНИЕ НАГЛЯДНОГО МОДЕЛИРОВАНИЯ ПРИ ФОРМИРОВАНИИ СВЯЗНОГО ВЫСКАЗЫВАНИЯ У СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ

**Евдокимова Н.В., студентка 6 курса
Лауткина С.В., канд. псих. наук, доцент
(г. Витебск, ВГУ имени П.М. Машерова)**

В практике современной коррекционной педагогики все чаще встречаются дети с тяжелыми нарушениями речи (ТНР) или сопутствующими речевыми нарушениями в структуре иного дефекта. Поэтому перед исследователями встает ряд вопросов, связанных с поиском наиболее эффективных средств коррекции отклонений в речевом развитии дошкольников и их успешной подготовки к обучению в школе.

Центральное место в системе работы по развитию речи детей с общим недоразвитием речи (ОНР) принадлежит формированию связной речи. Вопросами формирования связной речи у детей с речевой патологией занимались В.И. Глухов, Т.Б. Феличева, Р.Е. Левина, Т.В. Ахутина, Н.С. Жукова, Е.М. Мастюкова, Р.И. Лалаева, Н.В. Серебрякова, В.В. Коваленко, С.В. Коваленко и др. [3; 4; 5; 6]. Авторами разработаны методики коррекции и развития связной речи, которые используют в своей работе учителя – дефектологи, другие специалисты, работающие с детьми с ТНР.

По результатам проведенной нами диагностики связной речи у дошкольников с ОНР были выявлены: бедность словаря, ограниченность знаний о предмете рассказа, многочисленный аграмматизм при построении словосочетаний, однообразие используемых средств фразовой речи (короткие фразы, номинативные предложения), нарушения порядка слов в предложении, пропуски значимых элементов предложения, недостаточное количество сложных предложений и др. Чаще всего отмечались ошибки при построении предложений (пропуски слов, дублирование элементов фразы, застревание на отдельных словах). Исследование связей между предложениями показало, что дети с ОНР использовали лишь очень небольшое количество связующих элементов (лексические повторы, местоимения, союзы «и», «а»). Кроме того, выявлена низкая мотивация и познавательная активность у детей с ОНР при составлении рассказов по заданной теме.

Одним из перспективных направлений по развитию связной речи у дошкольников с ОНР является использование метода наглядного моделирования. *Моделирование рассматривается как особый вид знаково-символической деятельности, который позволяет педагогу представить предметы, явления, действия, понятия, эпизоды словесного текста с помощью упрощенных схематических изображений – символов, знаков.* Использование данного метода позволяет сделать восприятие словесного материала более доступным и интересным для детей, помогает планировать собственное речевое высказывание, создает визуальную опору для последующего пересказа, рассказа, позволяет варьировать, изменять, модифицировать задания при изучении разных тем.

Кроме того, метод наглядного моделирования затрагивает сферу развития познавательных интересов дошкольников, так как лежащий в основе принцип замещения является основой знаково-символической деятельности, овладение которой помогает ребенку решать встающие перед ним задачи по освоению, применению и преобразованию окружающей действительности.

На применении наглядных моделей основаны многие методы дошкольного обучения. Так, метод обучения дошкольников грамоте, разработанный Д.Б. Элькониним и Л.Е. Журовой, предполагает построение и использование наглядной модели слов. Данный метод используется в различных модификациях как при обучении нормально развивающихся дошкольников, так и детей с нарушениями речи.

В процессе обучения связной описательной речи моделирование служит средством планирования высказывания. Оно может использоваться в работе над всеми видами связного монологического высказывания: пересказ, составление рассказа по картине и серии картин, описательный рассказ, творческий рассказ. Опорные картинки, мнемотаблицы, карточки – символы, стилизованные изображения реальных предметов помогают детям выстроить логический, последовательный рассказ, активизировать мыслительную деятельность, работу слухового и зрительного анализаторов.

Следовательно, актуальность использования наглядного моделирования в работе с дошкольниками с ОНР состоит в том, что данный вид развития связной речи повышает интерес к занятию, облегчает и ускоряет процесс запоминания и усвоения материала, формирует приемы работы с памятью, систематизирует полученные знания, помогает лучше усваивать и анализировать сенсорный материал.

Опыт работы с детьми, имеющими ОНР, позволил выделить некоторые эффективные приемы наглядного моделирования связного высказывания, применение которых повышает интерес детей к данному виду деятельности и позволяет добиться значительных результатов в коррекции речи детей.

Пересказ является самым простым видом связного высказывания. В качестве плана рассказа выступает наглядная модель. Элементами модели могут стать картинки с изображением персонажей сказки, затем они заменяются символами – заместителями (силуэтные изображения или геометрические фигуры). Постепенно дети от простого манипулирования элементами модели переходят к составлению пространственной динамичной модели, которая непосредственно служит планом пересказа.

Рассказ по сюжетной картинке требует от ребенка умения выделить основные действующие лица или объекты картины, проследить их взаимосвязь или взаимодействие, отметить особенности композиционного фона картины, додумывать причины возникновения данной ситуации. Работа по формированию навыка рассказывания по картине состоит из 3-х этапов: 1) выделение значимых для развития сюжета фрагментов картины; 2) определение взаимосвязи между ними; 3) объединение фрагментов в единый сюжет.

Для работы по составлению рассказа по сюжетной картинке используются *пособия* «Логико – малыш», «Лимпопо», «Оживи картинку». В качестве модели выступают картинки – фрагменты, силуэтные изображения значимых объектов картины и схематические изображения фрагментов картины. Схематические изображения являются также элементами наглядных моделей, которые служат планом рассказов по серии картин. Когда дети овладевают навыком построения связного высказывания, в модели рассказов включаются творческие элементы – ребенку предлагается придумать начало или конец рассказа, в сказку или сюжет картины включаются необычные герои, персонажам присваиваются несвойственные им качества и т.п., а затем составить рассказ с учетом этих изменений.

Рассказ – описание по пейзажной картине особенно сложен для детей. В качестве элементов модели рассказа выступают объекты природы. Особое внимание уделяется описанию качеств объектов. Работа по картинам строится в несколько этапов: 1) выделение значимых объектов картины; 2) рассматривание их и подробное описание внешнего вида и свойств каждого объекта; 3) определение взаимосвязи между отдельными объектами картины; 4) объединение мини – рассказов в единый сюжет.

В качестве подготовительного упражнения при формировании навыка составления рассказа по пейзажной картине можно использовать *пособие* «Оживи картинку». Дети описывают пейзажные объекты, а красочность и динамичность их рассказов достигается включением описаний и действий живых объектов.

Логопедическая сказка – это текст со сказочным содержанием, включающий как можно большее количество одинаковых звуков (сказки В. Воиной, А. Цыферова и т.п.). [1]. К данному виду сказок относятся сказки, в тексте которых встречается автоматизиро-

ванный в связной речи звук или оппозиционные звуки, произношение которых требует дифференциации в самостоятельной речи детей. Работа с логопедической сказкой происходит следующим образом: 1) учитель – дефектолог читает сказку ребенку; 2) ребенок выкладывает модель сказки (картинную или состоящую из символов – заместителей, выбирая их произвольно); 3) ребенок отвечает на вопросы по содержанию сказки; 4) учитель – дефектолог моделирует фрагменты сказки, ребенок пересказывает текст, соответствующий данному фрагменту; 5) ребенок пересказывает сказку по модели.

Сравнительное описание предметов. Основу составляют конкретные представления, накапливаемые в процессе исследования объекта описания. Элементами схемы описательного рассказа становятся символы – заместители качественных характеристик объекта: 1) принадлежность к родовидовому понятию; 2) величина; 3) цвет; 4) форма; 5) детали; 6) качество поверхности; 7) материал, из которого изготовлен объект (для неживых объектов); 8) использование объекта; 9) за что он нравится (не нравится)? По данной модели возможно составить описание отдельного предмета, принадлежащего к определенной группе.

Творческий рассказ предполагает умение ребенка создать особый замысел и развернуть его в полный рассказ с различными деталями и событиями. Это умение противоположно навыку составления пересказов. Переходными упражнениями от моделирования пересказа к составлению творческих рассказов могут быть: угадывание эпизода по демонстрации действия, рассказывание по демонстрации действия взрослым [2, с.28].

Последовательность работы по формированию навыка составления связного творческого высказывания: 1) ребенку предлагается придумать ситуацию, которая могла бы произойти с конкретными персонажами в определенном месте, модель рассказа задается учителем – дефектологом; 2) учитель – дефектолог предлагает конкретные персонажи рассказа, а пространственное оформление модели ребенок придумывает самостоятельно; 3) конкретные персонажи заменяются силуэтными изображениями; 4) ребенку предлагается составить рассказ по модели, элементами которой являются неопределенные заместители персонажей рассказа (геометрические фигуры), учителем – дефектологом задается тема рассказа; 5) ребенок самостоятельно выбирает тему и героев своего рассказа.

Представленные приемы работы с методом наглядного моделирования позволяют повысить эффективность коррекции связной речи дошкольников с ОНР. Постепенно овладевая всеми видами связного высказывания с помощью наглядного моделирования, дети учатся планировать свою речь.

Список цитированных источников:

1. Большева, Т.В. Учимся по сказке. Развитие мышления дошкольников с помощью мнемотехники: учебно-метод. пос. / Т.В. Большева. – СПб. : ДЕТСТВО – ПРЕСС, 2001. – 143 с.
2. Гаркуша, Ю.Ф. Коррекционно – педагогическая работа в дошкольных учреждениях для детей с нарушением речи / Ю.Ф.Гаркуша. – М.: Сфера, 2007. – 128 с.
3. Климчик, М.И. Наглядное моделирование в системе словарной работы с детьми, имеющими общее недоразвитие речи / Н.И. Климчик // Логопед. – 2008. – №2. – С. 4 – 10.
4. Крохина, И.Н. Использование обобщенных моделей в коррекционной работе с детьми с ОНР / И.Н.Крохина // Логопед. – 2011. – №3. – С. 24 – 31.
5. Лира, Т.А. Речевое развитие дошкольников с использованием моделей / Т.А.Лира. – Мозырь: Содействие, 2008. – 112 с.
6. Лукьянова, Л.А. Наглядно – игровые модели для развития и коррекции речи: практическое пособие для педагогов учреждений, обеспечивающих получение дошкольного образования / Л.А.Лукьянова, Т.В. Пятница. – Мозырь: Белый ветер. 2010. – 73 с.

ФОРМИРОВАНИЕ ЯЗЫКОВОЙ КОМПЕТЕНЦИИ У УЧАЩИХСЯ С ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНОЙ НЕДОСТАТОЧНОСТЬЮ НА УРОКАХ БЕЛОРУССКОГО ЯЗЫКА

Зайцева Е.В., студентка 3 курса

(г. Витебск, ВГУ имени П.М. Машерова)

Научный руководитель – Швед М. В., старший преподаватель

Термин «языковая компетенция» был введен Н. Хомским в середине 20 столетия. Реального носителя языка он характеризовал как объект психологического, социального, дидактического исследования [1, 17]. Д. Слобин указал на разницу в том, как человек способен говорить и понимать и тем, что он на самом деле говорит в конкретных ситуациях [2, 32]. Учёная С. Маруан под языковой компетенцией понимала знание фонетических, лексических, грамматических моделей языковой системы и умение пользоваться ими [3, 59].

В настоящее время установлены общие тенденции речевого развития школьников, обоснована идея развития речи на межпредметном уровне, вскрыты проблемы речевого общения, определены возможные пути формирования языковой компетенции школьников, представлен анализ монологической и диалогической форм речевого высказывания, выявлены психологические особенности формирования связной устной и письменной речи младших школьников. Однако, как показывает практика, несмотря на повышенный интерес к проблеме, уровень речевого развития детей младшего школьного возраста недостаточен. В связи с этим большое значение приобретает современная и методически грамотно организованная работа по развитию речи, которая начинается с первых уроков обучения грамоте, проводится систематически на всех последующих уроках белорусского языка и литературного чтения. В основу начального курса языка положено всестороннее развитие речи. Этой задаче подчинено изучение всех разделов о белорусском языке.

В понятийную категорию «компетенция» относительно современной методики обучения белорусского языка В. Лещинская включает три компонента:

1. Знания, которые должны быть усвоены;
2. Умения и навыки, которые в соответствии с деятельностным подходом должны быть сформированы;
3. Цели, которые должны быть достигнуты в развитии языковой личности школьника [4].

Осуществление преемственности в языковом образовании учащихся имеет в своей основе формирование названных выше лингвистических (в широком смысле этого термина) компетенций:

- развитие и совершенствование всех видов речевой деятельности: чтения, письма, слушания, говорения, т. е. формирование коммуникативной компетенции школьников;
- формирование элементарной лингвистической (языковедческой) компетенции, представляющей собой, прежде всего, результат осмысления речевого опыта учащихся, а также предполагающей формирование учебно-языковых умений и навыков (опознавательных, классификационных, аналитических) на основе интерпретации теоретических сведений науки о языке;
- овладение богатством языка как условием успешной речевой деятельности: обогащение лексического и фразеологического запаса, грамматического строя речи учащихся, то есть совершенствование их языковой компетенции;
- формирование познавательной культуры личности школьника: развитие логического мышления, памяти, воображения учащихся, овладение навыками самоанализа, само-

оценки, лингвистической рефлексии как процесса осознания школьниками своей речевой деятельности, повышение их речевой культуры (культуроведческая компетенция).

Языковая компетенция для детей с интеллектуальной недостаточностью предполагает знание языка и его норм, соответствующих языковым уровням. В программе развития языковой компетентности младших школьников существует 5 уровней [5]. Первый уровень овладения считается базовым. Например, работа над пересказом, рассказом, которая заключается в составлении плана высказывания. Здесь наиболее эффективным будет синтезирование знаний:

- а) составление плана учебного текста и его отдельных частей;
- б) осуществление речи некоторых персонажей, ее цель.

Каждый последующий уровень характеризуется каким-то усложнением действий, который должен выполнить учащийся в каждой работе относящейся к данной компетентности. Одной из перспективной задач речевой работы является обучение созданию высказываний.

Сочинения и рассказы являются наилучшим средством развития языковой компетенции учащихся. Они оживляют уроки, увлекают учащихся на деле, показывают им богатейшие возможности языка и необходимость его изучения [5].

Учащиеся вспомогательной школы наблюдают, накапливают материал, обобщают, сопоставляют и делают выводы. Если на первом уровне овладения языковой компетентностью они должны пересказать простые по сюжету тексты, то постепенно переходят к сжатым изложениям от лица рассказчика.

Необходимо обучать детей самопроверки и простейшему редактированию. Первоначально он носит характер коллективного редактирования текста. Дети заменяют слова, устраняют повторы, изменяют порядок слов, связывают предложения союзами, иногда изменяют последовательность изложения или делают композиционные изменения. Обучение изложению является для учащихся ответственным делом. Развивается дисциплина, внимание, память, мышление и конечно, речь.

Особое внимание следует уделять заданиям, посвященным исследованию комплекса умений, связанных с анализом и пониманием текстов – «компетентность чтения». Эту компетентность можно также назвать компетентностью понимания.

Важнейшее место в развитии языковой компетенции младших школьников уделяю вопросу «решение проблем». Это связано с тем, что в условиях реальной жизни компетентность в решении проблем является основой для дальнейшего обучения, для эффективной профессиональной деятельности, участия в жизни общества, для организации своей личной жизни. Например, при работе с текстами, таблицами учащемуся требуется проявить следующие умения наиболее общего интеллектуального характера: – уметь приводить доводы; – уметь выбирать свою собственную точку зрения; – уметь извлекать нужную информацию, анализировать и сравнивать ее; – уметь определять причины поступки людей.

Григорьева Т.А. подчеркивает, что характер сведений о белорусском языке определяется в соответствии сведущими принципами функциональности и контекстности преподавания белорусского языка. Ученики овладевают на основе сравнительного с русским языком подхода лингвистическими знаниями следующего содержания:

- Отсутствие букв и, щ, ъ;
- Наличие апострофа, ў;
- Несовпадение рода имён существительных (сабака, цень) ;
- Союзы: каб (чтобы), але (но);
- Предлоги: да (к), па (за);
- Чередование гласных в первом слоге перед ударением (веснавы – вясна);
- Слова, разные по звуку (бусел-аист) [5].

Таким образом, главная цель изучения белорусского языка для школьников с интеллектуальной недостаточностью – сформировать минимальную коммуникативную компетенцию, это значит, научить их слушать и понимать белорусское произношение, читать, писать и говорить на белорусском языке. Всё это положительно влияет на будущую самостоятельную жизнь выпускников, формирование положительных качеств посредством белорусского языка.

Список цитированных источников:

1. Хомский, Н. Синтаксические структуры / Н Хомский // Новое в лингвистике. Вып. 1. М., 1962. – С. 10 – 21.
2. Слобин, Д., Грин, Дж. Психоллингвистика / Д Слобин, Дж. Грин. – М., 1970. – 320 с.
3. Муаран, С. Обучение общаться на иностранном языке / С Муаран. – Париж. – 1990. – 159 с.
4. Ляшчынская, В. А. Методыка выкладання беларускай мовы: маўленне: вучэбны дапаможнік / В.А.Ляшчынская – Мінск: РІВШ, 2005 – 251 с.
5. Лапкоўская, А. А. Беларуская мова (прафесійная лексіка): Вучэбны дапаможнік для студэнтаў вышэйшых навучальных устаноў па педагогічных спецыяльнасцях / А.А. Лапкоўская. – Гродна. – 2008 – 290 с.

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ МОДИФИЦИРОВАННОЙ МЕТОДИКИ СМНЧ В РАБОТЕ С ВТОРОКЛАССНИКАМИ С ЗПР В УСЛОВИЯХ ИНКЛЮЗИВНОГО КЛАССА

Иванова И.М.- студентка магистратуры 2 курса

(г. Великий Новгород НовГУ имени Ярослава Мудрого)

Научный руководитель – Колпакова А.Н, канд., пед. наук, доцент

Формирование полноценного навыка чтения у младших школьников с задержкой психического развития является первостепенной задачей школьного обучения, так как именно от него зависит успешное освоение остальных школьных предметов и, соответственно, более качественная социализация в обществе. Этим вопросом занимались такие специалисты, как С.Г. Шевченко, [1], [1.221]. А. Г. Скотис, Н. Н. Светловская и многие другие. Также существенное внимание на данную проблему обратил известный педагог – психолог Т.Г. Егоров. Он напрямую занимался улучшением понимания читаемого материала у младших школьников с ЗПР. В рамках нашего эксперимента было проведено пилотажное исследование со школьниками при использовании «Стандартизированной методики изучения навыка чтения» Корнева А.Н. [2], [5.12] Целью этого вида деятельности являлась проверка у учащихся сформированности полноценного навыка чтения. В исследовании принимали участие ученики второго класса с задержкой психического развития. Оказалось, что этот текст вызывает серьёзные затруднения в восприятии у детей с интеллектуальными особенностями в развитии, по причине существенной сложности понятийной базы рассказа. В процессе работы с тестом у детей были выявлены логопедические проблемы, а именно – выявлялись замены и перестановки. Например, учащимися читалось «арзотелось», а необходимо «захотелось» или «корминя», а нужно было читать «корнями».

Нарушение правильности чтения соответственно приводит к серьёзным сложностям в понимании читаемого, то есть его сознательности. Например, 30% учащихся при ответе на вопросы по содержанию текста все мысли выражали одним словом из предложения, а также часто обращали внимание на второстепенные детали, что приводило к существенным затруднениям в выделении главной мысли прочитанного материала. У 20% учащихся текст вызвал ещё более серьёзные трудности, связанные с правильностью чтения предложений, например «Как я олвил арков», вместо необходимого прочтения «Как я ловил раков». Исходя из полученных результатов, нами было принято решение о некоторой модификации методики Корнева А.Н. Так был выбран для исследования навыка чтения текст, который более соответствует индивидуальным интеллектуальным особенностям

обследуемых учащихся. Следующим шагом нашей работы являлось наблюдение за контрольной группой детей в процессе урока литературного чтения. Развитие данных учащихся соответствовало их возрастным параметрам. Эта группа также включала в себя пять человек. В среднем, данные учащиеся показали средний уровень сознательности чтения в процессе изучения русской народной сказки «Сивка-Бурка». Школьники смогли адекватно выявить главную мысль сказки, личностные качества главных героев и, соответственно, извлечь из сказки необходимый урок для себя. Третий же вид обследования заключался в работе с экспериментальной группой детей по модифицированной методике СМИНЧ. Данное исследование имело своей основной целью сравнить навык чтения по облегчённому варианту текста, уделяя большее внимание его адекватному пониманию, а также выявить возникшие улучшения в процессе диагностики.

При исследовании по модифицированной методике СМИНЧ учащиеся показали некоторые сдвиги в процессе работы с текстом. 20% из них (мальчики) начали правильно читать многосложные слова, стало меньше количество перестановок и пропусков. Так, слово «печенье» школьники прочитали чётко с первого раза, в то время как при использовании стандартного текста слова с большим количеством слогов вызвали серьёзные затруднения. Например, школьники 4 раза читали «коламятся» вместо необходимого «лакомятся» даже после неоднократной помощи со стороны педагога. У всех детей выразительность соответствует норме, чтение имеет яркую эмоциональную окраску. Первый же текст, предложенный учащимся, позволил прийти к выводу, что дети его читали монотонно, по причине сложного для их восприятия содержания и, в связи с этим с отсутствием интереса к нему.

Беглость же отличается несущественным отставанием от возрастной нормы (31 слово в минуту, а нужно 32) [3], [3.181]. Но имеются определённые сложности с переходом с быстрого чтения на медленное, и наоборот. Задания данного вида детям приходилось выполнять с чётким ориентиром на образец педагога, а также с индивидуальной помощью. Во время использования стандартного текста чтение детей было замедленным, они не смогли прочитать даже половину слов в тот отрезок времени, который является показателем возрастной нормы.

Выраженные трудности при работе со стандартным текстом были обнаружены при выявлении у школьников с ЗПР понимания читаемого материала, то есть его осознанности. В данном тексте младшие школьники не смогли правильно определить лексическое значение слов в контексте. Например, все дети, принимавшие участие в индивидуальной диагностике путали понятия «ручеек и речка». Ответы на вопросы по содержанию прочитанного материала также вызвали у школьников затруднения. Например, отвечая на вопрос: «сколько ручейков течёт в деревне?» – дети отвечали: «В деревне текут ручейки», не указав на такую важную деталь предложения, как их количество. Когда был задан вопрос «Кто живёт в ручейках?», один из детей ответил, что «в них живут рыбы» и утверждал это даже при многократном чтении нужного предложения методики. Исходя из этого, стало понятно, что текст для индивидуального обследования должен состоять из простых предложений и хорошо знакомой детям лексической и понятийной базы. После того как младшим школьникам предложили для коррекционной работы более простой текст, адекватное восприятие читаемого материала некоторым образом улучшилось, это можно подтвердить тем, что правильно и полным ответом на вопросы по содержанию ответили 90% из 100% обследуемых учащихся. Дети смогли правильно назвать время года в тексте, чётко перечислили его основные признаки, а также установили причинно-следственные связи при смене времён года, то есть смогли ответить, что после осени наступает зима по причине перехода природы из одного состояния в другое. Одному из детей понадобилась индивидуальная помощь со стороны педагога в виде наводящих вопросов и использования сюжетной картинки-подсказки, отражающей тему предложенного методического текста.

Следующий шаг нашей работы заключался в разработке программы поддержки для формирования сознательного чтения у учащихся второго класса с ЗПР в условиях инклюзии.[4], [4.22]. Данная программа будет представлять собой систему упражнений на сознательность чтения, основной задачей которой будет являться взаимодействие школьного обучения с семейным воспитанием таких детей [5], [2.51]. Эта программа разрабатывалась с использованием различных произведений, изучаемых в начальной школе на уроках внеклассного, а также литературного чтения. В качестве наглядного примера мы приняли решение привести коррекционное упражнение по произведению М.М. Пришвина «Полянка в лесу». Ребёнку в индивидуальном порядке предлагается задание следующего вида: «Назови, каким словом автор в первом предложении называет осеннюю листву? Как ты думаешь, почему именно так?» Предполагаемый ответ ребёнка звучит таким образом: «Золото, потому что осенние листочки похожи на него по цвету». Цель упражнения данного вида заключается в обучении младшего школьника с ЗПР видеть элементы изобразительных средств и, соответственно адекватно понимать их переносное значение. Отсюда следует, что весь коррекционный процесс работы по разработанной нами программе будет направлен на улучшение у младших школьников с ЗПР адекватного восприятия читаемого материала.

После проведения данного комплексного обследования полноценного навыка чтения у второклассников, имеющих задержку психического развития, мы пришли к выводу, что вся работа должна проводиться во взаимосвязи с каждым из четырёх качеств чтения, то есть правильностью, беглостью, сознательностью и выразительностью, но особое внимание при работе с второклассниками с ЗПР необходимо уделить пониманию читаемого материала, т. е. его сознательности. Так как именно на адекватном понимании читаемого текста основана успешность освоения всей школьной программы, в общем, её виде. А также наше внимание было обращено на чёткое взаимодействие школьного обучения чтению и семейного воспитания, так как оно играет немаловажную роль в формировании читательской культуры у детей с ЗПР младшего школьного возраста.

Список цитированных источников

1. Диагностика и коррекция задержки психического развития у детей / под ред. С.Г. Шевченко. – М.: Аркти, 2001. – 224 с.
2. Львов М.Р., Горецкий В.Г., Сосновская О.В. Методика преподавания русского языка в начальных классах. – М.: 2000.
3. Лисенкова Л. Н. Развитие и коррекция навыков чтения. – М.: Школьная пресса, 2002. – 195 с.
4. Оморочкова М.И. Совершенствование чтения младших школьников – М.: 1997.
5. Корнев А. Н. «Стандартизированная методика изучения навыка чтения» (СМИНЧ)
6. Юшкова Л. М. Совершенствование техники чтения. // Начальная школа. – 1989 – № 5 – с. 15-17

РАЗВИТИЕ ПРОИЗВОЛЬНОГО ПОВЕДЕНИЯ У ДЕТЕЙ С НАРУШЕНИЯМИ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ (ТРУДНОСТЯМИ В ОБУЧЕНИИ)

Карелина М.С., студентка 6 курса
Лауткина С.В., канд. псих. наук, доцент
(г. Витебск, ВГУ имени П.М. Машерова)

В психологической литературе понятие “произвольность” понимается как способность подчиняться правилам, инструкциям, нормативам, образцам [1; 4]. При характеристике произвольности, важно, чтобы образцы и нормативы стали внутренними правилами ребенка. Произвольность характеризуется тем, что ребенок перестраивает свое поведение (или заново строит) в соответствии с правилами. Чтобы все это произошло, ребенок должен уметь отделить свою деятельность (или поведение) от самого себя и соотносить с имеющимися знаниями, правилами, инструкциями, другими словами, он должен уметь осознать себя в своей деятельности.

Однако само содержание и суть выделенных характеристик таковы, что становление произвольности теснейшим образом связано с развитием личности ребенка, а это значит, с практическим решением проблемы единства аффекта и интеллекта, которую мы, вслед за Л.С. Выготским, считаем центральной для психологии личности [2]. Проблема единства аффекта и интеллекта не может быть решена без третьего звена, играющего роль связующей основы. Такой основой является волевая сфера личности. Воля выступает как высшая функция, которая связывает и гармонизирует интеллектуальное и эмоциональное развитие человека. Отличительной особенностью волевого акта является то, что в нем совмещены функции побуждения и осмысления. Волевое развитие предстает как освобождение от внешних зависимостей, а сама воля как функция, привносящая в ситуацию смысл. Личностное, внутреннее свободное поведение всегда предполагает участие воли.

Мотивация и речь помогает ребёнку планировать в сознании порядок необходимых действий для достижения определённой цели, поставить конкретную цель. В речи ребёнка отражаются правила поведения, социальные нормы, которые непосредственно влияют на его поведение. Так же с помощью речи можно предвидеть результаты своих действий. Таким образом, сформированность уровневой системы произвольного поведения является одним из показательных характеристик развития ребенка.

В период обучения в школе очень важно формировать у детей произвольность в поведении. Высидеть на уроке, заставить себя выполнять упражнения в школе, готовить домашнее задание самостоятельно – все это требует от детей контроля и умения управлять своим поведением. Ребенок должен быть способен направлять свои мотивы на выполнение определенного учебного действия, уметь выбирать задания, которые нужно выполнять первыми, т.е. устанавливать приоритет в том или ином действии. Развитие произвольности – залог и необходимое условие успешной учебной деятельности учащегося младших классов. Если произвольность поведения учащегося не будет сформирована в указанный период жизни, а еще лучше в дошкольный период детства, то учиться ребенок, скорее всего, не захочет, ему быстро надоест ходить в школу и делать неинтересные домашние задания, следовать школьным правилам.

Д.Б. Эльконин выделил несколько параметров относящихся к компонентам произвольности, что хорошо соотносится с учебной деятельностью: 1) умение осознанно подчиняться правилу; 2) умение ориентироваться на заданную систему требований; 3) умение внимательно слушать говорящего и воспроизводить задания, предлагаемые в устной форме; 4) умение самостоятельно выполнить задание на основе зрительного образца [4]. Данные компоненты и характеристики произвольного поведения у учащихся с нарушениями психического развития (трудностями в обучении) отстают от нормативных показателей, а поэтому для успешной реализации программы развития произвольного поведения у данной категории учащихся необходимо использовать следующие *методические средства и условия*:

- формирование положительной мотивации к участию в занятиях (поддержка любых начинаний, введение поощрений (баллы, призы, санкции и др.);
- закрепление положительных и негативных моментов маркерами (например, жетоны, где схематически изображен восклицательный знак: красного цвета – для поощрительных баллов, черного цвета – для санкции за нарушение правил);
- соблюдение четкой, повторяющейся структуры занятий, неизменное расположение предметов, введение и соблюдение правил, ритуалов, временного регламента (с целью дополнительного, организующего момента при формировании произвольности, привычек);
- чередование вербальных и невербальных средств;
- постепенное усложнение используемых средств;

- проведение демонстрационных сессий (отдельные упражнения сначала выполняет ведущий, а затем участники);
- использование подробных, четких инструкций для упражнений;
- использование отдельных упражнений на развитие устойчивости и концентрации зрительного внимания;
- наличие тетрадей, цветных карандашей или фломастеров (для выполнения упражнений);
- чередование групповых и индивидуальных форм работы (выполнение задания индивидуально, в парах, тройках, группах);
- переход от контроля ведущего за выполнением заданий, сначала к взаимоконтролю (оценивают друг друга), затем к самоконтролю (каждый оценивает себя сам);
- использование элементов сказкотерапии, работа с метафорой (с целью закрепления полученной информации на бессознательном уровне, развития творческого потенциала учащихся, а также в качестве диагностического метода);
- использование ролевых игр (с целью формирования новых моделей поведения, т.к. смена позиций способствует изменению отношения к собственному поведению);
- обсуждение, дискуссия (как способ рефлексии и формирования навыка адекватно выражать свои мысли);
- обучение навыкам (например, снятие психоэмоциональной напряженности, постановка целей, разрешения конфликтных ситуаций, снижение агрессивности и др.).

Таким образом, необходимо проводить целенаправленную, последовательную работу по коррекции имеющихся трудностей в развитии произвольного поведения и деятельности у детей с нарушениями психического развития (трудностями в обучении) для повышения успешности обучения и общения таких учащихся, регуляции их поведения, мотивации учебной деятельности.

Список цитированных источников:

1. Божович, Л.И. Личность и ее формирование в детском возрасте / Л.И. Божович. – СПб.: Питер, 2008. – 400 с.
2. Выготский, Л.С. Развитие личности и мировоззрение ребенка. В кн. Психология личности / Л.С. Выготский. – Том 2 – Самара: "БАХРАХ", 1999. – С. 137-148.
3. Рычкова, Н.А. Деадаптивное поведение детей. Диагностика, коррекция, психопрофилактика / Н.А. Рычкова. – М.: Гном и Д, 2000. – 365 с.
4. Эльконин, Д.Б. Психическое развитие в детских возрастах: Избранные психологические труды; под ред. Д.И. Фельдштейна/ Д.Б. Эльконин. – 3-е изд. М.: Изд-во Моск. психол.-соц. ин-та; Воронеж: МО-ДЭК, 2001. – 416 с.

РАБОТА ЛОГОПЕДА ПО РАЗВИТИЮ РЕЧЕВОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ ПОСРЕДСТВОМ ДИДАКТИЧЕСКИХ ИГР

Козловская А.Н., студентка 6 курса

(г. Витебск, ВГУ имени П. М. Машерова)

Научный руководитель – Харитонов Е.А., канд. пед. наук, доцент

Работа по развитию речи детей старшего дошкольного возраста должна проводиться в дошкольном образовательном учреждении, однако не всегда ей уделяется необходимое внимание работниками этих учреждений, поэтому тема нашего исследования является актуальной [2].

Проблемами формирования речи в дошкольном возрасте занимались А.М. Бородин, Л.М. Ворошина, В.В. Гербова, Л.А. Горбушина, Р.П. Короткова, В.К. Лотарев, А.П. Николаичева, Ф.А. Сохин, Е.И. Лихеева, А.П. Усова, А.П. Федоренко, Г.А. Фомичева

и другие. По мнению Ф.А. Сохина, каждый ребенок должен научиться в детском саду содержательно, грамматически правильно и последовательно излагать свои мысли.

Работа по развитию речи детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи (далее – ОНР) должна проводиться в дошкольном образовательном учреждении, однако не всегда ей уделяется необходимое внимание работниками этих учреждений, поэтому тема нашего исследования является актуальной [1].

В ходе своего развития речевая деятельность детей тесно связана с характером их деятельности и общения. Развитие речи идет в нескольких направлениях: совершенствуется ее практическое употребление в общении с другими людьми, вместе с тем речь становится основой перестройки психических процессов, орудием мышления.

К концу дошкольного возраста при определенных условиях воспитания ребенок начинает не только пользоваться речью, но и осознавать ее строение, что имеет важное значение для последующего овладения грамотой.

Для того, чтобы иметь ясное представление о развитии речевой деятельности у детей старшего дошкольного возраста с ОНР, необходимо подробнее рассмотреть лексико-грамматические и фонетико-фонематические характеристики речи детей этого возраста.

При ОНР речевая деятельность детей характеризуется наличием развернутой фразовой речи с элементами лексико-грамматического и фонетико-фонематического недоразвития [3].

В своей практической деятельности для развития речевой деятельности детей дошкольного возраста с ОНР логопед использует различные игровые приемы.

Особым видом игровой деятельности является дидактическая игра. Она создается взрослым специально в обучающих целях, когда обучение протекает на основе игровой и дидактической задачи. В дидактической игре ребенок не только получает новые знания, но также обобщает и закрепляет их.

Дидактическая игра имеет определенную структуру независимо от вида, отличающую ее от других видов игр и упражнений. Структуру дидактической игры образуют:

- 1) Основные компоненты – дидактические и игровые задачи, игровые действия;
- 2) Дополнительные компоненты – сюжет, роль [4].

Существенным элементом дидактической игры являются правила. Выполнение правил обеспечивает реализацию игрового содержания. Соблюдение правил выступает непременным условием решения игровой и дидактической задачи.

По характеру используемого материала дидактические игры условно делятся на игры с предметами, настольно-печатные игры и словесные игры.

1) Предметные игры – это игры с народной (деревянные конусы из одноцветных и разноцветных колец, бочонки, шары, матрешки, грибки и др.) дидактической игрой, мозаикой, различными природными материалами (листья, семена и т. д.). Эти игры развивают у детей восприятие цвета, величины, формы.

2) Настольно-печатные – направлены на уточнение представлений об окружающем, систематизацию знаний, развивают мыслительные процессы и операции (анализ, синтез, обобщение, классификацию и др.).

Обязательным компонентом игры являются и ее правила, благодаря которым логопед в ходе игры управляет поведением детей, воспитательно-образовательным процессом.

Таким образом, обязательными структурными элементами дидактической игры являются: обучающая и воспитывающая задача, игровые действия и правила.

ОНР характеризуется нарушением всех компонентов речевой системы, относящихся как к звуковой, так и к смысловой сторонам речи.

К сожалению, помимо речевого недоразвития у детей старшего дошкольного возраста с ОНР имеется ряд других проблем: трудности формирования познавательной деятельности, недоразвитие эмоционально-волевой сферы [2].

ОНР сказывается на формировании у детей интеллектуальной, сенсорной и волевой сфер.

Связь речевого нарушения с другими сторонами психического развития обуславливает наличие вторичных дефектов. Так, обладая полноценными предпосылками для овладения мыслительными операциями (сравнения, классификации, анализа, синтеза), дети отстают в развитии словесно-логического мышления, с трудом овладевают мыслительными операциями [3].

Итак, у детей старшего дошкольного возраста с ОНР значительно хуже, чем у сверстников с нормальной речью, сформированы зрительное восприятие, пространственные представления, внимание и память.

Основной задачей логопеда является преодоление речевого недоразвития у ребенка. Значительным потенциалом в этом направлении обладает дидактическая игра. Особое значение имеют игры на развитие речевой деятельности для детей старшего дошкольного возраста с ОНР, поскольку в играх ребенок не просто выполняет требования взрослого, но и активно действует. В играх создается необходимая связь между практическими и умственными действиями, которая ведет к развитию ребенка [2].

При условии правильной методической инструментровки игра пробуждает у детей «усилие мысли», легко и свободно стимулирует их к познанию мира.

Таким образом, дидактическая игра в работе логопеда является действенным средством совершенствования таких значимых для будущей учебной деятельности функций и процессов, как пространственная ориентация, восприятие, внимание, память, речь, зрительно-моторные координации, мыслительные операции и др.

Список цитированных источников:

1. Волковская, Т.Н. Психологическая помощь дошкольникам с общим недоразвитием речи / Т.Н. Волковская, Г.Х. Юсупова. – М.: Книголюб, 2004. – 104 с.
2. Калягин, В.А. Логопсихология / В.А. Калягин, Т.С. Овчинникова. – М.: Академия, 2006. – 320 с.
3. Калягин, В.А. Энциклопедия методов психолого-педагогической диагностики лиц с нарушениями речи / В.А. Калягин, Т.С. Овчинникова. – СПб.: КАРО. – 2004. – 432 с.
4. Логопедия: учебник для вузов / Л.С. Волкова [и др.]; под ред. Л.С. Волковой, С.Н. Шаховской. – 3-е изд., доп. – М.: ВЛАДОС, 2005. – 680 с.

ОСОБЕННОСТИ РАБОТЫ С РОДИТЕЛЯМИ, ВОСПИТЫВАЮЩИМИ ДЕТЕЙ С ОСОБЕННОСТЯМИ ПСИХОФИЗИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ, В УСЛОВИЯХ ИНТЕГРИРОВАННОГО ОБУЧЕНИЯ

Корнилова О.В., старший преподаватель
(г. Витебск, ВГУ имени П.М. Машерова)

От умело организованной первоначальной работы зависит, сложатся ли партнерские отношения между школой и родителями, станут ли последние равноправными участниками образовательного процесса. Дирекция массовой школы с принятием решения об организации интегрированного обучения берет на себя дополнительные обязательства по поддержанию диалога между родителями всех детей, установлению паритетных отношений с ними. Образовательный процесс не может выстраиваться без учета пожеланий родителей, одобрения с их стороны предпринятых мер по улучшению интегрированного обучения. Диалог с родителями не может быть одноразовым, он получает развитие и продолжение в последующей работе.

Прежде всего, школа изучает семьи детей с особенностями психофизического развития, отслеживает взаимоотношения в семье. В психолого-педагогической литера-

туре (В. Ю. Карвялис, А. И. Раку) отмечается, что семья ребенка с особенностями психофизического развития имеет более низкий социальный статус, чем семья обычного ребенка. Дети с особенностями психофизического развития не всегда чувствуют себя комфортно в семье [2].

Пожалуй, наиболее нетерпима семья с деспотичным характером взаимоотношений, члены которой не задумываются о достоинстве ребенка, о развитии у него самостоятельности, активности. Необходимая требовательность подменяется грубым давлением, принуждением и нередко унижением. Ребенок растет не только безвольным, безынициативным, но и равнодушным, озлобленным, без веры в себя и свои возможности. Неблагоприятная ситуация в семье оказывает губительное влияние на личностное развитие ребенка. Потенциальные познавательные возможности остаются невостребованными, отставание в развитии усугубляется откровенно безразличным отношением к родителям.

Не менее губительной для ребенка с особенностями психофизического развития является излишняя опека, когда считают, что в силу своего состояния ребенок должен быть огражден от трудностей, ему нельзя ничего поручать, за него все должны делать другие, старшие. Как правило, в этих семьях есть бабушки, дедушки, принимающие участие в воспитании. Они любят своих внуков, не понимая, что своей повседневной заботой и опекой наносят вред формированию личности, подготовке к независимому образу жизни. Пагубность такого воспитания проявляется в быту и на уроках труда. Ограждение ребенка от трудовых усилий фактически его губит, потому что ограничиваются умственное развитие и возможность получить признание своей состоятельности как человека. Усугубить нарушения, чересчур опекая ребенка, гораздо легче, чем исправить и ослабить их.

Есть семьи с нейтральным отношением к ребенку. Главным принципом признается невмешательство. Школа обучает, формирует, научает, а семья созерцает. Родители работают, у них свои заботы и интересы, а дети с особенностями психофизического развития сами по себе растут, учатся. У каждого свои успехи, заботы и трудности. На первый взгляд кажется, что в таких отношениях нет ничего плохого. Педагоги лучше умеют воспитывать, они правильно воспитывают. Ребенок растет положительным, независимым. Но положительная основа для развития ребенка ограничена. Нет эмоционально-действенного включения в дела семьи, отсутствуют активная помощь, сочувствие, сопереживание. Помимо того, что это провоцирует равнодушие, черствость по отношению к близким, еще сдерживается и общее развитие детей. Другое дело, когда вместе и радость, и горе, и слезы, и смех. Совместные переживания делают людей добрее, более чуткими, внимательными и наблюдательными [1].

Интегрированное обучение требует особого внимания к семье, в которой ученик с особенностями психофизического развития проводит значительную часть времени, где он должен получать помощь, поддержку. Только при благоприятной ситуации развития в семейных условиях можно считать правильным выбор формы интегрированного обучения. Даже при благоприятных семейных взаимоотношениях школа оказывает семье помощь в осознании тех нравственных ценностей и норм общежития, которые должны стать определяющими во взаимоотношениях людей, если ориентироваться на гуманистические подходы к развитию ребенка. Родителей можно познакомить с теми правилами, выполнение которых поможет в воспитании детей [3].

Школа ориентируется на открытость образовательного процесса в классах интегрированного обучения. Межличностные контакты осуществляются как «по вертикали», так и «по горизонтали». Родители участвуют в создании адекватного потребностям детей образовательного пространства, в непосредственном структурно-содержательном моделировании учебно-воспитательного процесса. Образовательная работа с родителями подчинена решению задачи формирования представлений о психолого-педагогических особенностях интегрируемых детей, основах их семейного воспитания

и социализации. Родители учатся оказывать помощь детям в выполнении домашних заданий, управлять их и своим эмоциональным состоянием, адаптировать ребенка к окружающей среде и готовить к самостоятельной жизни [4].

Таким образом, особенность взаимодействия школы и родителей в условиях интегрированного обучения мы видим в том, что родители играют центральную роль в принятии решений относительно ребенка. Их информируют, с ними советуются. Ребенок с особенностями психофизического развития имеет разнообразные потребности. Эффективное и полное удовлетворение этих потребностей требует тщательной координации действий школы и семьи.

Список цитированных источников:

1. Интегрированное обучение детей с особенностями психофизического развития. Хрестоматия. / авт.-сост. М.В.Швед. – Витебск: Издательство УО «ВГУ им. П.М.Машерова», 2007. – 157 с.
2. Коноплева, А.Н. Интегрированное обучение детей с особенностями психофизического развития / А.Н. Коноплева, Т.Л. Лещинская. – Мн.: Национальный институт образования. 2003. – 232 с.
3. Коноплева, А.Н. Теория и практика интегрированного обучения / А.Н. Коноплева, Т.Л. Лещинская // Дзекталогія. – 2001. – № 6. – С.3 – 14.
4. Коррекционно-образовательные технологии: пособие для педагогов / А.Н. Коноплева, Е.А. Калинина, В.П. Пархоменко и др.: науч.ред. А.Н.Коноплева. – Мн.: НИО, 2004. – 176 с.

РАЗВИВАЮЩИЕ ИГРЫ В РАБОТЕ УЧИТЕЛЯ НАЧАЛЬНЫХ КЛАССОВ С ДЕТЬМИ С СИНДРОМОМ ДЕФИЦИТА ВНИМАНИЯ С ГИПЕРАКТИВНОСТЬЮ

Кулик В.С., учащаяся 3 курса

(г. Орша, Оршанский колледж ВГУ имени П.М. Машерова)

Научный руководитель – Мануйленко Л.Н., преподаватель психологии,
магистр педагогики

Введение. На современном этапе, проблема детей с СДВГ в начальных классах является весьма актуальной. Синдром дефицита внимания с гиперактивностью (синдром двигательной расторможенности, синдром гиперактивности, гиперкинетический синдром, гипердинамический синдром) является весьма распространенным нарушением детского возраста и представляет собой сложную проблему. Имея в своей основе биологические механизмы, она проявляется в нарушениях когнитивной, эмоциональной и волевой сфер ребенка и реализуется в школьной и социальной адаптации формирующейся личности. Этим детям приходится больше прилагать усилий в обучении, чтобы овладеть знаниями, умениями и навыками [1].

Цель исследования: анализ проблемы СДВГ в начальных классах и разработка развивающих игр в работе учителя начальных классов с детьми с СДВГ.

Материал и методы. В процессе работы мы использовали изучение и анализ психолого-педагогической, научно-методологической литературы по проблеме, статистический и аналитический методы, эмпирический метод. СДВГ – это состояние, при котором активность и возбудимость человека превышает норму [3]. Исследования по проблеме причин гиперактивности позволяет выделить сочетание различных факторов, среди которых преобладают: наследственность, здоровье матери, беременность и роды, дефицит жирных кислот в организме, социальная среда, дефицит питательных элементов, питание, а так же отношение внутри семьи. Основными методами исследования явились наблюдение за младшими школьниками, анкетирование родителей и педагогов, которое позволило решить поставленные задачи. В анкетном опросе приняли участие 47 человек. Исследование проводилось на базе СШ №2 г. Орши в 3 «А», 3 «Б» классах.

Результаты и их обсуждения. СДВГ проявляется несвойственными для нормальных возрастных показателей избыточной двигательной активностью, дефектами концентрации внимания, отвлекаемостью, импульсивностью поведения, проблемами во взаимоотношениях с окружающими и трудностями в обучении. Мы провели анкетирование (авторы анкеты И.П. Брызгунов, Е.В. Касатикова) родителей и педагогов по выявлению признаков у детей синдрома дефицита внимания и гиперактивности [2].

Результаты анкетирования показали, что у 8-х девочек результат от 9 до 11 баллов, у 13-ти мальчиков – от 15 до 28 баллов. По данным исследования, если результат 11 баллов и более у девочек и 15 и более баллов для мальчиков, у ребенка наблюдается синдром дефицита внимания с гиперактивностью (СДВГ).

Анализ психолого-педагогической литературы по данной проблеме показал, что можно выделить три основных направления работы с детьми СДВГ:

- развитие психических функций: внимания, двигательного контроля, контроля поведения;
- отработка конкретных навыков взаимодействия со сверстниками и взрослыми;
- взаимодействие с семьей ребенка [2].

В работе учителя с детьми с СДВГ в начальных классах мы выделили следующие направления:

1. Повышение учебной мотивации: применение системы поощрения, использование нетрадиционных форм работы, повышение самооценки учащихся
2. Организация учебного процесса с учетом психофизиологических особенностей учащихся.

Реализации этих направлений способствует включение в урок развивающих игр. Подбор таких игр, которые, обеспечивая тренировку одной функциональной способности, не возлагали бы одновременной нагрузки на другие дефицитные способности, ибо известно, что параллельное соблюдение двух, а тем более трех условий деятельности вызывает у ребенка существенные затруднения, а порой просто невыполнимо.

Так, нами были выделены несколько групп развивающих игр для детей с СДВГ, которые могут чередоваться в структуре единого игрового сюжета специально организованных занятий, а также включаться в содержание свободного времяпрепровождения в школе и дома:

1. Игры на развитие внимания, дифференцированные по задействованным ориентировочным анализаторам (зрительный, слуховой, вестибулярный, кожный, обонятельный, вкусовой, тактильный) и по отдельным компонентам внимания (фиксация, концентрация, удержание, переключение, распределение); (устойчивости, переключения, распределения, объема).
2. Игры на преодоление расторможенности и тренировку усидчивости (не требующие напряжения активного внимания и допускающие проявления импульсивности).
3. Игры на тренировку выдержки и контроль импульсивности (позволяющие при этом быть невнимательным и подвижным).

Фактически, каждому ребенку предлагался свой набор игр, наиболее адекватный его нарушениям. Игры составлены таким образом, что при невыполнении игровой задачи ребенком, ее можно облегчить, изменить, сделать более доступной для выполнения на данном этапе. То же происходит при хорошем выполнении игры ребенком: игру можно усложнять, добавлять новые правила, условия игры. Таким образом, с одной стороны – игра становится для детей знакомой и понятной, а с другой – не приедается со временем. Когда дети начинают успешно справляться с каждым отдельным видом игр (игры на внимание, игры на преодоление двигательной расторможенности, игры на усидчивость), то психолог (педагог, воспитатель, родитель) вводят игры с двуединой задачей, а потом и с триединой задачей. Игры выполняются вначале индивидуально с

каждым ребенком, позже предпочтительнее использовать групповые игровые задания, в которых дети не только продолжают развивать все нарушенные компоненты внимания, преодолевать импульсивность и сдерживать двигательную расторможенность, но и учатся взаимодействовать с другими людьми, учитывать их личностные особенности. Примерами развивающих игр являются: игра «Гвалт».

Цель: развитие концентрации внимания, развитие слухового внимания. Условия игры. Один из участников (по желанию) становится водящим и выходит за дверь. Группа выбирает какую-либо фразу или строчку из известной всем песни, которую распределяют так: каждому участнику по одному слову. Затем входит водящий, и игроки все одновременно, хором, начинают повторять каждый свое слово. Водящий должен догадаться, что это за песня, собрав ее по словечку. Примечание. Желательно, чтобы до того, как войдет водящий, каждый ребенок повторил вслух доставшееся ему слово.

Игра «Мельница». Цель: развитие внимания, контроль двигательной активности. Условия игры. Все играющие становятся в круг на расстоянии не меньше 2-х метров друг от друга. Один из игроков получает мяч и передает его другому, тот третьему и т.д. постепенно скорость передачи увеличивается. Игрок, который упустил мяч или бросил его неправильно, выбывает из игры. Побеждает тот, кто остается в игре последним. Примечание. Игру можно усложнить тем, что кто-то будет отбивать ритм, под который игроки будут перебрасывать друг другу мяч, т.е. задействовать слуховое внимание. Кроме того, этот ритм может меняться (то быстрее, то медленней).

Игра «Найди отличие». Цель: развитие умения концентрировать внимание на деталях, развитие зрительного внимания. Условия игры. Ребенок рисует любую несложную картинку (кошку, домик и т.п.) и передает ее взрослому, а сам отворачивается. Взрослый дорисовывает несколько деталей и возвращает картинку. Ребенок должен заметить, что изменилось в рисунке. Затем взрослый и ребенок могут поменяться ролями. Примечание. Игру можно проводить и с группой детей. В этом случае дети по очереди рисуют на доске какой-либо рисунок и отворачиваются (при этом возможность движения не ограничивается). Взрослый дорисовывает. Дети должны сказать, какие изменения произошли.

Эти и другие игры могут проводиться как на специальных занятиях психологом, так и учителем на уроке во время физкультминутки, а также родителями ребенка с СДВГ в домашних условиях.

Заключение. Проведенное исследование показало, что использование развивающих игр не устраняют нарушения, но дают возможность справляться с его проявлениями, помогают смягчить множество последствий, таких, как отставание в учебе, чувство неполноценности. Исходя из выше сказанного, работа с детьми с СДВГ должна проводиться комплексно, с участием специалистов разных профилей и обязательным привлечением родителей. Для организации занятий с гиперактивными детьми целесообразно привлечь школьного психолога, владеющего специальными коррекционно-развивающимися программами.

Список цитированных источников:

1. Акимов, М.Е. Психофизиологические особенности индивидуализации школьников / М.Е. Акимов. – М., 1998. – 120 с.
2. Брызгунов И.П., Касатикова Е.В. Непоседливый ребенок или все о гиперактивных детях / И.П.Брызгунов, Е.В.Касатикова. – М., 2001. - 45 с.
3. Власова Г.А., Певзнер М.С. О детях с отклонениями в развитии / Г.А. Власова, М.С. Певзнер. – М., 2000. – 120 с.

КОРРЕКЦИЯ СЕНСОРИКИ У ДЕТЕЙ С ТЯЖЕЛЫМИ И МНОЖЕСТВЕННЫМИ НАРУШЕНИЯМИ В РАЗВИТИИ

Лауткина С.В., канд. псих. наук, доцент
Шиленок О.Г., студентка 6 курса
(г. Витебск, ВГУ имени П.М. Машерова)

У детей с тяжелыми и множественными нарушениями в развитии (ТМНР) отмечаются серьезные нарушения в сенсорной сфере. В процессе восприятия объектов окружающей действительности они не проявляют активность, необходимую для выявления специфических для воспринимаемого предмета качественных характеристик. Восприятие сенсорной информации затруднено также вследствие имеющейся гипер- или гипочувствительности, непереносимости определенных запахов или повышенным реагированием на них. У большинства детей имеются нарушения координации, точности и темпа движений. Дети с трудом воспроизводят даже заданные движения и позы, у них возникают сложности при выполнении действий, требующих переключений движений или быстрой смены поз. Дети самостоятельно не ориентируются в ситуации, требуют постоянного руководства со стороны взрослого [1; 2].

Из вышесказанного следует, что дети с ТМНР находятся в сенсорной изоляции, так как у них не сформированы обобщенные способы обследования предметов, что и препятствует формированию у них правильной ориентировки в окружающем предметном мире (Т. В. Варенова, Д. Н. Исаев, И. Ю. Левченко, Т.Л. Лещинская, А. Р. Маллер, О. Г. Приходько, Г. В. Цикото, Л. М. Шипицина, Е. А. Якубовская и др.).

Сенсорное воспитание детей с ТМНР направлено на развитие перцептивных действий, в процессе которых дети выявляют свойства разнообразных объектов. В процессе рассматривания – обследования объектов окружающей действительности у детей постепенно происходит накопление чувственного опыта в сочетании с моторной активностью, развиваются зрительное, слуховое, тактильно-двигательное, обонятельное и вкусовое восприятие. При организации работы с детьми данной категории следует учитывать, что зрительное восприятие взаимосвязано с восприятием равновесия и положения тела в пространстве; слуховое восприятие развивается на базе восприятия колебаний (вибраций); тактильное восприятие предопределяет развитие вкусового восприятия и обоняния.

Значимым направлением коррекции сенсорики является обогащение тактильного восприятия. При организации работы над развитием тактильной чувствительности необходимо помнить, что дети данной категории проявляют различные реакции на тактильную стимуляцию. Некоторые из детей гиперчувствительны к разного рода касаниям, и их реакция на прикосновение, скорее всего, будет неадекватной (крик, плач, нетипичные движения). Для других – характерна гипочувствительность: реакция на касание может отсутствовать или запаздывать во времени. Для развития тактильной чувствительности рекомендуется использовать базальную стимуляцию тела и его частей, лица различными на ощупь предметами и материалами. Используются изделия из металла, пластмассы, дерева; разные по фактуре ткани (атлас, велюр, рогожа и т.п.); предметы, контрастные по температуре (горячее – холодное), по текстуре (колючее – гладкое), по характерным свойствам (сухое – мокрое, мягкое – твердое и т.п.).

У подавляющего большинства детей с ТМНР имеет место нарушение кинестетического восприятия (ощущения тела, тактильные ощущения, чувство равновесия). Необходимо обеспечивать детей необходимыми зрительными стимулами (необычные предметы, яркие игрушки, вкусная еда), разнообразными материалами разной фактуры и текстуры, стационарным или динамичным оборудованием (поручни, специальные стулья, столы, каталки, лифты и т.п.), стимулирующими попытки детей самостоятельно

садиться, ползать, ходить, совершать повороты туловища и т.п., т.е. создавать условия, побуждающие детей к двигательной активности [3].

Детей обучают поиску разнообразных предметов, спрятанных в сыпучих материалах. Педагог кладет руку ребенка в коробку с фасолью (или рисом, или чечевицей), помогает ощупать их. Показывает малышу игрушку и прячет ее в содержимом коробки так, чтобы ее почти не было видно. Затем в процессе совместных действий учит ребенка раскапывать содержимое коробки и находить спрятанную игрушку. Содержимое коробки следует менять, чтобы менялся вид тактильной стимуляции (мелкий песок сухой или мокрый).

Детям с ТМНР характерна эпизодичность или отсутствие интереса к предметам и окружающим людям. В связи с этим необходимо активно стимулировать их зрительное внимание, осуществлять «поддерживающее обучение по включению ребенка во взаимодействие», включая в коррекционную работу упражнения, способствующие тренировке мышц – глазодвигателей, тренингу плавного прослеживания предмета в разных направлениях и расширению поля зрения.

В процессе дальнейшей работы по развитию зрительного восприятия детей знакомят с формой предмета, учат различать контрастные по размеру предметы (большой – маленький), отбирать, сравнивать и группировать предметы по цвету. Знакомство с качественными признаками предметов осуществляется в определенной последовательности, в три этапа. Сначала формируется умение устанавливать сходство предметов по заданному качеству или признаку («такой – не такой»), затем детей учат находить предмет по называемому взрослым признаку – сначала одному («Принеси большой мяч»), позже двум. В дальнейшем, ребенку предлагают показать и, по возможности, назвать предмет и его основные характеристики («Что ты принес? Какой он (предмет)?»). Практическая ориентировка в свойствах предмета закрепляется в ходе выполнения заданий: ребенок заполняет вкладышами заданные формы, подбирает одноцветные ленточки, складывает из 2-х частей грибок, заполняет «Доски Сегена», «Коробки форм» и т.п.

Важным является то, что на основе длительного использования способов, проб, обследования в самых разных ситуациях и на самых разных объектах у ребенка постепенно формируется правильное восприятие предмета и его сенсорных характеристик. Сочетание сенсорных и моторных задач является одним из главных условий умственного воспитания, осуществляющегося в процессе предметной деятельности.

Развитие слухового восприятия осуществляется поэтапно. Первый этап связан с использованием неречевых звуков (стук, звон, гудок, шум и т.п.). Восприятие неречевых звуков начинается с фиксации элементарной реакции (речевой (восклицание: «ай», «уй»), мимической, пантомимической) ребенка на наличие или отсутствие звука к их различению и восприятию, а затем к использованию в качестве сигнала к действиям.

Дидактические игры и упражнения на развитие слухового восприятия рекомендуются проводить с опорой на зрение. Например, игры «Тук-тук-тук», «Кто там?», «На чем играл мишка» и т.п. Важно, научить ребенка воспринимать неречевые звуки как звуковые сигналы, характеризующие направление движения объекта (приближение или удаление звука); источник звука (человек, животное, музыкальный инструмент, транспорт и т.п.); звучание (шуршит, звенит и т.п.); характер движения (тихо-громко). Рекомендуется проводить упражнения, основанные на звуках, которые имеют для человека практическое значение: стук в дверь, шаги человека, шум проезжающей машины.

В последующем предусматривается определение местонахождения источника звука с четырех сторон: справа, слева, спереди, сзади. На начальных этапах работы целью проводимых упражнений и игр является не называние местонахождения источника звука, а ориентировка на звук. Второй этап – развитие речевого слуха – также проходит от различения и узнавания к восприятию и представлению, от слухозрительного восприятия к слуховому восприятию.

Слухозрительное восприятие слова – это такое восприятие, когда ребенок не только слышит голос, но и видит губы говорящего. Рекомендуется использовать следующие дидактические игры и упражнения: «Кто как кричит», «Угадай, кто пришел», «Кто тебя позвал» и т.п., целью которых является развитие слухового внимания, формирования умений прислушиваться к речевым звукам, соотносить их с объектами.

Для развития вкусового, обонятельного восприятия рекомендуется давать детям свежие или подвергнутые термальной обработке продукты питания, душистые предметы, саше, коробочки с различными ароматами. Развитие этих видов чувствительности необходимо для различения съедобного и несъедобного, свежих и испорченных продуктов, соблюдения культуры приема пищи. Апробация объектов должна быть результативной. Желательно, чтобы дети пробовали продукты (касались языком, нюхали, откусывали кусочек, пробовали кусочек на вкус, отпивали глоток и др.). Работа начинается с контрастных по вкусу предметов: сладких и кислых, сладких и солёных, приятных ароматов и резких запахов. Если ребенок не проявляет интереса к пище, педагог осторожно осуществляет вкусовую стимуляцию, которая всегда начинается с приятного вкуса. По губам проводится чайной ложкой, которой черпали мед, варенье, сладкий сок (персиковый, абрикосовый). Можно использовать кусочки натуральных фруктов (банан, персик и т.д.). Обонятельная стимуляция также начинается с привнесения приятного запаха. Ребенку предлагается понюхать различные ароматы (эссенции цветов или фруктов). Приятный запах или вкус чередуется с неприятным и предъявляются кратковременно, под успокаивающее речевое сопровождение. Если ребенок проявляет негативную реакцию на вкусовую (или обонятельную) стимуляцию, она тотчас же прекращается.

На данном этапе, важным является выработка у ребенка определенных предпочтений. Каждый ребенок из набора продуктов и запахов выбирает те, которые ему нравятся. Вкусовой и обонятельный опыт постепенно приобретается только в процессе ежедневного употребления пищи, обоняния разнообразных запахов.

Определенную группу составляют упражнения, развивающие моторику пальцев, кисти и всей руки и готовящие детей к выполнению разнообразных бытовых действий. Ребенок обучается класть предметы в картонную коробку, в пластиковую бутылку, у которой сначала срезается горлышко, чтобы отверстие было большим, потом оно постепенно сужается, нанизывать кольца на конусообразную основу. Учиться перекладывать предметы из одной коробки (одного ящика) в другую (в другой), опускать мелкие предметы в емкость (игра «Бирюльки»), брать целые фрукты, печенье, ломтики овощей и фруктов, пристегивать прищепки на край картона, закрывать банки крышками, горлышки бутылок пробками и т.п.

Таким образом, стимулируя сенсорные системы ребенка с ТМНР, мы создаем предпосылки для активного восприятия им окружающего мира. Необходима лишь планомерная коррекционно-педагогическая работа по сенсорному развитию, в результате которой у детей с ТМНР постепенно накапливается сенсорный опыт, который становится основой формирования предпосылок предметно-практической деятельности.

Список цитированных источников:

1. Обучение детей с выраженным недоразвитием интеллекта: Программно-методические материалы; под ред. И.М. Бгажноковой. – М. : Владос, 2007. – 181 с.
2. Обучение и воспитание детей в условиях центра коррекционно- развивающего обучения и реабилитации: пособие для педагогов и родителей / С. Е. Гайдукевич [и др.]; науч. ред. С. Е. Гайдукевич. – Минск, 2007. – 144 с.
3. Саломатина, И.В. Программа сенсорного развития для детей с грубыми множественными нарушениями / И. В. Саломатина // Дефектология. – № 2. – 1998. – 80 с.

ИЗУЧЕНИЕ РЕЧЕВОГО ЭТИКЕТА У СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ С НАРУШЕНИЯМИ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ (ТРУДНОСТЯМИ В ОБУЧЕНИИ)

**Егоренкова В.Н., студентка 5 курса
Лауткина С.В., канд. псих. наук, доцент
(г. Витебск, ВГУ имени П.М. Машерова)**

Современное общество ставит перед педагогами образовательных учреждений задачу подготовки дошкольников, способных самостоятельно добывать знания и готовых к применению этих знаний на практике. Для того чтобы решить данную задачу, необходим поиск современных форм, методов и средств обучения, способных обеспечивающих более широкие возможности развития, саморазвития и самореализации личности. В соответствии с государственными требованиями психолого-педагогическая работа с дошкольниками должна быть направлена на формирование у них интегративных качеств и строиться в соответствии с принципами развивающего обучения. В свете новых требований очень важным становится речевое развитие дошкольников, одной из задач которого является овладение нормами родного языка [1, с.21]. Освоение речевого этикета должно происходить с раннего детства. Речевой этикет представляет собой особые правила и нормы речевого поведения, которые определяются взаимоотношениями говорящих, принятые определенным коллективом, и зависят от обстановки общения [2, с. 18].

В конце 90-х гг. XX века были проведены психологические исследования, где было показано, что количество детей с нарушениями психического развития (трудностями в обучении) ежегодно увеличивается. Это происходит в связи с тем, что, во-первых, число факторов, способных стать причиной нарушения развития, постоянно растет; во-вторых, все меньшее количество детей справляются с постоянно меняющимися образовательными программами; и, в-третьих, совершенствующиеся методы диагностики дают возможность точнее определять уровень развития ребенка, отделяя не только «норму» от «не нормы», но и выявляя разные формы и степени патологии развития [3, с.82].

На сегодняшний день в специальной педагогике существует ряд исследований, в которых раскрываются особенности познавательной деятельности, мышления, общения, игровой деятельности детей с трудностями в обучении. Накоплен большой опыт организации коррекционной работы с детьми, испытывающим трудности в усвоении образовательной программы. Вместе с тем, многие вопросы по сей день остаются недостаточно разработанными [4, с.126]. Среди них – проблема изучения и формирования речевого этикета у дошкольников с трудностями в обучении. Исследование речевого этикета у дошкольников проводилось на базе ГУО «Специальный детский сад № 64 г. Витебска. В ходе работы нами были использованы следующие методы исследования: беседы с дошкольниками и родителями, наблюдения, педагогический эксперимент.

Главная задача нашего исследования состояла в получении представлений о том, насколько дети обладают знаниями о правилах этикета, а также насколько эти знания используются в повседневной жизни и в различных ситуациях.

В нашем исследовании приняли участие 10 дошкольников старшей группы – 5 мальчиков и 5 девочек в возрасте от 5 до 6 лет. Основным методом исследования явилось наблюдение за детьми в повседневной жизни, в обычной обстановке без изменения распорядка дня. Во время наблюдений было зафиксировано употребление слов приветствия утром, выражения просьб о помощи или благодарности в течение дня, различные проявления вежливого общения в ситуациях, когда это было уместно и необходимо. После этого с каждым ребенком была проведена индивидуальная беседа для выяснения знаний ребенка о речевом этикете. Все эти сведения сопоставлялись с резуль-

татами наблюдений. В случае если дети не хотели говорить на данную тему, мы говорили с родителями.

Уровень развития речевого этикета у дошкольников с трудностями в обучении устанавливался по четырем основным критериям: 1) знание этикетных формул приветствия, прощания и общения между взрослыми и детьми, детьми и сверстниками в русле проявления вежливости; 2) действия и поступки детей, которые выражались в применении различных знаков внимания к взрослым и сверстникам; 3) навыки сервировки стола; 4) поведение за столом во время приема пищи, умение пользоваться ложкой и вилкой, салфеткой, аккуратный прием пищи в зависимости от ее вида, уборка посуды за собой после еды.

Каждый показатель оценивался в баллах, что соответствовало трем уровням: высокому, среднему, низкому (таблица).

На основании данных критериев оценки, с учетом результатов наблюдения и беседования с детьми были подведены итоги констатирующего эксперимента. Показано, что высоким уровнем речевого этикета (10 – 12 баллов) обладает только один ребенок, на среднем уровне (9 – 7 баллов) находятся 6 детей, и на низком (4 – 6 баллов) – трое детей. В процентном отношении высокий уровень речевого этикета выявлен у 10%, средний уровень – у 60%, низкий уровень – у 30%. Кроме того, было установлено, что девочки гораздо успешнее усваивают правила речевого этикета, все они находятся на высоком (1) и среднем (4) уровне, мальчики же показали средний (2 человека) и низкий (3 человека) уровни.

Таблица – Содержание критериев оценки поведения детей с трудностями в обучении

Показатели / уровни	Низкий – 1 балл	Средний – 2 балла	Высокий – 3 балла
1. Владение этикетными формами	Знает в общем, употребляет с напоминанием	Все формы знает, но употребляет не всегда	Постоянно пользуется без напоминания
2. Действия, поступки детей	Не видит необходимости	Иногда проявляет инициативу	Всегда проявляет внимание
3. Сервировка стола	Накрывает с помощью няни или других детей	Знает, как все делать, однако путается в приборах	Отлично дежурит по столу, помогает другим
4. Поведение за столом	Кушает медленно, неаккуратно, забывает убрать.	Иногда может пролить суп, компот или чай.	Аккуратно кушает, убирает за собой.

На основании этих данных можно выяснить, в какой области этикета дети преуспевают лучше, а где нужна воспитательно-образовательная работа.

Установлено, что практически все дети находятся на среднем уровне развития этикета. В процентном отношении знание и употребление этикетных форм составляет 57%, этикетное поведение в быту – 53%, умение сервировать стол – 57%, и умение вести себя за столом – 66% от высокого уровня развития данных умений и навыков.

Таким образом, проведенный нами эксперимент показал, что уровень развития речевого этикета у детей с трудностями в обучении находится преимущественно на среднем уровне, что является нормой, однако требуется специальная работа по формированию у детей современных представлений о речевом этикете, используемом в общении с окружающими взрослыми и сверстниками.

Список цитированных источников:

1. Формановская, Н.И. Речевой этикет в русском общении. Теория и практика / Н.И. Формановская. – М.: ВК. 2009. – 334 с.
2. Винокур, Г.О. Культура языка / Г.О. Винокур. – М.: КомКнига, 2010. – 352 с.
3. Локтсва, Е. В. Содержанис работы по формированию коммуникативных навыков и умений у старших дошкольников С ЗПР в дошкольном образовательном учреждении компенсирующего вида / Е.В. Локтсва // Дефектология. – 2012. – №6. – С. 81-83.
4. Назарова, Н.М. Специальная педагогика / Н.М. Назарова. – М.: Изд.центр «Академия», 2008. – 400 с.

УРОК МАТЕМАТИКИ КАК СРЕДСТВО СОЦИАЛИЗАЦИИ УЧАЩИХСЯ С ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНОЙ НЕДОСТАТОЧНОСТЬЮ

Лысак В.С., студентка 3 курса

(г. Витебск, ВГУ имени П.М. Машерова)

Научный руководитель – Швед М.В., старший преподаватель кафедры коррекционной работы

Проблема социализации обучающихся, воспитанников с интеллектуальной недостаточностью является в настоящее время весьма актуальной. Именно поэтому целью работы вспомогательной школ является создание для детей специальной коррекционно – развивающей образовательной среды, обеспечивающей адекватные условия и равные с обычными детьми возможности для получения образования в пределах специальных образовательных стандартов, лечение и оздоровление, воспитание, коррекцию нарушений развития и, в конечном счете, – социальную адаптацию. Социализация представляет собой непрерывный и многогранный процесс, продолжающийся в течение всей жизни человека. Наиболее интенсивно процесс социализации протекает в детстве и юности, когда закладываются все базовые ценностные ориентации, усваиваются основные социальные нормы и отношения, формируется мотивация социального поведения.

Понятие «социальной адаптации» рассматривается в работах Т.В. Азаровой, Н. Алешинной, М.В. Антроповой, М.В. Битяновой, М.А. Галагузовой, М.М. Кольцовой, В.С. Маркова, Л.В. Мардахаева, А.В. Мудрика, и др. Курс общеобразовательных предметов даёт учащимся определённый объём знаний и умений, необходимых им в жизни, расширяет общий кругозор, формирует культурные потребности, например желание читать, смотреть кинофильмы, слушать музыку, способствует воспитанию морально-этических норм поведения. Каждый учебный предмет имеет свои связи с курсом социально – бытовой ориентировки [1, с. 10].

Решающая роль обучения в социально – бытовой сфере признаётся учёными и педагогами-практиками как в области дефектологии (И.М. Бгажнова, Н. П. Павлова, А.Р. Маллер, А.В. Усвайская и др.), так и в области общей педагогики (Р.С. Буре, В. И. Логинова, Н. И. Петрова и др.). Исследования в области изучения социального развития детей с интеллектуальной недостаточностью, проведенные Е. Л. Гончаровой, О. И. Кукушкиной, Т. К. Королевской, Е. А. Стребелевой, А. В. Закрепиной, подтверждают, что данное нарушение психического развития снижает возможность ребенка в приобретении им социального опыта, его подготовку к самостоятельной жизни. Часто

выпускники вспомогательных школ не владеют необходимыми для самостоятельной жизни житейскими знаниями и навыками.

Шипицина Л.М., анализируя особенности интеграции детей с интеллектуальной недостаточностью, рассматривает социальную адаптацию в обществе как приспособление, приведение индивидуального и группового поведения детей с особенностями психофизического развития в соответствие с системой общественных норм и ценностей. У данной категории детей, из-за дефектов развития, затруднено взаимодействие с социальной средой, снижена способность адекватно реагировать на происходящие изменения. Они испытывают особые трудности в достижении своих целей в рамках существующих норм, что может вызвать у них неадекватную реакцию и привести к отклонению в поведении. В задачи развития и воспитания детей с особенностями психофизического развития входит обеспечение адекватного взаимоотношения их с обществом, осознанного выполнения социальных норм и правил. Социальная адаптация открывает им возможность активного участия в общественной жизни. У детей с интеллектуальной недостаточностью обнаружены неполные представления о социальном окружении, размытость жизненных перспектив, пассивное отношение к общественным поручениям [2].

Современный этап жизни общества требует от выпускников с особенностями психофизического развития достаточной компетентности в умении решать жизненные проблемы, адаптироваться к постоянно изменяющимся условиям, быть востребованными на рынке труда, уметь обеспечить себе достойный образ жизни.

Основной задачей обучения математике во вспомогательной школе является максимальное преодоление дефектов развития учащихся, подготовка их к производственному труду и самостоятельной жизни.

В последние годы был осуществлен ряд исследований, направленных на изучение особенностей усвоения учащимися с интеллектуальной недостаточностью математических знаний, умений и навыков (Н.Д. Богановская, В.П. Гриханов, Р.А. Исембаева, М.Н. Перова, Ю. Пумпутис, М.И. Сагатов, И.Г. Терехова, А.А. Хилько., В.В. Эк и др.).

Учебный материал программы по математике ориентирован не столько на выполнение учебных задач, сколько на достижение того уровня умений, которые необходимы детям для успешной социальной адаптации. Поэтому в процессе обучения первостепенное значение имеет индивидуальный подход, дозировка сложности заданий, позволяющая создать ситуацию успеха для каждого ребенка. Программный материал каждого класса может изучаться детьми не один год, в зависимости от индивидуальных возможностей учеников.

Математика является одной из основ общечеловеческой культуры, о чем свидетельствует ее постоянное и обязательное присутствие практически во всех сферах современного мышления, науки и техники. Овладение любой профессией, умение распоряжаться финансами, планировать свое время, – все это и многое другое является той математической базой, без которой трудно представить себе жизнь современного человека. Поэтому приобщение учащихся с интеллектуальной недостаточностью к математике – одна из важнейших задач специального образования. Математические знания и формирование умения применять их при решении жизненно-практических задач являются важнейшей содержательной областью. Математический материал имеет большое значение для обогащения жизненной компетенции учащихся на основе использования арифметических, величинных и геометрических знаний в различных бытовых, игровых, учебных ситуациях [3, с.51].

Трудно представить хотя бы один учебный предмет, область деятельности человека, где не присутствует математика и ее методы. Образы математических объектов окружают учеников в повседневной жизни. Математика учит не только простому запо-

минанию формул и их воспроизведению, но и формирует способности анализировать, понимать сущность применяемых формул.

В материалах исследований А.Н. Коноплевой, Т.Л. Лещинской, Т.В. Лисовской отмечается, что успех социальной адаптации детей с особенностями психофизического развития зависит от глубины и качества знаний, умений и навыков, полученных ими в школе. Чем выше уровень сформированности ЗУНов по математике, тем легче ребенку приобщаться к условиям современного общества, почувствовать собственную значимость.

На уроках математики происходит накопление определенного запаса математических представлений, формируется целостная система знаний, развивается познавательная активность, все виды мышления, формируются пространственные представления.

Через решение арифметических задач, разыгрывание жизненных ситуаций, поисковых заданий, направленных на формирование прикладных умений, идет подготовка учащихся к самостоятельной жизни, к трудовой деятельности.

Исходя из целей обучения учащихся во вспомогательной школе, математика как учебный предмет решает следующие задачи:

- Формирование доступных учащимся математических знаний и умений, их практического применения в повседневной жизни, основных видах трудовой деятельности, при изучении других учебных предметов;
- Максимальное общее развитие учащихся, коррекция недостатков их познавательной деятельности и личностных качеств с учетом индивидуальных возможностей каждого ученика на различных этапах обучения;
- Воспитание у школьников целенаправленной деятельности, трудолюбия, самостоятельности, навыков контроля и самоконтроля, аккуратности, умения принимать решение, устанавливать адекватные деловые, производственные и общечеловеческие отношения в современном обществе.

Обучение математики во вспомогательной школе должно носить предметно-практическую направленность, быть тесно связано с жизнью и профессионально – трудовой подготовкой учащихся, другими учебными предметами. Социальная адаптация выпускников с интеллектуальной недостаточностью выходит на первое место, т.е. в приспособлении учащихся данной категории к условиям социальной среды путем усвоения и принятия целей, ценностей, норм и стилей поведения, принятых в обществе.

Для успешной социальной адаптации рекомендуется расширять бытовой и социальный опыт детей с интеллектуальной недостаточностью. Эту задачу можно решать средствами специального образования, но при этом возникает проблема: учащиеся с трудом могут применять в повседневной жизни знания, получаемые на отдельных предметах. Поэтому при обучении необходимо уделять внимание востребованности теоретических знаний в повседневной жизни. Для этого необходимо связывать любые теоретические понятия с окружающей действительностью. На предметах общеобразовательного цикла рекомендуется по возможности приближать учебный процесс к реальным, жизненным условиям, например, моделировать жизненные и производственные ситуации. При обучении детей с интеллектуальной недостаточностью рекомендуется включать их в процесс активной практической деятельности. Усвоение предметных действий будет наиболее эффективным при создании условий для эмоционального, ситуативно-делового общения с взрослым [2, с.112].

Урок математики является средством социальной адаптации детей с интеллектуальной недостаточностью. Обучение математике во вспомогательной школе должно носить предметно-практическую направленность, быть тесно связано с жизнью и профессионально-трудовой подготовкой учащихся. Привитие элементарной экономической грамотности является одним из факторов обеспечения, улучшения и ускорения социальной адаптации учащихся и их интеграции в общество. Большую роль в овладе-

нии экономическими понятиями играют арифметические задачи, в содержании которых идёт речь о производстве, стоимости, о природе, о сохранении её богатств, об условиях труда и его оплаты.

Список цитированных источников:

1. Емельянчик, Г.В. Формирование навыков социального взаимодействия у учащихся с особенностями психофизического развития на уроках математики / Г.В. Емельянчик // Специальная адукацыя. – 2013. – № 5. – С. 10-17.
2. Шипицына, Л.М. "Необучаемый" ребенок в семье и обществе. Социализация детей с нарушением интеллекта: монография / Ин-т спец. педагогики и психологии; Междунар. ун-т семьи и ребенка им. Р. Валленберга. – СПб.; М.: Дидактика плюс: Ин-т общегуманитарных исследований, 2002. – 495 с.
3. Томмс, Л.Е. Методические аспекты формирования математической терминологии у учащихся с тяжелыми нарушениями речи / Л.Е. Томмс // Дефектология. – 2015. – № 1. – С. 51-58.
4. Гладкая, В.В. Социально-бытовая подготовка воспитанников специальных (коррекционных) общеобразовательных учреждений VIII вида / Под ред. В.В. Гладкой. – М. "Издательство НЦ ЭНАС". 2006. – 215 с.

ПАМЯТЬ КАК ОБЪЕКТ ИЗУЧЕНИЯ В ОЛИГОФРЕНОПСИХОЛОГИИ

Матуйзо Е.В., магистрантка

(г. Витебск, ВГУ имени П.М. Машерова)

Научный руководитель – Швед М.В., старший преподаватель

Память играет исключительно важную роль в жизни человека. Без запечатления в памяти того, что мы воспринимаем, переживаем и делаем, невозможна сознательная человеческая деятельность. Усвоение знаний, приобретение навыков и умений – всё это неразрывно связано с работой памяти.

Педагогическая наука говорит о памяти так: «Память – психофизиологический процесс, выполняющий функции закрепления, сохранения и воспроизведения опыта. Обеспечивает накопление впечатлений об окружающем мире, служит основой приобретения знаний, навыков и умений и их последующего использования. Память осуществляет связь времён – прошлого, настоящего и будущего и является важной психической функцией, обеспечивающей развитие личности и её обучение» [1, с. 184-185].

Память является сложным функциональным процессом. К основным процессам памяти принадлежат запоминание, сохранение-забывание, воссоздание. Также различают несколько видов памяти. В зависимости от характера материала, который запоминается, память может быть вербальной, образной, эмоциональной. Учитывая то, какой анализатор больше всего задействован в восприятии информации, которая запоминается, выделяют зрительную, слуховую, тактильную и другие виды памяти. С учетом длительности сохранения память разделяется на долговременную, кратковременную и оперативную. Информация может фиксироваться произвольно и непроизвольно.

Вопросами изучения памяти детей с интеллектуальной недостаточностью занимались такие ученые как: И.Б. Белякова, Л.С. Выготский, С.Д. Забрамная, В.Г. Петрова, М.С. Певзнер, С.Я. Рубинштейн, Л.В. Занков, Г.М. Дульнев, Х.С. Замский и др.

В специальной психологии проблеме памяти посвящено немало исследований, в которых обсуждались вопросы функционирования памяти и механизмы ее нарушения, изучались полнота, точность произвольного и непроизвольного запоминания, зависимость запоминания от задачи, характера материала, от индивидуальных особенностей.

Установлено, что у школьников с интеллектуальной недостаточностью нарушена не только логическая, но и механическая память. Например, при сравнении результатов запоминания разнообразного материала (предметы, картины, числа, слоги, слова разного содержания, пары слов, шумы и т.д.) количественные показатели детей с ин-

теллектуальной недостаточностью значительно ниже, чем у учеников с нормальным интеллектуальным развитием.

В начале 30-х гг. Л.В. Занковым было предпринято многоплановое изучение проблемы памяти. Результаты ряда экспериментальных исследований, выполненных им с использованием оригинальных методик, убедительно показали, что роль понимания материала при его запоминании учениками вспомогательной школы, степень его осмысливания с возрастом увеличиваются. Были получены новые данные, характеризующие общее направление и этапы развития памяти этих детей, а также условия, которые этому развитию способствуют [2].

Важной характеристикой памяти является ее объем. Объем запоминаемого учениками вспомогательной школы материала существенно меньше, чем у их нормально развивающихся сверстников. Установлено, что если нормально развивающиеся дети запоминают 7 ± 2 объектов, одновременно предъявленных, то их сверстники с интеллектуальной недостаточностью – 3. Эти данные очень важны для построения обучения, в частности для определения объема материала, предлагаемого учащимся на уроке. Причем чем более абстрактным является подлежащий запоминанию материал, тем меньшее его количество запоминают дети [3].

Хайрушева С.Ж. отмечает, что при запоминании снижение проявляется в недостаточной эффективности использования времени, предназначенного для первоначальной ориентировки в задании; в необходимости постоянного побуждения извне к запоминанию; в неумении использовать приемы, облегчающие запоминание; в резко сниженном уровне самоконтроля (Н.В. Бабкина, Н.Г. Лутонян, Н.Г. Морозова и др.) [4].

Точность и прочность запоминания учащимися и словесного, и наглядного материала низкие. Воспроизводя его, они многое пропускают, переставляют местами элементы, составляющие единое целое, допускают много повторов и в то же время привносят ненужные элементы в результате различных, нередко случайных ассоциаций. При этом дети с интеллектуальной недостаточностью, характеризующиеся преобладанием процессов возбуждения, обнаруживают особенно отчетливо выраженную склонность к подобным привнесениям. Учащиеся с преобладанием процессов торможения запоминают меньший объем материала, но количество привнесений у них незначительно [5].

У детей с интеллектуальной недостаточностью позже, чем у нормально развивающихся сверстников, формируется произвольное запоминание, при этом преимущество преднамеренного запоминания у школьников данной категории выражено не так ярко, как у школьников с нормальным интеллектом.

В процессе коррекционного обучения наблюдается существенное развитие произвольного запоминания. Причем с возрастом оно становится все более качественным.

Продуктивность произвольного запоминания во многом обусловлена мотивами, которыми руководствуются учащиеся с интеллектуальной недостаточностью. Если мотивы оказываются значимыми для этой категории учеников, то продуктивность их мнемической деятельности, как правило, возрастает [6].

Важным моментом в учебной деятельности является воспроизведение уже усвоенных знаний.

Как отмечают Л.В. Занков и В.Г. Петрова, слабость памяти умственно отсталых проявляется в трудностях не столько получения и сохранения информации, сколько ее воспроизведения, и в этом их главное отличие от детей с нормальным интеллектом.

Одной из особенностей воспроизведения является его избирательность, которая наиболее четко прослеживается при произвольном репродуцировании. Воспроизводя словесный материал, учащиеся младших и старших классов допускают разнообразные ошибки: пропуски, замены, искажения, привнесения, повторы. Однако у младших школьников с интеллектуальной недостаточностью ошибки при репродуцировании бы-

вают более грубыми и встречаются в большем количестве, чем у старшеклассников. Так, в воспроизведенных ими текстах бывает нарушена последовательность изложения, наблюдаются пропуски важных смысловых частей и в то же время делаются привнесения, иногда никак не связанные с исходным материалом [3].

По мнению М.В. Гамезо, особой формой произвольного воспроизведения, требующего активного мышления, волевого напряжения и специальных вспомогательных приемов, является припоминание.

Слабость целенаправленной деятельности учащихся вспомогательных школ выражается и в том, что они не умеют припоминать заученный материал. Когда ученику массовой школы задают вопрос, относящийся к ранее пройденному материалу, ему приходится проявить некоторую активность для того, чтобы припомнить, т.е. найти и выделить из массы смежных представлений именно то, которое нужно. Для этого ученик начинает «перебирать в памяти» весь близкий к данному вопрос у запас представлений. Он должен уметь направить ход своих ассоциаций в нужном направлении для того, чтобы натолкнуться на нужное представление. Такую активную поисковую деятельность у детей с интеллектуальной недостаточностью развить трудно. Они часто отвечают: «Не помню», или проявляют беспомощность при выполнении какого-либо действия (решение примера, написание фразы и т. д.) в таких случаях, когда при известном усилии могли бы припомнить нужное правило, содержание ответа, способ действия [6].

Таким образом, память – это отражение прошлого опыта человека, сложный психический процесс, который проявляется в запоминании, сохранении и воспроизведении информации. Процессы памяти у лиц с интеллектуальной недостаточностью имеют свои особенности, обусловленные спецификой их формирования в нарушенном развитии. Так, у данной категории школьников отмечаются нарушения логической и механической памяти, сужен их объем. Недостаточность отмечается в процессах непроизвольного и произвольного запоминания, воспроизведения и припоминания. Все это обуславливает трудности в усвоении и воспроизведении новых знаний, получаемых на уроках во вспомогательной школе, и требует от учителя-дефектолога проведение систематической работы по развитию памяти и других психических процессов.

Список цитированных источников:

1. Педагогический энциклопедический словарь / Редкол.: М.М. Безруких, В.А. Болотов, Л.С. Глебова [и др.]; Гл. ред. Б.М. Бим-Бад. – М.: Большая рос. энцикл. [Электронный ресурс]. – 2002. – 528 с., ил. – Режим доступа: http://pedagogical_dictionary.academic.ru/2314/Память. – Дата доступа: 4.02.2013.
2. Рубинштейн, С.Я. Экспериментальные методики патопсихологии / С.Я. Рубинштейн. – М.: ЗАО Изд-во ЭКСМО-Пресс, 1999. – 448 с.
3. Петрова, В.Г. Психология умственно отсталых школьников: Учебное пособие / В.Г. Петрова, И.В. Белякова. – М.: Академия, 2002. – 160 с.
4. Хайрушева, С. Ж. Формирование произвольной памяти у младших школьников с нарушением интеллекта в условиях специально организованного обучения / С. Ж. Хайрушева, Е.А. Лапп // Коррекционная педагогика. – 2007. – № 1. – С. 59-64.
5. Забрамная, С.Д. Психолого-педагогическая диагностика умственного развития детей: Учеб. для студентов дефектол. фак. педвузов и ун-тов. / С.Д. Забрамная. – 2-е изд., перераб. – М.: Просвещение: Владос, 1995. – 112 с.
6. Специальная психология: Учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / В.И. Лубовский, Т.В. Розанова, Л.И. Солнцева [и др.]; Под ред. В.И. Лубовского. – 2-е изд., испр. – М.: Издательский центр «Академия», 2005. – 464 с.

ЗНАЧЕНИЕ ДОБУКВЕННОГО ПЕРИОДА ОБУЧЕНИЯ ГРАМОТЕ В ПОДГОТОВКЕ К ОВЛАДЕНИЮ ЧТЕНИЕМ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНОЙ НЕДОСТАТОЧНОСТЬЮ

Матусевич Е.П., студентка 3 курса

(г. Витебск, ВГУ имени П.М. Машерова)

Научный руководитель – Швед М.В., старший преподаватель

Обучение грамоте – это одна из важнейших задач стоящих перед начальной школой. Обучению грамоте (чтению и письму) детей с интеллектуальной недостаточностью принадлежит важная роль в коррекционно-развивающем процессе. Исследованиями проблем овладения грамотой у детей с интеллектуальной недостаточностью занимались Т. Г. Егоров, Р. Е. Левина, Г. А. Каше, В. К. Орфинская, Н. А. Никашина, Л. Б. Баряева, В. Г. Горецкий, Р.И. Лалаева, В.В. Воронкова, И.М. Бобла, А.К. Аксёнова, Д.Б. Эльконин, В.Г. Петрова, И.М. Мастюкова и др.

Исследования отечественных ученых-дефектологов (Л.С. Волкова, В.В. Воронкова, Р.И. Лалаева, И.М. Мастюкова, С.Я. Рубинштейн и др.) показывают, что большинство учащихся с интеллектуальной недостаточностью имеют серьезные речевые нарушения, сопровождающиеся недоразвитием фонематического слуха, что создает препятствия для успешного освоения программного материала по чтению и письму.

В современной методике по обучению грамоте общепризнанным является положение о том, что практическое ознакомление со звуковой стороной слова – нужная предпосылка для овладения чтением, а потом и письмом, которое построено по звукобуквенному принципу.

Несформированность навыка звукового анализа и синтеза отмечается у всех детей с интеллектуальной недостаточностью и оказывает отрицательное влияние на развитие, обучение и социализацию ребенка. Своевременная и целенаправленная работа по его развитию будет способствовать развитию мыслительной деятельности, более полному усвоению родного языка и овладением письменной речью.

Психофизиологическая основа чтения – взаимообусловленная и взаимосвязанная деятельность слухового, зрительного и речедвигательного анализаторов. Большое значение для успешного овладения чтением имеют такие познавательные процессы, как мышление, внимание, память, образное восприятие и др. Владение письмом как видом речевой деятельности требует выполнения ещё большего количества операций. Пишущий должен оформить свою мысль в виде предложения, точно подобрать для этой цели слова и спрогнозировать место каждого предложения среди других единиц текста, осуществить звуковой анализ отобранных слов, соотнести звук и букву, учитывая при этом правила графики и орфографии, выполнить двигательные-графические действия, чётко соблюдая пространственную ориентировку. Психофизиологическая основа письма та же, что и чтение, с дополнительным включением в работу моторного анализатора. Для начинающих читать и писать каждая операция представляет собой сложную задачу, решение которой предполагает собой решение нескольких действий. Чтобы прочитать слог, ребёнку приходится останавливать взгляд сначала на одной букве, потом на другой, поскольку его поле зрения ещё ограничено пределами знака; сохранять направление движения глаза слева направо; последовательно узнавать следующую букву, соотносить её с определённым звуком; осуществлять синтез двух знаков и, наконец, произносить слог в целом. Запись в тетрадь любой слоговой структуры обязывает первоклассника правильно держать ручку и располагать тетрадь, точно произносить предназначенный для записи слог, делить его на составляющие элементы, т.е. выполнять звуковой анализ, обозначать каждый звук буквой, удерживать в памяти порядок букв в слогe,

последовательно записывать их в тетради, точно фиксирую расположение каждой графемы и их соединений, ограничивая своё письмо линейками строки. У детей с интеллектуальной недостаточностью не возникает интереса к звуковой оболочке слова.

Непонимание того, что слово – это не только название предмета, но и определённый звукобуквенный комплекс, задерживает процесс освоения грамоты, поскольку выполнение актов письма и чтения предполагает обязательное совмещение двух операций: осмысления значения слова и его звукобуквенного анализа – перед записью. Восприятия букв слова и осознания его семантики – при чтении. Неполноценность зрительного восприятия препятствует достаточно быстрому и точному запоминанию графических образов букв, её дифференциации от сходных графем, установлению соответствия печатного и письменного, прописного и строчного варианта каждой буквы. Несовершенство анализа и синтеза приводит к затруднениям в делении слова на составные части, выявлении каждого звука, установлении звукового ряда слова, усвоения принципа слияния двух и более звуков в слог, выполнении записи в соответствии с принципами русской графики [1].

Все это обуславливает необходимость проведения занятий, подготавливающих детей к обучению грамоте, а в дальнейшем – к совершенствованию навыков чтения и письма, овладению элементарной грамматикой, связной устной и письменной речью [2].

Обучению грамоте предшествует период добукварных занятий. Основная задача добукварного периода – подготовить первоклассников с интеллектуальной недостаточностью к овладению грамотой. Он продолжается от 1 до 2 месяцев. В это время педагог тщательно изучает каждого ребёнка: устанавливает степень его ориентации, уровень развития речи, состояние фонематического слуха, зрительных восприятий, моторики, объём владения школьными навыками (знание звуков и букв, техника чтения, умение записывать буквы, слоги, слова). Совместно с логопедом учитель проверяет звукопроизношение, лексический запас, грамматический строй речи учащихся. Все полученные данные заносятся в дневник наблюдений. Особо отмечаются недостатки психофизических функций, относительная сохранность некоторых из этих функций, возможности продвижения каждого ученика в обучении. Такая характеристика поможет учителю в дальнейшем целенаправленно вести занятия, правильно планировать их, учитывая как общие, так и индивидуальные особенности детей. Параллельно идёт подготовка учащихся к обучению грамоте. В период добукварных занятий решаются следующие задачи:

- 1) Развитие интереса детей к учению;
- 2) Уточнение, расширение их представлений и речи;
- 3) Исправление недостатков слухового восприятия, воспитание фонематического слуха, некоторых умений в области звукового анализа [3].

Основные направления в работе по пробуждению и развитию интереса к учению заключаются в создании таких условий, когда дети постоянно чувствуют необходимость во владении грамотой, когда им предлагают доступные задания, выполнение которых постепенно восстанавливает у ребёнка утраченную уверенность в своих способностях, возможностях, когда широко используются игровые приёмы. Программный материал добукварных занятий составлен таким образом, чтобы учащиеся, приобретая точные сведения о природе, жизни детей в школе, в семье, о труде взрослых, продвигались в речевом развитии. В период добукварных занятий большое внимание уделяется развитию зрительного, слухового и речедвигательного анализа и синтеза. Формирование слухового восприятия начинается с развития грубых дифференцировок, а именно умений различать неречевые звуки окружающего мира, сопоставлять звуки, воспроизводимые предметами со звуками речи, узнавать людей по тембру их голоса, определять направление звука. Развитие фонематического восприятия начинается с исправления недостатков и совершенствования фонематического слуха [4].

Работа по совершенствованию фонематического слуха начинается с сопоставления слов, так называемых фонетических паронимов. Параллельно идёт работа, направленная на формирование простейших операций по звуковому анализу. Необходимо начинать с выделения слова, как наиболее конкретизированной единицы речи. Далее вводится термин «предложение». Составленное предложение делится на слова. После этих упражнений школьники вновь возвращаются к слову и учатся делить его на слоги.

Заключительной работой по анализу речи является выделение звука. Сначала первоклассники воспроизводят звук вслед за учителем. Затем дети учатся слышать эти звуки в словах и, наконец, выделять их.

Вся работа по анализу речи в добукварный период проводится преимущественно в виде игр. Также используются такие приёмы, как демонстрация предмета и его действия, отбивание такта рукой и т.д.

В период добукварных занятий логопед и учитель ведут совместную работу по уточнению движений артикуляционного аппарата в двух направлениях: закрепления правильной артикуляции и воспитании чёткости произнесения каждого звука. Работа по развитию зрительно-пространственного восприятия направлена на совершенствование у детей точности, объёма, зрительной памяти, формирование умения выделять части предмета, сравнивать два предмета, последовательно проводить взгляд при назывании предметов слева направо, располагать предметы в определённом направлении. Первоначально детей учат различать цвет, величину, форму предметов. Далее они дифференцируют предметы по всем этим признакам, знакомятся с цветными полосками, с геометрическими фигурами, учатся составлять из них различные предметы сначала сами, а потом по памяти, словесной конструкции, что способствует развитию точности зрительных ориентировок, увеличению объёма зрительной памяти, формированию предметно-пространственного воображения. В период добукварных занятий ведётся работа по координации движений мелких мышц кисти рук. Упражнения для развития мелких мышц кисти рук проводятся на уроках ручного труда, рисования. Подобные занятия организуются и непосредственно на уроках русского языка. Упражнения выстраивают в таком порядке:

1. Специальные упражнения для развития мелких мышц кисти рук (зарядка для пальцев).
2. Обведение по трафарету, контуру, соединение по точкам различных
3. Геометрических фигур относительно крупных форм.
4. Рисование в пределах строки бордюров, состоящих из прямых, наклонных,
5. Ломаных линий.
6. Рисование предметов, по форме напоминающих буквы.
7. Письмо элементов букв.

Таким образом, добукварный период – это период подготовки к обучению грамоте по букварю. В отведённое для него время учитель и логопед совместно формируют, совершенствуют слуховое восприятие, фонематический слух, развивают артикуляционный аппарат, зрительно-пространственное восприятие, координацию движений мелких мышц кисти рук, интерес к учению, то есть все составляющие, базу для обучения грамоте по букварю.

Список цитированных источников:

1. Аксенова, А.К. Методика обучения русскому языку в специальной (коррекционной) школе. Учеб. для студ. дефектол. фак. педвузов. / А.К.Аксенова – М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС. – 2002. – 215 с.
2. Воронкова, В. В. Обучение грамоте и правописанию в 1–4 классах вспомогательной школы: Пособие для учителя. / В.В. Воронкова. – М.: Просвещение. – 1995. – 102 с.
3. Аксёнова, А. К., Якубовская, Э. В. Дидактические игры на уроках русского языка в 1–4 классах вспомогательной школы / А.К.Аксенова, Э.В.Якубовская – М. -1991. – 146 с.
4. Лаласва, Р. И. Нарушение процесса овладения чтением у школьников / Р.И.Лаласва – М. – 1983. – 260 с.

ЗДОРОВЫЙ ОБРАЗ ЖИЗНИ КАК ОСНОВНАЯ ФОРМА ПРОФИЛАКТИКИ ДЕВИАНТНОГО ПОВЕДЕНИЯ НЕСОВЕРШЕННОЛЕТНИХ В УСЛОВИЯХ УЧРЕЖДЕНИЯ ОБРАЗОВАНИЯ

Новожилова А.Л., студентка 6 курс

(г. Витебск, ВГУ имени П.М. Машерова,)

Научный руководитель – Орлова А.П., доктор пед. наук, профессор

Молодое поколение переживает сегодня кризисную социально-психологическую ситуацию. Разрушены прежние, устаревшие стереотипы поведения, нормативные и ценностные ориентации. Выработка новых форм психологической и социальной адаптации происходит хаотично, бессистемно и лавинообразно. Молодежь утрачивает ощущение смысла происходящего и не имеет требуемых жизненных навыков, которые позволили бы сохранить свою индивидуальность и сформировать здоровый образ жизни.

Современная социальная ситуация привела молодое поколение к необходимости принять на себя ответственность за свое будущее. В то же время совершенно очевидно, что очень многие люди, в том числе молодого возраста, не готовы к преодолению и возникновению различных форм саморазрушающего поведения: употреблению наркотиков, алкоголя, суицидам, побегам из дома и бродяжничеству, вандализму, сексуальным отклонениям и др.

Особую тревогу вызывает проблема распространения пьянства и алкоголизма в молодежной среде. В республике Беларусь большинство молодых людей приобщается к потреблению алкоголя уже в 13-16-летнем возрасте.

Проблема пьянства и алкоголизма остается одной из самых социально значимых и актуальных для нашего государства. Это негативное явление причиняет как обществу в целом, так и отдельным гражданам огромный материальный и нравственный ущерб. Пьянство и алкоголизм по масштабам распространения, величине экономических, демографических и нравственных потерь представляет серьезную угрозу стабильности и развитию общества, здоровью и благополучию нации.

По статистике на сегодняшний день в мире каждые 40 секунд преднамеренно (через суицид) уходит из жизни один человек. В целом ежегодно в мире кончают жизнь самоубийством 1 000 000 человек.

Отечественная традиция изучения особенностей социализации детей и подростков и формирования у них склонности к отклоняющемуся поведению связана с именами А. Е. Личко, И. С. Кона, Я. И. Гилинского, С. А. Беличевой, И. Н. Гурвича, Е. В. Змановской, Т. В. Шипуновой и др.

Для выявления склонности к девиантному поведению было проведено исследование. Анкета состояла из 15 вопросов, которые предполагали готовые варианты ответов, а также один из вариантов ответа, где школьники могли выразить свое мнение. В анкетировании приняли участие 100 респондентов 15–17-ти лет, 9 – 11 классов. На базе: государственное учреждение образования «Средняя школа № 12 г. Витебска». Среди респондентов оказалась 50% (50) мальчиков и 50% (50) девочек.

Результаты анкетирования показали, что большинство учащихся употребляют спиртные напитки от «нечего делать» 49%, свободное время проводят «сидя в интернете» – 47%, мотивы употребления алкоголя «для поднятия настроения» – 42%, 35% респондентов ответили, что «курят постоянно», 20% несовершеннолетних сказали, что «иногда употребляют наркотические вещества».

Причиной возникновения вредных привычек, является то, что несовершеннолетние ведут пассивный образ жизни и у них много свободного времени. Чрезвычайно большое влияние на ребенка оказывает характер употребления алкоголя в семье. Суще-

ствование в семье «питейных традиций» становится объектом наблюдения и подражания ребенка. При этом мальчики больше стараются быть похожими на отца, а девочки – на мать. Поведение матери, не употребляющей алкоголь, при злоупотреблении алкоголем отца в подавляющем большинстве случаев не ставится объектом подражания дочери. Семьи подростков, часто употребляющих спиртное, чаще всего оказываются не в состоянии выполнить свою основную задачу – воспитание детей.

В неполных семьях отсутствие надзора и внимание к ребенку, подростку встречается чаще, чем в полных. Жилищные и материальные условия жизни семьи имеют относительное значение для развития злоупотребление алкоголем несовершеннолетними. С их ухудшением возрастает напряженность во взаимоотношениях между членами семьи, изменяется психологический климат в отрицательную сторону. В итоге в обществе возникают признаки девиантного поведения, так как подростки много времени проводят в интернете и берут оттуда как полезную, так и негативную информацию. Дети стали меньше уделять времени спорту и духовному творчеству. Поэтому программа «Подросток и вредные привычки» будет направлена на познавательно-полезную деятельность подростков в свободное время.

Цель работы: пропаганда антиалкогольного и антинаркотического поведения несовершеннолетних.

Задачи профилактической работы: образовательные (ознакомление учащихся с последствиями употребления алкоголя и наркотических веществ); воспитательные (пропаганда ЗОЖ); развивающие (развитие у учащихся нравственно-воспитательных качеств и творческих способностей).

Педагогические технологии и методы: беседа, рассказ, технология коллективного творческого дела, тестирование.

Формы психопрофилактической работы:

- 1) Организация социальной среды.
- 2) Информирование.
- 3) Активное социальное обучение социально важным навыкам.
- 4) Организация деятельности, альтернативной девиантному поведению.
- 5) Организация здорового образа жизни.
- 6) Активизация личностных ресурсов.
- 7) Минимизация негативных последствий девиантного поведения [3].

Рекомендации профилактической направленности:

1) Привлекать родителей к профилактической работе и совместного обсуждения детских проблем.

2) Организовывать профилактическую работу комплексной группой специалистов: педагогом, психологом, социальным педагогом, медицинским работникам, педагогом-организатором.

3) Формировать и развивать личность ребенка в учебном процессе и в ходе организации внеклассной и внешкольной деятельности различных групп.

4) Контакттировать с различными социальными институтами, организующих работу детей и молодежи.

5) Проводить лекции, беседы, консультации, выпускать буклеты и пособия, распространять специальную литературу и видеофильмы.

6) Проводить дни здоровья и мероприятия по ЗОЖ.

7) Приглашать известных людей и рассказывать, как они достигли этого благодаря своему трудолюбию и здоровому образу жизни.

Таким образом: подростки называемые «девиантными» имеют опыт употребления алкоголя, наркотиков, бродяжничества, многие из них совершали правонарушения. И как не различны формы девиаций, особенности личности подростков во многом сов-

падают. Их объединяют такие признаки: недостаточная самостоятельность мышления, неадекватная самооценка, неустойчивость духовных потребностей, повышенная возбудимость, раздражительность, агрессивность, некритическое отношение к себе и отсутствие жизненных целей и планов.

Девиантное поведение – это результат социальных процессов, сложных взаимоотношений между обществом и конкретной личностью. С одной стороны, в самом обществе имеются серьезные причины для отклоняющегося поведения (социальная дезорганизация, социальное неравенство), а с другой стороны – индивидуальные особенности человека в процессе социализации его личности.

Список использованных источников:

1. Азарова, Л. А. Психология девиантного поведения: учеб.-метод. комплекс / Л.А. Азарова. – Мн.: Гос. ин-т упр. и соц. технологий БГУ. 2009. – 164 с.
2. Змановская, Е.В. Девиантология (психология отклоняющегося поведения): учеб. пособие для вузов / Е.В. Змановская. – 3-е изд., испр. и доп. – Москва: Академия, 2006. – 288 с.
3. Качан, Г.А. Теория социальной работы: курс лекций / Г.А. Качан. – Витебск: УО ВГУ им. П.М.Машерова, 2007. – 258 с.

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ СТРАХА РЕЧИ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ЗАИКАНИЕМ

Песоцкая Ю.А., студент 5 курса

(г. Витебск, ВГУ имени П.М. Машерова)

Научный руководитель – Харитоновна Е.А., канд. пед. наук, доцент

Введение. Дети дошкольного возраста с заиканием составляют многочисленную группу среди детей с нарушениями развития. Всесторонний анализ речевых нарушений у этих детей представлен в трудах Р.Е. Левиной, Л.С. Волковой, Т.Б. Филичевой, Г.В. Чиркиной, Е.М. Мастюковой и др. На основе исследований закономерностей речевого развития детей с заиканием были разработаны пути преодоления речевой недостаточности, определено содержание коррекционного обучения и воспитания. В настоящее время достаточно хорошо изучены особенности мышления, восприятия, памяти, речи – особенности психического развития детей дошкольного возраста с заиканием (Е.М. Мастюкова, Г.В. Чиркина и др.), но остаются малоизученными личностные особенности этих детей, что неоднократно отмечал в своих работах В.И. Лубовский.

Анализ литературных источников последних лет показывает, что специальных психологических исследований, посвящённых трудностям эмоционального развития детей с заиканием, в отечественной литературе мало. Однако во многих публикациях по данной проблеме авторы (И.Ю. Левченко, А.И. Захарова, Г.Х. Юсупова, Е.В. Устинова, К.Е. Панасенко, С.М. Валявко, Е.Н. Садовникова) подчёркивают значение эмоционального самочувствия детей с заиканием для их полноценного межличностного общения и гармоничного развития личности. Трудности эмоционального развития ребёнка с заиканием в дошкольном возрасте становятся фактором, осложняющим взаимодействие со сверстниками и адаптацию в дошкольном учреждении и в школе. *Неблагоприятное эмоциональное самочувствие негативно влияет на психическое здоровье детей дошкольного возраста с заиканием, а также ограничивает их социальные возможности* в процессе адаптации и интеграции [3].

Целью исследования является теоретическое обоснование, разработка и апробация системы психокоррекционной работы, направленной на нормализацию эмоционально-личностной сферы детей старшего дошкольного возраста с заиканием.

Объект исследования: речь, эмоционально-личностная сфера и их взаимодействие у детей старшего дошкольного возраста с заиканием.

Предмет исследования: процесс преодоления страха речи у детей с заиканием средствами коррекционно-логопедического воздействия.

Материал и методы. Для реализации поставленных задач были использованы *методы* исследования, адекватные объекту и предмету изучения: 1) методы *теоретического исследования*: изучение и анализ медицинской, психологической и педагогической литературы; 2) *организационные* методы: наблюдение, беседа, изучение медико-педагогической документации, сбор и анализ анамнестических данных, анализ продуктов деятельности детей; 3) *психодиагностические* методики; 4) методы математической статистики и количественного и качественного анализа полученных экспериментальных данных [4].

В ходе исследования нами был проведён педагогический эксперимент. Мы поставили *цель*: определить уровень речевой тревоги у детей старшего дошкольного возраста с заиканием.

В исследовании приняли участие 24 воспитанника старшего дошкольного возраста с заиканием государственного учреждения образования «Специальный детский сад № 18 для детей с тяжёлыми нарушениями речи г. Витебска». 10 детей старшего дошкольного возраста с нормальным речевым развитием из учреждения образования «Государственный дошкольный центр развития ребенка № 2 г. Витебска» вошли в контрольную группу.

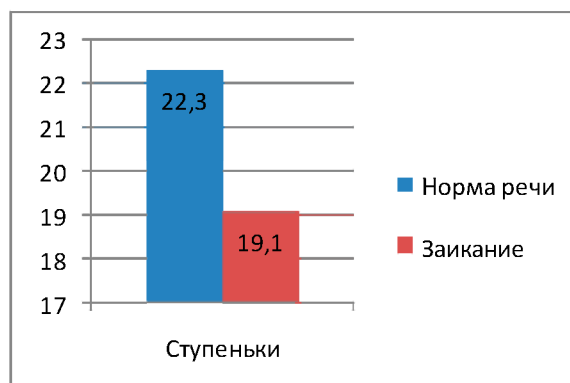
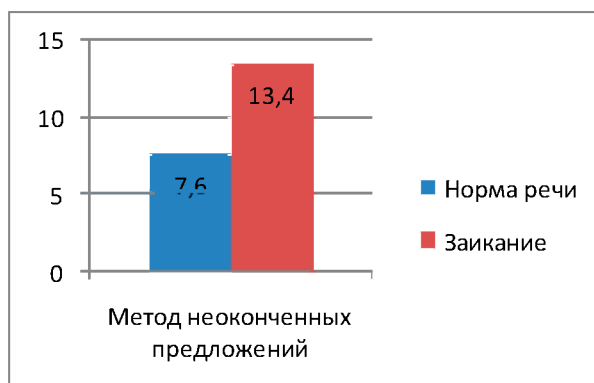
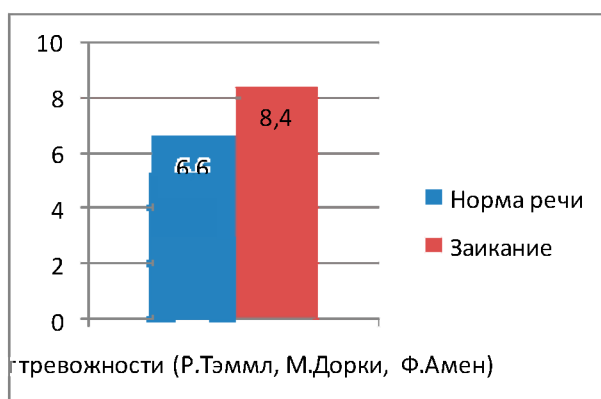
В ходе эксперимента для выявления уровня речевой тревоги и страха речи у детей дошкольного возраста с заиканием были использованы специальные диагностические методики: тест тревожности Р. Тэмпл, М. Дорки, Ф. Амен; метод неоконченных предложений; беседа для определения уровня речевой тревожности; методика «Ступеньки» и «Рисуночный тест Вартегга» (как дополнительные) [2].

Результаты и их обсуждение. Полученные нами результаты были проанализиро-

ваны по критериям, представленным в диагностических методиках. Качественный и количественный анализ результатов диагностических методик помог нам выявить уровень страха речи и речевой тревоги у детей старшего дошкольного возраста с заиканием.

Анализ теста тревожности (Р. Тэмпл, М. Дорки, Ф. Амен) демонстрирует большой размах значений тревожности детей с заиканием [1], который покрывает весь диапазон значений теста, в то время как у детей с нормальным речевым разви-

тием результаты в основном варьируются в пределах нормативов теста.



Анализ данных, полученных с помощью методики неоконченных предложений, показал, что практически весь диапазон значений у детей с нормальным развитием све-

дён лишь к среднему значению (7-8 баллов теста), и только у немногих детей наблюдаются другие значения.

Результаты методики «Ступеньки» отражают средние значения ситуативной тревожности, диагностируемой с помощью метода стандартизированного наблюдения. У детей с заиканием показатели среднего значения выше, а размах данных шире, чем у нормально развивающихся сверстников, то есть дисперсия больше.

Результаты анализа позволяют сделать общий вывод о наличии статистически большей дисперсии значений у детей с заиканием по сравнению с их нормально развивающимися сверстниками.

Таблица 1 – Сравнение средних значений речевой тревожности (в баллах)

	Тест тревожности (Р. Тэмпл, М. Дорки, Ф. Амен)	Метод неоконченных предложений	Ступеньки
Дети с заиканием	8,4	13,4	19,1
Дети с нормальным речевым развитием	6,6	7,6	22,3

Из анализа приведённых в таблице 1 данных следует, что дети с заиканием имеют статистически более высокий уровень речевой тревожности по сравнению с детьми с нормальным речевым развитием. Более высокие средние значения уровня речевой тревожности и статистический размах значений у детей с заиканием (по сравнению с другой экспериментальной группой) могут указывать на стойкое состояние логофобии и – в целом повышенный тревожно-фобический фон настроения.

Результаты, полученные в ходе проведения экспериментального исследования, позволили сделать следующие *выводы*.

1. Эмоциональные переживания в ситуации речевого общения и речевая тревожность наблюдаются у всех исследованных групп детей дошкольного возраста, что позволяет констатировать общую закономерность, свойственную детям в период, сензитивный для становления социальной и коммуникативной функций речи.

2. Выраженность тревожности в момент речевого общения зависит от природы нарушения речевого развития, в то время как пол и возраст оказывают минимальное влияние.

3. У детей с заиканием и с нормальным речевым развитием установлена взаимосвязь между ситуативной тревожностью и неудовлетворенной потребностью в защите, а также между речевой тревожностью и страхами. Кроме того, у детей с нормальным речевым развитием обнаружена взаимосвязь между ситуативной тревожностью и потребностью в защите.

4. Дети с заиканием имеют более высокий, по сравнению с другими категориями исследованных детей, уровень речевой тревожности, достигающий у отдельных детей до логофобии [1].

Заключение. Разработанный и апробированный в психодиагностическом процессе пакет диагностических методик показал высокую информативность получения данных о наличии, особенностях и уровне страхов детей с заиканием.

Список цитированных источников:

1. Бойков, Д.И. Общение детей с проблемами в развитии / Д.И. Бойков. – СПб.: Издательство КАРО, 2005.
2. Виноградов, М.А. Формирование навыков речевого общения у заикающихся дошкольников: Учебно-методическое пособие для логопедов / М.А. Виноградов. – СПб.: «КАРО», 2006. – 304 с.
3. Мартыненко, О.Б. Происхождение страхов у детей / О.Б. Мартыненко // Журнал прикладной психологии. – 2008. – № 2. – С. 106.
4. Швец, И.Г. Учёт особенностей тревожных дошкольников как условие их развития / И.Г. Швец // Ежегодник Российского психологического общества. Материалы 3-го Всероссийского съезда психологов. – СПб. 2003. – С. 383-384.

ИГРА КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ НАГЛЯДНЫХ ФОРМ МЫШЛЕНИЯ ДОШКОЛЬНИКОВ С ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНОЙ НЕДОСТАТОЧНОСТЬЮ

Сорокина А.А., студентка 4 курса

(г. Витебск, ВГУ имени П.М. Машерова)

Научный руководитель – Швед М.В., старший преподаватель

Игра – один из тех видов детской деятельности, которой используется взрослыми в целях воспитания дошкольников, обучая их различным действиям с предметами, способам и средствам общения. В игре ребёнок развивается как личность, у него формируется те стороны психики, от которых в последствии будут зависеть успешность его учебной и трудовой деятельности, его отношения с людьми [1]. Роль игры в формировании психики ребенка отмечали крупнейшие педагоги и психологи (Л. С. Выготский, Н. К. Крупская, А. Н. Леонтьев, А. С. Макаренко, К. Д. Ушинский, Д. Б. Эльконин и др.).

Вопросы игры, как средства коррекции и развития познавательных психических процессов, и практические рекомендации по данному направлению хорошо изучены Сорокиной А. И., Петровой М. Н., Катаева А. А., Стребелевой Е. А. и др. Игра – ведущая деятельность, обеспечивающая зону ближайшего развития, оказывающая развивающее воздействие на складывание психологического облика ребёнка с интеллектуальной недостаточностью [2], [3]. Так как игра является ведущим видом деятельности дошкольника, то она играет главную роль в развитии наглядно-образного мышления.

Дети с интеллектуальной недостаточностью, поступающие в специальные дошкольные учреждения, как правило, совсем не умеют играть, они однообразно манипулируют игрушками не зависимо от их функционального назначения [4],[5]. Кукла не вызывает адекватных радостных эмоций и не воспринимается в качестве заместителя человека. По отношению к игрушкам – животным такой дошкольник также не вызывает заинтересованного эмоционального отношения. Его действия с ними напоминают манипуляции с кубиками и машинками. Неадекватные действия с игрушками в основном характерны для детей, страдающих глубоким интеллектуальным нарушением, однако в ряде случаев они вызваны просто не умением действовать с игрушками, отсутствием опыта и использования в соответствии с функциональным назначением [2].

У значительной части детей с интеллектуальной недостаточностью наряду с манипуляциями встречаются и так называемые процессуальные действия, когда ребёнок беспрерывно повторяет один и тот же игровой процесс. Отличительной особенностью игр необученных дошкольников является наличие так называемых неадекватных действий. Такие действия не допускаются не логикой, ни функциональным назначением игрушки, их ни в коем случае нельзя путать с использованием предметов-заместителей, которые часто наблюдаются в игре нормального ребёнка. Обычный дошкольник охотно использует палочку вместо ложки, кубик вместо мыла и т. д. Такие действия обусловлены потребностями игры и говорит о высоком уровне его развития. Но как раз таких действий с использованием предметов – заместителей никогда не встречается у дошкольников с интеллектуальной недостаточностью при их поступлении в специальные дошкольные учреждения.

Игре отведено центральное место в программе воспитания и обучения дошкольников с интеллектуальной недостаточностью. Тем самым подчёркивается первостепенное значение этой деятельности для обогащения детского развития, коррекции и компенсации разнообразных дефектов в психике аномального ребёнка, подготовки к обучению в школе.

Перед дефектологом ставится задача постепенного введения дошкольников с интеллектуальной недостаточностью в мир игры, обучение его разнообразным игровым приемам, использованию различных средств общения со сверстниками. Взрослым необходимо постоянно создавать у детей положительное эмоциональное отношение к предлагаемой деятельности. Этой цели и служат дидактические игры.

Таким образом, дидактическая игра – одна из форм обучающего воздействия взрослого на ребенка. В то же время игра – основной вид деятельности детей. Таким образом, дидактическая игра имеет две цели: одна из них обучающая, которую преследует взрослый, а другая – игровая, ради которой действует ребенок.

Ребенку для усвоения способов ориентировки в окружающем мире, для понимания того или иного действия требуются многократные повторения. Дидактическая игра позволяет обеспечить нужное количество повторений на разном материале при сохранении эмоционально положительного отношения к заданию [6]. Таким образом, особая роль дидактической игры в обучающем процессе определяется тем, что игра должна сделать сам процесс обучения эмоциональным, действенным, позволить ребенку получить собственный опыт.

Основная коррекционная задача дефектолога в том, чтобы сформировать у проблемных детей раннего и дошкольного возраста поисковые способы ориентировки при выполнении задания. На этой основе необходимо создать интерес к свойствам и отношениям предметов, к их использованию в деятельности и таким образом подвести детей к подлинной зрительной ориентировке. Примеривание в этом случае представляет собой промежуточный способ между пробами и зрительным соотнесением.

Игры и упражнения, в которых проблемный ребенок действует путем проб и примеривания, развивают у него внимание к свойствам и отношениям предметов, умение учитывать свойство или отношение в памяти ребенка. Слово, вызывающее в памяти ребенка нужное представление, может стать в дальнейшем основой понимания рассказов, сказок, словесных инструкций независимо от ситуации, а в дальнейшем и самостоятельного чтения книг [5].

У дошкольников с интеллектуальной недостаточностью наглядно-образное мышление без коррекционного воздействия развивается очень медленно. Они слабо обобщают общественный опыт, плохо ориентируются в условиях практической задачи, а проблемные задачи вообще не в состоянии решить [6]. Благодаря играм можно так организовать деятельность ребенка, что она будет способствовать формированию у него умения решать не только доступные практические, но и несложные проблемные задачи. А полученный при этом опыт даст возможность понимать и решать знакомые задачи в наглядно-образном и даже в словесном плане.

Таким образом, важным в психическом развитии ребенка является формирование мышления. Именно в дошкольный период возникают не только основные формы наглядного мышления – наглядно-действенное и наглядно-образное, но и закладываются основы логического мышления – способность к переносу одного свойства предмета на другие (первые виды обобщения), причинное мышление, способность к анализу, синтезу и др. Правильная и своевременная организация работы по формированию всех видов мышления для проблемного ребенка приобретает особое значение.

Список использованных источников:

1. Набойкина, Е.Л. Игра как средство эмоционального развития ребёнка / Е. Л. Набойкина // Дефектология. – 2006. – № 2. – С. 28–29.
2. Воспитателю о детской игре.: Пособие для воспитателей детского сада / под ред. Т. А. Марковой. – М.: Просвещение. – 1982. – 128 с.
3. Коррекционное обучение как основа личностного развития аномальных дошкольников / под ред. Л. П. Носковой. – М. – 1989. – 190 с.
4. Коррекционная педагогика: основы обучения и воспитания детей с отклонениями в развитии/Под ред. Б. П. Пузанова. – М.: Академия. – 1998. – 278 с.
5. Пинский, Б. И. Психологические особенности деятельности умственно отсталых школьников / Б. И. Пинский. – М.: Изд. АПН РСФСР. – 1962. – 318 с.
6. Семаго, Н. Я., Семаго, М. М. Проблемные дети: Основы дидактической и коррекционной работы психолога/ Н. Я. Семаго, М. М. Семаго. – М.: АРКТИ. – 2000. – 315 с.

СПЕЦИФИКА РЕАЛИЗАЦИИ ИНКЛЮЗИВНЫХ ПРОГРАММ В УЧРЕЖДЕНИЯХ ОБРАЗОВАНИЯ РОССИИ (НА ПРИМЕРЕ ГОБОУ «ЦЕНТР ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ», МАОУ «СОШ № 21»)

Суворова А.Г., магистрант

(г. Витебск, ВГУ имени П.М. Машерова)

Научный руководитель – Оксенчук Анна Евгеньевна, канд. пед. наук, доцент

Введение. Одним из стратегических направлений реализации права каждого ребенка на образование в России на современном этапе является инклюзивное образование. Инклюзивное образование – это такой тип организации процесса обучения, при котором все дети, независимо от их физических, психических, интеллектуальных, культурно-этнических, языковых и иных особенностей, включены в общую систему образования и обучаются по месту жительства вместе со своими сверстниками без инвалидности в одних и тех же общеобразовательных учреждениях. Данные учреждения должны учитывать особые образовательные потребности таких детей и оказывать им необходимую специальную поддержку. Также следует отметить, что инклюзивное обучение детей с особенностями развития совместно с их сверстниками – это обучение разных детей в одной группе (классе), а не в специально выделенной группе (классе) при общеобразовательном учреждении [1, с. 14]. За время стажировки в Великом Новгороде нам удалось изучить особенности внедрения и распространения инклюзивного образования в конкретных образовательных учреждениях. Совместно с нашими российскими коллегами-магистрантами мы проводили исследование, касающееся мнения педагогов, родителей, а также учащихся о целесообразности такого вида обучения.

Основная часть. В городе Великом Новгороде с 1993 года действует ГОБОУ «Центр инклюзивного образования», целью которого является обеспечение доступности и качества образовательной среды для детей-инвалидов. С 2009 года в рамках реализации мероприятия «Развитие дистанционного образования детей-инвалидов» на 2009 -2012 годы приоритетного национального проекта «Образование» учреждение является центром дистанционного образования детей-инвалидов Новгородской области. В рамках указанного мероприятия учреждение оснащено современной компьютерной техникой, имеет высокоскоростной доступ к информационно-телекоммуникационной сети «Интернет». Дистанционный портал учреждения обеспечивает возможность взаимодействия специалистов, педагогов, обучающихся и их родителей из 78 образовательных организаций. Интерактивность взаимодействия обеспечивается на собственном сервере учреждения.

Специфика реализации инклюзивного образования в данном центре состоит в том, что дети с различными видами нарушений здоровья имеют возможность совместного обучения, а также возможность успешной социальной адаптации.

Основными программами, по которым ведется работа данного центра, являются адаптированная образовательная программа начального общего, основного общего и среднего общего образования, адаптированная основная общеобразовательная программа дошкольного образования, программа коррекционной работы и формирования универсальных учебных действий.

Программы данного центра составлены таким образом, чтобы все дети, несмотря на свои особенности без труда могли взаимодействовать не только со сверстниками, общаться между собой, но и наиболее мягко социализироваться в обществе.

Для тех детей, которые по состоянию своего здоровья или другим причинам не имеют возможности посещать занятия, обучаются в центре дистанционно. Также на сайте виртуальной школы постоянно размещается информация о различных событиях, мероприятиях, конкурсах, выставках, которые проходят в центре. Свои творческие ра-

боты или материалы дети выкладывают на этом сайте. Таким образом, дистанционно обучающиеся школьники не оторваны от жизни школы и являются полноценными участниками образовательного процесса. Причем наполняемость виртуальной школы в основном и происходит за счет таких детей.

Хоть понятие инклюзии предполагает взаимное обучение как обычных детей, так и детей с ОВЗ (ограниченными возможностями здоровья), все же контингент обучающихся в инклюзивном центре составляют дети, имеющие инвалидность или рекомендации на индивидуальное обучение по состоянию здоровья (заболевания опорно – двигательного аппарата, нарушения зрения, соматические заболевания хронического характера; сложная структура дефекта). Однако функционирование современной модели коррекционного учреждения является востребованным, так как образовательное пространство центра реализует образовательные программы в естественных условиях взаимодействия. По словам настоящего директора центра, Волынчук Милы Николаевны, центр не стремится внедрить детей с особенностями развития в обычные школы, а имеет целью создать такую среду, чтобы родители захотели привести обычных детей в учреждение данного типа, осознавая, что именно такая среда является естественной, так как здесь действительно обучаются разные категории детей, воспитывается человечность, толерантность, осуществляется возможность взаимодействия и взаимопомощи.

Стоит отметить, что проблема толерантности занимает далеко не последнее место в развитии инклюзивного образования. Во время стажировки в Великом Новгороде нами было составлено и проведено анкетирование среди родителей, педагогов, а также учеников. Тема анкеты: *«Отношение родителей к инклюзивному образованию»*. Цель проведения данного анкетирования состояла в том, чтобы выяснить мнение о совместном обучении здоровых детей и детей с ОВЗ в образовательных учреждениях Великого Новгорода. Исследование проводилось на базе МАОУ СОШ № 21. В исследовании приняло участие 20 учителей, 20 родителей, 20 учащихся 5 класса.

В результате обработки результатов *среди учащихся* было выявлено, что 70 % опрошенных учащихся обладают выраженными чертами толерантной личности, однако высокий уровень может свидетельствовать и о размытии у человека «границ толерантности», связанному, к примеру, с психологическим инфантилизмом, тенденциями к попустительству, снисходительности или безразличию.

На вопрос *«Хотите ли вы, чтобы с вами обучались учащиеся с ограниченными возможностями?»* ответили «да» – 19 %. 29 % опрошенных считают, что это не очень хорошая идея. 46 % считают, что учащиеся с ограниченными возможностями должны учиться отдельно. 42 % учащихся считают, что учащиеся с ограниченными возможностями могут дать обычным учащимся, веру в себя, в свои силы, в свою возможность; 38 % – помогут повысить или сформировать терпимость к окружающим людям, помочь быть чуть более толерантными, 20 % – считаю, что люди с ограниченными возможностями совершенно ничего не могут дать обычным учащимся. Среди возможных трудностей в совместном обучении 43 % сочли, что возможно необычных учащихся будут призирать, и их не примут в коллектив, 10 % отметили, что трудностей нет, 47 % задумались об условиях для безбарьерного пространства.

На вопрос: *«Какие положительные моменты могут быть при учёбе с учащимся с ограниченными возможностями?»* 30 % ответили, что учащийся с ограниченными возможностями будет окружен заботой и вниманием с их стороны, 25 % станут другом и товарищем, а вот 45 % учащихся не знают, чем же смогут помочь.

Таким образом, многие учащиеся обладают толерантностью, желанием узнать, помочь, желанием научиться чему-то новому. Также важным является понимание и осознание учащимися того, что у людей с ограниченными возможностями можно многому научиться. Однако необходимо оптимизировать разработку специальных учебных

курсов для преподавателей и обучающихся, направленных на развитие их взаимодействия с учащимися с ограниченными возможностями. Кроме этого, необходимы специальные программы, направленные на формирования психологической устойчивости учащихся в процессе учебной деятельности через развитие толерантности, жизнестойкости.

Что касается результатов анкетирования *среди педагогов*, то при ответе на вопрос «Как вы относитесь к возможности совместного обучения детей с нарушениями развития?» каждый пятый учитель (21,1%) уверен, что инклюзия невозможна; 26,3% допускают такую возможность, но считают, что общество к этому еще не готово; примерно третья часть респондентов видит необходимость введения инклюзивного обучения (31,6 %), но думают, что в системе образования должны произойти кардинальные изменения; 10,5 % учителей согласны, что это неизбежно, но предвидят много трудностей на этом пути.

Ответы на вопрос «Какие отрицательные стороны Вы видите при совместном обучении детей с детьми с ограниченными возможностями здоровья?» распределились следующим образом: 10% считает, что такие дети могут быть мишенью насмешек; 6% полагают, что у таких детей не будет друзей; 5% опасаются, что они не справятся с учебной программой; 4% считают, что такие учащиеся будут тормозить обучение всего класса.

На вопрос: «Какие положительные стороны Вы видите при совместном обучении с детьми с ОВЗ в Вашем классе?» мнения педагогов по поводу положительных сторон в совместном обучении с детьми с ограниченными возможностями разделились: совместное обучение будет развивать у детей сочувствие – 37%; совместное обучение будет развивать у детей доброту – 25 %; совместное обучение будет развивать у детей желание помочь слабым – 41%; детям с ограниченными возможностями здоровья необходимо находиться среди здоровых детей – 27%; 3% не видит никакого положительного влияния в инклюзивном образовании.

Таким образом, в целом педагоги готовы обучать учащихся с ограниченными возможностями здоровья, но это требует перестройки всего учебного процесса, создание оптимальных условий для разных категорий детей.

В результате обработки результатов анкетирования среди *родителей* было выявлено, что при ответе на вопрос «Как Вы относитесь к возможности совместного обучения детей с нарушениями развития?» каждый пятый родитель уверен, что инклюзия в принципе невозможна – 41,1 %; 6,3 % – допускают такую возможность, но считают, что общество к этому еще не готово; примерно третья часть респондентов (32,6 %) видят необходимость введения инклюзивного обучения, но думают, что в системе образования должны произойти кардинальные изменения; 20 % родителей согласны, что это неизбежно, но предвидят много сложностей на этом пути.

Ответы на вопрос, «Какие отрицательные стороны Вы видите при совместном обучении детей с детьми с ограниченными возможностями здоровья?» распределились следующим образом: 15% считает, что такие дети могут быть мишенью насмешек; 10% полагают, что у таких детей не будет друзей; 8% опасаются, что они не справятся с учебной программой; 5% считают, что такие учащиеся будут тормозить обучение всего класса.

При ответах на вопрос «Какие положительные стороны Вы видите при совместном обучении с детьми с ограниченными возможностями здоровья в Вашем классе?» были получены следующие результаты: совместное обучение будет развивать у детей сочувствие – 47%; совместное обучение будет развивать у детей доброту – 25 %; совместное обучение будет развивать у детей желание помочь слабым – 31%; детям с ограниченными возможностями здоровья необходимо находиться среди здоровых детей – 27%; 3% не видит никакого положительного влияния в инклюзивном образовании.

Проведенное анкетирование среди родителей показало, что все участники образовательного процесса видят в совместном обучении в основном положительные стороны, как в отношении к детям с ограниченными возможностями здоровья, так и влиянию на их саморазвитие и развитие межличностных отношений.

Заключение. Проанализировав полученные данные, можно сказать, что большинство родителей не видит ничего плохого в совместном обучении как для своих детей, так и для детей с ОВЗ, готовы сотрудничать при организации доступной среды. Что касается мнения учителей, то большинство из них не видит в настоящей образовательной системе возможности такого обучения, так как она должна быть полностью перестроена и должна учитывать потребности разных категорий детей. Анализируя ответы детей, можно сделать вывод, что они готовы принять детей с ОВЗ, готовы взаимодействовать с ними.

Список цитированных источников:

1. Инклюзивное образование в России. Объединимся ради детей. – М.: ЮНИСЕФ. 2011.
2. Инклюзивное образование: проблемы и перспективы: сб. науч. ст./ РИС НовГУ; науч.ред. Е. В. Иванов – Великий Новгород; 2014. – 448 с.

СОСТОЯНИЕ СВЯЗНОЙ МОНОЛОГИЧЕСКОЙ РЕЧИ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ

Федченко С. Ю., студентка 6 курса

(г. Витебск, ВГУ имени П.М. Машерова)

Научный руководитель – Харитонов Е.А., канд. пед. наук, доцент

Развитие связной речи является центральной задачей речевого воспитания детей. Это обусловлено её социальной значимостью и ролью в формировании личности. Именно в связной речи реализуется основная, коммуникативная, функция языка и речи. Связная речь – это высшая форма речемыслительной деятельности, которая определяет уровень речевого и умственного развития ребёнка (Т.В. Ахутина, Л.С. Выготский, Н.И. Жинкин, А.А. Леонтьев, С.Л. Рубинштейн, Ф.А. Сохин).

Овладение связной устной речью составляет важнейшее условие успешной подготовки к обучению в школе. Психологическая природа связной речи, её механизмы и особенности развития у детей раскрываются в трудах Л.С. Выготского, А.А. Леонтьева, С.Л. Рубинштейна. Все исследователи отмечают сложную организацию связной речи и указывают на необходимость специального речевого воспитания [3].

Обучение связной речи детей в отечественной методике имеет богатые традиции, заложенные в трудах К.Д. Ушинского, Л.Н. Толстого. Основы методики развития связной речи дошкольников определены в работах М.М. Кониной, А.М. Леушиной, Л.А. Пеневской, О.И. Соловьевой, Е.И. Тихеевой, А.П. Усовой, Е.А. Флёриной. Проблемы содержания и методов обучения монологической речи в детском саду плодотворно разрабатывались А.М. Бородич, Н.Ф. Виноградовой, Л.В. Ворошниковой, В.В. Гербовой, Э.П. Коротковой, Н.А. Орлановой, Е.А. Смирновой, Н.Г. Смольниковой, О.С. Ушаковой, Л.Г. Шадринной.

Владение связной монологической речью – важнейшее достижение в речевом воспитании дошкольников. Формирование связности речи включает умение строить высказывания разных типов: описание (мир в статике), повествование (описание событий в движении и времени), рассуждение (установление причинно-следственных связей) [4].

Исследования и логопедическая практика показывают, что у детей с ОНР отмечаются значительные трудности в овладении навыками связной контекстной речи. Это представлено в исследованиях В.К. Воробьевой, В.П. Глухова, Т.Б. Филичевой, Г.В. Чиркиной. Они объясняют это недоразвитием различных компонентов языковой системы (фонетико-фонематической, лексико-грамматической).

Исследование проводилось на базе ГУО «Специализированный ясли-сад № 18 г. Витебска для детей с тяжёлыми нарушениями речи».

В ходе констатирующего этапа эксперимента была проведена диагностика речевого развития детей с целью определения уровня развития связной речи детей с общим недоразвитием.

В целях комплексного исследования связной речи детей использовалась *серия заданий* экспериментального характера, включающаяся в себя:

- составление предложений по отдельным ситуационным картинкам;
- составление предложения по трём предметным картинкам, связанным по смыслу;
- пересказ текста (знакомые сказки, рассказы);
- составление рассказа по серии сюжетных картинок;
- составление рассказа из личного опыта (по вопросам) [5].

Первое задание использовалось для определения способности ребёнка к составлению адекватного законченного высказывания на уровне фразы (по изображённому на картинке действию). Ребёнку поочередно предлагалось несколько картинок: «Девочка играет с куклой», «Дети катаются на санках», «Котёнок играет с мячом», «Мальчик читает книгу», «Дети собирают ягоды».

При показе каждой картинки ребёнку задавался вопрос: «Скажи, что изображено на картинке?». Постановкой вопроса выяснялось, способен ли ребёнок самостоятельно установить смысловые предикативные отношения и передать их в виде соответствующей по структуре фразы. При отсутствии фразового ответа предлагался второй вспомогательный вопрос, указывающий на изображённое действие («Что делает девочка, дети, котёнок, мальчик?»).

Второе задание – составление предложения по трём картинкам: «мальчик, трамвай, бабушка» – было направлено на выявление способности детей к установлению логико-смысловых отношений между предметами и вербализации их в виде законченной фразы–высказывания. Ребёнку предлагалось назвать картинки, а затем составить предложение, чтобы в нём говорилось обо всех трёх предметах. Для облегчения задания предлагался вспомогательный вопрос: «Что сделал мальчик?». Ребёнок, опираясь на семантическое значение каждой картинки и вопрос педагога, должен установить возможное действие, передать его в форме законченной фразы. Если ребёнок составлял предложение с учётом только двух картинок, то инструкция повторялась с указанием на пропущенную картинку. При оценке результатов учитывалось: наличие фразы, адекватной предложенному заданию, характер оказываемой ребёнку помощи.

Для выявления степени сформированности у детей навыков отдельных высказываний, использовались *задания на составление предложений по демонстрируемым действиям, по опорным словам*, данным в «нейтральной» грамматической форме. Построение таких фраз-высказываний является необходимым речевым действием при составлении развёрнутых сообщений – рассказов, описаний по картинкам, рассказов по сериям картин и др. *Последующие задания* предназначались для изучения уровня сформированности и особенностей связной монологической речи детей в доступных для данного возраста видах (*пересказ, рассказы по картинкам и из личного опыта*). При оценке выполнения заданий по составлению различных видов рассказов учитывались показатели, характеризующие уровень овладения детьми навыками монологической

речи. *Определялись*: степень самостоятельности при выполнении заданий, объём рассказа, связность, последовательность и полнота изложения; смысловое соответствие исходному материалу и поставленной речевой задаче, а так же особенности фразовой речи детей. При затруднениях (длительная пауза, перерыв в повествовании и др.) оказывалась помощь в виде последовательного использования побуждающих, наводящих и уточняющих вопросов.

Третье задание имело целью выявить возможности детей с ОНР в воспроизведении небольшого по объёму и простого по структуре текста. Использовались знакомые детям сказки: «Репка, Колобок, Курочка ряба». Текст произведения прочитывается детям дважды; перед повторным чтением делалась установка на составление пересказа. При анализе пересказов особое внимание обращалось на соблюдение логической последовательности сообщения, а так же наличие смысловой и синтаксической связи между предложениями.

Выполнение *четвёртого задания* – по серии картинок – было направлено на определение возможностей детей в составлении связного сюжетного рассказа на основе наглядного содержания последовательных фрагментов – эпизодов. Использовались серии из трёх-четырёх картинок. Картинки в нужной последовательности раскладывались перед ребёнком, и давалось время, чтобы их внимательно рассмотреть. Составлению рассказа предшествовал разбор предметного содержания каждой картинке с объяснением значения отдельных деталей изображённой обстановки («Зима», «Девочка», «Синички» – по серии «Синички»).

При затруднениях, помимо наводящих вопросов, использовалось жестовое указание на соответствующую картинку или отдельную деталь. Кроме общих критериев оценки, принимались во внимание показатели, определяемые спецификой данного вида рассказа: смысловое соответствие содержания рассказа, изображённого на картинках, соблюдение логической связи между картинками–эпизодами.

Пятое задание – составление рассказа из личного опыта – имело своей целью выявить индивидуальный уровень и особенности владения ребёнком связанной фразовой и монологической речью при передаче своих жизненных впечатлений. Ребёнку предлагалось составить рассказ на близкую ему тему, связанную с повседневным пребыванием в детском саду.

Давался план рассказа из нескольких вопросов-заданий. При составлении рассказа «Игры в детском саду» предлагалось рассказать, что находится на участке, в какие игры играют дети, назвать свои любимые игры и занятия вспомнить о зимних играх и развлечениях. После этого ребёнок составлял рассказ по отдельным фрагментам перед каждым, из которых вопрос повторялся.

При анализе выполнения задания обращалось внимание на особенности фразовой речи, используемой детьми при составлении сообщения без наглядной и текстовой опоры. Учитывалась степень сформированности рассказа, определяемая количеством значимых элементов, несущих ту или иную информацию по данной теме.

Шестое задание – игра «Стоп – кадр» – продолжение рассказа по данному началу, имело целью выявить возможности детей, в решении поставленной речевой и творческой задачи, умении использовать при составлении рассказа предложенный текстовой и наглядный материал. Ребёнку предъявлялась картинка, изображающая кульминационный момент действия рассказа. После разбора содержания картинки дважды прочитывался текст незавершённого рассказа, и предлагалось придумать его продолжение.

При составлении окончания рассказа отмечалось: смысловое соответствие содержанию предложенного начала, соблюдение логической последовательности событий, особенности сюжетного решения.

Седьмое задание – использовалось как дополнительное. Данное задание предлагалось детям, у которых, по данным предыдущих исследований, имелись определённые навыки составления связанных сообщений. Ребёнку показывались картинки с изображением мальчика, книги, дивана и задавались вопросы: «Как мы назовем мальчика?», «Что делает мальчик?». После этого ребёнку предлагалось составить рассказ о какой-нибудь интересной истории, написанной в книге. Чтобы исключить пересказ знакомой сказки, предварительно оговаривалось, что ребёнок должен придумать свой рассказ. Обращалось внимание на структуру и содержание детских рассказов, особенности монологической речи, наличие элементов свободного творчества.

В группе детей с нормальным речевым развитием при выполнении *первого задания* (составление предложений по отдельным ситуационным картинкам) не было выявлено никаких затруднений. Дети с интересом рассматривали отдельные картинки, давали им краткую характеристику, пытались проанализировать не только действие, а всю ситуацию в целом. Задание было выполнено самостоятельно, лишь в некоторых случаях оказывались помощь в виде вопросов. Для данного возраста (5 лет) объём рассказа достаточный, чтобы понять содержание картинки. Речь связна и последовательна, в ней используются простые распространённые предложения.

При выполнении этого же задания *дети с ОНР* интерес проявляли только к картинкам, а не к заданию. Их речь была монотонна, эмоционально не выразительна. Отмечались пропуски слов, чаще всего глаголов, предлогов и др. В течение выполнения задания детям оказывалась помощь в виде вопросов.

В речи дети использовали простые предложения. Содержание картинок не раскрывалось. Отмечалось большое наличие пауз, что свидетельствовало о вязкости мышления.

При выполнении *второго задания* (составление предложения по трём картинкам) в группе детей с нормальным речевым развитием затруднений не возникло. *Группа детей с ОНР* встретила большие трудности при самостоятельном составлении предложения. Дети правильно называли предметы, изображённые на картинках, а предложения составляли резко аграмматичные. В ходе выполнения задания была оказана помощь в виде вспомогательных вопросов.

При *пересказе знакомого текста* («Курочка ряба») *дети с ОНР* допускали ошибки в согласовании и управлении. Последовательность рассказа была относительно соблюдена. Данное задание дети с нормальным речевым развитием выполнили без затруднений. Их речь эмоционально выразительна, правильна, события в рассказе следовали в правильной очерёдности.

При выполнении *четвёртого задания* (составления рассказа по серии сюжетных картинок) *дети с нормальным речевым развитием* проявили большой интерес к заданию и выполнили его. Составленный рассказ соответствовал содержанию картинок, и все предложения логически связаны между собой. При выполнении четвёртого задания *дети с ОНР* имели трудности. При составлении рассказа в речи наблюдались большие паузы. Логической связи между предложениями не было. У детей бедный словарный запас.

Задания с элементами творчества (окончание рассказа по данному началу и придумывание рассказа на заданную тему) для *детей с нормальным речевым развитием* вызвали большой интерес, все дети задание выполнили. У *детей с ОНР* данные задания интереса не вызвали и оба задания оказались для них недоступными.

Комплексное обследование связной речи детей старшего дошкольного возраста позволило целостно оценить речевую способность детей в различных формах речевых высказываний – от элементарных до наиболее сложных.

Результаты диагностики представлены на рисунке 1, где видно, что дети с ОНР по всем показателям испытывают затруднения и им требуется целенаправленная коррекционная работа по формированию связной речи.

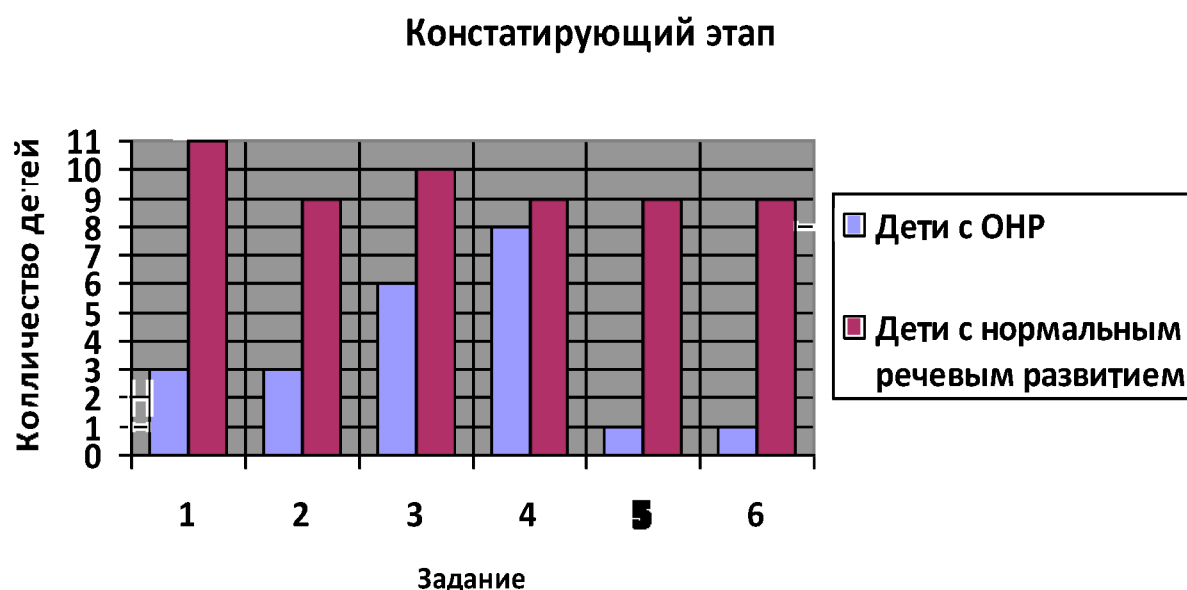


Рисунок 1 – Диаграмма обследования связной речи детей на констатирующем этапе

Примечание: 1 – составление предложения по отдельным ситуационным картинкам; 2 – составление предложения по трем предметным картинкам; 3 – пересказ текста; 4 – составление рассказа по серии сюжетных картинок; 5 – составление рассказа из личного опыта; 6 – «стоп-кадр».

Таким образом, дети с ОНР обладают пониженной способностью воспринимать различия в физических характеристиках элементов языка и различать значения, которые заключены в лексико-грамматических единицах языка, что, в свою очередь, ограничивает их комбинаторные возможности и способности, необходимые для творческого использования конструктивных элементов родного языка в процессе построения речевого высказывания.

Список цитированных источников:

1. Алексеева, М.М. Методика развития речи и обучения родному языку дошкольников / М.М. Алексеева. – М.: Академия, 2000. – 233 с.
2. Арушанова, А.Г. К проблеме определения уровня речевого развития дошкольника / А.Г. Арушанова // Проблемы речевого развития дошкольников и младших школьников / Отв. ред. А.М. Шахнарович. – М.: Институт национальных проблем образования МОРФ, 2005. – 80 с.
3. Елкина, Н.В. Формирование связности речи у детей старшего дошкольного возраста: Автореф. дис. ... канд. пед. наук / Н.В. Елкина. – М.: БЕК, 2004. – 107 с.
4. Жукова, Н.С. Преодоление общего недоразвития речи у дошкольников / Н.С. Жукова, Е.М. Мастюкова, Т.Б. Филичева. – М.: Просвещение, 1990. – 239 с.
5. Ушакова, О.С. Работа по развитию связной речи в детском саду (старшая и подготовительная к школе группы) / О.С. Ушакова // Дошкольное воспитание. – 2011. – № 11. – С. 8– 12.

РАЗВИТИЕ РЕЧЕВОГО ДЫХАНИЯ У ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ЗАИКАНИЕМ В ПРОЦЕССЕ ЛОГОПЕДИЧЕСКОЙ РАБОТЫ

Харитонов Е.А., канд. пед. наук, доцент
(г. Витебск, ВГУ имени П.М. Машерова)

Речевое дыхание – основа звучащей речи, источник образования звуков, голоса. Нарушение речевого дыхания является одним из постоянных признаков заикания. Существует мнение, что заикание возникает на почве неправильного дыхания [2].

Логопедическая работа, направленная на коррекцию заикания у детей, включает в себя, как обязательное звено, развитие речевого дыхания (И.Г. Выгодская, Е.А. Пеллингер, Л.П. Успенская, Л.М. Крапивина, Е.Ф. Рау и многие другие). В то же время многие отмечают, что развитие речевого дыхания с использованием существующих упражнений – процесс длительный, а эффект неустойчивый, дети плохо используют навыки, полученные в ходе проведения дыхательных упражнений [1].

В практике коррекции голосовых нарушений и терапии болезней дыхательных путей популярной является методика А.Н. Стрельниковой, однако попытки применить её в работе с детьми с заиканием немногочисленны. Для детей дошкольного возраста методически она не разработана. В то же время анализ теоретических и методических работ позволяет считать целесообразным использование некоторых положений парадоксальной дыхательной методики А.Н. Стрельниковой для увеличения объёма воздуха в лёгких и развития диафрагмального типа дыхания, автоматизированность которого, должна предшествовать развитию речевого дыхания [3].

Цель исследования – разработка практических рекомендаций по проведению логопедической работы, направленной на развитие речевого дыхания у детей дошкольного возраста с заиканием.

Реализация поставленной цели потребовала решения следующих задач:

- 1) раскрыть теоретические аспекты развития речевого дыхания у детей дошкольного возраста с заиканием и с нормальным речевым развитием;
- 2) описать основные направления логопедической работы по развитию речевого дыхания у детей дошкольного возраста с заиканием;
- 3) экспериментально выявить особенности речевого дыхания у детей дошкольного возраста с заиканием;
- 4) определить этапы и содержание логопедической работы по развитию речевого дыхания у детей дошкольного возраста с заиканием.

С целью практического обоснования выводов, полученных в ходе теоретического изучения особенностей речевого дыхания у детей дошкольного возраста с заиканием нами было проведено эмпирическое исследование. Его мы проводили на базе государственного учреждения образования «*Специальный детский сад № 18 для детей с тяжёлыми нарушениями речи г. Витебска*». В исследовании принимали участие 15 детей в возрасте от 4,5 лет до 6,5 лет.

Целью экспериментального изучения являлось выявление особенностей речевого дыхания у детей дошкольного возраста с заиканием. Задачи экспериментального исследования состояли в следующем:

- 1) установить длительность и силу выдоха у детей дошкольного возраста с заиканием, с другими нарушениями речи и с нормальным речевым развитием;
- 2) выявить умение рационально расходовать воздух при произнесении гласных звуков;
- 3) определить, какое количество слов (слогов) дети способны произнести на одном выдохе.

Для исследования дыхания детям были предложены несколько заданий.

1. Выявление длительности и силы внеречевого выдоха. Дети должны были произвести выдох через рот. Чтобы увлечь их, разыгрывали ситуацию: как можно дольше дуть на ватку (снежинку). Время выдоха фиксировали с помощью секундомера. Силу выдоха, умение целенаправленно посылать воздушную струю определяли в ходе игры «Дует ветер».

2. Выявление продолжительности речевого (фонационного) выдоха – длительности произнесения гласных звуков на одном выдохе. Дети должны были как можно дольше на одном выдохе произнести звуки «а», «у», «и», наиболее контрастные по артикуляционным и акустическим свойствам. По заданию следовало как можно дольше спеть колыбельную песенку (произнести звук «а»), песенку паровоза (звук «у»), ослика (звук «и»). Время звучания звуков (выдоха) фиксировали с помощью секундомера. Кроме того, соревнуясь, распевая песенку («Кто дольше споет песенку»), дети учились произносить гласные звуки. Дело в том, что мы пытались установить: увеличивается ли время произнесения звуков при игровых ситуациях, т. е. пытались выявить резерв возможностей более долгого произнесения звуков или более экономного расходования воздуха.

3. Установление количества вдохов, которое необходимо для чтения чистоговорки и стихотворения, а также слов, которое дошкольники произносят на одном выдохе на материале стихотворения А. Барто «Наша Таня» и чистоговорки «Сидит еж у елки, у ежа иголки». Наблюдая, мы фиксировали, когда ребенок добывает воздух, делает вдох в процессе речевого высказывания. В процессе чтения стихотворения или проговаривания чистоговорки на подготовленных карточках с текстом отмечали места, где производился вдох.

При исследовании мы также наблюдали за речью детей: учитывали тембр голоса, темповую и динамическую организацию речи, наличие смазанности и назализованного оттенка речи. А.И. Максакوف предлагает следующую схему оценивания преобладающего типа дыхания:

4 балла – дыхание диафрагмальное или смешанное, длина речевого выдоха более 8 секунд, нарушений тембра голоса, темповой и динамической организации речи не выявлено;

3 балла – дыхание смешанное (грудобрюшное или диафрагмальное), длина речевого выдоха от 6 до 8 секунд, могут отмечаться нарушения темповой организации речи (быстрая или замедленная речь), тембра голоса;

2 балла – дыхание грудное, длина речевого выдоха от 4 до 6 секунд, включает черты ключичного (при вдохе поднимаются ключицы, плечи, а грудь немного расширяется), могут отмечаться нарушения голоса (грубый, хриплый, «петушиный» дискант и другие дефекты), темповой организации речи;

1 балл – дыхание грудное (ключичное), длина речевого выдоха до 4 секунд, при вдохе поднимаются ключицы и плечи, отмечаются нарушения голоса, темповой и динамической организации речи, смазанность или назализованный оттенок речи.

Проведённое нами эмпирическое исследование позволило объективно оценить функциональные возможности дыхательной системы у дошкольников с заиканием. В результате исследования мы убедились, что внеречевой выдох у детей дошкольного возраста с заиканием короче выдоха, совершаемого в процессе произнесения гласных звуков. В процессе фонации расходуется воздух более рационально, нежели при свободном выдохе: звук «а» (4,5 секунды) воспроизводится несколько короче звуков «у» (4,8 секунды), «и» (6,2 секунды). Выдох, внеречевой и при фонации звуков, увеличивается, если детям дают установку («Сделай глубокий вдох и подуй как можно дольше», «Произнеси как можно дольше»). Дошкольники с заиканием воспроизводят меньше слов на одном выдохе (4,8), чем дети с другими речевыми нарушениями (4,2) и без них

(3,6). Не всегда перед началом говорения делают вдох, нередко начинают свою речь с остаточного выдоха. Так как обследовались дети разного возраста (4,5–6,5 лет), то можно сделать вывод, что с возрастом у детей выдох, как внеречевой, так и речевой, становится более продолжительным и, чем старше дети, тем больше слов они способны воспроизводить на одном выдохе.

На основе данных, полученных в ходе исследования, нами был сделан вывод о необходимости целенаправленной логопедической работы по развитию речевого дыхания у детей дошкольного возраста с заиканием.

Принимая во внимание выявленные особенности речевого дыхания у детей дошкольного возраста с заиканием, мы разработали ряд рекомендаций, направленных на развитие речевого дыхания у исследуемой категории детей и реализацию следующих задач:

- расширять физиологические возможности дыхательного аппарата (постановка диафрагмально-реберного дыхания);

- вырабатывать спокойный и короткий вдох и плавный и более длительный выдох;

- развивать фонационный (озвученный) выдох;

- развивать речевое дыхание в процессе произнесения слогов, слов, фраз, текстов.

Данные рекомендации были разработаны на основе трудов И.Г. Выгодской, Е.Л. Пеллингер, Л.П. Успенской, Л.И.Беляковой, Н.Н.Гончаровой, Т.Г. Шишковой, А.Н. Стрельниковой, Е.Янушко, З.В. Савковой, Е.Е. Шевцовой, А.И. Максакова.

В логопедической работе по развитию речевого дыхания у дошкольников ведущим является игровой метод. Выполнение дыхательных упражнений в игровой форме вызывает у детей положительный эмоциональный настрой, снимает напряжение и способствует формированию практических умений. Для дыхательной гимнастики используются различные средства: сказки, песни, игры, стихи.

Целесообразно использовать следующие виды логопедической работы по развитию речевого дыхания [4, 5]:

- дыхательные пятиминутки перед завтраком, после дневного сна;

- дыхательные и звукодыхательные игры, как фрагмент образовательной деятельности;

- звукоречевые игры как фрагмент образовательной деятельности;

- звукодвигательные игры, дыхательные игры как фрагмент прогулки;

- голосовые упражнения и исполнение песен в процессе музыкальной деятельности;

- дыхательные игры в процессе самостоятельной деятельности детей.

Комплексное воздействие на дыхательную систему ребёнка осуществляется в двух аспектах:

- 1) участие в процессе коррекции разных специалистов: логопеда, музыкального руководителя, инструктора по физическому воспитанию и воспитателя;

- 2) использование дыхательных упражнений в течение дня в разных режимных моментах (в том числе и в домашних условиях): в процессе образовательной деятельности, в совместной деятельности взрослого (педагога, родителя) и ребенка, на прогулках.

Логопедическую работу по развитию речевого дыхания у детей дошкольного возраста с заиканием целесообразно разделить на *пять этапов*, которые должны проходить в строгой последовательности:

- 1) подготовка к развитию грудобрюшного (диафрагмального) типа дыхания по традиционной методике;

- 2) развитие грудобрюшного (диафрагмального) типа дыхания с использованием элементов дыхательной гимнастики А.Н. Стрельниковой;

- 3) развитие фонационного выдоха;

- 4) развитие речевого дыхания;

- 5) развитие речевого дыхания в процессе произнесения текста.

Разработанные рекомендации по применению методических приёмов для развития дыхательной функции, в том числе и формирования речевого дыхания, у детей дошкольного возраста с заиканием могут способствовать развитию плавности речи и повышению эффективности логопедической работы в целом. При коррекционно-педагогическом воздействии овладение правильным речевым дыханием у дошкольников с заиканием может идти быстрее, раньше происходит удлинение и усиление внеречевого выдоха, удлинение выдоха в процессе фонации звуков, что даёт возможность произносить больше слов на одном выдохе, а также создаются условия для правильного использования выдоха в процессе речевого высказывания.

Список цитированных источников:

1. Белякова, Л.И. Заикание: учебное пособие для студентов педагогических институтов по специальности «Логопедия» / Л.И. Белякова, Е.А. Дьякова. – М.: В. Секачев, 1998. – 304 с.
2. Жинкин, Н.И. Механизмы речи / Н.И. Жинкин. – М.: Директ-Медиа, – 2008. – 1104 с.
3. Леонова, С.В. Психолого-педагогическая коррекция заикания у дошкольников / С.В. Леонова; под ред. В. И. Селивёрстова. – М.: Владос, 2004. – 127 с.
4. Поварова, И.А. Коррекция заикания в играх и тренингах: Практическое руководство для заикающихся и логопедов / И.А. Поварова. – СПб: Союз, 2001. – 224 с.
5. Фатеева, Н.М. Использование дыхательных методик для формирования речевого дыхания у детей с псевдобульбарной дизартрией / Н.М. Фатеева [и др.] // Специальное образование. – 2010. – № 2. – С. 44 – 50.

РАЗВИТИЕ СЕНСОРНЫХ ПРОЦЕССОВ У ДЕТЕЙ С УМЕРЕННОЙ ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНОЙ НЕДОСТАТОЧНОСТЬЮ

Чистова Е.В., студентка 5 курса

(г. Витебск, ВГУ имени П.М. Машерова)

Научный руководитель – Швед М.В., старший преподаватель

Сенсорное развитие, направленное на формирование полноценного восприятия окружающей действительности, служит основой познания мира, первой ступенью которого является чувственный опыт. Успешность умственного, физического, эстетического воспитания в значительной степени зависит от уровня сенсорного развития детей, т. е. от того, насколько совершенно ребенок слышит, идет, осязает окружающее.

Разработка проблемы сенсорного воспитания детей осуществляется в рамках исследований восприятия как своеобразной сенсорно-перцептивной деятельности. В целом проблема восприятия является классической. Она имеет богатую историю и достаточно подробно разработана. Интерес к этой проблеме обусловлен, в частности, тем, что ее решение позволяет понять взаимосвязи чувственного и рационального в отражении человеком действительности [1, с. 142]

Данная проблема является актуальной в коррекционной педагогике и в специальной психологии, в частности при разработке содержания и методов воспитания и обучения детей, имеющих различную степень выраженности нарушений интеллекта.

Изучением сенсорных процессов занимались многие современные физиологи и психологи, такие как Л. А. Венгер, Р. А. Гранит, А.В. Запорожец, В. П. Зинченко, Т. С. Комарова, Е. Е. Кравцова, Т. В. Лавренъева, Е. Н. Соколов, К. В. Тарасова, В. В. Юртайкин и другие.

Особенности сенсорно-перцептивной сферы детей с интеллектуальной недостаточностью были детально изучены отечественными психологами – И. М. Соловьевым, К. И. Вересотской, М. М. Нудельманом, Е. М. Кудрявцевым и др., в том числе у детей

с умеренной интеллектуальной недостаточностью – А. Р. Маллер, Г. В. Цикото, М. В. Жигорева и др.

Недоразвитие перцептивной деятельности у этой категории детей весьма неоднородно. Имея формально сохраненные анализаторы как анатомо-физиологические предпосылки для получения сенсорной информации, такой ребенок «слушает, но не слышит, смотрит, но не видит» (Э. Сеген) [2].

У детей с интеллектуальной недостаточностью отмечаются грубые нарушения познавательной деятельности. Восприятие детей с интеллектуальной недостаточностью неполное, хаотичное, фрагментарное, выделяя часть, они не замечают, самого объекта, не выделяют или плохо выделяют объект из фона. Все это ставит перед педагогами задачу, направленную на развитие у учащихся правильного, дифференцированного восприятия предметов.

Наглядное, чувственное знакомство с предметами и их свойствами составляет область сенсорного воспитания. Многие сенсорные недостатки, свойственные школьникам с интеллектуальной недостаточностью, преодолеваются лишь в ходе такого обучения, при котором сенсорные упражнения включаются в сложные виды деятельности.

С целью изучения особенностей развития сенсорных процессов у младших школьников с умеренной интеллектуальной недостаточностью был проведен констатирующий эксперимент на базе ГУО «Вспомогательная школа № 26 г. Витебска». В эксперименте принимали участие 20 учеников 1-5 классов в возрасте 7-13 лет, обучающихся по программе II отделения вспомогательной школы.

В ходе эксперимента использовались следующие методики: методика изучения особенностей восприятия формы; методика изучения особенностей восприятия цвета; методика изучения особенностей восприятия пространственных отношений.

После проведения с учащимися младших классов, обучающихся по программе II отделения вспомогательной школы, методики изучения особенностей восприятия формы были получены следующие результаты:

- не справились с заданием 55% испытуемых (11 учащихся), некоторые испытуемые не шли на контакт, негативно реагировали на попытки вступления их в деятельность. Например, Женя Ш. кричал, прикладывал ладони к ушам, беспорядочно ходил по классу. Часть испытуемых не понимала инструкцию, даже при повторении и упрощении ее. Например, Виталик Ш., после предъявления методик, порвал листы с диагностическим материалом, Вика С. бессмысленно указывала на изображения.

- частично справились с заданием – 35% (7 учащихся), допускали ошибки при соотнесении. Например, Рената Б. ромб и прямоугольник соотносила с квадратом, Дима Б. ромб соотнес с треугольником, а прямоугольник с квадратом. Затруднения вызвала просьба назвать фигуры, например, Маша Т. при указании на треугольник и просьбе назвать фигуру говорила «не знаю». Испытуемые допускали ошибки при назывании фигур, например, Настя М. ромб назвала треугольником, на остальные фигуры говорила «кадрат». Из-за речевых дефектов наблюдалось своеобразие в назывании фигур. Например, Вика Л., указывая на треугольник, говорила «такет», указывая на прямоугольник, говорила «драт», на ромб говорила «такет», на круг – «крук», на квадрат – «кадрат»;

- справились с заданием – 10 % испытуемых (2 учащихся), Андрей Б. и Маша С. справились с заданием, только после того, как инструкция к методике была максимально упрощена. Они соотнесли фигуры, нашли фигуру по указанию и верно назвали геометрические фигуры.

Таким образом, при изучении восприятия формы у учащихся возникали трудности, которые связаны с недостаточностью и неточностью представления данной категории детей о геометрических формах, с неумением соотносить их. Из-за наличия речевых дефектов, а в некоторых случаях незнания геометрических форм, наблюдалось

своеобразие в их назывании. Самой узнаваемой и определяемой формой для данной категории детей является круг, а определение и называние ромба и прямоугольника вызывало наибольшие затруднения.

Результаты проведения методики изучения особенностей восприятия цвета показали, что:

- справились с заданием – 10 % испытуемых (2 учащихся) правильно указали цвета, правильно определили и соотнесли цвета, не допускали ошибок при назывании цветов, но в силу особенностей речевого развития, наблюдалось своеобразие, например, Вика Л. при указании на зеленый говорила «лелены», на красный – «касны»;

- частично справились с заданием – 20 % испытуемых (4 учащихся) допускали ошибки при соотнесении цветов, например, Настя К. соотнесла оранжевый цвет с красным, при нахождении заданного цвета ошибок не было, также в силу речевых дефектов наблюдалось своеобразие в назывании цветов;

- не справились с заданием – 70 % испытуемых (14 учащихся) не понимали инструкции, даже после упрощения инструкции, не пытались исправить свой неверный ответ, некоторые испытуемые отказывались от выполнения задания либо бессмысленно указывали на различные объекты на методическом материале, быстро отвлекались. Учащиеся испытывали затруднения при назывании цветов. Например, Вика С. при просьбе указать и назвать определенный цвет, указывала на случайно выбранный цвет и говорила «во».

Таким образом, при изучении особенностей восприятия цвета учащиеся плохо ориентировались в задании, что требовало максимального упрощения инструкции, учащиеся не справлялись или частично справлялись с заданием в силу того, что не знали названий цветов, либо путали цвета и соотносили неверно. Наибольшие трудности вызывало определение оранжевого цвета.

Изучение особенностей восприятия пространственных отношений, были получены следующие результаты:

- справился с заданием – 5 % испытуемых (1 учащийся), Настя К. ориентируется на плоскости листа, правильно указала центр, верх и низ листа, правую и левую стороны, верно установила соответствие между изображением объекта и его пространственным расположением на листе бумаги (рыба – указала и сказала «в центре листа рыба», филин и стрекоза – указала и сказала «сверху муха и сова», собака, кот – указала и сказала «внизу собака и кот»);

- частично справились с заданием – 20 % испытуемых (4 учащихся) верно указывали центр листа; определение же верхней, нижней части листа и, особенно, правой и левой сторон вызывало затруднения; при определении изображения и размещения объекта на листе допускали ошибки, например: Маша Т. при назывании объектов использовала звукоподражание и жесты (на кота сказала «мяу», на собаку – «ав – ав», на филина – «у-у-у», при указании на стрекозу показала, что летает, а при указании на рыбу открывала рот), при определении места объекта на листе во всех случаях допустила ошибки; Рената Б. верно определила центр листа и верхнюю и нижнюю часть, а правую и левую стороны не определила, назвала изображенные объекты;

- не справились с заданием – 75 % испытуемых (15 учащихся) не смогли назвать словом, изображенные объекты, в некоторых случаях наблюдалось звукоподражание, при определении места объекта на листе отвечали либо «не знаю», либо бессмысленно водили пальцем по листу и указывали на случайный объект.

По результатам проведенной методики по изучению восприятия пространственных отношений, можно сделать вывод: учащиеся испытывают трудности при определении месторасположения объекта на листе, при назывании объекта словом. Наиболее определяемой частью листа оказался центр, наиболее сложно было определить правую и левую стороны листа.

Таким образом, после проведенного эксперимента мы выявили, что при предъявлении методик всем учащимся требовалось упрощение инструкции. У учащихся постоянно возникали трудности при оречевлении действий; они допускали ошибки при назывании форм, цветов, правильно назвать их учащиеся могли только со второй либо третьей попытки. На уровне зрительного соотношения некоторые учащиеся справились с заданием. Учащиеся чаще допускали ошибки при назывании таких геометрических фигур как ромб, прямоугольник и квадрат. При назывании цветов трудности возникали с называнием оранжевого цвета, учащиеся часто путали цвета. При выполнении методики на исследование пространственных отношений трудности возникали при назывании изображений словом, в некоторых случаях наблюдалось звукоподражание. В силу особенностей психофизического развития учащиеся легко отвлекались от выполнения задания, быстро уставали, требовалось многократное повторение инструкции. Некоторые учащиеся в силу сложности диагноза отказывались выполнять задание, вели себя неадекватно.

Выявленные особенности развития сенсорных процессов учащихся с умеренной интеллектуальной недостаточностью требуют организации специальной коррекционно – развивающей работы, что станет основой продолжения данного научного исследования.

Список цитированных источников:

1. Войлокова Е.Ф. Сенсорное воспитание дошкольников с интеллектуальной недостаточностью / Е.Ф. Войлокова, Ю.В. Андрухович, Л.Ю. Ковалева. – СПб.: КАРО, 2005. – 304 с.
2. Пряник, А. В. Педагогика / А. В. Пряник // Сенсорное развитие детей с умеренной и тяжелой степенью интеллектуальной недостаточности в процессе занятий изобразительной деятельностью [электронный ресурс] – 2012 – Режим доступа: http://knowledge.pedagogics/3c0b65625b3ac68a5c43a88421316c36_0.html. – Дата доступа: 05.05.2015.
3. Олигофренопсихология // Результаты исследований ощущений и восприятий умственно отсталых детей [электронный ресурс] – 2013. – Режим доступа: <http://www.psi-sintez.org/Psychoparesis/Rubinstein/VI/12>. – Дата доступа: 14.05.2015.
4. Рубинштейн, С. Я. Психология умственно отсталого школьника: Учебн. Пособие для студентов пед. ин-тов по спец. № 2111 «Дефектология». – 3-е изд., перераб. и доп. / С. Я. Рубинштейн – М.: Провещение, 1986 – 192 с.

ОСОБЕННОСТИ ВОСПРИЯТИЯ ДЕТЕЙ С ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНОЙ НЕДОСТАТОЧНОСТЬЮ

Шингарева П.О., студентка 3 курса

(г. Витебск, ВГУ имени П.М. Машерова)

Научный руководитель – Швед М.В., старший преподаватель

Ощущения и восприятия – это процессы непосредственного отражения действительности. Ощущать и воспринимать можно те свойства и предметы внешнего мира, которые непосредственно действуют на анализаторы. Восприятие – это целостное отражение предметов, ситуаций, явлений, возникающих при непосредственном воздействии физических раздражителей на рецепторные поверхности органов чувств.

В общей и специальной психологии проблемами изучения и развития различных видов восприятия занимались: восприятие времени, пространства (А.Р. Лурия, Д.Н. Узнадзе, В.Н. Дружинина, С.П. Рубинштейн, А.Г. Маклаков, Д. Креч, Р. Крачфилд, Н. Ливсон), слуховое восприятие, зрительное восприятие, осязательное восприятие, (А.Р. Лурия), константность восприятия, восприятие фигуры и фона (Д.Н. Узнадзе, С.П. Рубинштейн), восприятие формы (В.Н. Дружинина, С.П. Рубинштейн), восприятие движения (С.П. Рубинштейн, А.Г. Маклаков), восприятие глубины, движения (Д.Э. Майерс).

В психологии существует большое количество разнообразных теорий, направленных на объяснение процессов построения первичных образов окружающего мира с опорой на органы чувств – процессов ощущений и восприятий. Такие теории могут иметь как общепсихологический, так и более частный характер, а также различаться по множеству разнообразных оснований.

К числу первых естественнонаучных подходов к объяснению процессов возникновения ощущений и восприятий можно причислить теории Г. Фехнера, И. Мюллера, Г. Гельмгольца и др.

Большое значение для исследования психологических закономерностей ощущений и восприятий имели общепсихологические подходы к исследованию психических явлений, один из которых сформулирован Вильгельмом Вундтом, а второй выдвинут гештальт-психологами. Гештальт-психологический подход был разработан как исторически более поздняя альтернатива теории В. Вундта. Оба подхода строились на широком использовании феноменологических методов исследования.

В настоящее время большой известностью в мировой психологии пользуются теории сенсорных и перцептивных процессов, разрабатываемые в рамках информационного подхода в когнитивной психологии, а также экологический подход к процессам восприятия, разработанный Джеймсом Дж. Гибсоном. Этот подход опирается на ряд объяснительных принципов, которые являются принципиальными и для отечественной теоретической психологии.

В отечественной психологии наиболее методологически обоснованным, опирающимся на широкие естественнонаучные эволюционно-биологические объяснительные принципы является деятельностный подход к формированию и развитию психологических механизмов восприятия, сформулированный А. Н. Леонтьевым. Этот подход к исследованию процессов восприятия конкретизировался и дополнялся многими отечественными психологами.

Особенности восприятия и ощущений детей с интеллектуальной недостаточностью очень детально изучены отечественными психологами (И.М. Соловьев, К.И. Вересотская, М.М. Нудельман, Е.М. Кудрявцева) [1].

Существенную роль в познании ребенком окружающего мира играют его ощущения и восприятие. Они создают конкретную базу для знакомства с тем, что находится вокруг него, для формирования мышления, являются необходимыми предпосылками практической деятельности. У детей с интеллектуальной недостаточностью чаще, чем у нормально развивающихся, имеют место нарушения ощущений различной модальности и, соответственно, восприятия объектов и ситуаций.

Наиболее разносторонне изучено зрительное восприятие учеников, над исследованием которого работали И.М. Соловьев, Ж.И. Шиф и их сотрудники. Установлено своеобразие восприятия детьми окружающего их пространства. Экспериментальным путем выявлена значительная замедленность зрительного восприятия учащихся младших классов и некоторое ускорение этого процесса к средним годам обучения. Причем положительные изменения наблюдаются при восприятии лишь относительно простых по строению объектов.

Для детей с интеллектуальной недостаточностью характерно своеобразное узнавание объектов и явлений. Они склонны отождествлять в некоторой мере сходные предметы. Учащиеся недостаточно умеют приспосабливать свое зрительное восприятие к изменяющимся условиям. Если изображения предметов, твердо ориентированных в пространстве, т.е. с четко выраженным верхом и низом, предъявляются младшим школьникам перевернутыми на 180°, то они воспринимаются детьми как другие объекты, находящиеся в обычном положении.

Нарушения пространственной ориентировки – один из ярко выраженных дефектов, встречающихся при интеллектуальной недостаточности. Эти нарушения отчетливо обнаруживаются во время школьного обучения – в процессе овладения грамотой, на уроках ручного и профессионального труда, географии, рисования, физкультуры.

Своеобразие зрительного восприятия детей с интеллектуальной недостаточностью младших лет обучения отчетливо проявляется при рассматривании сюжетных картин, понимание которых оказывается неполным, поверхностным, а в ряде случаев и неадекватным [2, с. 56].

Осмысливание сюжетной картины школьниками с интеллектуальной недостаточностью во многом зависит от ее содержания и композиции. Установлено, что восприятие бывает, затруднено большим количеством объектов, отсутствием центрального объекта, присутствием недостаточно знакомых детям предметов, персонажей, новизной ситуации в целом и др. Существенное значение имеют также круг имеющихся у школьников знаний, умение пользоваться ими, возможность сосредоточить внимание на разглядывании картины. Большую роль играет речевое развитие учащихся, обеспечивающее правильное понимание задания, точность и развернутость высказываний.

Экспериментально выделены четыре уровня понимания картин учащимися младших классов с интеллектуальной недостаточностью. Первый из них характеризуется узнаванием и осмыслением отдельных объектов и их действий без раскрытия взаимосвязей между ними. Второй предполагает не только узнавание объектов и действий, но и раскрытие некоторых, чаще всего пространственных связей между ними. Находящемуся на третьем и четвертом уровне доступна в той или иной мере интерпретация картины в целом. Учащиеся I и II классов вспомогательной школы находятся на первом и втором уровнях (Н.М. Стадненко) [3].

Одним из основных видов человеческого восприятия является осязание. Сенсорная система, обеспечивающая формирование осязательного образа, включает кожный и кинестетические анализаторы. Органом осязания служит рука. С помощью осязания расширяется, углубляется и уточняется информация, получаемая другими анализаторами. Кроме того, отдельные свойства объектов (температура предмета, его вес и др.) воспринимаются только осязанием.

Имеются некоторые экспериментальные данные относительно осязательного восприятия детей с интеллектуальной недостаточностью. Были обнаружены пассивность и недостаточная целенаправленность осязательной деятельности школьников и младших и старших лет обучения, асинхронность и несогласованность движений их рук, импульсивность, поспешность, недостаточная сосредоточенность всей деятельности и, соответственно, большое количество ошибок при распознавании объектов. Установлено, что объемные изображения предметов ученики узнают с большим успехом, чем плоскостные. Школьники с интеллектуальной недостаточностью обычно удовлетворяются первым распознаванием объекта, которое основано на одном-двух неспецифических признаках, и не делают дополнительных попыток проверить правильность своего решения.

Таким образом, у детей с интеллектуальной недостаточностью сенсорно-перцептивные процессы формируются замедленно и с большим количеством особенностей и недостатков. Замедленно развитие зрительного, слухового, тактильного и других анализаторов. Предметы и явления воспринимаются в общих чертах. В процессе восприятия не проявляется активность, необходимая для получения специфических для данного предмета характеристик. Неумение анализировать, искать, охватывать полностью воспринимаемые сведения приводит к хаотической нецеленаправленной деятельности. Однако дети обладают потенциальными способностями к накоплению сенсорного опыта.

Список цитированных источников:

1. Кузнецова, Л.В. Основы специальной психологии: учеб. пособие / Л.В. Кузнецова [и др.]: под ред. Л.В. Кузнецовой. – М.: Издательский центр «Академия», 2002. – 480с.
2. Рубинштейн, С. Я. Психология умственно отсталого школьника: учеб. пособие для вузов / С. Я. Рубинштейн. – 3-е изд. доп. – М.: Просвещение, 1999. – 192 с.
3. Специальная психология: Учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / В.И. Лубовский, Т.В. Розанов, Л.И. Солнцева и др.: Под ред. В.И. Лубовского. – 2-е изд., испр. – М.: Издательский центр «Академия», 2005. – 464 с.

ФОРМИРОВАНИЕ ТОЛЕРАНТНОСТИ К ДЕТЯМ С ОСОБЕННОСТЯМИ ПСИХОФИЗИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ В ИНКЛЮЗИВНОМ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОСТРАНСТВЕ

Янусова О.Б., аспирантка

(г. Витебск, ВГУ имени П.М. Машерова)

Научный руководитель – Лауткина С.В., канд. психол. наук, доцент

Инклюзивное образование во многих странах мира рассматривается сегодня как основное направление трансформации систем специального образования и как процесс развития общего образования, который подразумевает доступность образования для всех. Оно также является международно признанным инструментом реализации права КАЖДОГО на образование [3]. Сегодня и в белорусской модели развития специального образования приоритетной составляющей является развитие инклюзивных процессов. Они направлены на преодоление стереотипов, предубеждений, дискриминации в отношении людей с особенностями психофизического развития и способствуют их эффективной социализации.

Целью развития инклюзивного образования, согласно Концепции развития инклюзивного образования лиц с особенностями психофизического развития в Республике Беларусь, является обеспечение возможностей для получения образования всеми обучающимися, включая лиц с особенностями психофизического развития, в учреждениях основного и дополнительного образования. Одна из задач, направленная на достижение поставленной цели – «формирование толерантности у всех участников образовательного процесса» [5]. Понятие «толерантности» является, на наш взгляд, ключевым при реализации идеи инклюзивного образования лиц с особенностями психофизического развития. Толерантное отношение, принятие человека таким, каким он есть, понимание ценности для общества каждой личности, независимо от ее способностей и возможностей, одно из обязательных условий успешности интеграции и инклюзии. Инклюзивное образование без толерантного отношения членов общества к лицам с особенностями психофизического развития состояться не может.

Термин «толерантность» происходит от латинского «tolerantis», что буквально означает «терпение, выносливость». В русском языке существует два слова со сходным значением – толерантность и терпимость. Термин «толерантность» обычно используется в медицине и в гуманитарных науках и означает «отсутствие или ослабление реагирования на какой-либо неблагоприятный фактор в результате снижения чувствительности к его воздействию». А более знакомое и привычное слово «терпимость» означает «способность, умение терпеть, мириться с чужим мнением, быть снисходительным к поступкам других людей».

Ориентиры толерантности были заданы ЮНЕСКО. В Декларации принципов толерантности, принятой ЮНЕСКО 16 ноября 1995 г., понятие «толерантность» определяется как «уважение, принятие и правильное понимание богатого разнообразия культур нашего мира, наших форм самовыражения и способов проявления человеческой индивидуальности. Толерантность – это добродетель, которая делает возможным достижения мира и способствует замене культуры войны культурой мира. Толерантность – это не уступка, снисхождение или потворство. Толерантность – это, прежде всего, активное отношение, формируемое на основе признания универсальных прав и основных свобод человека. Толерантность – это обязанность способствовать утверждению прав человека, плюрализма (в том числе культурного плюрализма) демократии и правопорядка. Проявление толерантности, которое созвучно уважению прав человека, не означает терпимого отношения к социальной несправедливости, отказ от своих или

уступки чужим убеждениям. Это означает, что каждый свободен придерживаться своих убеждений и признает такое же право за другими. Это означает признание того, что люди по своей природе различаются по внешнему виду, положению, речи, поведению и ценностям и обладают правом жить в мире и сохранять свою индивидуальность. Это также означает, что взгляды одного человека не могут быть навязаны другим» [2].

Воспитание толерантности, формирование менталитета личности – важнейшая стратегическая задача современного образования. Невозможно научиться толерантности, исходя из ее формального понимания. На психологическом уровне толерантность как внутренняя установка должна носить характер добровольного индивидуального выбора. Она не навязывается, а приобретается через воспитание и личный жизненный опыт [4].

По мнению исследователей, необходима разработка педагогики толерантности, т.е. способности понять и принять ребенка таким, каким он есть, видя в нем носителя иных ценностей, логики мышления, иных форм поведения. Здесь важна целенаправленная комплексная работа по формированию толерантного, терпимого отношения к детям с особенностями психофизического развития со всеми субъектами образовательной инклюзии, а в первую очередь: с педагогами, здоровыми сверстниками, родителями.

Особенностью формирования толерантности выступает теснейшее двуединство его задач: развитие готовности и подготовленности человека к сосуществованию с другими людьми, сообществами, обстоятельствами и принятие их таковыми, каковы они есть. Готовность – это внутреннее состояние, мотивация, желание и способность положительного отношения к субъекту. Подготовленность – практическое учение коммуникации и понимания, умения разобраться, постараться понять другого и его обстоятельства, динамичную, обновляющуюся или новую среду. Главное требование к формированию толерантности состоит в том, что она должна объединять в неразрывном единстве взаимосвязанные блоки: знание о сущности толерантных отношений, практические навыки подобного поведения, переживание положительных эмоций по поводу достижения уважительного взаимодействия с другими людьми.

Работа с педагогами по формированию толерантного отношения к детям с особенностями психофизического развития, на наш взгляд, предполагает: 1) диагностику отношения педагогов и воспитателей к детям с особыми нуждами; 2) знакомство воспитателей и учителей с особенностями развития и личностным своеобразием детей с отклонениями в развитии разной этиологии, методами работы с ними и их родителями; 3) проведение тренингов, семинаров, круглых столов, направленных на формирование толерантной культуры личности педагога.

Система инклюзивного образования нуждается, по словам Н.Н. Малофеева, в педагогах, «принимающих новую систему ценностей», имеющих психологическую установку на «политкорректность, толерантность», обладающих соответствующим уровнем профессионально-личностного развития и ценностных ориентаций, способных преодолевать сложившиеся стереотипы и штампы, самостоятельно мыслить, иметь разносторонние интересы [4].

Средством воспитания толерантности у детей является, прежде всего, их повседневная жизнь в детском коллективе, и эта жизнь должна быть объектом внимания учителей. Педагог должен учить детей конструктивно разрешать конфликтные ситуации, взаимодействовать со сверстниками на основе равенства и согласия. Процесс воспитания толерантности у детей с наибольшей эффективностью будет проходить в условиях гуманистической воспитательной системы школы с её открытостью внешней социокультурной среде.

Деятельность педагога в воспитании толерантности включает: 1) организацию жизнедеятельности детей так, чтобы одни могли проявить, а другие – увидеть «хорошее» в ком-то или чем-то»; 2) создание доверительности, открытости взаимоотноше-

ний педагога и учеников; 3) проявление толерантности педагогами – это существенный фактор, воспитывающий толерантность у учеников; 4) обучение детей проявлять толерантность во взаимодействиях друг с другом; 5) организация внеклассной работы, направленной на воспитание толерантности: беседы, игры, тренинги.

В результате систематизированной работы должен сформироваться толерантный ученический коллектив, в котором умеют внимательно слушать и слышать, советуют и предлагают, жалеют, сочувствуют, сопереживают, стремятся во всем разобраться, согласуют свои действия, обеспечивают поддержку [1].

Семья «особого» ребенка рассматривается как реабилитационная структура, обеспечивающая условия его оптимального развития. Характер взаимоотношений ребенка с родителями обуславливает его эмоциональное благополучие и адекватность будущих отношений с социальной средой.

Основными направлениями в работе с семьей могут быть следующие: 1) гармонизация семейных отношений; 2) разработка и реализация индивидуальных программ помощи ребенку; 3) информационное сопровождение родителей (выступление на родительских собраниях, консультации); 4) формирование адекватной оценки возможностей ребенка [4].

Таким образом, одной из задач, направленных на дальнейшее совершенствование интеграционных процессов в системе специального образования, является формирование толерантного отношения общества к людям с особенностями психофизического развития, основанного на принципах взаимного уважения, понимания и терпимости.

Список цитированных источников:

1. Башаркина, Е.А. Категория толерантности в контексте педагогического знания/ Е.А. Башаркина// Гісторія і грамадазнаўства. – 2014. – № 6. – С. 51-57.
2. Змушко, А.М. От интегрированного обучения – к инклюзивному образованию: ключевые проблемы и задачи/ А.М. Змушко// Народная асвета. – 2013. – № 1. – С.18-23.
3. Змушко, А.М. Трансформация специального образования: от интеграции к инклюзии/ А. М. Змушко// Народная асвета. - 2015.- № 10.- С. 4-9
4. Писаревская, М.А Формирование толерантного отношения к детям с ограниченными возможностями в условиях развития инклюзивного образования// М.А. Писаревская. – Краснодар: Краснодарский ЦНТИ. – 2013. – 132 с.
5. Проект Концепции развития инклюзивного образования лиц с особенностями психофизического развития в Республике Беларусь// Специальная адукацыя. – 2014. – № 6. – С. 3-8.

ЧАСТЬ IV. СОЦИАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ СОВРЕМЕННОГО ОБЩЕСТВА И ПУТИ ИХ РЕШЕНИЯ

ГЕНЕЗИС КОНСТИТУЦИОННЫХ ОБЯЗАННОСТЕЙ ГОСУДАРСТВА В РЕСПУБЛИКЕ БЕЛАРУСЬ

Бизайнис В.Э., студент 5 курса

(г. Витебск, ВГУ имени П.М. Машерова)

Научный руководитель – Петров А.П., кандидат юридических наук, доцент

На сегодняшний момент остро стоит проблема исследования происхождения, развития и функционирования обязанностей государства перед человеком, которая обусловлена следующими обстоятельствами:

- во-первых, основанная масса научных разработок предыдущих лет в сфере взаимоотношений личности и государства проводилась через призму обязанностей личности перед обществом и государством. По сути, только с принятием Конституции Республики Беларусь 1994 г. изменились приоритеты и направления научного анализа деятельности государства. Взаимоотношения человека и государства стали рассматриваться не только с позиции, предполагающей, что человек существует для государства, но и с позиции существования государства для человека. Права и свободы человека и гражданина приобретают особую значимость в свете рассмотрения обязанностей белорусского государства по их реализации;

- во-вторых, конституционные обязанности государства выступают неотъемлемым элементом механизма государственного обеспечения прав граждан. В этой связи необходимо объективно закрепить конституционно-правовые обязанности государства.

- в-третьих, конституционные обязанности государства выступают своего рода «нравственным императивом», от реализации которого зависит авторитет государственной власти.

С принятием любой страной Конституции как основного закона, в ней начинает протекать такое явление правового мира, как конституционные обязанности. В данном аспекте, обязанности – это мера общественного необходимого поведения человека, призванная вместе с правами и свободами обеспечивать баланс, устойчивость и динамизм правового регулирования. Но говоря об обязанностях государства, следует сделать вывод, что обязанности государства – это мера императивно-диспозитивного влияния на действия или бездействия своего населения, призванного обеспечивать его процветание. [1, с. 136]

Для уяснения сущности, значения и механизма действия любого явления необходимо исследовать его генезис (происхождение, возникновение; в более широком смысле – зарождение и последующий процесс развития, приводящий к определенному состоянию, виду, предмету, явлению). Это вызвано тем, что знание нормативных источников, действующих в разные исторические периоды, идей, лежащих в их основе, тенденций развития системы отечественного права позволяет выявить особенности изучаемого явления и прогнозировать его модернизацию в будущем. Не является исключением в этом и процесс развития конституционных обязанностей государства в Республике Беларусь.

«Конституционная обязанность государства» является одной из важных юридических категорий современного белорусского права. Юридическую основу исследуе-

мого явления составляют нормы Конституции Республики Беларусь, закрепляющие обязанности государства, государственных органов и должностных лиц по реализации целей и задач, закрепленных в Основном Законе, по выражению воли и защите интересов народа, а также обеспечению и охране прав граждан. [2]

Нельзя обойти вниманием, что в юридической литературе, касательно конституционных обязанностей государства, зачастую акцентировались, изначально, конституционные обязанности и права человека. Такой дисбаланс распределения прав и обязанностей общества и государства – проблема актуальная, однако, не новая.

Политическая и правовая литература периода еще Киевской Руси содержит документальные источники, свидетельствующие о том, что интерес к этой проблеме существовал и тогда, хотя в основе понятия обязанностей государства лежал, прежде всего, подход о разумном ограничении власти тех, кто ею владеет. В этом плане представляют интерес взгляды Иакова Черноризца, которому предписывается авторство Послания Князю Изяславу Ярославовичу. В нем автор указывает, что всю государственную жизнь необходимо строить на основании закона, по которому князь должен быть первым исполнителем и стражем. Если князь не устанавливает границ своей деятельности, то это не угодно Богу, ибо такой подход близок к произволу, а на него князь не имеет никаких прав. Так как перед Богом князь несет такую же посмертную ответственность, как и обычные люди. [2]

Любопытны взгляды и киевского митрополита Иллариона, который в «Слове о законе и благодати» – произведении, которое традиционно относят к одному из первых славянских политических трактатов, ставит вопрос об ответственности князя перед подданными. В частности, о князе Владимире Илларион говорит, что во время его жизни «...то землю свою пас правдою, мужеством и смыслом». [2]

Следует полагать, что построение обязанностей строится на идее равенства всех членов общества перед монархом, который сам несет ответственность изначально перед богом, а впоследствии – и перед членами социума.

К началу XIII в. центр общественно-политической мысли обращает на себя внимание «Моление Даниила Заточника» – произведение, автор которого, помимо путей укрепления сильной княжеской власти, способной преодолеть внутренние распри, рисует образ идеального князя. Среди его качеств выделяется забота о подданных, обеспечение условий для роста их благосостояния: «Земля плод дает обилия, древеся овощ; а ты нам, княже, богатство и славу». Князь должен был гарантировать безопасность имущества подданных от произвола его слуг и бояр. [2]

В эпоху образования единого государства и формирования сословно-представительной монархии, основные темы публицистических споров касались проблем происхождения самого государства, родословия ее князей, форм организации верховной власти и способов ее реализации, а также в пределах ее ответственности перед подданными. В этой связи необходимо отметить апологетику бесконтрольной власти, обозначенную в переписке Ивана IV (Грозного) с А. Курбским, согласно которой самодержец находится вообще вне компетенции государства и гражданских законов, поскольку царь может быть только грешным, а не виновным. Но таким образом, идя вразрез с обязанностями, правитель их все же признает. [2]

Таким образом, нельзя не заметить, что обязанности государства перед своим населением появились еще в предыдущих формациях «жизни» государства, в том числе, и в то время, когда в государствах царил монархизм.

Однако, с принятием конституции БССР, а после – Конституции Республики Беларусь, обязанности государства приняли оттенок конституционных.

Также стоит заметить, что, как и у всякого явления в мире, у конституционных обязанностей государства есть «оборотная сторона» – конституционные права человека, которые, в свою очередь, являются одновременно и источником изучаемого явления.

В демократическом государстве права человека представляют собой важнейший политико-юридический и социальный институт, объективно выступающий мерилom достижений общества, его так называемой «визитной карточкой». Этот показатель служит средством доступа личности к духовным и материальным благам, механизмам власти, волеизъявления, и в то же время является неременным условием совершенствования самого индивида, упрочнения его статуса и независимости.

Список цитированных источников:

1. Алексеев, С.С. Теория государства и права: учебник для юридических вузов и факультетов / С.С. Алексеев. Издательская группа НОРМА-ИНФРА М. Москва, 1998. – 460 с.
2. Худяков, А.В. Конституционно-правовое регулирование обязанностей государства в России // [Электронный ресурс] / электронная библиотека диссертаций. – Москва 2014. – Режим доступа: www.dissercat.com – Дата доступа: 09. 01. 2016.

ПРИЧИНЫ И СЛЕДСТВИЯ ТРУДОГОЛИЗМА

Галецкая А.Ю. студентка 4 курса

(г. Витебск ВГУ имени П.М. Машерова)

Научный руководитель – Королькова Л.В., старший преподаватель

В современном мире трудоголизм стал не только способом ухода от проблем, но и способом «выживания». Люди стали думать, что если они будут больше работать их не уволят. Ради этого они готовы работать больше установленной нормы, брать работу на дом, трудиться в выходные дни и т.д. При этом их перестала заботить финансовая сторона ведь главное у них, есть рабочее место, и они не являются безработными. Тем самым работа стала всё больше и больше вызывать у них привыкание, в конечном счете, они перестают замечать, что проводят большую часть времени на своём рабочем месте.

Цель исследования – изучить проблему трудоголизма в современном обществе.

Материалы методы – Для достижения цели используются теоретические методы: анализ и обработка литературных источников.

Результаты и их обсуждение. Уход от реальности совершается при аддиктивном поведении в виде своеобразного «бегства», что в свою очередь является основной характеристикой трудоголизма. Менделевич В. Д. под трудоголизмом понимает: стремление человека чрезмерно трудиться, выходящее за рамки трудолюбия. Как и всякая аддикция, трудоголизм – это бегство от реальности посредством изменения своего психического состояния, в данном случае достигающегося фиксацией на работе [1, с.36].

Выделяют 5 основных причин трудоголизма:

1. Ложные установки, привитые нам с детства. Например, «счастье – в работе» или «человек создан для труда». Ребенку с детства прививается понимание того, что он обязан работать много, тяжело и кропотливо, чтобы чего-то добиться в этой жизни. Вырастая, для таких людей становится нормой посвящать себя и свою жизнь работе.

2. Фанатический интерес к своей работе. Сам по себе интерес к работе – это очень и очень хорошо. Что может быть прекрасней, когда человек любит свою работу? Но чрезмерное увлечение в ущерб своему здоровью и личной жизни – это уже перебор. Всегда нужно чувствовать грань, между увлеченностью своей работой и помешательством на ней.

3. Спортивный интерес. Работа воспринимается как игра или соревнование, в котором трудоголик хочет победить любой ценой. Он ставит под угрозу свое здоровье, отношения с близкими, коллегами по работе только ради достижения поставленной цели – быть лучше всех. И опять же эта причина родом из детства. При неправильном воспитании

из таких детей вырастают настоящие перфекционисты, которые никогда не бывают довольны результатом своего труда. Они слишком много внимания придают мелочам, стараются любое задание выполнить идеально. Такое поведение еще называют комплексом отличницы. Человек с комплексом отличницы всегда стремится доказать, что он лучше всех, что он достоин уважения и всячески пытается это уважение заслужить.

4. Психологическая травма или попытка бегства от существующих проблем. Многие люди уходят с головой в работу, если в одной из других сфер жизни что-то не ладится. Психологи называют данное явление замещением. То есть происходит компенсация неудавшихся моментов и связанных с ними стрессов посредством достижения успеха в трудовой деятельности. Любой человек жаждет любви и признания, и если он не находит этого, скажем, в личной жизни, то он старается восполнить этот пробел чем-то другим.

5. Неумение рационально планировать свое рабочее время. Некоторые люди настолько увлекаются своей работой, что забывают обо всем на свете: забывают купить хлеб, позвонить своим близким, забывают поесть и даже иногда – поспать. Подобное поведение неизбежно приводит к скандалам дома, и как следствие, трудоголик ещё сильнее начинает отдаваться работе, чтобы отвлечься от семейных неурядиц[2, с. 56].

Данные причины не проходят бесследно они сказываются на здоровье человека и на его жизнедеятельности.

Логичным следствием проявления трудоголизма является:

1. Нервное и физическое переутомление и истощение, хроническая усталость.
2. Снижение иммунитета.
3. Ухудшение здоровья: осложнения и обострения уже существующих болезней, появление профессиональных заболеваний.
4. Появление психических расстройств: раздражение, агрессия, частые депрессии, психозы, нервные срывы, приступы истерики и т.п.
5. Преждевременное старение.
6. Нарушение сна: бессонница, ночные кошмары.
7. Потеря интереса к другим сферам деятельности, апатия.
8. Потеря друзей и близких, разводы

Мы не редко встречаем людей с такими проявлениями трудоголизма, что в свою очередь свидетельствует о распространённости данного явления.

Заключение. Таким образом, можно сделать вывод люди используют работу в различных своих целях. Для кого-то это всего лишь способ получать свой собственный доход, а для кого-то это способ уйти от проблем. В тоже время никто не задумывается о последствиях и как это может сказаться на самом человеке и его окружении. Современный мир зачастую сам задаёт ритм жизни, что в свою очередь создаёт вокруг нас суету и стресс которому мы подвергаемся каждый день. Один из способов спрятаться от этого это погрузится в работу.

Список цитированных источников:

1. Руководство по аддиктологии / В.Д. Менделевич [и др.]; под общ. ред. В.Д. Менделевича. – 2-е изд. – Минск: ТетраСистемс, 2006. – 744 с.
2. Битти, М. Трудоголик в семье или преодоление созависимости / М. Битти. – М.: Наука и жизнь, 2012. – 213 с.

ОСНОВНЫЕ КОМПОНЕНТЫ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ МОДЕЛИ ПРЕДУПРЕЖДЕНИЯ ВОВЛЕЧЕНИЯ ПОДРОСТКОВ В РЕЛИГИОЗНЫЕ СЕКТЫ

Ерошкин И.И., студент 4 курса

(г. Витебск, ВГУ имени П.М. Машерова)

Научный руководитель – Королькова Л.В., старший преподаватель

В Беларуси, как и других странах, чаще всего в секты попадают подростки с отсутствующими или сильно сниженными способностями к критическому мышлению и всестороннему осмыслению жизненных ситуаций; с отсутствующими или сильно сниженными способностями к самостоятельному принятию решений и недостатком умения или готовности нести ответственность за свои поступки. Также вербовке способствует отсутствие религиозной веры или чисто формальная принадлежность к традиционной религии. Тем, кто не хотел бы попасться на уловки сектантов, эксперты рекомендуют развивать в себе критическое мышление, самостоятельность, внутреннюю свободу и помнить о своих корнях.

Материал и методы. Для достижения цели исследования использовались теоретические методы: анализ и обобщение литературных источников.

Результаты и их обсуждение.

Педагогическая модель предупреждения вовлечения молодежи в религиозные секты синтезирует три профилактических компонента:

- 1) психологический (системное формирование знаний личности о себе, своих чувствах и способностях;
- 2) формирование адекватной самооценки, позитивной «Я-концепции», образовательный (формирование знаний о здоровом образе жизни, умений делать выбор, ставить жизненные цели гуманного характера и стремиться к их достижению);
- 3) социальный (формирование навыков общения, самореализации, самоутверждения).

Целью педагогической модели является создание оптимальных педагогических условий для максимального удовлетворения потребностей саморазвития и самореализации личности подростка.

Задачи модели:

- 1) повышение самосознания учащихся, формирование критического мышления и умения делать правильный выбор;
- 2) воспитание культуры здорового образа жизни;
формирование активной жизненной позиции подростков, включение в позитивные социальные отношения; в самостоятельную творческую деятельность;
- 3) выявление причин деформации личности;
- 4) активизация разъяснительной и просветительской работы среди подростков и родителей;
- 5) координация деятельности всех заинтересованных ведомств и специалистов.

Педагогическая модель предупреждения вовлечения подростков в религиозные секты в образовательных учреждениях включает теоретико-методологический, психолого-педагогический и технологический блоки.

Теоретико-методологический блок отражает создание оптимальных педагогических условий для максимального удовлетворения потребностей личности подростка в саморазвитии, самоопределении, самовоспитании и самореализации, основанных на системном, деятельностном, комплексном и гуманистическом подходах.

Психолого-педагогический блок определяет содержание работы, учет личностных и возрастных особенностей подростков. Необходимыми условиями предупреждения вовлечения подростков в религиозные секты в образовательных учреждениях являются: выявление молодых людей группы социального риска; личностно ориентиро-

ванное взаимодействие с культистами при проведении систематических антисектантских мероприятий; повышение профессиональной компетентности педагогов и психолого-педагогической культуры родителей.

В технологическом блоке представлена диагностика, последовательно раскрываются этапы реализации модели, каждый из которых ориентирован на достижение конкретных целей.

Данная модель применима к разным организационным структурам педагогического процесса (процесс обучения в целом, учебная дисциплина, учебное занятие) и может быть реализована как на материале какого-либо учебного курса, так и в рамках всего образовательного процесса.

Системообразующим фактором педагогической модели предупреждения вовлечения молодежи в религиозные секты является учебно-воспитательная деятельность всех субъектов образовательного процесса.

Основными этапами реализации модели являются: организация психолого-педагогического наблюдения и диагностики; профилактическая работа с подростками; коррекционная работа с учащимися группы риска; работа с семьями учащихся; отслеживание результативности работы.

Эффективность процесса предупреждения вовлечения подростков в религиозные секты, определяется следующими педагогическими условиями:

1. Выявление подростков, подверженных риску вовлечения в религиозные секты;
2. Проведение систематических целенаправленных антисектантских мероприятий с подростками и их родителями;
3. Повышение уровня профессиональной компетентности педагогов и научно-методическое обеспечение профилактической деятельности;
4. Повышение психолого-педагогической культуры родителей с целью их вовлечения в антисектантское воспитание;
5. Реализация педагогической модели предупреждения вовлечения молодежи в религиозные секты.

Заключение. Таким образом, на сегодняшний день в Беларуси назрела объективная необходимость изменения системы отношений «религия – общество – школа», выработки мер по социальному контролю деструктивного воздействия на личность сект, так как отношения в этой сфере все еще не являются отрегулированными и таят в себе опасность виктимизации различных категорий населения, особенно подростков.

Список цитированных источников:

1. Прозоров, А.Н. Как спасти себя и своего ребенка от тоталитарной секты / А.Н. Прозоров. – Москва: Литера, 2014. –192 с.

ПОЧЕРКОВЕДЧЕСКАЯ ЭКСПЕРТИЗА В ГРАЖДАНСКОМ ПРОЦЕССЕ

Киселева А.П., студентка 5 курса

(г. Витебск, ВГУ имени П.М. Машерова)

Научный руководитель – Дмитриева Т.Ф., старший преподаватель кафедры уголовного права и уголовного процесса

Наиболее часто судебно-почерковедческие экспертизы назначаются по следующим категориям дел: иски о признании недействительными различных договоров (как правило, договоров купли-продажи, дарения, ренты, пожизненного содержания с иждивением), о признании недействительным завещания, о признании не приобретшим право на жилое помещение либо о признании регистрации по месту жительства недействительной, о признании договора передачи жилья в собственность недействитель-

ным, о взыскании суммы займа, о взыскании задолженности по кредитному договору, о признании права собственности. Поскольку участниками юридических лиц могут быть граждане, довольно часто до недавнего времени судебно-почерковедческие экспертизы назначались по гражданским делам по искам граждан к соответствующим юридическим лицам о признании недействительными решений общих собраний учредителей, изменений, внесенных в учредительные документы, регистраций новых редакций учредительных документов и т.д.

Кроме того, судебно-почерковедческие экспертизы назначаются также по жалобам на действия должностных лиц, по трудовым спорам (о восстановлении на работе, о взыскании заработной платы, о возмещении вреда, причиненного здоровью при выполнении трудовых обязанностей), по искам о возмещении вреда, о расторжении договоров, о признании недействительными обмена жилых помещений, ордера на жилое помещение, изменения договора жилого найма, о признании недействительным брака, о взыскании компенсации за нарушение авторских прав, о присоединении освободившейся комнаты, об истребовании акций, о разделе наследственного имущества, о разделе совместно нажитого имущества, об определении порядка пользования земельным участком [2].

В ходе исследования были применены труды следующих ученых Н.Н. Раскатовой, Т.В. Сахнова, Л.А. Сисоева и др.

В ходе исследования были выявлены следующие проблемы и рассмотрены пути их устранения.

Одна из основных проблематик, при проведении почерковедческой экспертизы, вытекает из заключения эксперта которое складывается из:

1) анализа лица, от которого исходит это доказательство – эксперта – с точки зрения его незаинтересованности в исходе дела (объективности) и компетентности в разрешении вопросов, которые поставлены перед ним [1];

2) анализа доброкачественности исходного материала, который был предоставлен в распоряжение эксперта для проведения исследования, как с точки зрения достаточности его объема, так и с точки зрения его качества, достоверности источника его происхождения, правильности исходных данных. Такая оценка приобретает особенно значение при проведении судебнопочерковедческой экспертизы, правильность результатов которой в первую очередь зависит от достаточного объема и надлежащего качества сравнительного материала, предоставленного в распоряжение эксперта. В связи с этим, если на экспертизу было направлено все гражданское дело без указания тех документов, которые могут быть использованы в качестве сравнительного материала, важно проверить, надлежащий ли сравнительный материал использовал эксперт. Такая проверка может быть произведена судом путем анализа вводной части заключения, в которой указано, что эксперт использовал в качестве сравнительного материала, сопоставления образцов, указанных во вводной части, с образцами, имеющимися в деле, предъявления образцов лицам, участвующим в деле [1];

3) оценки его научной обоснованности, которая складывается из двух моментов: оценки исходного научного положения, использованного экспертом для обоснования своего вывода, а также примененных им методов и методик и оценки правильности применения экспертом избранных им методов исследования [1];

4) анализа полноты заключения эксперта, который предполагает установление судом следующих моментов: применение экспертом при проведении исследования всех необходимых методик, исследование им всех представленных на экспертизу объектов, полнота ответов эксперта, т.е. ответил ли он на все поставленные перед ним вопросы, а при отказе эксперта дать ответ на один из вопросов – обоснован ли такой отказ, полнота описания хода и результатов исследования, и не может быть заменен оценкой наличия или отсутствия прилагаемой к заключению фототаблицы, а также полноты отражения на ней исследованных экспертом объектов и представленных в его распоряжение образцов, как это имеет место в практике оценки заключений экспертов, подготовлен-

ных в результате проведения судебно-почерковедческих экспертиз. В связи с этим диссертант обосновывает точку зрения, в соответствии с которой отсутствие иллюстраций никак не может служить основанием для признания заключения эксперта неполным, а значит, недостоверным, поскольку при решении этого вопроса необходимо ориентироваться на само содержание заключения, на полноту описания в нём хода исследования, выявленных признаков и результатов их оценки [1];

5) проверки логической обоснованности хода и результатов экспертного исследования [2].

Следующей проблемой в исследуемом предмете является не обладание судьями знаний в области науки, техники, искусства или ремесла, ввиду чего они довольно часто игнорируют такой специфический элемент оценки заключения эксперта как оценка его научной обоснованности.

Для устранения данной проблемы, имеется предложение использовать им письменные консультации специалистов в форме рецензий на заключения экспертов, подготовленные по запросу суда, содержащие сведения, касающиеся исключительно методики проведения соответствующих экспертных исследований, и исключающие какие-либо оценочные суждения о необоснованности или неправильности заключения эксперта и выводы о нарушении экспертом положений законодательства при проведении исследований и составлении заключения.

Список цитированных источников:

1. Раскатова, Н.Н. Судебно-почерковедческая экспертиза документов в гражданском процессе как форма использования специальных знаний // [Электронный ресурс] / электронная библиотека диссертаций. – Москва 2014. – Режим доступа: www.dissercat.com – Дата доступа: 28. 01. 2016.
2. Сысоева, Л.А. Теория и практика судебно-почерковедческой экспертизы на рубеже XXI в. // [Электронный ресурс] / электронная библиотека диссертаций. – Москва 2014. – Режим доступа: www.dissercat.com – Дата доступа: 28. 01. 2016.

О МЕТОДОЛОГИИ ИССЛЕДОВАНИЯ ЛИЧНОСТИ, СОВЕРШАЮЩЕЙ НАСИЛЬСТВЕННЫЕ ПРЕСТУПЛЕНИЯ

Кистенёва О.Н., студентка 5 курса

(г. Витебск, ВГУ имени П.М. Машерова)

Научный руководитель – Стаценко В.Г., канд. ист. наук, доцент

В механизме любого криминального поведения определяющими являются личность преступника, его связь и взаимодействие с конкретной жизненной ситуацией. Для того, чтобы понять сущность преступления, в первую очередь нужно изучить личность преступника.

Актуальность исследования личности насильственного преступника обусловлена тем, что насильственные преступления по степени общественной опасности и тяжести превосходят многие другие криминальные проявления. Они наносят огромный, порой непоправимый ущерб обществу. Непосредственно потерпевшими от них ежегодно становятся тысячи людей.

Целью данной публикации является рассмотрение методологии анализа личности преступников насильственной направленности.

Материал и методы. В основу публикации положен аналитический материал, характеризующий особенности личности насильственных преступников. В публикации используется формально-юридический метод познания, позволяющий описать, классифицировать и систематизировать личность преступника насильственной направленности.

Результаты и их обсуждение. Характеристика личности преступника, совершающего насильственные преступления, должна состоять в исследовании социальных

характеристик, которые помогают выяснить все ее структурообразующие элементы. Система этих характеристик включает в себя: уголовно-правовую, социально-демографическую, социально-психологическую и индивидуально-психологическую.

Уголовно-правовая характеристика основывается на правовых категориях, таких как вид, характер и тяжесть преступления, форма вины, вид и размер наказания. В последнее время этот список дополнился новыми чертами, указывающими на принадлежность к лидерам или активным участникам преступных сообществ или к числу профессионально действующих преступников.

К социально-демографическим характеристикам относится эмпирическая информация о социальном статусе, множестве связей и социальных ролей, которые и определяют личность насильственного преступника как субъекта и объекта общественных отношений. Социально-демографические свойства являются существенным компонентом обобщенного представления о личности преступника и имеют особое значение для разработки и осуществления мер профилактики. К социально-демографическим характеристикам относятся пол, возраст, образование, семейное положение, социальное положение.

Исследователи констатируют, что в последние годы существенно ухудшились социально-психологические характеристики лиц, совершающих насильственные преступления [1, с.197]. Социально-психологическая характеристика личности предполагает анализ социально-ролевых функций индивида, выяснение того, какой статус лицо занимает в семье, в трудовом, школьном или студенческом коллективе, в какой мере группа, в которой лицо проводит, большое количество времени является для него референтной, каким образом она мотивирует его поведение, а так же способствует выявлению механизмов взаимодействия личности с ближайшей средой, выяснению неблагоприятных условий, под воздействием которых формируется личность преступника.

Патологические нарушения психики насильственного преступника позволяют выделить также психопатизированные, интеллектуально-ограниченные и алкоголизированные типы его личности [2, с.199].

Индивидуально-психологическая характеристика охватывает множество самых разнообразных проявлений субъективного мира. Под психологическими особенностями личности понимают относительно устойчивую совокупность индивидуальных качеств, отдельные типичные формы поведения [3, с. 229-230].

Одной из главных проблем в изучении личности является проблема соотношения социального и биологического.

У каждого человека социальная программа, заданная внешним миром, преломляется через интеллект и чувственно-эмоциональную сферу, постепенно становится внутренним содержанием личности. Биологическое в человеке выступает в качестве материальной предпосылки для развития его социальной сущности.

На практическом уровне определение влияния биологического фактора на преступное поведение связано в том случае, если у преступника имеются биологические аномалии, которые влияют на поведение криминальной личности, облегчая, или стимулируя на преступную модель поведения.

Наряду с биологическими аномалиями существуют и психологические аномалии, которые также должны учитываться при изучении механизма преступного поведения личности. Нопсихические аномалии создают только фон, воздействуют на степень интенсивности формирования и проявления тех или иных личностных черт.

Предрасположенность к девиантному, в том числе и преступному, поведению, может в определенных случаях обуславливаться генетически, однако реализация этих предрасположенностей определяется социальными факторами. Психологические аномалии часто встречаются у лиц, совершающих насильственные преступления, у так называемых привычных преступников.

Насильственная преступность представляет собой определенного рода целостность. Борьба только с отдельными ее проявлениями, осуществляемая выборочно, оказывается неэффективной. Одни проявления насильственной преступности могут исчезать или их число уменьшается, но одновременно способны увеличиваться масштабы других проявлений такой преступности.

Именно поэтому, разработка и провозглашение государством своих основных моральных принципов, ценностей и правовых норм, активное внедрение их в сознание населения средствами массовой информации, произведениями литературы и искусства, оказывает влияние на оздоровление нравственно-психологического климата, способствует формированию общественного мнения, осуждающего негативные и противоправные способы достижения жизненного успеха, высокой материальной обеспеченности лиц, нарушающих предписания морали и права.

Положительно сказывается на правовом сознании населения усиление правового обучения и правового воспитания. Нельзя серьезно говорить о борьбе с преступностью против жизни и здоровья, чести, свободы и достоинства, половой неприкосновенности, когда уровень правового сознания большинства граждан трудно считать приемлемым.

Адекватные социально-педагогические мероприятия, предусматривающие формирование высоких морально-нравственных качеств, являются важнейшей предпосылкой социально приемлемого поведения лиц, в том числе с сексуальной и психической патологией. В этом плане оздоровление микросоциальной среды остается исходным этапом профилактики [4, с.588-589].

Заключение. В изучение личности преступника, совершающего насильственные преступления нужно использовать совокупность всех признаков. Только такой подход позволит найти решения по уменьшению количества совершаемых насильственных преступлений, разработке профилактических мер в целях предотвращения насильственных преступлений.

Список цитированных источников:

1. Криминология: учебн. пособие / В.Г. Стацэнко. – Минск: Амалфея, 2011. –336 с.
2. Там же.
3. Ратинов, А.Р., Ефремова, Г.Х. Правовая психология и преступное поведение / А.Р.Ратинов, Г.Х. Ефремова. – Красноярск: Изд-во Красноярского университета, 1998. -256 с.
4. Криминология / Под общ. ред. д. ю. н., проф. А. И. Долговой. -3-е изд., перераб. и доп. / А.И.Долгова. – М.: Норма, 2005. – 912 с.

ФОРМИРОВАНИЕ ОПЫТА КОНСТРУКТИВНОГО РАЗРЕШЕНИЯ КОНФЛИКТОВ В МАЛОЙ ПОДРОСТКОВОЙ ГРУППЕ

Крылова М.И., студентка 6 курса

(г. Витебск, ВГУ имени П.М. Машерова)

Научный руководитель – Данилова Ж.Л., старший преподаватель

Введение. Конфликты существуют постоянно и будут существовать столько, сколько существует взаимодействие людей. Конфликт не относится к тем действиям, которыми разрешено править на основе жизненного опыта и здравого смысла. Эффективное воздействие на инцидент может быть оказано тогда, когда мы достаточно глубоко осознаем настоящие предпосылки происхождения инцидента, представляем закономерности становления и владеем механизмами разрешения конфликта. В связи с этим, особое значение приобрел психолого-педагогический инцидент.

Природа психолого-педагогического инцидента различается тем, что в конфликте принимает участие ребенок, а не зрелый человек, владеющий опытом, умениями, умом, волей, самоконтролем, саморегуляцией и иными свойствами, обретенными в ходе жизни. Этот инцидент постоянно будет сопровождаться огромным эмоциональным напряжением, которое ребенку еще тяжелее перенести, нежели зрелому [1].

Педагогический конфликт – отдельный частный вопрос в системе воспитательного процесса, вырванный из крепкой связи его с другими вопросами чисто теоретическим путем, как бы предполагающим возможность его существования и разрешения автономным путем. Возможно это лишь теоретически, на практике же конфликты и конфликтные ситуации следует и удастся разрешать и урегулировать только во взаимосвязи со всем воспитательным процессом. Только «разумный» может предвидеть; только «моральный» может ориентироваться на интересы Другого; и лишь «творческий» создает выход из создавшихся обстоятельств, поставивших людей на полюсные точки противоречия. Коль скоро в педагогическом конфликте участвует ребенок, сущностные человеческие качества которого находятся в становлении и формировании, педагог-психолог становится дополнительным и весьма сильным фактором развития перечисленных выше сущностных характеристик. Именно он предоставляет подростку, еще не умеющему видеть, возможность научиться видеть Другого там, где стоят личные интересы, предлагая ему – еще подвластному импульсу – забегать мысленно вперед в ситуации взаимоотношений с людьми, вынуждая его – еще подражателя в своем поведении – искать неизвестное ему решение в острой ситуации, а значит, творить поведение [2, с. 80].

В последние годы мысль о главной роли конфликтов в развитии личности ребенка и формировании межличностных взаимоотношений стала в психологии признанной. Лишь сильная личность, способная конструктивно разрешать инциденты готова существовать и действовать в постоянно меняющемся мире, способна смело разрабатывать личные стратегии поведения, без помощи других и нетрадиционно думать, исполнять высоконравственный выбор и нести за него ответственность перед собой и сообществом [3].

Медиация является в настоящее время одной из самых перспективных технологий конструктивного разрешения конфликтов с участием третьей нейтральной, беспристрастной, не заинтересованной в данном споре стороны – медиатора. Эта особая форма посредничества призвана содействовать конфликтующим сторонам в как можно более скором приведении спора к взаимовыгодному и жизнеспособному решению, причем медиатор лишь способствует созданию условий для этого, а не выносит решение в пользу той или иной стороны. Медиация является одним из способов конструктивного решения конфликта, она не заменяет другие формы, а дополняет их. Цель посредничества состоит в организации процесса переговоров таким образом, чтобы стороны перешли к совместному поиску взаимоприемлемых решений и увидели возможности взаимной выгоды [4].

Для исследования развития возможных способностей личности, ее внутренних ресурсов, интенсификации креативного начала молодых людей и их полной самореализации в учебном процессе нужно исследование всех функциональных компонентов инцидента и средств, способствующих его плодотворному разрешению. Процесс преобразования и улучшения современной психолого-педагогической системы предполагает поиск новых идей, механизмов, форм методов подготовки учащихся к конструктивному урегулированию и разрешению конфликтов.

Механизмы урегулирования конфликтов, используемые сегодня в школе психологами в значительной степени основываются на интуиции. Кроме того, существует необходимость психолого-педагогической, психологической, социально-педагогической и коррекционной работы с подростками, переживающими и внутриличностный конфликт [5].

Материалы и методы исследования. На первом этапе нашего исследования, для экспериментального подтверждения актуальности проблемы была составлена первоначальная выборка испытуемых – учащиеся 8-ых классов ГУО «БШ №10 г. Новополоцка», в составе 63 человека.

В исследовании использовались методика диагностики стратегий поведения в конфликте К.У. Томаса. Данная методика предназначена для изучения личностной предрасположенности к конфликтному поведению, выявления определенных стилей разрешения конфликтной ситуации; может использоваться в качестве ориентировочной для изучения адаптационных и коммуникативных особенностей личности, стиля межличностного взаимодействия. Методика представляет собой перечень из 30 пар суждений, в каждой из которых респонденту предлагается выбрать то суждение, которое является наиболее типичным для характеристики его поведения. При интерпретации результатов за каждый ответ, совпадающий с ключом, соответствующему типу поведения в конфликтной ситуации начисляется один балл. Количество баллов, набранных индивидом по каждой шкале, дает представление о выраженности у него тенденции к проявлению соответствующих форм поведения в конфликтных ситуациях. Доминирующим считается тип (типы) набравшие максимальное количество баллов.

Общая выборка на втором этапе исследования также составила 50 испытуемых. В нее вошли 63 учащихся 8-ых классов ГУО «БШ №10 г. Новополоцка». Возраст испытуемых 13 – 14 лет. Варьируемые признаки выборки: возраст, пол, анкетные данные. Не варьируемые признаки: место учебы, образование.

Результаты и их обсуждение. Проведенная методика показала, что 19,5% продиагностированных в конфликтных ситуациях в основном выбирает такую стратегию как соперничество. Это учащиеся, которые весьма активны и предпочитают идти к разрешению конфликта своим собственным путем. Они не очень заинтересованы в сотрудничестве со своими одноклассниками, но зато способны на волевые решения.

24,5% учащихся предпочитают такую стратегию поведения, как компромисс, то есть они немного уступают в своих интересах, чтобы удовлетворить их в оставшемся, другая сторона делает то же самое. Иными словами, они стараются сойтись на частичном удовлетворении своего желания и желании другого человека. Использование такого стиля поведения свидетельствует о том, что учащиеся обладают одинаковой властью и имеют взаимоисключающие интересы, хотят получить решение быстро, потому что у них нет времени на выяснение отношений; компромисс позволяет им сохранить взаимоотношения, так как они предпочитают получить хоть что-то, чем все терять.

Такие действия могут в некоторой мере напоминать сотрудничество, к которому также стремятся учащиеся, исходя из результатов проведенной диагностики (16% от общего количества баллов), при разрешении конфликтных ситуаций. Следуя этому стилю, они активно участвуют в разрешении конфликта и отстаивании свои интересов, но стараются при этом сотрудничать со своими одноклассниками. Это хороший способ поиска обоюдовыгодного результата и удовлетворения интересов всех сторон.

Стратегию избегания конфликта используют 11,5% продиагностированных учащихся по результатам диагностики – они уклоняются от решения конфликта, считают, что все когда-нибудь разрешится само собой. Как правило, такой стиль используется, когда затрагивается проблема не столь важная для учащихся, когда они не хотят тратить силы на ее решение или когда чувствуют, что находятся в безнадежном положении, когда чувствуют себя неправыми и предчувствуют правоту другого человека или когда этот человек обладает большей властью. Все это серьезные основания для того, чтобы не отстаивать собственную позицию. Другими словами, они пытаются уйти от проблемы, игнорируя ее, перекладывая ответственность за ее решение на другого, добиваясь отсрочки решения или используя иные приемы.

28,5% опрошенных признают и такой стиль поведения, как приспособление. Стиль приспособления означает то, учащиеся действуют совместно с другими, не пытаясь отстаивать собственные интересы, когда исход дела чрезвычайно важен для другого человека и не очень существен для остальных. Таким образом, они уступают и смиряются с тем, чего хочет оппонент.

В результате проведения диагностического блока исследования, мы выявили, что в малой подростковой группе действительное существование межличностных конфликтов. Чтобы предотвратить в дальнейшем возникновение конфликтных ситуаций, нами была разработана программа профилактики конфликтов и универсальная медиативная модель.

Заключение. Таким образом, конфликт становится желательным и обязательным элементом жизни человека, тем более, если речь идет о жизни подрастающего и формирующегося человека. Незначительная часть исследователей, говоря о неотвратимости конфликта, добавляют положение о ценности конфликта в личностном становлении. Строго говоря, конфликт вообще нельзя изъять из социальной действительности, он константа социума, поэтому речь вести надо даже не о желательности конфликта, а о том, чтобы выявить максимальное его влияние на формирование молодого человека. Без знания причин возникновения и развития конфликтов трудно рассчитывать на их конструктивное урегулирование. Управлять можно только тем, что хорошо знаешь. В противном случае управление может привести к результатам худшим, чем те, которые были при естественном развитии событий. Нужно не блокировать противоречия, а стремиться урегулировать их неконфликтными способами. Психолого-педагогическая компетенция педагога в вопросе конструктивного урегулирования конфликтов – неотъемлемая часть этого процесса. Наблюдается прямая взаимосвязь между уровнем психолого-педагогической компетентности педагога и эффективности конструктивного урегулирования конфликтов.

Проведенное нами эмпирическое исследование показало, что учащиеся нуждаются в организации деятельности по формированию у них опыта конструктивного разрешения конфликтов. Результативность формирования опыта во многом зависела от соблюдения ряда условий:

- создания комфортного психолого-педагогического климата в малой подростковой группе, предоставляющего широкие возможности для формирования опыта конструктивного разрешения конфликта;
- осуществления системы мер по развитию у учащихся и педагогов мотивации к конструктивному урегулированию и разрешению конфликтов среди подростков;
- наполнения содержанием подготовки учащихся и педагогов специальными знаниями о сущности, структуре, функциях конфликта и механизмах его конструктивного разрешения;
- разработке механизма, системы методов, формирующих умения и навыки конструктивного урегулирования конфликтов как среди подростков, так и среди педагогов;
- системе психолого-педагогической диагностики подростков на каждом этапе разрешения конфликта;
- повышение уровня психолого-педагогической компетентности педагога.

Исследование не охватывает всего круга вопросов, связанных с процессом формирования у подростков опыта конструктивного разрешения конфликтов и не претендует на полноту характеристик рассматриваемой проблемы, а является лишь одним из первых подходов к разработке важнейшей и актуальной проблемы формирования опыта конструктивного разрешения конфликтов.

Список цитированных источников:

1. Анцупов, А.Я. Профилактика конфликтов в школьном коллективе / А.Я. Анцупов. – М., Владос, 2003.

2. Лукашенко, О.Н., Шуркова Н.Е. Конфликтологический этюд для учителя / О.Н. Лукашенко, Н.Е. Шуркова. – М.: Издательство «Российское педагогическое агентство», 1998. – 169 с.
3. Андреев, А.А. Анализ конфликтных ситуаций как методика изучения установок в среде педагогического общения / Профессионально-педагогические аспекты психологической культуры учителя: Межвузовский сборник научных трудов. – Псков, 2009. – С. 75 – 90.
4. Базовый курс медиации: рефлексивные заметки / М.С. Бойко [и др.]; под общ.ред. С. В. Лабода. – Минск: Медисонт, 2011. – 316 с.
5. Данилова, Ж.Л., Букис, Ю.В. Внутриличностный конфликт в подростковом возрасте // Материалы Международной научно-практической конференции студентов, аспирантов и молодых ученых «IV Машеровские чтения», 27-28 октября 2010. – Витебск: Издательство «ВГУ имени П.М. Машерова», 2010.

ВЗАИМОСВЯЗЬ ВРАЖДЕБНОСТИ С АГРЕССИВНЫМИ РЕАКЦИЯМИ ПОДРОСТКОВ, ВОСПИТЫВАЮЩИХСЯ В УСЛОВИЯХ ДЕТСКОГО ДОМА

Орлянкович Н.Н., слушатель ИПК и ПК

(г. Друя, Католическая церковь святой Троицы)

Научный руководитель – Милашевич Е.П., старший преподаватель
кафедры психологии ВГУ им. П.М. Машерова

Введение. В последние годы в психологии стали появляться исследования, посвященные описанию такого феномена, как «враждебность». В ряде современных работ по психологии враждебность рассматривается как сложное образование, включающее в себя три измерения: поведение (агрессия, антагонистские реакции), отношение (негативное отношение к другим, негативные намерения по отношению к другим) и эмоциональное состояние от раздражения до гнева [1]. Следовательно, враждебность можно охарактеризовать как негативное отношение к окружающему нас миру. Кроме этого, враждебное отношение, так или иначе, затрудняет общение, влияет на взаимоотношения человека и его социальные контакты. Конкретная форма проявлений враждебности в процессе общения зависит при этом от многих факторов. Так, негативное отношение к окружающим людям может выражаться в нежелании идти на компромисс, в неумении сотрудничать, в избегании близких межличностных отношений или социальных контактов вообще. Конечно, нельзя упускать из виду и тенденции нашего современного общества (доступность и обилие информации агрессивного и насильственного содержания на телевидении и в интернете), которые оказывают большое влияние на формирование ценностных ориентаций детей и подростков.

В современных исследованиях психологи разводят такие понятия, как: враждебность, агрессивность и агрессия (Берковиц Л., Ениколопов С.Н., Кузнецова С.О., Садовская А.В., Реан А.А., Фурманов И.А.). Хотя до недавнего времени эти понятия были синонимами. Агрессивность – это свойство личности, которое отражает склонность к агрессивному реагированию при возникновении фрустрирующей, стрессовой и конфликтной ситуации. Учёные объясняют, что агрессивное действие – это проявление агрессивности, как ситуативной реакции и если же агрессивные поступки периодически повторяются, то следует говорить об агрессивном поведении. Таким образом, агрессия – является поведением человека в конфликтных и фрустрирующих ситуациях. По мнению Фурманова И.А., враждебность – состояние, мотивируемое чувством ненависти к окружающим людям или ситуациям, вызывающим гнев, отвращение и презрение. Такое состояние возникает в результате взаимодействия агрессивных влечений, аффектов и мыслей или образов, связанных с причинением вреда объекту враждебности [2] Ситуация с враждебным отношением остро стоит в подростковом возрасте. Так, враждебный ребенок не может построить адекватных дружеских отношений со сверстниками,

а вместо взаимодействия с другими ведет себя очень агрессивно (по любому поводу вступает в драку) или избегает вообще контактов. У подростков же, находящихся в условиях депривации эти проблемы решаются ещё труднее. По своему психическому развитию дети, воспитывающиеся в детских домах, отличаются от ровесников, растущих в семье. Результаты исследований в психологии подтверждают, что подростки, которые находятся в условиях депривации, испытывают трудности в эмоциональной, когнитивной, поведенческой сферах.

Таким образом, мы видим, что проблема враждебности многогранна и затрагивает важнейшие сферы развития подростка. Поэтому очень важно уметь вовремя распознавать высокую враждебность, чтобы оказать корректирующее влияние на формирующуюся личность. В связи с этим целью исследования являлось изучение враждебности и агрессивных реакций у подростков, воспитывающихся в условиях детского дома, для коррекции их поведения и правильного подбора методов воспитания.

Методы исследования. Для того чтобы оценить уровень враждебности и агрессивности подростков использовался психодиагностический тест: личностный опросник А. Басса и А. Дарки. А для изучения причин враждебности применялась проективная техника «Заверши предложение». Объектом исследования выступали подростки – 15 человек: 7 девочек и 8 мальчиков в возрасте 11-14 лет. Все они являются социальными сиротами и воспитываются в детском доме г.п. Друя Витебской области от 2 до 5 лет. Ребята проживают в разных группах-семьях, посещают среднюю школу и являются учениками 7-9 классов.

Результаты и их обсуждение. Проводя исследование, мы выявили индекс враждебности и агрессивности. Индекс враждебности включает в себя шкалу обиды и подозрительности, а индекс агрессивности (как прямой, так и мотивационной) включает в себя шкалы физической агрессии, раздражения и чувство вины.

На основании анализа полученных данных, следует отметить, что индекс агрессивности ни у одного из испытуемых подростков не превысил норму, патологично агрессивных не выявилось. Это означает, что подростки, могут проявлять различные виды агрессии в особо значимых эмоциональных ситуациях, все же в обычных условиях агрессивность им не свойственна. Однако агрессивность, находящаяся ниже нормы у 1 девочки и 2 мальчиков, может характеризовать ребят как недостаточно уверенных в собственных силах и возможностях. Это говорит о том, что данным подросткам нужна психологическая помощь, так как такие личностные особенности могут проявляться в их пассивности, ведомости, конформности и других типах подобного поведения.



Рисунок 1. Результаты диагностики враждебности по личностному опроснику А. Басса – А. Дарки

Рассматривая индекс враждебности, необходимо помнить, что этот вид реакции можно определить, как негативную установку к другому человеку или группе людей [3]. Это постоянная готовность к бою. Враждебные люди часто упрямые, нетерпеливые и вспыльчивые. Они часто участвуют в драках или им хочется кого-то или что-то ударить. Одним словом, индекс враждебности, характеризуется реакцией на негативные чувства и негативные оценки людей и событий.

По диаграмме (рисунок 1) видно, что у 6 респондентов показатель враждебности выражен в норме (6,5-7 плюс-минус 3) допустимых значений, то есть среда развития, и условия воспитания подростков дают возможность справиться с данным состоянием.

Однако индекс враждебности у большинства подростков оказался выше предложенной нормы (т.е. больше 10 баллов) наблюдается у шести девочек и трёх мальчиков. Из данных следует, что 9 подростков испытывают стойкую враждебность к людям, трудности в общении со сверстниками, недоверие к взрослым и к окружающему миру. Интенсивная и длительная неприязнь, при которой чувства проявляются, открыто и активно, проявляет разрушающее воздействие и на самого ребенка. Подросток часто не понимает, что с ним происходит, не может разобраться в своих чувствах, что приводит то к взрыву эмоций, то уходу в себя, не желанию общаться. Так же стоит отметить то, что ребята испытывают чувство враждебности по отношению к окружающим. Эти воспитанники находятся в состоянии готовности выражать негативные чувства открыто и активно. Результатов ниже нормы по индексу враждебности среди респондентов нет.

Соотношение ответов подростков по проективной технике «Заверши предложение» (таблица 1) с данными по видам агрессии по методике А. Басса – А. Дарки показывает, что, продолжая предложение «Больше всего меня раздражает...», воспитанники детского дома с высоким показателем индекса враждебности, выражают неудовлетворенность отношениями со сверстниками и трудностями учебы и жизни в детском доме.

Таблица 1. Ответы подростков по проективной технике «Заверши предложение»

<i>Начало предложения</i>	<i>Завершение предложения подростками с высоким уровнем враждебности</i>
«Больше всего меня раздражает...»	- когда ссоримся, ругаемся
	- что меня бьют
	- то, что ко мне лезут без причины
	- споры, драки и плохие друзья
	- детдом, что приходится делать уроки
	- что на меня ругаются

Что же вызывает неудовольствие и враждебность шести девочек и трех мальчиков, воспитывающихся в условиях депривации семейного влияния? Скорее всего, это недоверие и напряженность по отношению к окружающим людям и событиям, постоянный поиск негативных отрицательных моментов, ожидание подвоха, готовность к негативному реагированию в разных формах. Враждебность проявляется в частом негативном оценивании людьми других людей и событий. Согласно проведенному корреляционному анализу данных исследования, враждебность имеет взаимосвязь с раздражением ($r = 0,57$ при $p \leq 0,05$), с подозрительностью ($r = 0,68$ при $p \leq 0,01$), с обидой ($r = 0,63$ при $p \leq 0,05$), с агрессивностью ($r = 0,68$ при $p \leq 0,01$). Следовательно, чем выше враждебность, тем большая реакция раздражения, подозрительности, обиды и агрессивности.

Закключение. Проведенное исследование предоставило возможность рассмотреть общую характеристику испытуемой группы по видам агрессии. В целом преобладают такие виды реакций как, чувство вины, вербальная агрессия, подозрительность и

физическая агрессия. Далее, суммируя баллы по шкалам личностного опросника А. Басса – А. Дарки, мы можем сделать вывод, что у шести подростков враждебность в норме, девять воспитанников имеют показатель выше нормы. Индекс агрессивности у 12 респондентов в пределах нормы, у 3 подростков ниже нормы. Также статистически установлена взаимосвязь враждебности и агрессивности, которая проявляется в поведении воспитанников и сопряжена с глубокими чувствами обиды и подозрительности, чувством вины и страха к окружающим людям.

Исходя из предложений, которые ребята завершили, нужно отметить что, отвечая на заданные вопросы подростки, воспитывающиеся в детском доме, склонны искренне выражать словами свои трудности во взаимодействии с другими, хотя им весьма сложно осознать причины раздражительности и конфликтности в своем поведении.

Мы надеемся, что проводимая в детском доме психолого-педагогическая коррекция агрессивного и враждебного поведения воспитанников, поможет подросткам преодолевать трудности личностного развития и разрешать проблемы социального взаимодействия со сверстниками и взрослыми.

Список цитированных источников

1. Кузнецова, С.О. Проблема враждебности в психологии // Вестник славянских культур / Т. XIV. – 2009. – № 4 – С. 82-90.
2. Фурманов, И.А. Оценка эмоционального состояния детей-сирот при различных условиях оздоровления // «Пазашкольнае выхаванне». – 1998. - № 3. – С. 13-16.
3. Берковиц, Л. Агрессия: причины, последствия и контроль. – СПб: Прайм – ЕВРОЗНАК. 2001. – 512 с.

КУЛЬТУРНО-ДОСУГОВАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ КАК ОДНА ИЗ ФОРМ РЕШЕНИЯ ПРОБЛЕМ ЛЮДЕЙ ПОЖИЛОГО И СТАРЧЕСКОГО ВОЗРАСТА

Половинко В.В., студентка 6 курса
Мартинovich Н.Е., ст. преподаватель
(г. Витебск, ВГУ имени П.М. Машерова)

В настоящее время активизируется интерес к проблемам позднего возраста, так как вследствие изменения демографического положения, совершенствования медицинских технологий и социальной поддержки возрастает средняя продолжительность жизни в развитых странах и соответственно увеличивается доля пожилых людей в общей структуре общества.

Согласно Статистическому сборнику Республики Беларусь численность населения Республики Беларусь в 2014 году составляла 9 468,2 тысяч человек, а на начало 2015 года – 9 480,2. Людей от 55 лет и старше за 2015 год – 2 265 099 человек, а за 2014 год – 2 092 000 [1]. Из этого видно, что количество людей пожилого и старческого возраста за 2015 год увеличилось на 173 099 человек, что составляет 7,64%.

Население Республики Беларусь переживает устойчивый период демографического старения, что выражается в росте численности лиц старше трудоспособного возраста: каждый четвертый житель нашей республики – пенсионер, в городе – каждый пятый, на селе – каждый третий.

Особенно актуальными являются вопросы старения населения для сельской местности, где много одиноких стариков, а учреждения социального назначения зачастую удалены от места их проживания. Все это указывает на необходимость расширения социальной помощи пожилым и старым людям, и обучения специалистов разным профилям социальной работы.

В белорусской науке первыми начали анализировать проблемы людей пожилого и старческого возраста геронтологи и социологи, прежде всего Г.Д. Бердышев, Е.Ф. Конопля,

А.И. Микулич, Н.И. Снытко, А.А. Тальчук, в их числе Манулик Александр Васильевич, кандидат медицинских наук, заслуженный врач БССР, доцент, автор и соавтор монографий: «Долголетие населения республики», «Старость нужно лечить» и многих других.

Следует отметить, что демографическое старение населения как научная проблема является в настоящее время особенно значимой, ее анализ происходит по мере развития самого процесса демографического старения, а также по мере нарастания населения в странах, где изменяется режим воспроизводства населения. По классификации ООН, государства, где доля жителей старше 65 лет превысила 7%, относятся к странам со старым населением. Таким является население Республики Беларусь.

Значительная часть пожилых людей проживает в городах, но социально-экономические проблемы пожилого населения особенно остро выражены на селе. Данная ситуация усиливает значимость государственной поддержки пожилых и старых людей, переживающих одновременно социально-экономические трудности: бедность, болезнь, переселение и другие.

Основные аспекты оценки функционального состояния пожилых людей: повседневная деятельность; физическое здоровье; психическое здоровье; социальный статус; экономический статус. Принимая во внимание эти аспекты, ВОЗ рекомендовано изменить модель оказания помощи пожилым людям, обязательно объединив усилия учреждений здравоохранения, служб социальной защиты и психологической помощи. При оказании помощи людям пожилого и старческого возраста специалисту по социальной работе приходится решать не только чисто социальные проблемы, но также психологические, медицинские и т.д. [2].

Проблемы социальной защищенности людей пожилого и старческого возраста становятся особенно актуальными в современных условиях, когда старые формы и методы социальной поддержки становятся мало эффективными.

Для выявления проблем и трудностей, с которыми сталкиваются люди пожилого и старческого возраста, находящиеся на обслуживании в территориальном центре, было проведено исследование.

Методы исследования: теоретический анализ и обобщение научно-методической литературы, анкетирование, математическая обработка результатов исследования.

База исследования: ГУ «Территориальный центр социального обслуживания населения Шумилинского района».

В анкетировании принимали участие 100 респондентов – людей пожилого и старческого возраста от 55 до 90 лет, из которых 24 мужчин, 76 женщин.

По результатам исследования проблем и трудностей, с которыми чаще всего сталкиваются пожилые и старые люди, проблемы распределились следующим образом: на первом месте – низкое материальное положение – 40%, на втором месте – плохое здоровье, одиночество – 31%, с непониманием со стороны родственников сталкиваются 17%, незнание собственных прав беспокоит 12% опрошенных.

Из этого видно, что одиночество – проблема, которая может соперничать по своей значимости со здоровьем и материальным положением. Пожилые люди обеспокоены высокой стоимостью медицинских препаратов, затруднением в приобретении одежды, многим не хватает денежных средств на питание. В связи с нехваткой средств ограничены возможности активного отдыха и проведения досуга.

По обеспечению досуговой деятельностью граждан пожилого возраста: кружковой работы не хватает 35% респондентов, 32% граждан предложили другой вариант ответа, 17% опрошенных не хватает консультаций специалистов Территориального центра, 16% отвечающих хотелось бы больше культурных мероприятий. Данные результаты говорят о том, что пожилые люди нуждаются в предоставлении различных видов помощи. Из них наиболее востребованы кружковая работа, культурные мероприятия, в то же время люди пожилого возраста не знают, какой досуговой деятельностью они хотели бы заняться. Не имея других способов проведения досуга, пожилые

люди «активно отдыхают» на дачных и приусадебных участках. Кроме того, они в свободное время любят шить и вязать, увлекаются растениеводством и резьбой по дереву, ходят на охоту и рыбалку, слушают музыку, занимаются другими видами творчества

Помочь в решении проблем пожилым и старым людям, по их мнению, могут социальные службы – 32%, государство – 25%, а вот семья может помочь в решении проблем только 18% опрошенных, дали другой вариант ответа 25%. Свои проблемы пожилые люди пытаются решить в основном самостоятельно, в то же время многие надеются на социальные службы и государство.

Одной из значимых социальных проблем для пожилых людей является проблема общения. Многие старые люди ведут активную общественную жизнь, общаются с родными и друзьями. Наличие семьи не решает проблемы одиночества в старости, так же как одинокий образ жизни вовсе не обязательно приводит к одиночеству. К социальным проблемам следует отнести и проблемы, связанные с семьей. Самочувствие пожилого человека определяется сложившейся в семье атмосферой, наличием детей, контактами старых родителей и детей, взаимопомощью поколений. Людей пожилого возраста так же больше всего волнует собственное здоровье и благополучие близких.

Всем окружающим следует учитывать то, что чрезмерная напряженность и эмоциональная закомплексованность пожилых людей может иметь чисто объективные причины: человек лишился былой власти и влияния, задето самолюбие, сократился денежный доход, он считает, что теряет уважение других, а также переживает крушение надежд. Чтобы не провоцировать у пожилых людей эти чувства ущербности, надо относиться к ним не с жалостью, а с пониманием, воспринимать их слабости как таковые, не навязывать свою помощь, а оказывать ее только по необходимости и насколько возможно, стараться делать все, чтобы пожилой человек мог сам себе помогать.

Учитывая вышесказанное, возникает необходимость использования разнообразных подходов и совершенствования работы с гражданами пожилого и старческого возраста. С целью улучшить качество жизни пожилого человека, избавить его от чувства одиночества, отчужденности, восполнить дефицит общения, удовлетворить его потребности и интересы необходимо разрабатывать новые формы культурно-досуговой деятельности.

Одним из направлений работы с людьми пожилого и старческого возраста является вовлечение их в культурно-досуговую деятельность, целью которой является отвлечение от насущных проблем, улучшение психологического и укрепления физического здоровья.

Задача культурно-досуговой деятельности предоставить гражданам пожилого возраста возможность для общения и активного время проведения; пробуждения новых интересов; реализация прав и свобод пожилых людей; создание благоприятных условий, позволяющих вести полноценный образ жизни; удовлетворения разнообразных культурно-просветительских потребностей; формирования позитивного мировосприятия; расширения социальных контактов; активизации веры в себя и в свои силы.

Основные функции культурно-досуговой деятельности с гражданами пожилого и старческого возраста:

- социально-терапевтическая направлена на социально-психологическую поддержку человека, возрастную самоидентификацию и формирование у него навыков социального функционирования;
- социально-педагогическая функция предполагает социально-возрастную самоидентификацию и культурно-творческое саморазвитие;
- коммуникативная функция удовлетворяет природную потребность в общении с другими людьми;
- консультативная функция состоит в предоставлении консультаций по вопросам социально-бытового и социально-медицинского обеспечения жизнедеятельности, психолого-педагогической помощи, социально-правовой защиты [3].

На сегодняшний день наиболее востребованными формами культурно-досуговой деятельности являются: клубы по интересам, кружки, школы, секции и т.д. В основе

организации мероприятий, обучающих программ лежат зрелищность, наглядность, использование новейших достижений техники и технологий.

После проведения культурно-досуговых мероприятий в ТЦСОН Шумилинского района, мы опросили лиц пожилого и старческого возраста, принимавших участие в культурно-досуговой деятельности. Участники опроса указали, что после данных мероприятий у них улучшилось самочувствие, уменьшилась головная боль, отошли на второй план экономические проблемы, появилась радость в жизни. Многие были рады встретить старых друзей, и завести новые знакомства. Пожилые люди благодарят за прекрасно проведенное время и окрепшую уверенность в том, что на пенсии жизнь только начинается и главное уметь организовать свое время, быть инициативным, оптимистичным, поддерживать свое физическое и психическое состояние.

Таким образом, человеку нужна долгая жизнь, насыщенная творческим или профессиональным трудом, социальным престижем, экономической независимостью. Культурно-досуговая деятельность способна наполнить жизнь пожилого человека смыслом, предоставить возможности для творческой деятельности и самореализации, для улучшения психологического, социального и физического самочувствия.

Список цитированных источников:

1. Статистический сборник Демографический ежегодник РБ. – Минск, 2015. / [Электронный ресурс] / Нац. статис. комитет РБ. – Режим доступа: http://belstat.gov.by/ofitsialnaya-statistika/otrasli-statistiki/nasclenie/demografiya_2/metodologiya-otvetstvennye-za-informatsionnoe-s_2/index_704/ – Дата доступа: 28.12.2015.
2. Афанасьева, Т.С. Формирование ценностного отношения к пожилому возрасту: социально-педагогический аспект // Адукацыя і выхаванне. – 2008. – № 11. – С. 22-27.
3. Социальное обслуживание пожилых людей и инвалидов на селе: инновационные формы и методы / редкол.: И.Н. Бондаренко, А.Н. Дашкина. – М.: Рос. Европ. фонд, 2008. – 209 с.

ДОГОВОР ДОВЕРИТЕЛЬНОГО УПРАВЛЕНИЯ ЦЕННЫМИ БУМАГАМИ

Прысь П.А., студент 5 курса

(г. Витебск, ВГУ имени П.М. Машерова)

Научный руководитель – Николичев Д.Н., старший преподаватель

Актуальность исследования вытекает из необходимости более тщательной, научно обоснованной, систематизированной регламентации договора по доверительному управлению ценными бумагами проявляющегося как при исследовании нормативно-правового регулирования указанной сферы, так и при анализе судебной практики по данной категории дел. До настоящего времени в Республики Беларусь не принят закон о доверительном управлении ценными бумагами, направленный на регулирование не только управления эмиссионными ценными бумагами, но и иными ценными бумагами, существование которых предусмотрено белорусским законодательством. Отсутствие требуемой белорусской экономикой законодательной базы ведет к возможности нарушений прав и законных интересов сторон обязательства, возникающих из договоров доверительного управления. Ввиду вышеизложенного необходимо исследование и определение проблем такого института права, как договор доверительного управления ценными бумагами [2].

Нормативную базу составили: Конституция Республики Беларусь; Гражданский кодекс Республики Беларусь (далее ГК Республики Беларусь); Закон Республики Беларусь «О ценных бумагах и фондовых биржах»; Налоговый Кодекс Республики Беларусь; Постановления Министерства финансов; Указы президента Республики Беларусь.

Теоретическую основу исследования составляют труды отечественных авторов в частности Д.А. Колбасин, Л.И. Зуенок, А.А. Ильющенко, а так же труды российских ученых А.З. Сатарова, А.М. Соловьева, Т.А. Лазарева и др.

Методологическую основу настоящего исследования составили общенаучные и специальные юридические методы познания. Были использованы диалектический, исторический, логический методы исследования.

Проведя анализ нормативной базы регулирующей исследуемый договор следует сказать, что, не смотря на обширные сведения предоставляемыми данными актами, на сегодняшний день все же имеются правовые пробелы урегулирование которых будет способствовать развитию гражданско-финансовых отношений.

На данный момент выделяются следующие проблемные зоны связанные с заключением и реализацией договора доверительного управления:

- не регламентированы виды вознаграждений, а также основания выплачиваемых их вверителем доверительному управляющему;
- не установлен минимальный срок договора доверительного управления ценными бумагами;
- не закреплён максимальный процент возможных потерь доверительным управляющим при управлении, полученных от вверителя, ценными бумагами в процессе осуществления своей деятельности на бирже, в частности данный пункт касается государственных лиц предоставляющих свои активы в управление;
- не закреплён правовой статус компаний, являющимися доверительными управляющими на территории СНГ, которые обладают возможностью привлекать правовых субъектов Республики Беларусь в качестве вверителей.

Для устранения данных пробелов необходима разработка и принятие Министерством финансов нормативно-правового акта «О доверительном управлении ценными бумагами», который бы систематизировал уже имеющиеся правовые нормы, связанные с доверительным управлением и закреплял новые пункты, при вступлении в силу которых, устранялись вышеизложенные проблемы

В заключении необходимо отметить, что весомым моментом является тот факт, что Министерством финансов было закреплено доверительное управление лишь акциями и облигациями. На сегодняшний день данные инструменты обладают приемлемой волатильностью с помощью которой веритель может получить прибыль, однако имеются более весомые финансовые инструменты как фьючерсы и опционы возможность управления которыми может приносить более весомую прибыль. Ввиду чего необходимо ввести поправки в п. 21 и включить помимо акции и облигаций такие ликвидные финансовые инструменты как фьючерс и опцион.

Список цитированных источников:

1. «О регулировании ценных бумаг»: Постановление Министерства финансов Республик Беларусь от 12 сентября 2006 г. №112 // Консультант Плюс: Беларусь. Технология 3000 [Электронный ресурс] / ООО «ЮрСпектр», Национальный центр правовой информации Республики Беларусь. – Минск, 2015.
2. Сатарова, А. З. Правовое регулирование доверительного управления ценными бумагами // [Электронный ресурс] / Библиотека диссертаций Российской Федерации. – Москва 2014. – Режим доступа: <http://diss.rsl.ru/> – Дата доступа: 01. 12. 2015.

К ВОПРОСУ О ПОНЯТИИ «ПРАВОВАЯ КУЛЬТУРА»

Реут О.В., старший преподаватель
(г. Витебск, ВГУ имени П.М. Машерова)

Правовая культура, являясь составной частью культуры, влияет на формирование сознания и деятельность людей в различных сферах жизни. В условиях построения правового государства повышать уровень правовой культуры в целом просто необходимо, а для этого нужно глубоко и всесторонне исследовать данный феномен.

Правовая культура – часть культуры общества. Понятие культуры – явление сложное и многогранное. Слово культура происходит от латинского «cultura» и означает возделывание почвы, ее культивирование. Значение слова «культура», возникшее в период античности претерпело ряд трансформаций. В первоначальном значении – возделывание, опека, забота, сначала в отношении к земле, предметам, затем и к людским душам. Постепенно ведущим его смыслом становится возделывать, заботиться, оберегать человека и общество, формировать нравственный облик личности.

В нашей стране научная разработка феномена культура вообще и правовой культуры в частности, началась в 60-70-е годы прошлого века. В современной науке насчитывается порядка 400 определений понятия «культура», которые характеризуются различными подходами к данному понятию.

Анализ существующих в научной литературе определений культуры позволяет объединить их в четыре основные группы.

Первую группу составляют определения, в которых культура рассматривается как совокупность органичных для нее составных предметных характеристик. Вторая группа определений концентрирует внимание на свойстве культуры производить, распределять и потреблять духовные ценности. В этой группе главным фактором выступает социальная деятельность человека (Злобин Н.С., Коган Л.Н. и др.). Третья, так называемая технологическая группа определений, объясняет культуру как систему способов и средств, приемов, процедур и норм человеческой деятельности (Давидович В.Е., Жданов Ю.А. и др.). Наконец, в четвертой группе в последнее время Ф.М. Бурлацкий и А.А. Галкин фокусируют внимание, прежде всего на социально-историческом аспекте. Эту группу определений можно обозначить как «социально-историческую».

Несмотря на разнообразие определений понятия культуры, прослеживаются общие основные позиции: во-первых, главный источник культуры – трудовая деятельность человека; во-вторых, культура включает в себя способы и результаты деятельности человека; в-третьих, сущность культуры – гуманистическая, соединяющая общечеловеческие ценности применительно к каждому человеку, который выступает ее продуктом.

Выявление теоретических основ исследования культуры позволяет приблизиться к пониманию феномена правовая культура.

Правовая культура не совпадает ни с одним видом культуры, она занимает особенное место в социокультурном пространстве, создает уникальное, своеобразное сочетание материальных, идеальных и духовных компонентов. Она образует самостоятельный раздел культуры, являясь одним из ее важнейших структурных элементов.

Правовая культура – явление уникальное, она принадлежит сразу к двум сферам: праву и культуре. Уникальность правовой культуры порождает познавательные сложности. Так, по вопросу о сущности правовой культуры ученые не имеют единой точки зрения, в связи с чем в настоящее время насчитывается более двух сотен ее определений. По мнению Н.Н. Вопленко, она, подобно законности, справедливости, гуманизму и другим правовым ценностям общества, качественно характеризует правовую систему, сообщая ей черты прогрессивно-правового развития. Отсюда, правовая культура – одна из ценностных, аксиологических характеристик государства и общества. Это особый срез, аспект правовой жизни общества, высвечивающий уровень и степень накопленных правовых ценностей [1, с. 11].

Согласно определению, данному в юридическом энциклопедическом словаре, правовая культура – это «сумма накопленных в ходе исторического развития и воспроизводимых правовых ценностей (принципов, норм, категорий, знаний), зависящих от общей культуры общества и степени отражения этой культуры в правовой системе данного общества» [2, с. 355].

В последние десятилетия появилось много работ, где правовая культура рассматривается либо в рамках идей правового государства и прав человека (Е.В. Аграновская, В.Н. Керимов, и др.), либо в связи с психологическими аспектами применения

права (В.В. Лазарев, Ю.Н. Новик и др.), либо в социологических исследованиях правовых проблем (М.Ю. Арутюнян, О.М. Здравомыслова и др.).

Понятие правовой культуры многозначно и получить полное представление об этом явлении можно, только обобщив различные подходы к данному феномену.

А.В. Малько различает правовую культуру личности и правовую культуру общества [3, с. 102].

Правовая культура личности предполагает: наличие правовых знаний, правовой информации; была и остаётся важным каналом формирования юридически зрелой личности; превращение накопленной информации и правовых знаний в правовые убеждения, привычки правомерного поведения; готовность действовать, руководствуясь этими правовыми знаниями и правовыми убеждениями, то есть поступать правомерно – в соответствии с законом: использовать свои права, исполнять обязанности, соблюдать запреты, а также уметь отстаивать свои права в случае их нарушения.

Правовая культура личности характеризует уровень правовой социализации члена общества, степень усвоения и использования им правовых начал государственной и социальной жизни, Конституции и иных законов. Правовая культура личности означает не только знание и понимание права, но и правовые суждения о нём как о социальной ценности, и главное – активную работу по его осуществлению, по укреплению законности и правопорядка. Другими словами, правовая культура личности – это её позитивное правовое сознание в действии. Она включает преобразование личностью своих способностей и социальных качеств на основе правового опыта.

Правовая культура общества – это характеристика общества, показывающая уровень развития правовой системы: уровень правосознания и правовой активности общества, степень прогрессивности юридических норм и юридической деятельности.

В научной литературе нередко встречается указание ещё и на третий вид правовой культуры – правовую культуру социальной группы, характеризующуюся уровнем правосознания данной социальной группы, а также уровнем реального осуществления ею требований действующего права.

Правовая культура общества является частью его общей культуры, включает духовные и материальные ценности, относящиеся к правовой действительности и характеризуется следующими факторами: реальной потребностью в праве; состоянием законности и правопорядка в государстве; степенью развитости в обществе юридической науки и юридического образования.

Существуют и другие научные подходы к изучению и трактовке явления правовой культуры.

В.Н. Кудрявцев и В.П. Казимирчук считают, что правовая культура – это явление идеологического порядка, ориентированное государством и обществом на формирование и развитие политического и правового сознания людей, их ценностно-нормативного комплекса, а тем самым и поведения, и деятельности в правовой сфере. По их мнению, цель правовой культуры – активное вторжение в социальную среду, воздействие на сформировавшиеся установки, направление членов коллективов и социальных групп к пониманию необходимости прогрессивных норм поведения [4, с. 119].

С точки зрения указанных авторов, правовая культура – это совокупность социально-полезных качеств, которые находят свое проявление в повседневной жизни и служебной деятельности, основанных на знании законодательства и внутренней потребности неукоснительного исполнения законов, их правильном понимании и применении.

Приведенные подходы к определению правовой культуры в целом, верно отражают основное содержание данного феномена. Вместе с тем, на наш взгляд, в них недостаточно внимания уделяется содержательной стороне правовой культуры, не все ее проявления оказываются в поле зрения исследователей, в частности, проблемы правового мышления, уважительного отношения к праву, убежденности в справедливости права. Вопрос о правовом мышлении как слагаемом правовой культуры, по нашему

мнению, имеет особое значение, так как данное понятие выступает как органическое качество правовой культуры, как неперенная ее предпосылка и элемент.

Таким образом, правовая культура, являясь частью культуры, включает в себя духовные и материальные ценности, относящиеся к сфере правовой действительности. Правовая культура – это система принятых в обществе норм и ценностей, формирующих отношение личности к праву, закону, государству. Субъектом правовой культуры может выступать личность, социальная группа и общество в целом. В зависимости от этого выделяют правовую культуру личности, социальной группы, общества. Правовая культура – это не только результат, но и способ деятельности, и в этом смысле она понимается как образ мышления, нормы и стандарты поведения; правовая культура диктует каждой личности принципы правового поведения, а обществу – систему правовых ценностей и идеалов, обеспечивающих их единство и взаимодействие. Правовая культура личности синтезирует в себе единство правового мышления, правосознания и конкретных форм поведения субъектов правовых отношений; это умения и навыки личности грамотно решать задачи практического поведения в правовой сфере, обращаться к нормам права и закона для реализации стоящих перед ней проблем, разрешения конфликтов и споров.

Список цитированных источников:

1. Волпенко, Н.Н. Правосознание и правовая культура: Учебное пособие. – Волгоград: Изд-во ВолГУ, 2000. – 52 с.
2. Юридический энциклопедический словарь / ред. кол.: М. М. Богуславский [и др.] ; гл. ред.: А. Я. Сухарев. – 2-е доп. изд. – М. : Сов. энциклопедия, 1987. – 527 с.
3. Малько, А.В. Теория государства и права в вопросах и ответах: Учебно-методическое пособие. – Москва: Юрист, 1997. – 197 с.
4. Кудрявцев, В. Н. Современная социология права: учебник для юрид. фак. и ин-тов. – Москва: Юрист, 1995. – 297 с.

СПАЙС-НАРКОМАНИЯ КАК ФОРМА АДДИКТИВНОГО ПОВЕДЕНИЯ ПОДРОСТКОВ

Руденок Т.А., студентка 5 курса
(г. Витебск, ВГУ имени П.М. Машерова)

Научный руководитель – Сёмкина И.А., старший преподаватель

Введение. В наше время особенно остро стоит вопрос аддиктивного поведения в подростковой среде, связанный с употреблением курительной смеси спайс. Курение само по себе относится к легальному виду аддикций, но курение спайса является нелегальной формой химической аддикции, которая в настоящее время пользуется особой популярностью в подростковой среде.

Основная часть. Наиболее уязвимыми в формировании данной зависимости являются подростки: переживая сложный период физиологического и психического развития личности, они не обладают еще устоявшимися стратегиями поведения в отношении с взрослыми и сверстниками, испытывают трудности в социальной адаптации, находят решение собственных проблем в уходе от реальности в вымышленный мир, путем изменения сознания. Возрастные психологические особенности подросткового периода (склонность к подражательству, подчиняемость, повышенная внушаемость, слабость воли) могут привести подростка к группе риска по развитию аддиктивного поведения [1, с. 53].

Согласно Ц.П. Короленко – аддиктивное поведение – это один из типов девиантного поведения с формированием стремления к уходу от реальности путем искусственного изменения своего психического состояния посредством приема некоторых веществ или постоянной фиксации внимания на определенных видах деятельности с це-

лью развития и поддержания интенсивных эмоций [2, с 43]. А.В. Гоголева дает определение аддиктивному поведению (от англ. addiction – пагубная привычка, порочная склонность) – одна из форм отклоняющегося, девиантного, поведения с формированием стремления к уходу от реальности [3, с. 59].

В исследовании влияния курительных смесей спайс на организм и разработке способов профилактики подросткового употребления курительных смесей спайс, можно выделить Е.В.Ройзмана, Л.Н. Разуваеву, П.Д. Бочарова и других исследователей [4, с. 74; 5].

Выделяют шесть стадий формирования зависимости к курительной смеси:

1. начало приема спайса;
2. экспериментирование со спайсом (возможно приобщение к иным наркотическим веществам);
3. употребление в обществе;
4. систематическое привычное употребление;
5. увеличение дозы;
6. патологическое пристрастие [6, с. 10].

В нашем исследовании спайс-наркомания рассматривается нами ни как не излечимая болезнь, (хотя по сути такой является), а как разновидность аддиктивного поведения подростков, связанная с периодическим употреблением курительных смесей спайс, без формирования психической и физической зависимости.

Для выяснения эффективных путей социально-педагогической профилактики, мы провели диагностику, целью которой было изучение информированности подростков о спайс-наркомании и последствиях его употребления.

В диагностике участвовали ученики 9-11 классов ГУО «Ходоровский учебно-педагогический комплекс детский сад-средняя школа». В анкетировании участвовали 76 подростков в возрасте от 14 до 17 лет: 14 лет – 29%, 15 лет – 25%, 16 лет – 26%, 17 лет – 20%.

Все респонденты нашего исследования информированы о том, что такое спайс, а значит, слышали или встречались в своей жизни с этой проблемой (100% ответило «да»). Это свидетельствует о том, что спайс-наркомания имеет быстрые темпы распространения и есть необходимость в эффективной профилактической работе среди подрастающего поколения. 63% ответили, что спайс является наркотиком, курительной смесью – 32% и 5% считают спайс веществом не вредящем здоровью (травкой) и они не имеют четкого понятия по данной проблеме.

На вопрос о том, опасно ли употребление курительной смеси для здоровья 75% подростков считают, что «да», они имеют четкое представление об угрозе для организма; 12 % ответили «нет» и 13% затруднились дать ответ.

Употребление курительной смеси спайс подростки считают наркоманией – 79 %. Не считают ее таковой 10,5%, столько же затруднились ответить, что показывает недостаточную информированность по данной теме. Эти респонденты нуждаются в комплексной профилактической работе, так как владеют неверной информацией. Вопрос о привыкании к спайсу позволил получить следующие результаты. Спайс не вызывает привыкания согласны – 26%, 55% уверены в обратном, а 19% затруднились ответить. На вопрос о том «Что Вы сделаете, если узнаете, что Ваш друг употребляет курительные смеси?» ответы разделились. 36% решают сами повлиять на друга советом, беседой; 26%, считают необходимостью обратиться за помощью к взрослым. Согласно этому, можно считать, что 62% имеют представление о серьезности проблемы. Здесь же присутствует ответ 17% «попрошу попробовать» – готовых попробовать наркотик. Данные подростки могут составлять группу риска в изучаемом учреждении. Негативная позиция по отношению к людям, страдающим наркотической зависимостью в ответе «прекращу дружбу» 14%. К сожалению, подростки не указали ответа обращения к профессионалам в данной проблеме, таких как социальный педагог, психолог, нарко-

лог. Безразличие выразило 7%, следовательно, они не информированы о последствиях для здоровья. Только 26 % имеют доверительные отношения с взрослыми. На вопрос о том, как лучше бросать спайс были получены разные ответы. Одни считают, что бросать нужно постепенно 29% и это глубокое заблуждение. Другие уверены в обратном, ответили «сразу» 66%, есть и такие, которые считают, что бросить невозможно 5%.

На вопрос о пробе курительной смеси спайс нами были получены следующие ответы: пробовали курительные смеси 7% человек. Данный процент подтверждает распространённость курительных смесей и несформированность у подростков навыков отказа от спайса, что показывает необходимость работы во взаимодействии «учебного заведения – родителей – подростка», инспекции по делам несовершеннолетних и медицинских работников.

Выводы. Результаты исследования в изучаемом учреждении образования показали не высокий уровень владения достоверной информацией по употреблению курительной смеси спайс, нет четкого сформированного представления об угрозе психологическому и физическому здоровью человека. Среди наших участников исследования, есть подростки употреблявшие курительную смесь спайс. Это вызывает особое опасение и еще больше актуализирует рассматриваемую нами проблему. Ведение активной, систематической социально-педагогической работы одна из основных мер в профилактике спайс-наркомании.

Список цитированных источников:

1. Максимова, Н.Ю. О склонности подростков к аддиктивному поведению/ Н.Ю. Максимова // Психологический журнал. – 2012. – № 3. – с. 149–152.
2. Короленко, Ц.П. Психосоциальная аддиктология. Ц.П. Короленко, Н. В. Дмитриева. – Новосибирск: Изд-во ОЛСИБ, 2001. – 251 с.
3. Гоголева, А. В. Аддиктивное поведение и его профилактика. 2-е изд., стер. А.В. Гоголева. – М.: Московский психолого-социальный институт; Воронеж: Издательство НПО «МОДЭК», 2003. – 240 с.
4. Головки, А.И. Биологическая активность синтетических каннабиноидов, впервые выявленных в незаконном обороте за период 2011–2013 гг. / А. И Головки // Наркология. – 2013. – № 10. – С. 73–84.
5. Костенко, Д. В. Курительные и некурительные смеси: скрытая угроза? / Д.В. Костенко // Адукацыя і выхаванне. – 2010. – №4. – с. 28–31.
6. Курительные смеси: что после эйфории? // Новогрудские епархиальные ведомости №11 (180). – 2014. – 19 нояб. – С. 10.

«РАВНЫЙ – РАВНОМУ»: ВОСПИТАНИЕ ЛИДЕРОВ В МОЛОДЕЖНОЙ СРЕДЕ

Рыбакова О.Н., заведующий отделением,

Орлова А.В., педагог-психолог

(г. Полоцк, Полоцкий колледж ВГУ имени П.М. Машерова)

Введение. В современном мире, где осуществляют деятельность различные виды учреждений образования, а динамика рынка труда не дает расслабиться, возникает повышенная потребность в выпускниках, обладающих лидерскими качествами. Те формулы успеха, что действовали еще вчера, сегодня себя изживают. В итоге если сегодня действовать вчерашними методами, это не приведет к успеху.

Несмотря на растущее значение лидерских навыков для достижения успеха в будущей профессии, в реальности тот жизненный опыт, который получает большинство учащихся на протяжении учебы, скорее препятствует развитию у них подобных качеств. Молодежь в своем большинстве демонстрирует отсутствие ответственности, нежелание работать, агрессию, депрессивные состояния. Сегодня молодые люди пренебрегают исполнением своих социальных обязанностей.

Перед Полоцким колледжем учреждения образования «Витебский государственный университет имени П.М. Машерова» ежегодно встает задача выдержать натиск

перемен и суметь сохранить свою конкурентоспособность в постоянно меняющихся условиях. А чем серьезнее изменения, тем больше потребность в эффективном лидерстве выпускников. Поэтому в последние годы наше учебное заведение столкнулось с необходимостью создания такой корпоративной культуры, которая всячески способствовала бы развитию лидерских качеств учащихся.

Основная часть. В Концепции непрерывного воспитания детей и учащейся молодежи в Республике Беларусь указывается, что «учреждение образования должно формировать целостную систему универсальных знаний, умений и навыков, а также опыт самостоятельной деятельности и личной ответственности обучающихся, то есть ключевые компетенции, определяющие современное качество содержания образования» [1]. Стремительные политические, социально-экономические изменения, происходящие сегодня в обществе, диктуют новые требования к организации самого образовательного процесса в колледже. Выпускники должны обладать политическими компетенциями, владение которыми позволит молодым людям брать на себя ответственность, участвовать в совместном принятии решений, регулировать конфликты ненасильственным путем. Наличие социальных компетенций у учащегося подразумевает овладение им такими качествами, как умение извлекать пользу из опыта и решать проблемы, умение противостоять неуверенности и сложностям, умение сотрудничать и работать в группе, включаться в проект и организовывать свою работу. Как и всякая иная компетенция, политическая и социальная компетенции базируются и основываются на опыте, активности и деятельности самих обучающихся. Нельзя научиться быть социально активным, не участвуя в самой деятельности. А формирование компетенций связано с педагогическими новациями содержания, формами и технологиями воспитания.

Прием в колледж абитуриентов, обладающих лидерскими способностями, – лишь первый этап процесса воспитания лидеров. Участники образовательного процесса колледжа не дожидаются, пока подходящий лидер «свалится с неба». Они активно ищут учащихся с лидерскими способностями и предоставляют им возможности, позволяющие максимально раскрыть потенциал. При условии тщательного отбора, обучения и поощрения колледж получает в свое распоряжение десятки учащихся, способных играть роль лидеров.

Очень распространенный и одновременно наиболее важный этап в карьере лидеров – это момент, когда в самом начале пути им поручают выполнение сложного и ответственного задания. Учащемуся предоставляется возможность попробовать себя в роли лидера, рискнуть и на собственном опыте узнать радость победы и горечь поражения. Такого рода опыт – необходимая предпосылка развития лидерских навыков, а также представлений о перспективах своей работы. Подобное «боевое крещение» помогает испытать трудности роли лидера и вместе с тем почувствовать ее немалые возможности в плане осуществления перемен.

В отечественной педагогике накоплен большой опыт по формированию лидерских качеств у подростков. Пионерские дружины и комсомольские активы, тимуровцы – далеко не полный перечень разных форм, направленных на формирование и развитие социальных и, главным образом, политических взглядов подростков. Вот только лишены они были одного, и самого главного – собственного желания и возможности выбора. Ушедшие в прошлое старые формы организации досуга учащихся и изменившаяся социально-экономическая обстановка в стране требовали появления новых подходов и методов активизации подростков. Именно поэтому появление новых форм вовлечения учащихся в социальную активность призвано способствовать формированию, совершенствованию политической и социальной компетентности подрастающего поколения. Волонтерское движение, на наш взгляд, одна из таких форм работы.

Волонтерское движение сейчас развивается довольно активно. И одна из основных причин этого – добровольность и свобода выбора. Формирование компетентности возможно только в единстве с ценностями человека, т.е. при глубокой личной заинтересованности человека в данном виде деятельности.

Активная жизненная позиция, умение взаимодействовать и включаться в проект, умение получать и передавать информацию – это то, чем должен обладать выпускник для успешной работы. Все это формируется в процессе подготовки волонтеров – на профилактических и тренинговых занятиях. Работа в волонтерском клубе помогает ребятам поменяться внутренне и даже внешне. Взгляд из равнодушного превращается в горящий и заинтересованный. Сам учащийся обретает самоуважение, становится уверенным и привлекательным для окружающих. В дальнейшей жизни таким молодым людям проще будет общаться, взаимодействовать и включаться в любую деятельность, они будут уметь оказывать положительное влияние на людей, легко занимать лидерские позиции. В нашем учебном заведении для всех учащихся создана возможность вступления в члены волонтерского клуба «Альтернатива» – перехода на аналогичную по статусу, но требующую совершенно других навыков деятельность, реализуемую по принципу «Равный – равному».

Ротационный этап волонтерской карьеры будущего лидера может продолжаться несколько лет, в течение которых он переходит из одного направления работы в другое, которое порой существенно отличается от привычного. Практическая цель данной работы состоит в том, чтобы учить молодого человека понимать и творить самого себя: воспитывать себя как лидера в этом мире, развивать способность и умение побеждать. Не менее важно дать учащемуся попробовать себя в различных направлениях для профессионального роста: волонтеры работают по разным направлениям профилактики. Часто бывает так, что учащиеся, достигшие наивысших результатов на выпуске, имеют знания и опыт работы в нескольких областях, относящихся к их профессии. «Равные» инструкторы говорят: «Мы стали более открытыми и дружелюбными друг с другом. Мы чувствуем, что можем говорить на любые темы. Мы развиваемся в этой области. Мы становимся более опытными, наши навыки повышаются. Мы чувствуем уверенность, общаясь с аудиторией, и у нас развились навыки общения и лидерства».

В нашем колледже, где воспитанию лидеров уделяется особое внимание, обязательно стараются поручать волонтерам интересные, но ответственные задания. Ставка здесь делается на децентрализацию полномочий. Этот процесс по определению предполагает передачу части важных обязанностей на уровень учащихся, в результате чего у них появляется шанс проявить себя в трудном, но интересном деле. К тому же руководство клуба старается создать как можно больше мелких подразделений, а значит, появляется масса вакансий в нелегкой области волонтерства. Руководители клуба создают для волонтеров дополнительные возможности проявить свои таланты. С этой целью они делают особый упор на разработки новых тренинговых занятий. Такой подход способствует реализации небольших новаторских проектов, которые в свою очередь дают руководству клубом сотни возможностей испытать учащихся, обладающих лидерскими способностями, и стимулировать их переход на новый профессиональный уровень. Аналогичную положительную роль играют и личные связи, которые учащийся обычно успевает за это время установить как внутри колледжа, так и за его пределами. Более того, когда описанные возможности получают многие учащиеся, их деловые контакты помогают, помимо всего прочего, наладить в коллективе и прочные неформальные отношения, а именно последние необходимы для мобилизации рядовых волонтеров на выдвижение лидерских инициатив.

Переходу на новый уровень способствуют и другие факторы, например, назначение руководителем специальной рабочей группы или прохождение курса обучения новой теме. Как бы то ни было, широкие знания, приобретенные на этом этапе, благотворно влияют на все аспекты будущей работы выпускника. Что же касается кандидатов на ключевые лидерские посты, то в этом случае руководителям клуба приходится прилагать более серьезные усилия, и времени на их подготовку зачастую уходит много. Работа начинается с того, что мы стараемся выявить учащихся со значительным, вы-

дающимся лидерским потенциалом уже на первом курсе. Затем следует определить, что потребуется для развития и расширения спектра их способностей.

Методы, которые мы применяем для отбора и воспитания лидеров, просты и логичны. В колледже все делается для того, чтобы педагоги могли следить за достижениями учащихся. Каждый из руководителей клуба выносит свое заключение по поводу одаренности того или иного учащегося и необходимых этапов его дальнейшей подготовки. Затем они обсуждают эти предварительные выводы с куратором учебной группы, заведующим отделением и принимают окончательное взвешенное решение по каждой кандидатуре. Вооруженные ясным представлением о том, кто из учащихся обладает значительным лидерским потенциалом и каких умений ему пока недостает, специалисты социально-педагогической и психологической службы принимаются за организационную работу, предваряющую начало обучения. Мы предпочитаем, чтобы обучение будущих лидеров проходило в свободной форме. Ключевой элемент этой подготовительной работы – объективная оценка того, какие возможные варианты профессионального развития подходят каждому из кандидатов.

Сегодня нами выработано представление о том, как должно проходить профессиональное обучение и воспитание лидера. Мы считаем, что лучший способ чему-либо научиться – это общение с коллегами. При общении равного с равным сама собой исчезает угроза оценивающего отношения и даже неуважения. Объясняется это тем, что учащиеся одного и того же ранга склонны отождествлять себя друг с другом, и, кроме того, социальные нормы тоже налагают запрет на авторитарный стиль общения равного с равным. Обучение по такому принципу широко используется нами, причем реализуется оно в самых разных формах. Например, создание волонтерских групп, куда входят учащиеся одного курса, но разных специальностей, устраняет статусные препоны и полностью раскрепощает людей, способствуя свободному обмену мнениями и идеями. В итоге собеседники общаются более открыто, внимательнее прислушиваются к критике и суждениям инакомыслящих и, наконец, многому учатся благодаря работе в этой здоровой обстановке.

Приведем еще несколько примеров воспитания лидеров. Время от времени описанные подходы реализуются руководителями волонтерского клуба в несколько измененном виде, так как мы стремимся избежать негативного влияния «обучения равных» на их предприимчивость и личную инициативу. Учащиеся здесь тоже отвечают за подготовку тренингового занятия солидарно, но с одним важным отличием. Руководители поощряют конкуренцию и соперничество среди волонтеров и награждают тех из равных по статусу учащихся, кто в итоге разрабатывает лучший сценарий и берет на себя повышенную ответственность. При этом важно помнить, что нельзя злоупотреблять такой формой работы. Хотя руководители исходят из благих побуждений, на деле такая смешанная тактика имеет ряд недостатков. Она может приводить к ряду непредвиденных последствий. Умерить борьбу между учащимися чрезвычайно сложно. В клубе царяется атмосфера интриг – благодатная почва для образования враждебных группировок.

Вторым по уровню значимости считается признание важности развития лидерских качеств путем непосредственного воздействия наших учащихся-волонтеров на учащихся других учреждений образования. Например, руководители клуба регулярно выбирают группу талантливых волонтеров для проведения тренингового занятия в старшем звене школы либо другом колледже города. Волонтеры работают в тесном контакте на протяжении тематической недели. По окончании волонтеры становятся ценными кандидатурами для обучения новых волонтеров в клубе. Теперь их уже назначают на ответственный пост тренеров. В процессе проведения занятий волонтеры непосредственно наблюдают друг за другом, отмечают достоинства и недостатки в работе. Они узнают, как много значат добросовестное отношение и прямота в общении – два важных средства борьбы с заносчивостью, «звездной» болезнью педагогов.

Чтобы стимулировать участие учащихся колледжа в деятельности волонтерского клуба как средства по воспитанию будущих лидеров, руководители клуба стараются отмечать и поощрять волонтеров, наиболее отличившихся во время проведения мероприятий. В этом случае редко применяются формальные методы (например, материальное стимулирование) просто потому, что подобные достижения весьма сложно оценить с достаточной точностью. Однако эти достижения серьезно влияют на перспективы проявивших себя на этом поприще учащихся и особенно учитываются при распределении специалистов. Когда учащиеся узнают, что в дальнейшем их продвижение по жизни будет зависеть в частности от наличия задатков лидеров, то за эту работу берутся даже те, кто утверждал, будто лидером нужно родиться, а обучение тут не поможет.

Заключение. Подобная стратегия учебного заведения способствует формированию в колледже такой корпоративной культуры, в которой принято ценить сильное лидерство и стремиться его стимулировать. Как результат, нашему учебному заведению в течение длительного времени удастся демонстрировать способность делать из своих выпускников выдающихся лидеров и первоклассных специалистов.

Список цитированных источников:

1. Концепция непрерывного воспитания детей и учащейся молодежи в Республике Беларусь. – Мн.: Учреждение «ГИАЦ Министерства образования РБ», 2006. – 30 с.
2. Книга для лидера. – Гомель: Республиканское унитарное предприятие «Центр научно технической и деловой информации», 2002. – 213 с.
3. Коршунова, О.С. Ценностные приоритеты детей и их лидеров / О.С. Коршунова // Социокинетика: лидерство в детском движении: время и ценности. – М., 2004. – С. 84-101.
4. Малиновский, А.В. Этическая метанорма / А.В. Малиновский // Социокинетика: лидерство в детском движении: время и ценности. – М., 2004. – С. 153-163.

ГРАФФИТИ КАК ФОРМА ПРОЯВЛЕНИЯ АГРЕССИИ

Шведова Ю.М., студентка 4 курса

(г. Витебск, ВГУ имени П.М. Машерова)

Научный руководитель – Королькова Л.В., старший преподаватель

Введение. Согласно известным представлениям, агрессия является одним из распространенных способов решения проблем, возникающих в сложных и трудных (фрустрирующих) ситуациях, вызывающих психическую напряженность.

Анализ основных взглядов на содержание понятия «агрессия» позволяет понимать ее как мотивированное разрушительное поведение, противоречащее нормам и правилам существования людей в обществе, причиняющее вред объектам нападения (одушевленным и неодушевленным), наносящее физический ущерб или вызывающее у них психический дискомфорт (отрицательные переживания, состояние напряженности, страха, подавленности и т. д.). Агрессивные действия выступают в качестве:

1. Средства достижения какой-нибудь значимой цели.
2. Способа психической разрядки, замещения удовлетворения блокированной потребности и переключения деятельности.
3. Удовлетворения потребности в самореализации и самоутверждении [1, с. 73].

В своей повседневной деятельности педагогические работники учреждений образования нередко могут сталкиваться с неадекватными аффективными реакциями со стороны студентов, такими как негативное отношение к администрации, преподавателям, сверстникам и учебному заведению в целом, сочетающееся с пропусками и прогулами занятий, порчей казенного имущества и т.д. Чаше всего такое поведение молодежи объясняется их отрицательными аффективными переживаниями, в основе которых лежит неудовлетворенность каких-либо жизненно важных для личности потребностей

или конфликт между ними. Это в свою очередь, проявляется в соответствующих формах поведения: в повышенной обидчивости, упрямстве, негативизме, замкнутости, эмоциональной неустойчивости, аутоагрессии.

А.А. Реан предлагает развести понятия «агрессивность» и «агрессия». Под агрессивностью подразумевается свойство личности, выражающееся в готовности к агрессии, а агрессия – это намеренные действия, направленные на причинение ущерба другому человеку, группе людей, животному [2, с. 117].

Следовательно, для агрессивно настроенной молодежи характерны некоторые общие черты личности:

1. Сниженная самооценка;
2. Низкий уровень самоконтроля;
3. Недостаточное развитие интеллекта;
4. Неразвитость коммуникативных навыков;
5. Повышенная возбудимость нервной системы вследствие различных причин (травма, болезни, стресс и пр.).
6. Бедность ценностных ориентаций, их примитивность;
7. Узость и неустойчивость интересов, отсутствие увлечений;
8. Ограниченность нравственных представлений;
9. Склонность к подражательности;
10. Повышенная тревожность;
11. Эгоцентризм;
12. Неумение находить выход из сложившейся ситуации;
13. Преобладание защитных механизмов над другими механизмами, регулирующими поведение и др.

Агрессивными способами преодоления трудностей могут быть, как прямо, направленные на цель поведенческие акты, так и символические действия. Существенно, что агрессивные действия, используемые для преодоления трудностей и снятия напряженности, далеко не всегда адекватны ситуации. Наиболее распространенными методами изучения агрессии были и остаются различные опросники и тесты, широкое употребление которых связано с экспертными задачами.

Цель. Определить является ли граффити средством выражения агрессии посредством рисунков.

Материал и методы. Анализ и синтез литературы, опрос.

Результаты и их обсуждение. Ученые (Ю. Клейберг, М. Кокарев, А. Скороходова, Т. Щепанская, Е. Эйбл) рассматривали граффити как способ высвобождения свойственных авторитарной личности подавленных агрессивных и враждебных импульсов [3, с. 82]. Поэтому нами было проведено исследование среди студентов факультета социальной педагогики и психологии на базе Витебского государственного учреждения имени П.М. Машерова – с целью выявления агрессии. В качестве метода сбора информации был использован опросник агрессивности Басса-Дарки. Опросник состоял из 75 утверждений, на которые испытуемые должны были отвечать «да» или «нет». Участие в опросе приняли 30 студентов в возрасте от 18 до 24 лет, из них 16 (53,3%) девушек и 14 (46,6%) юношей.

На основании полученных ответов нами были определены следующие нормированные средние значения основных показателей: физическая агрессия – 51,3; косвенная агрессия – 55,2; раздражение – 51,2; негативизм – 55,3; обида – 47,9; подозрительность – 47; вербальная агрессия – 60,5; чувство вины – 59,3. Индекс агрессивности получился равным 18; индекс враждебности – 8,5. Для большей наглядности представим полученные данные графически (рисунок 1).

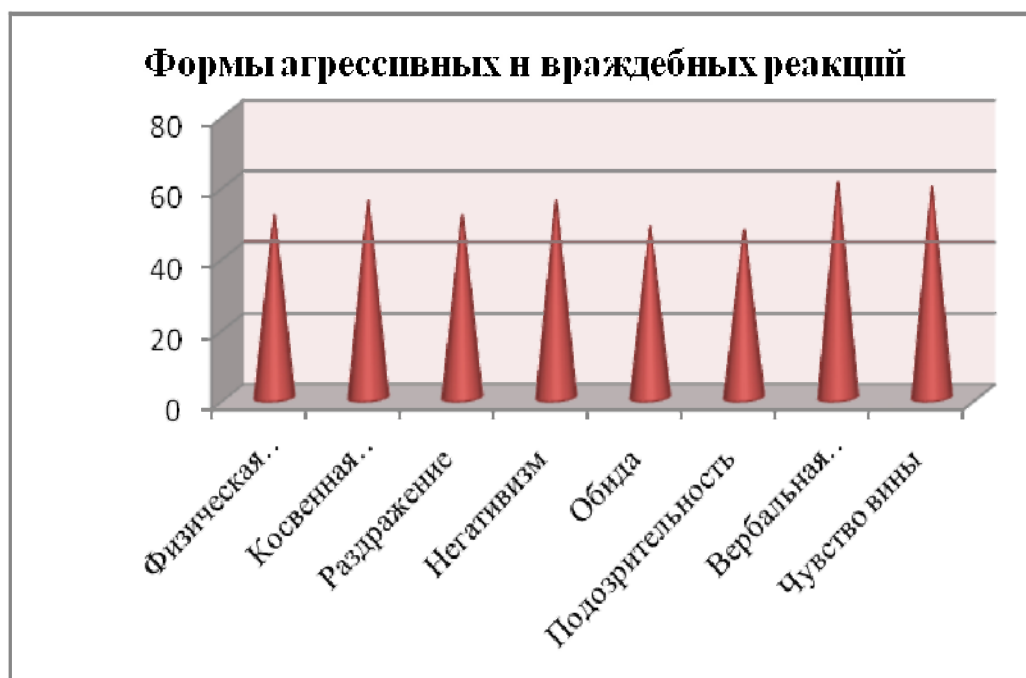


Рисунок 1 – Средние нормированные значения показателей

Анализируя значения в целом, можно сделать вывод, что все они, пусть и весьма высоки, но всё же находятся в пределах соответствующей им нормы. В то же время, нельзя не отметить тот факт, что средний уровень враждебности у студентов оказался существенно выше среднего уровня агрессивности. Это говорит, прежде всего, о том, что респонденты, как люди взрослые, достаточно успешно справляются с контролем своих негативных эмоций. При этом, однако, эти самые эмоции никуда не исчезают, а продолжают косвенно влиять на поведение.

В этом плане примечательно, что абсолютно все респонденты, показатели враждебности которых оказались выше нормы (16,7%), как оказалось, регулярно наносят граффити и пишат на мебели и стенах университета. Это свидетельствует о том, что рисование граффити, помимо всего прочего, может выступать в роли своеобразного средства нормализации эмоционального состояния рисующего, позволяя скопившемся негативным эмоциям выйти наружу.

Заключение. Таким образом, вопрос проблемы агрессивности молодежи является одной из наиболее острых проблем не только для педагогов, но и для общества в целом, поскольку число студентов с агрессивным и враждебным поведением стремительно растет. Как уже отмечалось выше, граффити является способом высвобождения подавленных агрессивных и враждебных импульсов. Поэтому, для профилактики граффити как вандализма, необходимо снижать повышенную агрессивность и враждебность. Очевидно, что в организации воспитательной деятельности педагогов-психологов с агрессивными студентами очень важна коррекционно-развивающая работа по предупреждению негативного поведения.

Список цитированных источников:

1. Можгинский, Ю.Б. Агрессивность детей и подростков: распознавание, лечение, профилактика / Ю.Б. Можгинский. – 2-е изд. – М.: «Когито-Центр», 2008. – 184 с.
2. Платонова, Н.М. Агрессия у детей и подростков: учеб. пособие / Н.М. Платонова. – СПб: Речь, 2006. – 336 с.
3. Щепанская, Т.Е. Молодежные граффити / Т.Е. Щепанская // Современный городской фольклор. – М.: РГГУ, 2003. – С. 81-83.

Научное издание

**МИР ДЕТСТВА В СОВРЕМЕННОМ
ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОСТРАНСТВЕ**

Сборник статей студентов,
магистрантов, аспирантов

ВЫПУСК 8

Технический редактор *Г.В. Разбоева*

Компьютерный дизайн *Т.Е. Сафранкова*

Подписано в печать 28.03.2016. Формат 60х84 ¹/₈. Бумага офсетная.

Усл. печ. л. 32,32. Уч.-изд. л. 22,36. Тираж 50 экз. Заказ .

Издатель и полиграфическое исполнение – учреждение образования
«Витебский государственный университет имени П.М. Машерова».

Свидетельство о государственной регистрации в качестве издателя,
изготовителя, распространителя печатных изданий
№ 1/255 от 31.03.2014 г.

Отпечатано на ризографе учреждения образования
«Витебский государственный университет имени П.М. Машерова».
210038, г. Витебск, Московский проспект, 33.