



МИР ДЕТСТВА В СОВРЕМЕННОМ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОСТРАНСТВЕ

ВЫПУСК 9

ВИТЕБСК 2017

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 9

*Витебск
ВГУ имени П.М. Машерова
2017*

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 28.12.2016 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 педагогики ВГУ имени П.М. Машерова,
кандидат педагогических наук, доцент *Н.А. Ракова*;
заведующий кафедрой педагогики, психологии и частных методик
ГУДОВ «ВОИРО», кандидат педагогических наук,
доцент *Е.В. Гелясина*

Мир детства в современном образовательном пространстве :
М63 сборник статей студентов, магистрантов, аспирантов /
редкол.: И.А. Шарапова (отв. ред.) [и др.]. – Витебск : ВГУ имени
П.М. Машерова, 2017. – Вып. 9. – 299 с.
ISBN 978-985-517-588-0.

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. Адресуется молодым исследователям, преподавателям, практическим специалистам системы образования.

УДК 378.147.88(045)
ББК 74.480.278я43

ISBN 978-985-517-588-0

© ВГУ имени П.М. Машерова, 2017

ПРЕДИСЛОВИЕ

Комплексное изучение актуальных проблем современного детства является фундаментом для генерирования инновационных подходов к воспитанию, развитию, социализации детей разных возрастных групп, прогнозирования путей оптимизации процессов их успешной социальной адаптации и развития. Получение нового знания о современном ребенке является основной задачей исследовательской деятельности будущих педагогов.

Научно-исследовательская работа студентов – одно из приоритетных направлений деятельности университета, которое сочетается с творческой работой и является важным аспектом подготовки квалифицированных специалистов.

Этот сборник создавался с целью конструктивного обсуждения теоретико-методологических и практических проблем в области образования, возможностей психолого-педагогической науки и практики в разрешении актуальных для Беларуси и других стран психолого-педагогических проблем, в создании оптимальных условий для успешного развития детей в современных условиях.

На страницах сборника статей «Мир детства в современном образовательном пространстве» представлены наиболее значимые результаты их научно-исследовательской работы, полученные молодыми учеными самостоятельным путем.

Формирование навыков самостоятельного решения научных задач, инновационных подходов к проведению научных исследований, направленности на практическое освоение результатов научной деятельности в рамках профессиональной подготовки студентов обеспечат привлечение талантливых студентов к участию в проведении фундаментальных и прикладных научных исследований по приоритетным направлениям современного гуманитарного знания.

Заведующий кафедрой дошкольного и начального образования,
кандидат филологических наук, доцент **О.В. Данич**

ЧАСТЬ I

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ПРОБЛЕМЫ ВОСПИТАНИЯ И ОБУЧЕНИЯ

МАГЧЫМАСЦІ БЕЛАРУСКАГА НАРОДНАГА ЎЗОРУ ЯК СРОДКУ ВЫХАВАННЯ ПАТРЫЯТЫЧНЫХ ПАЧУЦЦЯЎ У ДЗЯЦЕЙ СТАРЭЙШАГА ДАШКОЛЬНАГА ЎЗРОСТУ

Абабурка К.М., студэнтка 4 курса
(г. Мінск, БДПУ імя М. Танка)

Навуковы кіраўнік – Паздзеева Т.В., канд. пед. навук, дацэнт

Задача патрыятычнага выхавання падрастаючага пакалення ва ўсе часы займала значную ролю. На сучасным этапе яна набывае асаблівую вастрату і актуальнасць.

Беларуская народная педагогіка адводзіць патрыятычнаму выхаванню адно з вядучых месцаў. Фарміраванню высокага пачуцця патрыятызму садзейнічала ўся гісторыя беларускага народа, насычаная барацьбой за сваю незалежнасць, барацьбой супраць сацыяльнага, нацыянальнага і рэлігійнага прыгнёту.

Патрыятызм – любоў і адданасць да сваёй Айчыны, да свайго народа. Любоў да Радзімы уключае: клопат аб будучым сваёй краіны, старанне зрабіць усё магчымае дзеля яе росквіту; павага і гонар за гісторыю, звычаі, традыцыі, культуру і мову свайго роднага краю; заўсёды і ўсюды прызнавацца да свайго народу; прыхільнасць да месца жыхарства (гораду, вёскі, вобласці, краіны ў цэлым); гатоўнасць да любых подзвігаў на карысць Радзіме.

Сістэма адукацыі адыгрывае вядучую ролю ў фарміраванні патрыятычных пачуццяў у моладзі, грамадзянскаму выхаванню падрастаючага пакалення. Патрыятычнае выхаванне дзяцей з'яўляецца адной з асноўных задач установы дашкольнай адукацыі. Гэта складаны педагагічны працэс, у аснове якога ляжыць развіццё маральных пачуццяў.

У апошнія гады павысілася цікавасць даследчыкаў (Р.І. Жукоўскай, Н.Ф. Вінаградавай, С.А. Казловай, П.В. Алёшына, Н.В. Мельнікава, Л.Я. Ніканавай, Л.М. Варанецкай, Д.М. Дубінінай, А.Д. Жарыкава, Р.І. Жукоўскай, Н.Ю. Ясэвай, М.Ю. Навіцкай, Н.Р. Карматавай, Э.К. Суславай, Ю.В. Мялешка, Т.А. Шаблоўскай і інш.) да распрацоўкі пытанняў, звязаных з азнаямленнем дзяцей дашкольнага ўзросту з рознымі бакамі навакольнай рэчаіснасці і выхаваннем ў іх на гэтай аснове любові да роднага краю.

У працэсе выхавання ў старэйшых дашкольнікаў асноў патрыятызму значнае месца належыць народнаму мастацтву. Як неаднаразова адзначалі Л.Б. Гаруновіч, Ю.С. Любімава, Б.М. Сахута і інш., азнаямленне дзяцей з творамі народнага мастацтва пабуджае ў іх першыя вобразныя ўяўленні пра родны край, пра яго культуру, развіццё нацыянальнай самасвядомасці, дазваляе не толькі адлюстраванню ўжо сфарміраваных ў дзіцяці веды аб навакольным, але і выразіць свае адносіны да міру, сваё бачанне яго, праявіць сваё «Я», творчасць, заснаваную на ўяўленні, якая ў гэты перыяд дашкольнага дзяцінства зараджаецца і актыўна развіваецца [1, с. 221].

Значную ролю ў выхаванні патрыятычных пачуццяў у дзяцей адыгрывае беларускі нацыянальны ўзор. Беларускі нацыянальны ўзор (арнамент) – узор, заснаваны на паўторы і чаргаванні элементаў, якія яго складаюць; прызначаецца для ўпрыгожвання розных прадметаў, архітэктурных пабудов, твораў пластычнага мастацтва і інш. Існуе

вялікая колькасць разнастайных узораў, кожны з якіх мае свой канкрэтны сэнс, сімвал [3, с. 3-5].

Перад распрацоўкаю і абгрунтаваннем праграмы, мы правялі дыягностыку ўзроўню развіцця патрыятызму ў дзяцей старэйшага ўзросту. Даследаванне праводзілася з выкарыстаннем наступных метадаў: назіранне, размова з дзецьмі, аналіз адказаў дзяцей, аналіз дзіцячых малюнкаў. Быў выяўлены сярэдні ўзровень развіцця патрыятызму і нізкія веды пра беларускі народны ўзор.

Намі была распрацавана праграма “Захаваем спадчыну разам” па фарміраванні ўяўленняў аб беларускім народным ўзоры, народна-прыкладным мастацтве ў дзяцей старэйшага дашкольнага ўзросту.

Мэта праграмы – выпрацаваць у выхаванцаў патрыятычныя пачуцці, развіць цікавасць і павагу да роднага краю і яго культуру на аснове азнаямлення з беларускім народным узорам.

Задачы праграмы:

- Пашырыць уяўленні дзяцей пра беларускі нацыянальны ўзор, яго віды.
- Пазнаёміць з дэкаратыўна-прыкладным мастацтвам Беларусі.

- Выхаваць павагу да роднай культуры, мастацтва, уменне бачыць прыгожае, гарышча ім.

Праца праграмы размеркавана па наступных цыклах:

- 1- “Знаёмства з арнаментам”.
- 2- “Літаратурная старонка”.
- 3- “Мастакі”.
- 4- “Вандроўка ў мінулае”.
- 5- “Будзьма беларускімі!”

Пры арганізацыі дзейнасці выкарыстоўваліся наступныя прыёмы: назіранне; размовы з дзецьмі; выкарыстанне дзіцячых мастацкіх твораў, дыяфільмаў, фотаздымкаў, ілюстрацый (іх разгляданне і абмеркаванне); праслухванне музыкальных твораў; стымуляванне дзіцячай мастацкай творчасці; асабісты прыклад педагога, які любіць сваю працу, сваю краіну, свой горад і які клапаціцца пра будучае Радзімы.

Табліца 1

Праект “Захаваем спадчыну разам” па азнаямленню дзяцей старэйшага дашкольнага ўзросту з беларускім народным узорам

Назва	Мерапрыемствы	Змест
Цыкл “Знаёмства з арнаментам”	Заняткі “Беларускі ўзор”. Дыдактычная гульня “Прадоўжы рад”.	Азнаямленне дзяцей з характэрнымі асаблівасцямі беларускага нацыянальнага адзення – арнаментам; укладанне назваў з тканіны; назваў дэталей касцюма; фарміраванне ўмення ўспрымаць выразныя сродкі беларускага дэкаратыўна-прыкладнага мастацтва (колер, узор); фарміраванне ўмення маляваць простыя ўзоры арнаменту. Праслухванне беларускай нацыянальнай музыкі.

Цыкл “Літаратурная старонка”	Гутарка “Люблю мой край, старонку гэту”. Паказ ілюстрацыйнага матэрыялу.	Чытанне вершаў (Л. Шырын, З. Бірала, М. Багдановіч), дадатковай літаратуры (Я. Сахута), прагляд ілюстрацый з выявамі мужчынскіх і жаночых народных беларускіх касцюмаў, упрыгожаных арнаментам, разгляданне разнастайных фотаздымкаў, малюнкаў з беларускім нацыянальным арнаментам.
Цыкл “Мастакі”	Аплікацыйная дзейнасць “Юныя мастакі”.	Гутарка па тэме. Стварэнне дэкаратыўнай аплікацыі, упрыгожванне рэчаў хатняга ўжытку фігурамі геаметрычнага арнаменту.
Цыкл “Вандроўка ў мінулае”	Экскурсія ў гісторыка- этнаграфічны музей “Пазнаём народнае мастацтва разам”.	Экскурсія ў гісторыка- этнаграфічны музей, сустрэча з народнымі майстрамі, знаёмства з разнастайнымі відамі беларускага народнага дэкаратыўна-прыкладнага мастацтва. Больш глыбокае знаёмства з ткацтвам і вышыўкай.
Цыкл “Будзем беларускімі!”	Конкурс малюнкаў “Упрыгожым адзенне беларускім арнаментам”.	Паказ рэчаў бытавога прызначэння, упрыгожаных геаметрычнымі элементамі. Дэманстрацыя прыкладу упрыгожвання элементаў адзення простымі элементамі беларускага нацыянальнага узору. Самастойнае ўпрыгожванне дзельмі элементаў адзення. Аналіз малюнкаў.

Пры паўторным даследаванні было выяўлена, што дзеці маюць высокі ўзровень ведаў аб беларускім народным узору, развіцця патрыятычных пачуццяў увогуле.

Звесткі паўторнага даследаванні даказваюць, што рэалізацыя нашага праекта "Захаваем спадчыну разам" спрыяе росту ўзроўню ведаў пра Радзіму ў дзяцей старэйшага дашкольнага ўзросту, выпрацоўвае цікавасць дзяцей да твораў народнага мастацтва, беларускага народнага ўзору. Можна зрабіць вынік аб эфектыўнасці прапанаванай нам праграмы і метадыкі яе рэалізацыі па выхаванню ў старэйшых дашкольнікаў пачуццяў патрыятызму ў працэсе азнаямлення з беларускім народным узорам.

Паказчыкамі эфектыўнасці нашай працы сталі: сістэматызацыя і ўзбагачэнне ведаў дзяцей пра Радзіму, пашырэнне іх светапогляду, узроўню пазнавальнай актыўнасці. У гутарках выхаванцы добра арыентуюцца ў прадметным свеце, дэманструюць устойлівае імкненне да яго спазнання. Такім чынам, гэта сведчыць пра тое, што наша праца мае пазітыўныя вынікі.

На нашу думку, найбольш эфектыўнымі формамі азнаямлення дзяцей старэйшага дашкольнага ўзросту з беларускім народным узорам з’яўляюцца: экскурсіі ў гісторыка-этнаграфічныя музеі, знаёмствы з майстрамі і іх вырабамі, тэматычныя заняткі, дыдактычныя гульні, гутаркі, практычныя і славесныя заданні, прагляд мультымедый, фотаздымкаў, шматлікіх ілюстрацый, конкурсы на лепшы малюнак, аплікацыю і г.д.

Праведзеная праца па выхаванню ў дзяцей старэйшага дашкольнага ўзросту любові да роднага краю сродкамі беларускага народнага ўзору пацвердзіла гіпотэзу, што у дзяцей можна сфарміраваць пачуцці любові да роднага краю пад уплывам беларускай народнай творчасці, калі ажыццяўляць правільны падбор твораў, якія спрыяюць выхаванню патрыятычных пачуццяў, калі азнаямленне з арнамантам, ды і народнай творчасцю ўвогуле з’яўляецца часткай агульнай сістэмы азнаямлення са з’явамі грамадскага жыцця.

Спіс цытаваных крыніц:

1. Воронцовая, Л.Н. Актуальные проблемы тенденции современного дошкольного образования: сб. науч. ст. / Бел. гос. пед. ун-т им. М. Танка; редкол. Л.Н. Воронцовая, Т.В. Поздеева, Д.Н. Дубинина и др.; под общ. ред. Л.Н. Воронцовой, Т.В. Поздеевой. – Мн.: БГПУ, 2011. – 306 с.
2. Гаруновіч, Л.Б. Дэкаратыўная дзейнасць дашкольнікаў: вучэб. метад. дапам. – Мн.: Нар. Асвета, 1993. – 94 с.: іл.
3. Кацар, М.С. Беларускі арнамент. Ткацтва. Вышыўка / навук. рэд. Я.М. Сахута. – Мн.: Бел Эн, 1996. – 208 с.
4. Сахута, Я.М. Беларускае народнае дэкаратыўна-прыкладное мастацтва: 2-ое выд., перапрац. і дап. / Я.М. Сахута. – Мн.: Беларусь, 2001. – 110 с.: іл.
5. Сілівон, В.А. Навучанне дашкольнікаў дэкаратыўнай творчасці: кн. для выхавальцаў дзіцячых садкоў. Мн.: Нар. Асвета, 1989. – 111 с.: іл.

ВОСПИТАТЕЛЬНЫЙ ПОТЕНЦИАЛ ВИТЕБСКОГО РЕГИОНА В ПАТРИОТИЧЕСКОМ ВОСПИТАНИИ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Амасович Н.В., кандидат педагогических наук, доцент
(г. Витебск, ВГУ имени П.М. Машерова)

Одним из приоритетных направлений воспитательной системы современных образовательных организаций является патриотическое воспитание. Учреждения дошкольного образования, являясь начальным звеном системы образования, призваны формировать у детей первое представление об окружающем мире, отношение к родной природе, малой Родине, своему Отечеству. Патриотизм – любовь к Родине, ответственность и гордость за нее, желание трудиться на ее благо, беречь и умножать ее богатства – начинает формироваться уже в дошкольном возрасте. Невозможно воспитать чувство собственного достоинства, уверенность в себе, а, следовательно, полноценную личность, без уважения к истории и культуре своего Отечества, к его государственной символике.

За последние годы в системе образования Витебской области были созданы важные заделы, позволяющие в ближайшие годы приступить к реализации принципиально новых и масштабных задач. В регионе осуществляется последовательный курс по формированию идеологии белорусского государства, кристаллизации белорусской

национальной идеи, воплощенной в лозунге «За сильную и процветающую Беларусь!»).

Для воспитания подрастающего поколения найдена такая основа, которая позволяет опираться на достижения науки и человеческой практики, гибко реагировать на новые образовательные технологии. В связи с этим наиболее адекватным нам представляется ценностно-антропологический подход. Его посылами являются:

- ребенок имеет природные задатки для полиаспектного, но при этом целостного развития;

- ребенок есть производное: времени и человеческой цивилизации; этногенеза; государственного устройства; семейно-бытовой культуры; личного проявления.

Такой поликультурный базис дает возможность определить систему человеческих ценностей, которую необходимо положить в основу формирования национально-го самосознания как неотъемлемой части гражданственности и патриотизма.

Дошкольное детство – важнейший период в жизни человека, когда закладываются основы его личностной культуры, осваиваются моральные и нравственные ценности общества. Именно в этот период жизни у ребенка формируются представления о самом себе, о людях, о явлениях общественной жизни, о человеческой культуре, что создает предпосылки воспитания гражданских качеств и присвоения нравственных ценностей общества. Опыт работы показывает, что современные дети более активны и осведомлены, как им кажется, чуть ли не во всех областях жизни, они смелее и самоувереннее. Нередко у многих детей встречается переоценка своей поверхностной информированности, пренебрежение к авторитету и мнению других (как сверстников, так и взрослых), неумение чувствовать и нежелание задумываться. Значительные перемены, вызванные ходом общего развития ребенка, изменения его образа жизни, некоторых целей, возникающих перед ним, приводят к тому, что становится иной его духовная жизнь. У детей старшего дошкольного возраста появляются новые переживания, расширяется круг жизненных целей, рождается новое эмоциональное отношение к окружающей действительности. В этот период на фоне эмоционально-ориентировочных переживаний появляется внутренняя ориентация на деятельность, формируется положительное или отрицательное отношение к базовым общественным ценностям.

Поэтому одной из главных задач на данном этапе является воспитание детей, с одной стороны, – в традициях уважения к культурному многообразию мира, исторической и духовной общности славянских народов, а с другой – развитие у них национальной гордости и гражданского самосознания.

Современное белорусское общество в настоящее время все больше приходит к пониманию того, что прививая подрастающему поколению уважение к людям, живущим рядом, интерес к истории и традициям своего народа, любовь к родному краю – мы укрепляем основы государственности. Поэтому вопросы патриотического воспитания населения находятся в центре внимания общественности и государства.

Чувство патриотизма не зарождается само по себе. Его становлению способствует целенаправленное длительное воспитательное воздействие на личность с ранних лет жизни, где также имеют влияние такие условия, как образ жизни, семья, работа педагогов. Одной из главенствующих задач в воспитании детей дошкольного возраста является привитие любви к Родине и родному краю, знакомство с элементарными понятиями и целенаправленная систематическая работа с детьми в условиях образовательного учреждения. В настоящее время данный вопрос нашел отклик у большинства педагогов Витебского региона и является, как никогда актуальным. Чувство Родины у каждого человека начинается с памяти детства о своем доме, дворике, городе или селе. То есть любовь к родной земле зарождается у истинного патриота в ран-

нем возрасте и сопровождает его всю жизнь. Территория, с которой связана история народа, и уголок родной земли, где вырос каждый из нас, тесно взаимосвязаны и являются одним из наиболее глубоких источников патриотических чувств. Правильное развитие чувства земли предков должны способствовать нашему восприятию всей территории страны в ее единстве.

Методические материалы по формированию патриотических чувств дошкольников широко используются в практике детских садов, однако следует признать, что в основном они охватывают материал в целом по истории Республики Беларусь, не уделяя должного внимания той конкретной области или региону, в котором живет ребенок. В целях повышения качественного уровня воспитательного процесса, изучения и обобщения положительного педагогического опыта идеологической и воспитательной работы возникла необходимость создания учебно-методического пособия «Мой родной город-Витебск», отражающего прошлое и настоящее Витебского региона, в помощь родителям, педагогам-практикам, работающим в сфере педагогики детства [1].

Особенностью пособия является то, что оно призвано решать задачи патриотического воспитания детей с опорой на национально-региональные традиции родного края. Изучение специфики природного и культурного наследия родного края является важным условием воспитания патриотических чувств как важнейшего качества личности гражданина.

Целью методических рекомендаций является создание условий для воспитания у детей дошкольного возраста начал патриотизма и гражданственности в соответствии с их возрастными возможностями.

Учебно-методическое пособие «Мой родной город-Витебск» призвано решать следующие задачи:

1. Воспитание у детей любви и привязанности к своей семье, родному дому, детскому саду, родному городу.
2. Формирование бережного отношения к природе и всему живому.
3. Развитие интереса к традициям, промыслам, декоративно-прикладному искусству Витебского региона.
4. Расширение представлений о стране, воспитание уважения и гордости за свой город.
6. Воспитание уважения к защитникам Родины, их подвигам во имя Родины.
7. Формирование уважения к культуре других народов, толерантности, терпимости, доброжелательного отношения к ним.
8. Показ детям зависимости между деятельностью одного человека и жизнью всех людей.

Организация работы по учебно-методическому пособию с детьми ведется в нескольких направлениях:

- о духовно-образовательное (тематические занятия, беседы, чтение художественной литературы, рассматривание иллюстраций, макетов, занятия в музее);
- о воспитательно-образовательное (развлечения, народные праздники, игровая деятельность);
- о культурно-познавательное (экскурсии, посещение кукольных спектаклей, встречи с интересными людьми);
- о нравственно-трудовое (продуктивная деятельность, организация посильного труда детей).

Содержание комплекса представляет различные формы работы, смысл которых заключается в формировании категорий добра и зла, высоких нравственных ценностей, обращение сознания дошкольников к идеалам, которые имели место в истории Витебщины, и создания у детей, самостоятельных представлений о значении большой

и малой Родины. Если ребенок, воспитатель и родители в своей повседневной деятельности будут регулярно обращаться к материалам комплекса, то его использование поможет вырастить людей убежденных, благородных, готовых принять любое решение, тех, которых принято называть коротким и ёмким словом – “патриот”. Пособие предполагает работу по формированию патриотических чувств и сознание на основе исторических ценностей и роли Витебского региона в культуре и истории Беларуси, развитию чувства гордости за свой край; воспитанию личности гражданина – патриота Витебщины; формированию базы нормативного, правового и организационно-методического обеспечения функционирования системы патриотического воспитания. Главным условием развития личности ребенка является наличие привлекательных видов детской деятельности, представление ребенку возможности самостоятельно проявить инициативу, творчество. Способы общения направлены на позицию ребенка, внимательное отношение к его чувствам и эмоциям. Основу учебно-воспитательного работы по данному комплексу составляет самостоятельность ребенка.

Учебно-методическое пособие «Мой родной город-Витебск дает возможность детям проявить свои способности, удовлетворить интересы, а воспитатель, работая с данным материалом, имеет возможность наблюдать за детьми, устанавливать с более тесный контакт, влиять на социальный статус ребенка, развивать субъектные отношения через воспитательный процесс. Мы убеждены в том, что у наших детей появится ощущение “Я – уроженец Витебщины”, чувство ответственности за свое будущее, в том случае если будет система деятельности, основанная на сотрудничестве детей, педагогов, родителей и общественных организаций. Благодаря такой системе происходит становление норм демократической культуры, формирование навыков игрового общения, развитие гражданских и патриотических чувств.

Список цитированных источников:

1. Амасович, Н.В., Мой родной город. – Витебск: методические рекомендации / Н.В. Амасович. – Витебск: ВГУ имени П.М. Машерова, 2015. – 36 с.

СОЧИНЕНИЕ КАК ВИД ТВОРЧЕСКОЙ РАБОТЫ В НАЧАЛЬНЫХ КЛАССАХ

Андреева Ю.К., студентка 4 курса

(г. Витебск, ВГУ имени П.М. Машерова)

Научный руководитель – Крицкая Н.В., канд. филол. наук, доцент

Современная школа ставит перед собой цель – развить речевое творчество учащихся, показать необходимость в умении владеть богатствами родной речи, сформировать различные речевые умения, позволяющие свободно владеть языком как средством общения в различных сферах жизнедеятельности.

Самая серьёзная и трудная задача учителя – научить детей думать, размышлять обо всём, что происходит вокруг и уметь говорить об этом, делиться своими мыслями. Деятельность учителя на уроке должна быть чётко направлена на развитие самостоятельности, творчества детей, вовлечение их в живой процесс тесного сотрудничества с учителем и друг с другом. Данная деятельность может быть организована с помощью творческих работ.

Одним из основных видов творческих работ является сочинение. Оно требует самостоятельности школьника, активности, увлечённости, внесения чего-то своего, личного в текст. Оно способствует становлению личности учащегося. Выбор слов, оборотов речи и предложений, обдумывание композиции рассказа, отбор материала,

установление логических связей, проверка орфографии – весь этот сложный комплекс действий требует от ребёнка высокого напряжения всех его творческих сил [1, с. 455].

Наиболее распространенными в школьной практике являются сочинения повествовательного характера. Основным материалом их содержания служат события из личной жизни детей или общественные события, в которых дети принимают участие. Сюда входят и письменные рассказы детей об экскурсиях на природу, рассказы о проведении праздников, каникул и т. д. Такие сочинения в большинстве случаев включают в себя и элементы описания. Способность учащихся к самостоятельному творчеству ярко проявляется в сочинениях, написанных на основе собственных наблюдений, впечатлений и жизненного опыта.

Самыми сложными являются описательные сочинения. Цель таких сочинений – не только рассказать про знакомое детям, но и определить главное, типичное, специфическое, свойственное только каждому из них, передать чувства и настроение, вызывающих эти предмет, явление, событие, человек. Учить детей составлять описания нужно начинать с развития у них наблюдательности за одним предметом.

Сочинение-рассуждение является одним из средств развития у учащихся умения логически мыслить и доказывать правильность выдвинутых положений.

Написание сочинений – одно из наиболее действенных упражнений развития связной речи учеников, которое наряду с другими видами работ в начальной школе учит детей основным умениям работы с текстом, активизирует мыслительную деятельность, развивает творческие способности. Научить детей писать сочинения правильно и красиво – кропотливый труд. Только повседневная работа над усвоением норм литературного языка на всех уроках даёт положительные результаты. Решающим условием развития литературно-творческих способностей школьников является повседневная работа учителя с учётом интересов, способностей и подготовленности учеников. Развивая воображение, образное мышление ребят, учитель формирует творческую личность. Только при таких условиях сочинения не становятся тягостью для учеников, а служат их самопознанию, самовыражению, духовному и нравственному развитию.

В ходе написания сочинений выявляется творчество учителя, его мастерство вызывать интерес учащихся к написанию сочинений, помочь им психологически организовать и дисциплинировать себя, подчинить свои мысли, устремления одной цели. Ученики под руководством учителя анализируют тему, прорабатывают ряд вопросов, раскрытия которых требует тема, знакомятся с различными видами сочинений, учатся составлять планы, по планам создают устные сочинения.

Сочинения в начальных классах должны быть обучающими, т. е. на уроках подготовки и проведения сочинений нужно учить, о чем писать и как писать. Учитель обязан организовывать наблюдения, учить детей видеть и слышать мир.

Прежде всего, учитель должен определить тему сочинения. При выборе темы учителю нужно руководствоваться не только ее сложностью или простотой, но и тем, насколько тематика интересна и близка учащимся, знакомы ли дети с этим материалом, который необходимо отразить в сочинении. Очень важно предлагать такие темы, чтобы работа над ними охватила детей, заставила их задуматься и дала возможность раскрыться в своем сочинении. Тему сочинения нужно сформулировать так, чтобы она подсказала сюжет сочинения, его основную мысль, чтобы помогла школьнику описать то или иное в полной мере.

После определения темы учитель должен дать конкретное задание по сбору материала для творческой работы, организовать экскурсию или наблюдение. Однако даже правильно организованные наблюдения далеко не всегда обеспечивают успех в работе над сочинением. На уроке нужно помочь найти детям нужные слова для описа-

ния, помочь правильно понять и осмыслить, уточнить сведения, полученные в ходе наблюдения. Поэтому рассказы детей, беседа по наблюдениям расцениваются как необходимые элементы в структуре уроков обучающего сочинения.

После обсуждения впечатлений составляется план сочинения, идет работа над новыми словами; учащиеся устно составляют рассказы по плану, упражняются в предупреждении возможных стилистических ошибок.

В ходе непосредственного написания сочинения учащийся должен использовать всё подготовленное, вспомнить все, о чем говорилось в ходе беседы; успеть написать намеченное, оставить время на самопроверку и редактирование; проверить самостоятельно написанное, в случае необходимости обращаться к учителю.

Для редактирования текста учащимися возможно использование памяток «Проверь себя». Памятка должна напоминать учащимся, что после написания необходимо проверить содержание текста, восполнить что-то пропущенное, устранить лишнее и повторы, заменить неудачно подобранные слова другими, более точными для данной ситуации; исправить неудачно построенные предложения, связать их между собой; проверить орфографию и пунктуацию.

При проверке сочинений учителем необходимо проанализировать их последующим критериям: несоответствие содержания сочинения его теме; нарушение композиции построения; неудачная связь между отдельными предложениями или отсутствие связи; неправильный или неудачный порядок слов в предложении; лексические недочёты: неправильное употребление слов и выражений; грубые и типичные орфографические и пунктуационные ошибки.

После проверки работ учитель должен отвести несколько минут очередного урока на их анализ. Вначале должна быть выведена общая оценка выполнения работы классом в целом, затем могут быть прочитаны несколько лучших работ, после чего необходимо разобрать типичные ошибки в написании слов, в построении предложений и всего текста. Также могут быть прочитаны сочинения учащихся в уже исправленном виде.

Сочинение представляет собой результат продуктивной речевой деятельности и является, с одной стороны, предметом обучения, с другой – средством достижения конечной цели – формирования коммуникативно-речевых умений учащихся. Оно позволяет одновременно решать задачи обучения, развития и воспитания школьников.

При написании сочинений выявляется глубина знаний, самостоятельность высказываний и умение соотносить представление с действительностью, а главное – умение выражать свои чувства и мысли словами.

Сочинение также служит эффективным средством формирования личности. Оно возбуждает эмоции, умственную самостоятельность, приучает детей осмысливать, оценивать и систематизировать виденное, пережитое и усвоенное, развивает наблюдательность, учит находить причинно-следственные связи, сопоставлять и сравнивать, делать выводы. Оно дисциплинирует мысль, рождает у школьников веру в себя, в свои силы и возможности [1, с. 455].

Список цитированных источников:

1. Рамзаева, Т.Г. Методика обучения русскому языку в начальных классах: Учеб.пособие для студентов пед. ин-тов по спец. «Педагогика и методика нач. обучения» / Т.Г. Рамзаев, М.Р. Львов. – М.: Просвещение, 1979. – 431 с.
2. Соловейчик, М.С. Русский язык в начальных классах / М.С. Соловейчик. – Москва. Линка – пресс, 1994.
3. Рыбникова, М.А. Очерки по методике литературного чтения / М.А. Рыбникова. – М., 1985.

КРАЕВЕДЧЕСКИЙ ПОДХОД В ИЗУЧЕНИИ РУССКОГО ЯЗЫКА В НАЧАЛЬНЫХ КЛАССАХ

Байдо И.В., студент 4 курса
(г. Витебск, ВГУ имени П.М. Машерова)

Научный руководитель – Крицкая Н.В., канд. филол. наук, доцент

Сегодня в образовании и в обществе пересматриваются цели и задачи, направленные на формирование и развитие социально значимых ценностей. В условиях модернизации белорусской школы краеведение должно стать важной составляющей частью гражданского воспитания школьников. Использование краеведческого материала на уроках русского языка – это потребность времени, обращение к данной теме продиктовано теми изменениями, которые происходят в обществе, а значит, и в образовании.

Цель данной публикации – показать эффективность использования краеведческих текстов на уроках русского языка в начальных классах.

Методологическую базу исследования составляют работы отечественных и зарубежных ученых, методистов и педагогов. В работе использовались метод изучения научно-методической литературы по проблеме исследования, метод обобщения, метод педагогического наблюдения за учебным процессом, метод анкетирования, метод обобщения.

Краеведением занимаются историки, естествоиспытатели, специалисты языка и литературы, архитекторы, работники искусств. Поэтому краеведение может быть различным: историческое, географическое и даже археологическое. Понятие «краеведение» различными учеными-методистами рассматривается по-разному.

В 20-х годах XX в. краеведение рассматривалось как метод синтетического изучения какой-либо определенной, выделяемой по административным, политическим или хозяйственным признакам относительно небольшой территории.

В 30-х годах краеведение определялось как «общественное движение, объединяющее местное трудовое население, активно участвующее в социальном строительстве всего края на основе всестороннего его изучения». Были также высказывания о краеведении как об особой науке, предмете преподавания.

А.С. Барков говорил, что «краеведение есть комплекс научных дисциплин, различных по содержанию и частным методам исследования, но ведущих в своей совокупности к научному и всестороннему познанию края» [1, с. 80].

В настоящее время, говоря о краеведении, чаще всего понимают его именно как краеведение, в задачу которого входит всестороннее, синтезированное изучение родного края.

Понятие «краеведческий подход» представляет собой один из конкретных случаев проявления краеведческого принципа в обучении. Краеведческий принцип как один из общепедагогических принципов означает всестороннее использование краеведческих сведений и источников в организации учебной и воспитательной работы. Краеведческий подход – это конкретный методический прием проявления краеведческого принципа: уточнение, конкретизация, раскрытие и подтверждение научных понятий фактами окружающей действительности и практического осуществления связи обучения с жизнью и практикой.

Очень часто в методической литературе и в практике учебно-воспитательной работы выражение «краеведческий подход» и «краеведческий принцип» употребляются как синонимы [2].

Под краеведческим принципом понимается установление в процессе обучения ассоциативных связей между известными учащимся фактами из окружающей их действительности и изучаемым программным материалом в целях повышения качества усвоения знаний.

Методологической основой дидактики, а, следовательно, и краеведческого подхода как одного из дидактических принципов является теория познания. Эта теория учит, что через явления и видимость вещей данных нам непосредственно в ощущениях, наша жизнь познает сущность вещей, их существенные отношения. На основе живого созерцания объектов и явлений осуществляется восприятия, раскрываются закономерности, проводятся обобщения, делаются выводы и в итоге формируются знания, необходимые для использования их в практической деятельности на основе живого созерцания и восприятия у детей создаются первичные представления и понятия. Чем конкретнее и образнее представляют учащиеся предмет изучения, тем активнее притекает процесс осмысления и обобщения знаний, полученных на уроке.

Краеведческий материал, используемый в зависимости от дидактических целей и воспитательных задач урока, выступает как источник теоретических знаний и подтверждения их истинности, как средство познания и как объект решения учебно-познавательных задач в процессе обучения.

В современной методике постепенно утверждается культурологический аспект преподавания русского языка. Однако в школьной практике материалы культурно-национального и краеведческого характера практически не используются. Обращение к фактам истории и культуры родного края на уроках русского языка вызывает у школьника поначалу удивление, в процессе дальнейшей работы – радость открытия, а в конечном итоге – любовь к малой родине и гордость за свою страну. Таким образом, краеведческий текст, являясь формальной единицей обучения языку, становится важнейшим средством воспитания.

Формы работы с краеведческими текстами достаточно многообразны. Это, во-первых, словарная работа, в ходе которой выполняются задания: найти в толковом словаре значения указанных слов; перевести устаревшие слова на современный язык; узнать слово «тематические словарики» и т.д.

Вторая форма – работа с «малыми текстами», то есть выполнение упражнений и мини-диктантов под общим названием «Познай и полюби свой край». Это серия заданий включает следующие рубрики: «Знаете ли вы, что...», «Это интересно», «Из области...», «Почему мы так говорим?» и др.

Третьей формой работы является лингвистический анализ текста, содержащего краеведческий материал, а также работа с «текстами-информаторами», используемыми для проведения предупредительных, выборочных, свободных, контрольных диктантов.

Осуществление краеведческого подхода в преподавании русского языка может иметь место при проверке и оценке знаний, умений и навыков учащихся, при изучении нового учебного материала, при выполнении учащимися практических и самостоятельных работ, при повторении пройденного и закреплении нового учебного материала.

Наиболее значимая форма работы является продуцирование собственных текстов краеведческой тематики. Она включает в себя задания следующих типов: передача содержания текста средствами иного стиля; развернутый ответ на вопрос проблемного характера; изложение с творческим заданием; сочинения.

Подбор текстов осуществляется не только с учетом их насыщенности орфограммами, но и с позиций их значимости для формирования национального самосознания, чувства гордости за свою малую родину.

Краеведение – развивающаяся перспективная область знаний. Использование краеведческих текстов на уроках русского языка – один из самых активных и творческих форм приобщения ученика к истории и культуре своего края.

Список цитированных источников:

1. Барков, А.С. Вопросы методики и истории географии / А.С. Барков. – М., 1961.
2. Сафиуллин, А.З. Географическое краеведение в общеобразовательной школе: пособие для учителей / А.З. Сафиуллин. – М.: Просвещение, 1979. – 127 с.

ОСОБЕННОСТИ НРАВСТВЕННОГО ВОСПИТАНИЯ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

Баранова А.С., студентка 4 курса
(г. Минск, БГПУ имени М. Танка)

Научный руководитель – Сорока О.Г., канд. пед. наук, доцент

В процессе культурно-исторического развития человечества каждая эпоха и каждое поколение, опираясь на специфические для них задачи социально-экономического и культурного развития, решает также проблемы воспитания нравственной культуры личности. В современном обществе проблема нравственного воспитания встала наиболее остро, и, что характерно, ее проявления значительно выделяются на фоне общих общественных проблем. Нравственные идеалы, накопленные за века предыдущими поколениями, в наши дни заменяются и вытесняются ценностями других культур и наций или вовсе исчезают, уступая место безнравственности. Все чаще человек сталкивается с явлениями безнравственного отношения и поступков в литературных произведениях, художественных фильмах, СМИ, сети Интернет. Младшие школьники, не имея устойчивых нравственных идеалов, начинают подражать транслируемым моделям поведения, присваивая искаженные нравственные и культурные ценности. Преодолеть сложившуюся ситуацию можно, объединив усилия педагогов и родителей в вопросе нравственного воспитания детей.

Проблема нравственного воспитания рассматривалась в трудах Я.А. Коменского, Дж. Локка, Ж.-Ж. Руссо, И.Г. Песталоцци, И. Гербарта и других ученых. Русские педагоги-просветители А.Н. Радищев, В.Г. Белинский, А.И. Герцен, Л.Н. Толстой рассматривали ее как необходимое условие для гармонического развития личности [1, с.89]. Нравственное воспитание – это целенаправленный процесс приобщения детей к моральным ценностям человечества и конкретного общества. Оно направлено на решение таких задач, как формирование нравственных понятий, суждений, чувств и убеждений, навыков и привычек поведения, соответствующих определенным нормам общества. В основу нравственного воспитания подрастающего поколения заложены общечеловеческие ценности, социальные моральные нормы, выработанные человечеством в процессе исторического развития общества, а также такие принципы и нормы, которые возникли в обществе относительно недавно, на современных этапах развития социума. Основой человеческой нравственности является нравственные чувства, переживания, совесть. Нравственно-этические чувства личности неразрывно связаны с нравственными и эстетическими идеалами, идеальными представлениями о поведении человека, его отношения к жизни. Совершенное, активное, творческое исполнение моральных требований общества и есть нравственный идеал.

В Беларуси согласно Кодексу об образовании нравственное воспитание определяется как основной компонент цели воспитания и самой воспитательной системы.

Задачи нравственного воспитания условно могут быть разделены на группы: 1) приобретение знаний в области нравственности и этики; 2) формирование ценностного отношения к окружающему миру; 3) формирование опыта социально-ориентированной деятельности. Таким образом, первая группа задач отвечает за решение вопросов приобщения непосредственно к нравственным ценностям, вторая – за возникновение в чувственно-волевой сфере личности устойчивых отношений к нравственным ценностям; третья – направлена на активное включение человека в нравственную деятельность.

В научной педагогической литературе нравственное воспитание рассматривается как один из самых важных видов воспитания, задача которого заключается в целенаправленном формировании нравственной сознательности личности; развитии нравственных чувств и идей у ребенка; формировании привычек и навыков нравственного поступка человека в соответствии с определенным установившимся моральным устоем [2, с. 155]. Л.В. Кузнецова определяют нравственное воспитание как целенаправленный процесс взаимодействия взрослого и ребенка, направленный на сознательное формирование нравственных чувств и качеств, усвоение моральных норм и правил, развитие нравственных мотивов и навыков поведения личности ребенка [3, с. 63]. По мнению С.А. Козловой [3] нравственное воспитание эффективно лишь в том случае, когда имеет место целостный педагогический процесс, соответствующий нормам общечеловеческой морали, организации всей жизни младших школьников: деятельности, отношений, общения с обязательным учетом их возрастных и индивидуальных особенностей. Результатом такого целостного процесса становится формирование непосредственно нравственной цельной личности, в единстве ее сознания, нравственно-этических чувств, совести, нравственной воли, навыков, привычек, а также общественно ценного поведения. Автор считает, что основополагающей базовой категорией нравственно-этического воспитания является понятие нравственного чувства – постоянного эмоционального ощущения, переживания, реальных нравственных отношений и взаимодействий [3].

С течением времени ребенок постепенно овладевает принятыми и распространенными в социуме общественными нормами и правилами поведения и взаимоотношений. Кроме того, в процессе освоения этих знаний и ценностей происходит присваивание ребенком способов и форм взаимодействия, путей выражения своего отношения к людям, природе, а также непосредственно к себе. Педагоги отмечают, а практика показывает, что воспитание и формирование миропонимания ребенка проходит эффективнее тогда, когда его жизненный опыт только начинает накапливаться и развиваться. Именно в детстве определяется непосредственно направленность личности, появляются первые моральные установки и взгляды.

Чтобы содержание нравственного воспитания было не только воспринято обществом, но и принято ребенком, необходимо использовать адекватные методы, средства, педагогические пути, свойственные тому или иному возрасту ребенка и учитывающие его психолого-педагогические особенности. Взаимодействие педагога и младших школьников определяется исходными позициями общества в отношении его членов: гуманизмом, требовательностью, созданием условий для всестороннего развития и др., которые определяют направленность как отдельных методов работы с детьми, так и всего педагогического процесса в целом. Для корректной организации нравственного воспитания необходимо донести до детей тот факт, что взрослый является для них и организатором жизни, и объектом познания, и реальным носителем тех моральных ценностей, к которым у ребенка формируется конкретное отношение. Таким образом взрослый сам выступает как образец поведения и отношения к действительности.

Педагоги и психологи утверждают, что для того, чтобы сформировать нравственную культуру личности ребенка, первоначально у него должно появиться жела-

ние овладеть нравственным качеством, это значит, что важно создать условия воспитания, способствующие возникновению мотивов для приобретения соответствующего нравственного качества.

Основным средством нравственного воспитания детей младшего школьного возраста является их собственная деятельность: игра, труд, учение, художественная деятельность. При этом каждый из представленных видов деятельности выполняет специфическую функцию воспитания, направленную на развитие специфической стороны нравственного поведения. Средством нравственного воспитания младших школьников также можно считать природу. Под ее влиянием у детей формируются гуманные чувства, желание заботиться о тех, кто слабее, кто нуждается в помощи, защищать их, это также способствует формированию у ребенка уверенности в себе. Воздействие природы на нравственную сферу личности детей многогранно и при правильной педагогической организации становится значимым и определенным средством воспитания нравственных чувств и поведения.

Анализ представленных в психолого-педагогической литературе аспектов нравственного воспитания младших школьников позволяет отметить, что оно должно стать самым актуальным направлением воспитательной работы учителя начальных классов. Процесс нравственного воспитания протекает более эффективно, если затрагивает познавательную, эмоциональную и действенно-практическую сферу ребенка. Педагог для формирования нравственной культуры личности может использовать достаточно широкий спектр методов и приемов, главным из которых является личный пример. Нравственные мотивы и качества обязательно следует закреплять через включение ребенка в значимые для него виды деятельности.

Список цитированных источников:

1. Калужный, А.А. Роль учителя в нравственном воспитании школьников / А.А. Калужный. – М.: Прогресс, 2006. – 187с.
2. Сластенин, В. А. Педагогика / В.А. Сластенин. – М.: Издательский центр «Академия», 2002. – 405 с.
3. Кузнецова, Л. В. Гармоничное развитие личности младшего школьника / Л.В. Кузнецова. – М.: Просвещение, 2008. – 241 с.

МЕДИКО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПОДГОТОВКА ШКОЛЬНИКОВ

Баранок В.Н., кандидат педагогических наук, доцент
(г. Витебск, ВГУ имени П.М. Машерова)

Культура неотложного медицинского самообслуживания, медицинской взаимопомощи и помощи – это часть общей культуры человека.

В настоящее время в странах мира очень высок уровень уличного, бытового, спортивного и производственного травматизма, несчастных случаев на дорогах и на воде. Это требует от детей и взрослых строгого соблюдения правил предупреждения травм и определенных знаний оказания первой медицинской помощи при несчастных случаях.

Очень вероятно, что знание школьником правил оказания первой медицинской помощи может спасти его близких и родных, незнакомого человека или даже самого себя от гибели.

В действительности же наблюдается, казалось бы, две взаимоисключающие друг друга тенденции: с одной стороны, чрезмерное увлечение лекарствами, а с другой – неумение оказать элементарную первую медицинскую помощь.

Эти обстоятельства подтверждают актуальность решения проблемы начальной медико-педагогической подготовки каждого человека.

Целью исследования мы ставили изучение проблемы медико-педагогической подготовки школьников к освоению культуры неотложного медицинского самообслуживания, медицинской взаимопомощи и помощи другим людям.

Теоретико-методологической основой исследования - труды отечественных и зарубежных социологов, психологов, педагогов и медиков по медико-педагогической подготовке школьников.

Материалы и методы. Объектом исследования явилось воспитание учащихся общеобразовательных средних школ. Предметом - опыт медико-педагогической подготовки школьников.

Основные методы-теоретический анализ социологической, психолого-педагогической, медико-педагогической и методической литературы по исследуемой теме; моделирование идеальных путей, составляющих систему медико-педагогической подготовки школьников и условий ее эффективной реализации.

Результаты и их обсуждение. В педагогике мало исследований посвящено проблеме медико-педагогической подготовки школьников. Тем самым мы как бы заранее делаем человека беспомощным в чрезвычайных нестандартных ситуациях.

Мало того, в современной общеобразовательной школе нет программно-методического обеспечения массовой медико-педагогической подготовки школьников.

То есть, массовой медико-педагогической подготовке школьников до настоящего времени неоправданно не придается должного внимания.

Изучение практики медико-педагогической подготовки школьников на факультативных и кружковых занятиях, элементов их начальной медицинской подготовки в курсах «Основы безопасности жизнедеятельности», «Анатомия и физиология человека», «Технология» и некоторых других, показывает, что для этого необходимо придерживаться следующих направлений:

- психологически, теоретически, методически и практически готовить учащихся к оказанию первой медицинской помощи;
- помочь родителям готовиться и реализовать в семье процесс медико-педагогической подготовки детей по этому направлению;
- введение медико-педагогической подготовки учащихся в процессе изучения ими всех школьных предметов;
- включить всех воспитанников школы в медико-педагогическую подготовку через изучение ими специального факультативного курса «Начальная медицинская подготовка»;
- дополнительная организация в школе работы аналогичных кружков;
- разработка научно и учебно-методического обеспечения по каждому из этих направлений.

Все эти направления складываются в определенную логическую систему, которая поможет решить многие проблемы медико-педагогической подготовки учащихся общеобразовательной средней школы, формирования у них культуры неотложного медицинского самообслуживания, начальной медицинской взаимопомощи и помощи другим людям.

Заключение. Проблема медико-педагогической подготовки школьников в первую очередь педагогическая, так как она затрагивает проблемы сохранения здоровья и жизни воспитанников; межличностных отношений; формирование их самостоятельности и др. Однако, в массовой общеобразовательной средней школе все еще не сложилась система медико-педагогической подготовки учащихся.

Решение же этой проблемы позволит в будущем избежать многих трагедий, которые происходят из-за неумения оказать первую медицинскую помощь.

Для этого необходима:

- специальная подготовка родителей через организацию занятий по проблемам медико-педагогической подготовки детей, педагогические лектории, семинары, организацию обмена опытом работы и т.п.;
- активная специальная медико-педагогическая подготовка детей родителями в условиях семьи;
- медико-педагогическая подготовка школьников в процессе изучения всех школьных предметов, а также через внедрение обязательного для всех учащихся факультативного курса «Начальная медицинская подготовка»;
- дополнительная подготовка учащихся через организацию кружковой работы.

Список цитируемых источников:

1. Баешко, А.А. Неотложные состояния / А.А. Баешко, П.И. Булай. – Мн.: Беларусь, 1995. – 384 с.
2. Величенко, В.М. Первая доврачебная помощь / В.М. Величенко, Г.С. Юмашев. – М.: Медицина, 1990. – 272 с.
3. Дядичкин, В.П. Медицинская помощь при травмах / В.П. Дядичкин. – Мн.: Вышэйшая школа, 1981. – 240 с.

ПРЕДСТАВЛЕНИЯ БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ О ФАКТОРАХ СТАНОВЛЕНИЯ ИХ ЭТНИЧЕСКОЙ ИДЕНТИЧНОСТИ

Беляев И.А., Татти П.С., студенты 2 курса

(г. Витебск, ВГУ имени П.М. Машерова)

Научный руководитель – Девярых С.Ю., канд. психол. наук, доцент

Социальные процессы на постсоветском пространстве в последние десятилетия показывают высокую действенную значимость этнических факторов в их содержании и динамике. Это может свидетельствовать о том, что устоявшиеся в советском обществе представления о вненациональном «советском человеке» не всегда адекватно отражают социальную реальность в ее отношении к проблемам, связанным с национальной принадлежностью социального актора. В постсоветских странах оказались востребованы идеи, опирающиеся (или эксплуатирующие) на этническую идентичность личности.

Согласно Т. Г. Стефаненко [5], этническая идентичность - составная часть социальной идентичности личности, психологическая категория, которая относится к осознанию своей принадлежности к определенной этнической общности.

Социальные психологи подчеркивают эмоциональную нагруженность конструкта «этническая идентичность». Так В.Г. Крысько [1] в своем определении этого феномена подчеркивает, что этническая идентичность - эмоционально-когнитивный процесс объединения субъектом себя с другими представителями одной с ними этнической группы, а также его позитивное ценностное отношение к истории, культуре, национальным традициям, фольклору, языку, к народным идеалам. Сходным образом и А.А. Бодалев с соавторами [3] отмечает, что этническая идентичность связана с переживанием личностью своей принадлежности к определенному этносу, осознание наличия типичных для его представителей качеств.

Формирование этнической идентичности протекает под воздействием внутрен-

них и внешних факторов. В качестве внешних факторов выступают основные принципы жизнедеятельности этноса, в виде совокупности норм поведения, ценностей, этнических символов, проявляющиеся в фольклоре. Внутренние факторы предполагают рассмотрение объектно-субъектного характера этнической идентификации, преломленного сквозь призму индивидуальных характеристик человека.

Среди самых существенных факторов, влияющих на формирование этнической идентичности, психологи выделяют: особенности этнической социализации в семье, школе и ближайшем социальном окружении, особенности этноконтактной среды, прежде всего ее гетерогенность/гомогенность, статусные отношения между этническими группами [5], а наиболее важными из них являются язык, культура, статус этнической группы (этническое большинство или меньшинство), степень вовлеченности человека в процесс межэтнического взаимодействия, осведомленность о психологических особенностях представителей других этносов [1].

Факторы, согласно А.И. Розуму [4], определяющие социальную идентичность личности в процессе социализации не действуют прямо, но опосредованно, "психологически". А это значит, что их точный учет в принципе невозможен. В этой связи говорят о психологических условиях социализации. Вместе с тем, возможно изучение социальных представлений носителей этнической идентичности о факторах социальной среды, определивших (и определяющих) их (носителей идентичности) выбор той или иной этнической идентичности, что позволяет неким образом отслеживать разноразличные факторы социальной среды как актуально действующие, так и действовавшие в прошлом на личность в процессе ее этнического самоопределения. Выявление этих представлений может служить способом, позволяющим оценить эффективность целенаправленных социальных воздействий (прежде всего, педагогических) в процессе становления этнической идентичности, и, следовательно, эффективность самого процесса воспитания человека как носителя определенной национальности.

Прогностическая ценность означенного выше феномена и определяет цель настоящего исследования: каковы представления будущих педагогов о факторах, определяющих становление их этнической идентичности.

Материал и методы. В качестве испытуемых выступали студенты педагогического факультета и факультета социальной педагогики и психологии ВГУ имени П.М. Машерова. В качестве инструмента исследования использовалась "Методика исследования эмоционально-ценностного компонента этнической идентичности" [2]. В анонимном бланковом опросе участвовало 76 студентов.

Таблица 1

№ п.п.	Наименование фактора	Ранг	%
1	Типичный образ жизни	4	47,4
2	Черты характера, менталитет	3	52,6
3	Народные песни, танцы	11	7,9
4	Язык	5	44,7
5	Страна проживания, местожительство	1	65,8
6	Исторические судьбы, общее прошлое	6	42,1
7	Внешность	7	34,2
8	Эпос, предания, сказки	10	15,8
9	Природа, географическое пространство	2	57,9
10	Художественная литература	8	23,7
11	Народные обычаи, традиции и обряды	9	22,4
12	Родители, родственники, предки	12	2,6

Содержание представлений студентов педагогических специальностей о факторах становления их этнической идентичности, в %

Результаты и их обсуждение. Полученные данные представлены в таблице. Для удобства анализа мы объединили все, выделенные респондентами в три блока: 1) наиболее представленные факторы; ранги 1 - 4. 2) наименее представленные факторы; ранги 9 - 12. 3) факторы, по представленности занимающие средние позиции; ранги 5 - 8.

Факторы, составившие первый блок условно можно определить как "факторы повседневности". Это те события и явления, с которыми человек сталкивается ежедневно. Можно предположить, что эти факторы активно не воздействуют на личность, а воспринимаются ею как повседневный фон жизнедеятельности.

Второй блок факторов (ранги 5 - 8) интерпретируют этническое на символическом уровне. На каждый из факторов этого блока указала примерно треть опрошенных. Можно предположить, что символическое выражение белорусской этничности для значительной части студентов (почти две трети не выбрали эти факторы) не понятно и трудночитаемо.

Третий блок факторов (9 - 12) можно истолковать как связь поколений. Примечательно, что помимо элементов белорусского фольклора (народные песни, танцы, легенды и подоб.) в него вошел фактор "родители, предки". Этот фактор, как нам представляется, отражает смысловые характеристики понятия "этническая идентичность". Здесь отметим, что именно элементы фольклора в современных условиях наиболее часто передаются в процессе педагогически организованного воздействия на личность.

Заключение. Исследование показало, что, согласно представлениям студентов, наибольшее влияние на формирование их этнической идентичности оказывают факторы, составляющие фон повседневности. Можно говорить и о том, что ресурсы и возможности образования (школьного, вузовского) не в полной мере участвуют в процессе становления этнической идентичности будущих педагогов.

Список цитированных источников:

1. Крысько, В.Г. Этнопсихологический словарь / В.Г. Крысько. – М.: МПСИ, 1999. – 343 с.
2. Методика исследования эмоционально-ценностного компонента этнической идентичности // Стефаненко Т. Г. Этнопсихология: практикум: Учебное пособие для студентов вузов / Т. Г. Стефаненко. – М.: Аспект Пресс, 2006. – 208 с
3. Психология общения. Энциклопедический словарь / под общей редакцией А. А. Бодалева. – М.: Когито-Центр, 2011. - 360 с.
4. Розум, А.И. Психология социализации и социальной адаптации / А.И. Розум. – СПб: Речь, 2004. - 280 с.
5. Стефаненко, Т. Г. Этнопсихология: Учебник для вузов / Т. Г. Стефаненко. – 4-е изд., испр. и доп. – М.: Аспект Пресс, 2009. – 368 с.

ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНОЕ ИССЛЕДОВАНИЕ УРОВНЯ СФОРМИРОВАННОСТИ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ СТУДЕНТОВ-ИНОСТРАНЦЕВ

Богачева Е.М., магистрант

Данич О.В., кандидат филологических наук, доцент
(г. Витебск, ВГУ имени П.М. Машерова)

Коммуникативная компетенция в современном ее понимании – это сложное целое, проблемы которой могут быть разделены на методические, лингвистические, психологические и социолингвистические. Очевидно, что при таком подходе содержанием коммуникативной компетенции является методически, лингвистически, психологически и социолингвистически согласованное единство всех компонентов, обра-

зующих ситуации общения, а также знания и умения, необходимые учащимся для понимания и порождения собственных программ речевого поведения.

Специфика и объем коммуникативной компетенции зависят от целей овладения языком, которые ставят перед собой учащиеся, их интересов и мотиваций, избираемых ролей, видов коммуникативной деятельности, выполняемых в процессе обучения и после его завершения. Овладение каждым учащимся коммуникативной компетенцией является конечной целью изучения языка, а соответственно и конечной целью обучения. Этим обусловлена актуальность проведенного нами исследования. Цель работы – проанализировать результаты проведенного опытно-экспериментального исследования по диагностике исходного уровня сформированности коммуникативных компетенций студентов-иностранцев при изучении РКИ. В нашем эксперименте участвовали 43 студента.

Констатирующий этап эксперимента проходил в 2016 году (февраль – май), его цель состояла в определении перспектив и проблем, возникающих в ходе применения разработанной модели. Для достижения этой цели были поставлены и решены следующие задачи: определить эффективность коммуникативного подхода к обучению; раскрыть трудности в учебном процессе. Для того чтобы решить указанные задачи, нами был использован комплексный метод, который включал в себя:

- тест на определение исходного уровня владения лингвистическими знаниями и коммуникативными умениями по РКИ;
- анкетирование по методу М. Рокича с целью определения исходного уровня сформированности социально-ценностных ориентаций и установления наличия опыта социального общения у студентов-иностранцев;
- задания на определение уровня развития лингвистических способностей;
- задание на решение проблемных ситуаций с целью определения исходного уровня владения индивидуально-творческими способами выполнения речевой деятельности.

Обратимся подробно к рассмотрению особенностей определения критериев и показателей эффективности профессиональной подготовки студентов-иностранцев при изучении русского языка как иностранного. В нашем исследовании мы выделяем следующие критерии и показатели эффективности применения педагогической модели подготовки студентов-иностранцев:

- лингвистический – знания, коммуникативные умения;
- социокультурный – социально-ценностные ориентации, опыт социального общения;
- психологический – аналитическое мышление, уровень развития лингвистических способностей;

Для определения исходного уровня владения лингвистическими знаниями и коммуникативными умениями по РКИ у иностранных студентов мы использовали специальные тесты [1, с.46].

Для оценки исходного уровня владения лингвистическими знаниями и коммуникативными умениями по РКИ у иностранных студентов-иностранцев, то есть с целью определения сформированности у них лингвистического критерия, использовалась четырёхбалльная система оценок («2», «3», «4», «5»). Результаты тестирования показали, что на констатирующем этапе по первому показателю – владение лингвистическими знаниями 3% студентов контрольных групп и 5% студентов экспериментальных групп получили высокий балл («4», «5»). По второму показателю (коммуникативные умения) 3% студентов контрольных групп и 5% студентов экспериментальных групп получили высокий балл.

Проведя анализ результатов тестирования на определение исходного уровня владения лингвистическими знаниями и коммуникативными умениями по РКИ, мы можем сделать вывод, что иностранные студенты владеют лингвистическими знаниями по РКИ, но допускают много лексических, фонетических и грамматических ошибок. Что же касается коммуникативных умений, то необходимо отметить у студентов-иностранцев их наличие на бытовом уровне и отсутствие – на профессиональном уровне.

Для того чтобы определить наличие или отсутствие опыта социального общения, а также исходный уровень сформированности социально-ценностных ориентаций у студентов-иностранцев подготовительного отделения, им была предложена анкета, разработанная на основе методики, которая является одной из самых известных методик, используемых для изучения ценностных ориентаций. Стандартная методика Рокича предполагает, что респондентами будут ранжироваться два списка ценностей – терминальных (ценности-цели: жизненная мудрость, здоровье, интересная работа, любовь, материально обеспеченная жизнь и др.) и инструментальных (ценности-средства: высокие запросы, независимость, образованность, ответственность, твердая воля, честность и др.), располагая их в порядке важности.

Мы предложили студентам анкету на русском и английском языках. Студентам предлагалось ответить на следующие вопросы:

«Что, по вашему мнению, значит выражение «хороший специалист»? «Напишите несколько качеств идеального специалиста», «Напишите несколько ценностей, которые важны для настоящего специалиста».

В исследовании приняли участие студенты из Шри-Ланки, Ирана, Сирии, Туркменистана, Таджикистана, Казахстана. В системе инструментальных ценностей студентов из Шри-Ланки более высокий ранг занимают образованность, исполнительность, самоконтроль, независимость. Для студентов из Ирана ведущими ценностями являются образованность и самоконтроль. Студенты из Сирии ориентируются на такие жизненные ценности, как самоконтроль, образованность, ответственность. Наиболее важными инструментальными ценностями для студентов из Туркменистана, а также Таджикистана являются рационализм, самоконтроль, ответственность. В системе инструментальных ценностей студентов из Казахстана высокий ранг занимают ответственность, образованность, честность.

Рассмотрев ценностные ориентации иностранных студентов из разных стран, мы увидели больше сходств, чем различий. Проанализировав ответы студентов на вопросы, мы пришли к выводу, что большинство студентов считают, что профессия преподавателя предполагает такие качества, как умный, уважаемый людьми человек, имеет высокий социальный статус и в то же время является другом для учащихся, это не учитель-диктатор, а учитель-«кумиротворитель», учитель-посредник и друг.

Среди терминальных ценностей, т.е. ценностей-целей, доминирующими являются ценности личного характера, такие как, здоровье, любовь, счастливая семейная жизнь. Ведущими инструментальными ценностями являются образованность и самоконтроль, лишь для студентов из Сирии – ответственность.

Таким образом, проанализировав и оценив ответы студентов по анкете на основе методики М. Рокича, мы смогли выявить общую систему ценностей, которая выглядит следующим образом: 4% студентов из контрольных групп и 5% студентов из экспериментальных групп доминирующими считают гуманистические ценности альтруистического характера.

Для определения уровня владения аналитическим мышлением студентам контрольных и экспериментальных групп были предложены для решения задания, связанные с содержанием предмета РКИ. По результатам решения конкретных задач

можно составить представление об аналитическом мышлении испытуемых.

Оценивание результатов выполненных заданий на определение исходного уровня владения аналитическим мышлением показало, что 5% студентов из контрольных групп и такое же количество из экспериментальных групп получили высокие оценки («4», «5»).

Следует отметить, что при выполнении заданий на определение уровня владения аналитическим мышлением студенты столкнулись с трудностями при соотнесении вопросов с ответами. Из этого следует, что аналитическое мышление иностранных студентов недостаточно развито. Умение анализировать ситуацию и стоящие перед студентом задачи, способность мобилизовать себя в проблемной ситуации и оперативно принимать решения определяют успешность учебной деятельности студента.

В целях определения уровня лингвистических способностей иностранных студентов мы также подобрали, разработали и апробировали ряд специальных заданий. Для начала, рассмотрим способности, которые относятся к лингвистическим – это способности к дифференциации, к имитации, к антиципации и способность к языковой догадке. Студентам предлагалось прослушать фразы (фразы одинаковые по наполнению, но разные по интонации) и определить различия между ними. Учащиеся должны были также воспроизвести определённые ситуации, продолжить предложения и определить значение данных терминов в русском языке.

По результатам выполнения вышеназванных заданий 3 % студентов из контрольных групп и 4% – из экспериментальных групп получили высокий балл («4», «5»). Выполняя задания на определение исходного уровня лингвистических способностей, студенты проявили способности к дифференциации и имитации. Однако следует отметить, что способности к антиципации и языковой догадке у них развиты слабо.

В целом же у иностранных студентов наблюдаются хорошие способности к овладению языком, но способность к анализу развита недостаточно.

С целью выявления исходного уровня сформированности ценностных ориентаций у испытуемых студентов с ними проводились беседы на темы: «Плохой – хороший специалист», «Профессионально-значимые качества будущего специалиста».

Оценив содержательную сторону высказываний каждого студента, а также учитывая правильность построения предложений, мы поставили высокий балл четырем процентам студентов из контрольных групп и шести процентам – из экспериментальных. Проведённые беседы позволили определить проблемы в плане сформированности профессионально-ценностных ориентаций у иностранных студентов, так как во время беседы на тему: «Профессионально значимые качества специалиста» они смогли перечислить лишь небольшое количество необходимых для специалиста качеств. Однако испытуемые достаточно точно смогли охарактеризовать хорошего специалиста в противопоставлении с плохим.

Для определения исходного уровня владения индивидуально-творческими способами выполнения профессиональной деятельности на основе использования русского языка иностранным студентам были предложены ситуации на русском языке. Студенты должны были найти способы решения данных ситуаций. При анализе ситуаций студенты смогли найти способы решения лишь нескольких из них, то есть испытуемые с трудом справляются с творческими заданиями, что говорит о невысоком уровне владения индивидуально-творческими способами выполнения профессиональной деятельности.

Проведённая на констатирующем этапе нашего эксперимента диагностика свидетельствует о недостаточной эффективности процесса обучения русскому языку иностранных студентов.

Подводя итог проведённому нами комплексу методов исследования на констатирующем этапе эксперимента и основываясь на полученных результатах, мы установили акту-

альность цели данного исследования: традиционный подход к обучению недостаточно эффективен, у студентов в учебном процессе при изучении русского языка как иностранного возникает ряд трудностей. Также традиционный подход к обучению РКИ не всегда принимает во внимание особенности индивидуализации учебного процесса. Индивидуально-творческие способы деятельности у испытуемых слабо развиты, так как при обучении иностранных студентов используются одинаковые способы и технологии обучения.

Индивидуальная образовательная траектория не развивается, так как страдают лингвистический, социокультурный и психологический критерии, а в результате – и профессиональный.

Таким образом, для повышения эффективности профессиональной подготовки при изучении ими РКИ необходимо использовать коммуникативный метод обучения, направленный на развитие всех языковых навыков: от устной и письменной речи до чтения и аудирования.

Список цитированных источников:

1. Акишина, А. А. Учимся учить. Для преподавателя русского языка как иностранного / А.А. Акишина, О.Е. Каган. – М.: Русский язык, 2002. – 246 с.

ВОЗМОЖНОСТЬ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ АНИМАЦИОННОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ НА УРОКАХ ВНЕКЛАССНОГО ЧТЕНИЯ В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ

Бортник А.С., студентка 5 курса

(г. Витебск, ВГУ имени П.М. Машерова)

Научный руководитель – Оксенчук А.Е., канд. филол. наук, доцент

Необходимость эстетической организации окружающей среды требует развития творческой личности, способной к рефлексии, самореализации. В последние годы в сфере культурного досуга формируется новое направление – анимация. Термин «анимация» имеет теологическое происхождение, оно проникло во французский язык в XIV веке. В академическом издании «Сокровища французского языка. Словарь языка XIX - XX веков» «анимация» определяется как «действие, направленное на то, чтобы наделить жизнью, вдохнуть жизнь».

Актуальность данной работы обуславливается тем, что досуговая сфера, являясь одной из важнейших сфер жизнедеятельности человека, оказывает большое влияние на развитие личности. В школе на уроках внеклассного чтения происходит активный контакт формирующейся личности с окружающим миром, трансляция духовно-культурных ценностей, обеспечивает преемственность поколений, передачу традиций, стимулирование творчества. Использование анимационной деятельности на уроках внеклассного чтения является целесообразным, так как создаются благоприятные условия для всестороннего развития личности ребёнка.

Известный французский социолог Ж. Дюмазедье выделяет четыре функциональные характеристики анимационной деятельности (в прямом переводе) [2, с. 83]: 1) специфический контроль свободного времени, способствующего максимальному выражению внутреннего «я» личности (праздность - мать всех пороков); 2) ограничение и направление рынка потребительства, на котором реализуются деяния личности (вытекает из тезиса: творчество - это отдача, а не потребительство); 3) установление равновесия между досуговыми запросами личности или коллектива и их социально-профессиональной деятельностью (делу время, потехе час); 4) социальный контроль, направленный на неформальное образование личности, ее самообразование.

Цель анимационной деятельности - «оживление», «одухотворение» межличностных и межгрупповых отношений, восстановление смысловых ориентаций личности средствами культурно-досуговой деятельности. При этом основными задачами этой деятельности можно считать: 1) преодоление личностных тенденций к социальной дезинтеграции; 2) реабилитация критических состояний личности; 3) помощь в творческой самореализации личности.

Следует отметить, что анимационная развивающая среда обеспечивает комплекс психолого-педагогических условий, способствующих удовлетворению ведущих потребностей возраста, саморазвитию и развитию творческих способностей детей, эмоционально-психологическому их благополучию, психических процессов, совершенствованию механизмов адаптации к условиям социума, компенсаторных возможностей. На уроке внеклассного чтения основными формами работы являются: индивидуально-групповые, дифференцированно-групповые занятия. Дети объединяются в творческие группы в зависимости от поставленных задач, с учетом их желания, а также по указанию педагога.

Эффективность уроков внеклассного чтения зависит от готовности к нему как учителя, так и учащихся, а также использования нетрадиционных форм работы. Задача учителя — не просто умело и четко объяснить материал на уроке, а создать ситуацию для поиска, исследования, общения. Чтение по-прежнему остается основным способом познания мира и обмена информацией.

В связи с этим задача учителя — помочь учащимся стать заинтересованными, вдумчивыми и размышляющими читателями. Необходимо научить их получать удовольствие от чтения, соотносить художественный мир с реальным, выходить за рамки заучивания, размышлять о тексте. Продумывая систему уроков внеклассного чтения, учитель должен опираться на психологические особенности школьников данного возраста, ясно представлять их читательские интересы, потребности.

Однако всё чаще учитель сталкивается с нежеланием учеников читать произведения, их незаинтересованностью. Анимационный подход поможет устранить эту проблему. Данный подход может реализовываться через:

- спортивно-оздоровительные, спортивно - развлекательные и спортивно-познавательные программы строятся на вовлечении в активное движение через увлекательные и веселые конкурсы, состязания, спортивные праздники, спартакиады, подвижные игры, походы, пешеходные экскурсии, турслеты;
- творческо-трудовые программы помогают приобрести различные умения и навыки в различных видах занятий, ремесел через аукционы поделок из природных материалов, конкурсы любительской фотографии, выставки песочной и ледяной скульптуры, фестивали авторских стихов и песен;
- культурно-познавательные и экскурсионные анимационные программы строятся на приобщении к культурно-историческим и духовным ценностям через посещение музеев, театров, художественных галерей, парков, выставок, концертов и различных видов экскурсий;
- конкурсno-игровые и приключенческие программы состоят из разнообразных игр и конкурсов, объединенных общей темой и прикосновении их участников с волнующим, необычным через участие в ролевых играх и конкурсах, пиратских вылазках, ночных походах, тематических пикниках;
- зрелищно-развлекательные, танцевально-развлекательные и фольклорные анимационные программы включают праздничные мероприятия, конкурсы, фестивали, карнавалы, тематические дни, ярмарки, шоу-программы, концерты, дискотеки, танцевальные вечера.

Таким образом, на любую тему урока по внеклассному чтению, будь то " В Пушкинском царстве, в сказочном государстве" или " Путешествие в Край говорящих зве-

рей (Басни Ивана Крылова)" можно организовать и конкурсы, и концерты, и даже подвижные игры. Тем самым ученик будет заинтересован в прочтении данных произведений и цель урока будет достигнута.

Список цитированных источников:

1. Голованова, Н.Ф. Подходы к воспитанию в современной отечественной педагогике // Педагогика. – 2009. – №10. – С. 38–47.
2. Дюмазедье, Ж. На пути к цивилизации досуга // Вестник МГУ. Серия 12. Социально-политические исследования. - 2008. - № 1. – С. 83.

СПЕЦИФИКА ФОРМИРОВАНИЯ НАВЫКОВ РЕЧЕВОГО ЭТИКЕТА В ДОШКОЛЬНОМ ВОЗРАСТЕ

Бумаженко Н.И., кандидат педагогических наук, доцент

Бумаженко А.И., студентка 4 курса

(г. Витебск, ВГУ имени П.М. Машерова)

Актуальность исследования проблемы формирования речевого этикета у детей дошкольного возраста обусловлена социально-экономическими и культурными изменениями современного общества, порождающими утрату культурных способов регулирования взаимоотношений между субъектами общения, как на межгосударственном, так и на личностном уровнях. Частным проявлением этих процессов является низкая культура речевого общения. В современной языковой практике прослеживается утрата лучших речевых традиций, что влечет за собой увеличение в детской речи лексики со сниженной эмоционально-экспрессивной окраской, просторечных форм, вульгаризмов, жаргонизмов.

Общество нуждается в образованной, воспитанной личности. Высокая культура разговорной и письменной речи, хорошее знание и чутье родного языка, умение пользоваться языковыми выразительными средствами - надежная гарантия личностного успеха. По мнению И. И. Иванец, И. Н. Курочкиной, Л. Крысина, А. И. Савостьянова, Р. М. Чумичевой и других, обращение к речевой культуре личности - один из путей возрождения духовности, в котором образование представляет собой пространство, формирующее ум и душу ребенка через приобщение его к ценностям культуры.

Дошкольное детство особенно сензитивно к усвоению речи, и если определенный уровень владения родным языком не достигнут к 5-6 годам, то этот путь, как правило, не может быть успешно пройден на более поздних возрастных этапах. Дети, не владеющие навыками культуры общения, менее успешны в познавательной деятельности и, следовательно, испытывают в дальнейшем трудности при адаптации к школе.

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 будет способствовать формированию комфортного коммуникативного поля и оказывать безусловное влияние на духовный мир ребенка.

Этикет является достоянием и показателем культуры, основой воспитанного человека, помогающей понимать как необходимо вести себя в жизненных ситуациях современного общества, находить общий язык с другими людьми.

По определению Н.И. Формановской, «речевой этикет - это регулирующие правила речевого поведения, система национально специфических стереотипных, устойчивых формул общения, принятых и предписанных обществом для установления кон-

такта собеседников, поддержания и прерывания контакта в избранной тональности» [1, с. 109]. Вопросы воспитания этикета и культуры поведения у детей дошкольного возраста затронуты в трудах С.В. Петериной, И.В. Курочкиной, Т.А. Антоновой, Н.С. Малетиной др.

В Учебной программе дошкольного образования, разработанной в соответствии с Кодексом Республики Беларусь об образовании от 13 января 2011 года, образовательными стандартами дошкольного образования, выделено направление «Речевое развитие воспитанника». Содержание данного направления реализуется в образовательных областях «развитие речи и культура речевого общения», «Развіццё маўлення і культура маўленчых зносін», «Обучение грамоте» и обеспечивает овладение нормами и правилами родного языка, развитие коммуникативных особенностей, элементарное осознание языковой действительности, подготовку к обучению грамоте. При этом коммуникативная функция рассматривается как основная в речевой деятельности воспитанников, а диалог – как универсальная форма речевого общения.

Содержание направления «Социально-нравственное и личностное развитие воспитанника» реализуется в образовательной области «Ребенок и общество» и предполагает формирование у него стремления к самопознанию, позитивного отношения к себе, взрослым и сверстникам, первоначальных представлений о личной гигиене и культуре питания, основах безопасной жизнедеятельности, мире и родном крае, отношения к ним, воспитание нравственности, патриотических чувств, трудолюбия, приобщение к общечеловеческим ценностям, национальным культурным традициям, причастности к современным событиям [2].

В соответствии с Учебной программой дошкольного образования, дети в первой младшей группе (от двух до трех лет) должны научиться пользоваться общепринятыми способами оказания и принятия помощи, благодарить словом, улыбкой, жестом; уметь пожалеть другого человека (взрослого или сверстника), если он обижен, огорчен, расстроен; обратиться с просьбой, поменяться игрушкой с другим ребенком; здороваться, отвечать на приветствие взрослого, благодарить и т.д.

Во второй младшей группе, ребенок должен научиться пользоваться уменьшительно-ласкательной формой имен; использовать вежливые обороты речи в общении друг с другом и взрослыми; давать оценку хорошим и плохим поступкам детей с помощью взрослого; высказывать свои желания; словесно выражать свое состояние; культурно себя вести и др.

Работа воспитателя в средней группе направлена на формирование у детей умений проявлять отзывчивость и содействовать переживаниям сверстников, взрослых; приветливо здороваться и прощаться; называть сверстника по имени; доброжелательно обращаться с просьбой, предложением, благодарить за помощь, угощение; выражать отказ, несогласие в приемлемой форме, не обижая другого; сдерживать себя и выражать свои чувства в приемлемой форме, подчиняться правилам и нормам; использовать способы общения, принятые в обществе.

У детей старшего дошкольного возраста формируются умения высказывать просьбы, поручения, предложения, называть другого человека по имени; быть способным принять точку зрения другого человека; быть доброжелательным; с помощью взрослых в новой обстановке или самостоятельно в привычных условиях выбрать правильную линию поведения по отношению к людям разного возраста; сдерживать свои негативные побуждения, избегать конфликтов; выбирать модель общения и поведения, адекватную эмоциональному и физическому состоянию другого человека; проявлять чуткость к эмоциональному и физическому состоянию старших; действовать с позиции социально-нравственных ориентаций и чувств; оценивать чужие поступки с позиции общечеловеческих ценностей [2].

В связи с этим, считаем проблему воспитания речевого этикета у детей среднего дошкольного возраста в игровой деятельности чрезвычайно актуальной.

Обучение основным правилам речевого этикета будет успешным, если оно будет проходить в игровой форме. Игра – одна из важных моментов жизни ребенка, а также одно из наиболее эффективных средств формирования поведения детей с позиции современного этикета. В играх ребенку предоставляется возможность осваивать окружающий его предметный мир и отношения взрослых; экспериментировать и пользоваться предметами в соответствии со своим воображением; доступно и интересно формировать у себя представления о том, как принято вести себя в той или иной ситуации и подумать над своими манерами поведения.

По мнению С. Л. Рубинштейна, игра – выражение определенного отношения человека к окружающей действительности: «суть человеческой игры – способности отображать, преобразовать действительность. Эта самая всеобщая человеческая способность впервые и формируется в игре» [3, с. 589].

Опираясь на ранее усвоенные детьми навыки культурного поведения (в виде проявлений вежливости, внимания и симпатии к сверстникам и взрослым, элементарных навыков оказания помощи, приветливых форм общения и т.п.), нужно научить понимать смысл и значение тех или иных правил этического поведения человека, и в доступной форме раскрывать их.

Человек, как существо социальное постоянно взаимодействует с другими людьми. Ему необходимы контакты самые разнообразные: внутрисемейные, производственные и т.д. Любое общение требует от человека умения соблюдать общепринятые правила поведения, обусловленные нормами морали. Общение детей дошкольного возраста, прежде всего, происходит в семье. У ребенка, поступившего в детский сад, круг общения расширяется – добавляется общение со сверстниками, с воспитателем и другими работниками дошкольной образовательной организации.

Необходимым условием для всестороннего развития ребенка является наличие детского общества, в котором формируются черты нового человека: коллективизм, товарищество, взаимопомощь, сдержанность, навыки общественного поведения со сверстниками, ребенок научится трудиться, заниматься, достигать поставленной цели.

Ребенок воспитывается в жизненных ситуациях, которые возникают в результате общения детей. Когда ребенок начинает осознавать, что рядом с ним такие же дети как он, что свои желания приходится соотносить с желаниями других, тогда в нем возникает нравственная основа для усвоения необходимых форм общения. Воспитание культуры общения осуществляется в тесной связи с формированием у детей навыков коллективизма. Формируя у ребенка стремление к общению, взрослые должны поощрять даже самые незначительные попытки играть друг с другом.

Педагогу учреждения дошкольного образования необходимо обратить особое внимание на то, как ребенок общается со своими родными, сверстниками, как он поступает в тех или иных ситуациях. Если же проявляются какие-то негативные проявления, их можно вовремя скорректировать и избежать.

И. Н. Курочкина предлагает проводить обучение дошкольников правилам этикета. Данная работа проходит в два этапа: на первом, в младшей и средней группах, формируются первичные представления о поведенческих правилах. Педагог только называет правило и следит за его соблюдением. На втором этапе, в старшей и подготовительной группах, даются этикетные понятия, связи правил поведения, их нравственная и эстетическая основа. От дошкольника требуют осознанного выполнения правил этикета, понимание их целесообразности и разумности. На этом этапе формирование основ поведенческой культуры у детей проходит по следующему циклу:

- a. знать этикетное правило;

- б. понимать его разумность и необходимость;
- в. уметь его применять;
- г. эмоционально переживать успешность или неудачу его выполнения [4].

Опираясь на данное исследование, мы предлагаем основные рекомендации по организации игр:

- о дети главные участники игровой деятельности, и они должны быть активно в нее включены;
- о в ходе игровой деятельности обращать внимание детей на нормы поведения, как социального, так и речевого характера;
- о усложнять игровые задачи и ситуации.

Для эффективного использования выше указанных рекомендаций в образовательный процесс можно включить следующее:

1. Игровые ситуации: «В автобусе». Создается ситуация, в которой показано как нужно правильно себя вести в общественном транспорте, а именно возможность уступить место взрослому пожилому человеку, при этом, сказав вежливые слова «Присаживайтесь, пожалуйста»; «В гостях». Приглашаем гостя и ухаживаем за ним: предлагаем чай, ведем беседу; «Научим Хрюшу говорить спасибо», «Волшебные слова».

2. Этические беседы, целью которых является возможность дать детям представления о нравственных нормах поведения: «Мы вежливые», «Хорошие поступки», «Вместе весело шагать», «Творим добро».

Ценность беседы заключается в том, что взрослый учит ребёнка логически мыслить, помогает думать, поднимает от конкретного способа мышления на более высокую ступень простейшего абстрагирования. Формируются диалогические и монологические формы разговорной речи: умения слушать и понимать собеседника, ясно выражать свои мысли в слове. Обучение детей умению вести разговор, участвовать в беседе всегда сочетается с воспитанием навыков культуры поведения: ребёнок должен научиться внимательно слушать того, кто говорит, не перебивать собеседника. В беседе воспитываются сдержанность, вежливость и в целом культура речевого общения.

3. Чтение детской художественных произведений (В. Маяковский «Что такое хорошо, а что такое плохо», В. Осеева «Волшебное слово» и др.). Большое значение имеет чтение книг с нравственным содержанием. В них через художественные образы формируются нравственные качества. Чтение таких книг обязательно сопровождается беседой. Дети учатся оценивать поступки персонажей, их мотивы. Педагог помогает детям осмысливать отношение к героям, добивается понимания главной идеи.

4. Заучивание стихотворений – одно из средств умственного, нравственного и эстетического воспитания детей. Вопрос о заучивании детьми стихотворений должен быть связан с развитием эстетического восприятия поэзии, художественного слова.

5. Сюжетно-ролевые игры – с помощью таких игр дети учатся правильно общаться, правильно вести себя, так как в сюжетно-ролевой игре могут быть различные жизненные ситуации.

6. Дидактические игры: «Назови все вежливые слова», «Самый вежливый» и т.д.

В свою очередь, педагог должен учитывать то, что знания и понимание речевого этикетного правила еще не обеспечивают его выполнение ребенком. Для воспитания речевого этикетного поведения, необходимо следующие условия:

1. Позитивный настрой на занятиях и в повседневной жизни. Нельзя никого из воспитанников забыть или обидеть. Обращения по именам, похвала, призы и прочие увлекающие детей способы обучения помогут в создании позитивного настроения.

2. Пример взрослых, и, прежде всего воспитателя. Ребенок видит и оценивает взрослых, прощает или не прощает ошибки, допущенные ими. Воспитателю жела-

тельно всегда оценивать свое поведение с позиций доказательности, разумности и необходимости соблюдения этикета и соответствия своим собственным поучительным словам.

3. Связь с семьей. Эта связь позволяет сохранить единство и преемственность требований. Общая цель и семьи, и детского сада – хорошо воспитанный, культурный и образованный человек, которого мы вместе создаем из малыша, являясь в этом важнейшем деле сотрудниками.

4. Большую роль в обучении и воспитании поведенческой культуры играет родной язык. Обучение правильному и красивому поведению в свою очередь способствует речевому развитию воспитанника. С помощью проведения словарной работы у него расширяется круг этико-поведенческих понятий. В речевой запас дошкольника вводятся понятия, как этикет, уважение, любовь, вежливость, общение и другие.

Таким образом, актуальность проблемы формирования речевого этикета у детей среднего дошкольного возраста определяется его особой ролью в нравственном воспитании подрастающего поколения, педагогической значимостью на современном этапе развития российского общества.

Список цитированных источников:

1. Формановская, Н. И. Русский речевой этикет: лингвистический и методический аспекты / Н.И. Формановская. – М.: 2010. – 241 с.
2. Учебная программа дошкольного образования / М-во образования Респ. Беларусь. – Минск : НИО4 Аверсэв, 2013. – 416 с.
3. Рубинштейн, С.Л. Основы общей психологии / С.Л. Рубинштейн. – М., 1946. – 589 с.
4. Курочкина, И. Н. Современный этикет и воспитание культуры поведения у дошкольников / И.Н. Курочкина. – М.: Владос, 2003. – 224 с.

ФОРМИРОВАНИЕ У УЧАЩИХСЯ ПРЕДМЕТНЫХ УМЕНИЙ ПРИ ОБУЧЕНИИ АЛГЕБРАИЧЕСКОМУ МАТЕРИАЛУ В УСЛОВИЯХ ДИФФЕРЕНЦИРОВАННОГО ОБУЧЕНИЯ МАТЕМАТИКЕ НА I СТУПЕНИ ОБЩЕГО СРЕДНЕГО ОБРАЗОВАНИЯ

Быковская М.Л., магистрант

(г. Минск, БГПУ имени М. Танка)

Научный руководитель – Муравьева Г.Л., канд. пед. наук, доцент

Стремительные преобразования в системе образования, происходящие в последнее время, привели к утверждению особой направленности школьного образования на результат обучения в виде совокупности сформированных компетентностей. Анализ учебно-методической литературы указывает, что в понятие «компетентность» входит приобретенная в процессе обучения интегрированная способность учащегося, состоящая из знаний, умений, опыта, ценностей и отношения. Из этого определения исходит сущность компетентностного подхода в обучении – быть способным мобилизовать в определенной ситуации полученные знания и опыт. Следовательно, можно говорить об умениях как особом проявлении компетентности. Поэтому каждый школьный предмет должен быть максимально направлен на развитие умений учащихся.

В научно-педагогической литературе существует достаточно большое количество определений понятия «умения». Так, И. Лернер, С. Ежова, И. Лебедева под умением понимают сознательное овладение любым приемом деятельности. По мнению А. Колоскова, умение характеризует подготовленность к сознательным и точным дей-

ствиям (умственным и практическим).

В условиях внедрения компетентностного подхода к обучению особую категорию умений составляют предметные умения. В данном случае умения включены в образовательную компетентность, которая предусматривает овладение учащимся комплексной процедурой, в которой для каждого выделенного направления присутствует соответствующая совокупность образовательных компонентов, имеющих личностно-деятельностный характер [1].

В методике обучения математике на I ступени общего среднего образования выделяют общеучебные и специфические (предметные) умения. Под общеучебными умениями понимают такие умения, которым соответствуют действия, формируемые в процессе обучения многим предметам, и которые становятся операциями для выполнения действий, используемых во многих учебных предметах. Предметные умения – это умения, которые формируются только при обучении математике на I ступени общего среднего образования.

В современных условиях тенденция непрерывного образования изменяет и цель начального обучения математике: формировать предметные и учебно-познавательные компетенции, необходимые для продолжения обучения математике и другим учебным предметам на II ступени общего среднего образования.

В основе классификации предметных компетенций, формируемых у учащихся в процессе обучения математике, лежат мыслительные процессы (деятельность). К предметным компетенциям относятся логико-аналитические, вычислительные и конструктивно-измерительные, связанные с формированием различных предметных умений.

Логико-аналитические компетенции направлены на формирование умений анализировать и структурировать математическую информацию, вычленять математические отношения, создавать математическую модель реальных объектов, осуществлять поиск решения задачи и интерпретировать полученные данные. Формирование *вычислительных* компетенций происходит на основе выполнения арифметических действий над числами и числовыми значениями величин, усвоения правил порядка действий в выражениях со скобками и без скобок, нахождения значений числовых выражений, решения уравнений. Основным средством формирования *конструктивно-измерительных* компетенций является накопление опыта по распознаванию и построению геометрических фигур, графических моделей, измерению величин с помощью специальных инструментов.

Выделенные предметные умения формируются при знакомстве учащихся с арифметическим материалом, величинами и их измерением, геометрическим, а также алгебраическим материалом. Достаточно долгое время господствовало мнение, что элементы алгебры целесообразно вводить в курс математики на II ступени общего среднего образования. Данное обстоятельство объясняется особенностями мышления младших школьников: неспособностью их к абстрактному мышлению. Во 2-ой половине 20 века исследованиями советских психологов П.Я. Гальперина, В.В. Давыдова, Д.Б. Эльконина и педагогов А.М. Пышкало, А.И. Маркушевич было установлено, что познавательные возможности младших школьников при традиционной системе обучения значительно занижались. Большая часть детей 6 – 10 лет продемонстрировала способность усваивать содержание алгебраических понятий. При этом у них раньше, чем обычно, возникают предпосылки к теоретическому рассуждению (особенно в связи с введением буквенной символики). Но, к сожалению, не у всех детей данного возраста наблюдаются такие способности, поэтому и возникает проблема изучения алгебраического материала разными по уровню развития младшими школьниками.

Один из путей повышения эффективности изучения младшими школьниками алгебраического материала – формирование предметных умений учащихся в условиях

реализация дифференцированного подхода в обучении.

Задачами нашего исследования было: выявить особенности и пути реализации дифференцированного подхода при обучении элементов алгебры на I ступени общего среднего образования; разработать и экспериментально апробировать разработанные нами дифференцированные задания, направленные на формирование предметных умений учащихся.

На I ступени общего среднего образования, учащиеся знакомятся с алгебраическими понятиями (числовое выражение, равенство, неравенство, переменная, выражение с переменной, уравнение); учатся читать и записывать выражения, находить их значения на основе правил порядка выполнения действий, различать верные и неверные числовые равенства, и неравенства, решать уравнения на основе взаимосвязи между компонентами и результатами арифметических действий [3]. Исходя из этого, можно определить соответствующие формируемые предметные умения:

- читать и записывать числовые выражения в 2-3 действия со скобками и без скобок;
- применять правила порядка выполнения действий в числовых выражениях в 2-3 действия со скобками и без скобок и находить их значения;
- различать числовое выражение, равенство, неравенство, уравнение;
- определять верные и неверные числовые равенства, верные и неверные числовые неравенства;
- находить значение выражения с переменной при заданном значении переменной;
- решать уравнения способом подбора и на основе взаимосвязи между компонентами и результатами действий.

Эксперимент проводился на базе ГУО «Средняя школа № 151 г. Минска» в III «А» классе. В ходе эксперимента нами был определен уровень сформированности выделенных ранее предметных умений, в соответствии с которым мы разделили учащихся класса на 3 группы: учащиеся с недостаточным, достаточным и высоким уровнем (далее – I, II и III группы учащихся соответственно). Нами разработана серия дифференцированных заданий, направленных на формирование предметных умений учащихся при обучении алгебраическому материалу. Рассмотрим примеры заданий.

Пример № 1

Задание для I группы учащихся. Запишите в столбик. Вычислите.

$357 + 281$	$566 - 324$	$765 - 232$	$521 + 467$
$357 + 286$	$563 - 324$	$765 - 237$	$524 + 467$

Задание для II группы учащихся. Запишите в столбик. Вычислите. В каждой записи измените одну цифру так, чтобы действие выполнялось без перехода через разряд. Вычислите.

$357 + 286$	$765 - 237$	$563 - 324$	$524 + 467$
-------------	-------------	-------------	-------------

Задание для III группы учащихся. Найдите значения выражений. В каждом выражении измените одну цифру так, чтобы действие выполнялось без перехода через разряд. Найдите значения этих выражений. Постарайтесь найти несколько таких решений.

$357 + 286$	$765 - 237$	$563 - 324$	$524 + 467$
-------------	-------------	-------------	-------------

Пример № 2

При изучении числовых неравенств можно предложить для каждой группы учащихся следующие задания.

Задание для I группы учащихся.

Проверьте, верны ли неравенства.

$452 \cdot 2 < 455 \cdot 2$	$455 \cdot 3 > 455 \cdot 2$	$453 \cdot 2 < 453 + 454$
-----------------------------	-----------------------------	---------------------------

Задание для II группы учащихся.

Проверьте, верны ли неравенства.

$$452 \cdot 2 < 455 \cdot 2 \qquad 455 \cdot 3 > 455 \cdot 2$$

$$453 \cdot 2 < 453 + 454 \qquad 455 \cdot 3 < 453 \cdot 2$$

Задание для III группы учащихся.

Составьте все возможные верные неравенства.

$$453 \cdot 2 \qquad 455 \cdot 2 \qquad 453 + 45 \qquad 455 \cdot 3$$

Пример № 3

Задание для I группы учащихся. При каких значениях переменной x неравенства будут верными?

$$8 \cdot x < 146$$

$$720 > x + 254$$

$$10 \cdot x > 164$$

Задание для II группы учащихся. Составьте все верные неравенства, используя числа 3, 11, 125, 100.

$$5 \cdot x < 480$$

$$x \cdot 6 > 253$$

$$330 : x < 135$$

Задание для III группы. При каких значениях переменной x неравенства верны?

$$565 + x < 190 \cdot 3$$

$$725 - x > 180 \cdot 4$$

$$170 \cdot x < 837 + 13$$

Разработанные нами задания дифференцируются по уровню творчества, уровню трудности и объему.

В ходе проверки эффективности проделанной нами работы можно сделать вывод, что уровень сформированности предметных умений значительно повысился. Об этом свидетельствует переход некоторых учащихся в более высокую группу. Так, высокий уровень продемонстрировали 38,5 % учащихся, что на 4,1 % больше, чем на констатирующем этапе. Показатель достаточного уровня повысился с 46,2 % до 50 %, недостаточного – понизился с 19,2 % до 11,5 %.

Динамику уровня обученности учащихся экспериментального класса можно увидеть на диаграмме (рисунок 1).



Рисунок 1 – Динамика изменения уровня сформированности предметных умений учащихся III «А» класса по математике (%)

Таким образом, исследование показало, что реализация дифференцированного подхода к обучению учащихся алгебраическому материалу обеспечило повышение уровня сформированности предметных умений.

Формирование предметных умений на уроках математики на I ступени общего среднего образования проходит более успешно в условиях реализации дифференцированного подхода к обучению и находит свое отражение в принципах компетент-

ностного подхода.

Список цитированных источников:

1. Хуторской, А.В. Ключевые компетенции как компонент личностно-ориентированного образования / А.В. Хуторской // Народное образование. – 2003. – № 2. – С. 58–64.
2. Деменёва, Н. Н. Дифференциация учебной работы младших школьников на уроках математики: Методическое пособие. – М. : АРКТИ, 2005. – 88 с.
3. Учебные программы для учреждений общего среднего образования с русским языком обучения. I – IV классы / Министерство образования Республики Беларусь. – Минск : Национальный институт образования, 2012. – 240 с.

АНТРАПАНІМІЧНЫ МАТЭРЫЯЛ У ПАДРУЧНІКАХ ДЛЯ ПАЧАТКОВЫХ КЛАСАЎ

Вагультка М.А., студэнтка 5 курса
(г. Мінск, БДПУ імя М. Танка)

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

Урокі беларускай мовы ў пачатковых класах павінны не толькі закласці асновы маўленчай культуры малодшых школьнікаў, але і раскрыць культурны патэнцыял роднай мовы. Комплекснае вырашэнне гэтых задач магчыма пры фарміраванні антрапанімічнай кампетэнцыі [1], якая прадугледжвае засваенне сістэмы ўласных імёнаў і правіл ужывання іх у маўленні. Сучасныя нарматыўныя дакументы не вызначаюць антрапанімічную кампетэнцыю як асобную, але яна, на нашу думку, закладзена пры фарміраванні камунікатыўнай і лінгвакультуралагічнай кампетэнцыі. Станаўленне слоўнікавага запasu, часткай якога з’яўляецца антрапанімікон, звязана з пазнаннем навакольнага асяроддзя, культуры і гісторыі народа.

Антрапанімічная кампетэнцыя адносіцца да сферы агульнапрадметных, але фарміраванне асноўных уменняў і навыкаў, што складаюць змест кампетэнцыі, адбываецца ў першую чаргу на ўроках беларускай мовы і літаратурнага чытання: не толькі пры вывучэнні некаторых тэм дысцыпліны “Беларуская мова”, пры аналізе твораў мастацкай літаратуры, але і ў час працы з антрапанімічна значным практычным матэрыялам.

Задача артыкула – разгледзець навучальны і выхаваўчы патэнцыял антрапанімічнага матэрыялу, змешчанага ў школьных падручніках.

Мы прааналізавалі антрапонімы, якія ўжываюцца ў падручніках па беларускай мове і літаратурным чытанні для 2 класа ўстаноў адукацыі з рускай мовай навучання [2; 3]. У разгледжаных выданнях прадстаўлена 65 імёнаў (30 жаночых, 35 мужчынскіх), якія ў большасці маюць кароткую форму (*Даша, Яна, Таня, Рома, Толя, Міша*) ці памяншальна-ласкальную (*Ульянка, Верка, Сяргейка, Уладзік*). Зразумела, што такія формы больш лёгкія для чытання і запамінання.

Сярод жаночых імёнаў найбольш часта сустракаюцца імёны *Галіна, Марыя, Дар’я, Яна* (у формах *Маша, Маруся, Даша, Янка*). Яны выкарыстоўваюцца ў практыкаваннях па беларускай мове і заданнях па літаратурным чытанні. Напрыклад, для замацавання тэмы “Напісанне вялікай літары ў словах” прапануецца практыкаванне, дзе вучням неабходна растлумачыць, з якой літары трэба напісаць выдзеленыя імёны [3, II, с. 54]. Імёны *Галінка, Маруся* аманімічныя з назоўнікам *галінка* і дзеясловам *маруся*, што дазваляе фарміраваць навык напісання вялікай літары ў словах:

*Набеглі слязінкі на вочкі (Г/з)алінкі:
у ліпкі маленькай зламаны (Г/з)алінкі.
Сказала на лаўцы бабуля (М/м)аруся:*

- Я так ад хады, мой унучак, (М/м)аруся [3, с. 53].

Самым частотным у падручніках для 2-га класа з’яўляецца імя *Ганна: Гануля, Ганначка, Ганнулька*. Так, пры вывучэнні тэмы “Беларускі алфавіт” вучням прапаноўваецца прачытаць верш і адказаць на пытанне: *чаму Ганулю можна назваць мамінай памочніцай?* [3, II, с. 52]. Форма імені *Гануля* дапамагае чытачам зразумець узрост гераіні верша, забяспечвае рыфму *Гануля – матуля*:

*Хоць маленькая Гануля,
а памочніца матулі.*

Посуд вымае Гануля.

Задаволена матуля [3, II, с. 51].

Пры вывучэнні тэмы “Раздзяляльныя знакі – апостраф (') і мяккі знак (ь)” выкарыстоўваюцца формы імён *Дар’я і Мар’я*. Напрыклад, вучням прапаноўваецца дапоўніць сказы патрэбнымі словамі. Пры спісванні ўстаўіць раздзяляльны ь або апостраф: *У Дар’і дружная Бацьку дзяўчынкі завуць Маці - Ёсць у яе сястра Словы для даведкі: сям...я, Мікалай Васіл...евіч, Мар...я Пятроўна, Ульянка* [3, II, с. 63].

Удала выкарыстоўваюцца імёны ў апавяданні Уладзіміра Ліпскага “Гульня” [2, с. 26]: “*Гена, Грыша, Груня, Гэля гулялі ў гарадкі*”. Імёны *Гена, Груня, Гэля* рэдка сустракаюцца ў падручніках, але на аснове апавядання дзеці вучацца вымаўляць спецыфічны для беларускай мовы фрыкатыўны гук [r].

Рэдкаснымі ў падручніках з’яўляюцца і такія жаночыя імёны, як *Ліля, Дана, Зоя, Надзя*, што звязана, на нашу думку, з адноснай непапулярнасцю іх у сучасным грамадстве.

Сярод мужчынскіх імёнаў найбольш частотнымі з’яўляюцца *Міша, Пятро, Вася, Мікалай* (у формах *Міхалка, Міхаська, Пеця, Коля, Міколка, Васілёк*).

Напрыклад, на уроках літаратурнага чытання вучням прапаноўваецца вывучыць на памяць лічылку, у якой імя Пятро дапамагае аўтару захаваць рыфму “Пятро-вадро”:

Пятро, Пятро,

Падай вядро.

Карове ніць –

Табе жмурыць [2, с. 47].

А імя *Васілёк* дапамагае вучням спрагназаваць спецыфіку вобраза героя з такім імем (напрыклад, у вершы Міколы Чарняўскага “Ці рака, ці рака?” [1, с. 97]) і вырашае арфаграфічную задачу па фарміраванні навыкаў правапісу вялікай літары.

Рэдка ў падручніках выкарыстоўваюцца імёны *Пракоп, Барыска, Патап, Карп*. Яны сустракаюцца ў практыкаванні па беларускай мове пры вывучэнні тэмы “Напісанне вялікай і малой літары ў словах”. Вучням прапаноўваецца прачытаць скарагаворкі і навучыцца правільна чытаць іх [3, II, с. 54]: *Пракоп і Барыска елі барбарыскі. На прагулку ў парк прыйшлі Патап і Карп*. Адзначаныя імёны дазваляюць адпрацаваць выразнае вымаўленне гукаў [п] і [б], [п] і [к]. Імёны *Рыгор, Рома, Ларыса, Рыма* сустракаюцца толькі пры вывучэнні тэмы “Гук [р], літары Р, р”.

На наш погляд, можна на аснове вылучанага антрапанімічнага матэрыялу прапанаваць вучням малодшых класаў іншыя заданні: назваць поўную форму імёнаў (для некаторых імёнаў, напрыклад, *Груня*, зрабіць гэта будзе нялёгка), утварыць кароткія і памяншальна-ласкальныя формы імёнаў, назваць імёны, якімі называюць беларускіх хлопчыкаў і дзяўчат, звярнуць увагу на формы імёнаў, якія ў сучасным грамадстве выкарыстоўваюцца рэдка – *Карп, Гэля, Дана* і г.д.

Варта адзначыць таксама, што антрапанімічны матэрыял, змешчаны ў падручніках, не адлюстроўвае сучасны антрапанімічны стан. Мы параўналі частотнасць выкарыстання імён у падручніку з найбольш папулярнымі ў сучасным грамадстве антрапанімамі. У артыкуле Т.Р.Трафімовіч і Н.У.Ждановіч “Из наблюдений над именником младших школьников города Минска” [4] прыводзяцца самыя частотныя імёны вучняў 1-4 класаў устаноў адукацыі горада Мінска. Выбарка ўключала імёны вучняў, якія нарадзіліся ў 2004–2007 гг. Было прааналізавана імёны 2590 рэспандэнтаў: для называння хлопчыкаў выкарыстана 128 імён, дзяўчат – 139. Імёны ў падручніках для 2-га класа складаюць толькі ¼ частку ад гэтай колькасці імёнаў.

Сярод мужчынскіх найбольш частотнымі аказаліся імёны *Іван, Аляксей, Аляксандр, Уладзіслаў, Даніл, Мікіта*. У падручніку для 2 класа сустракаюцца некаторыя з іх (*Аляксандр – Саша, Даніл – Даніла, Уладзіслаў – Уладзік*). Імёны *Аляксей, Мікіта* не сустракаюцца. Сярод жаночых імён самымі папулярнымі з’яўляюцца імёны *Анастасія, Дар’я, Ганна, Марыя, Паліна, Кацярына, Елізавета*, з якіх у падручніках для 2 класа не ўжываецца імёны *Елізавета і Анастасія*.

Можна адзначыць, што выбар імён у падручніку абумоўлены, як правіла, вучэбнымі задачамі. Аднак значная колькасць антрапанімічнага матэрыялу дае настаўніку магчымасць прапанаваць вучням практыкаванні па фарміраванні ўменняў утвараць і правільна ўжываць імёны ў маўленні. Пры гэтым варта адзначыць, што антрапонімы, якія сустракаюцца ў падручніку, не заўсёды адлюстроўваюць тэндэнцыі сучаснага наймення.

Спіс цытаваных крыніц:

1. Васілеўская, А.С. Да праблемы фарміравання антрапанімічнай кампетэнцыі малодшых школьнікаў / А.С. Васілеўская, М.А. Вагулька // Региональная ономастика : проблемы и перспективы исследования: сб. научн. ст. / под научной редакцией А.М. Мезенко. – Витебск : ВГУ имени П.М.Машерова, 2016. – С. 343–345.
2. Вольскі, А.В. Літаратурнае чытанне : падруч. для 2-га кл. устаноў агул. сярэд. адукацыі з рус. мовай навучання / А.В. Вольскі, І.А. Гімпель. – Мінск : Нац. ін-т адукацыі, 2012. – 128 с.
3. Свірыдзенка, В.І. Беларуская мова : вучэб. дапам. для 2-га кл. агульнаадукац. устаноў з рус. мовай навучання: у 2 ч. / В.І. Свірыдзенка. – Мінск : Нац. ін-т адукацыі, 2010. – 2 ч.
4. Трофимович, Т.Г. Из наблюдений над именником младших школьников города Минска / Т.Г. Трофимович, Н.В. Жданович // Региональная ономастика : проблемы и перспективы исследования: сб. научн. ст. / под научной редакцией А.М. Мезенко. – Витебск : ВГУ имени П.М. Машерова, 2016. – С. 202–205.

ФАРМІРАВАННЕ КРЫТЫЧНАГА МЫСЛЕННЯ НАВУЧЭНЦАЎ НА ўРОКАХ ЛІТАРАТУРНАГА ЧЫТАННЯ

Валентава Я.А., навучэнка 2 курса

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

Навуковы кіраўнік – Чыкаванав К.А., выкладчык, магістр педагогікі

Галоўная мэта адукацыйнага працэсу – гарманічнае і рознабаковае развіццё асобы. Дасягнуць такой мэты немагчыма, калі сам навучэнец не зацікаўлены ў асабістым развіцці. Таму галоўнае паграбаванне да педагогічнага працэсу – яго

суб'ектывізацыя.

Стась суб'ектам навучання вучань змога толькі ў тым выпадку, калі актыўна ўключыцца ў вучэбны працэс: не будзе чакаць “гатовых” ведаў ад настаўніка, а разам з ім ці самастойна пачне “здабываць” іх. У першую чаргу, суб'екту ўласцівыя такія прыкметы, як актыўнасць, самастойнасць, дзейнасць. Для таго, каб вучань змог стаць суб'ектам, гэтыя якасці ў яго неабходна выпрацаваць, прычым работа над імі пачынаецца ўжо на першай ступені навучання – у пачатковай школе.

Традыцыйныя метады і формы часцей за ўсё выконваюць тлумачальна-ілюстрацыйную функцыю, пры якой вучням адводзіцца пасіўная роля: яны слухаюць, запамінаюць, узнаўляюць пачуты ад настаўніка матэрыял. Але такія падыход да навучання нельга лічыць эфектыўным, бо згодна пірамідзе запамінання засвойваецца: 10% прачытанага, 20% пачутага, 30% убачанага, 50% убачанага і пачутага, 80% таго, што гаварылі самі, 90% таго, да чаго дайшлі самі [2, с. 46].

З названых фактаў вынікае праблема даследавання: неабходнасць падбору і выкарыстання дзейнаснага падыходу ў працэсе навучання. Такі падыход прадугледжвае выкананне канкрэтных дзеянняў вучнямі ў час работы з вучэбным матэрыялам. Гэтыя дзеянні могуць быць разнастайнага характару: знайсці, адказаць, напісаць, скласці, паказаць і г.д., – галоўнае, каб вучні прымалі актыўны ўдзел у іх ажыццяўленні.

Актывізаваць дзейнасць вучняў на ўроку, суб'ектывізаваць працэс навучання ў пачатковай школе дапамагае выкарыстанне інтэрактыўных прыёмаў.

Айчынным даследчыкі дадзенай праблемы (А.І.Жук, С.С.Кашлеў, С.А.Пуйман, В.У.Чэчат і інш.), разглядаючы шырокія магчымасці выкарыстання гэтых прыёмаў навучання, адзначаюць іх наступныя пазітыўныя моманты:

- “вымушаная” актыўнасць навучаемых;
- самастойная творчая выпрацоўка рашэнняў;
- пастаянная камунікацыя навучэнцаў і педагога ў дыялогавай і палілогавай формах;
- узмацненне матывацыі навучання;
- магчымасць праяўлення рэфлексіўнай дзейнасці [3, с. 232].

У аснове інтэрактыўных тэхналогій ляжыць узаемадзеянне. Інтэрактыўнае педагогічнае ўзаемадзеянне – узмоцненая, мэтанакіраваная дзейнасць педагога і навучэнцаў па арганізацыі ўзаемадзеяння паміж сабой з мэтай развіцця [1, с. 37].

Умоўна працэс узаемадзеяння ў інтэрактыўных методыках можна падзяліць на два віды: узаемадзеянне вучняў з настаўнікамі (у час якога вучні атрымліваюць новыя веды, неабходную дапамогу, падтрымку, алгарытм дзеяння); узаемадзеянне з іншымі вучнямі.

На практыцы гэтыя два віды ўзаемадзеяння звязаны паміж сабой, і дакладную мяжу паміж імі правесці бывае цяжка. У час такіх узаемадзеянняў і ўзаемадчынненняў адбываецца актыўная камунікацыя, гэта значыць, развіваецца звязнае вуснае маўленне, бо вучні аказваюцца ў такіх умовах, дзе не размаўляць нельга.

Развіццё звязнай мовы, камунікатыўны падыход да навучання – галоўныя прыкметы курса “Літаратурнае чытанне” ў пачатковых класах. Таму прымяненне настаўнікамі інтэрактыўных прыёмаў навучання на такіх занятках апраўдана.

На сучасным этапе любы занятак літаратурнага чытання не абыходзіцца без рэфлексіі, якая звычайна праводзіцца на пачатку і ў канцы ўрока. Яе галоўная задача – стварэнне добрабачлівай, канструктыўнай атмасферы паміж удзельнікамі педагогічнага працэсу. На наш погляд, не маюць рацыю тыя настаўнікі, якія прапануюць праводзіць этап рэфлексіі толькі ў канцы ўрока, як падвядзенне яго вынікаў. Не менш значная яна і ў пачатку і ў сярэдзіне ўрока: у пачатку ўрока яна

дазваляе настаўніку заўважыць настрой, адчуванне, з якімі прыйшлі на занятак вучні і прасачыць змены, рух гэтага настрою на працягу ўсяго ўрока. Заўважыўшы змены ў адмоўны бок, настаўнік адразу ж можа высветліць іх прычыну; у такім выпадку вучань адчуе эмацыянальную абароненасць, камфорт, утульнасць.

Прыёмы правядзення рэфлексіі разнастайныя. Напрыклад, *“Каляровы вердыкт”*. Для ажыццяўлення гэтага прыёму неабходна, каб у кожнага навучэнца былі дзве карткі розных колераў (на практыцы мы выкарыстоўвалі зялёны і фіялетаваы): адна картка (зялёная) сімвалізуе ўпэўненасць у тым, што вучань ведае вучэбны матэрыял, другая картка (фіялетаваа) гаворыць, што вучань не зусім упэўнены ў сваім веданні матэрыялу. Гэты прыём праводзіцца ў пачатку ўрока літаратурнага чытання – для таго, каб высветліць, у каго ўзніклі цяжкасці з падрыхтоўкай дамашняга задання; пасля знаёмства з новымі слоўнікавымі словамі – можа, не ўсе вучні іх зразумелі; пасля знаёмства з новым тэкстам – маглі ўзнікнуць пытанні па зместу, з’явіцца незразумелыя словы, значэнне якіх неабходна растлумачыць; у канцы ўрока – настаўнік атрымлівае адваротную сувязь аб тым, як зразумелі дзеці вывучаны на ўроку мастацкі твор.

Аналагічным чынам могуць быць выкарыстаны і прыёмы *“Градуснік”*, *“Рэфлексійная мішэн”*, *“Графікі”*, *“Прагноз надвор’я”* і г.д.

Акрамя гэтага, можна вылучыць інтэрактыўныя прыёмы, якія садзейнічаюць падрыхтоўцы вучняў да далейшай работы на ўроку. Напрыклад, *“Алітэрацыя імя”*: кожны вучань павінен даць сабе дадатковую характарыстыку на тую ж літару, з якой пачынаецца яго імя (*Аксана – абаяльная, Ігар – імклівы, Сяргей – сардэчны, Марына – мілая і г.д.*). Такое заданне падрыхтоўвае вучняў да стварэння характарыстык галоўных герояў мастацкага твора, які будзе вывучацца на ўроку.

Інтэрактыўны падыход выкарыстоўваецца ў час падрыхтоўчай работы да ўспрымання зместу мастацкага твора. Напрыклад, прыём *“Інтэрв’ю”* замяняе звыклую ўступную гутарку. Для ажыццяўлення дадзенага прыёму неабходна выбраць групу “спецыялістаў”, астатнія будуць “карэспандэнтамі”. Напрыклад, пры правядзенні заняткаў па твору *А.Клышкі “Самая лепшая хатка”* для дачы “інтэрв’ю” была вызначана група “спецыялістаў-арнітолагаў”, астатнія вучні рыхтавалі і задавалі свае пытанні, тыпу:

- *Назавіце пералётных птушак.*
- *Якая птушка першай прылятае вясной на Беларусь?*
- *Вызначыце, каму належаць гнёзды (прыведзены малюнкi гнёздаў).*
- *Які ўклад могуць зрабіць школьнікі ў ахову птушак? і г.д.*

Дадзены прыём патрабуе ўмення дакладна ставіць пытанні, адказы вымагаюць ад вучняў правільнай пабудовы выказвання, акрамя маўленчай накіраванасці “інтэрв’ю” дазваляе актывізаваць мысленчую дзейнасць вучняў, уменне хутка арыентавацца ў сваіх ведах, паказвае, наколькі развіты круггляд вучняў.

Хацелася б спыніцца на прыёме *“Рамбічны рад”*. У трэцім класе вучаецца твор *М.Янчанкі “А таму!”*, галоўная думка якога – даражы сяброўствам. Апавяданне накіравана на выпрацоўку адпаведных маральных якасцяў, адказнасці за свае ўчынкi і за тых, хто знаходзіцца пабач з табой. У час замацавання для таго, каб высветліць, ці зразумелі вучні галоўную думку мастацкага твора, ці зрабілі для сябе адпаведныя вывады, мы выкарысталі прыём рамбічнага раду. Вучням было прапанавана пабудаваць рад якасцей чалавека, якія, на іх думку, неабходныя для таго, каб быць сапраўдным сябрам: замест кропак неабходна ўпісаць якасці чалавека, у самым версе – найбольш значныя для тых, хто складае рамбічны рад, а ўнізе – менш значныя. У выніку замацаванне адбылося без надакучлівых пытанняў і прынесла больш карысці, чым традыцыйны падыход, бо ўсе вучні актыўна стваралі свой рад, падбіраючы вядомыя ім ча-

лавечыя якасці.

Развіццю лагічнага мыслення праз арганізацыю лексічнай камунікацыі вучняў пачатковых класаў спрыяе “*Лагічны ланцужок*”: кожнаму вучню на выбар прапановуецца адна картка са словазлучэннем ці асобным словам. Гэтая картка – адно звяно, на аснове усіх сабраных звёнаў неабходна пабудоваць свой лагічны ланцужок, расшлумачыўшы свой выбар. Гэты прыём мы выкарыстоўвалі для праверкі першаснага ўспрыняцця мастацкага твора. Так, пасля знаёмства вучняў з творам *А.Васілевіч “Пажар”*, ім былі прапанаваныя два ланцужкі, якія неабходна сабраць, абгрунтаваўшы свае дзеянні: “*Дзеці*”: *Маня, Ганька, Анюта, Грыша, частаванне, свята, смех, кавалак пірага, салодкія аладкі, скачуць*; “*Пажар*”: *вогнішча, на Паляны, сухое ламачча, агонь хітруе, сухая галінка, агонь шалее, бойка з пажарам, чорнае пажарышча*. У час пабудовы сваіх “ланцужоў” дзеці актыўна ўзаемадзейнічаюць паміж сабой, рухаюцца – на дадзеным этапе правядзення гэты прыём можа замяніць сабой фізкультхвілінку.

Ствараючы “лагічныя ланцужкі”, вучні ўспамінаюць, як разгортваліся дзеянні ў творы, хто галоўныя героі, такім чынам яшчэ раз перажываючы падзеі, апісаныя ў мастацкім тэксце.

Дапамагае развіццю звязнай мовы вучняў на ўроках літаратурнага чытання сістэматычнае выкарыстанне “*Хвіліны гаварэння*”. Сутнасць дадзенага прыёму наступная: настаўнік называе канкрэтнае слова або вучні, выкарыстаўшы прыём “*Адно слова*”, вызначаюць яго (самае галоўнае слова з твора, з галоўнай думкі). Далей дзесям прапануецца скласці тэкст пра гэтае слова, сказаць усё, што з ім звязана, выказаць свае пачуцці па дадзенаму слову, прыгадаць нейкі ўчынак. Выказванне вучня займае роўна адну хвіліну, пасля сканчэння якой слова даецца іншаму. Напрыклад, пры вывучэнні твора-байкі *М.Танка “Жук і слімак”* прапанавалася слова “*дапамога*”, пры знаёмстве з публіцыстычным апавяданнем *П.Клімука “На касмічным караблі”* – “*касмiчны палёт*”, пры рабоце над народнай казкай “*Зароблены рубель*” – “*праца*”. На пачатковым этапе прымянення гэтага прыёму ключавое слова можна прапанавуць дзесям дамоў, паступова для большай эфектыўнасці рэалізоўваць гэты прыём толькі ў класе, бо ў такім выпадку мысленне будзе працаваць больш актыўна, вучань сканцэнтруецца на галоўным. Прыём “*Хвіліна гаварэння*” спрыяе развіццю індывідуальнай свядомасці, мыслення і творчага ўяўлення школьнікаў.

Практычны вопыт выкарыстання інтэрактыўных метадык на ўроках літаратурнага чытання дэманструе наступныя вынікі:

- цікавасць вучняў да ўрокаў беларускага літаратурнага чытання ўзрастае,
- павялічваецца актыўнасць школьнікаў у час заняткаў,
- развіваецца звязная мова вучняў,
- удасканалюцца мысленчыя аперацыі школьнікаў: логіка разваг, класіфікацыя, аналіз, сінтэз, абагульненне і інш.

Спіс цытаваных крыніц:

1. Кашлев, С.С. Интерактивные методы обучения педагогике/ С.С. Кашлев. – Мн.: Выш. шк., 2004. – 176 с.
2. Сыско, И.Н. Использование интерактивных методов в обучении младших школьников / И.Н.Сыско// Материалы I Республиканской научно-практической конференции. – Гродно, 2003. – 175 с.
3. Четет, В.В. Возможности технологии интерактивного обучения в преподавании педагогики / В.В.Четет // Материалы Международной научно-практической конференции. – Мн.: БГУ, 2004. – 372 с.

УСЛОВИЯ РАЗВИТИЯ ВОООБРАЖЕНИЯ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ НА УРОКЕ

Галанзовская В.С., учащаяся 3 курса

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

Научный руководитель – Мануйленко Л.Н., преподаватель, магистр педагогики

Воображение – самый волшебный, таинственный и необычный познавательный процесс. Воображение – это присущая человеку возможность создания новых образов путем переработки предшествующего опыта. Воображение является высшей психической функцией и отражает действительность [3].

Воображение и фантазия присущи каждому человеку, а особенно эти качества характерны для детей. Возможность создавать что-либо новое, необычное, закладывается в детстве, через развитие высших психических функций, к числу которых относятся и воображение. Исследования ряда авторов доказывают, что именно развитию воображения необходимо уделять внимание в воспитании ребенка в возрасте от пяти до двенадцати лет. Этот период ученые называют сензитивным, то есть наиболее благоприятным для развития когнитивных функций ребенка [4].

Нет сомнения, что воображение и фантазия являются важнейшими сторонами нашей жизни. Если бы люди не обладали этими функциями, человечество лишилось бы почти всех научных открытий и произведений искусства, дети не слышали бы сказок и не смогли бы играть во многие игры, не смогли бы усваивать школьную программу. Ведь любое обучение связано с необходимостью что-то представить, вообразить, оперировать абстрактными образами и понятиями. Вся художественная деятельность строится на активном воображении. Эта функция обеспечивает ребенку новый, необычный взгляд на мир. Она способствует развитию абстрактно-логической памяти и мышления, обогащает индивидуальный жизненный опыт.

В процессе учебной деятельности младших школьников, которая идет в начальных классах от живого созерцания, большую роль, как отмечают психологи, играет уровень развития познавательных процессов: внимания, памяти, восприятия, воображения, мышления. Анализ научно-педагогической и психологической литературы, наши наблюдения показали, что развитие и совершенствование воображения будет более эффективным при целенаправленной работе в этом направлении, что повлечет за собой и расширение познавательных возможностей детей [1].

Таким образом, нельзя не согласиться с выводами ученых-психологов, исследователей о том, что воображение является одним из важнейших психических процессов, и от уровня его развития, особенно у детей младшего школьного возраста, во многом зависит успешность усвоения школьной программы.

Наше исследование показало, что учителю начальных классов необходимо ставить задачу подбора дополнительного материала к изучаемым темам на уроке, позволяющего наиболее эффективно соединить обучение младших школьников с развитием их познавательных возможностей, в том числе и воображения. Не уделяя достаточно внимания развитию воображения, учитель начальных классов снижает качественный уровень обучения.

Мы отметили, что развитием воображения в учебной деятельности детей можно и надо руководить. Яркие образные рассказы учителя, рисующие картины прошлого, жизнь различных стран и народов, жизнь растений и животных, продолжение детьми начатых учителем рассказов, самостоятельное рассказывание по картинкам, сочинения, рисование, техническое моделирование, «мысленное» путешествие по географической карте из одного географического пункта в другой — все это в большой мере

развивает воображение школьников [1].

Вместе с тем учитель должен следить и за развитием здорового критического отношения к продуктам воображения, заботясь о том, чтобы воображение не превращалось в пустое фантазерство, что, как отмечает ряд исследователей, довольно часто может встречаться в младшем школьном возрасте, вспомним известный с детства рассказ Н. Носова «Фантазеры».

Таким образом, проанализировав существующие подходы к развитию воображения у младших школьников, мы выделили три стороны данного процесса.

1. Содержательная сторона.

Предъявление ученикам системы задач и заданий, направленных на развитие творческого воображения. Используется дидактический материал, варьирующийся для учащихся с разной успеваемостью. Возможность выбора учащимся объема, сложности и формы домашнего задания. Устанавливается объем знаний, рассчитанный для каждого учащегося с учетом его познавательных способностей, и подбирается в связи с этим учебный материал.

2. Организационная сторона.

Отбор и внедрение в процесс обучения методов, способствующих актуализации личностного опыта ученика и активизации его творческой деятельности. Работа с познавательными стратегиями. Изучение учебного материала, сложность которого выбирается учеником и варьируется учителем. Включение школьников в оптимально возможные индивидуальные, групповые, коллективные формы работы. Работа с каждым учащимся, выявление и учет склонностей и предпочтений в процессе обучения.

3. Субъектная сторона.

Демократический стиль руководства при организации обучения. Учитель предоставляет возможность выбора ученику групповой или самостоятельной работы. Проявление и учителем, и учениками ярких положительных эмоций. Направленность методов обучения на создание ситуации успеха для каждого ученика. Ориентир на самостоятельный поиск, самостоятельную работу, самостоятельные открытия учащегося.

Наше наблюдение показало, что если учитель учитывает предложенные данные, то образы воображения младших школьников становятся более яркими, креативными.

На современном этапе учитель должен так построить урок, так преподнести учебный материал, чтобы он вызывал у ребят неподдельный интерес, мотивировал их на процесс обучения. В младшем школьном возрасте при ведущей деятельности учебной, у детей сохраняется потребность в игре. Мы отметили, что использование игровых упражнений на уроке, так же мотивирует младших школьников на учебный процесс и направлено на развитие воображения. Мы рекомендуем к использованию на уроках в начальных классах следующие игровые упражнения.

Игра “Превращения”. Эта игра направлена на развитие изобретательности ребенка, то есть воображения в сочетании с творческим мышлением. Она расширяет область представления ребенка об окружающем мире. Данная игра построена на универсальном механизме детской игры - имитации функций предмета. Например, при изучении произведения Л.Н. Толстого “Прыжок” детям предлагается с помощью мимики, пантомимики, имитации действий с предметами превратить обыкновенный предмет (например, шляпу) в совершенно другой предмет, с другими функциями.

Игра “Пантомима”. Эта игра является развивающей и оптимизирующей эмоциональный фон за счет активизации воображения. Все дети становятся в круг. По очереди каждый выходит в середину круга и с помощью мимики и жестов показывает какое - либо действие, предмет, явление, остальные ребята должны угадать. Эту игры можно использовать на любом уроке в начальных классах.

Игра “Изобретатель”. Эта игра наряду с фантазией активизирует мышление.

Данную игру можно использовать, например, на уроке литературного чтения при знакомстве с русскими народными сказками. Детям предлагается несколько задач, результатом которых являются изобретения. К примеру, сказка “Сестрица Аленушка и братец Иванушка” – придумай сказочное заклинание, с помощью которого братец Иванушка, превращенный в козленочка, примет человеческий облик. Сказка “Иван Царевич и Серый волк” – представь себе, что волк заболел и не смог помочь Ивану Царевичу, придумай сказочный вид транспорта, на котором бы передвигался Иван Царевич.

Игра “Сценарий”. За короткий промежуток времени дети совместно должны придумать сценарий к фильму. Каждый ребенок предлагает придумать название одного или двух предметов из изучаемого предмета. Затем дети придумывают историю, в которой должны фигурировать все названные объекты

Игра “Веер” используется для развития фантазии и навыков комбинаторики для детей младшего школьного возраста. Детям предлагается несколько карточек с изображением предметов или сказочных героев. Слева изображен один предмет, справа – три. В центре ребенок должен нарисовать три сложных предмета (фантастических), в которых как бы соединились предметы из правой и левой половины.

Игра “Архимед”. Эта игра, основанная на активной работе фантазии, является прекрасным средством стимулирования учебной деятельности. При изучении нового материала детям предлагается ряд проблем. Задача ребят дать как можно больше идей для решения этих проблем [3].

Таким образом, следует отметить, что функция воображения очень важна для общего развития младшего школьника, для становления его личности, для формирования жизненного опыта. Задача учителя в начальных классах в силу важности и значимости воображения для ребенка всячески помогать его развитию и, одновременно, использовать воображение для оптимизации учебной деятельности на уроке. Необходимо четко продумывать и планировать каждый урок так, чтобы на нем были созданы все условия по развитию воображения у младших школьников, так, как было отмечено ранее, это способствует и повышению мотивации к учебной деятельности.

Список цитированных источников:

1. Азарова, Л.Н. Как развивать творческую индивидуальность младших школьников / Л.Н. Азарова// Начальная школа.- 1998. - №4.
2. Брунер, Д.С. Психология познания / Д.С. Брунер. – М., 1999.
3. Бушуева, Л. С. Развитие творческого воображения в процессе обучения младших школьников / Л.С. Бушуева // Начальная школа. – 2003. – №8.
4. Выготский, Л.С. Воображение и творчество в детском возрасте/ Л.С. Выготский. – М., 1981.

ОСВОЕНИЕ ШКОЛЬНИКАМИ ОСНОВНЫХ МУЗЫКАЛЬНЫХ ПОНЯТИЙ В ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ШКОЛЕ

Герасимова К.О., магистрант

(г. Витебск, ВГУ имени П.М. Машерова)

Научный руководитель – Денисова И.В., ст. преподаватель

Искусство формирует мировоззрение, мировосприятие школьника, воздействуя на личность подрастающего поколения. Главной целью музыкальной работы в школе является приобщение детей к музыкальному искусству. Данная задача основывается на размышлении школьников о музыке и жизни. Приобретение жизненного опыта посредством искусства является наиболее естественным средством формирования эмо-

ционально-духовного развития личности школьника.

Для музыкального развития ребенка очень важным является усвоение музыкальных понятий, которое не является целью музыкального развития ребенка на уроках музыки, в то же время обеспечивает его полноценную творческую деятельность. Учитывая роль знаний в процессе восприятия 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. Актуальность темы заключается в изучении проблемы освоения школьниками основных музыкальных понятий в общеобразовательной школе на уроках музыки, пути решения данной задачи, а также внедрения разработанных методик на практике. Цель исследования - теоретическое осмысление проблемы освоения музыкальных понятий младшими школьниками и ее практическая апробация.

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]. 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 исследовании применялись следующие методы: теоретический анализ философской, психолого-педагогической, методической литературы и интернет-источников по проблеме исследования; изучение и обобщение педагогического опыта; педагогическое наблюдение; методы математической статистики, экспериментальная работа.

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 [3; с.67].

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.

Успешному освоению музыкальных понятий в школе в процессе обучения способствует разработанная нами методика, включающая в себя четыре этапа в результате которых достигнуты следующие результаты: приобретение школьниками в процессе обучения над музыкальным материалом слухового опыта; освоение музыкальных терминов и находить различия одного понятия от другого; умения слышать комплекс средств музыкальной выразительности; самостоятельное умение школьников владеть музыкальным языком на практике. Применение учителем основных этапов способствует развитию музыкального понятия, улучшает видение музыкального понятия, а также установление связей формируемого музыкального понятия с другими ранее

сформированными музыкальными понятиями. Правильный выбор методов и приемов, позволяет скорейшему развитию музыкального слуха. Обеспечение непрерывного развития музыкальных понятий и единства их интерпретации, всё это способствует умению слышать комплекс музыкально выразительных средств и устранению возможных различий в раскрытии их содержания. 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, самостоятельно владеть музыкальным языком [4; с.89].

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.

Для успешного музыкального развития ребенка очень важным являются освоение музыкальных понятий, так как они способствуют более успешной творческой деятельности. 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. Освоение музыкальных понятий у школьников является не самоцелью, а средством овладения музыкальным искусством, умением воспринимать его художественную информацию.

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. Алиев, Ю. Б. Настольная книга школьного учителя-музыканта / Ю.Б. Алиев. — Москва: Туманит, изд. центр ВЛАДОС, 2000. - 336 с.
3. Музыкальное образование в школе: учеб. пособие для студ. муз. фак. и отд. высш. и сред. пед. учеб. заведений / Л.В. Школяр [и др.] ; под ред. Л.В. Школяр. — Москва: Академия, 2001. - 232 с.
4. Усова, А. В. Психолого-дидактические основы формирования у учащихся науч. понятий. Учебное пособие / А. В. Усова. - Челябинск: ЧГПИ, 1979.-86с.

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ КОМПЬЮТЕРНОЙ ИГРЫ «ПРОЦЕНТЫ ПРИ ПОКУПКАХ» В ПРЕПОДАВАНИИ МАТЕМАТИКИ

Гнатенко С.А., студент 3 курса

(г. Каменец-Подольский, КПНУ имени Ивана Огиенко)

Научный руководитель – Гнатенко О.С., канд. физ.-мат. наук, доцент

Современное математическое образование невозможно без существенного игрового компонента. В условиях сегодняшней школы игровая деятельность должна включать интерактивную среду. Существует значительное количество компьютерных игр, разрабо-

танных для активизации познавательного интереса и сознательного усвоения программного материала. Значительная их часть создана на английском языке, но объем иноязычной лексики в математических заданиях невелик, потому основываясь на иноязычных компетентностях учащихся и при достаточном попутном объяснении учителя такие игры полезно использовать на уроках математики в средней школе.

Целью этой работы является рассмотрение педагогических технологий применения игры «Проценты при покупках» (http://www.mathplayground.com/percent_shopping.html) при изучении процента и процентных соотношений.

Педагогическая значимость игры известна давно и рассматривалась рядом ученых [1]. Вследствие процесса постепенной терминологической глобализации, мы опираемся на достаточно широко принятое определение игры, предложенное на сайте Института игры (Нью-Йорк): «Игра – это разработанная система, в которой игроки участвуют в искусственном конфликте, определяемом правилами и приводящем к оцениваемому результату. Есть много различных видов игр, включая карточные игры, настольные игры, компьютерные игры, видеоигры, мобильные игры, игры в кости, онлайн игры, социальные игры, ролевые игры и физические игры» [4].

Для извлечения наибольшей пользы из каждой математической игры ее необходимо оптимально применять в образовательном процессе. Игровая учебная деятельность является особым видом работы ученика, так как «это подход к учению, который подчеркивает взаимодействие, обучение в процессе работы, сотрудничества, размышления, повторения, постоянной обратной связи и обмена. Этот подход структурирует учебную деятельность вокруг проблем, как касающихся реального мира так и вымышленных, которые заставляют учащихся принимать различные роли, поскольку они активно ищут инструменты и многопрофильную информацию, которые им необходимы в поиске решения» [4]. Учителю необходимо адекватно подготовить учащихся к заданиям игры, направить их внимание, мотивировать игроков.

В свете нынешнего развития компьютерных технологий и интереса к ним детей школьного возраста важной педагогической задачей стало использование этой среды в учебных целях. Б. Дэвис разработал основы использования компьютерных игр на уроке:

- В игре создаются осмысленные ситуации для применения математических навыков.

- Мотивация – дети охотно участвуют и наслаждаются игрой.

- Положительное отношение – игры предоставляют возможности для осмысления личных предпочтений и развития позитивного отношения к математике за счет снижения страха неудачи и ошибки.

- Увеличенная интенсивность обучения – по сравнению с более формальной деятельностью, обучение может происходить посредством игры за счет расширения взаимодействия между детьми, возможности для проверки интуитивных идей и стратегий решения проблем.

- Различные уровни – игры могут позволить детям работать на различных уровнях мышления и учиться друг у друга. В группе играющих детей один ребенок может ознакомиться с понятием впервые, другой – углублять его понимание, третий же обобщать ранее изученные понятия.

- Оценка – детское мышление проявляется посредством действий и решений, принимаемых детьми во время игры, так что учитель имеет возможность проводить диагностику и коррекцию обучения в благоприятной ситуации.

- Дом и школа – игры обеспечивают практические интерактивные задачи для школы и дома.

- Независимость – дети могут работать независимо друг от друга и от учителя. Правила игры и детская мотивация, как правило, концентрируют интерес учащихся к

заданию [2].

Исходя из этих принципов, предлагаем поэтапно рассмотреть особенности использования игры «Проценты при покупках». Перед тем, как предлагать ученикам эту игру, необходимо убедиться, что они умеют выражать дроби как проценты от целого и осознают их взаимосвязь.

Игра имеет два уровня. Первый уровень «Найди скидку и цену по распродаже», открывается надписью на игровом поле «Игрушки Троя» — Сегодня большая распродажа! $_\%$ скидки на все игрушки» (каждый раз при вхождении в игру процент скидки меняется). На прилавке записано задание: «Выбери и перемести на прилавок максимум 5 игрушек. Когда будешь готов продолжать, нажми кнопку «Проверить» и получи первое задание». Левая часть экрана содержит полки с игрушками, которые нужно перемещать на прилавок, и их ценники. При каждом новом открытии игры игрушки и цены варьируются, что содействует выбору индивидуальной игровой траектории каждым учащимся и способствует самостоятельной работе учеников.

После того, как учащийся сделал свой выбор и нажал клавишу «Проверить», появляется первое задание: «Какова суммарная стоимость игрушек без скидки?» и окошко для введения результата. При верно введенном ответе игра предлагает следующее задание, а если ученик совершает ошибку, то система генерирует пример, который содержит цены всех игрушек на прилавке и призван помочь ученику справиться с устным сложением. Такая реакция игры на действия игрока является реализацией принципа наличия «умных инструментов» [3] — то есть, часть работы игра берет на себя, в данном случае — запоминание цен для подсказок.

Следующее задание — нахождение процента от числа — звучит так: «Какова скидка? Тебе нужно найти $_\%$ от » (система вводит заданный процент и суммарную стоимость игрушек, которые выбрал ученик. Здесь и далее обозначение « $_\%$ » указывает на генерируемые игрой индивидуальные данные). Если ответ неправильный, то появляется надпись: «Нажми на клавишу «Узнай как» и получи помощь». Ученику предлагается три способа вычисления процента от числа — переводение процентов в десятичную дробь, переводение процентов в обычную дробь, нахождение 10% с дальнейшим умножением на количество десятков процентов. Все рекомендации предлагаются с заданным в игре процентом и суммарной стоимостью выбранных учеником игрушек, генерируемыми системой.

Следующее задание звучит так: «Отличная работа! Теперь найди стоимость со скидкой. Просто вычти скидку $_\%$ из суммарной стоимости $_\%$ ». В случае ошибки игра генерирует пример на вычитание в качестве подсказки. При правильном же ответе появляется надпись «Великолепно! Попробуй еще раз. Нажми на кнопку «Дальше» для продолжения».

Второй уровень игры «Найди процент скидки» начинается заданием, аналогичным заданию первого уровня — выбором игрушек на прилавке и нахождением их суммарной стоимости. Дальше задание меняется. Персонаж за прилавком сообщает: «Сегодня у меня большая распродажа для особых покупателей. Стоимость этих игрушек со скидкой — $_\%$ » (генерируется системой). На прилавке появляется задание: «Какова скидка? Вычти стоимость со скидкой из первоначальной стоимости игрушек». Над прилавком — подсказка: выведены изначальная стоимость и стоимость по распродаже. При неправильном ответе игра генерирует пример-подсказку, при правильном — дает следующее задание: «Отличная работа! Теперь ты можешь найти процент скидки. Подели скидку, $_\%$, на изначальную стоимость и умножь на 100». При 50% скидке система генерирует другую надпись «Скидка, $_\%$, — это половина изначальной стоимости, $_\%$. Какой процент означает половину?». Это иллюстрирует высокую интерактивность игры и показывает ученику, что кроме прямого расчета, существуют еще и логические

пути определения процентов. Ученику предлагается клавиша «Узнай как» с пошаговыми инструкциями. Финальная надпись аналогична той, которая завершает игру первого уровня.

Очевидно, игра предполагает индивидуальную игровую траекторию, эффективное реагирование как на правильные, так и на ошибочные ответы ученика, адекватную помощь в виде генерируемых системой подсказок. Принцип наличия «умных инструментов» успешно использован в игре. Кроме того, игра снижает боязнь неудачи благодаря моментальному реагированию и прицельной помощи. Ученик сам задает темп игры – за одно и то же время одни ученики могут сыграть несколько раз, другие – лишь один, но все достигнуто личной ситуации успеха, что крайне важно на уроке математики.

Использование такой игры целесообразно с точки зрения индивидуализации изучения нахождения процента от числа и числа по известному его проценту, формирования стабильных вычислительных навыков, усиления мотивации путем использования интересного материала и компьютерной игры как среды обучения. Предлагаемая игра также помогает ученику связать математический материал с его практическим применением, важным в современном мире.

Список цитированных источников:

1. Дичківська, І.М. Інноваційні педагогічні технології: Навчальний посібник. – К.: Академвидав, 2004. – 126 с.
2. Davies, B. The role of games in mathematics / Square One. – 1995. - Vol.5. - No. 2. – P. 47-52.
3. Gee, J. P. Good Video Games and Good Learning / Phi Kappa. – 2005. - Vol. 85. - No.2. – URL : http://www.academiccolab.org/resources/documents/Good_Learning.pdf
4. Glossary / Institute of Play. – URL : <http://www.instituteofplay.org/about/context/glossary/>

МИР ДЕТСТВА В ДИАЛОГАХ РОМАНА Ф.С. ФИЦДЖЕРАЛЬДА «ВЕЛИКИЙ ГЭТСБИ»

Голубева Е.В., студентка 5 курса
(г. Витебск, ВГУ имени П.М. Машерова)

Научный руководитель – Воробьева О.И., канд. филол. наук, доцент

Диалог – это один из главных приемов создания художественного произведения, призванный оживить текст, разбавить авторскую речь и сменить темп повествования. Диалогическая речь – это естественная деталь, позволяющая читателю не просто увидеть последовательность событий, но и вжиться в происходящее, сохранять внимание и не стать жертвой монотонного рассказа. По результатам проведенного нами анализа литературных источников по предмету, выделяют такие функции диалога в художественной речи, как коммуникативная, информативная, эмотивная [1; 3; 4].

С помощью диалогической речи можно охарактеризовать героев: узнать их происхождение, положение в обществе, определить уровень грамотности, проследить некоторые черты характера. Кроме того, можно выявить целевую установку героев и понять, как участники относятся к теме диалога, определить их психологическое, эмоциональное состояние.

На примере романа американского писателя Фрэнсиса Скотта Фицджеральда «Великий Гэтсби» рассмотрим, как диалогическая речь помогает раскрыть внутрен-

ний мир главного героя произведения – Джея Гэтсби – человека явно незаурядного, с большими способностями и неукротимой жизненной энергией, но с другой стороны, растратившего себя в погоне за ложными целями — богатством и ничтожной, испорченной женщиной.

Джей Гэтсби вступает в романе в диалог с такими персонажами, как Ник Каррауэй, Дэзи Бьюкенен, Том Бьюкенен, мисс Бейкер, Мейер Вулфшим и другими. Из информативных лаконичных реплик диалогов мы узнаем много фактов о детских и юношеских годах этой загадочной личности, прошлое которой окутано тайной для многих знакомых.

Наверняка, каждый из нас в детстве мечтал о чем-либо: о новой игрушке, чтобы летние каникулы никогда не заканчивались, чтобы на обед можно было есть одно мороженое. Еще почти каждый из нас хотел быть взрослым, думая, что взрослые могут делать все, что им захочется, не спрашивая разрешения у родителей. Так и главный герой романа «Великий Гэтсби» еще ребенком мечтал о новой, лучшей жизни. «Каждую ночь его воображение ткало все новые и новые узоры, пока сон не брал его в свои опустошающие объятия, посреди какой-нибудь особо увлекательной мечты»[2, с. 74]. Его родители были простые фермеры, «которых вечно преследовала неудача». И Гэтсби всеми силами пытался изменить свою жизнь, и как мы знаем, ему это удалось.

Джею Гэтсби, а точнее тогда еще Джеймсу Гетцу, было не занимать упорности и решительности. Еще мальчишкой он следовал распорядку дня, расписанию, которое составил лично. День начинался с подъема в 6 утра. Это, по нашему мнению, о многом говорит. Не каждый ребенок будет вставать так рано по собственной воле. Далее по расписанию шли зарядка, изучение электричества. Целых 8 часов отводилось работе. В жизни все не дается просто так, нужно это зарабатывать своим собственным трудом. Последними пунктами были упражнения в красноречии, выработка осанки (на наш взгляд, это подготовка к той лучшей жизни, вне фермы родителей) и обдумывание нужных изобретений (хотел принести пользу обществу).

Для мальчика было важно развиваться интеллектуально, быть грамотным, чтобы не ударить в грязь лицом перед «высшим обществом». «Каждую неделю откладывать 5 дол. (зачеркнуто) 3 дол.». Джеймс рос в бедной семье, поэтому знал цену деньгам и хотел быть финансово независимым. «Лучше относиться к родителям». Его родители, не смотря на всю их любовь к нему, не могли дать того, чего так хотел Джеймс. Возможно, поэтому, он в своих мечтах никогда не признавал их своими родителями. Но уже став баснословно богатым, влиятельным Джейм Гэтсби, он не забывал о них: купил отцу дом, приезжал изредка в гости. Родители же в свою очередь безумно гордились своим сыном. Это мы узнаем из диалогов между отцом Гэтсби и Ником Карруэем.

"I didn't know what you'd want, Mr. Gatsby..."

"Gatz is my name."

"— Mr. Gatz. I thought you might want to take the body West."

He shook his head.

"Jimmy always liked it better down East. He rose up to his position in the East. Were you a friend of my boy's, Mr. ...?"

"We were close friends."

"He had a big future before him, you know. He was only a young man, but he had a lot of brain power here."

He touched his head impressively, and I nodded.

"If he'd of lived, he'd of been a great man. A man like James J. Hill. He'd of helped build up the country."

"That's true," I said, uncomfortably [5, с. 124].

(— Я не знал, каковы будут ваши пожелания, мистер Гэтсби...

— Моя фамилия Гетц.

— ... мистер Гетц. Я думал, может быть, вы захотите увезти тело на Запад.

Он замотал головой.

— Джимми всегда больше нравилось здесь, на Востоке. Ведь это здесь он достиг своего положения. Вы были другом моего мальчика, мистер...?

— Мы с ним были самыми близкими друзьями.

— Он бы далеко пошел, можете мне поверить. Он был еще молод, но вот здесь у него было хоть отбавляй. — Он внушительно постучал себя по лбу, и я кивнул в знак согласия.

— Поживи он еще, он бы стал ба-а-льшим человеком. Таким, как Джеймс Дж. Хилл. Он бы ба-а-льшую пользу принес стране.

— Вероятно, — сказал я, замаявшись') [2, с. 129].

Можно заметить, что реплики вышеприведенного диалога персонажей емкие, выразительные, хотя довольно часто использован эллипсис – пропуск одного или более членов предложения. Это характерно для диалогической речи, так как это помогает сэкономить речевые усилия, придать высказыванию эмоциональную окраску и акцентировать внимание собеседника на важной информации. В тексте перевода данного отрывка на русский язык можно обнаружить использование графона «ба-а-льшим человеком», «ба-а-льшую пользу» – стилистического приема, придающего речи еще большую выразительность[6, с.67].

Из диалогов видно, как тепло относится отец к сыну. Отец на протяжении всей жизни Гэтсби возлагал на него большие надежды, искренне верил в его успех. Теперь отец понимает, что побег сына из дома – это было необходимо для него, иначе он бы не добился таких высот, не стал тем, кем он так хотел стать. Для отца Гэтсби являлся примером, гордостью, про него мистер Гетц мог говорить часами, цитировать расписание Гэтсби из старой, растрепанной книжонки: «ему не хотелось закрывать книгу, он вслух перечитывал одну запись за другой, и каждый раз пытливо оглядывался на меня»[2, с. 129].

Mr. Gatz walking up and down excitedly in the hall. His pride in his son and in his son's possessions was continually increasing and now he had something to show me.

"Jimmy sent me this picture." He took out his wallet with trembling fingers. "Look there."

It was a photograph of the house, cracked in the corners and dirty with many hands. He pointed out every detail to me eagerly. "Look there!" and then sought admiration from my eyes. He had shown it so often that I think it was more real to him now than the house itself.

"Jimmy sent it to me. I think it's a very pretty picture. It shows up well."

"Very well. Had you seen him lately?"

"He come out to see me two years ago and bought me the house I live in now. Of course we was broke up when he run off from home, but I see now there was a reason for it. He knew he had a big future in front of him. And ever since he made a success he was very generous with me." He seemed reluctant to put away the picture, held it for another minute, lingeringly, before my eyes[5, с. 127].

(В холле мистер Гетц взволнованно расхаживал из угла в угол. Он все больше и больше гордился сыном и сыновним богатством и, как видно, ждал меня, чтобы мне что-то показать.

— Эту карточку Джимми мне прислал. — Он дрожащими пальцами вытаскивал бумажник. — Вот, посмотрите.

Это была фотография виллы, замусоленная и истертая по краям. Старик возбужденно тыкал в нее пальцем, указывая то на одну, то на другую подробность. «Вот, по-

смотрите!» И каждый раз оглядывался на меня, ожидая восхищения. Он так привык показывать всем эту фотографию, что, вероятно, она для него была реальнее самой виллы.

— Это мне Джимми прислал. По-моему, очень хорошая карточка. На ней все так красиво.

— Да, очень красиво. А вы давно виделись с ним?

— Он ко мне приезжал два года назад и купил мне дом, в котором я теперь живу. Оно, конечно, нам нелегко пришлось, когда он сбежал из семьи, но я теперь вижу, что он был прав. Он знал, что его ожидает большое будущее. А уж как он вышел в люди, так ничего для меня не жалел.

Ему явно не хотелось расставаться с фотографией, и он медлил, держа ее у меня перед глазами») [2, с. 130].

Будучи юношей, Джеймс Гетц сбежал из семьи: он знал, чувствовал, что его ожидает большое будущее. Он жаждал совершать великие дела, добиваться поставленных целей, во что бы то ни стало.

Итак, диалоги романа Ф.С. Фицджеральда «Великий Гэтсби» помогают воссоздать становление главного героя Джея Гэтсби, с детства и до конца жизни верившего, что «мечта так близко, стоит протянуть руку – и он поймает ее». Диалогическая речь используется с целью обогащения реплик персонажей, делая речь героев более яркой и экспрессивной.

Список цитированных источников:

1. Бахтин, М.М. Проблемы текста в лингвистике, филологии и других гуманитарных науках / М.М. Бахтин. – М.: Художественная литература, 1986. – 98с.
2. Фицджеральд, Ф.С. Великий Гэтсби / Ф.С. Фицджеральд. – М.: Художественная литература, 1990. – 134 с.
3. Якубинский, Л.П. Язык и его функционирование /Л.П. Якубинский.– М.: Наука, 1996. – 208 с.
4. Coleman, D. Gatsby and the Dynamics of Dialogue / D. Coleman. – New York: Penn State University Press, 2000. – 25 с.
5. Fitzgerald, F.S. The Great Gatsby / F.S. Fitzgerald. – South Australia : Adelaide, 2012. – 144 с.
6. Galperin, I.R. Stylistics / I.R. Galperin. – М.: Высшая школа , 1971. –85 с.

СПЕЦИФИКА АНИМАЦИОННОГО ХУДОЖЕСТВЕННОГО ТЕКСТА КАК СРЕДСТВА РАЗВИТИЯ РЕЧИ

Голубева Ю.С., студентка 4 курса
(г. Витебск, ВГУ имени П.М. Машерова)

Научный руководитель – Оксенчук А.Е., канд. филол. наук, доцент

В связи с быстрым расширением информационного пространства не стоит на месте и мир экранного искусства. Оно стремительно входит в обыденную жизнь современного человека. Многообразие теле- и кинопродукции с каждым годом возрастает, раскрывая перед зрителем широкий спектр фильмов различных жанровых категорий и форм, производство которых представлено четырьмя основными видами: художественный фильм, документальное кино, научно-популярное кино, включающее и учебные передачи и произведения анимационного жанра.

Понятие *анимации* (западное название мультипликации) характеризуется и как

вид киноискусства и само его произведение (мультфильм). Продукция такого жанра может выступать инструментом формирования социокультурной идентификации человека, а также как самостоятельное средство в более узкой направленности при наличии соответствующей качественной характеристики. Элементы, являющиеся частью содержательной стороны любого мультипликационного фильма требуют непосредственного анализа и обработки в зависимости от используемой области.

Следовательно, грамотный подбор, организация и сопровождение в процессе просмотра анимационного фильма способны открыть путь большому числу педагогических возможностей. В состав этих возможностей входит и реализация целей по развитию речевой деятельности детей. (в особенности дошкольного возраста).

Изучением вопроса о влиянии мультфильмов на детскую речь занимались Н.Б. Венгер, А.В. Запорожец, М.М. Кольцова, Л.К. Семенова и другие учёные.

Презентация визуального текста – это не только еще один источник информации. Его использование способствует развитию различных сторон психической деятельности дошкольника, и прежде всего, внимания и памяти. А это в свою очередь благоприятный путь к развитию речевых и языковых функций.

Мультипликация как синтетический вид объединяет живопись, графику, музыку, литературу, элементы театра и танца. Выразительно-изобразительные средства каждого из этих видов искусства по-своему (очень разнообразно и богато) воздействуют на представление, воображение, зрительную память, мыслительную активность, раскрытие творческого потенциала. Сюжетность, зримость образов, звуковое сопровождение способны вызывать у ребенка сильную эмоционально-чувственную реакцию, проявляющуюся, в самых разных формах, в том числе в виде речевого высказывания.[1]

Отличительной особенностью мультипликации по сравнению с литературным произведением является наличие визуального ряда, посредством которого мультипликатор восполняет некоторые лакуны в детском восприятии. Много смысловая сторона анимационного жанра вполне оправдана спецификой детского восприятия и когнитивно-языкового развития ребенка.

Ребенок дошкольного возраста – «существо невербальное» по преимуществу, поскольку даже по завершении периода доминантного функционирования протоязыка невербальные средства общения играют роль для удовлетворения его потребности в общении». Акцентуация в мультипликационном кино видеоряда также детерминирована и доминированием наглядно-образного мышления у целевой аудитории - потребителей анимационной продукции: «первоначально наглядные образы, а затем представления являются знаковым носителем мышления» до формирования его вербально-логических форм». Последние, надо сказать, также не лишены образно-выразительного компонента, если следовать современному пониманию теории концептов: формирование и функционирование концептов в индивидуальном сознании предполагает «привязку» к образному и темпорально-локативному контексту, наличие ассоциативных и эмоционально-оценочных признаков. [2]

Таким образом, можно утверждать, что когнитивные особенности детской аудитории, для которой и создается анимационное кино, определяют как весьма эксплицитный видеоряд мультипликационного фильма, так и языковые особенности кинотекста.

Среди основных языковых особенностей мультипликационного сценария можно выделить следующие:

- *Лексическая особенность.* Здесь предполагается отсутствие сложных для восприятия слов, понятность и простота изложения мысли, обоснованное и продуманное

употребление неологизмов.

- *Грамматико-синтаксическая особенность* включает в себя использование простых грамматических форм, уменьшительно-ласкательных суффиксов, несложных синтаксических конструкций и предложений.

- *Фонетическая особенность*. Здесь следует отметить используемые автором слова для создания юмористического эффекта.

Среди жанрово-стилистических особенностей мультипликационного киносценария как вида детской художественной литературы следует отметить связь с национальной культурой, отсутствие большого количества стилистических средств образно-художественной выразительности, однако, при этом, могут широко употребляться эпитеты, сравнения и олицетворения. Характерным для мультипликационных произведений является использование повторов, фразеологических оборотов и пословиц, наличие песен [2].

Исходя из вышеизложенных особенностей, грамотное использование анимационных художественных текстов может способствовать:

1. Развитию лексической стороны речи ребенка;
2. Становлению грамматического строя речи и словообразовательного навыка;
3. Развитию произносительной стороны речи (усвоение закономерностей соединения звуков в речевую цепочку);
4. Закладыванию различных моделей общения в разных жизненных ситуациях;
5. Знакомству с историей и национальными особенностями представителей различных регионов мира и их диалекта;

Реализация этих аспектов на практике будет успешной в ходе просмотра мультфильмов имеющих хороший сюжет, качественное изображение, красивую музыку, психологически здоровых героев с правильной речью. Такими характеристиками обладают мультфильмы как советского типа (созданные киностудией «Союзмультфильм»), так и тексты современной обработки. Производством таких фильмов занимается российская студия «Пилот» (проект «Гора самоцветов») ранее под руководством Александра Татарского.

В настоящий момент можно увидеть 71 мультфильм. Каждый мультфильм начинается с заставки, в которой говорится об истории и значимости того региона и народа, из чьего фольклора взята сказка, например: «Злыдни» (гуцульская сказка), «Лис и дрозд» (у сказка в пересказе Ивана Франко), «Пётр и Петруша» (русская сказка), «Птичья нога» (башкирская сказка), «Царь и ткач» (армянская сказка).

Нашей непосредственной задачей является грамотная организация времени ребенка. Взрослый должен стать для него тем, кто не позволит ему находиться «один на один с мелькающими картинками на экране», а создаст настоящую игру, в которой малыш станет не только пассивным зрителем, а полноценным ее участником и даже ведущим. При соблюдении данного подхода можно достичь положительного эффекта не только в становлении речевого развития ребёнка, но и получить в итоге высокодуховную и гармонично развивающуюся личность во всех отношениях.

Список цитированных источников:

1. Аромаштам, М.С. Дети смотрят мультфильмы: психолого-педагогические заметки / М.С. Аромаштам. - М.: Чистые пруды. – 2006. – 30 с.
2. Маранцман, В.Г. Литературное и речевое развитие школьников в их взаимосвязи и специфике / В. Г. Маранцман. – СПб.: Образование, 1992. – 152 с.

ФОРМИРОВАНИЕ ДУХОВНО-НРАВСТВЕННОЙ КУЛЬТУРЫ ЛИЧНОСТИ УЧАЩИХСЯ ПОДРОСТКОВОГО ВОЗРАСТА

Гордийнок А.А., учащаяся 3 курса

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

Научный руководитель – Журавлева Л.А., магистр педагогики

Человек не рождается богатым духовно, но обретает образ человеческий в процессе широко понимаемого образования, в котором вместе со школой участвуют семья, общество, государство. И всё-таки именно учитель остаётся ведущим специалистом по укреплению духовного, нравственного здоровья учащихся, их человеческого иммунитета.

Растущий интерес к проблеме духовно-нравственного развития личности, свидетелями которого мы являемся сегодня, вовсе не случаен. Практические знания и методы, накопленные в различных областях человекознания и адаптированные педагогической наукой, способны оказать теоретическую и методическую помощь в процессе развития и коррекции духовно-нравственной сферы личности обучающихся [5, с.55].

Нравственная культура рассматривается как комплексно-интегральная характеристика личности. Она включает как единое целое моральное сознание и самосознание личности, пережитые ею моральные чувства, сформированные потребности и способности к проявлению нравственности в поведении, к активной позиции. В основу нравственной культуры положены усвоенные этические знания моральных принципов и норм жизни, их проявление в сформированных нравственных чувствах, ценностях, в личностных качествах, в ежедневных отношениях [4, с.15].

Нравственная культура в одинаковой степени пронизывает, обуславливает, стимулирует и развивает духовную культуру. Нравственность лежит в основе каждой деятельности человека как в духовной, так и в материальной сфере. Поэтому нравственная культура является базой, на основе которой формируется каждый вид культуры человека. От того, как сформирована нравственная культура отдельной личности, зависит и характер проявлений всех видов духовной и материальной культуры [2, с.75].

Эти обстоятельства ещё раз подтверждают тезис, что нравственная культура в одинаковой степени бывает духовной и материальной по своей сущности, содержанию и проявлению. Личность создаёт эту культуру не только в сфере мыслей и чувств, но и в сфере поведения, житейской практики.

Формирование духовно-нравственной культуры личности в рамках решения воспитательных задач урока должно превалировать, поскольку сопутствующим механизмом такого новообразования личности выступает глубинная личностная проработка, позволяющая сформировать «внутреннее ядро», влияющее на реализацию имеющегося у обучающегося потенциала [5, с.56].

Основная трудность, которую приходится преодолевать в процессе воспитания духовно-нравственной культуры личности, связана со способом усвоения или коррекцией содержательно-смыслового компонента духовно-нравственной сферы. Способ усвоения, принятия понятий и терминов, составляющих основное содержание духовно-нравственной сферы личности, состоит в своеобразном «отделении» объективного значения материала и выявлении в нем субъективного, личностно значимого смысла.

Понятийно-гностическая ориентировка изучаемого материала будет органически включаться в структуру личностных ценностей лишь при условии субъективизации какого-либо смысла.

Процесс воспитания духовно-нравственной культуры личности связан с преобладанием внутренних противоречий, борьбой отрицательных и положительных моти-

вов, желаний, намерений и т.д., в силу чего его осуществление является длительным и сложным [1, с.115].

При осуществлении процесса воспитания духовно-нравственной культуры личности возникает необходимость использовать широкий арсенал педагогического инструментария.

Формы организации воспитательного воздействия могут быть как групповые, так и индивидуальные. Воспитание духовно-нравственной культуры личности — процесс, направленный на гармонизацию глубинной, сущностной составляющей личности (ее духовности) с моральной, социально детерминированной подструктурой (нравственностью), обуславливающей реализацию «я» в обществе [3, с.147].

Педагогическими условиями, способствующими формированию духовно-нравственной культуры личности учащегося являются:

- выбор необходимых единиц информации, способствующих развитию этической аргументации, формированию умений обосновывать собственную нравственную позицию;
- создание благоприятного эмоционального фона и обстановки доверительности на уроках;
- обязательное включение элементов новизны, использование произведений искусства и экспресс информации;
- рассмотрение проблемного поля основных моральных ценностей на уроках, построение вопросов и постановка перед учащимися нравственных проблем, ориентированных на различные позиции и мнения, столкновение которых рождало бы поиск нравственного решения;
- обязательное включение в занятия рефлексивной составляющей, которая направлена на осознание собственных мотивов поведения, на самоанализ поступков;
- сочетание на уроках разнообразных форм (беседа и решение проблемных нравственных ситуаций), действий, упражнений и игр в единое русло непрерывного и развивающегося взаимодействия.

Формирование духовно-нравственной культуры личности учащихся мы рассматриваем как важную педагогическую проблему, потому что должны воспитать человека, способного на высоком уровне осуществлять задачи нравственного воспроизводства общества. Система воспитательной работы и образовательного пространства школы содействуют развитию личности в духовно-нравственном, спортивно-оздоровительном, эстетическом аспектах. При первостепенной значимости духовно-нравственного аспекта. Позитивное влияние на формирование нравственности учащихся оказывает изучение гуманитарных дисциплин. Особую роль играют потребность творчества, самовоспитание и самореализация. Всё это в объединении с трудом преподавателей, воспитателей, поддержкой семьи — даёт плодотворные результаты в становлении нравственных качеств личности учащегося.

Список цитированных источников:

1. Бордовская, Н.В. Педагогика. Учебник для вузов/ Н.В. Бордовская, А.А. Реан. — СПб.: Питер, 2000. — 304 с.
2. Лаптёнок, С.Д. Духовно-нравственный мир учащейся молодёжи./ С.Д. Лаптёнок. — Мн., 2000. — 125 с.
3. Подласый, И.П. Педагогика. Новый курс: Учебник для студ. Пед. Вузов: В 2 кн./ И.П. Подласый. — М.: Гуманит издат центр ВЛАДОС, 1999. — Кн. 2: Процесс воспитания. — 256 с.
4. Рангелова, Е.М. Структура и содержание нравственной культуры / Е.М. Рангелова // Пазашкольное выхаванне. — №8. — 2004. — С. 15-17.
5. Татаркина, Н. Модель организации воспитания духовно-нравственной культуры личности / Н. Татаркина // Вестник высшей школы. — №10. — 2003. — С.54-56.

ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ МУЛЬТИМЕДИА В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ

Гребенцов А.Г., магистрант
(г. Витебск, ВГУ имени П.М. Машерова)

Научный руководитель – Карташев С.А., канд. пед. наук, доцент

Появление и внедрение в систему образования средств мультимедиа, хранящих, обрабатывающих и воспроизводящих видео, аудио и другие цифровые файлы привело к созданию компьютерных программ, использующихся для обучения и имеющих фрагменты видео, показываемого учащимся. Это предоставило возможность разработки новых методических сценариев проведения учебных занятий, на которых ученики часть урока смотрят видео и мультимедийные презентации, слушают аудиофрагменты, необходимые для обучения. Естественно и сами видео- и аудиоматериалы, применяющиеся в обучении, качественно изменились, в том числе, и благодаря использованию соответствующих средств мультимедиа.

Необходимость использования мультимедиа средств, которые выступают в качестве аудиовизуального воздействия на органы восприятия человека, не вызывает сомнения. Наличие образовательных электронных ресурсов обусловлено и значительным усложнением объектов обучения – невозможно изобразить техническое устройство или технический процесс только вербально или с помощью мела и доски.

Актуальность вопроса определяется тем, что современные информационные технологии, в том числе мультимедиа, дают учащимся доступ к разнообразным информационным источникам, позволяют реализовать принципиально новые методы и формы обучения с использованием средств моделирования явлений и процессов, которые повышают качество обучения.

Использование элементов мультипликации, цветовых и звуковых возможностей компьютера позволяет сделать процесс обучения более интересным и разнообразным, при этом повышается мотивация к обучению на последующих занятиях. Даже в том случае, когда цель игры не достигнута, она развивает память и концентрацию внимания ребенка, обогащая его опыт и знания. Звук, цвет, движение на экране, а также новизна работы повышают познавательный интерес детей, способствуют передаче информации в доступной и привлекательной форме. Управление сложной техникой развивает в детях уверенность в себе, воспитывает самостоятельность, собранность, дает возможность решать более интересные и сложные вопросы. Работая с компьютером, ребенок как бы разговаривает сам с собой. Ему не нужно приспосабливаться, торопиться, бояться пропустить что-либо или прослушать. Он исследует и раскрывает свои возможности, копается в памяти, рассуждает, сравнивает, классифицирует, анализирует и синтезирует, чтобы самостоятельно принять решение.

Мультимедиа является результативной образовательной технологией благодаря присущим ей качествам интерактивности, гибкости и интеграции различных типов учебной информации, а также благодаря возможности учитывать индивидуальные особенности учащихся и способствовать повышению их мотивации [3].

Средства мультимедиа отличаются от традиционных средств обучения, прежде всего присущим им всем дидактическим свойством интерактивности, что позволяет дополнять предлагаемую программу, строить тактику использования данного пособия, в зависимости от:

- уровня владения материалом;
- степени заинтересованности в данном конкретном материале;
- собственных психофизиологических особенностей познавательной деятельности и прочее [2].

Отличие заключается в том, что комплексность заложена в самом средстве обучения, позволяющая по своим дидактическим свойствам отражать комплексный характер создаваемой системы, его движение от незнания к знанию на определённом уровне усвоения.

Создаются совершенно иные, чем при использовании традиционных средств обучения, возможности реализации тех же дидактических принципов *индивидуализации и дифференциации обучения, сознательности и творческой активности*. Каждый учащийся получает реальную возможность самостоятельной познавательной, в том числе и продуктивной творческой деятельности. Он имеет возможность работать в наиболее благоприятном для него индивидуальном режиме.

Использование новых информационных технологий вносит изменения в реализацию дидактических принципов. Это обусловлено тем, что:

- меняется форма и характер наглядности;
- учащийся получает реальную возможность самостоятельной познавательной и творческой деятельности;
- происходит естественная интеграция знаний из различных областей для решения конкретной задачи;
- становятся доступными для наблюдений, моделирования, анализа явления, которые не поддавались изучению с помощью традиционных средств обучения.
- полнее раскрывается потенциал известных ранее методов обучения, в первую очередь методов, направленных на творческое развитие личности, таких как исследовательские, поисковые, проблемные проектов.

Целесообразность использования мультимедиа в образовании можно изобразить различными примерами:

- в презентациях, сопровождающихся изображениями или анимацией, дополняющими материал будет поддерживаться соответствующий эмоциональный уровень, который содействует повышению эффективности обучения;
- при использовании мультимедиа появляется возможность продемонстрировать и наглядно объяснить ученикам ряд опытов по физике или химии, которые в школьных условиях выполнить нереально;
- с помощью мультимедиа можно «перенестись в пространстве и времени», и показать учащимся экспонаты музеев или памятники археологии, либо которые изучаются в курсе истории, не выходя из класса.

Кроме того, есть некоторые негативные аспекты применения мультимедиа средств обучения в системе образования:

- *независимое обучение*. Некоторые учащиеся не могут грамотно пользоваться той свободой, которую дают мультимедийные материалы, основанные на гипертексте;
- *отсутствие концентрации внимания*. Запутанные и сложные способы представления материала становятся причиной отвлечения пользователя от изучаемого из-за разнообразных несоответствий. Крупные объёмы информации, которые дают мультимедийные приложения, также могут отрывать внимание в процессе обучения;
- *достаточно малая интерактивность*. Уровень интерактивного взаимодействия пользователя с мультимедиа-программой все равно остается на очень низком уровне, и еще очень далек от уровня общения между людьми;
- *недостаточно хорошие навыки обучаемых и педагогов*. Многие педагоги, особенно находящиеся в зрелом возрасте, могли никогда раньше не применять компьютеры и средства мультимедиа в своем деле. Необходимо уделять внимание их обучению пользования мультимедийными средствами, равно как и простейшим навыкам;

- *сложность и трудоемкость создания учебных материалов.* Создание аудио, видео, графики и других элементов мультимедиа средств гораздо сложнее, чем написание традиционного текста;
- *большие временные затраты.* Как употребление мультимедиа на уровне конечного пользователя, так и создание мультимедийных средств обучения требуют огромных временных затрат;
- *слабая доступность.* Не все учащиеся, располагают требуемыми техническими и программными ресурсами, что ограничивает обучение с применением новых средств мультимедиа;
- *проблемы выхода в телекоммуникационные сети, интернет.* Недостаточно скоростной канал связи обозначает низкое качество звука, изображения, видео и другой мультимедиа информации, что может отрицательно сказаться на качестве дистанционного открытого учебного процесса;
- *проблемы с восприятием информации с экрана компьютера.* Информацию на экране компьютера не так просто читать, как печатную. Значительные объемы текста, которые должны быть полностью прочитаны, удобнее воспринимать на бумаге. Мультимедийное средство обучения дает инструменты поиска для того, чтобы пользователь смог первоначально найти требуемую ему информацию, а после этого распечатать непосредственно ее [1, с.4].

Мультимедийное средство обучения обязано соответствовать целям и задачам курса обучения и органически вноситься в учебный процесс. Использование мультимедиа средств обучения дает возможность реализовать новые высокоэффективные методы автономного обучения.

Для сопровождения активных форм учебного процесса необходимы специальные методические пособия на цифровых носителях, соответствующих современным задачам обучения. Они должны быть предельно приближены по содержанию к реальности и базироваться на практических ситуациях.

Используя мультимедиа-средства, у учащихся есть возможность влиять на свой личный процесс обучения, настраивая его под свои частные способности и выбор. Они изучают непосредственно тот материал, который им интересен, повторяют его столько раз, сколько им необходимо, что содействует более точному восприятию.

Таким образом, использование качественных мультимедиа средств дает возможность сделать процесс обучения гибким по отношению к социальным и культурным отличиям между школьниками, их персональным стилям и темпам обучения, их увлечениям. Применение мультимедиа может положительно сказаться сразу на нескольких аспектах учебного процесса в школе – возносит его на качественно новый уровень, позитивно влияет на мотивацию школьников к учебной деятельности, увеличивает уровень их состоятельности и активности в предпочтении методов решения встающих перед ними задач. Использование мультимедиа технологий обучения создаёт совершенно новые возможности реализации дидактических принципов: индивидуализации и дифференциации обучения, самостоятельности и творческой активности, наглядности, научности, перехода от обучения к самообразованию, связи обучения с жизнью, с окружающей действительностью, посильной трудностью, прочности результатов обучения и развития познавательной способности.

Список цитированных источников:

1. Голешевич, Б. О. Музыкальное образование школьников на основе компьютерных технологий. Теоретический аспект проблемы : метод. рекомендации / М-во образования РБ, УО "Могилевский гос. ун-т им. А. А. Кулешова". – Могилев : МГУ им. А. А. Кулешова, 2004. – 29 с.

2. Хуторской, А. В. Педагогическая инноватика: учебн пособие для студ.высших учеб. заведений.- М.: Изд. центр «Академия»,2008.-256 с.
3. Харуто, А. В. Музыкальная информатика: Теоретические основы : учебное пособие. – Москва : Издательство ЛКИ, 2016
4. Шлыкова, О.В. Культура мультимедиа: учеб. пособие: для студентов вузов. – М.: ФАИР-ПРЕСС, 2004. – 415 с.

ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ ПО ЭТИМОЛОГИИ СЛОВАРНЫХ СЛОВ

Гудова А.А., студентка 4 курса

(г. Витебск, ВГУ имени П.М. Машерова)

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

Орфографическая грамотность – это основная часть общей языковой культуры, залог точности выражения мысли и взаимопонимания. Основы правописания закладываются в начальных классах. Методика обучения правописанию в начальной школе должна опираться не только на правила, но и на всю систему языкового развития: на усвоение языкового строя русского языка и его графики; на развитие собственной речи, умение выразить свою мысль; на понимание состава слова, словообразования, т.е. на грамматику.

Анализируя детские письменные работы, мы пришли к выводу, что учащиеся начальных классов допускают много ошибок на непроверяемые безударные гласные в корне слова. Непроверяемое написание – самый трудный раздел методики обучения орфографии. В начальных классах такие слова обычно заучиваются без какого-либо объяснения, что, конечно, не может не наносить ущерба формированию у детей понятия «орфографическая система». Большинство написаний, относимых к числу непроверяемых на самом деле может быть проверено на основе языка-источника, на основе знания этимологии и исторических изменений в фонетике русского языка: мешок -от мех; столица - от стол; корова, мороз -содержат полногласие -оро-, в котором не бывает буквы а.

В ходе нашего исследования был проведён констатирующий эксперимент, основными задачами которого было: выявление уровня орфографической грамотности в словах с непроверяемыми написаниями с обучающимися четвертого класса (ГУО «средняя школа № 18 г.Витебска»); установление основных причин орфографических ошибок учащихся. Для установления уровня орфографической грамотности учащихся к моменту обучающего эксперимента нами был проведён словарный диктант. В словарный диктант вошли слова, изученные детьми в 3классе. Для этого диктанта нами были выбраны следующие слова: футбол, аллея, коридор, трамвай, конфета, крапива, лестница, рябина, квартира, огурец, автобус, календарь, ботинки, иней, чувство, бассейн, хоккей, прекрасный, корзина, праздник. Нами был определён уровень орфографической грамотности в области словарных слов, оказалось , что ранее изученные слова усвоены детьми недостаточно хорошо.

Все эти слова могли бы запоминаться обучающимися не механически, а усваиваться осознанно, с использованием исследовательской деятельности по изучению этимологии данных слов. Так как этимологическая справка - это одно из средств, обеспечивающих осмысленность и тем самым повышающих правильность и прочность запоминания непроверяемых написаний, которая содержит информацию о происхождении слова, его первоначальном значении, помогает прояснить исторический

состав слова. Нередко обращение к истории слова позволяет мотивировать его современное написание.

Целью нашего исследования в целом являлась, повышение грамотности учащихся в результате исследовательской деятельности, по этимологическому анализу словарных слов. Средством достижения указанной цели мы рассматриваем процедуру исследовательской деятельности, адаптированную для детей младшего школьного возраста.

Исследовательская деятельность – это специально организованная, познавательная творческая деятельность учащихся, по своей структуре соответствующая научной деятельности, характеризующаяся целенаправленностью, активностью, предметностью, мотивированностью и сознательностью, результатом которой является формирование познавательных мотивов, исследовательских умений, субъективно новых для учащихся знаний или способов деятельности.

Можно предположить что:

1) Эффективность процесса обучения можно повысить, если опираться на целенаправленную, систематическую, умело организованную исследовательскую деятельность. Этимологический анализ мы рассматриваем как средство формирования навыка грамотного написания словарных слов.

Исследовательская деятельность учащихся проходила в несколько этапов:

- Выбор темы (изучение правописания словарных слов)
- Постановка проблемы.

Слово, этимологию которого необходимо было исследовать, не предъявлялось обучающимся в готовом виде. Предмет для своего исследования ученик получал в результате решению творческого задания: ребусы или загадки. Данный материал заранее был разработан учителем.

- Пути решения поставленной проблемы:
 - 1) поиск информации в словарях: орфографическом, этимологическом;
 - 2) поиск информации в интернете;
 - 3) сравнение информации разных источников;
 - 4) анализ информации, с выделением главного;
- Презентация исследования

На этом этапе обучающиеся должны были представить странички словарика. Учителем была предложена следующая структура странички словарика.

1. запись слова в словарик, крупным шрифтом с цветовым выделением орфограммы;
2. картинка, на которой изображен предмет, обозначающий данное слово;
3. лексическое значение слова;
4. этимологическая справка;
5. слова-ассоциации, однокоренные слова, синонимы, антонимы;
6. пословицы, фразеологизмы, стихотворений с данным словом;

Ребёнок готовит странички словаря самостоятельно. Перед представлением своей работы, обучающийся показывает готовую страницу словаря учителю и при необходимости педагог вносит поправки. На уроке, прочитав свою страничку, учащиеся прикрепляют её к стенду. В результате на стенде появляется собранный коллективно словарь. Работа над исследованием слова выходит за рамки урока, ведь сбор информации и её оформление требует времени и подготовки.

Для проверки эффективности предложенной нами исследовательской деятельности, а также выявления уровня овладения трудными словами мы провели зрительный словарный диктант. В него мы включили слова, усвоенные обучающимися в результате исследовательской деятельности: телевизор, путешественник, библиотека, автомо-

биль, фонарь, теннис, тарелка, компьютер, стадион, шоколад, охота, почтальон, чемпион, асфальт, билет, велосипед, олень, океан, ракета, пирог.

В результате проведения экспериментальной работы установлено, что большинство учеников повысило уровень усвоения словарных слов, а также продемонстрировало в ходе исследовательской деятельности устойчивый интерес к истории русского языка, этимологии.

Список цитированных источников:

1. Львов, М.Р. Методика преподавания русского языка в начальной школе М. - 2000.
2. Тихонова, Е.Ю. Приемы работы с непроверяемыми и труднопроверяемыми словами // Начальная школа. – 2002. – № 12.
3. Аркадьева, А.В. Исследовательская деятельность младших школьников // Начальная школа плюс До и После. – 2005. – № 2.

ВОЗМОЖНОСТИ НЕСТАНДАРТНЫХ УРОКОВ МУЗЫКИ В РАЗВИТИИ ВООБРАЖЕНИЯ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

Драбо Н.В., магистрант

(г. Витебск, ВГУ имени П.М. Машерова)

Научный руководитель – Сусед-Виличинская Ю.С., канд. пед. наук, доцент

Урок музыки в начальной школе проводится 1 раз в неделю. Музыкальные произведения, предусмотренные учебной программой для слушания, могут быть заменены в объёме до 30% с учётом личностного интереса как учителя, так и учащихся. Этому могут способствовать нетрадиционные уроки музыки, которые являются одной из форм организации обучения и воспитания школьников. С помощью нетрадиционных уроков можно решить проблему дифференциации обучения, организации самостоятельной познавательной деятельности учащихся, физического эксперимента [1].

Нестандартная структура урока предполагает отклонения от временных рамок традиционного урока, могут отсутствовать традиционные структурные элементы урока (например, этап объяснения нового материала учителем). Методически высокоэффективными, реализующими нетрадиционные формы обучения, развития и воспитания учащихся являются урок-спектакль, урок-праздник, видео-урок, урок-экскурсия, урок-интервью и другие формы занятий. Нетрадиционные формы проведения уроков дают возможность не только поднять интерес учащихся к изучаемому предмету, но и развивать их творческую самостоятельность, обучать работе с различными источниками знаний. Такие формы проведения занятий «снимают» традиционность урока, оживляют мысль. Однако необходимо отметить, что слишком частое обращение к подобным формам организации учебного процесса нецелесообразно, так как нетрадиционное может быстро стать традиционным, что, в конечном счете, приведет к падению у учащихся интереса к предмету. При выборе форм нетрадиционных уроков важно учитывать уровень подготовки учащихся, специфику и сложность материала. Необходимо отметить, что нетрадиционные формы уроков обогащают учащихся новыми впечатлениями, придают уроку привлекательность, создавая положительный психологический климат в классе, способствуют лучшему запоминанию тематического материала, развивают речевую активность и самостоятельность учащихся, и, что очень важно, позволяют реализовать воспитательные цели обучения, повышают мотивацию учащихся к учению, активизируют память и развивают личность ребенка. Нетрадиционный подход к проведению урока позволяет побудить учащихся:

- к активизации умственной деятельности;
- к самостоятельному творчеству;
- к проявлению скрытых возможностей каждого учащегося, а это дает возможность более тесного общения учителя с учеником (воплощается творчество учащихся и учителя);
- к проявлению чувства коллективизма, сопереживания за товарища, ответственности перед всей группой – не подвести, не отстать от одноклассников, т.е. имеют большой воспитывающий потенциал;
- к осознанию важности обучения в школе, делает его любознательным и мотивирует к изучению предмета [2].

В условиях учебной деятельности к воображению ребенка предъявляют специальные требования, которые побуждают его к произвольным действиям воображения. Учитель на уроках предлагает школьникам представить себе ситуацию, в которой происходят некие преобразования предметов, образов, знаков. Эти учебные требования способствуют развитию воображения, но они нуждаются в подкреплении реальными предметами, схемами, макетами, знаками, графическими образами и т.д.

Для оптимального восприятия средств выразительности установка на выявление взаимосвязи между конкретным художественным образом и средствами его воплощения. Существует множество типов творческих заданий:

- перевод образа из одного художественного ряда в другой;
- выработка умений смотреть и видеть, слушать и слышать;
- построение заданий от частного к общему.

Рассмотрим задания на передачу средствами живописи (цветовым, графическим, моделированным) или словесным рисованием общего настроения произведения, тех или иных черт характера персонажа. Цель таких заданий – обратить внимание учащихся на связь средств музыкальной выразительности, художественного решения с характером музыкального образа.

Графическое, цветовое моделирование музыки отвечает специфике музыки как вида искусства и особенностям восприятия младших школьников. Выбор цвета, общая графическая композиция осуществляется соответственно характеру музыкального образа, эмоциональным переживаниям. Особенно показательными моментами являются: особое положение линий, отражающих регистр, направление мелодического движения, динамики, ритмической пульсации.

Целесообразно предложить ученикам нарисовать «впечатления», полученные от прослушивания определенных произведений, исполненных на скрипке. Объяснение соответствия тонов и красок рисунка характеру музыкального произведения учитель может фиксировать в процессе опроса школьников (Табл. 1).

Таблица 1 – Музыкальные произведения для скрипки

Название произведения	Эмоциональный характер произведения	Использованные цвета и тона на рисунке, положение линий
М. Андреев Танец синичек	Весёлое, энергичное произведение	Светлые цвета, яркие оттенки.
Белорусская народная песня «Перепелочка»	Грустное, лирическое произведение	Темные цвета
П. Чайковский Танец феи Драже из балета «Щелкунчик»	Загадочное, легкое настроение	Светлые цвета

Наиболее эффективными методами развития творческого воображения в процессе слушания музыки являются: представление, обобщение, погружение; сопоставление; моделирование музыкального образа; проблемно-поисковый метод (поиск взаимосвязей с другими видами искусств); мелодико-графическое интонирование.

Рассматривая искусство скрипичной игры как один из компонентов слушания музыки, следует отметить, что за всю более чем четырехсотлетнюю историю скрипичная техника претерпела значительную эволюцию. В связи с изменением музыкально-эстетических воззрений и развитием музыкального языка каждая эпоха накладывала неповторимый отпечаток на исполнительскую манеру современных ей скрипачей. Эволюционировали не только исполнительские стили, но и техника игры, с помощью которой все полнее и многограннее раскрывались неисчерпаемые выразительные возможности скрипки. Среди приёмов исполнения на скрипке можно выделить деташе, спиккато, легато и пиццикато.

Заключение. Поскольку один из видов музыкальной деятельности на уроке музыки является пение, то целесообразно для усвоения средств выразительности прибегать к методу варьирования исполнения мелодии: одни и те же напевы пропевать решительно, мягко или задумчиво, что требует соответствующего звукоизвлечения и динамики исполнения. Подобные вариативные творческие задания следует предлагать и в таком виде деятельности, как слушание музыки. При исполнении музыкального произведения на скрипке следует использовать различные технические возможности скрипичного исполнительства (приёмы звукоизвлечения и штрихи).

Список цитированных источников:

1. Развитие креативных способностей младших школьников в учебном процессе средствами творческих заданий / Refleader.ru [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://refleader.ru/jgeujgatqasqas.html>. – Дата доступа: 24.05.2016.
2. Никитина, А.В. Развитие творческих способностей учащихся // Начальная школа. – 2001. – № 10. – С. 34-37.

ФОРМИРОВАНИЕ ОЦЕНОЧНЫХ ВЫСКАЗЫВАНИЙ ПУТЕМ НАПИСАНИЯ СОЧИНЕНИЙ ОЦЕНОЧНОГО ТИПА В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ

Дубко А.А., магистрант

(г. Витебск, ВГУ имени П.М. Машерова)

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

Актуальность данной темы оценивается с точки зрения стандартов образования нового поколения, одной из главных задач в которых провозглашается формирование полноценной личности младших школьников. Такие требования продиктованы быстрым развитием общества, ускоряющимся ритмом жизни и ростом объёма информации. Формирование у обучающихся умения писать оценочные сочинения становится необходимостью, поскольку часто для общества интерес представляет не тема или проблема как таковая, а взгляд на нее конкретного человека, его отношение к ней и оценка тех или иных фактов.

Тема оценки интересует многих учёных, о чем свидетельствует ряд исследований, связанных с изучением особенностей построения оценочных высказываний. В частности, это работы Н. Д. Арутюновой, Е.М. Вольф, М. Р. Львова, Ю. О. Бронниковой и др.

Одной из важнейших задач обучения ребенка в начальных классах является воспитание личности, которая может свободно мыслить, обучение самостоятельности суждений и умению учиться [4].

Как нам известно, многие психологические процессы связаны между собой: воображение связано с речью, речь - с письмом, письмо – с мелкой моторикой, которая влияет на воображение и умственные способности. Воображение и речь – обязательные условия для создания полноценной личности, свободно ориентирующейся в обществе. Следовательно, данные способности необходимо развивать в полной мере.

Одним из способов развития речи и воображения в школе является написание сочинений. Сочинение в начальной школе – это первые попытки ребенка описать, а главное, оценить окружающий его мир, высказать свое отношение к нему. Сочинение заставляет ученика упорядочить свои мысли, учит красиво высказываться, обогащает словарный запас и учит грамотности. С помощью сочинений обучающийся может привести в систему впечатления и наблюдения, осознать свой жизненный опыт, установить причинно-следственные связи, выразить отношение к тем или иным фактам [6].

Оценка – важнейшее эмоциональное и интеллектуальное действие, которое развивается с самого раннего детства, с дошкольного возраста. Однако невозможно говорить о полноценности состава оценочной лексики младшего школьника, так как дети – это особая социальная группа, где еще только начинается овладение способами характеристики получаемой извне информации. Работа по обогащению речи учащегося языковыми средствами разных уровней, позволяющими выражать оценку, на наш взгляд, должна и может быть целенаправленной и проходить под руководством учителя в учебное и внеучебное время [2].

Целью данной работы является выявление умения младших школьников создавать оценочные высказывания.

Задачами данной работы являются:

1. Исследование сущности категории оценки.
2. Изучение типологии сочинений в начальной школе.
3. Изучение особенностей работы над сочинениями различного типа.
4. Проведение констатирующего эксперимента по написанию оценочного сочинения.
5. Разработка упражнений по улучшению качества написания сочинения.
6. Проведение контрольного эксперимента.

Объектом исследования является работа над сочинением оценочного типа в начальной школе.

Предметом исследования в данной работе является проблема написания оценочных сочинений.

Нами был проведен в 4 «А» классе ГУО «Средняя школа №43 г. Витебска» полный цикл педагогического эксперимента. В эксперименте приняли участие 14 обучающихся.

Констатирующий эксперимент проводился с целью выявления у обучающихся уровня умения составлять оценочные высказывания и писать сочинения оценочного типа. Ученики должны были после необходимой подготовительной работы написать сочинение-описание, содержащее оценку, была предоставлена и возможность озаглавить сочинение.

При анализе сочинений было выявлено, что обучающиеся часто используют оценочные высказывания, слова, содержащие оценку, но их высказывания не развернуты, категоричны, часто однообразны.

Умение использовать оценочные суждения у школьников можно наблюдать в ситуации, которая не создавала мотивации для выражения оценки. Так, несколько обучающихся назвали свое сочинение «Хороший учитель» – оценка на уровне слова является общей, на уровне высказывания – абсолютной. По аксиологической интерпрета-

ции она является положительной (мелиоративная), эту оценку можно назвать субъективной. Представлены в основном лексические оценки (умный, добрый, красивый и т.п.). Также было замечено проявление частной, субъективной оценки в названии сочинения «Мой лучший учитель», «Мой молодой учитель». Один из обучающихся свою оценку выразил с помощью субъективного, общего суждения, назвав свое сочинение «Наш лучший учитель». В основном, оценки обучающихся состоят из эмотивного компонента, используются положительные общеоценочные и частнооценочные компоненты. Частнооценочные были выражены всеми видами: сенсорными, сублимированными, рационалистическими (*приятный, добрый, красивый, умный, строгий, модный, мудрый*). Общеоценочные выражаются словами «хороший» и его синонимами. В сочинениях встречаются оценочные суждения, которые являются рациональными на уровне высказывания и слова, положительными, на уровне высказывания они являются сравнительными: «Он красивый, умный, молодой учитель», «На уроки Анны Александровны так же, как и к своей учительнице Валентине Ивановне, я ходил с удовольствием, с большой радостью», в высказывании «Анна Александровна – искренний и добрый человек» содержатся частнооценочные этические компоненты. При анализе сочинений выясняется то, что тексты, содержащие оценку, во многих случаях выражают этическую, эстетическую, логическую, эмоциональную оценку (*приятный, добрый, красивый, умный*).

Замечено, что обучающиеся не пользуются словообразовательным способом выражения оценки (в частности, суффиксами). Во многих случаях используется общеоценочный компонент: «хороший» (9) и его синонимы. В основном преобладает общая оценка. На уровне высказывания и слова в нескольких сочинениях присутствовала рациональная, логическая оценка «К нам она относится хорошо, потому готова объяснить и помочь, если что-то непонятно». Эмоциональная оценка является основной. Для выражения оценочных суждений обучающиеся в основном используют прилагательные, изредка глаголы. Часто используются неразвернутые оценочные высказывания, но развернутые все же иногда имеют место: «Когда мы пришли учиться в четвертый класс, нас ждал необычный сюрприз», «Анна Александровна – строгий учитель, не любит, когда не делают домашние задания».

Во многих работах было выявлено отклонение от плана сочинения, что во многих случаях влечет за собой уход от оценки к описанию, переход от объекта оценки к описанию своих представлений, не реальности. «Учитель должен быть...». Имеет место повторение оценочных слов и местоимений в предложениях (У него был добрый взгляд... У него были добрые глаза).

На обучающем этапе, с опорой на теоретические исследования Н.Д. Арутюновой, Е.М. Вольф, Т.В. Маркеловой и методические рекомендации В.А. Шуритенковой, нами были разработаны упражнения, помогающие обучающимся составлять оценочные высказывания, используя фразеологизмы (дается фразеологизм – нужно подобрать объяснение), словообразовательные средства (измени или добавь суффикс). Проводилась словарная работа, в которой обучающиеся записывали словарные слова, объясняли их значение, затем оценивали работы своих одноклассников. Далее школьники составляли развернутые положительные или отрицательные оценочные высказывания, выражая свое отношение к поступкам детей, распространяли предложения оценочными языковыми средствами. Во время подведения итогов урока обучающимся предлагалось поставить себе оценку, аргументируя ее.

Целью контрольного этапа была проверка умения писать оценочные сочинения, строить оценочные высказывания. Обучающимся была предложена тема «Мой любимый фильм/мультфильм».

При анализе работ было выявлено, что количество и разнообразие оценочных

слов в результате проведенного обучающего этапа эксперимента увеличилось, ученики стали меньше использовать общую оценку, выраженную словами «хороший/плохой» и их синонимами. Лексическая оценка у школьников является ведущей, составляет основную массу употребляемых слов с оценочной семантикой. По-прежнему обучающиеся используют для построения оценочных высказываний все виды частнооценочных компонентов, наиболее частотные: сенсорно-вкусовые – *любимый* (9); *нравится* (2); этические – *добрый* (4); психологические – *интересный* (8) (интеллектуальная); *смешной* (4) (эмоциональная).

Несмотря на большое количество абсолютных оценок, сравнительная выявляется чаще (*лучше, сильнее, самый лучший*).

В основном оценки школьников состоят из эмотивного компонента (*нравится, люблю, грустный, впечатляет* и т.д.), но по сравнению с результатами констатирующего этапа эксперимента, количество рациональных оценок увеличилось (*нравится этот сериал, они доказывают недоказуемое; нравится Джинджер, она интересная, постоянно придумывает, как сбежать из курятника; Миша всегда заботится о Маше, хотя и делает вид, что сердится*). Было выявлено проявление рекомендации в оценке (*Прекрасный фильм, рекомендую смотреть детям и взрослым*). В написанных сочинениях наблюдается использование фразеологизмов в оценочных высказываниях (*тяжелое время кольца; преодолели все преграды; они доказывают недоказуемое; у разбитого корыта; развели бардак*). В некоторых сочинениях используется словообразовательная оценка (*бабка; старичок; курочки*). Синтаксическая оценка также имеет место в сочинениях (*Такая красота! А как он поет!*)

Исходя из полученных результатов контрольного этапа эксперимента можно сказать, что система упражнений, использованная на уроках русского языка и на факультативных занятиях, показала свою эффективность: количество оценок увеличилось, улучшилось их качество, обучающиеся чаще начали создавать развернутые аргументированные оценочные высказывания, использовать различные уровни выражения оценки (синтаксический, словообразовательный, фразеологический). Школьники более полно и уверенно высказывают позицию по отношению к объектам и предметам действительности, выражая положительную или отрицательную оценку рациональными оценочными высказываниями, следовательно, улучшилось качество написания оценочных сочинений.

Обучение оценочному высказыванию должно проводиться уже в дошкольном возрасте, в начальной школе этому должно уделяться большое внимание. Обучающийся должен правильно подбирать слова для выражения оценки, использовать аргументированные и развернутые высказывания. Одним из важнейших условий обучения оценки является умение самого преподавателя строить оценочные высказывания, так как неотъемлемой частью обучения оценки является создание мотивирующих ситуаций на уроке. Учитель обязательно должен познакомить обучающихся со способами выражения оценки, это принципиально важно для создания оценочного высказывания, которое помогает ребенку выразить свою оценку, развивает воображение и красноречие. Освоив все принципы создания оценочного высказывания, ребенок начнет свободно выражать свои мысли, следовательно, будет развиваться как личность.

Список цитированных источников:

1. Арутюнова, Н. Д. Типы языковых значений: Оценка. Событие. Факт / Н. Д. Арутюнова. - М.: Наука, 1988. - 328 с.
2. Вольф, Е. М. Функциональная семантика оценки / Е. М. Вольф. – М.: Наука, 1985. 261 с.
3. Ильина, Н.В. Структура и семантика оценочных конструкций / Н.В. Ильина. – М.:

- Рус. яз., 1982. - 84 с.
4. Львов, М.Р. Методика обучению Русскому языку в начальных классах / М. Р. Львов, Т.Г. Рамзаева, Н.Н. Светловская. – М.: Просвещение, 1994. - 98 с.
 5. Маркелова, Т.В. Семантика оценки и средства ее выражения в русском языке / Т.В. Маркелова. - М.: Изд-во МПУ, 1993. - 126 с.
 6. Чернявская, Е.А. К вопросу о семантике оценки и способам ее выражения в современном русском языке / Е.А. Чернявская. – М.: Просвещение, 2001. - 147 с.
 7. Шуритенкова, В. А. Оценка речи младших школьников и пути обучения оценочному высказыванию / В. А. Шуритенкова // Проблемы филологического образования. – Выпуск 7. – Саратов: СГУ, 2015. - 214 с.

СОВРЕМЕННАЯ МОДЕЛЬ ПОЛИКУЛЬТУРНОГО ВОСПИТАНИЯ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Ероменок Р.П., заведующий ГУО «ДЦРР № 2 г. Витебска»

Консультант – Лапицкая И.В., магистр гуманитарных наук, старший преподаватель
кафедры дошкольного образования ГУО «Академия последипломного образования»

Республика Беларусь – многонациональное государство. По результатам последней переписи населения в республике постоянно проживают представители около 140 народностей и национальностей, постоянное место жительства получают все больше народов, которые исконно не населяли территорию Беларуси (арабы, выходцы из южных регионов России и др.). Они живут рядом с нами, работают, их дети ходят в детские сады и школы, а их культура нам не всегда знакома и понятна. Решение национальных вопросов, на наш взгляд, следует начинать с грамотной образовательной политики, воспитывающей не только патриотов, но и культурных граждан, знающих и ценящих достижения своей нации и общемировой культуры.

Многие авторы (А.А. Реан, Е.А. Прокофьев, Д.Б. Эльконин, С.И. Розум, М.В. Осорина и др.) рассматривают старший дошкольный возраст как сензитивный для формирования толерантности, так как это период формирования эмоциональной сферы ребенка, развития эмпатии, произвольного поведения, усвоения моральных норм. По их мнению, толерантность в основном не присуща человеку с рождения и может никогда не проявиться, если ее не воспитывать.

В связи с этим актуальным становится формирование основ толерантности у дошкольников в процессе работы на занятиях, во время досугов, в самостоятельной игровой деятельности, всевозможных экскурсиях, в частности посещении библиотек города, музея краеведения.

Значимы для исследования работы Л.С. Выготского, в которых педагогический процесс рассматривается на основе гуманистического принципа сотрудничества взрослых и детей.

Вместе с тем анализ научно-педагогической литературы и практики позволил сделать вывод: несмотря на наличие достаточного количества публикаций по проблемам поликультурного воспитания, не все практические аспекты проблемы разработаны в равной степени. Среди наиболее актуальных остается проблема создания эффективной модели поликультурного воспитания детей дошкольного возраста.

Таким образом, актуальность проекта по внедрению модели поликультурного воспитания детей дошкольного возраста на основе социального партнерства учреждения дошкольного образования, семьи и структур социума является очевидной и объясняется наличием **противоречий** между:

- декларируемыми в нормативных правовых документах целями и задачами повышения уровня социально-правовой, социально-нравственной культуры, патриотических и гражданских чувств у детей и молодежи и недостатком эффективных дидактических средств и педагогических стратегий их формирования;

- потребностью общества в активных, саморазвивающихся, толерантных и открытых к окружающему миру личностях и наблюдаемой тенденцией снижения нравственных, гражданских и патриотических чувств у молодого поколения;

- возрастающей поликультурной ориентированностью дошкольного образования и недостаточным использованием потенциала различных воспитательных средств (игры, музейной педагогики, искусства, чувственно-практического опыта и др.) для формирования начатков поликультурного сознания ребенка дошкольного возраста.

Цель проекта – приобщение дошкольников к основам национальной и мировой культуры, и воспитание уважения к представителям других народов посредством создания единого образовательного пространства учреждения образования, семьи и социума.

Задачи:

1. создать благоприятную образовательную и социальную среду для поликультурного воспитания детей дошкольного возраста;

2. обеспечить условия для повышения профессиональной компетентности педагогов в области поликультурного воспитания детей дошкольного возраста и овладения ими эффективными педагогическими стратегиями;

3. повысить психолого-педагогическую и инновационную культуру всех участников социального партнерства и усилить их ответственность за подготовку подрастающего поколения;

4. применить комплексный подход к использованию разнообразных средств в работе с детьми дошкольного возраста для решения задач поликультурного воспитания.

Объект инновации: воспитанники старших групп, законные представители воспитанников, педагоги.

База исследования: Инновационная деятельность по внедрению модели поликультурного воспитания дошкольников в условиях социального партнерства дошкольного учреждения и семьи и социума осуществляется на базе государственного учреждения образования «Дошкольный центр развития ребенка №2 г. Витебска».

Методы исследования: беседа, опрос, анкетирование.

Модель поликультурного воспитания детей дошкольного возраста на основе социального партнёрства учреждения дошкольного образования, семьи и структур социума осуществляется поэтапно.

На первом этапе, в средней группе, необходимо подвести ребенка к осознанию себя как личности, пониманию своей индивидуальности и человеческого достоинства, так как только уважающий себя и свои права человек способен по-настоящему уважать других людей и их права. Кроме этого, на данном этапе необходимо ознакомить детей с конкретными понятными нормами и правилами, принятыми в социуме.

С этой целью педагоги совместно с родителями проводят с детьми целенаправленную работу, в процессе которой обсуждаются правила поведения и взаимоотношений, подчеркивается гуманность устанавливаемых детьми правил и необходимость их соблюдения (быть дружелюбным, помогать друг другу, уважать желание и интересы других детей и др.). Совместная деятельность в триадах «ребенок-родитель-педагог» вызвала у детей чувство гордости, способствовала развитию эмоций ребенка, его социальной восприимчивости. Специально организованные занятия давали повод общения между разными поколениями и разными национальностями, спо-

собствовали проявлению любви к ближнему окружению: семья, детский сад, малая Родина, формировали уважительное отношение к тем, у кого другие традиции и другой уклад жизни. Совместные занятия, праздники «День матери», «Ярмарка народных игрушек», «Коляды», изготовление фотоколлажей, организация в рамках подготовки мероприятий выставок работ взрослых и детей – конкретные примеры для создания атмосферы взаимопонимания, гуманного отношения к различным культурам. Выставки «Игрушки славянских народов» познакомили детей и взрослых с традициями славянских народов (русским, белорусским, украинским), с народным искусством по изготовлению и украшению игрушек.

Ведущими методами на этом этапе является пример взрослых, организация педагогических ситуаций, при которых ребенок упражняется в положительном поведении, разъяснение взрослого, совместная творческая деятельность.

На втором этапе, в старшей группе, реализуются задачи, направленные на развитие интереса и обогащение представлений о народных традициях, культуре народов; развитие нравственных чувств у дошкольников, осознания личных особенностей, формирование умения строить отношения с другими, доброжелательно относиться к представителям других национальностей.

На данном этапе предусматривается более глубокое приобщение дошкольников к основам национальной и мировой культуры посредством ознакомления их с искусством и традициями разных народов. В своей работе педагоги используются разнообразные средства поликультурного воспитания детей дошкольного возраста, наиболее эффективные: общение с представителями разных национальностей; устное народное творчество; художественная литература; игра, народная игрушка и национальная кукла; декоративно-прикладное искусство, живопись; музыка; этнические мини-музеи; национальные кушанья.

Усилия педагогов и родителей направлены на реализацию групповых тематических проектов по основным разделам учебной программы дошкольного воспитания. В течение учебного года со старшими дошкольниками педагоги проводили тематические недели разных стран, выбирая с детьми по очереди ту страну, которую они сами отметят на карте. Такая неделя включала в себя следующие мероприятия: игры детей этой страны; сказки, былины, потешки; традиции; знакомство с известными блюдами данных народов, особенностями национального костюма. Эти проекты разрабатывались вместе с родителями, представителями областного краеведческого музея, педагогическим факультетом ВГУ имени П.М.Машерова, так как требовали большой подготовки и специально организованной среды.

В рамках инновации была создана современная модель эффективного нравственно-патриотического воспитания дошкольников, которая осуществляется совместно с семьями воспитанников по следующим направлениям:

- установление партнерских отношений с семьями каждого воспитанника, объединение усилий для развития и воспитания детей.
- создание атмосферы общности интересов, обмена мнениями.
- активизация и обогащение воспитательных умений родителей, поддержка их уверенности в собственных педагогических возможностях.

Результаты анкетирования педагогов показали, рост интереса к работе по вопросам поликультурного воспитания.

Мониторинговые исследования помогли объективно отследить потенциальные возможности каждого педагога. С целью формирования психологической готовности к инновационной деятельности в коллективе постоянно поддерживался здоровый морально-психологический климат посредством психолого-педагогического сопровождения, формирования готовности педагогов к рискам деятельности, ее сопровождаю-

шим, и формирования управленческой профессиональной культуры.

Реализация инновационной деятельности выступила основой для самосовершенствования и саморазвития педагогов, способствовала достижению главной цели – формированию личности воспитанника, соответствующего требованиям социума на современном этапе его развития.

Сравнительный анализ результатов опроса детей позволяет сделать вывод, что воспитанники овладели представлениями о национальных и культурных особенностях не только своего народа, но и культуре других национальностей.

Анкетирование родителей ставило цель выявить их осведомлённость в области поликультурного воспитания. Полученные данные свидетельствует о росте компетентности родителей в области поликультурного воспитания.

Данные итогового мониторинга показали, что используемые формы организации образовательного процесса и одновременное сопровождение детей и семьи в целом, способствовало оптимизации процесса развития детей, включенных в проект. Это проявилось в положительной динамике в контрольных группах уровня воспитанности, эмоционального состояния дошкольников. Подтверждением качественных результатов является реализация базового компонента Образовательного стандарта «Дошкольное образование» и учебной программы дошкольного образования.

Выводы. Решающим фактором создания современной модели поликультурного воспитания дошкольников является установление партнерских отношений между семьей, учреждением образования и социумом (общественными организациями) с целью создания благоприятной среды и объединения усилий для закрепления социально приемлемых форм поведения детей.

Эффективность данной модели поликультурного воспитания дошкольников зависит от реализации личностно-ориентированного взаимодействия педагогов и воспитанников в образовательном процессе, при котором реализуются навыки коммуникативной толерантности.

Целью объединения усилий педагогов и родителей является информационное насыщение (сообщение знаний о традициях, обычаях разных народов, специфике их культуры и ценностей и т.д.) и выработка поведенческих норм, способствующих формированию социальной компетентности детей.

ДИАГНОСТИКА ТОЛЕРАНТНОСТИ В СТУДЕНЧЕСКОЙ СРЕДЕ УЧРЕЖДЕНИЙ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ РЕСПУБЛИКИ БЕЛАРУСЬ

Ершова Н.В., аспирант кафедры педагогики
(г. Могилев, МГУ имени А.А. Кулешова)

Научный руководитель – Комарова И.А., канд. пед. наук, доцент

Этнические, религиозные, гендерные, социальные конфликты, к сожалению, являются неотъемлемой частью истории человечества. Столкновение интересов и убеждений может привести к плачевным результатам: теракты, геноцид, неисчислимые «горячие точки». Разногласия между людьми опасны именно обострением враждебности и ксенофобии, но это не означает, что избегание конфликтов, их маскировка или замалчивание – единственный путь консенсуса. Разумным решением противоречий может стать открытый диалог, обоюдное стремление к компромиссу и коммуникации.

В Республике Беларусь исторически сложилась поликультурная ситуация, которая служит предпосылкой совершенствования законодательной базы, направленной на

обеспечение равных прав и условий проживания всем членам белорусского общества независимо от их национальности, культурных, гендерных или психофизических особенностей, социального статуса и т.д. [1, с. 108]. Целесообразность включения поликультурной педагогики в учреждения образования Республики Беларусь продиктована важностью решения проблемы формирования толерантного отношения и поликультурной грамотности среди людей, проживающих в едином социокультурном пространстве, в том числе между трансляторами различных этнокультурных свойств и представителями титульной нации. Это касается как условий проживания этнических сообществ, исторически сложившихся на территории государства, так и интеграции новых иммигрантов и беженцев в белорусское общество.

Центральное место в феномене поликультурного образования подрастающего поколения отводится концепту толерантности. Анализ содержания Декларации принципов терпимости, утвержденной резолюцией Генеральной конференции ЮНЕСКО в 1995 году [2], позволил сделать вывод о том, что понятие «толерантность» можно рассматривать в нескольких значениях:

- 1) как базисный компонент мировоззрения человека, определяющий положительное отношение к представителям иных национальных сообществ и признание равных прав на существование разных культур;
- 2) как явление, обусловленное гармонией и единством в многообразии;
- 3) как нравственное качество личности (добродетель), которое отрицает культуру войны и способствует господству культуры мира;
- 4) как универсальная ценность для государства, общества и отдельного человека, которая заключается в предоставлении прав на свободу культурного самоопределения и самовыражения;
- 5) как действие, в основе которого лежит позитивное отношение к культурному плюрализму, демократии и правопорядку;
- 6) как защита прав человека, его этнической и культурной принадлежности, самостоятельно выбранной идентичности. [3, с. 246].

Таким образом, многоаспектное понятие «толерантность» предполагает конструктивное сосуществование представителей разных культур в едином пространстве посредством обеспечения ряда условий на государственном, социальном и личностном уровнях. Понятие «поликультурность» включает в себя широкий спектр решения этнических, социальных и личностных проблем: признание равноценности и равноправия не только разных этнокультур, но и всякой инаковости, которая может проявляться в расовых, религиозных, возрастных, гендерных, языковых, психофизических, статусных, профессиональных и других особенностях.

С целью изучения проблемы толерантности и поликультурности нами было проведено анкетирование студентов учреждений высшего образования Республики Беларусь в таких областных городах как: Могилев, Витебск, Брест и Гродно. Диагностика была разработана и адаптирована, опираясь на исследования Г.У. Солдатовой, С.В. Рыжовой, О.А. Кравцовой, О.Е. Хухлаевой, Л.А. Шайгеровой, В.В. Бойко. Путем сравнительного анализа мы сопоставили данные исследования, полученные от обучающихся в этнически гомогенной и гетерогенной среде. Всего в анкетном опросе участвовало 550 респондентов от 17 до 26 лет: 441 обучающихся на педагогических факультетах УО «МГУ им. А.А. Кулешова», УО «БрГУ им. А.С. Пушкина», УО «ГрГУ им. Я. Купалы», ВГУ имени П.М. Машерова, 109 – на факультете экономики и права УО «МГУ им. А.А. Кулешова». Компьютерная и статистическая обработка полученных данных производилась с помощью программы SPSS.

Студентам было предложено ответить на 27 вопросов, три из которых представляли социально-демографический блок, в котором выяснялись объективные характе-

ристики респондента (пол, возраст, место проживания).

В первую очередь мы выяснили, как относятся студенты педагогических факультетов, обучающиеся в этнически гомогенной среде, к представителям других национальностей. 30,4 % респондентов заявили, что относятся положительно; 17,5% – скорее хорошо, чем плохо; 1,4% – скорее плохо, чем хорошо; 0,5% – плохо; 41% – нейтрально; 8,4% отметили, что их отношение будет зависеть от национальности; 0,5% – проигнорировали вопрос; 0,4% испытуемых дали иные ответы: «есть люди, которые своим поведением вызывают негатив к своей нации», «национальность не главное, лишь бы человек был хороший».

На вопрос, «есть ли национальности, к представителям которых вы испытываете чувство неприязни», 102 человека (23,1 %) из 441 ответили, что «да», 334 (75,7 %) – дали отрицательный ответ, 1,1% – воздержались от ответа. В числе национальностей, к которым испытывается неприязнь, в основном были отмечены туркмены, а также цыгане, таджики, арабы, чеченцы, дагестанцы, русские, евреи, китайцы, азербайджанцы, «кавказцы», «негры», «выходцы из средней Азии». Свое негативное отношение к представителям иных национальностей будущие педагоги объясняли следующими причинами: «считаю их потенциально опасными» (6,6 %), «мы друг друга не поймём, т.к. принадлежим к разным культурам» (5,2 %), «не доверяю им» (8,3%), «они мне просто не приятны» (10,7%), «их менталитет и культуру поведения считаю отвратительными» (3,1%), «у них безобразное, вызывающее поведение, ведут себя фливно, не уважая наши законы и традиции» (1,3%), «они хитрые и наглые» (0,2%). 1,1 % респондентов отказалась ответить на данный вопрос.

Примечательно, что на фоне отрицания чувства неприязни к людям другой национальности, студенты продолжили писать причины антипатии к ним. Мы не считаем случайностью такую непропорциональность ответов. Таким образом, выявилось 35,4% нетерпимых к людям по национальному признаку респондентов, получающих высшее педагогическое образование.

В качестве сравнительного анализа мы провели параллельное исследование среди студентов факультета экономики и права, обучающихся в более неоднородной этнокультурной среде. Если 92,3% испытуемых будущих педагогов определили себя, как белорусы, то на факультете экономики и права из 109 обучающихся 74 (67,9%) назвали себя белорусами. Из 24 туркмен четверо идентифицировали себя по религиозной принадлежности, как «мусульман». Русские, евреи и узбек расширили неоднородный состав студенческой среды.

Ответы на вопрос об отношении к людям других национальностей в данной студенческой среде имели некоторые отличия. 45,9% студентов высказали полное одобрение в адрес людей иной культуры, 14,7% оценили отношение, как «скорее хорошо, чем плохо», 0,9% – плохо, 31,2% – нейтрально, 5,5% полагают, что их отношение будет зависеть от национальности, 0,9% испытуемых ценят, прежде всего, личностные качества в человеке. О чувстве неприязни к представителям иных национальностей заявило 22 человека (20,2 %). О причинах неприятия высказалось 27 респондентов (24,6%). В процентном соотношении их заметно меньше, чем среди студентов-педагогов. Список национальностей, к которым испытывается неприязнь, пополнился такими единичными ответами как: украинцы, немцы, мексиканцы, армяне. Зато в ответах не упоминались русские, арабы, чеченцы, таджики, узбеки и азербайджанцы, как у студентов будущих педагогов.

Интересно было проследить отношение студентов к туркменам. На факультете экономики и права УО «Могилевский государственный университет имени А.А. Кулешова» на момент проведения исследования из 82 иностранцев обучалось 80 граждан Туркменистана. 6 респондентов (5,5 %) ответили, что негативно относятся к туркме-

нам: 2 студента первого курса, 3 – второго, 1 – четвертого. На педагогических факультетах с относительно гомогенной этнокультурной средой было засвидетельствовано 42 ответа (9,5%) отрицательного отношения к туркменам. Возможно, причиной увеличенного процента неприятия туркмен среди студентов педагогических специальностей служит страх перед неизвестным, стереотипное мышление и недостаток межличностной коммуникации с представителями данной национальности. О наличии друзей другой национальности заявило 48,3% будущих педагогов и 67% студентов будущих экономистов и правоведов.

На наш взгляд, эти показатели являются не столь критичными, чтобы говорить о ярко выраженной проблеме этноцентризма и поляризации по национальному признаку. Мы проанализировали ответы испытуемых и пришли к выводу, что в целом показатели терпимости к людям разных национальностей, культур и религий у студентов, пребывающих на учебе в этнически гетерогенной среде, выше, чем у студентов, которые фактически не контактируют с иностранцами и представителями иных национальных меньшинств. Однако, наличие этнической гетерогенной среды вовсе не служит гарантом толерантного отношения среди обучающихся. Значительная доля отрицания иных культур и национальностей присутствует и здесь. Поэтому стоит актуализировать поликультурное образование студенческой молодежи, направленное на решение вопросов формирования толерантного отношения к представителям разных этносов и культур, интеграцию иммигрантов, беженцев, национальных меньшинств в общество титульной нации.

Список цитированных источников:

1. Ершова, Н. В. Проблема поликультурного образования дошкольников в трансформирующемся обществе / Н. В. Ершова // Дошкольное образование в современном изменяющемся мире: теория и практика : материалы III междунар. науч.-практ. конф., Чита, 27 нояб. 2014 г. / Забайкал. гос. ун-т ; редкол.: А. И. Улзугуева [и др.]. – Чита, 2015. – С. 105–109.
2. Декларация принципов терпимости // Организация объединенных наций [Электронный ресурс]. – Режим доступа : http://www.un.org/ru/documents/decl_conv/declarations/tolerance – Дата доступа : 03.01.2017.
3. Ершова, Н. В. Поликультурное образование дошкольников как инновация в системе непрерывного образования Республики Беларусь / Н. В. Ершова // Философско-педагогические проблемы непрерывного образования : сб. науч. ст. / МГУ им. А.А. Кулешова ; под ред. М.И. Вишневецкого, Е.И. Снопковой. – Могилев, 2015. – С. 243–247.

ОРГАНИЗАЦИЯ ТЕСТИРОВАНИЯ ИНОЯЗЫЧНЫХ ГРАММАТИЧЕСКИХ НАВЫКОВ НА НАЧАЛЬНОМ ЭТАПЕ ОБУЧЕНИЯ

Иванова К.А., студентка 5 курса

(г. Витебск, ВГУ имени П.М. Машерова)

Научный руководитель – Бобылева Л.И., канд. пед. наук, доцент

Вопросы тестирования привлекают в последние годы все большее внимание учителей иностранных языков. Интерес к тестированию объясняется тем, что, помимо своей основной функции – контроля, оно может служить средством диагностики трудностей языкового материала для учащихся, мерой определения результата обученности и способом прогнозирования успешности или неуспешности обучения.

Целью данного исследования является изучение методики организации тестирования активного грамматического материала как средства контроля уровня сформиро-

ванности грамматических знаний и навыков.

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 грамматических тестов во время педагогической практики в гимназии № 1 г. Витебска.

Анализ методической литературы позволил выявить следующие основные этапы составления теста: 1) определение назначения теста и конкретной цели его проведения; 2) отбор материала, который будет включен в тест; 3) составление детального плана контроля; 4) составление заданий и их объединение в тест.

Чтобы тест оказался эффективным, то есть, чтобы по данным его выполнения можно было судить об успеваемости учащихся, учителю необходимо обратить внимание на следующие особенности:

1. Составитель теста обязан иметь четкое представление о том, какой материал необходимо тестировать. От удачно или неудачно решенной проблемы «что тестировать» зависит уместность теста, что подразумевает под собой соблюдение связи между тем, что тест предлагает учащемуся выполнить, и тем, что учащемуся преподавалось в процессе обучения. Как отмечает американский методист Роберт Ладло: «то, что учащийся изучал, составляет содержание того, что мы должны тестировать» [1].

2. Составителю теста необходимо учитывать то, что теория тестирования языка исходит из положения: оценка владения отдельными языковыми аспектами служит в определенной степени показателем уровня владения навыками.

3. Тест следует составлять таким образом, чтобы на протяжении одного часа можно было протестировать то, что изучалось в течение недели, месяца, года и так далее.

4. Тест должен включать в основном и по возможности такие материалы, которые бы отражали расхождения между родным языком и иностранным.

5. При составлении теста необходимо учитывать критерий валидности теста. Понятие валидности непосредственно связано с проблемой правильного выбора материала для тестирования. Если составитель теста ставит перед собой задачу, например, проверить у учащихся степень владения изученным грамматическим материалом, то в этот тест он не должен включать никакого другого материала (например, заданий на проверку навыков правописания). Если материал теста соответствует основным требованиям, которые к нему предъявляются, значит тест обоснованный и валидный.

6. Составитель теста должен помнить о тех требованиях программы, в соответствии с которыми построен учебник и на материалах которого он готовит тест. Помимо этого, он должен учитывать и воспитательную роль теста.

С. П. Суворов отмечает, что тест должен состоять из одного, двух, трех и т.д. видов работы, рассчитанных на проверку различных разделов, тем и отраслей знаний. Он может охватывать отдельные темы учебников, учебных пособий, а иногда и весь материал учебника. В практике преподавания часто возникает потребность в контрольной работе для определения степени усвоения группой какого-то раздела программы или материала, пройденного за месяц, четверть или год [2].

Тест для этих целей может быть небольшим. Он не должен быть очень трудным: в нем могут быть задания, близко повторяющие те, что давались в тренировочных упражнениях. «Проходным» результатом такого теста можно в большинстве случаев считать 70% правильных ответов, однако не рекомендуется заранее предпрещать минимальный числовой показатель (процент правильных ответов) для удовлетворительной оценки, так как тест может оказаться более трудным, чем предполагал учитель. Такой

тест даст возможность лишь приблизительно установить относительный «рейтинг» учащихся в пределах данной группы. Однако при этом следует учитывать, что он позволяет надежно выявить только самых сильных и самых слабых учеников. Поэтому, если тест используется при выведении оценок, рекомендуется подходить к числовым результатам не механически, а учитывать всю работу каждого учащегося за период, по которому выводится оценка.

С другой стороны, нередко возникает потребность в «диагностическом» тесте для выявления конкретных пробелов в знаниях или умениях отстающих учеников, чтобы наиболее эффективно провести с ними дополнительные занятия.

Обычно учитель знает, какого рода ошибки можно ожидать от таких учащихся, и на основании своего опыта он может составить перечень тех явлений или правил, на которые он собирается опираться как на известные в своей дальнейшей работе. Такой список необходим при составлении «диагностического» теста, который приходится делать большим, так как для получения достаточно надежных результатов на каждый предполагаемый пробел или тип ошибки требуется от 10 до 20 вопросов.

Вопросы удобно сначала заготовить на карточках по каждому типу ошибки отдельно. Когда все вопросы написаны, карточки тщательно перемешивают, чтобы в готовом тесте вопросы расположились в случайном порядке. При подведении итогов по такому тесту желательно для каждого учащегося подсчитать число правильных ответов отдельно по каждой группе вопросов. Если учителю надо в хорошей группе выделить наиболее успевающих учащихся для какого-то поощрения или выполнения сложной работы, то в тесте, как правило, не должно повторяться то, что давалось в тренировочных упражнениях. При составлении такого теста следует стремиться выявить, что можно считать высшим уровнем овладения пройденного материала. Решив вопрос о назначении теста и о том как будут использованы его результаты, следует составить его детальный письменный план, в котором надо указать, какой материал программы будет в него включен, какие навыки будут проверяться и сколько будет дано вопросов (заданий). Отбор материала определяется, прежде всего, продолжительностью периода обучения. Если тестом проверяется работа, сделанная за один месяц, то в тест можно включить весь или почти весь пройденный материал. Если проверяется работа за полугодие или год, то придется сделать выборку, взяв лишь наиболее важные узловые пункты пройденной программы, полагая при этом, что степень овладения этими пунктами будет соответствовать и степени овладения остальным материалом. Далее следует решить, в каких навыках должно проявляться владение отобранным материалом. Иными словами, надо определить, что должен быть в состоянии делать учащийся в результате обучения на протяжении всего курса или какой-то его части. Составителю теста следует помнить, что процесс подготовки теста не терпит небрежности и спешки. Тестовые задания должны быть тщательно обдуманы заранее, задолго до проведения контроля. Важно сохранить возможность однозначного оценивания ответа.

Тестовые задания рекомендуется располагать по степени возрастающей трудности с тем, чтобы с последними заданиями могли бы справиться только самые сильные. В противном случае тест не будет обладать необходимой диагностической силой.

Желательно, чтобы предварительный вариант теста содержал вдвое больше заданий, чем окончательный вариант, поскольку задания, оказавшиеся или очень легкими (правильно выполненными примерно 90% испытуемых), или очень трудными (правильно выполненными примерно 30% испытуемых) при предварительном тестировании не должны включаться в окончательный вариант теста.

Составителю теста следует также заранее определить, каким образом ответы испытуемых будут располагаться на тестовом листе с тем, чтобы быстро и легко произ-

вести подсчет результатов теста [3].

Итак, систематическое тестирование стимулирует активность и внимание учеников на занятии, повышает их ответственность при выполнении учебных заданий. Результаты проверки тестов и их анализ являются, с одной стороны, показателем уровня знаний учеников, а с другой – самооценкой работы самого учителя, что позволяет ему внести необходимые коррективы в процесс обучения и тем самым предупредить повторение ошибок.

Список цитированных источников:

1. Ладос, Р. Опыт тестирования по иностранным языкам в университетах США / Р. Ладос. – М.: Мысль, 1971. – 180 с.
2. Суворов, С.П. Педагогические тесты: практика составления и использования в США / С.П. Суворов // Пути улучшения преподавания иностранного языка. – М.: Высшая школа, 1970. – 328 с.
3. Дадыкина, Н.А. К вопросу о некоторых особенностях нестандартизированных тестов / Н. А. Дадыкина // Вопросы филологии и методики преподавания германских и романских языков. – Воронеж: Издательство Воронежского университета, 1973. – С. 145-146.

ДЕТЕРМИНАНТЫ ДИНАМИКИ СИСТЕМЫ ЦЕННОСТНЫХ ОРИЕНТАЦИЙ СТУДЕНТОВ ГУМАНИТАРНЫХ И ТЕХНИЧЕСКИХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ ПРИ ОБУЧЕНИИ В ВУЗЕ

Ивашкевич К.А., магистрант

(г. Витебск, ВГУ имени П.М. Машерова)

Научный руководитель – Богомаз С.Л., канд. психол. наук, доцент

Система ценностных ориентаций выражает содержательное отношение человека к социальной действительности и определяет мотивацию его поведения, оказывает влияние на все стороны его деятельности. Как элемент структуры личности ценностные ориентации характеризуют внутреннюю готовность к совершению определенной деятельности по удовлетворению потребностей и интересов, указывают направленность ее поведения [1, с.24].

Проблема исследования ценностных ориентаций является актуальной, так как, во-первых, нет единого подхода к трактовке понятия ценностных ориентаций; во-вторых, изменения в политической, духовной, экономической сферах нашего общества влекут за собой изменения в ценностных ориентациях и поступках людей.

Актуальность изучения ценностных ориентаций молодежи обусловлена появлением целого ряда работ, посвященных разным аспектам этой проблемы. В социально-психологических и психолого-педагогических исследованиях изучается структура и динамика ценностных ориентаций личности, роль ценностных ориентаций в механизме социальной регуляции поведения, взаимосвязи ценностных ориентаций с индивидуально-типическими и характерологическими особенностями личности, с профессиональной направленностью и так далее.

Изучением ценностных ориентаций занимались: А.Н. Леонтьев, М. Рокич, Н.С. Розов, Б. Шледер, В.В. Серикова, А.В. Мудрик, И.С. Кон, В.М. Кузнецов, И.С. Артюхова, Е.К. Киприянова, Н.А. Кирилова, А.С. Шаров и другие. [2, с.24]

Отсюда представляется важным рассмотреть систему ценностных ориентаций современных студентов, а так же выявить детерминанты их динамики.

Объектом нашего исследования являются ценностные ориентации.

Предмет: детерминанты динамики системы ценностных ориентаций студентов при обучении в ВУЗе.

Цель исследования: изучить детерминанты динамики системы ценностных ориентаций у студентов технических и гуманитарных специальностей при обучении в ВУЗе.

Для достижения поставленной цели были выдвинуты следующие задачи:

1. Изучить психологические особенности личностной сферы в студенчестве.
2. Изучить становление ценностных ориентаций в процессе развития личности.
3. Разработать программу с элементами тренинговых упражнений с целью психолого-педагогической поддержки ценностно-смыслового и личностного самоопределения студентов.

Гипотеза №1: существуют различия в системе ценностных ориентаций студентов технических и гуманитарных специальностей.

Гипотеза № 2: система ценностных ориентаций имеет динамику на протяжении обучения в ВУЗе.

В исследовании нами были использованы следующие методы:

1. Теоретический анализ психолого-педагогической литературы.
2. Эмпирический аппарат представлен следующими методиками:
 - Методика исследования ценностных ориентаций М. Рокича
 - Проективная методика изучения направленности личности «Вселенная моего «Я» Н.Е. Водопьяновой и Н.В. Лик.
 - Опросник «СЖО» А.Н. Леонтьева
3. Метод качественной обработки данных, метод количественной обработки данных – критерий хи-квадрат Пирсона.
4. интерпретационный метод (системно-структурный анализ).

Для проведения исследования нами были выбраны следующие базы: учреждение образования «Полоцкий государственный университет».

Выборка испытуемых составила 130 студентов 1-5 курсов, из них 65 студентов технических специальностей (Инженерно-технологический факультет), 65 студентов гуманитарных специальностей (Спортивно-педагогический факультет).

Была разработана программа с элементами тренинга по ценностно-смысловому и личностному самоопределению.

В эксперименте принимали участие 50 студентов, 25 из которых входили в состав экспериментальной группы, в которой проводился тренинг, – 25 в состав контрольной.

Цель программы: психолого-педагогическая поддержка ценностно-смыслового и личностного самоопределения студентов.

Теоретическая и практическая значимость полученных результатов:

Полученные результаты можно применить при проведении индивидуальной работы со студентами, а так же при проведении тренинговых занятий по формированию системы ценностно-смыслового определения.

Нами было проведено исследование, с целью изучения особенностей ценностной сферы студентов. Для обработки данных мы использовали методы качественного и количественного анализа. Аппарат эмпирического исследования представлен следующими методиками: «Ценностные ориентации» М. Рокича, основанная на прямом ранжировании списка ценностей, «Вселенная моего «Я» Н. Е. Водопьяновой и Н. В. Лик, целью которой является определение индивидуальных особенностей, осознаваемых жизненных ценностей настоящего и будущего как важного компонента социальной зрелости, тест смысловых ориентаций Д.А.Леонтьева, позволяющий

оценить "источник" смысла жизни, который может быть найден человеком либо в будущем (цели), либо в настоящем (процесс) или прошлом (результат), либо во всех трех составляющих жизни.

В исследовании приняли участие 130 студентов 1-5 курсов Полоцкого Государственного университета, из них 65 студентов технических и 65 студентов гуманитарных специальностей.

По методике М. Рокича, лидирующими терминальными ценностями у студентов 1-2 курса гуманитарных специальностей являются здоровье, любовь, свобода. Лидирующими ценностями у студентов 3 курса гуманитарных специальностей являются: здоровье, любовь, развитие. Лидирующими ценностями у студентов 4-5 курсов гуманитарных специальностей являются: здоровье, любовь, развитие, интересная работа.

По данным исследования динамики системы ценностных ориентаций студентов гуманитарных специальностей, с возрастом происходит изменение значимости таких ценностей, как развитие и интересная работа, так как происходит определение личностной и профессиональной идентичности.

Лидирующими ценностями у студентов 1-2 курса технических специальностей являются здоровье, любовь, свобода, счастливая семейная жизнь. Лидирующими ценностями у студентов 3 курса технических специальностей являются: здоровье, любовь, развитие, материально обеспеченная жизнь, продуктивная жизнь. Значимыми ценностями у студентов 4-5 курсов технических специальностей являются: здоровье, любовь, развитие, материально обеспеченная жизнь, интересная работа.

По данным исследования, степень стремления к материальному достатку у студентов технических специальностей увеличивается в зависимости от повышения курса (никто из испытуемых на первом курсе не ставил ценность «материально обеспеченная жизнь на первое место», в то время как 20 % испытуемых на пятых курсах причислили данной ценности высший ранг). В системе ценностных ориентаций студентов технических и гуманитарных специальностей наблюдаются различия в таких ценностях как «интересная работа» и «материально обеспеченная жизнь». На 4-5 курсах гуманитарных специальностей к списку приоритетных ценностей добавляется ценность «интересная работа». На 4-5 курсах технических специальностей к списку приоритетных ценностей добавляется ценность «материально обеспеченная жизнь» (20%), в то время как никто из студентов-гуманитариев не ставил данную ценность на первое место.

Ценностные ориентации студентов младших и старших курсов имеют существенные особенности по ряду параметров; причиной данных изменений являются закономерности возрастного развития. Так, к завершению периода обучения в ВУЗе происходит переход от одного возрастного этапа к другому: юношеский возраст постепенно замещается взрослостью, когда у индивидуума окончательно складывается система убеждений, ценностей, происходит профессиональное самоопределение, и он начинает сознательно формировать себя как личность.

Анализ данных методики «Вселенная моего «Я», показал следующие результаты, представленные в «таблице 1».

Таблица 1 – «Направленность ценностных ориентаций студентов»

Направленность ценностных ориентаций	Количество испытуемых, в %
На значимое социальное окружение	20%
На себя	60%
На интересы настоящего	10%
На интересы будущего	10%

Как видно из таблицы, у студентов как технических, так и гуманитарных специальностей преобладает направленность на себя в жизненных ценностях. Наиболее часто встречающиеся «планеты» у студентов – это здоровье и любовь.

Следующий этап исследования заключался в диагностике студентов с помощью методики «СЖО» Д.А.Леонтьева. Согласно результатам исследования, у 20% студентов гуманитарных специальностей общий уровень осмысленности жизни ниже среднего, у 80% – средний. У 15 % студентов технических специальностей общий уровень осмысленности жизни – нижесреднего, 85 % имеет средний уровень осмысленности жизни.

Нами были обнаружены различия в смысло-жизненных ориентациях. У студентов гуманитарных специальностей отмечена высокая выраженность показателей по шкале «Локус-контроля я», что означает представление о себе как о сильной личности, обладающей достаточной свободой выбора, чтобы построить жизнь в соответствии со своими целями и представлениями о ее смысле. У студентов технических специальностей наблюдается низкая выраженность данных показателей.

Выводы:

1. Сопоставив результаты всех методик, можно сделать вывод, что одна из самых значимых ценностей современных студентов – это здоровье. Значимость данной ценности можно объяснить зависимостью успешности овладения всем необходимым объемом знаний, наряду с другими факторами, и от фактора здоровья обучающегося. С другой стороны, здоровье – это важнейшее условие полноценного выполнения в последующем молодым специалистом своей профессиональной деятельности; в современных условиях рыночной экономики, это - одно из важнейших условий того, что молодой специалист будет востребован на современном рынке труда, что его оценит и востребует современный работодатель, который, наряду с носителем профессиональных знаний и умений, стремится получить работоспособного, имеющего здоровый вид сотрудника.

2. Наблюдается динамика системы ценностных ориентаций в процессе обучения в ВУЗе. К 4-5 курсу возрастает значимость таких ценностей, как интересная работа и материально-обеспеченная жизнь. Это можно объяснить тем, что данные курсы являются выпускными, завершается процесс профессионального самоопределения.

3. Результаты исследования свидетельствуют о частичном подтверждении гипотезы о наличии различий некоторых показателей ценностно-смысловой сферы студентов гуманитарных и технических специальностей.

Список цитированных источников:

1. Столин, В.В. Самосознание личности/ В.В. Столин. – М.: Изд-во «Смысл», 1983. – 286 с.
2. Кириллова, Н.А. Ценностные ориентации в структуре интегральной индивидуальности старших школьников // Вопросы психологии. —2000, № 4. С. 30.

ТЕСТ КАК ФОРМА КОНТРОЛЯ НАД КАЧЕСТВОМ УЧЕБНЫХ ДОСТИЖЕНИЙ ПО РУССКОМУ ЯЗЫКУ

Изотова Н.Ю., студент 4 курса

(г. Витебск, ВГУ имени П.М. Машерова)

Научный руководитель – Крицкая Н.В., канд. филол. наук, доцент

В рамках современной образовательной системы понятие теста и тестирования приобретает все большее значение. Тесты – удобная и экономичная форма контроля. Их удобно и целесообразно использовать и для поурочного, и для промежуточного, и

для итогового контроля.

Актуальность данной публикации выражается в том, что проведение радикальных реформ во всех сферах жизни современного общества ставит образовательную систему перед необходимостью обновления форм контроля уровня сформированности знаний, умений и навыков учащихся.

Цель данной публикации – показать эффективность использования тестовой формы контроля над учебными достижениями по русскому языку.

Методологическую базу исследования составляют работы отечественных и зарубежных ученых, методистов и педагогов. В работе использовались метод изучения научно-методической литературы по проблеме исследования, метод обобщения, метод педагогического наблюдения за учебным процессом, метод анкетирования, метод обобщения.

История тестирования насчитывает более 3000 лет, т.к. еще в древнем Египте, Вавилоне, Греции и в ряде других государств регулярно проводились испытания в письменной или устной форме с целью проверки знания, например, проверки на профессиональную пригодность. И сегодня формирование системы знаний у обучающихся, и ее проверка – важнейшая цель образовательного процесса.

В современной методической литературе встречаются различные определения теста. С. И. Воскерчмян считает, что «тест – это кратковременное, технически просто обставленное испытание, проводимое в равных для всех условиях и имеющее вид такого задания, решение которого поддается количественному учету и служит показателем степени развития к данному моменту известной функции у данного испытуемого» [1, с. 28].

И. А. Цатгурова: «тест – это централизованный, формализованный письменный контроль, который дает возможность определить основные параметры качественного и количественного состояния обученности учащихся на каждом этапе обучения» [2, с.8].

Э. А. Штульман, считая тест методом эксперимента, определяет тест так: «методический тест - это контрольное задание, проводимое в равных для всех условиях, длительность и характер которого строго соотносены с объективными факторами и результаты выполнения которого подвергаются количественной оценке, являясь показателем определенных итогов учебного процесса к моменту данного теста» [3, с. 46].

И. А. Рапопорт предполагает: «тест – это самым тщательным образом подготовленная в соответствие с определенными разработанными правилами, прошедшая предварительную экспериментальную проверку и специальную процедуру для ее улучшения, имеющая достаточные характеристики своей эффективности совокупность вопросов и заданий, предъявляемых испытуемым целью квазиметрического выявления социальных, психических и психофизиологических характеристик его личности, отличающаяся формализацией ответов испытуемых, выделением в них части, несущей наибольшую информационную нагрузку, что ускоряет, облегчает и объективизирует их последующий анализ, обработку и интерпретацию» [4, с. 44].

Чаще всего под тестом понимается подготовленный в соответствие с определенными требованиями комплекс заданий, прошедший предварительное опробование с целью определения его показателей качества и позволяющий выявить у тестируемых степень их компетенции, и результаты которого поддаются определенной оценке по ранее установленным критериям [5, с. 25].

Основное отличие теста от традиционной контрольной работы состоит в том, что он всегда предполагает измерение. Поэтому оценка, выставляемая по итогам тестирования, отличается большей объективностью и независимостью от возможного субъективизма преподавателя, чем оценка за выполнение традиционной контрольной работы,

которая всегда субъективна (так как основана на впечатлении преподавателя, не всегда свободного от его личных симпатий или антипатий по отношению к учащемуся). Главная отличительная черта теста – объективность, гарантируемая измерением, функция которого состоит в том, чтобы поставлять количественную информацию.

Систематическое тестирование стимулирует активность и внимание учеников, повышает их ответственность при выполнении учебных заданий. Результаты проверки тестов анализируются преподавателем и служат для него, с одной стороны, показателем уровня знаний учащихся, а с другой – самооценкой работы самого преподавателя, что позволяет ему внести необходимые коррективы в процесс обучения и тем самым предупредить повторение ошибок.

Тесты выполняют несколько функций, которые не существуют изолированно, а, пересекаясь, дополняют друг друга. Основной функцией тестирования является функция контроля. Тесты являются наиболее экономной формой контроля и объективным показателем степени усвоения учащимися того или иного языкового материала. Тесты классифицируются по ряду признаков. Основные виды тестов: языковые и речевые тесты, открытые и закрытые тесты, тесты по цели тестирования. Существуют специально разработанные принципы составления тестов, без знания которых невозможно полностью реализовать потенциал тестов.

Тесты как средство контроля над знаниями по русскому языку бывают разных видов:

1. *Тесты с однозначным выбором ответа.* На каждое задание предлагается несколько вариантов ответа, из которых только один верный.

2. *Тест с многозначным ответом.* В варианты ответа может быть внесено более одного верного ответа, но в разных видах.

3. *Тесты на дополнение.* В этих тестах задания оформляются с пропущенными словами или символами. Пропущенное место должно быть заполнено учащимися.

4. *Тесты перекрестного выбора.* В них предлагается сразу несколько заданий и несколько ответов к ним. Количество ответов рекомендуется планировать несколько больше, чем заданий.

Совершенствуя методику преподавания предмета, пришли к выводу, что очень важным компонентом современной технологии обучения является тест, как инструмент измерения уровня знаний и сложности заданий.

Тестовая методика дает информацию не только количественную, располагая участниками тестирования по единой линейной шкале, но и качественную. Тесты позволяют оперативно диагностировать качество знаний, определяя сильные и слабые стороны учащегося, выявляют пробелы в знаниях, помогая тем самым учителю сориентироваться в направлениях своей педагогической деятельности. Это расширяет возможности учителя в управлении учебным процессом. Систематическое использование тестов в преподавании математики дает возможность наблюдать личную траекторию продвижения каждого учащегося в усвоении предмета, то есть позволяет организовать мониторинг качества знаний.

Список использованных источников:

1. Воскерчян, С. И. Советская педагогика / С.И. Воскерчян. – 1963.
2. Гак, В.Г. Прагматика, узус и грамматика речи / В.Г. Гак. –Иностранные языки в школе, 1982. – № 5.
3. Штудльман, Э. А. Функции эмпирических методов исследования / Э.А. Штудльман. – Сов. Педагогика, 1986, № 3. – С. 46–52.
4. Рапорт, И.А., Сельг Р., Соттер И. Тесты в обучении иностранным языкам в средней школе. Таллин.: 1987.

5. Коккота, В.А. Лингводидактическое тестирование / В.А. Коккота. – М.: 1989.
- ЭКОЛОГИЧЕСКАЯ ПОДГОТОВКА МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ
НА УРОКАХ И ВО ВНЕКЛАССНОЙ РАБОТЕ**

Киселева Т.Е., Сусед-Виличинская Ю.С., Шарапова И.А.
(г. Витебск, ВГУ имени П.М. Машерова)

В современном мире особо остро стоит задача экологического образования населения. Первостепенное значение при этом придается экологическому образованию дошкольников, т.к. именно в дошкольные годы закладываются основы экологической культуры. Освоение детьми основ экологической культуры во многом зависит от экологической и методической грамотности педагога [1]. Также в педагогической теории и практике приоритетным направлением становится экологическое образование школьников. Формирование у младших школьников высоконравственного отношения к природе, самому к себе, к людям, в процессе природоведческого и обществоведческого начального образования осуществляется в рамках школьного курса «Человек и мир».

Целью данной статьи является определение эффективных педагогических технологий, способствующих решению задач в области экологической подготовки младших школьников.

В педагогической литературе существуют разные точки зрения на понятие «интерактивная технология». В контексте данной статьи целесообразно опираться на следующее определение: «Интерактивные технологии – это технологии обучения, основанные на высокой интенсивности общения, требующие коммуникативного обеспечения каждого интеллектуального действия познающих субъектов» [2, с.45-46]. Элементами интерактивной технологии являются различные игры, коллажи, сказки и другие виды творческой деятельности.

Рассмотрим некоторые типы экологических игр: соревновательные, ролевые, имитационные. Среди соревновательных особое значение приобретают игры, основанные на стимулировании активности участников в приобретении экологических знаний, умений и навыков, так как дух состязательности во все времена был надежной мотивационной основой человеческой деятельности. Так, организация конкурса кроссвордов экологической тематики предполагает серьезную подготовку участников, которая включает изучение не только учебной, но и справочной, энциклопедической и научной литературы.

Для формирования экологических знаний, расширения социального опыта школьников проводятся ролевые экологические игры. Они инсценируют условия воображаемой ситуации, а участники выступают в определенных ролях. С высоким уровнем активности школьников проходят такие игры как «Экологическая экспертиза», «Судебный процесс», «Аптека рядом» и др. На заключительном этапе ролевой игры подводятся итоги работы, называются экологические проблемы, основные меры по обеспечению позитивного воздействия человека на природу и выносится вердикт обвиняемому – «виновен».

Одной из перспективных технологий в экологической подготовке школьников являются коллажи. Они создаются как новые оригинальные произведения на основе материалов, подобранных из книг, журналов, газет. В них выражаются мысли, чувства и настроения к экологическим событиям и фактам: «Экология и мы», «Я работаю экологом», «Экология будущего» и т.д. Результатом работы, как правило, являются вы-

ставки коллажей и их защита.

Сказки способствуют развитию творческого мышления и видения экологических проблем, развитию чувства юмора, сметливости, прозорливости, самоутверждения, интереса и любознательности. Учащиеся сочиняют экологические сказки о том, как «Биотоп захотел стать биогеоценозом», «Птицы завидуют рыбам», «Волк подружился с зайцем» и т.д.

Формирование экологической культуры младших школьников целесообразно осуществлять с учетом регионального компонента в условиях внеклассной работы: например, использование сказок и стихов уроженца Витебского района Шакулова Г.Л. (1910–1987) в работе Образцового фольклорного коллектив «Зорачкі» ГУО «Гимназия №1 г. Витебска».

В процессе постановки сказок участники коллектива учатся сами и призывают своих зрителей беречь природу, быть добрыми, помогать слабым, отличать добро от зла, что является, безусловно, приоритетным направлением воспитания ценностных идеалов. Сказки Григория Логиновича подкупают ясностью изложения, простотой и лиричностью. Их герои возникают из наблюдений за животными, растениями, а, больше всего, – за людьми. Светлые и жизнеутверждающие, сказки Г.Л. Шакулова ориентированы на вечные ценности, ненавязчиво учат любви, верности, помогают различать добро и зло, правду и ложь.

Алгоритм использования сказок Г.Л. Шакулова можно представить следующей схемой: анализ литературного произведения в соответствии с психолого-педагогическими и возрастными особенностями младших школьников, перевод выбранной сказки на белорусский язык, создание музыкального сопровождения, сценическое воплощение экологических идей мини-спектакля.

Таким образом, авторские тексты дополняются разнообразными песенными, танцевальными и текстовыми вставками с учётом личностно ориентированного отношения участников коллектива к созданию спектаклей на основе сказок Г.Л. Шакулова.

Мини-спектакли (сказки «Тополёк и лебеда», «Феник-Ур и Рандочка», «Пять петушков») участники Образцового фольклорного коллектива «Зорачкі» ГУО «Гимназия №1 г. Витебска» показывают в различных учреждениях образования. Видеозаписи разных лет демонстрируются учителям начальных классов и воспитателям учреждений дошкольного образования в процессе повышения квалификации в ГУДОВ «ВО ИРО».

Заключение. Таким образом, использование интерактивных технологий в учебно-воспитательном процессе и внеклассной работе, направленных на повышение уровня экологической подготовки младших школьников, способствует их активности, развитию творческого мышления и чувства ответственности за окружающую среду.

Список цитированных источников:

1. Нифадьева, Л.А. Теория и методика ознакомления детей дошкольного возраста с природой: учеб.-метод. пособ. для студ. дневной и заочной форм обучения фак-та педагогики и психологии детства. – Могилев: УО «Могилевский государственный университет им. А.А. Кулешова», 2011. – 146 с.
2. Казимирская, И.И., Торхова, А.В.– Молодечно: УП «Типография «Победа»», 2002. – 82 с.

ВЫХАВАННЕ (ГРАМАДЗЯНСКА-ПАТРЫЯТЫЧНАЕ) АСОБЫ ВУЧНЯ СРОДКАМІ РОДНАЙ МОВЫ І ЛІТАРАТУРЫ

Карчагіна В.М., кандыдат філалагічных навук, дацэнт
(г. Віцебск, ВДУ імя П.М. Машэрава)

*Хто забыў сваіх продкаў – сябе губляе,
Хто забыў саю мову – усё згубіў.
У. Караткевіч*

“Жыве мова – жыве народ”, - сцвярджаў Я.Ф. Карскі. Некаторыя ж лічаць, што, для того каб быць беларусам, зусім не абавязкова ведаць беларускую мову. Гэтай памылковай думкі прытрымліваюцца, на жаль, многія. І ідзе яна ад неразумення сутнасці мовы, яе месца ў нацыянальнай культуры. Мову разглядаюць проста як сродак камунікацыі, сродак зносін. І калі зводзіць мову толькі да гэтай адной функцыі, то тады, безумоўна, усё роўна, на якой мове чалавек гаворыць: рускай, нямецкай, французскай, англійскай ці нават штучнай – эсперанта. На самай жа справе мова – гэта канцэнтраванае адлюстраванне, выражэнне нацыянальнай культуры. “Мова народа, - сцвярджаў В. Гумбальд, - ёсць яго дух, і дух народа ёсць яго мова”. Без нацыянальнай мовы няма і не можа быць нацыянальнай культуры, без нацыянальнай культуры – нацыі. Гаворка ідзе, такім чынам, не пра прыватнае, хаця і важнае пытанне – захаванне беларускай мовы. Гаворка ідзе пра лёс беларускай нацыі. Добра разумеючы гэта, ад бязроднага нігілізму перасцерагаў Ф.Багушэвіч: “Не пакідайце ж мовы нашай беларускай, каб не ўмерлі!”.

Справа ў тым, што родная мова – не толькі сродак узаемін паміж людзьмі. Гэта “адзежа душы народа” (Ф. Багушэвіч), сфера тонкіх адчуванняў душы, бурлівых эмоцый і голас спрадвечнага духу. Яна жывая, гэтая сфера, пакуль жывая родная мова. Яна аснова . Родная мова і ўнутраны свет чалавека ўзаемазалежныя. Яна дае ім найлепшы спосаб разумець адзін аднаго, “адной думкай жыць, адной долі шукаць”.

З’яўляючыся фундаментам духоўнай культуры, этнічнай прыметай нацыі, мова лічыцца адным з галоўных сродкаў ідэнтыфікацыі асобы чалавека, выхавання нацыянальнай самасвядомасці, далучэння да сусветнай культуры. Менавіта таму гэты важны сацыяльны аспект пакладзены ў цэнтр Закона “Аб мовах у Рэспубліцы Беларусь”.: “Мова – не толькі сродак зносін, а і душа народа, аснова і важнейшая частка яго культуры”.

Моўнае развіццё асобы непасрэдна звязана з развіццём мыслення, фарміраваннем духоўнага вобліку, што вызначаецца роляй мовы ў жыцці грамадства. Выдатны вучоны XIX стагоддзя Ф.І. Буслаеў пісаў : “Родная мова так зраслася з асобай кожнага, што вучыць мове – значыць разам і развіваць духоўныя здольнасці вучняў”. Ролю роднай мовы ў адукацыі і выхаванні адзначалі лепшыя прадстаўнікі педагогічнай навукі як мінулага, так і нашага часу. Неаднойчы падкрэсліваў адукацыйнае і выхаваўчае значэнне роднай мовы Я. Колас. Роднае слова ён лічыў той крыніцай, з якой пазнаюцца жыццё, навакольны свет, бо гэта крыніца адукацыі, чалавечага розуму і, што вельмі важна, пачуццяў. Чужую мову можна вывучыць і нават думаць на ёй, а вось адчуваць – толькі на роднай.

Добрае веданне роднай мовы і валоданне ёю дапамагае вучням паспяхова набываць веды па ўсіх школьных прадметах. І ад таго, як вучні авалодаюць мовай, залежаць іх поспехі ў вучобе па іншых прадметах.

Як вядома, на ўроках беларускай мовы ставяцца асноўныя мэты: адукацыйная, практычная, развіццёвая і выхавальная. Адукацыйная мэта, безумоўна, звязана з фарміраваннем ведаў пра сістэму мовы, практычная - з фарміраваннем уменняў і

навыкаў. Развіццёвая – прадугледжвае найперш развіццё навыкаў маўленча-камунікатыўнай дзейнасці, інтэлектуальных здольнасцей, уяўленняў і памяці вучняў. Выхавальная мэта звязана на ўроках мовы ў першую чаргу з выхаваннем культуры мовы і эстэтычнага густу.

Мова – гэта яшчэ і канал псіхічнага, інтэлектуальнага развіцця чалавека. Вядома, як цесна звязаны мова і мысленне (мова – сродак выражэння думкі, форма існавання мыслення). Значыць, развіваючы мову дзяцей (узбагачаючы яе разнастайнымі лексічнымі сродкамі, граматычнымі формамі і канструкцыямі, фарміруючы ўменне правільна будаваць звязнае выказванне), мы развіваем і разумовыя (інтэлектульныя) здольнасці.

Безумоўна, працэсы навучання і выхавання ў школе ўзаемазвязаныя. І ўрокі роднай мовы ў сувязі з гэтым набываюць асаблівае значэнне. “Настаўнік павінен выходзіць павагу да роднай мовы, падтрымліваць і развіваць у дзяцей цікавасць да яе, адкрываць ім сілу і прыгажосць роднага слова,” – сцвярджаў Л.П. Падгайскі.

Задача настаўніка роднай мовы і літаратуры не павінна зводзіцца толькі да прывіцця пэўных мовазнаўчых ведаў, уменняў, навыкаў. Яна значна шырэйшая – навучыць размаўляць на роднай мове.

Сучасная канцэпцыя выкладання беларускай мовы вызначае камунікатыўна-дзейнасны падыход, калі мова асвойваецца, у першую чаргу, як сродак пазнання, камунікацыі, далучэння да культуры. На ўроках славеснасці злучаюцца ў адно цэлае лінгвістычны і мастацкі матэрыял, моўны і зместавы бакі твора.

З аднаго боку, такія ўрокі садзейнічаюць асэнсаванню мовы не як уніфікаванай сістэмы арфаграфічных і пунктуацыйных правіл, пазбаўленай жыцця, руху, а як гісторыі духоўнага жыцця народа. З другога боку, дакрануўшыся да слоўнай тканіны мастацкага твора, вучні спасцігаюць яго змест, аўтарскую задуму праз фанетычныя, лексічныя і граматычныя асаблівасці мовы.

Зараз вучонымі ўсё часцей ставіцца пытанне пра тое, каб майстэрства пісьменніка вывучалася на сумежжы мовазнаўства і літаратуразнаўства, таму настаўніку-славесніку нельга рэзка розніць урокі мовы і літаратуры, бо як на адным, так і на другім павінна адбывацца сапраўднае спасціжэнне ведаў пра слова.

Ва ўмовах руска-беларускага білінгвізму пашыраецца ўзаемаўплыў роднасных моў і ў значнай ступені ад майстэрства настаўніка залежыць культура мовы маладога пакалення, мовы як беларускай, так і рускай. Выкладчыкі мовы павінны добра ведаць абедзве мовы незалежна ад таго, якую з іх выкладаюць у школе. Супастаўленне фактаў адной мовы з фактамі другой не можа быць штучным, абмяжоўвацца толькі правіламі арфаграфіі, пунктуацыі, граматыкі. Значную ўвагу трэба надаваць пытанням фарміравання стылю выказвання як на беларускай, так і на рускай мове, выпрацоўцы навыкаў правільнага перакладу з адной мовы на другую.

Для Беларусі, дзе больш чым палова насельніцтва ў сваёй моўнай практыцы карыстаецца дзюмома мовамі – мовай сваёй нацыянальнасці і рускай мовай, праблема двухмоўя належыць да ліку найбольш актуальных. Дэмакратычны характар нашага грамадства забяспечвае ўсе магчымасці для развіцця мовы, выключаючы жорсткую рэгламентацыю ў выкарыстанні той ці іншай мовы. У РБ забяспечана канстытуцыйнае права на поўнае ўжыванне роднай мовы ва ўсіх сферах жыцця. У нашай краіне адносіны да рускай мовы як да другой роднай мовы маюць глыбокія гістарычныя карані ў агульным паходжанні беларускай і рускай моў.

Блізкароднасны характар беларуска-рускага двухмоўя, з аднаго боку, спрыяе яго пашырэнню, садзейнічае вывучэнню рускай мовы практычна ўсімі ў даволі высокай ступені, а з другога, – ставіць пэўныя праблемы. Наша грамадства імкнецца да сіметрычнага двухмоўя, гэта значыць, такога, пры якім кожны мог бы без цяжкасцей і памылак ужываць пры неабходнасці адну або другую мову.

Трэба ўсімі магчымымі, зразумела, законнымі спосабамі дабівацца ажыццяўлення Закона аб мовах, каб родная мова заняла сапраўды дзяржаўнае становішча, бо ў Рэспубліцы Беларусь поўнакаштоўны працэс духоўнага авалодання мовай гарантуе толькі родная мова.

Бацькава,спрадвечная,святая,Богам дадзеная, “адзежда душы чалавека”-так вобразна, афарыстычна выявіў Ф.Багушэвіч сваё разуменне ролі і сілы роднага слова ў “Прадмове” да зборніка “Дудка беларуская”. І па сённяшні дзень гэты твор - пераканаўчы прыклад уздзеяння на розум і пачуцці тых,хто хочучь “людзьмі звацца”.Пераканаўча і доказна паэт даводзіць нам,што любоў да мовы ёсць адно з праяўленняў патрыятызму.І эпітэты “святая,Богам дадзеная” –не проста мастацкі прыём,а напамін усім нам:святое-гэта тое,што мы не выбіраем (у сваім выбары мы можам і памыліцца),а што даецца нам ад нараджэння - нашы бацькі,радзіма - ці нараджаецца намі – дзеці.І мова – як “святыхна народа,бясмерце яго”.Зрада святому – недаравальны грэх.

Усведамленне таго, што любоў да роднай мовы ёсць адно з праяўленняў любові да Радзімы, вызначала ўсю патрыятычную дзейнасць настаўнікаў-моваведаў падчас працы ў Віцебскім кадэцкім вычылішчы.

Спачатку было слова. Дакладней, словы беларускага паэта Сяргея Грахоўскага: “Чый лік ты на зямлі памножыш- гаспадароў або гасцей”.

Мы сумесна з вучнямі задумаліся і вырашылі знайсці адказ на гэта пытанне,прааналізаваўшы падручнікі па літаратуры і мове, правёўшы анкетаванне ў класе: “ Хто з’яўляецца гаспадаром зямлі, добрым грамадзянінам?”

Знайшлі адказы ў рымскага паэта Гарацыя, савецкага педагога Васіля Сухамлінскага, беларускага паэта Пімена Панчанкі.

Рымскі паэт Гарацый лічыў гаспадаром зямлі, добрым грамадзянінам “таго, хто выконвае парады бацькоў, правы і законы”.

Васіль Сухамлінскі, савецкі педагог, пісаў так: “Настоящий патриот... не только рассуждает, но и на деле проявляет свою ответственность за каждый клочок земли, за её богатства, за реки и озёра, за воздух, которым дышим”.

А беларускі паэт Пімен Панчанка раіць нам:

Каб стаць чалавекам
У час наш суровы,
Помні жыцця асновы:
Гавары, як вучыла маці,
Рабі, як вучыў бацька,
Усё, на што здольны,
Зрабі для Радзімы.

Карыстаючыся гэтымі парадамі, мы прааналізавалі змястоўны матэрыял па мове і літаратуры падручнікаў 9 класа з пазіцыі грамадзянска-патрыятычнага выхавання асобы кадэта.

Любая літаратура – з’ява нацыянальная. Так, беларускія пісьменнікі выяўлялі і выяўляюць думкі, пачуцці, псіхалогію беларусаў і робяць гэта вобразнымі сродкамі беларускай мовы. Мова – матэрыял і інструмент кожнага пісьменніка. Мова – найбольш важная нацыянальная прыкмета літаратуры.

У 9 класе мы пачалі вывучаць літаратуру з яе самай старажытнай формы – ананімнай, вуснай, г.зн. міфалогіі, фальклору. Пазнаёміліся з асноўнымі дасягненнямі прыгожага пісьменства антычнасці (IX ст. да н.э. – V ст. н.э.).

Затым знаёмства з Бібліяй, найвялікшым здабыткам культуры чалавецтва; з некаторымі літаратурнымі творамі перыяду ўваходжанне сучасных беларускіх зямель у Старажытную (Кіеўскую) Русь (“Жыццё Еўфрасінні Полацкай”,словы, казанні і павучанні Кірылы Тураўскага).

Эпоху Сярэднявечча (V-XIVстст.) зменіць эпоха Адраджэння (Рэнесансу) (XIV-першая палова XVIII ст.).

Мы пазнаёміліся з творчасцю Францыска Скарыны і Міколы Гусоўскага, Сымона Буднага і Васіля Цяпінскага.

Беларуская літаратура Новага часу, што пачалася напрыканцы XVIII–пачатку XIX ст. і працягваецца па сённяшні дзень. Мы яе вывучалі пачынаючы з паэм “Энеіда наываварат” і “Тарас на Парнасе”. Знаёміліся з творчасцю беларуска-польскіх аўтараў Яна Чачота, Уладзіслава Сыракомлі, Яна Баршчэўскага, беларускіх пісьменнікаў Вінцэнта Дуніна-Марцікевіча, Кастуся Каліноўскага, Янкі Лучыны, Францішка Багушэвіча.

У XX стагоддзі беларуская літаратура дасягнула асаблівага росквіту. Мы вывучаем творчасць такіх яе вярышных постацей, як Янка Купала, Якуб Колас, Цётка (Алаіза Пашкевіч), Максім Багдановіч, Алесь Гарун. Гэта наша спадчына, што робіць беларуса беларусам.

№	Накірунак выхавання	Колькасць праактыкаванняў	%
1.	Грамадзянскае і патрыятычнае выхаванне	13 практ.	28%
2.	Ідэалагічнае выхаванне	4 практ.	8,5%
3.	Маральнае выхаванне	5 практ.	10,6%
4.	Эстэтычнае выхаванне	6 практ.	12,8%
5.	Культура самапазнання, самарэгуляцыі асобы	7 практ.	14,9%
6.	Культура здаровага вобраза жыцця	2 практ.	4,25%
7.	Працоўнае і прафесійнае выхаванне	4 практ.	8,5%
8.	Экалагічнае выхаванне	3 практ.	6,4%
9.	Культура быту і адпачынку	3 практ.	6,4%

Гэта асноўныя гістарычныя эпохі, праз якія прайшлі як беларуская, так і руская, і большасць еўрапейскіх літаратур. А мы ведаем: гісторыя вучыць нас, як жыць сёння.

Безумоўна, у гэтым наша шчасце і паратунак, што ў нас заўсёды былі людзі-маякі, людзі-светачы, людзі-волаты, на чые дзяржаўную і чалавечую мудрасць, талент можна арыентавацца і абавярціцца.

Знаёмства з лепшымі творамі айчынных пісьменнікаў у іх храналагічнай паслядоўнасці дапаможа нам сфарміраваць належныя эстэтычныя і грамадскія ідэалы, стаць сапраўднымі грамадзянамі, патрыётамі сваёй Бацькаўшчыны – суверэннай, незалежнай Рэспублікі Беларусь.

Вучні 9 класа кадэцкага вучылішча ажыццяўлялі навуковае даследаванне пад кіраўніцтвам настаўніка беларускай мовы і літаратуры В.М.Карчагінай. У гэтым ім актыўна дапамагалі намеснік дырэктара па выхаваўчай рабоце В.В.Малах і псіхолог Ю.М.Каргаўнёва. У падручніку па беларускай мове 9 класа 234 практыкаванні, мы склалі табліцу, якая адлюстроўвае рознабаковы выхаваўчы змест вучэбнага матэрыялу. Як бачна, у падручніку прадстаўлены матэрыял, які садзейнічае развіццю асобы кадэта. Ёсць матэрыял, арыентаваны на ўсе накірункі выхавання. Перавага аддаецца грамадзянска-патрыятычнаму выхаванню.

Такім чынам, у рашэнні тых задач, якія сёння стаяць перад школамі, важнае месца належыць роднай літаратуры і мове як вучэбным прадметам. Змест праграмных твораў можа забяспечыць паспяховае дасягненне адной з важнейшых мэт адукацыі, вызначанай законам “Аб адукацыі” ў Рэспубліцы Беларусь, – спрыянню гарманічнаму развіццю асобы, поўнай рэалізацыі яе творчых здольнасцей. Вывучэнне мовы і літаратуры і выхаванне мовай і літаратурай – з’явы ўзаемазвязаныя і ўзаемазалежныя.

Усё залежыць ад чалавека, яго вытокаў, ад маральнага падмурка, на якім грунтуецца ўсё чалавечнае і чалавечае. З нічога нішто і будзе. Радзіма – гэта святыня, дадзеная нам Богам, бо яна засталася “ад прадзедаў спакон вякоў”, яе любяць, як бацькоў. А бацькоў не выбіраюць і не мяняюць.

Што ж у будучым чакае Беларусь і беларуса?

А гэта ўжо ў значнай ступені ў нашых руках і залежыць ад нашых адносін да нашага абавязку перад роднай краінай. Калі мы зможам выканаць наш абавязак добрасумленна, то будучыня наша светлая і радасная.

На нас, грамадзянах Рэспублікі Беларусь, вялікая адказнасць. На нас не павінна скончыцца беларускасць, беларуская дзяржава.

Кажуць, што чалавек у жыцці становіцца такім, якім выйшаў з дзяцінства. Наша дзяцінства, сагрэтае клопатам дзяржавы, садзейнічае выхаванню свабоды духу, уздымае нацыянальную самасвядомасць. Нам, грамадзянам Рэспублікі Беларусь, нельга перарываць кола гістарычнага развіцця.

І мы ўпэўнены: гісторыя нашай краіны, жыццё нашых бацькоў, набытыя веды не дазваляць нам сысці са шляху чалавека-грамадзяніна, чалавека-патрыёта. Мы хочам быць шчаслівымі, атрымаць прафесію, якая нам падабаецца, хочам справамі быць карыснымі свайму народу, Айчыне. І гэта не гучныя словы. Мы вучымся. І таму штодзённая работа с кнігай – крок ў дарослае жыццё. Трэба чытаць многа і настойліва, каб набыць веды. А веды – верны дарадчык. Мікола Мятліцкі, беларускі паэт, раіць нам:

Думайце, дзеці Зямлі:
Возьмеце Заўтра ў рукі.
Свет наш трывог і бедаў.
Ад якасці вашай навукі,
Ад сутнасці вашай і ведаў
Залежыць гісторыі крок

Спіс цытаваных крыніц:

1. Беларуская літаратура: вучэб. дапаможнік для 9-га кл. устаноў агул. сярэд. адукацыі з беларус. і рус. мовамі навучання / пад рэд. В.П. Рагойшы. - Мінск: Нац. ін-т адукацыі, 2011. - 320 с.
2. Беларуская мова : вучэб. дапаможнік для 9-га кл. устаноў агул. сярэд. адукацыі з беларус. і рус. мовамі навучання / пад рэд. Н.М. Гардзей. - Мінск: Нац. ін-т адукацыі, 2011. - 264 с.
3. Шамякіна, Т.І. Беларуская літаратура ў 9 класе: вучэб.-метада. дапаможнік для настаўнікаў устаноў агул. сярэд. адукацыі з беларус. і рус. мовамі навучання / Т.І. Шамякіна. - Мінск: Нац. ін-т адукацыі, 2012. - 208 с.

ТЕХНОЛОГИЯ МОДЕРАЦИИ КАК ЭФФЕКТИВНОЕ СРЕДСТВО ОБУЧЕНИЯ

Крицкая Н.В., кандидат филологических наук, доцент
Ковалевская Т.А., старший преподаватель
(г. Витебск, ВГУ имени П.М. Машерова)

Каждый ребенок талантлив и талантлив по-своему. Учитель должен найти подход к каждому. Формирование творчески одарённой личности приобретает сегодня не только теоретический, но практический смысл. Жизнь становится разнообразнее и сложнее, она, чем дальше, тем больше требует подвижности мышления, быстрой ориентировки, творческого подхода к решению различных задач. Поэтому перед школой,

учителем вырастает задача добиться того, чтобы каждого ученика сделать инициативным, думающим человеком, способным на творческий подход к любому делу.

Цель данной публикации – показать эффективность использования технологии модерации как средства обучения.

Методологическую базу исследования составляют работы отечественных и зарубежных ученых, методистов и педагогов. В работе использовались метод изучения научно-методической литературы по проблеме исследования, метод обобщения, метод педагогического наблюдения за учебным процессом, метод анкетирования, метод обобщения.

Русский язык, литература – это предметы, которым принадлежит решающая роль в духовной жизни ребёнка. Это инструмент познания, мышления, развития. Он богат возможностями творческого обогащения. Весь поток познания идёт по каналам языка: через слова усваиваются понятия, в формах языка строится мысль и речь. Статистика показывает, что учащиеся недостаточно хорошо владеют устной и письменной речью, не всегда с желанием работают на уроке. Решением данной проблемы может стать технология модерации, которая позволит значительно повысить результативность и качество работы на уроках русского языка.

Moderare – в переводе с латинского – приводить в равновесие, управлять, регулировать. Как образовательная технология модерации была впервые разработана в 60-70-е годы прошлого века в Германии. Первая известная публикация по этой теме принадлежит немецким специалистам («Идеи модерации» К. Klebert, E. Schreder, W. Straub). С тех пор многие ученые и специалисты, в том числе педагоги, активно развлекли и применяли модерацию на практике, совершенствуя данную технологию.

В основу разработки целей, содержания, приемов и методов модерации были положены педагогические, психологические и социологические аспекты, направленные на активное заинтересованное участие всех обучающихся в образовательном процессе, обеспечение комфортности на уроке каждого ученика, на формирование нацеленности обучающихся на достижение результатов.

Сегодня модерация – это эффективная технология, которая позволяет значительно повысить результативность и качество образовательного процесса. Эффективность этой технологии определяется тем, что используемые приемы, методы и формы организации познавательной деятельности направлены на активизацию аналитической и рефлексивной деятельности обучающихся. Она способствует развитию исследовательских и проективных умений, коммуникативных способностей и навыков работы в команде.

Цели применения модерации – эффективное управление классом в процессе урока, максимально полное вовлечение всех учеников в образовательный процесс, поддержание высокой познавательной активности обучающихся на протяжении всего урока, гарантированное достижение целей урока.

Методы модерации отличаются от дидактических способов обучения. Учитель и ученики являются равноправными участниками образовательного процесса. От каждого из них в равной мере зависит успех обучения. Ученик перестает быть объектом обучения, занимая активную позицию в образовательном процессе.

Принципами модерации являются:

- структурированность (все содержание урока рационально делится на четко определенные части);
- систематичность (отдельные части урока взаимосвязаны и логически следуют одна за другой, создавая полноценное содержание урока);
- прозрачность (деятельность каждого обучающегося видна учителю, ясно виден ход образовательного процесса, его промежуточные и итоговые результаты).

По структуре технология модерации определяется разделением урока на определенные взаимосвязанные фазы (части), каждая из которых имеет свои цели, задачи и методы.

Фазами (этапами) модерации являются:

- инициация (начало урока, знакомство, вхождение в урок, постановка проблемного вопроса);
- вхождение или погружение в тему (просмотр видеоролика по теме урока, решение проблемной ситуации, сообщение целей урока);
- формирование ожиданий учеников (планирование эффектов урока);
- интерактивная лекция (передача и объяснение информации);
- проработка содержания темы (групповая работа обучающихся);
- подведение итогов (рефлексия, оценка урока);
- эмоциональная разрядка (разминки).

Каждая фаза – это полноценный раздел образовательного мероприятия. Объем и содержание раздела определяется темой и целями урока. Будучи логически связанными и взаимодополняющими друг друга, разделы обеспечивают целостность и системность образовательного процесса, придают законченный вид уроку или внеклассному мероприятию. Активные методы обучения, используемые в каждой фазе модерации, идеально подходят для данной технологии, обуславливая синергетический эффект образовательного процесса.

Технология модерации дает учителю возможность полноценно реализовать разработанный план урока путем организации, координации, мотивации и контроля запланированных учебных и воспитательных мероприятий. Технология включает интерактивность обучения и гармонично сочетается с активными методами обучения. Данная технология великолепно совмещает обучение и воспитание, обеспечивая эффективное овладение учащимися новыми знаниями и умениями, а также привитие и тренировку важных качеств личности и универсальных навыков. Она обеспечивает стабильное достижение запланированных результатов.

Полноценное осуществление ключевых процессов модерации, основанное на грамотном детальном планировании и последующем методичном их воплощении, обеспечивает интенсивную проработку и качественное усвоение нового знания учащимися, формирование и отработку учебных, предметных и специальных умений, развитие и закрепление универсальных навыков, привитие общественно значимых ценностей и нравственных норм поведения. Эти результаты применения данной технологии, без сомнения, позволяют отнести модерацию к современным эффективным образовательным технологиям.

Список цитируемых источников:

1. Дьяченко, В. К. Коллективный способ обучения: Дидактика в диалогах / В.К. Дьяченко. - М.: Народное образование, 2004.
2. Еремеева, Н. 100 игр и упражнений для бизнес-тренеров / Н. Еремеева. – СПб.: Прайм-ЕВРОЗНАК, 2007.
3. Лазаренко, И. Модерация – инновационный проект (результаты международного сотрудничества в области повышения квалификации) / И. Лазаренко. – ОБЩЕСТВО "ЗНАНИЕ" РОССИИ, 2004.

ФОРМИРОВАНИЕ ОСНОВ ЭСТЕТИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ СРЕДСТВАМИ ИСКУССТВА

Куница Е.А., студентка 2 курса
(г. Минск, БГПУ имени М. Танка)

Научный руководитель – Сорока О.Г., канд. пед. наук, доцент

Современные исследователи рассматривают эстетическое воспитание как важнейшее средство формирования отношения к действительности, средство нравственного и умственного воспитания, т.е. как средство формирования всесторонне развитой, духовно богатой личности. Формирование эстетической культуры личности в младшем школьном возрасте протекает продуктивно, поскольку детям этого возраста присущи эмоциональное отношение к окружающему, наглядно-образное мышление, гибкость и подвижность воображения, способность оперировать представлениями на произвольном уровне, развитие познавательной мотивации. Умение почувствовать красоту природы, окружающих людей, вещей вызывает у ребенка особые эмоциональные переживания и психические состояния, пробуждает непосредственный интерес к жизни, обостряет любознательность, развивает мышление, память, волю и другие психические процессы. Характеризуя роль искусства в эстетическом воспитании, Б.Т. Лихачев подчеркивал, что «общение с искусством имеет огромное значение в психическом становлении личности, в развитии ее общечеловеческих задатков и личностных качеств [1, с. 342]. Являясь для ребенка «средством самовыражения и самоутверждения», искусство «выполняет важную функцию развития способности детей к художественному творчеству» [1, с. 342]. Можно утверждать, что искусство играет ведущую роль в формировании эстетической культуры личности младшего школьника, являясь основой для развития его фантазии и образного мышления и важнейшим средством включения ребенка в практическую творческую деятельность. В этой связи проблема исследования процесса формирования эстетической культуры личности младшего школьника средствами искусства приобретает особую актуальность.

На уроках музыки, изобразительного искусства и литературного чтения искусство используется как средство воспитания эстетической культуры младших школьников. На учебных занятиях предоставляется материал об искусстве, его видах, известных деятелях. Уделяется огромное внимание познанию самих художественных произведений, их осмыслению с опорой на жизненный опыт ребенка.

Опытно-экспериментальная работа по формированию эстетической культуры младших школьников проводилась нами на базе ГУО «Начальная школа № 39 г. Минска» в 3 «А» и 3 «Б» классах (по 17 человек в каждом из классов). Перед началом эксперимента мы провели беседу с учителями, в результате чего узнали, что специальная работа по эстетическому воспитанию в этих классах не проводится, она ограничивается лишь учебными предметами творческого цикла и внеклассными занятиями. Четверо учащихся 3 «А» класса самостоятельно посещают музыкальную школу, двое занимаются бисероплетением, трое занимаются белорусскими народными танцами, один посещает изостудию. Итого, в этом классе художественной деятельностью заняты 10 учеников, что составляет 59%. В 3 «Б» классе этот показатель ниже: двое учеников ходят в музыкальную школу, двое занимаются бисероплетением, один занимается белорусскими народными танцами, один посещает изостудию. Таким образом, в этом классе 6 учеников, занимающихся каким-либо видом искусства, что составляет 35%.

Для изучения уровня сформированности эстетической культуры детей мы провели опрос учащихся. В разработанную нами анкету входило 5 вопросов, направленных на изучение осведомленности и отношения к изобразительному искусству, выяв-

ление интересов детей в области искусства. Каждый вопрос предполагал три варианта ответа, один из которых соответствовал проявлению эстетического интереса и оценивался в 1 балл, второй и третий учитывали каждодневные интересы ребенка и оценивались в 0 баллов.

Затем мы провели предварительное анкетирование учащихся 3 «А» и 3 «Б» классов. Нужно отметить, что были дети, которые достаточно быстро отвечали на вопросы, но были и такие, что затруднялись с выбором ответа. Результаты анкетирования представлены в таблице 1.

Таблица 1 – Распределение ответов учащихся при анкетировании

Вопросы	3 «А» класс (кол-во чел.)			3 «Б» класс (кол-во чел.)		
	Вариант ответа А	Вариант ответа Б	Вариант ответа В	Вариант ответа А	Вариант ответа Б	Вариант ответа В
Вопрос 1. Чего не может быть изображено в натюрморте?	12	3	2	8	6	3
Вопрос 2. Что вы чувствуете при виде картины «Мона Лиза»?	8	8	1	3	6	8
Вопрос 3. Как бы вы хотели провести свободное время?	10	4	3	6	10	1
Вопрос 4. Какой урок вам нравится больше всего?		14	3		12	5
Вопрос 5. Что бы вы сейчас хотели делать?	10	7		4	10	3

Средний балл ответов учащихся 3 «А» класса составил 18,65, учащихся 3 «Б» класса – 15. На основе полученных данных, мы сделали вывод, что учащиеся 3 «А» имеют более высокий уровень сформированности эстетической культуры, по сравнению с 3 «Б» классом, который и был выбран нами для дальнейшей экспериментальной работы.

В ходе формирующего этапа опытно-экспериментальной работы нами будет проверяться ряд условий, выделенных в исследовании Х.Б. Ляновой [2], которые необходимы для формирования эстетической культуры младших школьников:

1) определение компонентов эстетической культуры личности (эстетического восприятия, эстетического чувства, эстетической оценки, эстетического вкуса, эстетической потребности, эстетической деятельности) становится основой для выявления педагогических средств их развития;

2) в процессе развития компонентов эстетической культуры личности младшего школьника учитываются особенности возраста, которые заключаются в преобладании наглядно-образного мышления, высокой эмоциональной восприимчивости, гибкости воображения, предрасположенности к творчеству;

3) выбор содержания, методов, средств обучения младших школьников базируется на интеграции различных видов художественно-творческой деятельности (изобразительной, музыкальной, речевой, театрализованной), которые являются факторами формирования у детей способности чувствовать и воспринимать эстетические ценности.

Анализ психолого-педагогической литературы позволили нам определить основные направления формирования эстетической культуры средствами искусства:

1) накопление знаний о мире искусства, целью которого является формирование у детей способности воспринимать произведения искусства;

2) создание опыта сопереживания при встрече с миром искусства, направленного на формирование у детей способности чувствовать, переживать, любить, оценивать искусство,

3) создание опыта эстетической деятельности через организацию разнообразных видов деятельности, на основе которого у детей формируются способности создавать художественные ценности.

На основании выделенных направлений мы составили программу внеклассной работы для учащихся 3 «Б» класса, которая включает перечень мероприятий, указание на используемые средства искусства, методы и формы работы. При составлении программы мы учитывали данные констатирующего этапа исследования, возрастные особенности учащихся и необходимость включения широкого спектра средств искусства в деятельность младших школьников.

Теоретический анализ и практическая работа по теме исследования подтвердили необходимость специальной работы по формированию основ эстетической культуры младших школьников средствами искусства. Рассмотрев особенности эстетического воспитания, мы пришли к выводу, что для его совершенствования необходимо опираться на потенциал средств искусства, являющихся основой для формирования у ребенка эстетического восприятия, вкуса, чувств и сознания.

Список цитированных источников:

1. Лихачев, Б.Т. Педагогика: Курс лекций / Б.Т. Лихачев. – М. : Юрайт-М, 2001. – 607 с.
2. Льянова, Х.Б. Формирование эстетической культуры младших школьников [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://web.snauka.ru/issues/2011/07/1239>. – Дата доступа: 19.12.2016.

СЕМАНТИКА ОЦЕНКИ В ИМЕНАХ ПРИЛАГАТЕЛЬНЫХ

Кунтыш М.Ф., кандидат филологических наук, доцент

Дубко А.А., магистрант

(г. Витебск, ВГУ имени П.М. Машерова)

В последние десятилетия растет интерес ученых-лингвистов к изучению феномена категории оценки – одной из самых востребованных в языковой картине мира говорящего, так как ее семантика несет в себе систему ценностей окружающего мира и ценность человека в нем, объективированные в единицах языка. Умножается разнообразие подходов к исследованию данной категории – функционально-семантический, когнитивный, социолингвистический, лингвокультурологический, коммуникативно-прагматический, семантико-стилистический и др. Динамика оценки, отражающая изменчивость качеств мира и человека, приводит к преобразению языковых процессов и языковых единиц, важность которых в лингвистическом сознании и речевой деятельности несомненна, поэтому они нуждаются в описании и исследовании.

К числу таких единиц относится имя прилагательное, которому онтологически присуща признаковость (отношение, в том числе ценностное) как основа качества, а его типология базируется на различиях между носителями признака, объектами оценки. Оно указывает на определенное состояние, качество, признак, присущий или приписываемый объекту. Имя прилагательное нуждается в полном комплексном осмыслении его семантико-грамматических и коммуникативно-функциональных свойств на основе аксиологического подхода. Развитие прагматического потенциала языковых единиц, в том числе имен прилагательных, усиление их воздействующей силы, а так-

же необходимость системного изучения оценочной функции как стратегии воздействия на адресата, определяет актуальность выбранной темы исследования.

Объектом исследования выступают имена прилагательные как одно из важнейших средств выражения оценочной семантики.

Предметом исследования являются семантика и функции прилагательных с оценочным значением в роли атрибутов и предикатов, рассматриваемые в неразрывной связи с прагматическим аспектом функционирования в оценочных высказываниях, выбранных из текстов русской художественной литературы и публицистики.

Основной целью предпринятого исследования является комплексное описание прилагательных на лексико-семантическом, семантико-синтаксическом, деривационном уровнях языка на основе выполняемой ими оценочной функции для определения их роли в реализации категории оценки в русском языке.

Человек постоянно оценивает себя, других людей, окружающую его действительность, выражая свое отношение разнообразными средствами в процессе коммуникации. В ценностных позициях отражены общие законы человеческого мышления, поэтому оценку можно считать универсальной лингвистической категорией. Однако сферы ее влияния, взаимодействие с мышлением и речью, логикой и прагматикой, чувствами и действиями побуждают заниматься проблемами теории оценки и ее объективацией в языке философов и филологов: Ю.Д. Апресян; Аристотель, Н.Д. Арутюнова; М.М. Бахтин; А. Вежбицка; Е.М. Вольф; В.Г. Гак; А.А. Ивин; В.И. Карасик; Т.В. Маркелова; Н.Н. Миронова; В.Н. Телия; Р. Хэар; Р.М. Якушкина и мн. др.

В основе специфических признаков семантики оценки лежит природа ее компонентов – оценивающего субъекта, оцениваемого объекта, оценочного предиката, основания оценки и ее характера[3].

Междисциплинарность современной лингвистической науки позволяет использовать в аксиологических исследованиях различные подходы, отражающие специфику явления. В логико-философском, например, вскрываются связи языковых структур со структурами мышления, устанавливается соответствие между миром и его идеализированной моделью с помощью предикатов «хороший» и «плохой» (Н.Д. Арутюнова, А.А. Ивин, Дж. Мур, Р. Хэар).

Оценка как семантическая категория входит в группировку квантитативно-кваликативных функционально-семантических полей, пересекающуюся с группировками полей с предметным и предикатным ядром. Понятийная и семантическая категория качества и функция характеристики являются логической основой такого взаимодействия. Поиску доказательств этого взаимодействия полей посвящен анализ имен прилагательных как одного из важнейших средств выражения категории оценки.

Оценочная функция реализует с помощью атрибута-прилагательного коммуникативную цель одобрения / безразличия / неодобрения по отношению к разнообразным объектам действительности – лицу, артефакту, событию и др.: Письмо было длинное, на двух вырванных из середины тетради страницах, и бестолковое (А. Кабаков).

Имя прилагательное обладает специфической языковой природой для выполнения оценочной функции. Во-первых, оно отражает в сущностной категоризации объективной действительности в структуре языка признаковые (предикатные слова), а не вещные (имена аргументов). Во-вторых, признаки не существуют сами по себе, они онтологически неотделимы от вещей, потому что выделение признаков, свойств, качеств есть лишь умственный акт в целях познания мира. В связи с этим знаковая функция предметных имен носит номинативно-классификационный характер, а признаковые имена (прилагательные) выполняют коммуникативную и речемыслительную функции. В-третьих, признаковые имена (как прилагательные, так и глаголы), отличаются общей функцией – предиктирующей (характеризующей), придающей суб-

станциональным и несубстанциональным сущностям разные качества, свойства, в том числе оценки (положительное / отрицательное отношение говорящего). Уникальность прилагательного как языкового средства выражения оценочной функции состоит также в особой позиции, которую они занимают среди других характеризующих знаков. Прилагательные структурно и содержательно стоят ближе к предметным именам (морфологические признаки, адъективно-именные, номинативные сочетания слов), а по функции и степени абстракции значения они относятся к признаковым именам (ближе к глаголу) [2].

Лингвистические наблюдения показывают, что оценочные прилагательные отличаются высокой степенью обобщения выражаемого признака. Отношение к широкому классу предметов и явлений приводит даже к «отрыву от денотата» у прилагательных, находящихся в ядре оценки: хорошим или плохим может быть практически любой объект предметного и не предметного мира. Обязательность семантики качества также относится к разряду специфических признаков оценочного прилагательного.

Уникальность имени прилагательного как части речи состоит в ее способности находить отражение в каждом компоненте семантики оценки, то есть субъекте, объекте, предикате (характере) и основании, принимая на себя тем самым основной «удар» «оценочного луча», с одной стороны, с другой стороны, стремясь выполнить оценочную функцию. Этот установленный факт является основой для классификации прилагательных с семантикой оценки, а также базой для последующего анализа их грамматикализации [1].

Н.Д. Арутюнова в монографии «Язык и мир человека» выделяет два основных типа аксиологических значений: общеоценочное и частнооценочное. В реализации первого участвуют синонимические ряды с доминантами-прилагательными «хороший» и «плохой» (превосходный / скверный; восхитительный / отвратительный и др.). Эти прилагательные используются для выражения холистической оценки, аксиологического итога, выражающего мнение о ценности: ср.: Какой это фильм? – Французский, испанский, фантастический, детективный; Ваше мнение об этом фильме? – Хороший, превосходный, изумительный, интересный, незабываемый и др. Вторая группа (частнооценочные значения) более обширна и разнообразна и включает значения, дающие оценку одному из аспектов объекта с определённой точки зрения.

Лингвистические наблюдения показывают, что категории частнооценочных значений имен прилагательных могут быть представлены следующим образом: сенсорно-вкусовые (гедонистические) оценки: *приятный - неприятный, вкусный - невкусный, привлекательный - непривлекательный; сладкий - горький; тихий - шумный; светлый - темный*; психологические оценки, в которых сделан шаг в сторону рационализации, осмысления мотивов оценки: а) интеллектуальные оценки (*интересный, увлекательный, захватывающий, умный, внимательный - неинтересный, неувлекательный, скучный, банальный, поверхностный, глупый*); б) эмоциональные оценки (*радостный - печальный, весёлый - грустный*); эстетические, вытекающие из синтеза сенсорно-вкусовых и психологических оценок (*красивый - некрасивый, прекрасный - безобразный*); утилитарные (*полезный - вредный, благоприятный - неблагоприятный*); нормативные оценки (*правильный - неправильный, корректный - некорректный; стандартный - нестандартный, бракованный; здоровый - больной*); телеологические оценки (*эффективный - неэффективный, целесообразный - нецелесообразный, удачный - неудачный*) [4].

На основании данной классификации был проведен эксперимент. Эксперимент проведен на базе ГУО СШ №43 г. Витебска в 4 «А» классе.

Целью эксперимента была проверка умения строить оценочные высказывания.

Обучающимся была предложена тема «Мой любимый фильм/мультфильм».

При анализе работ было выявлено, что обучающиеся используют общую оценку, выраженную словами «хороший/плохой» и их синонимами. Лексическая оценка является ведущей, составляет основную массу употребляемых слов с оценочной семантикой. Обучающиеся используют для построения оценочных высказываний все виды частнооценочных компонентов: сенсорно-вкусовые – любимый – 9, нравится – 2; психологические – интересный – 8, умный – 2 (интеллектуальная); смешной – 4, весёлый – 3 (эмоциональная); этические – добрый – 4.

Несмотря на большое количество абсолютных оценок, сравнительная выявляется чаще (лучше, сильнее, самый лучший).

В основном оценки школьников состоят из эмотивного компонента (нравится, люблю, грустный, впечатляет и т.д.), но количество рациональных оценок также имеет место быть (нравится Джинжер, она интересная, постоянно придумывает как сбежать из курятника; Маша добрая девочка; Миша всегда заботится о Маше, хотя и делает вид, что сердится). Было выявлено проявление рекомендации в оценке (Я советую посмотреть «Как приручить дракона» каждому. И взрослый, и ребенок смогут внести для себя оттуда что-то ценное).

Исходя из полученных результатов эксперимента можно сказать, что дети часто используют прилагательные сенсорно-вкусовых (любимый, нравится), психологических (интересный, смешной), этических оценок (добрый), создают развернутые аргументированные оценочные высказывания, используют различные уровни выражения оценки (синтаксический, словообразовательный). Школьники полно и уверенно высказывают позицию по отношению к объектам и предметам действительности, выражая положительную или отрицательную оценку рациональными оценочными высказываниями.

Имена прилагательные являются одним из самых важных и регулярных средств выражения оценочного значения, о чем свидетельствует их способность формировать функционально-семантическое поле важнейшего для человека концепта – ценности, оценки. В их аксиологическом поле, отражающем взаимодействие категории качества и категории оценки, происходит процесс «преобразования» семантических, грамматических, прагматических признаков имени. Способность отражать в семантической структуре все компоненты оценочной семантики – субъект, объект, характер, основание, реализуя их в знаках-прагмемах, коннотациях и функциях, демонстрирует богатство прагматического потенциала атрибутивного слова, его предназначенность для создания оценочного текста. Перспективно изучение тезауруса прилагательных с оценочным значением как с точки зрения дифференциации объектов действительности, так и с позиций семантико-стилистических функций.

Список цитированных источников:

1. Белова, Н. Н. Оценочные прилагательные: типология и функции / Н.Н.Белова// Вестник МГУП. – 2009. – №8. – С. 31 – 37.
2. Белова, Н. Н. Оценочные прилагательные в функции аксиологического предиката: коммуникативно-прагматический контекст /Н.Н.Белова// Известия высших учебных заведений. Проблемы полиграфии и издательского дела. Вып. 1. – М.: МГУП, 2010. – №6. – С. 95 – 101. (Издание списка ВАК)
3. Белова, Н. Н. Оценочное прилагательное в системе аксиологических дериватов в русском языке / Н.Н.Белова// Вестник МГОУ. Серия «Русская филология». – 2011. – №2. – С. 56 – 62. (Издание списка ВАК)
4. Белова, Н.Н. Возможности классификации оценочных значений прилагательных / Н.Н.Белова// Рациональное и эмоциональное в языке и речи: модальность, эмоциональность, образность: международный сборник научных трудов. – М.: МГОУ-

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ФОРМИРОВАНИЯ ТВОРЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ДЕТЕЙ В УСЛОВИЯХ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО МУЗЫКАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Лавренова Е.В., магистр
Ананченко Г.В., профессор кафедры музыки
(г. Витебск, ВГУ имени П.М. Машерова)

В музыке как специфическом виде художественного творчества, содержатся духовные и нравственные человеческие ценности, приобщение к которым является важнейшей задачей музыкального образования. Для того, чтобы эти ценности стали внутренним достоянием личности школьника, оформились в эмоционально-ценностное отношение, необходимо создать благоприятные условия для успешного освоения и приобщения детей к сокровищам музыкального искусства. Наиболее эффективный путь организации музыкальной коммуникации учащегося и произведений музыкального искусства – это включение детей в творческую музыкальную деятельность. Творческая деятельность представляет собой познавательно-поисковую музыкальную практику, связанную с самостоятельными действиями и умениями оперировать полученными знаниями, умениями и навыками, применять их в ранее неизвестных условиях.

Гуманистическая парадигма современной педагогики опирается на тезис о том, что задатки способностей к творчеству присущи любому индивиду, а роль педагога заключается в раскрытии этих способностей и создании условий для их успешного формирования и развития. Условия – это составные части и характеристики среды, в которой происходит определённая деятельность. Формирование опыта творческой деятельности представляет собой составную часть учебно-воспитательного процесса, направленного на развитие и формирование личности, эмоционально-ценностного отношения, культуры. Педагогические условия, благоприятные для формирования и развития творческой деятельности можно условно разделить на две подгруппы относительно степени их взаимосвязи в образовательном процессе: *объективные* и *субъективные*.

Объективные условия – это условия и требования к организации образовательного процесса. Объективными педагогическими условиями необходимыми и достаточными для формирования опыта творческой деятельности детей в условиях дополнительного музыкального образования будут:

- *организация педагогического процесса*, представляющего собой непосредственное взаимодействие учителя и ученика, где учитель сам организует и планирует учебную деятельность, ориентируясь на принципы личностно-ориентированного образования, руководствуется индивидуально-дифференцированным подходом к ученику, преобладанием продуктивного компонента содержания образования над репродуктивным;
- *личностное взаимодействие учителя с учащимся*, где взаимоотношение по типу сотрудничества создают возможности для возникновения психологического и творческого контакта педагога и ученика, создаётся творческая атмосфера протекания учебной деятельности, в которой ученик сам с удовольствием включается в преодоление возникающих интеллектуальных и творческих трудностей;
- *содержание форм и технологии обучения*, проявляющееся в обеспечении благоприятной атмосферы для развития творческого процесса и организации учебно-творческой деятельности. Учащиеся с интересом занимаются творческими видами де-

тельности в условиях творческих типов проведения урока: уроки-исследования; уроки-концерты, уроки-диспуты, уроки-спектакли, уроки-турниры; «пейзажные уроки», «портретные уроки»; интегрированные, панорамные, монографические уроки, уроки-диалоги. В организации творческой деятельности решающее значение имеет технологии обучения. Технология проблемного обучения наиболее полно способствует развитию творческого потенциала учащихся, так как направлена на развитие творческого мышления, познавательной активности, развивает способности к самообразованию, исследовательские навыки, и при решении проблемной задачи и выхода из проблемной ситуации ученик использует весь арсенал имеющихся знаний, а порой, сам находит нестандартные решения.

Субъективные педагогические условия — это условия, обеспечивающие успешное осуществление музыкально-творческой деятельности, связанные со специальными музыкально-творческими способностями и личностными качествами учащегося. Условно их можно разделить на несколько групп: креативность; способности, связанные с характером (эмоциональность); способности, связанные с мотивацией (потребности, воля); интеллектуальные способности (мышление), специальные музыкальные способности (музыкальность, музыкальный слух, ритм, память, музыкальное мышление).

Успешному формированию опыта творческой деятельности детей в условиях дополнительного музыкального образования соответствует методика, последовательно реализующаяся при взаимосвязи трёх этапов:

- *на 1 этапе* — формируется восприятие музыкального образа, посредством распрямления эмоционального содержания музыки, раскрытия интонационной, выразительной и изобразительной стороны музыкального искусства, формирование представлений о музыкальной драматургии. Реализует это, посредством методов и приёмов творческого обучения: создание цветовой гаммы произведения; метод придумывания заглавий прослушанной музыки; иллюстрирование музыки; создание сочинения на музыку; метод Романа Ролана. Участие и посещение тематических концертов;

- *на 2 этапе* — формируется представление о взаимосвязи содержания произведения и средств его музыкально-исполнительской выразительности. В учебно-творческой работе используются объяснительно-иллюстративные методы, исполнительский показ; аналитически анализ музыкального произведения; метод создания исполнительских редакций музыкального произведения; приёмы трансформации средств музыкально-исполнительской выразительности; освоение различных видов фактуры и аккомпанемента; ритмическая импровизация; задания, связанные с досочинением музыки, подбором аккомпанемента; методической импровизации;

- *на 3 этапе* формируются опыт творческой деятельности в создании музыкальных композиций, учащийся выполняет задания непосредственно связанные с сочинением музыки, озвучиванием поэтических и иллюстрированных образов, ученик в собственных импровизациях и сочинениях претворяет знания, умения, навыки, полученные в процессе музыкального обучения.

Анализ результатов проведения опытно-экспериментальной работы позволил сделать вывод о том, что разработанная нами методика эффективно формирует опыт творческой деятельности, способствует формированию креативности, творческого воображения и продуктивной фантазии учащегося. В рамках содержания работы с детьми осуществляется освоение и накопление теоретических знаний о музыке, формируются исполнительские умения и навыки, устанавливается взаимосвязь теории и практики, способствующая интеграции различных видов искусства и художественного творчества.

МАТЕМАТИЧЕСКИЕ РАСЧЕТЫ В ФОРМИРОВАНИИ ЗДОРОВОГО ОБРАЗА ЖИЗНИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

Левчук З.К., кандидат педагогических наук, доцент

Кастюкевич Е.В., студентка 3 курса

(г. Витебск, ВГУ имени П.М. Машерова)

Одной из приоритетных задач системы образования является реализация здоровьесберегающего компонента методической системы, предполагающего сохранение и укрепление здоровья детей в процессе их обучения.

Формирование здорового образа жизни представляет собой активные действия, укрепляющие здоровье, выносливость, работоспособность, психическую и физическую гармонию, стремление быть здоровым.

Следует отметить, что в школах проводится большая работа по укреплению здоровья детей. С этой целью совершенствуются программы, применяются современные технологии обучения, объем учебной нагрузки приводится в соответствие с функциональными и возрастными возможностями учащихся, обеспечиваются санитарно-гигиенические условия обучения.

Вместе с тем учителям достаточно сложно планировать и проводить учебные занятия, направленные на укрепление здоровья детей. Одной из причин является недостаточная информированность учителей о здоровьесберегающих технологиях обучения, отсутствие валеологической информации в содержании учебных программ.

Сушность понятия «здоровьесберегающая педагогика» раскрывается в работах Смирнова Н. К. как педагогическая система, основанная на приоритете ценности здоровья, который необходимо воспитать у учащихся и реализовать при проведении учебно-воспитательного процесса; как образовательная система, провозглашающая приоритет культуры здоровья и технологически обеспечивающая его реализацию при организации обучения, в учебно-воспитательной работе и содержании учебных программ для педагогов, учащихся и их родителей; как сфера медико-психолого-педагогических знаний о построении образовательного процесса и содержании учебно-воспитательных программ с учетом интересов здоровья учащихся и педагогов [1].

Цель здоровьесберегающих образовательных технологий обучения – обеспечить школьнику возможность сохранения здоровья за период обучения в школе, сформировать у него необходимые знания, умения и навыки по здоровому образу жизни, научить использовать полученные знания в повседневной жизни.

Исследование показывает, что реализации этой цели служит включение в содержание уроков информации о правилах здорового образа жизни и обеспечение практики применения полученных знаний.

Так как уроки математики позволяют с помощью точных математических расчетов формировать знания и убеждения учащихся, то учителям предоставляется возможность в учебной деятельности показывать значение и пути организации здорового образа жизни.

Например, вред курения характеризуется в условии заданий вида: «Одна пачка сигарет, выкуренная в течение дня, сокращает жизнь человека на 5 часов. Сколько часов жизни сократится за неделю, за месяц, за год?»

Решение этой задачи: «1) $5 \times 7 = 35$ (ч) – продолжительность сокращения жизни за неделю; 2) $5 \times 30 = 150$ (ч) – продолжительность сокращения жизни за месяц; 3) $5 \times 365 = 1825$ (ч) – продолжительность сокращения жизни за год», - убеждает учащихся в тяжелых последствиях курения.

Так как 25% молодых людей начали курить из любопытства или из подражания взрослым, то раннее убеждение младших школьников во вреде курения позволит избежать появления этой пагубной привычки.

Вредное влияние на зрение детей оказывает их близкое расположение относительно телевизора. Предотвращению этого служит выполнение заданий вида: решить неравенство $2м < a < 5м$, где a – оптимальное расстояние до телевизора. Практическому применению знаний способствует поиск ответов на вопросы типа: «Правильно ли расположена мебель в комнате, если расстояние между диваном, на котором сидят дети, просматривающие телепередачи, и телевизором 175см?».

Решение неравенства, ответы на предложенные вопросы побуждают учеников применять полученные знания в повседневной жизни. Аналогичные задания позволяют познакомить с гигиенически-обоснованным расстоянием учебника, тетради от глаз ребенка. Это убеждает учащихся в необходимости правильной посадки и предотвращает заболевания сколиозом.

Повышению умственной работоспособности служит использование информации о том, что высокая работоспособность человека достигается с 8-ми до 12-ти и с 14-ти до 17-ти часов. Низкая – с 3-х до 5-ти и с 12-ти до 14-ти часов. Учитывая это, ученики составляют режим дня, определяют и сравнивают продолжительность периодов высокой и низкой работоспособности, убеждаются в необходимости проведения физкультурных минуток на уроках и активного отдыха между занятиями.

Формированию культурно-гигиенических навыков служит и информация об уходе за полостью рта, представленная в виде устного задания: «Если чистить зубы не регулярно, то через 10 лет остаются здоровыми только половина зубов. Сколько зубов из 28-ми остались здоровыми у Миши, который ленился чистить зубы регулярно?»

Необходимость выполнения режима дня подчеркивается в заданиях вида: «Сколько часов отводится на ночной сон ученику начальных классов, если по режиму дня ему надо ложиться спать в 20 часов, а вставать – в 7ч?». «Сколько времени отводит на укрепление здоровья лучший спортсмен класса, если утренней гимнастикой он занимается 15мин, спортивными занятиями 1ч, играми на свежем воздухе 2ч 45мин, прогулками перед сном – 40мин?».

Положительный пример авторитетного ученика класса или известного спортсмена наряду с математическими расчетами убеждают младших школьников в необходимости соблюдения режима дня и большого значения физкультурных упражнений для укрепления здоровья. Здесь же в процессе решения задач целесообразно познакомить учащихся с нормативами для получения высоких оценок на уроках физкультуры.

Значение проветривания классных помещений показывается в применении следующей информации: «Длина классной комнаты – 10м, ширина – 5м, высота – 3м. Один ученик за час выдыхает примерно 10л (куб. дм) углекислоты, которая вредна для здоровья человека. Определить, какая часть классного помещения заполнится углекислотой, выдыхаемой 20-ю учениками класса за 5 часов».

Решение этой задачи приводит учеников к выводу о том, что для того чтобы предотвратить ухудшение здоровья учащихся, необходимо регулярно проветривать классные комнаты.

После этого ученикам становится понятной математическая информация о минимальной продолжительности сквозного проветривания классной комнаты: осенью и весной в малые перемены по 4 -10мин, зимой по 1-2мин; в большие перемены и между сменами в теплое время года 20-30мин, в холодное – 5-10мин.

Таким образом, проведенное исследование показало, что содержательная информация, применяемая на уроках математики, точные расчеты, служат формированию знаний и убеждений младших школьников, учат их применять полученные знания при организации здорового образа жизни.

Список цитированных источников:

1. Смирнов Н. К. Здоровьесберегающие образовательные технологии в работе учителя и школы / Н. К. Смирнов. – М.: Аркти, 2003. – 272 с.

ФОЛЬКЛОР КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ СОЦИАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Лубчёнок В.П., студент 5 курса

(г. Витебск, ВГУ имени П.М. Машерова)

Научный руководитель – Крицкая Н.В., канд. филол. наук, доцент

Актуальность проблемы формирования социальной компетентности личности обусловлена динамическими изменениями в жизни современного общества, поликультурностью социального, информационного, экономического, правового пространства. В современных условиях возникает социальная потребность в формировании личности, сочетающей в себе ориентацию на поликультурные духовные ценности, толерантность и способность к межкультурному диалогу.

Цель данной публикации – показать эффективность использования в образовательном процессе русского фольклора как средства формирования социальной компетенции дошкольника.

Методологическую базу исследования составляют работы отечественных и зарубежных ученых, методистов и педагогов. В работе использовались метод изучения научно-методической литературы по проблеме исследования, метод обобщения, метод педагогического наблюдения за учебным процессом, метод анкетирования, метод обобщения.

Фольклор или народная культура – есть совокупность основанных на традициях культурного сообщества творений, выраженных группой или индивидуумами и признанных в качестве отражения чаяний сообщества, его культурной и социальной самобытности.

Фольклорная картина мира содержит в себе чёткие представления об этикетных формах поведения. И если пословицы и поговорки давно применяются в практике преподавания, то сказочный материал в этом плане мало изучен и потому редко используется в коммуникативно-речевых целях.

Фольклор – это составная и неотъемлемая часть духовной культуры каждого народа, она отражена в народных традициях и творчестве, служащая средством воспитания и обучения подрастающего поколения, обеспечивающая сохранение нравственных и духовных ценностей народа, жизнеспособность нации. В фольклоре особое внимание уделяется патриотическому, нравственному, умственному, физическому, трудовому и экономическому воспитанию, формируя в качестве приоритетов подрастающего поколения такие человеческие качества, как правдивость, доброта, человеколюбие, добродушие, совестливость.

Фольклор обладает огромным педагогическим потенциалом в формировании социальной компетенции воспитания дошкольников. Накопленные веками опыт, традиции, формы, отражённые в фольклоре, трудовых традициях, семейных обрядах позволяют эффективно использовать этот потенциал и в современное время [1]. Подчёркивая ценность фольклора как средства формирования социальной компетенции, О. В. Хухлаева пишет о том, что «фольклор осуществляет содействие укреплению связей внутри коллектива, формированию чувства национальной общности, соответственно, даёт ощущение защиты и безопасности членам этой общности» [2]. Посредством фольклора дошкольники знакомятся с культурой, традициями и обычаями, бытом народа. Изучая и анализируя жанры фольклора, дети приобщаются к историческому прошлому, судьбе, жизни народа, узнают о национальных особенностях характера определенного народа. В результате у дошкольников обогащается словарный запас, расширяется кругозор [3, с.722].

Для совершенствования дикции на занятиях по развитию речи рекомендуется использовать специфичное упражнение – заучивание скороговорок. Скороговорка – трудно произносимая фраза (или несколько фраз) с часто встречающимися одинаковыми звуками. Дидактическая задача при использовании скороговорок ненавязчива и увлекательна.

У детей формируются лексические умения. Они учатся понимать этимологию слов, выражений, подбирать пословицы и поговорки близкие и противоположные по смыслу. Главное, чтобы дети поняли, что фразеологические обороты (пословицы и поговорки) – это неделимая единица, которая дает определенный смысл. Пословицы открывают детям некоторые правила поведения, моральные нормы, с их помощью можно эмоционально выразить поощрение, деликатно высказать порицание, осудить неверное или грубое действие. Использование пословиц и поговорок на занятиях и в повседневной жизни активизирует речь ребенка, способствует развитию умения ясно формулировать свои мысли, помогает лучше понять правила житейской мудрости.

Сознательное отношение детей к отгадыванию загадок развивает самостоятельность и оригинальность мышления. Для развития у детей навыков описательной речи предлагает проводить анализ языка загадки.

Важнейшим условием использования пословиц и поговорок является уместность, когда налицо есть иллюстрирующие их факты, обстоятельства, скрытый смысл становится для ребенка ясен. Ребенок должен чувствовать, что это именно те слова, с помощью которых можно наилучшим образом выразить свою мысль: метким словом остановить хвастуна, насмешника; дать меткую характеристику человеку или его деятельности. Пословицы открывают детям некоторые правила поведения, моральные нормы, с их помощью можно эмоционально выразить поощрение, деликатно высказать порицание, осудить неверное или грубое действие.

Таким образом, они являются нашими верными помощниками в формировании нравственных качеств детей, и, прежде всего трудолюбия и дружеских отношений друг к другу. Использование пословиц и поговорок на занятиях и в повседневной жизни активизирует речь ребенка, способствует развитию умения ясно формулировать свои мысли, помогает лучше понять правила житейской мудрости.

Данные формы фольклора вносят определенную «живинку» в занятия, они заставляют по-новому взглянуть на те или иные предметы, увидеть необычное, интересное в давно примелькавшихся вещах.

Устное народное творчество таит в себе неисчерпаемые возможности для пробуждения у детей познавательной активности, самостоятельности, яркой индивидуальности, развития речевых навыков. Поэтому необходимо как можно шире использовать его в воспитании детей. Этнокультурная компетенция детей является залогом их нормального духовного роста и развития в национальной культурной среде, в их способности к установлению межкультурных коммуникаций; в формировании у них национального самосознания, патриотизма.

Список использованных источников:

1. Наумова, Т. В. О возможностях формирования духовно-нравственной культуры личности младшего школьника посредством информационно-коммуникационных технологий / Т. В. Наумова, В. В. Казакова // Современные наукоемкие технологии. — 2015. — № 12–1. — С. 122–125.
2. Ключева, Е. В. Совершенствование подготовки будущих педагогов в области духовно-нравственного воспитания детей дошкольного и младшего школьного возраста [Электронный ресурс]. Режим доступа: URL: <http://www.scienceeducation.ru/ru/article/view?id=23540>. Дата доступа: 06.01.2017.

3. Дильмухаметова, Г. Р. Пословицы и поговорки как средство формирования этнокультурной компетентности учащихся на уроках родного языка / Г. Р. Дильмухаметова // Вестник башкирского университета. — Уфа. Издательство: Башкирский государственный университет, 2014. — № 2. — с. 722–727.

ПРОИЗВОЛЬНОЕ ПОВЕДЕНИЕ У ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Любченко Е.С., студентка 5 курса

(г. Витебск, ВГУ имени П.М. Машерова)

Научный руководитель – Лауткина С.В., канд. психол. наук, доцент

В настоящее время усилено внимание к проблеме произвольности. Это можно объяснить неутешительными результатами, полученными в ходе многих исследований произвольности старших дошкольников. К сожалению, очень часто психологи и педагоги не знают точных причин, факторов, влияющих на произвольность ребёнка.

Дошкольный возраст является наиболее важным в жизни каждого ребёнка. Именно в эти годы дошкольник овладевает определёнными нормами, правилами поведения. Усвоение этих правил способствует развитию организованности. Организованность проявляется в аккуратности, собранности, точности. Помимо внешней, данное качество имеет также и внутреннюю сторону, которая связана с самоконтролем, т.е. с умением контролировать себя; настойчивостью, умением планировать, выполнять те или иные действия за отведенное время, умением оценивать свою и чужую работу. Организованность связана с развитием воли, умением управлять своим поведением, различными желаниями и эмоциями. Таким образом, дошкольный возраст – это период возникновения таких психологических новообразований, как воля и произвольность. Становление произвольности связано с тем, что ребёнок уже начинает осознавать своё поведение – развитие же воли предполагает становление мотивационной сферы, которая, в свою очередь связана с мотивами и желаниями, побуждающими к тем или иным действиям.

Изучением произвольности занимались многие зарубежные психологи. Большинство из них считало, что произвольность неразрывно связана с познавательным развитием ребёнка. Данной проблемой интересовались и отечественные психологи. Так, Л.С. Выготский в своих исследованиях выделил произвольность, как важную характеристику дошкольного возраста, связанную с появлением знаковой функции развития, т.е. с замещающими действиями; с возникновением высших психических функций. И.В. Дубровина, Л.И. Божович, Г.Р. Хузеева, Е.О. Смирнова считают, что произвольное поведение имеет огромную роль в подготовке детей к обучению в школе.

Научные исследования М.В. Крулехт, Р.С. Буре свидетельствуют о том, что к концу старшего дошкольного возраста в условиях оптимального воспитания и обучения дети могут достичь определенного уровня развития самостоятельности в разных видах деятельности: в познании, обучении, в труде [1].

Важным качеством произвольности является инициативность – способность человека к проявлению инициативы и желание начать что-либо самостоятельно. Инициативный ребёнок способен совершать те или иные действия без участия взрослого: создать игровую ситуацию, подобрать сюжет, персонажей, организовать всю игру самостоятельно. Самостоятельность, как правило, имеет связь с любопытством, стремлением узнать что-то новое. Она связана также с умением достигать поставленных целей, не поддаваясь различным влияниям, которые бы препятствовали их достижению.

Ещё одним важным волевым качеством является настойчивость – волевое качество, предполагающее умение преодолевать те или иные препятствия, не смотря на трудности, для достижения определённой цели. Это качество, как и многие другие, является показателем готовности к школе, и должно быть сформировано уже в дошкольном возрасте. Настойчивость проявляется в осуществлении той или иной деятельности. Несмотря на возникающие трудности, человек продолжает выполнять определённые действия для достижения желанного конечного результата. Ребёнок стремится к успеху, преодолевая множество препятствий для того, чтобы удовлетворить свои цели.

Не менее важным волевым качеством является дисциплинированность. Она предполагает полное подчинение действий ребёнка определённым правилам и требованиям, которые установлены взрослым. В норме данная черта формируется уже в 6-7 лет.

Для ребёнка старшего дошкольного возраста важно уметь сосредоточиться на той или иной деятельности, сознательно выполнять требования и правила группы, правильно организовать свою деятельность.

Так, произвольное поведение дошкольников – это все те действия, которые совершает дошкольник в своей жизни, его активность, контролируемая волей.

Произвольные действия, как правило, появляются постепенно – не сразу. Некоторое время они формируются на основе непроизвольных действий, то есть тех, которые человек не может контролировать. К ним можно отнести рефлекс: движение головы в ответ на раздражитель, мигание, чихание, глотание, расширение и сужение зрачка; импульсивные и мимические действия. Особенностью волевого поведения является внутреннее переживание состояния «я должен». Все действия, которые осознаются нами, связаны с достижением поставленных целей. Именно целеустремлённость описывает волевое поведение, как таковое.

Волевые действия не могут быть выполнены в кратчайший срок – выполняются лишь постепенно. Волевое поведение отличает наличие внутренних препятствий, которые могут быть опосредованы страхом, гневом, слабостью, ленью.

Ж. Пиаже относил волю к аффективно-мотивационным процессам, так как считал, что её функция заключается в том, чтобы усилить слабую мотивацию.

Многие исследователи считают, что воля и произвольное поведение являются синонимами, однако далеко не все согласны с данной точкой зрения.

Так, предположения М. Д. Марцинковской сводятся к тому, что воля является способностью совершать те или иные действия, не смотря на возникающие трудности и препятствия, для достижения определённых целей – произвольные движения же сводятся к осознанию собственных целей.

Е. О. Смирнова выдвинула предположение о том, что понятия «воля» и «произвольность движений» различаются между собой. Она рассматривала волю в качестве мотивов, а произвольность – в качестве осознания своих. Несмотря на их различия, Е.О.Смирнова считала, что данные понятия взаимосвязаны: в момент становления произвольности развиваются новые мотивы, которые побуждают к тому, чтобы овладеть своим поведением [2].

Е.О.Смирнова выделила важное место взрослого в формировании у дошкольника произвольного поведения. Она считала, что добрые отношения между взрослым и ребёнком облегчают понимание им требований, а также подчинение требованиям, предъявляемым обществом.

В овладении собственным поведением огромное значение играет речь. Она помогает ребёнку посмотреть на себя со стороны, а затем организовать свои действия и поведение. Л. С. Выготский считал речь важной линией развития произвольного поведения, с помощью которой ребёнок способен приобщаться к истине, красоте и так далее.

В результате приобщения, у ребёнка должны возникнуть некоторые качества личности: инициативность, произвольность, самостоятельность. Если все эти качества не возникнут, то трудно будет говорить о произвольности.

Таким образом, анализ литературы показал основные пути определения содержания понятий произвольность и воля: 1) видение произвольности во взаимосвязи с сознанием; 2) связь с мотивационной сферой человека.

Если у ребёнка возникнет желание трудиться, то его поведение станет произвольным.

Помимо этого, можно выделить общие черты в становлении произвольного и волевого поведения: 1) единая направленность развития волевого и произвольного поведения; 2) влияние взрослого на развитие волевого и произвольного поведения.

Таким образом, дошкольный возраст – это период возникновения таких психологических новообразований, как воля и произвольность. Изучением данных понятий занимались зарубежные и отечественные психологи. У каждого из них была своя точка зрения, однако все они подчеркивали важность этих понятий в жизни дошкольника. Становление произвольности связано с тем, что ребёнок уже начинает осознавать своё поведение – развитие же воли предполагает становление мотивационной сферы, которая, в свою очередь связана с мотивами и желаниями, побуждающими к тем или иным действиям.

Список цитированных источников:

1. Крулехт, М. В. Дошкольник и рукотворный мир. / М.В. Крулехт. //Методическое пособие. – СПб: «Детство-Пресс», 2002.– 160 с.
2. Смирнова, Е.О. Психология ребенка / Е.О.Смирнова// Учебник для педагогических вузов и училищ. – М.: Изд. «Школа-Пресс», 1997. –326с.

ПРИЕМЫ РАБОТЫ НАД СИНОНИМАМИ В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ

Мильто О.В., Марченко Е.А., студентки 6 курса

(г. Витебск, ВГУ имени П.М. Машерова)

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

Наличие устойчивых связей, отношений между словами – важнейшее свойство лексической системы, которое нельзя игнорировать при обучении детей языку. Лексическая работа в школе должна нацеливаться не просто на изучение слов, а на изучение групп слов, связанных смысловыми и тематическими отношениями. Современная методика нуждается в постоянном расширении арсенала средств и методов работы по развитию речи детей. Этим обусловлена актуальность проведенного нами исследования. Цель работы – выявить методические приемы активизации деятельности учащихся младших классов при изучении лексики русского языка. Материалом для исследования послужила работа над синонимами в 3 «Б» УО «Средняя школа № 2 г. Орши».

Как известно, умелое использование синонимов делает нашу речь точной, выразительной, помогает говорящему избежать монотонности речи, утомительного повторения одних и тех же слов.

Обогащение словаря детей синонимами, обучение школьников умению правильно использовать в речи синонимические слова и выражения имеют очень большое значение для интеллектуального и речевого развития детей [1]. Эту работу надо проводить систематически, используя разнообразные виды упражнений. Укажем некоторые из них.

Термин «Синонимы» в начальных классах первоначально не вводится. Используются такие названия синонимов: слова-друзья, слова-братья.

Задание 1. Для знакомства с термином «Синонимы» можно предложить детям беседу о синонимах с использованием грамматических сказок.

Грамматическая сказка «Слова-братья».

«Старые люди рассказывают, что в древнем государстве языкознание встречались бродячие слова. Они появлялись-то здесь, то там одинаково смотрели на людские горести и радости. Сказывают, что даже на одном языке разговаривали. Много у этих слов было общего. А счастья не было. Словно тени, слонялись они по стране, одинаковые, несчастные, нигде не находили они пристанища. И что самое грустное - они никак не могли встретиться друг с другом.

Но однажды по стране прошел слух, что в городе Синонимии появился волшебник, который всех одинаковых и неприкаянных делает счастливыми. Со всей страны съехались разные слова в этот город. Очень уж хотелось им найти поскорее друзей. Волшебник (а он был очень мудрым человеком) выстроил их в один синонимический ряд, объединил наших знакомых под флагом Синонимики, повелел им друг друга братьями величать и не обижаться на то, что, приняв клятву, они стали называться одним словом - синонимы. Ведь все равно каждый из них не потерял своей красоты, яркости, а только лучше стал, как счастливый».

Как помог волшебник словам-братьям?

Задание 2. Найдите все синонимические ряды, встречающиеся в отрывке из сказки.

Из какой сказки этот отрывок? Кто ее написал?

Ласточка спустилась и посадила девочку на широкий лепесток. Но что за чудо. В чашечке цветка сидел маленький человечек, беленький и прозрачный, как будто он был из стекла. Когда ласточка подлетела к цветку, эльф совсем перепугался. Он был такой крошечный, ласточка такая большая. Но он очень обрадовался, когда увидел ...

(Г.Х. Андерсен «Дюймовочка»).

Задание 3. Найдите синонимы. Дополните синонимический ряд другими синонимами. В тексте опущены все слова «обозначающие цвет». Прочитайте его. Выберите для вставки подходящие слова.

На лугу

Как пышно цветет и зеленеет луг. Он похож на ...ковёр. Много здесь разнообразных трав и цветов. Вот дикий овес золотится на солнце. Из земли выглядывают ... И головки мака. Качаются ... Колокольчики.

Слова для справок: пестрый, разноцветный; красные, алые, кумачовые; белые, белоснежные, лилейные; синие, лазурные, бирюзовые.

- Когда нам легче представить себе описанную картину?

Задание 4. Соотнесите слова из левого столбика с их синонимами из правого:

неразговорчивый бесплодный
непрестанный безуспешный
невнимательный непрерывный
ненормальный буйный
неистовый ошибочный
неплодородный рассеянный
неудачный молчаливый

Придумайте предложения с каждой парой синонимов.

Для показа третьеклассникам умелого использования писателями глаголов-синонимов, для демонстрации того, какую выразительность придает тексту их употребление, мы предложили обратиться к отрывку из повести «Золотая роза» К. Пау-

стовского. В книге для чтения этот отрывок носит название «Какие бывают дожди». После прочтения отрывка и разбора трудных слов или незнакомых для детей в процессе анализа произведения мы попросили ребят выбрать из текста предложения, в которых говорится о том, как идет дождь.

Дети выбрали следующие предложения: «Дождик собрался. Но вот начинают крапать первые капли. Потом дождь расходится. Дождик припустился. Дождик траву обмывает. Дождь льет отвесно, сильно. А мелкий грибной дождь сонно сыплется из низких туч. Дождь льет, как говорится «стеной».

- Какие различные глаголы использовал автор при описании дождя? (Крапает, сыплется, расходится, льется).

- Каким словом автор передает начало дождя? Что значит «начинают крапать первые капли»?

(«Крапать» - народное слово, оно хорошо передает возникновение дождя, когда дождевые капли очень редкие еще).

Объясните значение выражений «дождик расходится», «дождик припустился».

(Это значит, что дождь пошел еще быстрее и сильнее).

-Что значит «грибной дождь сонно сыплется»? Видели ли вы когда-нибудь грибной дождь? Опишите его.

(Дождь этот идет очень медленно, капли его частые и мелкие. Он идет очень тихо, будто трогает своей мягкой лапкой то один лист, то другой).

- Приходилось ли вам видеть дождь, который льет стеной? Какой это дождь? Как его еще называют?

(Льет стеной, значит, идет очень сильно. Дождливые капли крупные и частые. Когда идет такой дождь, то все становится серым).

- Что вы можете сказать обо всех этих глаголах? (Подводим детей к мысли о том, что они отличаются, но близки по смыслу).

- Представьте на минутку, что Паустовский в этом отрывке употребил бы только выражение «идет дождь» или «льет дождь». Понравился бы он вам?

- Зачем же писатель использовал в своем произведении так много синонимов? (Подводим детей к предположению о том, что синонимы нужны для того, чтобы повествование или описание было более ярким, образным и интересным).

- Вы, ребята, тоже постарайтесь, когда вам придется рассказывать о чем-либо, использовать в своей речи не одно слово, а разные, но с похожим значением (синонимы).

Задание 6. В отрывке из рассказа «Свидание» И.Тургенева, который в книге для чтения называется «Осенний день в березовой роще», содержатся очень интересные синонимы к слову «шум».

«Листья чуть шумели над моей головой; по одному шуму можно было узнать, какое тогда стояло время года. То был не веселый, смеющийся трепет весны, не мягкое шушуканье, но долгий говор лета, не робкое и холодное лепетание поздней осени, а едва слышная дремотная болтовня».

После разбора значений новых слов, встретившихся в тексте, учитель дает задания.

- Прочитайте текст еще раз и найдите отрывок, в котором списывается, какие звуки услышал автор в роще?

- В прямом или переносном значении употреблены слова «трепет, шушуканье, говор, лепетание, болтовня» в тексте? (Подводим детей к предположению, что в отрывке они употребляются в переносном значении, так как шушукаться, болтать и т.д. могут только живые существа).

- Какое общее значение имеют эти слова в тексте? (Общее значение - шум).

Весной, когда листочки на деревьях еще очень маленькие, их шум очень тихий, легкий, похожий на шушуканье. Летом густые кроны деревьев, покачиваясь, создают

шум, похожий на долгий говор, будто деревья беседуют о чем-то важном. Осенью листья начинают опадать, и их долгий говор переходит в слабый, чуть слышный, робкий, как лепетание, шумок.

- Каким словом близким по значению можно заменить слово «шум» листвы? (шелест).

Задание 7. При работе над синонимами необходимо выработать у третьеклассников умение грамотно употреблять в речи такое средство межфразовой связи, как синонимическая замена.

- Подберите слова близкие по смыслу к слову «хитрая». Составляется синонимический ряд - хитрый, проворный, лукавый, плутоватый.

- При описании какого животного можно употребить эти слова? Читается записанный на доске текст.

«Хитрая лиса»

«Нет более хитрого животного, чем лиса. Она может обмануть и голодного волка, и охотника. Хитрая лиса живет в норе и для многих животных является врагом».

Вопросы после прочтения текста.

1. Какой недостаток вы заметили в этом рассказе о лисе?
2. Часто ли повторяется слово «хитрая» и как устранить этот недостаток? (Подводим детей к мысли о том, что можно заменить синонимами).

5. Спишите текст и замените слово «хитрая», где это нужно, словами, которые записаны на доске.

Список цитированных источников:

1. Львов, М.Р. Методика преподавания русского языка в начальных классах: учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / М. Р. Львов, В. Г. Горецкий, О.В. Сосновская. – 4-е изд., стер. – М.: Издательский центр «Академия», 2008. – 464 с.

СОВРЕМЕННЫЕ ФОРМЫ РАБОТЫ С РОДИТЕЛЯМИ

Нагурная Т.А., студентка 4 курса

(г. Минск, БГПУ имени М. Танка)

Научный руководитель – Сорока О.Г., канд. пед. наук, доцент

Возрастание ценности образования в жизни общества, в сознании отдельного человека резко повышает требования к школе со стороны родителей, поэтому взаимодействие с ними – это существенный признак новой образовательной ситуации. Работа с родителями – неотъемлемая часть системы работы классного руководителя, особенно в младших классах. Очень важно с первого года обучения и воспитания детей в школе вовлекать родителей в педагогический процесс. Большое значение в работе с родителями имеет заранее продуманная система сотрудничества. И сегодня именно на педагога ложится ответственность за поиски новых форм работы с семьей. Важно найти такие формы общения с родителями, при которых возможно взаимопонимание, взаимопомощь в решении задач обучения и воспитания, творческого развития ребёнка.

По результатам анкетирования, которое проводилось нами во 2 «Ж» классе, 81 % родителей удовлетворены взаимодействием с учителем и 19 % частично удовлетворены. В классе есть родители, которых не совсем устраивает взаимодействие с учителем, поэтому нужно искать новые формы взаимодействия, чтобы заинтересовать их.

По результатам ответов родителей на вопрос о том, какие формы работы школы с родителями они считают наиболее рациональными, мы можем отметить, что только

6,5 % родителей выбрали классные собрания, 24 % указали лекции и беседы, 26 % опрошенных предпочитают индивидуальные консультации, 43,5 % респондентов назвала практические занятия. Можно отметить, что большинство родителей ориентировано на групповые и индивидуальные консультации и практикумы, в основе которых лежат проблемные вопросы воспитания детей.

Работу с родителями учитель начальных классов осуществляет по таким направлениям, как педагогическое просвещение по вопросам обучения и воспитания младших школьников, вовлечение в образовательный процесс и участие родителей в управлении образовательным процессом, которые реализуются через различные формы взаимодействия. Выделяют стандартные и нестандартные формы работы с родителями. В последнее время педагоги стали обращаться к возможностям сети Интернет (ведение блога, общение через социальные мессенджеры), поскольку посещаемость родителями школьных собраний с каждым годом снижается. Довольно распространенной формой работы становится создание блога класса (сайта класса). Специфика классного блога (сайта) заключается в том, что он нацелен на определенную аудиторию: родители, учащиеся и учитель. Блог класса может включать в себя следующее: фотоальбомы класса, репортажи о событиях школы, информация об учителе, план работы на предстоящую четверть, результаты учебной деятельности учащихся, творческие работы учащихся, дополнительный материал по каждому из учебных предметов, список рекомендованной к чтению литературы и т. д. В силу своей занятости, родители не всегда могут посещать родительские собрания, поэтому данная форма работы призвана их своевременно информировать. Каждый родитель в блоге может найти информацию о своем ребенке, материалы для дополнительных заданий по предметам.

Учащиеся, посещая блог, видят результат своей деятельности, свои достижения. Детям важно, что это видят все родители и учащиеся класса, это, безусловно, мотивирует ребенка выполнить задание (работу) более качественно. Учащиеся в свободное время могут зайти в блог и показать своим родственникам свои творческие работы, фотографии или видео.

Блог класса наиболее полно отражает всю школьную жизнь класса, ее историю, новости, особенности. Это своего рода визитная карточка класса. Главное его преимущество состоит, несомненно, в простоте, удобстве использования и огромном количестве изменяемых параметров, которые позволяют сделать блог поистине уникальным и привлекательным.

Чтение блога помогает родителям лучше узнать друг о друге и о детях, сплотить родительский и ученический коллективы. В конечном итоге создание блога класса помогает развивать творческую активность как учеников, так и родителей. Они знают, что посещение блога фиксируется и вопрос, заданный классному руководителю, не останется без ответа.

Нами были проанализированы три классных блога. Блог «*Наш класс*» (СШ №8 г. Слонима, режим доступа: <http://2bclass8s.blogspot.com.by>) включает следующие страницы: «Сайт СШ №8», «Математика», «Русский язык», «Чтение», «человек и мир», «Родные слова», «Родителям», «Коллегам», «Портфолио», «Моя Беларусь», «Пуска-беларускі слоўнік онлайн», «Тренажеры для второклассников», существует множество других страничек для развития младших школьников и информированности их родителей. Учитель регулярно пишет новости класса, выкладывает фотографии детей. На сайте существует чат для общения. Родители ежедневно посещают блог. Общение в чате осуществляется не каждый день. В блоге «*Это наш, это наш, 4 «В» класс!!!*» (СШ № 3. г. Слонима, режим доступа: <http://slonim2v.blogspot.com.by/>) имеются страницы «Главная», «Учим словарные слова», «Новости Слонима», «Большая перемена», «Мы поем», страницы по всем учебным предметам, страница, которая рассказывает о

классном руководителе, ссылки на интересные и познавательные странички для детей. Постоянно обновляются новости на главной странице блога. Блог посещается родителями ежедневно. «Классный блог 2 «Б» класса» (СШ № 1 г. Новополюцка, 2 «Б» класс, режим доступа: <http://malinovskayanv.blogspot.com.by/>) включает страницы «Доска объявлений», страницы по учебным предметам, «Наш КЛАССный класс», «Учебный календарь», «Расписание», «Родительская страница», «Говорим спасибо!», «Логопед», «Наше творчество» и многие другие. Новости на блоге обновляются каждый день, родители и дети ежедневно посещают блог.

Мы пришли к выводу, что каждый классный руководитель создаёт свою структуру блога, опираясь на особенности класса и свои творческие способности. Нужно сказать, что блогеры родители и дети посещают ежедневно, учитель старается доносить новую информацию своевременно. Родители активно общаются в чате между собой и с учителем. Все структуры классных блогов имеют много общего: главная страничка, на которой дана информация о школе и классе; страницы по каждому из учебных предметов; доска объявлений (новостей); страница поздравлений; страницы, отображающие творчество детей; много дополнительных страниц для всестороннего развития детей, а также для просвещения родителей жизнью класса. Блог посещают родители, дети, классный руководитель, а также коллеги классного руководителя. Каждый учитель, создавая блог, должен учитывать возрастные особенности детей, интересы родителей и учащихся, блог должен быть наглядным.

На основе анализа мы разработали оптимальный вариант структуры классного блога:

1. Главная страница (информация о школе, классе).
2. Страницы по каждому из учебных предметов.
3. Страница для родителей (информация об успеваемости учащихся, информация о ходе учебного процесса).
4. Страницы (рекомендации) логопеда, психолога.
5. Наше творчество.
6. Визитная карточка классного руководителя (информация о нем).
7. Страницы поздравлений.
8. Рекомендованная для чтения литература (произведения).
9. Занимательные страницы для детей («Говори правильно», «Культура поведения» и т. п.)
10. Ссылки на полезные детские сайты.
11. Чат.

Наблюдая на педагогической практике за формами общения учителя с родителями, мы сделали вывод, что достаточно часто учителя пользуются для этих целей возможностями социальных мессенджеров: наиболее популярно общение через социальную сеть «ВКонтакте», а также через мобильное приложение Viber. Благодаря таким приложениям, учитель может отправить нужную информацию одновременно всем родителям или индивидуально отдельным родителям. Такая форма общения с родителями не отвлекает их от работы, и позволяет также обмениваться фотографиями с различных мероприятий. Через социальные сети учитель может познакомиться со страничками родителей и детей, чтобы узнать их интересы и увлечения. Все это помогает классному руководителю лучше изучить и понять родителей и ребенка и выстроить с ними работу.

Родители педагоги отдают предпочтение нетрадиционным формам взаимодействия. Родителям они ценны тем, что они служат источником пополнения педагогических знаний, а для учителя являются возможностью более интересно и разнообразно рассказать информацию, заинтересовать родителей, вовлечь их в воспитательный процесс.

ФОРМИРОВАНИЕ КУЛЬТУРОЛОГИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНЦИИ ПУТЕМ АКТИВИЗАЦИИ ПОТЕНЦИАЛА РУССКОГО АЛФАВИТА

Никитина А.И., Терентьева О.А., магистранты

(г. Витебск, ВГУ имени П.М. Машерова)

Научный руководитель – Крицкая Н.В., канд. филол. наук, доцент

Всё серьезнее осознаётся современным обществом необходимость построения обучения на широком историко-культурном фоне. Стало очевидно: распалась некая «связующая нить» между традициями, людьми разных поколений, эпохами, культурами и нужно искать пути изменения сложившегося положения. Культурологическая парадигма – новый подход к постановке образования в целом. Смысл его в том, что уже на школьном этапе обучения необходимо не только обеспечить ученика необходимыми знаниями и умениями, но и помочь осмыслить накопленные человечеством культурные ценности. В преподавании русского языка заметно стремление учителей в процессе обучения родному языку воспитывать у школьников чувство сопричастности со своим народом и его традициями, гордости за уникальную культуру Беларуси.

Цель данной публикации – проектирование методической системы формирования культурологической компетенции путем активизации потенциала русского алфавита.

Методологическую базу исследования составляют работы отечественных и зарубежных ученых, методистов и педагогов. В работе использовались метод изучения научно-методической литературы по проблеме исследования, метод обобщения, метод педагогического наблюдения за учебным процессом, метод анкетирования, метод обобщения.

Стремление сформировать духовные ориентиры, по которым должна развиваться Республика Беларусь в современном мире, повлияло на рост национального самосознания народа, усилило интерес к историческому прошлому страны, к вопросам языкового и культурного развития. Современным обществом все глубже и глубже осознается необходимость осуществления обучения и воспитания на широком историко-культурном фоне. В преподавании русского языка не утрачивает остроты проблема поиска практических путей трансляции культуры в процессе языкового образования в школе. Ученики не должны воспринимать родной язык только как свод правил и исключений, материал для упражнений, как «полигон» к подготовке к централизованному тестированию при поступлении в высшие учебные заведения – они должны осознавать духовную сущность языка, его неразрывную связь с жизнью общества и развитием личности, видеть культурологический потенциал родного языка.

По нашему мнению, в школе, особенно в начальных классах, когда формируется интерес к языку, появляется первая теоретическая основа для его изучения, целесообразно использовать методический потенциал русского алфавита, «ментальную» информацию об азбуке и о языке в целом. Именно на таком широком культурно-историческом фоне может появиться интерес к родному языку, привиться любовь к нему, к культуре своего народа. Азбукovedческая информация всегда будет актуальной для школьного курса русского языка, поскольку именно со знакомства с алфавитом начинается обучение родному языку, другим школьным предметам. Полученные в начальной школе знания об алфавите кажутся достаточными для выполнения доведенных до автоматизма коммуникативных действий, основанных на знании алфавитного порядка. Однако история письма, сведения об изменениях в составе славянской, реформах алфавита важны не только как языковедческая, но и как культурологиче-

ская, историческая, «ментальная» информация. Святой Кирилл так обосновывал необходимость грамотности: «Паче сего душа безбуковна является во человецех мертвая...».

Основным средством обучения в начальной школе, а тем более на уроках русского языка и литературного чтения является учебник, излагающий педагогические основы наук по определенному предмету, в соответствии с целями и задачами обучения, обусловленными программой по предмету. Между тем культурологическая, а тем более азбуковедческая информация практически не представлена в современных программах и учебниках по русскому языку.

Нами был изучен предложенный учебный материал учебников для 2,3 и 4 классов с русским языком обучения. Учебники были проанализированы с точки зрения наличия упражнений с использованием методического потенциала алфавита, текстов на историко-культурных темы в области русского языка. Анализ показал, что из 435 упражнений, предложенных авторами учебника за 2 класс, 91 упражнение включает в себя работу с буквами и звуками. Это составляет 21 % от общего количества всех предложенных упражнений. В основном учебник содержит типичные задания: «Спишите, вставляя пропущенные буквы», «Какие буквы нужно поставить вместо точек?», «Выпишите в алфавитном порядке». К сожалению, такие упражнения единичны и встретились только в учебнике 2 класса. Культурологический текст был предложен в учебнике один – это информация о красной строке. Больше текстов, касающихся культурно-исторических материалов лингвистической направленности, в учебнике не нашлось.

Анализ учебников за 3 класс показал, что из 498 упражнений, предложенных авторами, лишь 62 упражнения включают в себя работу с буквами и звуками. Это составляет 12 % от общего количества всех предложенных упражнений. Авторами учебников также был предложен текст об истории появления красной строки. Данная тема продублирована из учебника за 2 класс, а значит новых интересных материалов, касающихся культурно-исторической информации лингвистического характера, в учебнике не оказалось.

Анализ учебников за 4 класс показал, что из 460 упражнений, предложенных авторами, 36 упражнений включают в себя работу с буквами и звуками. Это составляет 8 % от общего количества всех предложенных упражнений. Авторами был предложен текст о языке и речи. Текстов азбуковедческой направленности в учебнике не оказалось.

Для сравнения нами был проанализирован учебник по белорусскому языку И.И. Павловского для 4 класса с белорусским языком обучения. В первой части учебника автор предлагает два текста о белорусском языке и его месте в жизни человека (стр. 2 № 2 и стр. 5 № 3). Вторая часть учебника предлагает текст, касающейся истории появления красной строки (стр. 42 № 64). Больше текстов, несущих культурно-историческую информацию лингвистического характера, в учебнике заявлено не было.

Таким образом, можно сделать вывод о том, что учебный материал, предложенный в учебниках по русскому и белорусскому языкам, не в полной мере раскрывает методический потенциал русского алфавита. С каждым годом обучения данного материала становится все меньше и меньше. Если во 2 классе упражнения, использующие методический потенциал алфавита, составляли 21% от общего количества заданий, то уже в 4 кл. количество данных упр. сократилось до 8%.

Предложенные авторами учебников упражнения скучны и однотипны. Они требуют от учеников лишь однообразного механического повторения изученного материала. Задания такого вида не могут формировать культурологическую компетенцию, не

формируют интерес как к русскому алфавиту.

Методическая система по формированию культурологической компетенции учащихся включает в себя:

1. Сведения об алфавите могут лечь в основу цикла уроков по русскому языку. Практической работой обоснована целесообразность введения темы «История русского алфавита», рассредоточено изучаемой в течение всех уроков по фонетике, лексике. Обобщение знаний по теме «Алфавит» учитель сопровождает видеопрезентацией о создателях славянской азбуки братьях Кирилле и Мефодии; на других уроках учащимся предлагается задание на соотнесение букв кириллицы и современного алфавита, разъясняется смысл фразеологизмов и пословиц, базирующихся на именах букв («знать на *ять*», «от *аза* до *ижицы*», «не суйся, *ижица*, наперед *аза*»), ученики готовят сообщения об отдельных буквах: «полузаконной» букве Ё, «камне преткновения» для гимназистов прошлого букве Ъ, трёх буквах И, прежних функциях «ера» и «еря». Оригинальным может быть и домашнее задание: нарисовать букву старославянского алфавита; подобрать пословицы и поговорки об азбуке, старых буквах русского алфавита; объяснить или проиллюстрировать одну из пословиц.

2. Методический потенциал русского алфавита помогает организовать словарную и лексическую работу. Анализ слова может быть способом, наглядно демонстрирующим неразрывную связь языка и культуры на уроке русского языка.

3. Метод ассоциаций часто используется в мнемотехнике. По мнению Володиной С.И., мнемотехника – это набор способов и приемов для запоминания информации. Используя мнемотехнику, можно запоминать большие объемы информации: наборов чисел, слов, текстов. Большая часть мнемонических приемов основана на создании ассоциаций и связей между запоминаемыми фактами. Суть метода ассоциаций заключается в том, что между словами или объектами устанавливается связь, которая создает из предметов, не имеющих ничего общего, на первый взгляд, единое целое [1, с 21]. Ярким примером использования мнемотехники являются работы нашей землячки Томы Прокофьевой. Всего в серии 27 букв и 76 иллюстраций, характеризующих Витебск.

4. При работе с алфавитом полезно использовать стихотворения детских поэтов.

5. Алфавит может рассматриваться как основа для упражнений. Среди приемов работы можно назвать диктанты-кроссворды, диктанты «с иллюстрациями», игровые диктанты, диктант-алфавит, диктант «на одну букву», пазл-диктант, диктант-акростих. Все эти формы работы демонстрируют потенциал «алфавитного принципа» как приема работы на уроке русского языка: например, диктант-алфавит может стать основой тематического или интегрированного урока, оригинальной формой повторения изученного, методом усвоения новой терминологии и др.

6. При работе с детьми начальных классов полезно использовать и ребусы. Ребус – загадка, в которой разгадываемые слова даны в виде рисунков в сочетании с буквами и другими знаками.

Кроме вышесказанного, следует отметить, что внеклассная деятельность способствует раскрытию индивидуальных способностей, творческого личностного потенциала ребенка, его умений и навыков, которые не всегда можно рассмотреть на уроке. Проведение внеклассной работы в первую очередь направлено на удовлетворение интересов самих школьников, развитие способностей в различных сферах общения и деятельности, раскрытие творческого потенциала. Доминирующая роль в проведении внеклассных мероприятий принадлежит классному руководителю, который и является организатором воспитательной деятельности.

В педагогической практике существуют такие формы внеклассной работы, как

классные тематические часы, обсуждения книг и фильмов, экскурсии, этические беседы, читательские конференции, тематические диспуты, школьные вечера и утренники, соревнования (турниры, выставки, конкурсы и др.), а также актуальная в современном образовательном процессе исследовательская деятельность.

Внеклассная работа направлена на углубление и закрепление знаний учащихся с последующим применением их на практике. Она расширяет кругозор и формирует мировоззрение школьников.

Использование методического потенциала русского алфавита способствует не только формированию знаний в области русского языка, но и формированию культурологической компетенции. Отбор данных методических находок проходит в соответствии с возрастными особенностями детей, с уровнем их знаний. Данные виды работы приобщают учащихся начальных классов к духовному богатству и красоте родного языка, к культуре своего народа, воспитывают бережное и вдумчивое отношение к русскому алфавиту.

Список цитированных источников:

1. Риторика: учебное пособие для бакалавров / А.И. Володина [и др.]; под ред. А.И. Володиной. – Москва: Изд-во «Проспект», 2014. – 108 с.

УСЛОВИЯ АКТИВИЗАЦИИ И РАЗВИТИЯ МЫШЛЕНИЯ У ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Оксенчук А.Е., кандидат филологических наук, доцент

Унтон Н.Г., магистрант

(г. Витебск, ВГУ имени П.М. Машерова)

Предметы и явления действительности обладают такими свойствами и отношениями, которые можно познать непосредственно, при помощи ощущений и восприятий (цвета, звуки, формы, размещение и перемещение тел в видимом пространстве), и такими свойствами и отношениями, которые можно познать лишь опосредованно и благодаря обобщению, т.е. посредством мышления [1].

Мышление человека включает в себя мыслительные операции различных видов: *сравнение и сопоставление, обобщение, абстракция, конкретизация, классификация и сериация* [2].

Мыслительная деятельность дошкольника формируется сначала в плане действия. Она опирается на восприятие и выражается в более или менее осмысленных целенаправленных предметных действиях. Можно сказать, что у ребенка на этой ступени лишь «наглядно-действенное» (в терминологии Ж. Пиаже) мышление или «сенсомоторный интеллект». Новый этап в развитии мышления связан с овладением ребенком речью.

Процесс мышления предполагает не только использование уже отработанных схем и готовых способов действия, но и построение новых (конечно, в пределах возможностей самого ребенка). Для более качественного и продуктивного уровня освоения окружающего мира, первичных знаний, активизации мыслительных операций необходимы специальные условия. Эти условия можно разделить на:

- 1) дидактические (те, которые обеспечивает педагог в своей профессиональной деятельности);
- 2) аутоцентрические (те, которые использует ребенок в процессе своего развития).

Успешному мыслительному процессу препятствует ряд факторов:

- косность, стереотипность мышления;
- излишняя приверженность к использованию привычных методов решения, что затрудняет возможность взглянуть на задачу по-новому;
- страх ошибки, боязнь критики, страх «оказаться глупым», излишняя критичность к своим решениям;
- психическая и мышечная напряженность и т. д. [3].

Поэтому для успешной активизации мышления у детей дошкольного возраста необходимо соблюдать *дидактические условия* развития:

- задание должно быть нестандартным, чтобы предупредить стереотипность мышления;
- дать ребенку возможность нахождения решения задачи несколькими способами, в корне отличающимися друг от друга;
- всегда поощрять ребенка, создавать положительные эмоции, не критиковать его.

К аутоцентричным условиям активизации мыслительной деятельности относятся: экспериментирование, самоорганизация, оптимальная мотивация.

Н. Н. Подьяков исследовал особый тип мышления ребенка, который направлен на выявление скрытых от наблюдения свойств и связей предметов. Этот тип мышления был назван *детским экспериментированием* [4].

Детское экспериментирование не задается взрослым, а строится самим ребенком. Как и экспериментирование у взрослых, оно направлено на познание свойств и связей объектов и осуществляется как управление тем или иным явлением: человек приобретает возможность вызывать или прекращать его, изменять в том или ином направлении. В процессе экспериментирования ребенок получает новую, порой неожиданную для него информацию, что часто ведет к перестройке как самих действий, так и представлений ребенка об объекте. В данной деятельности четко прослеживается момент саморазвития: преобразования объекта раскрывают перед ребенком его новые, более сложные преобразования [3].

Экспериментирование стимулирует ребенка к поискам новых действий и способствует смелости и гибкости детского мышления. Возможность самостоятельного экспериментирования дает ребенку возможность пробовать разные способы действия, снимая при этом страх ошибиться и скованность детского мышления готовыми схемами.

В процессе экспериментирования у ребенка возникают новые, неясные знания. Н. Н. Подьяков выдвинул предположение о том, что процесс мышления развивается не только от незнания к знанию (от непонятого к понятному, от неясных знаний к более четким и определенным), но и в обратном направлении - от понятного к непонятному, от определенного к неопределенному. Способность строить свои, пусть еще неясные догадки, удивляться, задавать себе и окружающим вопросы является не менее важной в развитии мышления, чем воспроизведение готовых схем и усвоение знаний, даваемых взрослым. Именно эта способность лучше всего развивается и проявляется в процессе детского экспериментирования [4]. Роль взрослого в этом процессе сводится к тому, чтобы создавать специальные объекты или ситуации, стимулирующие познавательную активность ребенка и способствующие детскому экспериментированию.

Все ученые, занимающиеся изучением развития мышления, пришли к выводу о том, что при определенных условиях можно в большей степени активизировать мыслительные операции и с их помощью развивать мышление в целом.

В первую очередь необходимо отметить особую роль *самоорганизации*, осознания приемов и правил умственной деятельности. Ребенок может научиться также

управлять такими этапами мышления, как постановка задачи, создание оптимальной мотивации, регулирование направленности произвольных ассоциаций, максимальное включение как образных, так и символических компонентов, использование преимуществ понятийного мышления, снижение излишней критичности при оценке результата. Все это позволяет активизировать мыслительный процесс, сделать его более эффективным. С этой непростой задачей ребенку дошкольного возраста и должен помочь справиться взрослый.

Увлеченность, интерес к проблеме, *оптимальная мотивация* — важнейшие факторы продуктивности мышления. Так, слабая мотивация не обеспечивает достаточной развернутости мыслительного процесса, и наоборот, если она слишком сильна, то это эмоциональное перевозбуждение ведет к неправильному использованию полученных результатов, усвоенных ранее методов при решении других новых задач, возникает тенденция к появлению стереотипов. В этом смысле конкуренция не способствует решению сложных мыслительных задач.

Чтобы активизировать мышление, также можно применить специальные формы организации мыслительного процесса, например «*мозговой штурм*» (метод, предложенный А. Осборном (США), предназначен для продуцирования идей и решений при работе в группе).

Еще один способ активации поиска — *метод фокальных объектов*. Он состоит в том, что признаки нескольких случайно выбранных объектов переносят на рассматриваемый (фокальный, находящийся в фокусе внимания), в результате чего получаются необычные сочетания, позволяющие преодолеть психологическую инерцию и косность. Так, если случайным объектом взят «тигр», а фокальным «карандаш», то получаются сочетания типа «полосатый карандаш», «клыкастый карандаш» и т. д. Рассматривая эти сочетания и развивая их далее, удастся прийти к оригинальным идеям.

Метод морфологического анализа заключается в том, что сначала выделяют главные характеристики объекта (оси), а затем по каждой из них записывают всевозможные варианты (элементы).

Активизации мышления способствует *метод контрольных вопросов*, который предусматривает применение списка наводящих вопросов, например: «А если сделать наоборот? А если изменить форму объекта? А если взять другой материал? А если уменьшить или увеличить объект?» [5].

Основу развития мышления составляют формирование и совершенствование мыслительных действий. От того, какими мыслительными действиями владеет ребенок, зависит, какие знания он может усвоить и как он может их использовать. Овладение мыслительными действиями в дошкольном возрасте происходит по общему закону усвоения и интериоризации внешних ориентировочных действий.

При выполнении всех выше перечисленных условий активизации мыслительной деятельности у детей старшего дошкольного возраста наблюдается повышение активности, работоспособности и прочности полученных знаний.

Список цитированных источников:

1. Коломинский, Я. Л. Человек: психология / Я. Л. Коломинский. — М.: Молодая гвардия, 1973. — 224 с.
2. Карпов А. В. , Общая психология / А. В. Карпов. — М.: Гардарики, 2004. —232 с.
3. Малаков, А. Г. Общая психология: учебник для вузов / А. Г. Маклаков. — Спб: Питер, 2008. — 592с.
4. Поддяков, Н. Н. Мышление дошкольника / Н. Н. Поддяков. — М.: Педагогика, 1977. — 271 с.

РАЗВИТИЕ ТВОРЧЕСКИХ СПОСОБНОСТЕЙ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ ВО ВНЕУРОЧНОЕ ВРЕМЯ

Панкратова Н.Н., студентка 5 курса
(г. Витебск, ВГУ имени П.М. Машерова)

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

*Мы родились с этой
способностью к творчеству,
с этой «системой» внутри себя.
Творчество – наша
естественная потребность...
К.С. Станиславский*

Актуальность проблемы развития творческих способностей личности определяется тем, что творческая деятельность и творческие способности содействуют развитию человека как личности, которая в будущем сможет креативно решать задачи в профессиональной деятельности.

Творчество – это деятельность, результатом которой являются новые материальные и духовные ценности; это высшая форма психической активности, самостоятельности, способность создавать что-то новое, оригинальное. В результате творческой деятельности формируются и развиваются творческие способности. Творческие способности – это индивидуальные особенности, качества человека, которые определяют успешность выполнения им творческой деятельности различного рода.

Творческий потенциал заложен и существует в каждом ребенке, важно помочь детям осознать свои творческие силы и способности, потому что в этом осознании – самая сущность формирования личности. Своеобразную индивидуальную креативность ребенка есть возможность развивать во время уроков по разным предметам, однако наибольшие возможности предоставляет именно внеурочная деятельность. Это находится в полном соответствии с требованием нашего времени – заинтересовать ребёнка занятиями после уроков, чтобы школа стала для него вторым домом, что даст возможность превратить внеурочную деятельность в полноценное пространство воспитания и образования.

Для успешного развития творческих способностей детей необходимы следующие условия: комфортная психологическая обстановка, внутренняя мотивация, последовательная и систематическая работа по развитию творческих способностей. Эффективно могут использоваться различные средства: литературные произведения, проблемные ситуации, драматургия ситуаций, конфликтные ситуации из жизни и литературы, влекущие за собой умение распознавать и выражать собственные эмоциональные состояния, реагировать по-разному на одну и ту же ситуацию.

Одним из средств развития творческих способностей выступает постановка спектакля.

Во время прохождения практики на базе ГУО «Гимназия №5 г. Витебска» нами был разработан и поставлен с учащимися 4 «Б» класса спектакль «В мире сказок». Сценарий был разработан с учетом возрастных, индивидуальных и психологических особенностей детей. Он включал в себя действия сказочных персонажей, песни, танцы, интерактивное взаимодействие со зрителем.

Вся работа по подготовке спектакля и его презентация могут быть оценены как проведение полного педагогического эксперимента, состоящего из трех этапов.

На диагностическом этапе важно было распознать в каждом ребенке его способности к актерской игре, пению и хореографии. С целью выявления особенностей дикции, мелодики речи, её выразительности, возможностей перевоплощения, создания образа во внеурочное время был проведен конкурс чтецов, где каждый ребенок выступил со своим любимым стихотворением. Кроме того, нами были проанализированы особенности чтения стихотворения, которое в это время изучалось на уроках литературного чтения в соответствии с программой.

В результате были выявлены наиболее талантливые дети, распределены роли с учетом их речевых и актерских способностей. Кроме того, нашей задачей было задействие всех учеников класса.

Во время обучающего этапа проводилась работа по актерскому мастерству, хореографии и вокалу.

В частности, нами были предложены скороговорки, которые способствовали развитию силы голоса (читаем громко, еще громче, тише, еще тише), навыка выбора интонации и логического ударения.

Производилась работа с пословицами, в которых совместно с детьми искался подтекст, который в творческой деятельности играет большую роль.

Использовалось инсценирование – создание драматического изменения эпического текста. Вместе с учащимися на уроках литературного чтения разбирались диалоги героев и создавались ремарки, уточнялось поведение героев, место и время действия.

Еще один вид работы, предложенный нами, – режиссёрский комментарий – создание описания будущего спектакля от имени воображаемого режиссёра, размышление о характере героев, создание эскизов декораций, костюмов, поиск музыкального оформления.

Нами применялись сценически-игровые упражнения на материале текстов художественных произведений с использованием приёмов театральной педагогики. Это были следующие виды упражнений: сценические этюды, пробы на роль, где развивались речь, пластика, игровые способности.

Все это способствовало развитию творческих способностей детей. Работа над ролью шла по схеме от сочувствия – к подлинному чувству. По этапам происходил переход артиста от наблюдателя к роли действующего лица[1].

В качестве контрольного этапа был представлен спектакль «В мире сказок».

Таким образом, в результате подготовительной работы, участия детей в спектакле происходит развитие речи детей, дикции, обогащение лексикона; формирование умений и навыков практического владения выразительными движениями (мимикой, жестами, пантомимикой); развитие умения ориентироваться в малом и большом пространствах, опираясь на сигнальные ориентиры; раскрытие творческого потенциала каждого ребёнка, активизация самостоятельности, личностного роста; развитие у детей навыков общения в различных жизненных ситуациях.

Исходя из выше сказанного можно сделать вывод, что творчество для младшего школьника в учебном процессе предполагает наличие у него способностей, мотивов, знаний и умений, благодаря которым создается продукт, отличающийся новизной, оригинальностью, уникальностью. Как писал Сухомлинский, «любовь к творчеству не может быть воспитана без творчества»[2].

Список цитированных источников:

1. Станиславский, К.С. Работа актера над ролью / К.С. Станиславский. – М., 1991. – 399 с.
2. Сухомлинский, В.А. Сердце отдаю детям / В.А. Сухомлинский. – Мн: Народная

асвета, 1981. – 203 с.

ВОСПИТАНИЕ ИНТЕРЕСА К РОДНОМУ ЯЗЫКУ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА ПОСРЕДСТВОМ ИГР-ДРАМАТИЗАЦИЙ

Перун Г.С., студентка 4 курса

(г. Могилев, МГУ имени А.А. Кулешова)

Научный руководитель – Комарова И.А., канд. пед. наук, доцент

На сегодняшний день проблема интереса к родному языку актуальна. Последние десятилетия наблюдается тенденция снижения разговорной речи на родном, белорусском языке.

Обучение родному языку создает большие возможности для развития дошкольников. Через родной язык дети приобщаются к духовной, материальной культуре, получают знания об окружающем мире, истории, знакомятся с национальным бытом и фольклором белорусского народа. Двуязычный ребенок, полноценно овладевший родным языком получает возможность свободно мыслить и общаться на двух языках.

Внимание к вопросам речевого развития можно найти еще в трудах древнегреческих философов – Платона, Аристотеля, Сократа, римского педагога Квинтилиана, в которых упоминается о необходимости развития речи детей. Психолого-педагогическая литература показывает, что проблема освоения родного языка у дошкольников была многосторонне освещена в трудах отечественных психологов Л.С. Выготского, А.В. Запорожца, В.А. Левина, А.Н. Леонтьева, С.Л. Рубинштейна, Б.М. Теплова, П.М. Якобсона и других. Методические аспекты в области психолингвистики, теории освоения родного языка детей старшего дошкольного возраста отражены в работах современных ученых М.М. Алексеевой, А.М. Бородин, Д.Н. Дубининой, Э.П. Коротковой, Н.А. Седых, Н.С. Старжинской, И.Т. Тихеевой, А.Е. Шибицкой, Б.И. Яшиной, Т.В. Палиевой, Т.М. Савельевой, С.Н. Цейтлин и других исследователей. Так же роль обучения в овладении ребенком родным языком подчеркивалась А.П. Усовой, Е.А. Флериной, А.С. Симонович, М.М. Кониной, М.Х. Свентицкой и другими.

Дошкольный возраст – это период активного усвоения ребенком разговорного языка, становления и развития всех сторон речи. Изучение родного языка в дошкольном возрасте благотворно влияет на общее психическое развитие ребенка, его речевые способности, на расширение общего кругозора, улучшения памяти, значительно повышается устойчивость внимания [4, с. 15].

В жизни дошкольника игра является ведущим видом деятельности. В играх развиваются творческие способности ребенка. Богатыми для творчества являются игры-драматизации. Игры-драматизации могут оказать эффективное влияние на развитие речи детей (совершенствование диалогов и монологов, освоение выразительности речи).

Проблема исследования – поиск средств и методов эффективно влияющих на воспитание интереса к родному языку у детей старшего дошкольного возраста.

Цель нашего исследования – определить роль игр-драматизаций в воспитании интереса к родному языку у двуязычных детей старшего дошкольного возраста.

В соответствии с намеченной целью были поставлены следующие задачи исследования: изучить и проанализировать научно-методическую и психолого-педагогическую литературу по проблеме исследования; определить роль игры-драматизации в старшем дошкольном возрасте; обосновать средства и методы проведения игры-драматизации для воспитания интереса к родному языку у старших дошкольников; диагностировать уровень развития родного языка у старших дошкольников посредством игр-драматизации.

В результате анализа психолого-педагогической литературы по проблеме иссле-

дования сделаны следующие выводы:

1. проблема освоения родного языка у дошкольников была многосторонне освещена в трудах отечественных психологов, методические аспекты в области психолингвистики, теории освоения родного языка детей старшего дошкольного возраста достаточно полно отражены в работах современных ученых;

2. игра-драматизация способствует развитию творческих способностей и познавательной активности детей, нравственному развитию дошкольника, формированию познавательного воображения, развитию понимания содержания художественного произведения;

2. игра-драматизация является эффективным средством в овладении старшими дошкольниками родным языком.

Для воспитания интереса у старших дошкольников к родному языку, нужно подобрать эффективные средства. Большая роль принадлежит играм-драматизациям.

Опытно-практическая работа по исследованию воспитания интереса у старших дошкольников к родному языку, проводилась на базе ГУО «Ясли-сад №114 г. Могилева».

Исследованием было охвачено 20 детей (10 детей контрольной группы и 10 экспериментальной). Исследование включало в себя три вида эксперимента: констатирующий, формирующий, контрольный.

Констатирующий эксперимент состоял из трех этапов:

- изучение опыта работы воспитателей по вопросам воспитания интереса к родному языку у детей старшего дошкольного возраста средствами игр-драматизаций, анализ методической литературы, планов воспитателей;
- диагностика детей старшего дошкольного возраста;
- анкетирование родителей по вопросам использования игры-драматизации как средства воспитания интереса к родному языку.

На первом этапе констатирующего эксперимента я изучала опыт работы дошкольного учреждения по проблеме исследования.

В экспериментальной части моей работы я использовала серию заданий для исследования речи из «Методики развития речи детей дошкольного возраста» пособие для воспитателей дошкольных образовательных учреждений, авторы Ушакова О.С. Струнина Е.М. Данная методика предназначена для выявления особенностей речевого развития детей [3, с. 112-113].

В задачи исследования входило: определить уровень развития словаря детей старшего дошкольного возраста; изучить связную речь детей шестого года жизни; определить уровень успешности выполнения заданий методики по диагностике связной речи детей; выявить особенности монологической речи детей старшего дошкольного возраста.

Задание № 1 Называть 1-2 слова к прилагательному;

Задание № 2 Пересказ сказки Алексея Якимовича «Плакса».

Для изучения уровня развития речи детей использовалась методика «пересказа текста».

Задание № 3 Описание ежа по картинке.

Составить описание, в котором присутствуют четыре структурные части: начало, середина, конец, оценка (свое отношение к ежу). Для оценки выполнения заданий использовалась балльно-уровневая система.

Проанализировав и рассмотрев работу детей можно обратить внимание на невысокий уровень речевого развития. Словарный запас недостаточен, дети часто делают замену белорусских слов на русские.

Таким образом, из 20 человек к высокому уровню обученности родному (белорускому) языку относятся 2 человека; к среднему уровню относятся 9 человек; к низ-

кому уровню относятся 9 человек.

Следующей частью диагностики стало изучение игровых позиций ребенка в играх-драматизациях с использованием этюдов и упражнений.

Этюды и упражнения на понимание эмоционального состояния персонажа. Исследователями А.Г. Гогоберидзе, О.В. Солнцевой была принята классификация игровых позиций дошкольников:

Ребенок – режиссер, ребенок – актер, ребенок – зритель, ребенок – декоратор. Исходя из характеристик, была проведена диагностика игровых предпочтений дошкольников в играх-драматизациях [1, с. 76-85].

В процессе исследования было выявлено: в играх - драматизациях дети занимают следующие позиции: все дети в группе - «зрители» (20 человек), среди них «зритель - актер» – 11 чел., «зритель - актер - режиссер» – 2 чел, явная позиция «зритель» - 7 чел.

«Зритель - актер» - 55 %, «Зритель - актер - режиссер» - 10 %, только «зритель» - 35 %.

На констатирующем этапе эксперимента для получения первоначальных представлений о двуязычных детях было проведено анкетирование родителей. Анкетирование позволило установить, что внутри семьи чтение литературы на белорусском языке не является приоритетным, предпочтение отдается русскому языку.

Игра-драматизация оказывает благоприятное влияние на развитие личности ребенка: развиваются память, речь, мышление, воображение, внимание, способствует психическому развитию детей. Игра-драматизация стимулирует развитие творческих способностей детей [2, с.14].

Целью следующего этапа опытно-практической работы было: сформировать те знания, умения, навыки, которые дети усвоили ранее, выяснить, как дети усваивают новый материал на занятиях с использованием игр-драматизаций и национального материала, воспитывать интерес к родному (белорусскому) языку.

Для решения выше перечисленных задач с детьми старшего дошкольного возраста на примере национального фольклора и белорусской художественной литературы была проведена разнообразная работа: игра-драматизация белорусской народной сказки «Зайкава хатка», выразительное чтение стихотворений про Беларусь, инсценировка по стихотворению Артура Вольского «Захварэў парсючок».

В процессе формирующего эксперимента на занятиях по обучению и воспитанию интереса к родному языку я использовала словесные (речевой образец, повторение, объяснение, указание, оценка, вопрос), наглядные (картинки, игрушки) и игровые приемы.

Воспитание интереса посредством игр-драматизации к родному языку осуществлялось на занятиях и в свободное от занятий время. В режимных моментах и на занятиях активно использовались скороговорки и физкультминутки.

К концу проведения эксперимента наметились явные положительные результаты в уровне обученности родной речи. Проводя повторное диагностирование уровня развития речи после формирующего этапа, я использовала виды заданий аналогичные первым.

Для обеспечения контроля за развитием формирующего этапа эксперимента и фиксации изменений в уровне воспитания интереса к родному языку посредством игр-драматизации у двуязычных детей мною были сопоставлены результаты, полученные в начале констатирующего этапа эксперимента, с результатами, полученными в конце формирующего эксперимента.

Сравнительный анализ обеих групп показал, что у детей экспериментальной группы в ходе эксперимента значительно повысился уровень обученности родному

(белорусскому) языку. По показателям экспериментальная группа повысила уровень знаний на 17%, контрольная на 5.5%. На 12% экспериментальная группа опередила контрольную. Сравнивая первоначальные данные констатирующего эксперимента у детей экспериментальной группы не было зафиксировано низких баллов. Процент высоких баллов значительно увеличился. В экспериментальной группе высокие баллы у 5 детей и у 5 детей средние баллы. В контрольной группе – 3 детей с высокими баллами, 4 – ребенка имеют средние баллы и 3 ребенка имеют низкие баллы.

Далее в повторном исследовании была проведена диагностика игровых предпочтений дошкольников в играх-драматизациях. Исследование проводилось в экспериментальной и контрольной группах. В процессе повторного исследования в экспериментальной группе было выявлено:

В играх – драматизациях дети занимают следующие позиции: все дети в группе - «зрители» (10 человек), среди них «зритель - актер» – 5 чел., «зритель - актер - режиссер» – 5 человек.

В контрольной группе: все дети в группе - «зрители» (10 человек), среди них «зритель - актер» – 4 чел., «зритель - актер - режиссер» – 3 чел, явная позиция «зритель» – 3 человека.

Анализ результатов экспериментальной группы до и после формирующего эксперимента наглядно свидетельствует об эффективности использования игр-драматизаций в воспитании интереса к родному языку. Благодаря использованным формам работы: чтение художественной литературы, рассматривание иллюстраций к литературным произведениям, самостоятельная художественная деятельность, игровые упражнения на развитие образной выразительности, упражнения по развитию интонационной выразительности речи, экспериментальная группа улучшила свои результаты. Процент детей с низким уровнем развития уменьшился. Соответственно количество детей со средним и высоким уровнем развития увеличилось на семнадцать процентов.

Исследование позволило сделать следующие выводы:

- воспитанию интереса к родному (белорусскому) языку у двуязычных детей способствует использование педагогически грамотно подобранных средств и методов работы;
- языковое предпочтение двуязычных детей связано с их словесно-практической деятельностью, это и является основой воспитания интереса к родному языку в старшем дошкольном возрасте;
- в процессе занятий с использованием игр-драматизаций эмоциональный, психический и деятельностный критерии позволяют отследить динамику воспитания интереса к родному (белорусскому) языку и выявить уровни их сформированности – низкий, средний, высокий;
- анализ опытно-экспериментальной работы по воспитанию интереса к родному языку посредством игр-драматизаций доказали ценность в решении задач, связанных с воспитанием интереса к белорусскому языку.

Список цитированных источников:

1. Маханёва, М.Д. Театрализованные занятия в детском саду : пособие для работников дошкольных учреждений / М.Д. Маханёва. – Москва : ТЦ Сфера, 2004. – 128 с.
2. Суслова, Э. Игры-драматизации – основа знакомства с культурой других народов / Э. Суслова // журнал Дошкольное воспитание. – 1994. – № 3. – С. 14.
3. Ушакова, О.С. Методика развития речи детей дошкольного возраста: учебно-методическое пособие для воспитателей дошкольных образовательных учреждений / О.С. Ушакова, Е.М. Струнина. – Москва: Владос, 2004 – 288 с.
4. Щерба, Л.В. Преподавание иностранных языков в средней школе : Общие вопросы

методики / Л.В. Щерба. – 2-е изд. : – Москва, 1974. – С. 328 с.

ВЛИЯНИЕ ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ В СИСТЕМЕ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ И ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ СЛУЖБ НА АДАПТАЦИЮ СТУДЕНТОВ ПЕРВОГО КУРСА В ВУЗЕ

Полянская Т.В., магистрант

(г. Витебск, ВГУ имени П.М. Машерова)

Научный руководитель – Богомаз С.Л., канд. психол. наук, доцент

В современных условиях деловой и профессиональный мир нуждается в подготовке квалифицированных, конкурентоспособных специалистов, обладающих высокой степенью мобильности, способных успешно реализовывать себя в нынешней социально-экономической ситуации и быстро адаптироваться к изменяющейся действительности. Стратегическая линия взаимодействия, механизмы адаптации к социальной среде будущих специалистов закладываются, как правило, в период их обучения в высшем учебном заведении. Важным этапом на этом пути является процесс адаптации личности студента к обучению в ВУЗе. Ведь именно от того, как будет пройден адаптационный период, во многом будут зависеть успешность учебной деятельности студента, качество полученного образования и возможности достижения профессионализма.

Вопросы адаптации студентов к учебной деятельности в ВУЗе рассматривались в работах: А.В. Дмитриева, А.Г. Асмолова, И.А. Зимней, Л.И. Божович, Ф.Е. Василюка, Н.Н. Обозова, Ф.Б. Березина, В.Г. Бочарова, А.С. Красовского, И.И. Зарецкой, М.С. Яницкого, В.Н. Соловьёва, Д.А. Андреевой, В.С. Викторовой и др. По мнению Т.Е. Коровкиной, процесс адаптации к учебной деятельности – это приобретение субъектности в образовательном процессе, то есть переход от объекта педагогических воздействий к субъекту профессионального образования [1, с. 36].

В психолого-педагогической литературе проблема сопровождения адаптации рассматривалась М.Р. Битяновой, К.Ю. Грачёвым, Е.И. Исаевой, В.С. Кагерманом, В.И. Слободчиковой, Л.И. Коханович, Н.Н. Михайловой, С.Г. Рудковой, В.А. Комаровым, Л.П. Лазаревым, О.Е. Шафрановым и др. И понималась как система профессиональной деятельности педагога-психолога, направленная на создание социально-психологических условий для успешного обучения и психологического развития в ситуациях взаимодействия в процессе обучения [2, с. 56-57].

В рамках нашей темы было проведено исследование, целью которого было изучение влияния системы психологического сопровождения в системе деятельности социально-педагогической и психологической службы (далее СППС), на адаптацию к обучению в ВУЗе студентов первого курса.

В исследовании приняли участие студенты первого курса историко-филологического факультета, учреждения образования «Полоцкий государственный университет». В ходе исследования нами были использованы следующие методики: методика определения типов акцентуаций характера (Н. Шмишек, К.Леонгард); методика диагностики самооценки психических состояний (Г. Айзенк); методика диагностики коммуникативных и организаторских склонностей (КОС) (В.В. Сиянский, Б.А. Федоришин)[3, с. 42].

После проведенного нами исследования, целью которого было выявление высоких показателей по нескольким типам акцентуаций характера студентов первого курса, высокие показатели наблюдаются у 29%. *Это говорит о том, что для данной кате-*

гории студентов преимущественно характерна низкая устойчивость в стрессовых ситуациях, бессилие перед внешними факторами. Они испытывают более значительные трудности в процессе адаптации к ВУЗу, что требует особого педагогического внимания и психологического сопровождения.

После проведенного исследования, целью которого было определение уровня тревожности, фрустрации, агрессии и ригидности студентов первого курса, мы получили следующие результаты:

У 54% преобладает средняя тревожность, 33% имеют низкий уровень, у 13% студентов высокий уровень. При исследовании уровня фрустрации у 60% испытуемых преобладают низкие значения, 29% имеют средний уровень и у 11% высокий уровень. Выявляя уровень агрессии, 46% имеют средний уровень и 46% низкий, у 8% высокий уровень. При исследовании уровня ригидности студентов у 47% преобладает средний уровень, 42% имеют низкий уровень и сильно выраженная ригидность выявляется у 11% испытуемых.

Студентам с высокими показателями тревожности, фрустрации, агрессии, ригидности, требуется более длительный период адаптации к новым условиям в ВУЗе. Они более восприимчивы к смене бытовых условий, требований и социальных ролей, поэтому большое значение отводится вопросам сопровождения данной категории студентов.

После проведенного исследования, целью которого было определение уровня развития коммуникативных и организаторских склонностей студентов, мы получили следующие результаты:

У 36% преобладает высокий уровень коммуникативных склонностей, 19% имеют очень высокий уровень, у 19% студентов средний уровень, ниже среднего имеют 15% испытуемых и у 11% низкий уровень. При исследовании уровня развития организаторских склонностей у 49% испытуемых преобладают низкие значения, 17% имеют очень высокий уровень, у 17% студентов высокий уровень, ниже среднего имеют 15% испытуемых и у 2% средний уровень.

Испытуемые, с развитием коммуникативных и организаторских склонностей на низком уровне и ниже среднего, испытывают трудности в установлении контактов с людьми, плохо ориентируются в незнакомой ситуации и не способны правильно принять самостоятельное решение, что, несомненно, вызывает трудности в процессе адаптации.

На основании данных первичного констатирующего эксперимента нами была разработана и апробирована программа психологического сопровождения студентов в период адаптации к условиям ВУЗа «Успешная адаптация», внедренная в деятельность СППС Полоцкого государственного университета. Цель программы: содействие успешной адаптации студентов к новым условиям жизнедеятельности: развитие адаптационных возможностей и предупреждение дезадаптации студентов первого курса.

После проведения программы психологического сопровождения, нами был проведен вторичный констатирующий эксперимент, целью которого было определение влияния формирующего эксперимента на уровень развития адаптационных возможностей. Для того чтобы определить эффективность проведенных занятий, мы использовали статистический показатель, двух выборочный t-критерий Стьюдента.

После проведенного нами повторного исследования, целью которого было выявление студентов с высокими показателями по нескольким типам акцентуаций, **данные показатели наблюдаются у 19%.**

Разница результатов первичного и вторичного констатирующего эксперимента студентов первого курса с высокими показателями по нескольким типам акцентуаций

отражена на рисунке 1.



Рис. 1 – Разница показателей акцентуаций характера

Повторная диагностика показала, что наблюдается уменьшение количества испытуемых имеющих высокий уровень выраженности по нескольким акцентуациям, о чем свидетельствует статистический показатель ($t_{\text{эмп.}}=2.943 > t_{\text{крит.}}=2.647$, $p < 0,01$), это говорит о том, что данная группа испытывает менее значительные трудности в процессе адаптации к обучению в ВУЗе.

После проведенного нами повторного исследования, целью которого было определение уровня тревожности, фрустрации, агрессии и ригидности студентов первого курса, мы получили следующие результаты:

У **52% испытуемых преобладает низкий уровень тревожности**, 43% имеют тревожность допустимого уровня, у 5% студентов высокий уровень. При исследовании уровня фрустрации у 65% испытуемых преобладают низкие значения, 33% имеют средний уровень и у 2% высокий уровень. Выявляя уровень агрессии, 67% студентов имеют низкий уровень, 29% средний, у 4% высокий уровень. При исследовании уровня ригидности испытуемых, у 54% преобладает низкий уровень, 44% имеют средний уровень и сильно выраженная ригидность выявляется у 2% испытуемых.

Повторная диагностика показала, что прослеживается положительная динамика изменения уровней тревожности, о чем говорит статистический показатель ($t_{\text{эмп.}}=3.211 > t_{\text{крит.}}=2.647$, $p < 0,01$), уровня фрустрации ($t_{\text{эмп.}}=4.132 > t_{\text{крит.}}=3.433$, $p < 0,001$), агрессии ($t_{\text{эмп.}}=2.843 > t_{\text{крит.}}=2.647$, $p < 0,01$), ригидности ($t_{\text{эмп.}}=2.276 > t_{\text{крит.}}=1.994$, $p < 0,05$). Снижение высокого уровня данных показателей оптимизирует и улучшает процесс адаптации студентов к обучению в ВУЗе. Такие испытуемые не склонны реагировать выраженным состоянием тревожности, хорошо владеют собой в различных жизненных обстоятельствах, быстро способны найти правильный способ взаимодействия с окружающими.

Разница результатов первичного и вторичного констатирующего исследования уровней тревожности, фрустрации, агрессии и ригидности студентов первого курса отражена в таблице 1.

Таблица 1 – Разница показателей студентов первого курса

Переменные	Высокий уровень		Средний уровень		Низкий уровень	
	Первичный констатирующий эксперимент	Вторичный констатирующий эксперимент	Первичный констатирующий эксперимент	Вторичный констатирующий эксперимент	Первичный констатирующий эксперимент	Вторичный констатирующий эксперимент

	мент	эксперим.	эксперим.	эксперим.	эксперим.	эксперим.
<u>Тревож-ность</u>	13%	5%	54%	43%	33%	52%
<u>Фрустра-ция</u>	11%	2%	29%	33%	60%	65%
<u>Агрессия</u>	8%	4%	46%	29%	46%	67%
<u>Ригид-ность</u>	11%	2%	47%	44%	42%	54%

После проведенного нами повторного исследования, целью которого было определение уровня развития коммуникативных и организаторских склонностей студентов, мы получили следующее:

У 40% студентов преобладает высокий уровень коммуникативных склонностей. 27% имеют очень высокий уровень, у 19% студентов средний уровень, ниже среднего имеют 14% испытуемых, низкий уровень не выявлен. При исследовании уровня развития организаторских склонностей у 29% студентов выявляется высокий уровень, 24% имеют очень высокий уровень, ниже среднего 18%, у 15% испытуемых преобладают низкие значения, и у 14% средний уровень.

Разница результатов первичного и повторного констатирующего исследования уровней развития коммуникативных и организаторских склонностей студентов первого курса отражена в таблице 2.

Таблица 2 – «Разница показателей студентов первого курса»

Переменные		Очень высо- кий	Высо- кий	Сред- ний	Ниже средне- го	Низ- кий
Коммуникатив- ные склонности	Первичный экспери- мент	19%	36%	19%	15%	11%
	Вторичный экспери- мент	27%	40%	19%	14%	0%
Организаторские склонности	Первичный экспери- мент	17%	17%	2%	15%	49%
	Вторичный экспери- мент	24%	29%	14%	18%	15%

Повторная диагностика показала, что прослеживается положительная динамика изменения уровня развития коммуникативных ($t_{\text{эмп.}}=1,998>t_{\text{крит.}}=1,994, p<0,05$) и организаторских склонностей ($t_{\text{эмп.}}=3,951>t_{\text{крит.}}=3,433, p<0,001$). Испытуемые с высоким и очень высоким уровнем проявления коммуникативных и организаторских склонностей, легче адаптируются в новом учебном коллективе, активно стремятся к организаторской деятельности, стремятся расширить круг своих знакомых, а значит и лучше приспосабливаются к новым условиям обучения в ВУЗе.

Таким образом, исходя из полученных результатов вторичного констатирующего эксперимента, можно сделать вывод о том, что проведенная нами программа по по-

вышению уровня адаптационных возможностей студентов первого курса изменила показатели исследования в положительную сторону. Полученные результаты продемонстрировали, что процесс адаптации студентов-первокурсников к среде ВУЗа статистически значимо повышается и будет более успешным, при реализации организованного психологического сопровождения. А ведь успешная, эффективная, оптимальная адаптация первокурсников к жизни и учебе в ВУЗе – залог дальнейшего развития каждого студента как человека, гражданина, будущего специалиста.

Список цитированных источников:

1. Зеер, Э.Ф. Социально-профессиональное воспитание в вузе / Э.Ф. Зеер, И.И. Хасанова. – Екатеринбург: Изд-во РГППУ, 2003. – 158 с.
2. Пейсахова, Н.М. Психологическая служба в вузе / Н.М. Пейсахова. – Казань: Изд. КазГУ, 1981. – 240 с.
3. Фетискин, Н.П. Социально-психологическая диагностика развития личности и малых групп/ Н.П. Фетискин, В.В.Козлов, Г.М. Мануйлов. – М.: Изд-во Института Психотерапии, 2002. – 490 с.

РАЗВИТИЕ СВЯЗНОЙ РЕЧИ НА УРОКАХ РУССКОГО ЯЗЫКА И ЛИТЕРАТУРНОГО ЧТЕНИЯ

Прудникова Е.М., студентка 3 курса
(г. Витебск, ВГУ имени П.М. Машерова)

Научный руководитель – Крицкая Н.В., канд. филол. наук, доцент

Речь человека является одним из важнейших показателей культуры человека, его мышления и интеллекта. Ещё в раннем детстве она начинает проявляться в виде звуков, отдельных слов, не имеющих ещё четкого грамматического оформления. Со временем речь обогащается и усложняется. Ребёнок начинает активно овладевать богатством речи в процессе своей речевой практики, овладевать фонетическим строем и лексикой, постепенно усваивая закономерности изменения слов, овладевает диалогом и монологом. Проблема связной речи учащихся достаточно актуальна в современном мире, но говоря о её развитии необходимо выяснить, что же такое речь. Речь – это вид деятельности человека, реализация мышления на основе использования средств языка [1, с. 314]. Учитель должен уметь развивать не только внешнюю речь (устную и письменную), но и внутреннюю речь учащихся. Большую роль также играет речевая среда, в которой воспитывается ребёнок, речь взрослых и то внимание, которое они уделяют детям, исправляя недочёты в их речи, рассказывая сказки и различные истории, разговаривая с детьми о прочитанном, о том, что им приходится наблюдать, и т. п. [2, с. 81]. В школе всё это делает учитель на уроках русского языка и литературного чтения. Для каждого из уроков существуют свои подходы и задания для развития связной речи учащихся.

На литературном чтении учитель активно развивает устную речь, поэтому и развитие речи происходит более продуктивно, так как у младших школьников опережающее развитие носит именно она. На уроках для развития связной речи учитель совместно с учащимися разбирает нормы произношения различных слов и правильную постановку ударения, произношение чистоговорок, учит пользоваться словарями для поиска значения слова вызвавшего затруднения и многое другое. Е.А Кисть, например, предлагает поэтапное введение работы по развитию речи на уроках литературного и внеклассного чтения, которая включает в себя: 1) работу с загадками; 2) работу со стихотворениями, рассказами, сказками; 3) «проба пера»: создание собственных загадок,

сказок, рассказов и стихотворений [5, с. 12].

Также довольно эффективными являются игры-упражнения познавательного характера, цель которых облегчить деятельность учащихся на уроке.

На уроках литературного чтения могут использоваться следующие игры:

1) Игра «Доскажи словечко»

Учитель называет слово, а учащиеся подбирают к нему другие рифмующиеся слова. Например: речка – печка, свечка, колечко; апрель – капель, портфель, кисель и т.д.

2) Игра «Наоборот»

Учитель предлагает пары слов синонимов, которые могут быть записаны на доске или напечатаны в виде карточек, к которым нужно подобрать антоним, а к антониму подобрать синоним. Например: толстый, пухлый – тонкий (худой); грусть, тоска – радость (веселье) и т.д.

3) Игра «Дай определение».

На доске записывается слово по вертикали. Учащиеся должны придумать на каждую букву новое слово и дать ему определение. Например:

Слон (крупное животное с длинным хоботом, бивнями и большими ушами);

Тарелка (предмет столовой посуды);

Окно (рама со стеклом);

Лампа (осветительный прибор).

Следует отметить, что работа учителя по развитию связной речи учащихся начальных классов на уроках литературного чтения тесно связана с развитием речи и на уроках русского языка. Там также используются некоторые виды работ проводимых на уроках литературного чтения, но при этом проводятся и письменные работы по развитию речи (сочинение, изложение).

Письменная речь, особенно в начальных классах, протекает значительно медленнее, чем устная, так как дети ещё не овладели навыком скорописи. Поэтому у некоторых детей сам процесс написания превращается в самоцель, а это отрицательно сказывается на содержании написанного сочинения. Следовательно, очень важно добиться, чтобы для каждого ученика всегда главным, ведущим было содержание.[1, с 320]

Альтернативой устного пересказа на уроках русского языка является письменный пересказ – изложение. В отличие от пересказа к нему, как к письменному виду работы, предъявляются более высокие требования – и к содержанию, и к логике, и к композиции, и к языку. Следовательно, роль изложений состоит в том, чтобы время от времени на фоне постоянной и разнообразной устной речевой деятельности тренировать школьников в составлении таких текстов, которые могли бы быть обдуманны, тщательно проверены [1, с. 364].

Перед проведением сочинения или изложения необходимо провести подготовительную работу с учащимися и активизировать их словарный запас. Не малую роль при подготовке играет повторение слов из словарных словарей, которые они ведут на протяжении учебного процесса. При проведении подготовительной работы следует помнить:

- о выразительном чтении текста с целью передачи эмоций (для сочинения следует использовать тексты по родственным темам или тексты-примеры);

- о связи с жизнью самих учащихся (тексты для изложений и темы для сочинений должны быть доступными и актуальными для школьников);

- о проведении предварительной тематической беседы(учитель должен настроить учащихся на продуктивную работу);

- о пересказе фрагментов по заранее составленным вопросам учителя (ответы учащихся должны быть развёрнутыми).

Таким образом, можно сказать, что развитие связной речи на уроках русского

языка и литературного чтения проходит на протяжении всего образовательного процесса. За этот период учитель должен помочь учащимся обогатить их речь, сделать её логичной, ясной, выразительной, точной, содержательной и грамотной. Ведь именно хорошо развитая речь является одним из важнейших средств активной деятельности человека в современном обществе, а для учащихся – средством успешного обучения не только в школе, но и других учреждениях образования.

Список цитируемых источников:

1. Львов, М.Р. Методика обучения русскому языку в начальных классах: Учеб. пособие для студентов пед. ин-тов по спец. №2121 «Педагогика и методика нач. обучения» / М.Р. Львов, Т.Г. Рамзаева, Н.Н. Светловская. - 2-е изд., перераб. - М.: Просвещение, 1987. - 415 с.
2. Ладыженская, Т.А. Система работы по развитию связной устной речи учащихся / Т.А. Ладыженская. - М.: Педагогика, 1975. - 256 с.
3. Втюрина, С.С. Школа самовыражения для каждого ребёнка / С.С. Втюрина // Пачатковае навучанне: сям'я, дзіцячы сад, школа. - 2009. - № 12. - С. 30-52.
4. Казаева, Т.Н. Развитие речи младших школьников / Т.Н. Казаева // Начальная школа. - 2007. - № 6. - С. 76-79.
5. Кисть, Е.А. Система работы по развитию речи младших школьников в период обучения грамоте / Е.А. Кисть // Начальная школа плюс До и После. - 2008. - № 3. - С. 11-15.

ЛЕКСИКО-СЕМАНТИЧЕСКИЙ РАЗБОР НА УРОКАХ ЛИТЕРАТУРНОГО ЧТЕНИЯ В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ

Романенко Д.С., учащаяся 4 курса
(г. Орша, Оршанский колледж ВГУ имени П.М. Машерова)
Научный руководитель – Григорович Н.П., преподаватель

Формирование представлений о слове как о двусторонней единице, обладающей формой и значением, начинается с начальной школы. При этом осуществляется комплексный подход к слову, оно рассматривается как явление лексическое и грамматическое, а именно: лексическое значение, звукобуквенный состав, грамматические особенности, морфемный состав, правописание, употребление в речи. Лексическая работа в начальной школе организована в следующих направлениях: активизация и расширение словарного запаса учащихся, уточнение словаря, устранение из детского словаря нелитературной лексики. Обогащение лексического запаса, как отмечают исследователи А.В. Верникова, Е.С. Грабчикова, А.Е. Прокопчик, Н.З. Стародубова не должно происходить стихийно, это одна из важнейших задач деятельности учителя, особенно на уроках литературного чтения [1, с. 16]. Поскольку все направления словарной работы организуются в начальных классах на практической основе, опора делается прежде всего на текст. На начальном этапе обучения чтению важно, чтобы младшие школьники научились правильно воспринимать слово в тексте, чтобы каждое новое слово было правильно истолковано, усвоено и воспроизводилось в нужной речевой ситуации. Следовательно, актуальность проблемы очевидна. Значимость лексической работы трудно переоценить. Учителю следует нацеливать детей на вдумчивое отношение к слову, формировать привычку замечать незнакомые при чтении слова, выдвигать прогнозы об их значении, в том числе с опорой на контекст. А это предполагает внимательное отношение самого учителя к содержанию и анализу текста про-

изведения, которое будут читать дети, к отбору слов и выражений, которые нуждаются в толковании, в уточнении или активизации. Организация пробных уроков практикантами, учащимися колледжа, в последние годы показывает, что многие из них упускают собственно лингвистический момент, сталкиваются с трудностями толкования лексем, «не видят» в текстах слов, требующих комментария учителя.

Это существующая проблема в методике подготовки к урокам чтения. Цель нашего исследования – выявление эффективных путей повышения качества лексико-семантического анализа на уроках литературного чтения в начальной школе.

В ходе эксперимента мы опирались на наблюдение пробных уроков практикантов III курса колледжа (11 чел.), сравнительный анализ уроков учителей со стажем от 2 до 9 лет (4 чел.), анкетирование учеников 4-х классов (41 учащийся), анализ научно-теоретической литературы по проблеме. Наблюдение осуществлялось в контрольном и экспериментальном классах ГУО «СШ №3 г. Орши».

Несомненно, что недостаточность лексико-семантического анализа учащимися колледжа объясняется объективными трудностями: отсутствие у обучающихся опыта прогнозирования ответов учеников, неумение младших школьников определить самостоятельно значение слова по контексту, отсутствие иллюстраций к текстам в учебниках, иллюзия семантически точного восприятия слова. Вместе с тем формулировка лексических значений даже широко известных слов вызывает затруднение у самих учащихся-практикантов – 63,7 %, что не может не вызывать тревогу.

На наш взгляд, выработка у начинающего учителя привычки обращения к толковым словарям должна стать необходимым элементом при проектировании пробного урока, организации семантической работы. Необходимость тщательного анализа тех или иных слов или выражений заставляет практикантов детально ознакомиться с текстом, чтобы успешно организовать на уроке словарную работу. В результате будущий учитель прогнозирует, какая лексика вызовет затруднения у школьников, может определить наиболее оптимальные приёмы толкования слов. Ведь далеко не всё включено в словарики после читаемых произведений. В ходе эксперимента мы убедились, что предварительный тщательный отбор лексики и подготовка учителя к её анализу совместно с детьми помогает школьникам точнее понимать читаемое. Сравним результаты: 90,5% и только 70% в контрольном классе.

Однако явно недостаточные и неакцентированные знания учащихся-практикантов иногда накладываются и на не всегда тщательную лингвистическую проработку учебных книг по чтению. И это заставляет расширить формы организации семантической работы в процессе урока.

Толкования слов, как было отмечено, приводятся в словаре, но далеко не всех. К сожалению, не всегда имеются иллюстрации к приводимым словам, что значительно бы облегчало работу. Однако некоторые нуждаются в более тщательном пояснении. Например, будущий учитель должен внести дополнения к трактованию таких слов, как: *звено* – часть школьного коллектива [2, с. 73], *полететь в тартарары* – полететь далеко [3, 126]. Не кажется удачным, на наш взгляд, объяснение «сруб – деревянные стенки колодца», тем более, что во 2 классе давалось уже пояснение «срубить дом – построить дом из брёвен». Целесообразной будет подготовка иллюстрации самим учителем к слову *гамаши* – вязанные или сшитые из плотной толстой материи тёплые чулки, покрывающие ноги от ступней до колен. На рисунке же к произведению мы видим нечто иное [3, с. 90].

При изучении одного из произведений требует пояснения лексема «кумак» (купи платок – чистый кумак) [4, с. 92]. Словарик поясняет: *кумак, кумачовый* – красный. Лексема кумачовый действительно имеет наряду со значением «сделанный из кумача» значение «красный». В говорах же (а действие в произведении происходит в деревне и

на базаре в городе) слово *кумак* обозначает хлопчатобумажную ткань, которая может быть и другого цвета: синего, чёрного, зелёного. Соответственно детям в ходе чтения надо пояснить, что продавали платки натуральные, хлопчатобумажные.

Учитывая вышеизложенное, будущие учителя должны быть готовы сами не только к точной формулировке лексического значения слов в изучаемых произведениях, но и помнить о необходимости тщательного чтения «с карандашом» и выявления в полном объёме лексики, требующей пояснения. Это в первую очередь касается текстов, не связанных тесно с личным опытом школьников: вылитый Кощей, трава сандрит, титулярный советник, амбар, полотно, Калиновый мост, калики перехожие и др. С этой целью на занятиях по методике преподавания литературного чтения важным видится обращение к анализу текстов учебных книг именно с позиций лексико-семантического разбора.

Будущие учителя на практических занятиях учатся:

- 1) опираться на словари в ходе подготовки к занятиям, в том числе этимологические, фразеологические, синонимические и др.;
- 2) обеспечивать иллюстрирование в ходе организации словарной работы;
- 3) продумывать оформление записей на доске, на индивидуальных карточках, на экране;
- 4) использовать мультимедийные средства.

Включение в содержание занятий по методике обучения литературному чтению заданий по формулировке толкований лексики изучаемых текстов позволит готовить будущих учителей к успешной реализации задач литературного образования младших школьников.

Список цитированных источников:

1. Прокопчик, А.Е. Разговор с книгой: как организовать работу над художественным произведением / А.Е. Прокопчик // Печатковae навучанне. – №12. – 2016. – С. 15–19.
2. Воропаева, В.С. Литературное чтение: учебник для 2-го класса в 2 ч. / В.С. Воропаева, Т.С. Куцанова. – 3-е изд., испр. и доп. – Минск: Нац. ин-т образования, 2016. – Ч.1. – 128 с.
3. Воропаева, В.С. Литературное чтение: учебник для 3-го кл. в 2 ч. – Ч.2 / В.С. Воропаева, Т.С. Куцанова. – переиздание, исправленное и дополненное. – Минск: Белорусский республиканский литературный фонд, 2012. – 128 с.
4. Воропаева, В.С. Литературное чтение: учебник для 4 класса в 2 ч. – Ч.2 / В.С. Воропаева, Т.С. Куцанова. – 2-е изд., исправ. и доп.– Минск: Адукацыя і выхаванне. 2013. – 136 с.

КОММУНИКАТИВНАЯ КУЛЬТУРА – ВАЖНЕЙШИЙ КОМПОНЕНТ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНЦИИ БУДУЩИХ ВОСПИТАТЕЛЕЙ УЧРЕЖДЕНИЙ ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Сайковская Т.О., преподаватель

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

Необходимым условием продуктивной профессиональной деятельности будущего специалиста является овладение профессиональной компетентностью, важнейшей составляющей которой выступает коммуникативная культура. Коммуникативная культура воспитателя учреждения дошкольного образования является одним из важнейших компонентов профессионально-педагогической культуры. Необходимость ее формирования

обусловлена тем, что воспитатель постоянно включен в процесс общения, предусматривающий разнообразные и многоплановые контакты с воспитанниками, их родителями, коллегами. Эти отношения возникают и развиваются в процессе педагогической деятельности, важнейшим условием осуществления которой является общение.

Под коммуникативной культурой понимают многоуровневую и многофункциональную систему, отражающую особенности этико-аксиологических достижений личности в его информационном взаимодействии с окружающим миром, с другими людьми, с самим собой.

Актуальность рассмотрения проблемы формирования основ коммуникативной культуры как основы профессиональной деятельности будущих специалистов дошкольного образования обусловлена несколькими причинами:

- в психолого-педагогической литературе не отслеживается четкого разграничения понятий «коммуникативная культура», «коммуникативная компетентность», «культура речевого общения»
- в процессе профессиональной подготовки будущего воспитателя больше внимания обращается на формирование психолого-педагогической и методической готовности организации предметно – развивающей среды и осуществления образовательного процесса в дошкольном учреждении, а не на подготовку к реальному педагогическому общению, т.е. к развитию коммуникативного потенциала учащихся
- отсутствие отдельной учебной дисциплины, направленной на выявление уровня предрасположенности к педагогической деятельности и обучению навыкам профессионального общения по специальности 2-01 01 01 «Дошкольное образование» в среднем специальном учебном заведении
- возникновение серьезных трудностей в практической деятельности из – за неумения эффективно организовать педагогическое взаимодействие, успешно решать образовательно-воспитательные задачи в виду нарушения культуры общения с детьми, их родителями и коллегами.

Осмысление этих пробелов на первой ступени профессиональной подготовки специалистов для учреждений дошкольного образования побуждает заострить внимание на необходимости более серьезного подхода к формированию коммуникативной культуры как важнейшего компонента профессиональных компетенций.

В данном аспекте коммуникативная культура рассматривается как психолого-педагогический феномен, представляющий собой позицию личности воспитателя и уровень профессионального развития.

Воспитатель далеко не всегда задумывается о психологических закономерностях общения, о необходимости вариативного использования приёмов педагогического общения, о значимости коммуникативной культуры.

А между тем в современных условиях подготовки конкурентно способных специалистов коммуникативная культура становится социально и лично значима.

Социальная значимость заключается в том, что воспитатель, владеющий ею, способен создавать благоприятную психологическую атмосферу во взаимоотношениях между всеми субъектами образовательного процесса и реализовывать принципы гуманного и личностно ориентированного подхода к воспитанию будущего поколения.

Личная значимость - в том, что воспитатель, владеющий коммуникативной культурой, обретает уверенность в себе, получает удовлетворение от общения с воспитанником, испытывает чувство комфортности в избранной сфере профессиональной деятельности.

Актуальность рассмотрения данного направления профессиональной подготовки специалистов дошкольного образования обусловлена большой ценностью коммуникативной культуры в построении педагогического процесса и большой ее значимостью в

процессе саморазвития и самосовершенствования педагога.

Педагогическое общение имеет определенную структуру, которая соответствует логике образовательного процесса, включающего педагогическую цель, реализацию образовательных задач, анализ и оценку. Поэтому коммуникативная культура в сегодняшней педагогической действительности – одно из наиболее важных (наряду с профильной подготовкой) условий гуманизации и улучшения образовательного процесса.

Чтобы повысить эффективность подготовки будущих воспитателей и реально заложить основы формирования коммуникативной культуры, надо определить данное понятие как интегральное и наиболее широкое.

Коммуникативная культура – это сложное понятие, которое включает в себя: - когнитивно- мотивационный компонент

- операционно – деятельностный
- интегрально – личностный
- риторический

В процессе профессиональной подготовки будущих воспитателей прежде всего надо сформировать представление о коммуникативной культуре как духовной ценности и важнейшего компонента психолого-педагогической культуры, осознание её социальной и личностной значимости для будущей практической деятельности, сформировать внутреннюю потребность в саморазвитии и самосовершенствовании коммуникативной компетентности.

Также в процессе теоретического изучения учебных дисциплин и прохождения психолого-педагогической, технологической практики по специальности «Дошкольное образование» в колледже надо вооружить учащихся не только знаниями психологических закономерностей общения с детьми дошкольного возраста и педагогическими приёмами организации эффективного взаимодействия, но и практическими умениями «вхождения в контакт, умениями «управлять педагогической ситуацией общения», «разрешать конфликтные ситуации», навыками «владения профессиональной культурой речевого общения» и « невербальными средствами педагогического общения». Очевидно, что на стадии подготовки будущих специалистов возможно лишь формирование первоначальных психолого-педагогических представлений о культуре общения и коммуникативных умений и навыков, которые в дальнейшем будут совершенствоваться в самостоятельной профессиональной деятельности.

Но если не заложить фундамент культуры педагогического общения в учебном задании, то в дальнейшем воспитатели испытывают серьёзные трудности в выстраивании системы профессионального взаимодействия с воспитанниками, их родителями и коллегами, что зачастую приводит к уходу из профессии. Выпускники колледжа, только самостоятельно работая в дошкольном учреждении, осознают, что их научили многому, но не научили главному – умению общаться с учётом особенностей поведения современных детей, повышенных родительских притязаний, практическим приёмам психоэмоциональной саморегуляции и сохранения психологического здоровья.

Для более успешной адаптации в реальной педагогической действительности также необходимо рассматривать коммуникативную культуру как развитие коммуникативного потенциала будущего специалиста и совершенствование его личностных качеств. Коммуникативный потенциал личности – это интегративная характеристика личности, включающая как неизменные особенности психического склада, заложенного генетически (тип нервной деятельности, темперамент, степень экстра - или интровертированности), так и качества, поддающиеся воспитанию и развитию. Одни в процессе самовоспитания можно довести до желаемого уровня; от других, отрицательно влияющих на культуру общения и самоощущения в коммуникативной деятельности, можно избавиться.

Для будущего воспитателя наиболее значимы такие показатели коммуникативного потенциала, как: коммуникативные способности, педагогический такт, терпимость, эмпатия, самоуважение, наблюдательность, способность влиять на других, оптимизм.

Что не менее важно, так необходимость сформировать умение слушать собеседника и анализировать ситуацию педагогического общения.

Риторический компонент включает в себя владение культурой педагогической речи и эмоционально-выразительными невербальными средствами. Опыт работы с современными учащимися показывает, что они испытывают затруднения в построении речевых высказываний, допускают ошибки в устной и письменной речи, недостаточно свободно используют средства языка для того, чтобы сделать свою речь эмоциональной и выразительной.

Важно у будущих специалистов сформировать правильную и грамотную речь, спокойный, доброжелательный тон, уместный темп, правильное интонирование предложений, соблюдение логических пауз и ударений, уместное использование выразительных средств языка.

Также важно научить построению речевого обращения к ребёнку, доступного для его понимания в зависимости от возрастных особенностей и от конкретной педагогической ситуации.

Такой комплексный подход к формированию мотивации, профессиональных компетенций и личностному развитию учащихся обеспечит повышение качества профессиональной подготовки будущих специалистов. Коммуникативная культура современного педагога – залог организации педагогического взаимодействия на доверии, взаимопонимании, сотрудничестве.

Список цитированных источников:

1. Зарецкая, И.И. Коммуникативная культура педагога и руководителя/И.И. Зарецкая. – М.: Издательский дом «Сентябрь», 2002. – 160 с.

СПЕЦИФИКА УЧЕБНОЙ МОТИВАЦИИ В МЛАДШЕМ ПОДРОСТКОВОМ ВОЗРАСТЕ

Селезнева Е.В., магистрант

(г. Витебск, ВГУ имени П.М. Машерова)

Научный руководитель – Кияшко Д.Ю., канд. психол. наук

Мотивация, являясь психологической характеристикой зрелой личности, одним из центральных личностных образований, выражает содержательное отношение человека к социальной действительности и в этом качестве определяет мотивацию его поведения, оказывает существенное влияние на все стороны его деятельности.

Мотивация находится в центре внимания как зарубежных, так и отечественных исследователей. В зарубежной психологии мотивация рассматривается в контексте различных теорий. В основе содержательных теорий мотивации находится анализ потребностей основного фактора, определяющего мотивацию. Так, А. Маслоу рассматривает мотивационный процесс как стадийное удовлетворение пяти основных потребностей человека, которое начинается с низших потребностей, а затем переходит к высшим. К основным потребностям А. Маслоу относит физиологические потребности, потребности в безопасности и стабильности, потребности в принадлежности, причастности, потребности в общественном признании, потребности самореализации [11, с. 76]. Теория потребностей А. Маслоу была переработана К. Алдерфером, объ-

единившим потребности в три группы: экзистенциальные (базовые), социальные (межличностные отношения) и потребности в росте (стремление к самосовершенствованию и личностному росту).

В отличие от содержательных теорий, процессуальные теории мотивации рассматривают мотивационный процесс через призму конкретных жизненных ситуаций. Ф. Херцбергом была предложена двухфакторная теория мотивации труда: гигиенические факторы (удовлетворение физиологических потребностей человека) и факторы-мотиваторы (повышение мотивации труда) [10, с. 23]. Значительный вклад в изучение мотивации был внесен Д. Маккеландом, разработавшим теорию мотивационных потребностей. Согласно Д. Маккеланду, основное значение имеет удовлетворение таких высших потребностей, как потребности во власти, успехе и принадлежности [6, с. 85]. В свою очередь Д. Мак-Грегор предложил ХУ-теорию: теория Х означает авторитаризм в управлении, а теория У – демократизм в руководстве [12, с. 87]. В процессуальных теориях мотивации большой популярностью пользуется и теория ожидания В. Врума, в которой ожидание затрат труда-результатов и результатов-вознаграждений является не менее важным фактором, чем наличие определенной потребности. В модели мотивации Портера-Лоулера мотивация определяется как функция затраченных усилий, полученных результатов, восприятия работниками вознаграждения (справедливое - несправедливое), степень удовлетворения.

В трудах отечественных ученых проблема мотивации исследуется с позиции деятельностиного подхода, в соответствии с которым мотив тесно взаимосвязан с деятельностью и осуществляет функции побуждения и направления деятельности. Опираясь на принцип единства сознания и деятельности, деятельностиный подход систематизирует мотивационно-потребностную сферу человека.

В исследовании мотивации в рамках отечественной психологии также широко используется постулат единства динамической и содержательно-смысловой сторон мотивации, который изучен через проблему системы отношений человека (В.Н. Мясищев [8]), соотношения смысла и значения (А.Н. Леонтьев [5]), интеграции побуждений и их смыслового контекста (С.Л. Рубинштейн [9]), направленности личности и динамики поведения (Л.И. Божович [3]), ориентировки в деятельности (П.Я. Гальперин [4]). Понятие динамической тенденции у С.Л. Рубинштейна основное в определении различных мотивационных проявлений – установок, эмоций, целей, задач, мотивов, потребностей, интересов, идеалов [9, с. 192]. Так, интересы являются специфическими мотивами познавательной деятельности, эмоции – формой переживания потребности, выражающей ее активную сторону.

В.Г. Асеев рассматривает мотивацию как двумодальное строение. При прогнозе возможного удовлетворения потребности возникают положительные эмоциональные переживания, при реализации потребности по объективной необходимости чаще всего возникают отрицательные эмоциональные переживания [1, с. 75].

Таким образом, мотивация представляет собой сложное, многогранное понятие. Единого, общепризнанного подхода к определению мотивации не существует.

Значительный объем исследований связан с учебной мотивацией. Учебная мотивация определяется как частный вид мотивации, включенный в учебную деятельность. Учебная мотивация с точки зрения Б.Ц. Бадмаева определяется как совокупность отношений ученика к учению (к различным аспектам учебного процесса) как к средству достижения целей обучения, ориентированность: на процесс познания (познавательные мотивы), на результат (мотивы достижения), на вознаграждение и на избегание наказаний (прагматические мотивы) [2, с. 97].

Исследователи учебной мотивации (А.К. Маркова, Л.И. Божович и другие) выделяют познавательные мотивы, связанные с содержанием учебно-профессиональной

деятельности и процессом ее выполнения, а также социальные мотивы, обусловленные различными социальными отношениями студента с другими людьми. Среди познавательных мотивов можно выделить широкие познавательные мотивы, определяющиеся ориентацией человека на усвоение новых знаний, и учебно-познавательные мотивы, характеризующиеся ориентацией на освоение способов добывания знаний, а также мотивы самообразования – направленность на самостоятельное совершенствование способов получения знания [3, с. 98].

К социальным мотивам относят: широкие социальные мотивы – стремление быть полезным обществу; узкие социальные (позиционные) мотивы – желание занять определенную позицию в социуме, заслужить авторитет; мотивы социального сотрудничества – стремление к осознанию, анализу способов и форм своего сотрудничества с окружающими, к постоянному совершенствованию этих форм. На этапе овладения профессией мотивация, связанная с интересом к данной профессии, выступает в качестве ресурса и предпосылки, которые необходимы для развития профессионализма. Иными словами, студенту необходимы устойчивые профессиональные мотивы учебной деятельности и вполне адекватные представления о своей будущей работе. При наличии этих составляющих мотивации у учащихся последние будут стремиться к постоянному развитию креативности, нацеленной на получение нового знания и формирования профессионально важных качеств.

В последние десятилетия получил развитие подход к учебной деятельности как к полимотивированной. Этот подход отражен в работах А.К. Марковой, которая рассматривает становление мотивации как усложнение структуры мотивационной сферы и входящих в нее побуждений, а также иногда противоречащих отношений между ними. В этой связи в психологии используется классификация учебных мотивов с точки зрения их личностной значимости и функции в системе учебной мотивации. При этом выделяются мотивы смыслообразующие, которые не только побуждают деятельность, но и придают ей личностный смысл, и мотивы-стимулы, которые, действуя параллельно с первыми, служат дополнительными побуждениями [7, с. 81].

Следовательно, учебная мотивация представляет собой особый вид мотивации, включающий в себя совокупность отношений ученика к учению.

С целью выявления специфики учебной мотивации младших подростков было проведено эмпирическое исследование.

В исследовании приняли участие 117 учеников 5-х классов. В исследовании была использована методика изучения мотивации обучения школьников при переходе из начальных классов в средние (М.И. Лукьянова, Н.В. Калинина). Учащимся предлагается выбрать 3 варианта ответов, чтобы исключить случайность выборов и получить объективные результаты.

Инструкция: «Дорогой друг! Внимательно прочитай каждое неоконченное предложение и предложенные варианты ответов к нему. Выбери для окончания предложения 3 варианта из предлагаемых ответов, самые справедливые и действительные по отношению к тебе. Выбранные ответы подчеркни».

Результаты проведения методики изучения мотивации обучения учащихся 5–11 класса (М.И. Лукьянова, Н.В. Калинина) представлены в табл. 3.1

Таблица 3.1 – Уровни развития мотивации обучения учеников 5-х классов

Уровень развития	Кол-во	%
Очень высокий	44	38 %
Высокий	16	14 %
Средний	56	46 %

Сниженный	1	2 %
Низкий	0	0 %

Таким образом, у 38 % младших подростков был диагностирован очень высокий уровень развития мотивации учения. У таких детей имеется познавательный мотив, стремление наиболее успешно выполнять все предъявляемые школьные требования, ученики четко следуют всем указаниям учителя, добросовестны и ответственные, сильно переживают, если получают неудовлетворительные отметки. Доминирующим мотивом учения в данной группе детей является учебный мотив.

При этом высокий уровень развития мотивации диагностирован у 14 % учеников. Эти учащиеся успешно справляются с учебной деятельностью. Ведущим мотивом учения выступает социальный мотив, то есть данным детям присуще чувство долга, ответственности, понимание социальной значимости учения.

Средний уровень был характерен для 46 % учеников. Для них характерно в целом положительное отношение к школе. В данной группе часто встречался оценочный мотив. То есть эти ученики учатся для получения хороших отметок.

Сниженный уровень развития учебной мотивации был отмечен у 2 % учеников. При этом наиболее развитой у них была внешняя мотивация. Эти дети посещают школу неохотно, предпочитают пропускать занятия. На уроках часто занимаются посторонними делами, играми. Испытывают серьезные затруднения в учебной деятельности.

Проведенное исследование позволяет сделать вывод о том, что в младшем подростковом возрасте отмечается недостаточное развитие учебной мотивации. Необходимо отметить, что высокий уровень развития учебной мотивации с преобладанием учебного мотива был отмечен примерно у половины младших подростков. Полученные результаты обуславливают необходимость проведения тщательного исследования данной проблематики для выстраивания эффективной коррекционно-развивающей работы с данной категорией учеников.

Список цитированных источников:

1. Асеев, В.Г. Мотивация поведения и формирование личности/ В.Г. Асеев. – М: ЕЕ Медиа, 2012. – 159 с.
2. Бадмаев, Б.Ц. Психология в работе учителя. Книга 1. Практическое пособие по теории развития, обучения и воспитания/ Б.Ц. Бадмаев. – М: Владос, 2004. – 233 с.
3. Божович, Л.И. Личность и ее формирование в детском возрасте/ Л.И. Божович. – СПб: Питер, 2009. – 400 с.
4. Гальперин, П.Я. Введение в психологию: Учебное пособие для вузов/ П.Я. Гальперин. - М.: Книжный дом «Университет», 1999. - 332 с.
5. Леонтьев, А.Н. Избр психол. произведения: В 2 т/ А.Н. Леонтьев. – Т.1. - М., 1983. - 392 с.
6. Макклелланд, Д. Мотивация человека/ Д. Макклелланд. – СПб: Питер, 2007. – 667 с.
7. Маркова, А.К. Психология профессионализма / А.К. Маркова. – М., 1996. – 309 с.
8. Мясичев, В.Н. Психология отношений/ В.Н. Мясичев. – М: МПСИ, 2004. – 400 с.
9. Рубинштейн, С.Л. Основы общей психологии / С.Л. Рубинштейн. – СПб.: Питер, 1999. – 720 с.
10. Херцберг, Ф. Мотивация к работе/ Ф. Херцберг, Б. Моснер Б., Б. Блох Снидерман. – М: Вершина, 2007. – 240 с.
11. Maslow, A. Motivation and Personality/ A. Maslow. - NY: Harper & Row, 1998. – 396 p.
12. McGregor, D. The Human Side of Enterprise/ D. McGregor. - NY, McGrawHill, 1999. –

ПРИМЕНЕНИЕ ИГРОВЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ УДО

Серафимович А.В., студент 4 курса

(г. Витебск, ВГУ имени П.М. Машерова)

Научный руководитель – Крицкая Н.В., канд. филол. наук, доцент

В настоящее время игровые технологии представляют огромный интерес для педагогов, потому что игра является наиболее доступным для детей видом деятельности. Уже в раннем дошкольном возрасте ребенок имеет наибольшую возможность именно в игре, а не в какой-либо другой деятельности, быть самостоятельным, по своему усмотрению общаться со сверстниками, выбирать игрушки и использовать разные предметы, преодолевать те или иные трудности, логически связанные с сюжетом игры, ее правилами.

Цель данной публикации – показать эффективность использования игровых технологий в образовательном процессе в дошкольных учреждениях.

Методологическую базу исследования составляют работы отечественных и зарубежных ученых, методистов и педагогов. В работе использовались метод изучения научно-методической литературы по проблеме исследования, метод обобщения, метод педагогического наблюдения за учебным процессом, метод анкетирования, метод обобщения.

Зарождение идеи технологии педагогического процесса связано с внедрением достижений научно-технического прогресса в различные области теоретической и практической деятельности. Методисты, педагоги и психологи, увидев в игре мощный потенциал для преодоления кризисных явлений в образовании, уже многие годы успешно используют ее в своей деятельности. Некоторые страны даже определились с направлением: Америка, например, «специализируется» на игровых методиках обучения, Франция – на так называемых ролевых играх, в Израиле вообще педагоги без знания игровых технологий не допускаются к работе с детьми.

Исследованию этой проблемы посвящены работы таких ведущих педагогов, как В.П. Беспалько, Е.В. Бондаревской, М.В. Кларина, М.М. Левиной, В.М. Монахова, С.Я. Савельева, В.В. Серикова, Н.Ф. Талызиной, П.И. Третьякова и других. От трактовки данного понятия, зависит многое в последующем анализе и понимании сущности термина. Слово «технология» происходит от греческого слова: «*techne*» – искусство, мастерство, умение и «*logos*» – наука, закон. Дословно «технология» – наука о мастерстве [1].

Под педагогической технологией понимается «система взаимосвязанных приемов, форм и методов организации учебно-воспитательного процесса, объединенная единой концептуальной основой, целями и задачами образования, создающая заданную совокупность условий для обучения, воспитания и развития воспитанников» [1].

Ученые выделяют пять видов педагогических технологий: задачные, игровые, компьютерные, диалоговые, тренинговые технологии. В нашем исследовании мы хотели бы больше остановиться на игровых технологиях. В данной классификации игровые технологии связаны с игровой формой взаимодействия педагога и учащихся через реализацию определенного сюжета (игры, сказки, спектакли, деловое общение). При этом образовательные задачи включаются в содержание игры.

В образовательном процессе используют занимательные, театрализованные, де-

ловые, ролевые, компьютерные игры. Игровые технологии являются составной частью педагогических технологий. Проблема применения игровых технологий в образовательном процессе в педагогической теории и практики не нова. Цель игровой технологии – дать возможность «прожить» в игре волнующие его ситуации при полном внимании и сопереживании взрослого. Разработкой теории игры, ее методологических основ, выяснением ее социальной природы, значения для развития обучаемого в отечественной педагогике занимались Л. С. Выготский, А.Н. Леонтьев, Д.Б. Эльконин и др.

Понятие «игровые педагогические технологии» включает достаточно обширную группу методов и приемов организации педагогического процесса в форме различных педагогических игр.

В отличие от игр вообще педагогическая игра обладает существенным признаком – четко поставленной целью обучения и соответствующим ей педагогическим результатом, которые могут быть обоснованы, выделены в явном виде и характеризуются учебно-познавательной направленностью.

Ученые-методисты выделяют следующие компоненты игровых технологий:

- мотивационный
- ориентационно-целевой
- содержательно-операционный
- ценностно-волевой
- оценочный

Все рассмотренные компоненты находятся в тесной взаимосвязи и включают ряд структурных элементов: установочный элемент, игровые ситуации, задачи и правила игры, игровые действия, игровое состояние, результат игры.

К.Д. Ушинский писал: «Для дитяти игра – действительность, и действительность гораздо более интересная, чем та, которая его окружает. Интереснее она для ребенка именно потому, что отчасти есть его собственное создание. В игре дитя живет, и следы этой жизни глубже остаются в нем, чем следы действительной жизни, в которую он не мог еще войти по сложности ее явлений и интересов. В действительной жизни дитя не более чем дитя, существо, не имеющее еще никакой самостоятельности, слепо и беззаботно увлекаемое течением жизни; в игре же дитя, уже зреющий человек, пробует свои силы и самостоятельно распоряжается своими же созданиями» [2, с. 70].

На основании этой мысли К.Д. Ушинского, мы можем выделить факторы, делающие игру для ребенка не просто привлекательной, но и незаменимой, единственной сферой реализации потребностей. Во-первых, самостоятельность: игра – единственная сфера жизни, в которой ребенок сам определяет цели и средства. Во-вторых, возможность творчества вне игры доступна лишь небольшому количеству дошкольников.

Игровые технологии тесно связаны со всеми сторонами воспитательной и образовательной работы детского сада и решением его основных задач. Однако существует аспект их использования, который направлен на повышение качества педагогического процесса через решение ситуативных проблем, возникающих в ходе его осуществления. Благодаря этому игровые технологии оказываются одним из механизмов регулирования качества образования в детском саду: они могут быть использованы для нивелирования отрицательных факторов, влияющих на снижение его эффективности.

Используя в педагогическом процессе народные игры, воспитатели не только реализуют обучающие и развивающие функции игровых технологий, но и различные воспитательные функции: они одновременно приобщают воспитанников к народной культуре. Это важное направление регионального компонента образовательной программы детского сада, которое пока еще развито недостаточно.

Некоторые современные образовательные программы предлагают использовать

народную игру как средство педагогической коррекции поведения детей. Например, они используются в работе логопедов в детских образовательных учреждениях (театрализованные игры в коррекции заикания и др.).

Театрально-игровая деятельность обогащает детей в целом новыми впечатлениями, знаниями, умениями, развивает интерес к литературе, театру, формирует диалогическую, эмоционально-насыщенную речь, активизирует словарь, способствует нравственно-эстетическому воспитанию каждого ребенка.

Игровые технологии тесно связаны со всеми сторонами воспитательной и образовательной работы детского учреждения образования и решением его основных задач.

Список использованных источников:

1. Дыбина, О.В. Игровые технологии ознакомления дошкольников с предметным миром: практико-ориентированная монография / О.В. Дыбина. – М.: Педагогическое общество России, 2008. – 128 с.
2. Ушинский, К.Д. Человек как предмет воспитания / К.Д. Ушинский. Собр. соч. Т.8. М., 1950.

ОСОБЕННОСТИ ПОДГОТОВКИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ К УЧАСТИЮ В КОНКУРСАХ РАЗЛИЧНЫХ УРОВНЕЙ

Скоринов В.В., студент 3 курса
(г. Витебск, ВГУ имени П.М. Машерова)

Научный руководитель – Сусед-Виличинская Ю.С., канд. пед. наук, доцент

Работа с одаренными и способными учащимися, их поиск, выявление и развитие является одним из важнейших аспектов деятельности учителя. Такие дети имеют более высокие по сравнению с большинством музыкальные способности и творческие возможности в их проявлении, активную познавательную потребность.

Проблемы диагностики и развития детской одаренности волнуют педагогов на протяжении многих столетий. В настоящее время интерес к данной проблеме очень высок, что объясняется, прежде всего, потребностью общества в неординарной творческой личности.

По мнению Н.С. Лейтеса, понятие «одаренность» очень близко понятию «способности» и означает не только высокий уровень, но и некоторую внутреннюю установку, направленность развивающейся личности [1, с.3]. Таким образом, можно утверждать, что одаренность – это системно развивающееся в течение жизни качество психики, которое определяет возможность достижения человеком более высоких (необычных, незаурядных) результатов в одном или нескольких видах деятельности по сравнению с другими людьми.

Б.М. Теплов определил одарённость как «качественно-своеобразное сочетание способностей, от которого зависит возможность достижения большего или меньшего успеха в выполнении той или иной деятельности» [2, с. 136]. Одарённость обеспечивает не успех в какой-либо деятельности, а только возможность достижения этого успеха. Кроме наличия комплекса способностей, для успешного выполнения деятельности человеку необходимо обладать определённой суммой знаний, умений и навыков.

Среди семи видов одарённости детей, украинский исследователь В.В. Щорс выделяет художественную одаренность, которая в свою очередь делится на одаренность в области актерского мастерства, литературы, музыки, искусства, скульп-

туры, технике и основывается на эмоциональной сфере [3].

Система работы с одаренными детьми включает в себя следующие компоненты:

- выявление одаренных детей;
- развитие творческих способностей на уроках;
- развитие способностей во внеурочной деятельности (кружковая работа, конкурсы различных уровней и т.д.).

Основные задачи, которые должен ставить перед собой учитель при развитии художественной одаренности, можно сформулировать следующим образом:

- развитие способностей и индивидуального творческого потенциала учащегося;
- создание комфортной среды общения;
- стимулирование дальнейшего развития художественных навыков;
- социализация школьников посредством полученных знаний;
- самоопределение личности.

Решение задач развития художественной одаренности подчинено выработанному мною на протяжении многолетней работы педагогическому кредо: «Люби учеников, слушай музыку, верь в себя!»

Это помогает мне не только профессионально работать, но и развиваться самому как учителю и музыканту. Одним из нововведений на моих уроках является подготовка учащихся к творческим конкурсам. В каждом конкретном случае учителю необходимо основательно и грамотно продумать все плюсы и минусы участия в конкурсе. Это, прежде всего, уровень всех участников конкурса, который, как правило, заранее не может быть известен. Кроме того, исполнение конкурсной программы зависит от многих субъективных и объективных причин. И оценка жюри, возможно, будет основана на более «жестких» критериях.

Конкурсные мероприятия областного, республиканского и международного рангов, в которых принимали участие ученики Скоринова В.В., представлены в таблице 1.

Таблица 1 – Результаты участия в конкурсах и фестивалях (2015/2016 уч. год)

№	Фестиваль	Результат
1.	Областной фестиваль молодых исполнителей имени Н.М. Петренко (г. Полоцк)	Диплом I степени
2.	Областной конкурс семейных творческих проектов «Семейное гнёздышко. Семья талантами богата» (г. Витебск)	Диплом победителя
3.	III Республиканский смотр-конкурс детского творчества «Здравствуй, мир!» (г.п. Шумилино)	I место на районном этапе
4.	XXV Столбцовский открытый областной праздник-конкурс юных музыкантов «Сымон-Музыка» (г. Столбцы)	Диплом
5.	III Международный творческий фестиваль-конкурс «На легендарной сцене» (г. Санкт-Петербург)	Диплом и звание Лауреата I степени
6.	VI Международный фестиваль-конкурс «Радуга над Витебском»	Диплом лауреата I степени
7.	Международный конкурс «Стань Звездой» (г. Москва)	Диплом Гран-при
8.	XIX Международный фестиваль народной музыки «Звіняць цымбалы і гармонік» (г. Поставы)	Диплом и звание лауреата I степени
9.	VI суперфинал Международного проекта «Салют талантов» (г. Санкт-Петербург)	Диплом и звание лауреата I степени

Бесспорно, подготовка к творческим состязаниям не только развивает интерес к занятиям, но и даёт высокие результаты. Тем не менее, следует учитывать, что результат фестивалей и конкурсов также важен. Не все учащиеся могут занять призовые места и чтобы не отбить желание заниматься дальше и продолжать принимать участие в конкурсах и фестивалях, стоит сказать: «Если тебя не наградили, то ни в коем случае не считай себя побежденным!»

Ещё один важный аспект: участие отдельных школьников в конкурсе является примером для остальных. Это может стать своеобразным толчком в творческом развитии. Ведь дети становятся одаренными не столько потому, что им больше, чем другим, дала природа, сколько потому, что они в большей мере сумели реализовать себя.

Список цитированных источников:

1. Психология одаренности детей и подростков / под ред. Н.С. Лейтеса. – М.: Издательский центр «Академия», 1996. – 416 с.
2. Теплов, Б.М. Способности и одарённость // Психология индивидуальных различий. – М.: Издательство Московского Университетата, 1982. – 136 с.
3. Щорс, В.В. Соціально-психологічний аспект роботи з обдарованими дітьми в загальноосвітній школі [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://social-vtl.blogspot.com.by/2013/02/blog-post_1431.html. – Дата доступа: 02.12.2016.

ПРИБЛИЖЕНИЕ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ К ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ РАБОТЕ НА УРОКАХ ТРУДОВОГО ОБУЧЕНИЯ

Солодкова А.Ф., кандидат педагогических наук, доцент

Крицкая Н.В., кандидат филологических наук, доцент
(г. Витебск, ВГУ имени П.М. Машерова)

В XXI веке происходят глобальные изменения в разных сферах современного общества. Интенсивно развиваются технологии получения новых материалов и оборудования, компьютерной техники, информации, педагогические технологии. Востребовано развитие новых способов образования.

В центре образовательного процесса находится ученик с его интересами, потребностями, способностями. Актуальной является проблема формирования у школьников творческого потенциала, способности самостоятельно мыслить, добывать и применять знания, обдумывать принимаемые решения, планировать действия.

Решению этой проблемы в процессе трудового обучения может способствовать мини-исследовательская работа младших школьников.

Основная часть. Исследовательская деятельность, как отмечает А.И. Савенков, это особый вид интеллектуально-творческой деятельности, порождаемый в результате функционирования механизмов поисковой активности и строящийся на базе исследовательского поведения [1].

Изучение исследовательской деятельности младших школьников нашло отражение в трудах Н.О. Ананьевой, Т.Н. Араповой, М.К. Господниковой, Т.Н. Демидко, Н.П. Захаровой, В.М. Минаевой, Е.Г. Новолодской, Н.Б. Поляниной, С.И. Сирицыной, Е.Ю. Смирновой, Н.А. Субботиной, О.А. Шамигуловой, И.А. Шараповой и др. Эти исследования, в основном проводились при изучении таких предметов как «Человек и мир», «Математика», а также внеклассной и кружковой работы.

Ряд важных теоретических и методических положений о развитии творческой

активности младших школьников в художественно-конструкторской и трудовой деятельности содержат труда Г.Н. Бурбушевой, М.В. Кудейко.

Недостаточно разработана обозначенная проблема при изучении предмета «Трудовое обучение».

Цель исследования: выявить особенности организации мини-исследовательской работы на уроках трудового обучения по вовлечению учащихся в конструирование своих собственных знаний, формированию у них познавательной активности, наблюдательности, творческого потенциала.

Материал и методы исследования. Материалом для данного исследования послужила деятельность младших школьников на уроках трудового обучения в 1-4 классах гимназии № 5 г. Витебска, в период 2014-2015, 2015-2016 учебные годы. Использовались методы: изучение и анализ литературы по теме исследования, обобщение педагогического опыта, наблюдение, беседа, анализ результатов творческой деятельности школьников.

Анализ содержания программ по трудовому обучению в начальных классах [2] показал, что формировать исследовательские умения школьников можно с I по IV класс, когда дети знакомятся со свойствами различных материалов, инструментами, объектами труда и технологией их изготовления.

Так, экспериментальным путём школьники выявляют свойства бумаги и картона: прочность, толщина, водопроницаемость, упругость, шероховатость, способность к сгибанию, скручиванию, разрыву, разрезанию, склеиванию.

Исследовательская работа детей организуется таким образом, чтобы каждый ученик имел на столе образцы тех видов бумаги и картона, свойства которых он будет изучать, необходимое оборудование, приспособления. Элементы кратковременного исследования можно вводить в первом классе (3-5 мин.). Лучше изучить свойства материалов, объяснить то или иное явление учащиеся смогут, если сами проводят опыты, наблюдения, лабораторные работы под руководством учителя.

Методика проведения мини-исследовательской работы во II-IV классах может быть следующей: а). постановка проблемы; б). постановка учебных задач; в). прогнозирование результатов исследования; г). инструктаж; д). планирование действий; е). выполнение работы учащимися; ж). анализ полученных результатов и сравнение их с прогнозируемыми; з). выводы; и). применение на практике.

При организации исследовательской работы в начальных классах необходимо учитывать возрастные психолого-физиологические особенности детей, специфику их познавательных процессов, частую смену нескольких видов деятельности.

Благоприятные возможности включения учащихся в мини-исследовательскую работу имеют уроки по изготовлению изделий из текстильных материалов. Выполняя задания поискового характера у учащихся формируются представления о строении ткани, ниток, простых видах переплетения нитей основы и утка, прочности, плотности, толщине тканей, их способности к резанию, прокалыванию впитыванию влаги, отличительных свойствах шелковых, шерстяных, хлопчатобумажных, льняных и синтетических тканей. Учащиеся проводят опыты и наблюдения на сравнение ткани и бумаги на прочность, гибкость, строение. Самостоятельно выявляют отличительные особенности ткани и других текстильных материалов: синтепона, трикотажа, меха. Приобретенные знания способствуют повышению сознательности детей в выборе материала для практической работы, в определении приемов её выполнения.

Дать более полное представление о различных сторонах изучаемого объекта позволяет иногда неоднократное, от класса к классу, возвращение к экспериментированию по рассматриваемой теме.

Например. Учащиеся II класса получают первоначальные представления о пере-

плетении нитей основы и утка при выполнении заданий наблюдения, упражнений. Школьники рассматривают лоскуты марли, канвы, ситца непосредственно и напросвет, затем через лупу. Коллективно формулируют вывод: ткань состоит из переплетенных между собой нитей. Учитель предлагает детям выдернуть из лоскутов марли, канвы, ситца отдельные нити и ответить на вопрос: Как переплетаются между собой нити? Одни нити располагаются вдоль лоскута, другие поперек. Учащиеся делают бахрому по одному краю лоскута из ситца. Формулируют ещё один вывод: Нити в тканях располагаются определенным образом – одни нити идут в продольном направлении, другие – в поперечном. Что же нужно сделать, чтобы получить ткань? (продольные и поперечные нити переплести определенным образом, соткать).

В третьем классе учащиеся изучают плотность, толщину, прочность ткани. Учитель советует детям потрогать образцы тканей, посмотреть на свет, выдернуть отдельные нити. (Марля очень редкая ткань, она просвечивает; ситец – материал более плотный). От чего зависит плотность ткани? Школьники делают вывод: плотность ткани зависит от толщины пряжи, из которых она соткана, от того, насколько тесно нити расположены в ткани, как сильно друг к другу прижаты. Устанавливают прямую зависимость толщины ткани и толщины ниток, из которых ткань изготовлена. Проводятся наблюдения и опыты на сравнение ткани с бумагой на прочность, гибкость; как ведут себя продольные и поперечные нити в ткани при её растяжении.

К четвертому классу учащиеся путём простейших исследований и наблюдений, практических работ делают самостоятельные выводы о новых свойствах переплетения нитей в тканях. Дети знакомятся с полотняным, саржевым, сатиновым переплетением. Во многих тканях полотняного переплетения можно сосчитать, сколько нитей основы и утка приходится на 1 кв.см. Чтобы сосчитать нити в более плотных тканях, можно воспользоваться лупой. Школьники убеждаются, что саржевое с сатиновое переплетение более плотное. Дети выполняют практическую работу – плетут бумажные коврики, соответствующие трем видам переплетения нитей в тканях. На самодельных ткацких рамках соткали небольшие изделия – закладки. Школьники наглядно познакомились с понятиями «нити основы» и «нити утка», процессом ткачества.

Привлечь детей к выполнению задания исследовательского характера помогают игры: «Кто лучше сумеет отличить происхождение ткани на ощупь?», «Кто быстрее определит и назовёт признаки лицевой и изнаночной сторон ткани?» и др. Учащиеся на уроках могут выступать в роли прядильщицы, когда знакомятся с прядением пряжи из волокон; в роли ткача, когда знакомятся с ткачеством.

Уроки трудового обучения обладают значительными возможностями по вовлечению учащихся в миниисследовательскую работу. Дети учатся наблюдать, прогнозировать результаты исследования, задавать вопросы, анализировать, проводить опыты, классифицировать, обобщать, формулировать выводы, давать определения понятиям. Организуя поисковую деятельность с применением игровых приёмов, у учащихся повышается познавательная активность, возникает интерес к изучаемому материалу. В процессе исследовательской работы у школьников формируется способ исследовательского поведения, умения самостоятельно получать новую информацию, оперировать ею, умение работать по инструкции. Элементы кратковременного исследования можно включать в любой урок. Главное, чтобы выявленные свойства или явления напрямую были связаны с практической работой учащихся. Исследовательская работа может проводиться на протяжении всего урока. Она может быть многократной, групповой, индивидуальной, коллективной.

Список цитированных источников:

1. Савенков, А.И. Исследовательское обучение и проектирование в современном об-

- разовании // Исследовательская работа школьников. 2004, № 1, с. 22-32.
2. Учебные программы для учреждений общего среднего образования с русским языком обучения 1-4 классы. – Мн.: Нац. институт образования. 2012. – с. 153-197.

СОВРЕМЕННЫЕ ПРЕДСТАВЛЕНИЯ ОБ ИГРЕ И ЕЕ МЕСТЕ В ОБУЧЕНИИ ДОШКОЛЬНИКОВ

Сорокина А.А., студентка 5 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 впоследствии будут зависеть успешность его учебной и трудовой деятельности, его отношения с людьми.

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.). Содержание детских игр связано как с макро, так и с микросредой, в которой живет ребенок. Игры детей являются доказательством тесной связи их с миром взрослых. В играх дети вступают в такие отношения, которые в других условиях им недоступны. Это отношения взаимного контроля, соподчинения, взаимной помощи. Как указывает Д. Б. Эльконин, в реальной жизни подобные взаимоотношения недоступны детям даже старшего дошкольного возраста. Таким образом, в своих играх дети вступают в более сложные взаимоотношения в их реальной коллективной жизни. Под влиянием игр у детей воспитываются нормы поведения, которые затем переносятся детьми за пределы игры, становятся общими нормами их поведения [4].

В игре формируется такое качество личности ребёнка, как саморегуляция действий с учётом задач количественной деятельности. Важнейшим достижением является приобретение чувства коллективизма. Оно не только характеризует нравственный облик ребенка, но и перестраивает существенным образом его интеллектуальную сферу, так как в коллективной игре происходит взаимодействие различных смыслов, развитие событийного содержания и достижение общей игровой цели. В игре дети получают первый опыт коллективного мышления, т. е. ребенок переносит усвоенный опыт из повседневной жизни в игру.

Велико значение игровой деятельности в развитии мотивационной сферы ребенка, в формировании социальной готовности его к школе. В игре активно формируется нравственные основы будущего школьника. Игра является и первой школой воли ребенка. Именно в игре первоначально проявляется способность добровольно, по собственной инициативе подчиниться различным требованиям [2].

Игры детей отличаются большим разнообразием. Они различны по содержанию и организации, правилам, характеру проявления детей, по воздействию на ребенка, по видам используемых предметов, происхождению и т.д. Все это чрезвычайно затрудняет классификацию детских игр, однако для правильного руководства играми группировка их необходима. Наибольшее распространение в педагогике имеет деление игр на две большие группы: творческие игры и игры с правилами [1].

Содержание творческих игр дети придумывают сами, отражая в них свои впечатления, свое понимание окружающего и отношение к нему. Разновидностями являются сюжетно-ролевые игры (это основной вид творческих игр), строитель-

конструктивные, игры - драматизации.

Игры с правилами создаются и вносятся в жизнь детей взрослыми. В зависимости от сложности содержания и правил, они предназначаются для детей разного возраста (дидактические, подвижные, музыкальные, игры-развлечения и игры-забавы).

Тихеева Е. И., раскрывая роль дидактической игры, подчеркивает, что именно данная игра дает возможность развивать самые разнообразные способности ребенка, его восприятие, речь, внимание. Она определила особую роль воспитателя в дидактической игре: он вводит детей в игру, знакомит с ее содержанием и правилами [3].

Много игр с готовым содержанием и правилами создается в настоящее время педагогами. Игры с правилами предназначены для формирования и развития определенных качеств личности ребенка. В дошкольной педагогике принято делить игры с готовым содержанием и правилами на дидактические, подвижные и музыкальные. Для всех игр с готовым содержанием и правилами характерны следующие особенности: наличие игрового замысла или игровой задачи, которые реализуются (решаются) через игровые действия. Игровой замысел (или задача) и игровые действия составляют содержание игры; действия, и отношения играющих регулируются правилами; наличие правил, и готовое содержание позволяют детям самостоятельно организовывать и проводить игру. Воспитательно-образовательное содержание игры заключено в игровом замысле, игровых действиях и правилах и не выступает для детей как самостоятельная задача.

Одной из основных задач умственного воспитания детей дошкольного воспитания является развитие мышления и речи. Эти две неразрывно связанных между собой психических процесса формируются, развиваются при познании ребенком окружающего мира [1].

Чтобы приучить ребенка к умственному труду, необходимо сделать его интересным, занимательным. Занимательность умственного труда достигается разными методами, среди которых на особом месте стоит дидактическая игра, содержащая в себе большие возможности для развития умственной деятельности детей, для развития самостоятельности и активности их мышления. В игровой форме сам процесс мышления протекает быстрее, активнее, так как игра - вид деятельности, присущий этому возрасту. В игре ребенок преодолевает трудности умственной работы легко, не замечая, что его учат. В зависимости от образовательной задачи дефектолог может сам варьировать условия игры. В дидактической игре дети учатся думать о вещах, которые они в данное время непосредственно не воспринимают. Эта игра учит опираться в решении задачи на представление о ранее воспринятых предметах. Игра требует использования приобретенных ранее знание в новых связях, в новых обстоятельствах. В этих играх ребенок должен решать самостоятельно разнообразные мыслительные задачи: описывать предметы, отгадывать по описанию, по признакам сходства и различия, группировать предметы по различным свойствам, признакам, находить алогизмы в суждениях, самому придумывать рассказы с включением небылиц и т.д.

Таким образом, игра – это ведущий вид деятельности дошкольников. Она важна для психического развития детей. Именно в ней формируются основные новообразования, подготавливающие переход дошкольника к следующему возрастному этапу - младшему школьнику. Так как игра - доступный, полезный, эффективный метод воспитания самостоятельности мышления у детей. Она не требует специального материала, определенных условий, а требует лишь знания воспитателя самой игры. При этом необходимо учитывать, что предлагаемые игры будут способствовать развитию самостоятельности мышления лишь в том случае, если они будут проводиться в определенной системе с использованием необходимой методики. Игра является важным средством воспитательной работы, ей принадлежит существенная роль в умственном

воспитании детей. В игре происходит формирование восприятия, мышления, памяти, речи - тех фундаментальных психических процессов, без достаточного развития которых нельзя говорить о воспитании гармоничной личности.

Список цитированных источников

1. Гринченко, И. С. Игра в теории, обучении, воспитании и коррекционной работе. Учебно-методическое пособие / И. С. Гринченко. - М.: «ЦГЛ».- 2002. - 80 с.
2. Катаева, А. А., Стребелева, Е. А. Дидактические игры и упражнения в обучении дошкольников с отклонениями в развитии: Пособие для учителя./ А. А. Катаева, Е. А. Стребелева. - М.: Гуманист. изд. центр ВЛАДОС, 2001. - 224 с.
3. Набойкина, Е.Л. Игра как средство эмоционального развития ребёнка / Е. Л. Набойкина // Дефектология. – 2006. - № 2. – С. 28 – 29.
4. Эльконин, Д.Б. Избранные психологические труды / Д.Б. Эльконин. Под ред. В.В. Давыдова, В.П. Зинченко. – М.: Педагогика. - 1989. – 560 с.

ПОИСК РАЗНЫХ СПОСОБОВ РЕШЕНИЯ ТЕКСТОВОЙ ЗАДАЧИ КАК МЕТОДИЧЕСКАЯ ПРОБЛЕМА НАЧАЛЬНОГО ОБУЧЕНИЯ МАТЕМАТИКЕ

Талай Ю.В., магистрант

(г. Минск, БГПУ имени М. Танка)

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

В курсе математики на I ступени общего среднего образования большое внимание уделяется обучению учащихся решению текстовых арифметических задач. Работа в рамках данной содержательной линии является важнейшим средством умственного развития учащихся, а также содействует формированию у них системы математических знаний, умений и навыков, предусмотренных учебной программой.

Важность обучения учащихся нахождению различных способов решения одной задачи отмечается современными педагогами-исследователями, в частности, Н.Б. Истоминой, С.К. Кожуховым, С.Е. Царевой и др. Согласно научно-методическим исследованиям, целесообразность такой работы заключается:

- во включении учащихся в поисковую деятельность,
- в формировании и развитии гибкости мышления,
- в реализации на практике дидактических принципов сознательности и активности усвоения материала,
- в формировании математической компетентности учащихся,
- в развитии познавательного интереса младших школьников.[1, 2].

На данный момент в методике начального обучения математике уже разработаны методические приёмы, направленные на формирование у учащихся умения искать разные способы решения задачи. К примеру, Н. Б. Истомина, Н. А. Матвеева выделяют такие приемы, как:

- пояснение готовых способов решения задачи,
- разъяснение плана решения задачи,
- продолжение начатых вариантов решения задачи,
- использование записи-подсказки,
- сравнение,
- соотнесение пояснения с решением

и др.[3, 4].

С целью определения сформированности у учащихся умения решать текстовые

арифметические задачи различными способами в ГУО «Средняя школа № 190 г. Минска» была подготовлена и проведена экспериментальная проверочная работа в 4 «В» классе (21 человек).

На первом этапе учащимся была предложена задача, к которой они должны были самостоятельно найти как можно больше способов решения:

В первом туре Спортландии ребята из 4 «А» класса заработали 44 очка, что на 17 очков больше, чем у 4 «Б» класса. Сколько всего очков стало у ребят после того, как одна из команд заработала еще 38 очков во втором туре?

В процессе решения задачи учащимся было также предложено пользоваться дополнительными листами бумаги, где можно было при необходимости делать вычисления, наброски решения и рисунки.

Результаты выполненной работы представлены в таблице.

Количество предложенных учащимися способов решения задачи

Количество способов решения	Количество учащихся
1	16 (76%)
2	5 (19%)
3	1 (5%)

Из данных таблицы видно, что большая часть учащихся решила задачу только одним способом. Четверо детей нашли два способа решения, лишь один ребенок записал три способа решения задачи.

Также следует отметить, что 16 учащихся, которые нашли только 1 способ решения, решили задачу способом, содержащим тот порядок арифметических действий, который соответствует последовательности предоставления данных в самом тексте задачи:

1) $44 - 17 = 27$ (очк.) – у 4 «Б»

2) $44 + 27 = 71$ (очк.) – I тур

3) $71 + 38 = 109$ (очк.) – всего

На втором этапе были проведены индивидуальные беседы с учащимися, которые нашли только один способ решения предложенной задачи.

На вопрос «Почему тебе было трудно найти другой способ?» 10 опрошенных ответили «Я не знаю, как найти другой способ». Второй по популярности ответ (4 опрошенных) – «Мы так всегда решаем (на уроках и при выполнении домашних заданий)». Еще 2 опрошенных признались, что, возможно, при наличии большего запаса времени они бы нашли другие способы решения.

На третьем этапе мы проанализировали, как дети использовали дополнительный лист бумаги, предоставленный им для вычислений или рисунков. Мы выявили, что учащиеся, решившие задачу одним способом, использовали лист бумаги в основном для вычислений. Только в двух работах были выполнены рисунки, не отражающие существенные данные текста задачи (изображения таблиц с надписями 4 «А» / 4 «Б» и рисунки идентичных блоков для I и II тура Спортландии).

В работах 4 учащихся, решивших задачу несколькими способами, были предложены более точные схематические рисунки и чертежи. Эти учащиеся говорили в ходе беседы о том, что наглядное представление данных на схемах помогло им найти второй способ решения задачи. Приведем примеры схем, выполненных этими учащимися (рисунок 1):

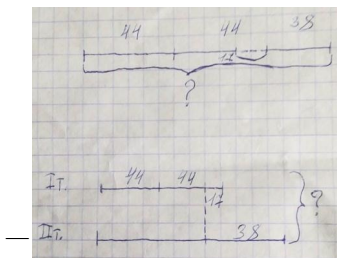
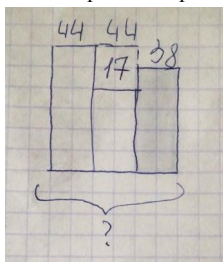


Рисунок 1. Примеры схем, выполненных учащимися 4 «В» класса

На четвертом этапе мы провели беседы с учителями той же школы. Учителя отметили, что чаще всего на уроках математики рассматривается лишь один из способов решения задачи. Они аргументировали это нехваткой времени и отсутствием методических рекомендаций по обучению поиску разных способов решения задачи. Анализируя рисунки учащихся, выполненные на дополнительных листах, учителя также подчеркнули, что учащиеся, которые могут самостоятельно строить схемы к тексту задачи, как правило, лучше решают задачи. Однако в реальной практике обучения формирование у учащихся умения самостоятельно строить схематические модели является сложной методической задачей [5, 6].

Результаты проведенной нами экспериментальной работы позволяют сделать следующие выводы:

- учащиеся испытывают трудности при нахождении различных способов решения задачи;
- учителя связывают эти трудности с отсутствием методических рекомендаций и систематической работы на уроках математики в данном направлении, а также в сложности обучения детей умению самостоятельно строить схематические модели;
- учащиеся, выбравшие только один способ решения задачи, не использовали в процессе поиска решения схематические модели текста задачи;
- учащиеся, решившие задачу двумя способами, применяли в процессе поиска решения задачи различные схемы и рисунки.

Мы полагаем, что методика обучения учащихся поиску нескольких способов решения текстовой задачи должна быть основана на учебных заданиях, где учащимся регулярно предлагаются разные варианты представления существенных данных текста задачи. По нашему мнению, эта вариативность представления данных задачи может быть реализована в тестовой форме. В таком случае использование тестов становится не только средством контроля, но и *средством обучения* учащихся решению арифметических задач разными способами.

В ходе научной работы мы запланировали разработать батарею тестовых заданий, в которых учащимся будут предлагаться разные модели одной задачной ситуации. По нашему мнению, важной особенностью этих тестов должно быть наличие нескольких правильных, но различных по форме представления, вариантов выбора. Выполняя такие тестовые задания, учащиеся регулярно будут оказываться в ситуации, при которой они видят разнообразные варианты модели, а не только одну "правильную" модель. Мы полагаем, что это поможет учащимся находить различные способы решения задачи. Проведение экспериментальной работы запланировано нами на второе полугодие 2016–2017 учебного года.

Список цитированных источников:

1. Кожухов, С.К. О методической целесообразности решения задач разными способами. [Текст] / С.К. Кожухов, С.А. Кожухова // Математика в школе. – 2010. – №3. – С. 42–44.
2. Царева, С.Е. Различные способы решения текстовых задач [Текст] / С.Е. Царева // Начальная школа. – 1991. – № 2. – С. 78–84.
3. Истомина, Н.Б. Формирование умения решать задачи различными способами [Текст] / Н.Б. Истомина, Р.Н. Шикова // Начальная школа. – 1985. – №9. – С. 50–54.
4. Матвеева, Н.А. Различные арифметические способы решения задач [Текст] / Н.А. Матвеева // Начальная школа. – 2001. – № 3. – С. 29–33.

5. Урбан, М. А. Формирование умения самостоятельно строить визуальные модели к тексту задачи в начальном обучении математике [Текст] / М.А. Урбан // Образовательное пространство детства: исторический опыт, проблемы, перспективы: Сб. науч. статей и материалов III международной научно-практической конференции. – Коломна: ГСГУ, 2016. – С.388–393.
6. Фаустова, Н.П. Формирование универсального учебного действия моделирования [Текст] / Н.П. Фаустова, Т.В. Меркулова// Начальная школа. – 2014. –№4. – С. 15–18.

ОТНОШЕНИЕ БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ К СИМВОЛИКЕ ГОСУДАРСТВЕННОГО СУВЕРЕНИТЕТА РЕСПУБЛИКИ БЕЛАРУСЬ

Татти П.С., Беляев И.А., студенты 2 курса
(г. Витебск, ВГУ имени П.М. Машерова)

Научный руководитель – Девятых С.Ю., канд. психол. наук, доцент

Одним из ключевых направлений воспитательной работы в школе является идеологическое воспитание, один из аспектов которого – формирование у обучающихся ценностей и идей, отражающих сущность Беларуси как суверенного государства.

В системе символов государственного суверенитета Республики Беларусь особое место занимают национальные символы Республики Беларусь. Национальные символы – это условные знаки, образы и предметы, выражающие особенности национальных ценностей государства и народов, его образующих.

Закон Республики Беларусь «О государственных символах Республики Беларусь» [3] определяет, что национальными символами нашей страны, отражающими ее суверенитет, выступают Государственный флаг Республики Беларусь, Государственный герб Республики Беларусь, Государственный гимн Республики Беларусь.

Как отмечает М. Елинская [2], государственные символы рассчитаны на непосредственно-эмоциональное восприятие; они благотворно влияют на эмоции, связанные с гражданским, правовым и нравственными чувствами.

Смыслы, заключенные в символах государственного суверенитета обладают огромным воспитательным потенциалом, а понимание обучающимися их сущности и значения, воспитание к ним уважительного отношения можно рассматривать как одно из направлений идеологической работы учреждения образования [1].

Педагогическая работа по формированию уважительного отношения к символам государственного суверенитета Республики Беларусь может осуществляться с учащимися любых возрастов, но именно дошкольный и младший школьный возраст – возраст наиболее чувствительный для этой важной воспитательной деятельности, поскольку этот период наиболее благоприятен для развития лучших качеств личности ребенка.

Успешность педагогической деятельности по воспитанию уважительного отношения дошкольников и младших школьников к символам государственного суверенитета Республики Беларусь детерминирована многими факторами, среди которых – личная позиция педагога по отношению к Гербу, Гимну и Флагу Республики Беларусь.

И это понятно, поскольку в этих возрастах детства педагог, наряду с родителями, занимает в глазах ребенка позицию значимого другого.

В этой связи возникает проблема, каково отношение студентов педагогических специальностей к символам государственного суверенитета Республики Беларусь. Выяснение этой проблемы и составляет цель настоящего исследования.

Материал и методы. В качестве испытуемых выступали студенты педагогиче-

ского факультета и факультета социальной педагогики и психологии УО "ВГУ имени П.М. Машерова". В качестве инструмента исследования использовалась "Методика исследования эмоционально-ценностного компонента этнической идентичности" [2], из которой было взято 3 блока (отношение к собственной этнической принадлежности, отношение к национальному гимну, отношение к национальному флагу), вопросы которых построены по принципу амбивалентности. В анонимном бланковом опросе участвовало 76 студентов.

Результаты и их обсуждение. Результаты опроса студентов по вышеозначенной методике представлены в таблицах 1–3. Как видим, распределение ответов на вопросы всех трех блоков сходны между собой.

Таблица 1

Содержание вопроса	Согласен	Скорее согласен	Ск. не согласен	Не согласен
У меня есть все основания гордиться тем, что я родился белорусом	36,8	39,5	21,1	2,6
Если быть честным (откровенным), я больше стыжусь, чем горжусь тем, что я родился белорусом	2,6	7,6	39,5	50,0

Отношение студентов к принадлежности к белорусской нации, в %

Как видно из табл. 1, три пятых от числа опрошенных испытывают позитивные чувства в связи с принадлежностью к белорусской нации; вместе с тем, и это не может не настораживать, активное неприятие собственной "белорускости" показал почти каждый десятый из числа принявших участие в опросе.

Рассмотрим отношение студентов к государственному гимну Республики Беларусь (см. табл. 2).

Таблица 2

Содержание вопроса	Согласен	Скорее согласен	Ск. не согласен	Не согласен
Я испытываю чувство гордости, когда слышу гимн Беларуси	31,6	47,4	15,8	5,3
Гимн Беларуси оставляет меня равнодушным	10,8	11,8	35,6	41,8

Отношение студентов к государственному гимну РБ, в %

Как видим, восемь из десяти студентов испытывают чувство гордости в связи с исполнением государственного гимна, однако двое из десяти признали, что факт исполнения государственного гимна оставляет их равнодушным.

В таблице 3 представлено эмоциональное отношение студентов к государственному флагу Республики Беларусь.

Таблица 3

Содержание вопроса	Согласен	Скорее согласен	Ск. не согласен	Не согласен
Я горжусь, когда вижу, как поднимается флаг Беларуси	36,8	41,6	16,3	5,3
Белорусский флаг меня оставляет равнодушным	7,9	11,1	34,2	46,8

Как видим, восемь из десяти студентов испытывают чувство гордости в связи с ритуалами государственного флага, однако, однако каждого пятого эти ритуалы остав-

ляют равнодушными.

Оценивая полученные данные во всей их совокупности отметим, что будущие педагоги испытывают амбивалентные чувства по отношению к государственным символам страны. Это, в большей степени, положительно окрашенные чувства, но и, в меньшей степени, чувства равнодушия и безразличия.

Заключение. Анализ полученных данных и их интерпретация позволяют говорить о том, что будущие педагоги в целом гордятся своей принадлежностью к белорусской нации, с уважением и эмоционально-положительным откликом относятся к символам ее государственного суверенитета. Вместе с тем, отдельные факты равнодушия к государственной символике с необходимостью требуют поиска наиболее адекватных и действенных форм, методов и средств педагогической деятельности по воспитанию уважительного отношения к этим базовым атрибутам государственного суверенитета.

Список цитированных источников:

1. Буткевич, В.В. Методика организации гражданского воспитания учащихся: пособие для педагогов учреждений общ.сред. образования / В.В. Буткевич, О.В. Толкачева. – Минск : Нац. ин-т образования, 2011.
2. Елинская, М. Государственная символика Беларуси: исторические традиции и преемственность / М. Елинская // Архивы и делопроизводство. – 2007. – № 5. – С. 108-113.
3. Закон Республики Беларусь «О государственных символах Республики Беларусь» (Принят 5 июля 2004 г. № 301-З) [Электронный ресурс]: Режим доступа: [http://www.pravo.by/pdf/2004-111/2004-111\(004-016\).pdf](http://www.pravo.by/pdf/2004-111/2004-111(004-016).pdf) - Дата доступа: 21.12.2016.
4. Стефаненко, Т. Г. Методика исследования эмоционально-ценностного компонента этнической идентичности // Стефаненко Т. Г. Этнопсихология: практикум: Учебное пособие для студентов вузов / Т. Г. Стефаненко. — М: Аспект Пресс, 2006. — 208 с.

ОСНОВНЫЕ НАПРАВЛЕНИЯ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ПРОФИЛАКТИКИ БУЛЛИНГА В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ

Трубина Е.А., учащаяся 3 курса

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

Научный руководитель – Богатырева А.Э., магистр педагогики, преподаватель

Самоуважение, как неотъемлемая черта личности, зарождается с самых юных лет, поэтому очень важно развитие детей в доброжелательной атмосфере. Но реальность порой бывает далека и от идеала. И вот уже в начальной школе налицо такое явление, как буллинг.

Буллинг (англ. *bullying*, *bully* – хулиган, драчун, задира, грубиян, насильник) – притеснение, дискриминация, травля, запугивание, задиранье, физическое или иное насилие, детская жестокость [1, с. 203].

Исследователи Шевцова О., Титова Е., Гин А., Гришаева Н., Мухина В., Фришман И., Щуркова Н. указывают, что буллинг как явление свойственен преимущественно детским или юношеским коллективам [2, с. 67]. Они объясняют это обстоятельство прежде всего тем, что школа собирает незрелых личностей – детей, которые ещё не в полной мере усвоили идеи толерантного и уважительного отношения к окружающим.

По мнению Котовой Н.В., буллингом можно считать умышленное, длительное физическое или психологическое насилие со стороны индивида или группы относи-

тельно индивида, которое происходит преимущественно в организованных коллективах с определённой личной целью (например, желание заслужить авторитет у некоторых лиц) [3, с. 4].

Буллинг в современной школе может проявляться в самых разнообразных формах: словесная травля (клички, злые шутки, словесные провокации, обзывания, оскорбления), бойкот, распространение слухов и сплетен, угрозы через интернет – кибербуллинг. Будущий учитель должен, как нам кажется, быть готовым к его проявлениям и владеть технологией решения обозначенной проблемы, уметь формировать ненасильственную среду учреждения образования. Цель исследования: выявление эффективных психолого-педагогических действий, направленных на профилактику школьного насилия, снижение асоциального поведения школьников.

Мы опирались в нашей работе на следующие методы: теоретический анализ научно-педагогической литературы, собеседование с учителями начальной школы, анкетирование, диагностика (тест «Склонности к риску», опросник Басса-Дарки), собеседование с администрацией, наблюдение. К организационно-экспериментальной части были привлечены 2 сотрудника социально-психологической службы Оршанского колледжа и 2 работника школы, 2 учителя и 43 учащихся 3-4 классов ГУО «Средняя школа №2 г. Орши».

В ходе анкетирования было выявлено, что 21% детей в той или иной степени встречались с давлением со стороны одноклассников, 67,4% – осведомлены, что некоторые или какая-то группа «могут обижать других детей». По мнению отечественных и зарубежных учёных, до 23% детей (7-11 лет) подвергаются издевательствам по отношению к себе [1, с. 204]. Существенными признаками буллинга при этом выступают неравенство сил, повторяемость, слишком высокая чувствительность жертвы, наличие в классах властолюбивых учеников.

Выявлено, что инициаторами травли, чаще всего психологической, выступают дети-буллеры, лидеры с нарциссическими чертами характера. Для них характерно стремление к власти, желание самоутверждения за счёт других. Как указали социальные педагоги, классные руководители, в любом классе есть такие ученики, поведение которых направлено на утверждение своей власти над кем-то или чем-то. Учитель должен быть готов грамотно, профессионально реагировать на таких учеников, научить детей различать истинную личностную силу и властолюбие. Если учитель умеет это делать, атмосфера в классе будет способствовать росту этой личностной силы и свободы. В связи с этим принципами профилактики могут быть:

- 1) отсутствие со стороны учителя прямой конфронтации с властолюбцами;
- 2) позволение ученикам проявлять власть в рамках каких-либо конструктивных проектов и руководить разрешёнными способами.

На наш взгляд, в борьбе с буллингом в каждом учреждении образования важно наличие системы, в которую должны входить следующие элементы:

- диагностика психосоциальной среды и мотивационно-образовательная работа с администрацией;
- консультативно-образовательная работа с педагогами и родителями;
- консультативно-коррекционная работа с детьми;
- информационно-образовательная работа с детьми;
- формирование психосоциальной среды учреждения.

Причём 100% опрошенных педагогов обратили внимание, что роль информационно-образовательной работы с детьми в современной педагогической ситуации значительно повышается.

В работе с агрессивными детьми педагоги и родители могут руководствоваться

следующим:

- изменение негативной установки по отношению к ребёнку на позитивную;
- изменение стиля взаимодействия с детьми;
- расширение поведенческого репертуара через развитие коммуникативных умений.

Когда молодой учитель сталкивается с детской агрессией, он нередко допускает неправильные действия: повышает голос, меняет тон на угрожающий; допускает сарказм, насмешки, высмеивание; предъявляет жёсткие требования, угрожает наказанием, втягивает в конфликт посторонних людей, даёт негативную оценку личности ребёнка и т.д. Целесообразнее опираться на другие приёмы:

- спокойное отношение в случае незначительной агрессии (выражение понимания чувств ребёнка, переключение внимания);
- акцентирование внимания на поступках, а не на личности (показать, что агрессия вредит прежде всего самому, указать на конструктивные способы поведения в конфликтной ситуации);
- установление с ребёнком обратной связи;
- контроль над собственными негативными эмоциями;
- обсуждение проступка (это после того, как ситуация разрешится и все успокоятся);
- сохранение положительной репутации ребёнка;
- демонстрация модели неагрессивного поведения (нерефлексивное слушание, пауза, использование юмора, признание чувств ребёнка, внушение спокойствия невербальными средствами, прояснение ситуации с помощью наводящих вопросов: здесь главное – искренность взрослого, соответствие его невербальных реакций словам);
- снижение напряжения ситуации.

Некоторые выводы. Школьное насилие имеет место быть, так как данное явление может замалчиваться, в педагогическом коллективе недостаточно комфортный психологический климат, не все учителя быстро и эффективно решают возникающие проблемы, не все родители находят правильные пути выхода из ситуаций.

Школьное насилие оказывает на детей прямое и косвенное влияние, в связи с чем в школе должна осуществляться комплексная работа по профилактике буллинга.

Расширение профессионального самосознания педагогов, формирование способности смотреть на процесс со стороны и готовность к инновациям, к использованию более эффективных методик будут способствовать снижению проявлений буллинга. Проблему школьного буллинга очень сложно искоренить в короткие сроки, но если вплотную и в системе заниматься ею всем участникам образовательного процесса, то высока вероятность того, что возможно избежать многих проявлений буллинга в школьном сообществе.

Список цитированных источников:

1. Белорусская педагогическая энциклопедия в 2-х томах. Т.1. – Мн.: «Адукацыя і выхаванне», 2015. – 736 с. ил.
2. Гришаева, Н.А. Буллинг в школе / Н.А. Гришаева // Психологические науки: теория и практика: материалы III междунар. науч. конф.; Москва, июнь 2015. – М.: Буки-Веди, 2015. – С. 66–68.
3. Буллинг в школе: причины, последствия, помощь / сост. Н.В. Котова. – Минск: Красико-Принт, 2015. – 96 с.

МЕЖПРЕДМЕТНЫЕ СВЯЗИ НА УРОКАХ МУЗЫКИ В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ

У Дун, магистрант

(г. Витебск, ВГУ имени П.М. Машерова)

Научный руководитель – Сусед-Виличинская Ю.С., канд. пед. наук, доцент

Важнейшей задачей современного школьного образования является формирование высокоразвитой личности, способной эффективно усваивать знания, принимать нестандартные решения и умеющей творчески мыслить. Перемены в жизни современной школы требуют от учителя музыки умения придать учебно-воспитательному процессу развивающий характер, активизировать мыслительную деятельность учащихся. Одной из тенденций музыкального образования школьников является прогресс интеграции искусств. Каждый вид искусства обладает особыми возможностями проникновения в духовную жизнь человека. Освоение музыки в комплексе с другими видами искусства является необходимым условием для всестороннего и гармоничного развития художественной культуры младшего школьника.

В современной дидактике не существует однозначного определения понятия «межпредметные связи», так как это явление многомерно и не ограничивается рамками содержания, методов, форм организации обучения. Многие авторы (А.В. Усова, Н.М. Бурцева Н.М. Черкес-Заде, М.М. Левина, П.А. Лошкарева, И.Д. Зверев, В.Н. Максимова) определяют межпредметные связи как дидактическое условие обучения. Таким образом, межпредметные связи – это дидактическое условие, сопутствующее отражению в учебном процессе сформированности целостного мировоззрения, соответствующего современному уровню развития науки и общественной практики, а также овладение учащимися навыками познавательной, учебно-исследовательской и проектной деятельности. В результате знания становятся не только конкретными, но и обобщенными, что дает учащимся возможность переносить эти знания в новые ситуации и применять их на практике [1].

В Концепции учебного предмета «Музыка» сформулированы цели, вытекающие из понимания музыки как части целостной художественной культуры. Реализация этих целей даёт возможность установить связи между различными видами искусства – музыкой, литературой, изобразительным искусством:

- формирование представлений об общности языков различных видов искусств;
- овладение системой метапредметных понятий;
- формирование умений трансформировать музыкальный образ в образ иной модальности [3].

В процессе работы с учащимися I-IV классов по предлагаемым темам желательно использовать впечатления, знания и умения, полученные ими на других уроках, прежде всего на уроках изобразительного искусства и чтения. Так, на уроках изобразительного искусства школьники получают различные художественные впечатления, приобретают опыт эстетического восприятия произведений. У них развивается способность отзываться на прекрасное в окружающем мире, замечать особенности природы в разное время года; чувствовать настроения в природе (радостные, грустные, спокойные, оживленные). Учащиеся знакомятся с особенностями сказочно-фантастического изображения; получают представление о народно-художественном творчестве. Все это способствует и более полному восприятию музыки.

На уроках чтения (и развития речи) школьники с помощью художественных

произведений (стихи, рассказы) знакомятся с различными явлениями окружающей жизни, а некоторые особенности жанра сказки помогают осознать элементы чудесного, фантастического. Это способствует более полному и глубокому восприятию аналогичных явлений, отраженных в музыкальных произведениях.

При восприятии и исполнении музыкальных произведений применяются полученные на уроках чтения знания и навыки работы над текстом: умение ответить на вопросы о прочитанном и о своих наблюдениях, делить текст на законченные по смыслу части, выделять основное в содержании части и произведении в целом. При разборе структуры музыкальных произведений и изучении нотной грамоты учащимся могут помочь формируемые у них на уроках математики навыки счета и представления о возможности использования букв как символов, а также полученные на уроках изобразительного искусства элементарные пространственные представления. При разучивании хоровых произведений и работе над музыкальной импровизацией на стихотворные тексты используется полученное на уроках чтения умение выразительно читать текст, выделять голосом важные по смыслу слова в предложении, правильно произносить слова; используются навыки слогового и звукобуквенного анализа. Специальное внимание при этом обращается на сравнение речевой и музыкальной интонаций, на их выразительные возможности. Введение в программу уроков музыки движения под музыку предполагает использование умений и навыков, получаемых учащимися на уроках физкультуры. К ним относятся: основная стойка, маршировка, ходьба с замедлением и ускорением, с остановкой; построение и движение колонной; положение и движение рук: вниз, вперед, в стороны, вверх; на пояс, к плечам, перед грудью; движения кистями и пальцами рук; поочередное движение рук; повороты туловища направо, налево; повороты головы [2]

Методика преподавания уроков музыки в контексте межпредметных связей (Рис. 1) дает возможность включать разные типы художественного мышления; визуально наблюдать развитие дифференцированного зрения в процессе разных видов восприятия (зрительного, слухового, звукового, слова, движения, ощущения, осязания) и практической деятельности; осваивать историю культуры родного края, мирового художественного наследия; развивать фантазию и воображение, собственное творчество учащихся, самостоятельное порождение музыкального продукта в разных формах искусства.

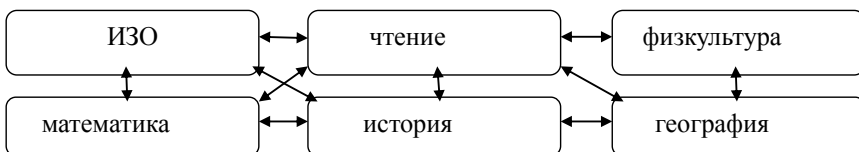


Рисунок 1 – Межпредметные связи на уроке музыки

Однако межпредметные связи на уроке музыки должны взаимодействовать с жизнью. Это и является залогом того, что музыка будет входить в сознание школьников более прочно, как часть жизни, как сама жизнь (Д.Б. Кабалевский).

Рассмотрим междпредметные связи на примере урока музыки «Грёхчастная форма» в 3 классе (Табл. 1).

№	Межпредметная связь с уроком	Учебный материал
1.	урок чтения	Генрик Ибсен «Пер Гюнт»
2.	урок истории	сведения о писателе Г. Ибсене, композиторе Э. Григе

3.	урок географии	упоминание о странах, где жили Г. Ибсен и Э. Григ
4.	урок математики	трехчастное музыкальное произведение
5.	урок ИЗО	рисунки, иллюстрации, наглядный материал
6.	урок физкультуры	движения под музыку

Используя на уроках музыки межпредметные связи, опираясь на знания младших школьников и их жизненный опыт, учитель способствует осознанию и ощущению прекрасного, организует «внутренний диалог» ученика с самим собой и с героями произведения, помогает не только познать мир и его законы, но и познать собственное внутреннее «я». Ведь искусство незаметно, ненавязчиво и в то же время активно формирует отношение человека к миру и самому себе.

Список цитированных источников:

1. Блинова, Т.Л., Подход к определению понятия «Межпредметные связи в процессе обучения» с позиции ФГОС СОО [Текст] // Блинова Т.Л., Кирилова А.С. // Педагогическое мастерство: материалы III Междуна. науч. конф. (г. Москва, июнь 2013 г.). – М.: Буки-Веди, 2013. – С. 65-67.
2. Интеграция и межпредметные связи в процессе обучения школьников / Методика преподавания музыки в общеобразовательных учреждениях [Электронный ресурс]. – Режим доступа; <http://lib4all.ru/base/B3079/B3079Part17-151.php>. – Дата доступа: 03.12.2016.
3. Концепция учебного предмета «Музыка» / Музыкане і тэатральнае мастацтва: праблемы выкладання. – №3(29). – 2009 г. – С. 3-10.

СОПОСТАВИТЕЛЬНЫЙ АНАЛИЗ УРОВНЯ СФОРМИРОВАННОСТИ МЫСЛИТЕЛЬНЫХ ОПЕРАЦИЙ У РОССИЙСКИХ И БЕЛОРУССКИХ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Унтон Н.Г., магистрант

(г. Витебск, ВГУ имени П.М. Машерова)

Научный руководитель – Оксенчук А.Е., канд. филол. наук, доцент

Анализ современных лингвистических и психолингвистических теорий показывает, что основой индивидуального лексикона человека и его речевой деятельности является лексико-семантическая система языка. Поэтому формирование лексико-семантической стороны речи является главной задачей в работе с детьми дошкольного возраста.

К оригинальным методам, в основе которых лежит психологическая теория Л.С. Выготского, можно отнести *кластерный анализ*. *Кластерный анализ* – это совокупность методов и приемов, позволяющих классифицировать многомерные наблюдения, понятия, каждое из которых описывается некоторым набором переменных [2].

В своей работе «Мышление и речь» Л.С. Выготский описывает различные генетические ступени развития понятий. В частности он выделяет в качестве одного из важнейших этап образования комплексов, являющихся праборами научных понятий. В основе комплекса лежат фактические связи между объектами, устанавливаемые в непосредственном опыте. Такой комплекс представляет собой, прежде всего, конкретное объединение предметов на основании их фактической близости друг с другом. Важнейшей особенностью образования комплексов является множественность типов ассоциативных связей между элементами, объединяемыми в комплекс [1].

Принципиально важным для нашего исследования является различие по какому-

либо критерию. В кластерном анализе таким критерием является (моделируется) расстояние. Поскольку характер связей в ассоциативном комплексе может быть различным, то формализация осуществляется через задание на одном и том же множестве элементов нескольких различных типов попарных расстояний (или различий) между ними [2].

В ходе проведения кластерного анализа образуются группы схожих между собой объектов, понятий, которые принято называть кластерами. Кластер – это совокупность понятий, объединенных по всем имеющимся у них общим признакам. Главное отличие кластерного анализа от комбинаторных группировок заключается в том, что кластерный анализ приводит к разбиению объектов, понятий на группы с учетом всех группирующих признаков.

Метод кластерного анализа применяется как для развития мыслительных операций, опосредованных языком, так и для их обследования. С его помощью можно выявить уровень сформированности таких мыслительных операций, как: конкретизация, абстрагирование, сопоставление и сравнение, обобщение, классификация, сериация.

Таким образом, метод кластерного анализа способен выявить максимальное количество различных критериев в совокупности. В силу этой принципиально важной характеристики было решено использовать данный метод в качестве основного инструмента в обследовании развития мыслительных операций, отображенных в лексиконе ребенка.

Эксперимент проводился в ДУО «Детский сад №28 «Надежда» г. Смоленск». Испытуемым предъявлялось 16 карточек стимульного материала (*изображения следующих объектов: лента, ботинки, колесо, машина, самолет, замок, кукла, матрешка, мяч, утка, котенок, рыба, гриб, банан, цветок, дерево*).

Данный стимульный материал был выбран нами для проведения эксперимента исходя из следующих критериев:

- предметы, представленные на иллюстрациях, доступны и знакомы для детей старшего дошкольного возраста;
- предметы, представленные на иллюстрациях, не несут в себе абстрактность;
- стимульный материал представляет собой различные сферы жизнедеятельности (*пища, одежда, средства передвижения, животные, растения, игрушки*).

Эксперимент проводился в несколько этапов, границы которых не были предъявлены испытуемым и проходили последовательно друг за другом. Детям предлагалось выбирать карточки по заданным инструкциям.

На первом этапе эксперимента проверялась операция *конкретизации* с помощью инструкции: «Внимательно посмотри на все карточки, подумай и скажи, что ты видишь».

На втором этапе проведения эксперимента проверялась операция *абстрагирования* с помощью инструкции: «Выбери понравившуюся карточку. Скажи, почему ты ее выбрал».

На третьем этапе проверялось усвоение операции *сравнения* с помощью инструкции: «Выбери другую карточку, никак не связанную с первой».

На четвертом этапе проверялась операция *обобщения* с помощью инструкции: «Найди общий признак у выбранных тобой карточек».

На пятом этапе проведения эксперимента проверялась операция *классификации* с помощью инструкции: «Найди еще одну пару карточек с этим же признаком».

На последнем этапе проведения эксперимента проверялась операция *сериации* с помощью инструкции: «Подбери еще одну карточку, чтобы объединить выбранные тобой карточки».

В ходе анализа полученных данных можно сказать, что мыслительные операции обобщения, классификации и сериации развиты у большинства испытуемых на низком уровне. Операция обобщения, которая вводится речевой формулой *найди общий*

признак, развита на невысоком уровне. Это показывают нам следующие данные: высокий уровень – 28% (9 человек), средний и низкий уровень по 36% (по 12 человек) (рис. 1).

Операция обобщения

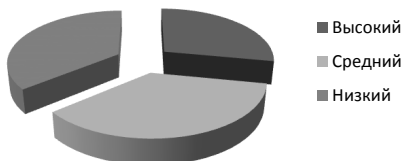


Рисунок 1 – Уровень сформированности операции обобщения

Можно отметить и тот факт, что дети, у которых данная операция сформирована на высоком уровне смогли предоставить обоснованные доводы. Так, к примеру, Федя Д. объяснил схожесть машины и котенка тем, что они оба передвигаются по одинаковой поверхности (по земле).

На высоком этапе развития операции обобщения испытуемые выбирали следующие отношения: функциональные – 65%, метронимии – 17% (3 человека), партонимии – 12%, структурные – 6% (рис. 2).

Операция обобщения

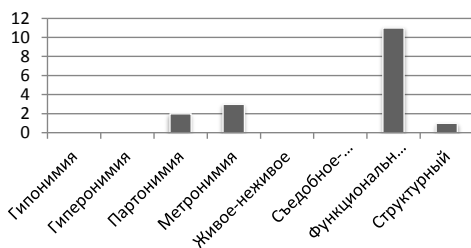


Рисунок 2 – Семантические отношения, выбранные на высоком уровне развития операции обобщения

Можно отметить, что многие отношения не были выбраны – следовательно, не выделяются испытуемыми. На среднем этапе развития операции обобщения испытуемые выбрали следующие отношения: цвет – 82%, форма 9%, размер – 9% (рис. 3).

Операция обобщения

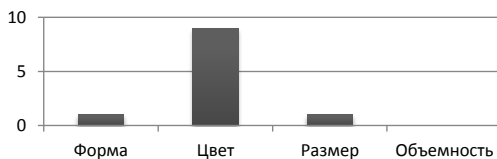


Рисунок 3 – Семантические отношения, выбранные на среднем уровне развития

операции обобщения

Можно отметить, что на данном этапе многие испытуемые выделяют только внешнее сходство, не замечая более глубокие и существенные признаки. Карина К. выделила внешнее сходство между мячом и бананом. Или Лера З. выделила ситуативную возможность обуть ботинки на ноги куклы.

Операция классификации развита на среднем уровне. Она вводилась с помощью речевой формулы *«найди еще одну пару»*. Операция классификации развита на высоком уровне у 42% испытуемых (14 человек), на среднем у 6% (2 человека) и на низком у 51% (17 человек) (рис. 4).

Большинство испытуемых не смогли найти пару карточек-стимулов с выделенным ими признаком, даже после оказания помощи.

Операция классификации

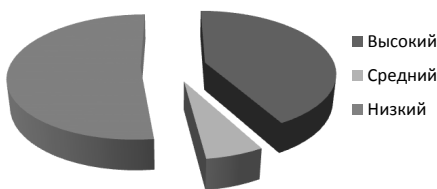


Рисунок 4 – Уровень сформированности операции классификации

После анализа и подсчета всех полученных данных можно сказать о том, что операция сериации, которая вводилась речевой формулой *«подбери еще, чтобы объединить»*, находится на низком уровне овладения детьми. Об этом нам говорят следующие показатели: высокий и средний уровни – по 15% (5 человек), низкий уровень – 70% (23 человека) (рис. 5).

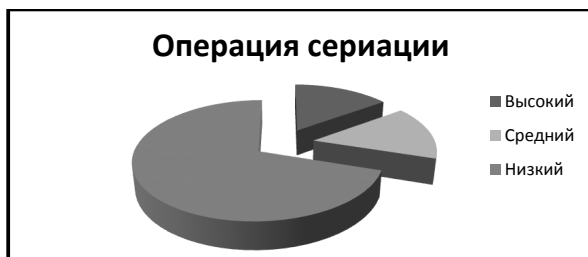


Рисунок 5 – Уровень сформированности операции сериации

Этот этап оказался самым сложным. Это видно из приведенных выше показателей. Однако есть и те испытуемые, которые смогли подобрать карточки-стимулы и объяснить свой выбор. Например, Федя Д. смог объединить котенка, машину, самолет и утку грибом и объяснил свой выбор *«самолет и утка передвигаются в воздухе, машина и котенок – по дороге, а гриб находится и там, и там»*.

Исходя из общего анализа полученных данных в результате проведения исследования по методу кластерного анализа, можно сделать вывод, что уровни развития мыслительных операций и выявление понятийных особенностей находятся в целом на

среднем и низком уровнях. Аналогичный анализ проводился в ГУО «Дошкольный центр развития ребенка №2 г. Витебск» с детьми дошкольного возраста. Мыслительная операция обобщение развита на высоком уровне у 47% испытуемых, на среднем – у 31%, на низком – 22%. Мыслительная операция классификация развита на высоком уровне у 17%, на среднем – у 77%, на низком – у 6%. Мыслительная операция серия развита на высоком уровне у 39%, на среднем – у 3%, на низком – у 58%. Исходя из приведенных выше данных можно говорить о том, что учебная программа не влияет на уровень развития мыслительных операций. Следовательно, эти ментальные операции, требуют работу по формированию высокого уровня по данным параметрам. Ведь при высоком уровне развития всех мыслительных операций у детей старшего дошкольного возраста в последующем состоится быстрый и качественный переход от наглядно-образного мышления к словесно-логическому, а в дальнейшем и к абстрактному мышлению.

Список цитированных источников:

1. Выготский, Л.С. Мышление и речь / Л.С. Выготский. – Москва: Лабиринт, 1999. – 350 с.
2. Савченко, Т.Н. Применение методов кластерного анализа для обработки данных психологических исследований / Экспериментальная психология. Том 3. – № 2. – 2010. – С. 67–86.

О НЕКОТОРЫХ АСПЕКТАХ ФОРМИРОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ МОБИЛЬНОСТИ БУДУЩЕГО УЧИТЕЛЯ МУЗЫКИ В КОНТЕКСТЕ МУЗЫКАЛЬНО-ИСПОЛНИТЕЛЬСКОГО КЛАССА

Федоренко Н.В., преподаватель

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

Современное общество находится в ситуации глобальных преобразований, связанных с политическими, социально-экономическими изменениями. Условия действительности диктуют необходимость постоянных изменений личности в соответствии с нововведениями времени. Проблема адаптации личности к новым социально-экономическим условиям среды в последнее десятилетие исследуется в различных аспектах. В работах Т.С. Богдановой, Т.В. Лудановой, А.Н. Демина, Э.Ф. Зеераи других авторов исследуются свойства и структура личности, способствующие её эффективной реализации в современных постоянно трансформирующихся условиях.

Цель – изучить понятие «профессиональная мобильность» будущего учителя музыки и условия её формирования в контексте музыкально-исполнительского класса.

Мобильность – ключевое понятие, наиболее точно отражающее особенности современного этапа развития человека и общества. Отмечается, что в настоящее время востребованы такие качества личности, как карьерная гибкость, адаптивность, готовность отдаваться работе, профессиональная мобильность (Е.А. Могилевкин)[5,197].

А.Н.Демин определяет профессионально мобильную личность как тип людей, испытывающих нехватку нужных профессиональных навыков и, поэтому чувствующих себя неуверенно. Они закономерно приходят к выводам, что нужно обучаться новым специальностям, активнее искать работу, осваивать новую профессию. На основании сказанного, профессиональную мобильность можно рассматривать как механизм, обуславливающий уровень адаптированности и конкурентоспособности личности на

рынке труда [1, 38].

Ю.И. Калиновский профессиональную мобильность определяет как способность личности реализовать свою потребность в определённом виде деятельности, соответствующую склонностям и возможностям личности, с пользой для общества, умело переходить от одного уровня профессиональной деятельности к другому, проявлять свою профессиональную компетентность [3, 284]. Исходя из этого, подготовленность современного педагога к эффективной профессиональной деятельности предполагает не только основательное усвоение профессиональных компетенций, но и высокий уровень сформированности профессионально значимых качеств личности, обуславливающих его профессиональный рост и самосовершенствование.

Профессиональная мобильность является неотъемлемой составляющей профессиональной готовности специалиста. Решение этой проблемы требует поиска новых подходов к организации учебного процесса и обоснования педагогических условий формирования профессиональной мобильности, как важного интегративного профессионального качества будущих специалистов [2,64].

Современные белорусские учёные в области музыкальной педагогики (Н.Н. Гришанович, В.П. Рева, Е.А. Цымбалюк, В.Л. Яконюк, Е.С. Полякова и другие), занимающиеся теоретико-методологическими исследованиями проблем модернизации музыкально-педагогического образования, подчеркивают необходимость осмысления и этого вектора профессиональной подготовки современного учителя музыки.

Рассматривая профессиональную мобильность будущего учителя музыки как интегрированное личностное качество, структурными компонентами которого являются ценностно-ориентационный, когнитивно-волевой и деятельно-творческий, О.А. Яценко выделяет ряд педагогических условий, которые обеспечат эффективное формирование профессиональной мобильности будущего педагога-музыканта. А именно: развитие потребности будущих учителей музыки в постоянном самосовершенствовании с ориентацией на будущую профессию, стимуляция самостоятельности и активности в творческой деятельности, использование методов интерактивного обучения в процессе освоения специальных дисциплин [6,112].

Музыкально-исполнительская подготовка входит в число важнейших профессионально ориентированных видов учебной деятельности будущих учителей. Класс основного музыкального инструмента должен являться творческой лабораторией, в условиях которой учащиеся помимо художественно-исполнительских знаний и умений игры на инструменте развивали бы свою духовную культуру, формировали комплекс профессионально-значимых качеств.

На уроках музыкально-инструментального класса происходит приобщение обучающегося к культуре инструментального исполнительства, развитие духовности, освоение эталонов, характерных для музыкально-исполнительской деятельности.

Будущий учитель музыки должен обладать общепрофессиональными качествами современного человека, в число которых входят:

1. Профессиональная самостоятельность – осознанное отношение к профессиональным требованиям, умение планировать и анализировать выполняемую работу.
2. Профессиональная мобильность – готовность и способность человека к быстрой смене и освоению новых профессиональных задач.
3. Ответственность – готовность предъявлять к себе самые высокие требования и отвечать за результаты своей профессиональной деятельности.
4. Индивидуальность – способность к полному самовыражению индивидуальных качеств, оригинальность мышления, гарантирующих конкурентоспособность на рынке труда [4, 56].

Резюмируя вышеизложенное, можно подчеркнуть, что в современном мире,

идушем по пути интеграции и глобализации, способность людей быстро и успешно адаптироваться к условиям внутренней и международной конкуренции становится важнейшим фактором устойчивого развития общества. И профессиональная мобильность становится необходимым качеством личности будущего учителя музыки. Расширение поля профессиональной деятельности будущих учителей музыки реализуется через изучение предметов музыкально-исполнительского цикла. Способность к вариативному изменению хода и содержания педагогической деятельности позволяет осуществлять выбор наиболее удачного решения поставленных педагогических задач, реализуя при этом профессиональный музыкальный опыт.

Список цитированных источников:

1. Дёмин, А.Н. Способы адаптации безработных в трудной жизненной ситуации / А.Н. Дёмин, И.П. Попова // Социол. исслед. – 2000. – №5. – С.35–46.
2. Игошев, Б.М. Развитие профессиональной мобильности специалистов — перспективное направление деятельности педагогического университета // Педагогическое образование и наука. Научно-педагогический журнал. – 2008. – № 6. С.74.
3. Калиновский, Ю.И. Развитие социально-профессиональной мобильности андрогога в контексте социокультурной образовательной политики региона: дис ... док. пед. наук: 13.00.01/ Ю.И. Калиновский. – СПб., 2001 – С. 161–162.
4. Луданова, Т.В. Формирование педагогической мобильности у будущих учителей музыки: дис ... канд. пед. наук: 13.00.08/ Т.В. Луданова. – Ярославль, 2006. –С. 38–69.
5. Могилёвский, Е.А. Карьерный рост: диагностика, технологии, тренинг / Е.А. Могилёвский. Монография. – СПб.: Речь, 2007. — С. 336.
6. Яненко, О. А. Профессиональная мобильность как условие профессионального роста будущего педагога-музыканта // Личность, семья и общество: вопросы педагогики и психологии: сб. ст. по матер. XXII междунар. науч.-практ. конф. Часть I. – Новосибирск: СибАК, 2012.– С. 109–113.

**МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЙ КОМПОНЕНТ СОДЕРЖАНИЯ
ОБУЧЕНИЯ ТЕХНИКЕ ПИСЬМА НА АНГЛИЙСКОМ ЯЗЫКЕ
УЧАЩИХСЯ МЛАДШИХ КЛАССОВ ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ШКОЛ
РЕСПУБЛИКИ ТУРКМЕНИСТАН**

Хаджыев Р.К., студент 5 курса

(г. Витебск, ВГУ имени П.М. Машерова)

Научный руководитель – Бобылева Л.И., канд. пед. наук, доцент

Письмо является одним из важных средств обучения иноязычной речи, основополагающим начальным этапом в развитии продуктивной коммуникативной деятельности. Вместе с тем, анализ научных работ по проблемам обучения технике письма на английском языке и практической деятельности учителей ряда школ Республики Туркменистан свидетельствует о том, что данные вопросы недостаточно разработаны и требуют тщательного изучения и апробации.

Таким образом, целью нашей статьи является определение методологического компонента содержания обучения технике письма и разработка методических рекомендаций по обучению каллиграфии и орфографии на английском языке на начальном этапе в общеобразовательных школах Республики Туркменистан.

В процессе работы были использованы следующие методы исследования: 1) анализ научно-методической литературы по теме исследования (Рогова Г.В, Сахарова Т.В,

Верещагина И.Н и др.); 2) беседа с учителями гимназии №2 г. Витебска и ряда школ Республики Туркменистан (№23, №24, №25 г. Мары); 3) наблюдение за организацией учебного процесса в указанных выше учреждениях общего среднего образования.

Методологический компонент содержания обучения технике письма предполагает овладение учащимися приемами выполнения письменных заданий, способствующих усвоению каллиграфии и орфографии английского языка и помогающих овладению лексико-грамматическим материалом и формированию навыков и умений чтения и устной речи [1, с. 205].

Анализ алфавита туркменского (30 букв) и английского (26 букв) языков показывает, что в этих алфавитах есть как сходные буквы, например,

Aa, Ee, Bb, Dd, Kk, Mm, Ll, Pp, Oo, Hh и др., так и совсем новые для приступающих к изучению английского языка: *Qq, Vv, Xx, Cc*.

Затруднения школьников при овладении графемо-фонемной системой английского языка находят выражение в различных графических ошибках. Наиболее типичными являются ошибки, связанные с недостаточным различением начертаний сходных букв в английском и туркменском языках из-за отсутствия четких дифференцированных образов изучаемых букв. Так, учащиеся часто взаимозаменяют близкие графемы *b* и *d*, *d* и *g* под влиянием интерференции, вызванной похожей туркменской графемой, и пишут *besk, bress, grees, taddle, drass, do* вместо *desk, dress, table, grass, go*.

Причины ошибок часто кроются в неумении учащихся различать в буквах направления начертания сходных элементов. Например, буквы *t, f, l* вызывают затруднения, потому что они представляют собой длинную вертикальную прямую (буква *t* с небольшим закруглением вниз, а *f* – вверх). От буквы *l* буквы *t* и *f* отличается также маленькая горизонтальная черточка поперек вертикальной линии, но эта разница часто не замечается школьниками, они пишут *face* как *tace*, а *take* как *lake*. Психологически это объясняется тем, что учащиеся легче определяют сходство отличающихся элементов, чем различия в сходных элементах. В результате они быстро усваивают похожие элементы разных букв и медленно различают особенные, отличные от других элементы сходных букв.

Таким образом, эффективность формирования навыков техники письма обусловлена дифференцированным подходом организации учебного процесса, который позволяет реализовать межпредметные связи (туркменский язык – английский) и создавать у учащегося положительный настрой на изучение английского языка, показывая ему, что, по крайней мере, больше половины букв он уже умеет писать. Учитывая знания школьниками туркменского алфавита, можно сразу показать им английский алфавит с пронумерованными буквами, предложить внимательно посмотреть на буквы и назвать номера тех, которые они уже умеют писать. Такое задание посильно учащимся, его выполнение обеспечено предшествующим опытом. В то же время оно ставит детей в проблемную ситуацию: использовать знание туркменского языка для его решения.

Дифференцированный подход дает возможность сосредоточить усилия учащихся на овладении написанием действительно новых букв, например: *Qq, Vv, Cc, Xx*. Обучение письму осуществляется на специфических и общеметодических принципах с использованием таких средств обучения, как классная доска, карточки, таблицы, рабочая тетрадь, прописи.

При овладении орфографией учащиеся должны уметь опираться на имеющиеся правила, которые изучаются школьниками при чтении в виде ключевых слов. Однако преобладание в английском языке слов с историческим написанием не всегда дает возможность использовать правила чтения в качестве опоры для запоминания. В этой связи следует использовать аналогию, т.е. объяснение правописания английских слов

по общности написания, например, *light* как *right*, *bright* или *brought* как *thought*, *fought*, *bought* и т.п. Возможно использование так называемого «разведения» слов, одинаково звучащих, но различающихся в написании в зависимости от значения, то есть когда написание определяется значением слова. На начальном этапе к таким словам относятся *two – too*, *write – right*, *I – eye*, *see – sea* [2].

У учащихся следует развивать способность к переносу имеющихся знаний, навыков и умений из родного языка в английский и тем самым облегчать овладение последним, например, опираясь на знание таких интернациональных слов, как *sport*, *port*, *doctor*, *farmer*, *student*, *radio*, *laboratory*, *lamp*, *collective*, *illumination*, *hospital* и др.

При встрече со словами, характеризующимися трудным правописанием, требуются специальные приемы, облегчающие запоминание. Один из таких приемов – побуквенное прочтение слов. Известно, что хорошее знание звукового образа английского слова не всегда помогает удержанию в памяти его графического образа, скорее наоборот, оно вступает в известное противоречие с ним, например, *know – now*. Побуквенное же прочтение слова помогает удерживать его в памяти, например, *language* как *lan-gu-age*, *beautiful* как *beau-ti-ful*, когда вычитывается каждая буква и буквы объединяются в слоги. Такое запоминание слова помогает как усвоению орфографии, так и узнаванию его при чтении.

Таким образом, чтобы сформировать навыки техники письма на английском языке, нужно учитывать:

- сходство букв туркменского и английского алфавита;
- интерферирующее влияние родного языка;
- новизну букв английского языка;
- вариативность соответствий при переводе английских звуков в буквы.

При обучении технике письма следует помогать учащемуся, используя специальные приемы запоминания слов. Сам ученик не всегда может справиться с этой трудной задачей. В этой связи помимо традиционных имитационных упражнений рекомендуется использовать тренировочные задания на дифференциацию, аналогию, подстановку, способствующие выработке прочных навыков техники письма.

Список цитированных источников:

1. Рогова, Г.В., Верещагина И.Н. Методика обучения английскому языку на начальном этапе в общеобразовательных учреждениях / Г.В. Рогова, И.Н. Верещагина. – М.: Просвещение, 1998. – 232 с.
2. Никонова, Н.К. Готовимся к урокам английского языка в начальной школе / Н.К. Никонова. – Москва: Просвещение, 2004. – 96 с.

ФОРМИРОВАНИЕ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ ЗНАНИЙ О ПРАВИЛАХ ПОВЕДЕНИЯ В ПРИРОДЕ

Хвашевская Д.С., учащаяся 3 курса
(г. Орша, Оршанский колледж ВГУ имени П.М. Машерова)
Научный руководитель – Данилевич Т.А., преподаватель

Важность экологического воспитания детей в современном технологическом мире переоценить невозможно. Главной задачей является формирование человека, который в шкале ценностей ставит охрану жизни и среды обитания на первое место. Только в этом случае можно надеяться на то, что принимаемые законы по охране природы

будут выполняться, а экологически вредные проекты – решительно отвергаться, какую бы прибыль их внедрение не сулило. Проблема охраны природы становится, таким образом, проблемой этики [1, с.31].

Программа курса «Человек и мир» требует постоянного внимания к воспитанию бережного отношения детей к природе, раскрытию эстетического, познавательного, оздоровительного, практического значения природы в жизни людей. Актуальность изучаемой проблемы заключается в том, что именно на уроках «Человек и мир» дети впервые попадают в мир знаний о природе. Дальнейшее отношение их к природе во многом будет зависеть от того, осознают ли они ценность природы в жизни человека, многообразные связи человека с природной средой, насколько глубоко будут воспитаны эстетические и нравственные отношения к природным объектам, желание трудиться на пользу природе. «Воспитание экологической культуры младших школьников».

Цель исследования – изучение педагогических технологи по формированию у младших школьников знаний о правилах поведения в природе.

Предмет исследования – использование педагогических технологий для формирования у младших школьников знаний о правилах поведения в природе.

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

Результаты и их обсуждение. В курсе «Человек и мир» большое внимание уделяется формированию знаний учащихся о правилах индивидуального поведения в природе. Учащимся разъясняется, что соблюдение правил поведения при общении с природой – одна из задач охраны природы, ступенька к формированию экологической культуры. Экологическая культура это – высокий уровень владения человеком системой экологических знаний, экологической деятельностью, степень развития индивидуального экологического сознания и поведения личности, степень совершенства целенаправленного взаимодействия человека с окружающей средой [1, с.96].

Анализ работы учителей начальных классов по предмету «Человек и мир» показывает, что для формирования знаний у младших школьников по правилам поведения в природе используются различные педагогические технологии.

Так, на природоведческих экскурсиях, внимание детей обращается на конкретные примеры невыполнения правил поведения людей в природе: показываются дерево с обломанными ветками, стволы деревьев с надписями на них, вытоптанная трава, бумажный мусор и т.п. На экскурсиях детям даются задания по наблюдению за птицами и другими животными – обитателями леса. С учащимися обсуждаются вопросы о том, как наблюдать за животными в лесу, чтобы не нарушить нормального течения их жизни, чтобы детям были понятны и доступны правила (например, здоровых зверьков и птенцов никогда не бери из леса), учитель разъясняет их, вводит научные понятия. На уроке можно прочитать рассказы о судьбах зверей и птиц, взятых людьми из леса. Итоги таких рассказов подводят детей к пониманию того, что «Любой зверь и птица не игрушка, и нельзя, руководствуясь только своим зачастую эгоистическим желанием, забирать его из привычной и необходимой ему природной среды» [2, с.27].

С целью формирования, закрепления и проверки полноты и осознанности усвоения учащимися знаний о правилах поведения в природе можно использовать метод познавательных и практических задач. Способом раскрытия познавательной задачи может быть короткий рассказ, в котором описывается определённая ситуация, близкая жизненному опыту и интересам младших школьников. А закончить рассказ можно за-

данием найти правильное решение вопроса в создавшейся ситуации.

В работе по формированию знаний учащихся по правилам поведения в природе можно использовать метод творческих заданий например, дети получают задания: составить рассказ по картинкам, написать сочинение по картинке, нарисовать плакат по охране природы и т.п. Плакаты учащихся затем можно показать на выставках в классе, школе.

Важным приёмом в формировании у учащихся знаний о правилах поведения в природе являются упражнения в применении этих правил на практике. На предметных уроках, экскурсиях, во внеклассной работе при организации прогулок, во время работы на субботниках необходимо учить детей осторожно обращаться с растениями, ходить в лесу, парке только по тропинкам, соблюдать тишину, придерживаться правил сбора грибов, плодов и ягод.

Наглядным проявлением отношения учащихся к природе является их практическая деятельность, в которой отражаются нравственно-эстетические нормы, эстетические чувства, понимание научных основ охраны природы.

С целью подготовки детей к практическому участию в охране редких растений и памятников природы родного края необходимо знакомить детей, прежде всего, с объектами, подлежащими охране. Например, ранней весной учащиеся могут изготовить таблички с призывами не рвать раннецветущие растения и выставить их в лесу, в местах массового отдыха горожан.

В учебной и внеклассной работе можно использовать ролевые игры: учащиеся выступают как экскурсоводы по родному краю, участники телепередач, корреспонденты газет и т.д. Младшие школьники могут принимать участие в пропаганде природоохранных знаний среди учеников школы, взрослого населения. Для этого они могут написать маленькие статьи природоохранного содержания в школьную стенную газету.

Заключение. Таким образом, целенаправленная работа с использованием педагогических технологий при изучении курса «Человека и мир» способствует формированию у младших школьников знаний о правилах поведения в природе, что является основным условием воспитания экологической культуры и чувства личной ответственности за состояние природы.

Список цитированных источников:

1. Актуальные проблемы экологического образования и воспитания: сборник статей / науч. ред. Н.К. Катович. – Мн.: НИО, 1999.
2. Маглыш, С.С. Экологическое воспитание школьников / С.С. Маглыш. – Минск, 2008.

О НЕКОТОРЫХ ФАКТАХ ИЗ ИСТОРИИ ВОЗНИКНОВЕНИЯ РУССКОГО ЯЗЫКА

Ховренкова М.П., студентка 4 курса
(г. Витебск, ВГУ имени П.М. Машерова)

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

Введение. Актуальность проведенного исследования обусловлена одной из самых важных практически для любого человека особенностей – незатухающего интереса к прошлому своего народа, своей страны. Цель данного исследования – осветить некоторые этапы развития русского языка, наиболее важные для его современного состояния.

Сколько вам лет? Ответ на этот вопрос знают все. А сколько лет русскому языку?

Если интересно, давайте раскрутим колесо истории и отправимся в далекие-далекие времена, когда древние славяне жили на одной территории и говорили на одном языке. Праславянский язык выделился из индоевропейского примерно три тысячи лет назад [1]. С расселением славян на все большем пространстве начинается разрушение единства языка. Новые условия обитания рожают новые слова. Произношение попадает под влияние разноязычных соседей. На процесс развития языка оказывает влияние и тот факт, что язык функционирует только в устной форме. Древние славяне не знают письменности. Различия фонетики, словари, грамматики становятся такими, что славяне в конце концов перестают понимать друг друга. Праславянский язык умирает, расколовшись на несколько языков: из них нас интересует восточнославянский язык, или, как его еще называют, древнерусский.

Условной точкой отсчета существования языка считают тот момент, когда впервые употребляется нынешнее название. Для русского языка - это примерно чуть больше тысячи лет назад. Первое упоминание слова *русь* датируется концом первого тысячелетия нашей эры [2]. Есть несколько теорий происхождения этого слова, но самое распространенное - скандинавское. Словом *рос* называли норманнов, а наших славянских предков оно начинает обозначать в десятом веке.

Найденные под Новгородом берестяные грамоты изменили традиционный взгляд на деление территории восточных славян. Анализ текстов указывает на то, что можно выделить две территории: северо-запад (это Новгород и Псков) и центрально-восточную территорию (это Ростов, Суздаль, Москва, Рязань и другие города). Только с XVI века новгородцы в летописи начинают называть себя русскими. Древненовгородский говор имел явные отличия, и очевидно, что современный русский литературный язык впитал в себя как особенности новгородского говора, так и центрально-восточного. Обратимся к примерам: наряду с единственным и множественным существовало двойственное число: *два села* — это северо-западная форма, *две села* — это форма восточная, в современном русском литературном языке утвердилась северо-западная форма *два села*. Произошло все с точностью до наоборот с формой именительного падежа единственного числа мужского рода: на Востоке говорили *город*, а на северо-западе было *городе*, современная форма восточная — *город*[3].

Важным этапом в развитии языка восточных славян станет создание азбуки. 24 мая 863 года в городе Плиски, тогдашней столице Болгарии, солунские братья Кирилл и Мефодий огласят изобретение алфавита [4]. Конечно, он не объединил всех славян, как мечтали о том братья, но сыграл важную роль в становлении многих славянских языков. В составе древнерусского языка книжно-славянская речь будет оторвана от жизни, в отличие от бурно развивавшейся восточнославянской речи. Внутренний церковно-славянский язык, как его еще называли, развиваться не будет. Взаимодействие старославянской письменности с живой восточнославянской речью будет сутью становления современного русского литературного языка и в эпоху Петра I, и в переломный XVIII век, и в деятельности А.С.Пушкина.

С конца XIV столетия начинается так называемое второе южнославянское влияние. С юга после завоевания христианских государств турками многие южные славяне переезжают в русские земли, где, понятно, привносят элементы своего наречья в русский книжный язык. Образованные богословы, хранящие старые слова и не знающие язык московских улиц, вносят такие буквы, как омега, кси, пси, фита, ижица, за которыми нет живых звуков. Исчезнувшее было в XIII веке старославянское сочетание *жд* вновь возвращается в некоторые слова, например, в такие, как *нужда*, *рождество*. В XV-XVI веках книжная речь оказывается максимально оторванной от народной [5].

Книжный словарь не отражает русской жизни, и в повседневной документации

начинает складываться особая разновидность деловой письменности: государственный приказной язык. Развитие повествовательных и описательных форм укрепляло связь деловой письменности с разговорным языком, отражаясь в синтаксисе, орфографии и лексике. Как происходит это слияние, хорошо видно на примере слова *пожалуйста*. Разговорная форма *пожалуй* имела несколько оттенков значения, например: *пожалуй в горницу; корову пожалуй продай; пожалуй вели; пожалуй ста укажи выдать*. Была очень распространена усилительная частица *ста*, и мудрые подьячие облагородили этих два слова *пожалуй* и *ста*, и получилась вполне литературная форма *пожалуйста*. Но поначалу она считалась даже вульгарной, и вплоть до середины XIX века ее не рекомендовали употреблять, заменяя такими словами, как *пожалуйте* и *будьте любезны* [5].

Следующий этап в развитии русского языка связан с именем Петра I. Именно в петровскую эпоху случился переход от языка великорусской народности к русскому национальному языку. Учреждение академии наук, открытие образовательных и профессиональных учебных заведений, обильное издание книг (при жизни Петра I выпустят около 600 наименований), все это ускоряет распад двуязычия и слияния стилей языка. Только в XVII веке перестают сечь за грамматические описки, а еще совсем недавно церковники видели ересь в каждой грамматической ошибке. Богослужебные книги надо было повторять слово в слово, а отсебятина расценивалась как преступление. Гражданскую азбуку введет Петр I, соединив латиницу и кириллический полуустав, правда, оставив его для богослужебных книг. До этого писали красиво, но читать было сложно, буквы были прямые, с тщательно выписанными кривыми чертами. Прописные и строчные не различались. Зато первые буквы абзацев и заголовки были тщательно выведены красками, изукрашены рисунками. Постепенно в этом многослойном обобщении славянизмов, канцеляризов, заимствованных слов, народных выражений складывается гражданское посредственное наречие - предшественник ломоносовского среднего штиля [6].

Учение о трех штилях Ломоносова стало толчком к следующему этапу развития русского языка. Оно было попыткой преодолеть наличие прямо-таки разных языков в эпоху народности: "Высоким пишут оды, героические поэмы, прозаические речи о важных материях, когда они от обыкновенной простоты к великолепию возвышаются. Средний предназначен для трагедий, сатиры, описаний дел достопамятных и учений благородных. Он допускает славянские речения с великою осторожностью и низкие слова, но остерегаясь опуститься в подлость. Низкий штиль от славянских речений вовсе удаляется и надлежит до комедий, песен, в прозе дружеских писем, описаний дел обыкновенных". [7, с. 43].

Конец классицизма принес открытие: выбор средств языка зависит не от жанра, а от содержания, и это размежевание подсказал Ломоносов. Ломоносовская грамматика 1755 года позаботилась об упорядочивании языка и выработал Ломоносов в ней понятие правильности. Эта книга стала переходом от пестроты XVII века к зримым контурам современного русского языка [7].

С конца 60-х годов XVIII века заканчивается ломоносовский период. Ранний И.А.Крылов даст образец ровного отбора слов в журнальных сочинениях. Его неприужденность расцветет в баснях. Это язык без архаики и без вульгарности, предшественник пушкинского. Но словарь 18 века еще очень беден - не то чтобы каждый говорил как Бог на душу положит, но обычаи разных слоев населения пока еще не приведены к общему знаменателю. В языке употребляются как формы древнерусские, так и старославянские. Люди говорят: *опять-наки, только-токмо, ягненок- азец, лоб- чело, дочь- дщерь, борода - брада, мороз-мраз*. Книжные слова держатся устойчиво, не

мотивированно [8]. В 18 веке единая норма еще не сложилась, и это приводит к известной полемике между Карамзиным и Шишковым. По Шишкову, чем древнее язык, чем меньше он пострадал от перемен, тем он сильнее и богаче. Карамзин и его соратники отбирали и творили новые слова: *благотворительность, достопримечательность, личность*, ввели иностранные: *дуэт, тост, кризис*. Шишковисты справедливо ругали Карамзинистов за манерность, иностранщину, гладкую одинаковость языка, и в пылу спора предлагали заменить нерусское слово *калоши* на *мокроступы*. Но истина рождается в споре, и она открылась великому А.С.Пушкину.

Пушкин в письме к издателю в 1836 формулирует свою мысль предельно сжато и лаконично. "Может ли письменный язык быть совершенно подобным разговорному? Нет, так же, как разговорный язык никогда не может быть совершенно подобным письменному... Чем богаче язык выражениями и оборотами, тем лучше для искусного писателя. Письменный язык оживляется поминутно выражениями, рождающимися в разговоре, но не должен отречься от приобретенного им в течение веков. Писать единственно языком разговорным - значит не знать языка" [8, с. 4].

Отстаивая народность литературного языка, А.С.Пушкин выступал как против нового слога Карамзина, так и против славянщины Шишкова и его соратников. С этого момента начинается история развития русского литературного языка [8].

В результате октябрьской революции 1917 года происходят коренные преобразования в государственном, политическом, экономическом устройстве страны. Все это повлекло изменения и в русском языке, к этому периоду относится орфографическая реформа, которая сократила количество орфографических правил и устранила буквы *ѣ*, *ѣта*, и *десятеричное*, также забывается церковный и богослужебный язык. Устраняются за ненужностью слова *камер-юнкер, уезд, волость, епархия*. С другой стороны, появляются новые реалии, а значит, и новые слова: *райком, исполком, большевик*. Из официального языка многие слова и выражения переходили в разговорный, наоборот, просторечия и жаргон проникали в постановления и приказы. Такая ситуация продолжается до 20-х годов XX столетия. Затем речевая практика изменилась в сторону усиления литературных норм. 90-е годы XX века - это начало процесса демократизации общества и новый этап в развитии русского языка.

Так сколько лет русскому языку? Если отсчитывать от выделения праславянского языка, то около 3 тысяч лет, если с фиксации нынешнего названия, то чуть более тысячи лет. Русский литературный язык – это язык от Пушкина и до наших дней. Живой, как жизнь, язык все время изменяется, и мы творим его историю.

Список цитированных источников:

1. Супрун, А. Е., Калюта, А. М. Введение в славянскую филологию: Учеб. пособие для филол. фак. ун-тов. — Мн.: Вышэйшая школа, 1981. — С. 22.
2. История // Новая российская энциклопедия / под ред. А. Д. Некипелова. — М.: Энциклопедия, 2004. — Т. 1 (Россия). — С. 200.
3. Иванова, В. Ф. Современный русский язык. Графика и орфография. — 2-е изд. — М.: Просвещение, 1976. — 288 с.
4. Успенский, Б.А. Краткий очерк истории русского литературного языка (XI-XIX вв.). - М. 1994.
5. Шамин, С. М. Русскоязычные записи латиницей на книгах, иконах и других предметах (XVII — начало XVIII в.) //Древняя Русь. Вопросы медиевистики. 2007. - № 3 (29). - С. 122—123.
6. Ломоносов, М. В. Предисловие о пользе книг церковных в российском языке // Ломоносов М. В. Полн. собр. соч. — Т. 7. — М.; Л.: Изд-во АН СССР, 1952. — С. 589—590.

7. Лопатин, В. В., Улукханов, И. С. Восточнославянские языки. Русский язык // Языки мира. Славянские языки. — М.: Academia, 2005. — С. 444—513.
8. Иванова, В. Ф., Тимофеева, Г. Г. Реформы азбуки и правописания // Русский язык. Энциклопедия (гл. ред. Ю. Н. Караулов). — 2-е изд., перераб. и доп. — М.: Научное изд-во «Большая Российская энциклопедия»; Изд. дом «Дрофа», 1997. — С. 412—413. — 721 с.

ТВОРЧЕСКОЕ РАЗВИТИЕ ЛИЧНОСТИ ПРЕПОДАВАТЕЛЯ ИНДИВИДУАЛЬНОЙ МУЗЫКИ В КОЛЛЕДЖЕ

Челало В.В., преподаватель

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

Современная социокультурная ситуация характеризуется целым рядом изменений не только в структуре и содержании системы образования в целом, но и в самом подходе к образованию. Это выражается в увеличении вклада творческих наук и искусства в общую систему воспитания, а также, что особенно важно, в становлении новой парадигмы образования, в центре которой развитие культуры личности и её творческий потенциал.

В основе новой идеологии образования – воспитание у каждого участника образовательного процесса потребности узнавать новое, способности достижения высокого уровня компетентности в избранной профессиональной области. Это обосновывает и новый взгляд на личность учителя, на те требования, которые в новых условиях должно предъявлять ему общество, и которые преподаватель должен предъявлять себе сам. Таким образом, происходит трансформация идеи «образованного человека» в человека «профессиональной культуры».

Понятие **«профессиональная культура»**, являющееся центральным в данном исследовании, определяется как тип жизнедеятельности, присущий субъекту профессиональной практики и представляющий собой комплекс инновационных идей, обеспечивающий непрерывный процесс исторической преемственности, профессионального развития личности, а также сохранение культурного наследия. Важно, что профессиональная культура приобретается в процессе бесконечного стремления к самосовершенствованию. В связи с этим в данном исследовании внимание концентрируется на процессе формирования, в основе которого лежит принцип, побуждающий к активной и напряженной творческой деятельности, осуществляемый в профессионально-образовательной среде и активизирующий компетентностные качества специалиста. Профессиональная культура педагога музыканта – это наличие методического опыта и мастерства, высокая организованность и гибкое мышление, широкое использование в работе современных достижений музыкальной педагогики, сочетание новаторства с преемственностью и консерватизмом в работе.

Важно учитывать, что изменяется и внутренняя структура профессионального мира. Немецкий исследователь В.Кербер пишет: «Выученное устаревает в новой профессионально-трудовой сфере очень быстро. Предъявляются новые требования: речь идет об обучении в течение всей жизни, которое должно сочетаться с творчеством, умением работать в команде и личной ответственностью...»[4]. Налицо ситуация коллапса: достигнув определенного уровня развития, методика преподавания индивидуальной музыки перестала развиваться. Попытки «развить» методику, как правило, происходят за счет переписывания основных идей или фрагментов из методических работ и их адаптации к методике преподавания своего инструмента.

Кроме того, в настоящее время в республике обозначились тенденции обновленного подхода к развитию культуры личности подрастающего поколения. Способствовать совершенствованию системы образования в целом призван Кодекс об образовании Республики Беларусь, образовательные стандарты, государственная программа «Образование и молодёжная политика» на 2016-2020годы. В области педагогического образования особое место занимает подготовка учителей начальных классов со знанием музыкальной грамоты и владением музыкальным инструментом. Данное направление педагогики отличается ярко-выраженной спецификой: своеобразие профессиональной компетенции педагога-музыканта, универсальный характер музыкальной подготовки будущего учителя. Сложность построения учебного процесса заключается и в том, что в колледж приходят абитуриенты разного уровня музыкальной подготовки и без неё, а это не только различный уровень знаний и умений по теоретическому и исполнительскому направлениям, но и различный возраст учащихся, различная мотивация, различная профессиональная направленность. Выпускник колледжа должен сочетать в себе как педагога, так и музыканта. Унифицированные методики обучения игре на музыкальных инструментах, как правило, абстрактны и рассчитаны на универсальный контингент обучающихся. Но методика обучения профессиональных исполнителей отличается от методики обучения детей без музыкальной подготовки. А это определяет дополнительные требования и к личности преподавателя индивидуальной музыки – набор профессиональных качеств, сочетающих в себе психолого-педагогическую и музыкальную подготовленность.

При этом в исследованиях, посвященных преподавателям индивидуальной музыки, недостаточно внимания уделяется раскрытию педагогического потенциала музыкальных занятий, как условия профессиональной адаптации будущих молодых специалистов; не разработаны способы реализации педагогической направленности музыкальных дисциплин на этапе обучения в колледже как элемента в системе непрерывного педагогического образования. Необходимость четкой формулировки методов формирования профессиональной культуры преподавателей, послужила причиной выбора темы исследования «Творческое развитие личности преподавателя индивидуальной музыки колледжа как педагогическая проблема».

Цель исследования: теоретико-методологическое обоснование, разработка и апробация концепции формирования профессиональной культуры педагога-музыканта.

Гипотеза: ярко выраженная специфика подготовки учителей начальных классов раскрывает ведущую роль совместного продуктивного творчества, как преподавателя, так и учащегося, протекающего в условиях культурно-образовательной среды в процессе формирования профессиональной культуры, как преподавателя, так и будущего педагога. Эффективность будет достигнута, если:

1. будет раскрыта сущность профессиональной культуры через весь комплекс признаков как многоаспектного и сложного явления;
2. будет разработана и апробирована модель формирования профессиональной культуры;
3. будут выявлены педагогические условия формирования профессиональной культуры в колледже;
4. будет определено влияние совместной проектно-творческой деятельности преподавателя и учащегося на успешность формирования профессиональной культуры будущего учителя.

Методологическую основу исследования составили следующие психолого-педагогические положения: теория профессионального образования и становления личности (Б.С.Гершунский, А.М.Новиков); идеи, определяющие способности лично-

сти к саморазвитию (А.Маслоу, К Роджерс, Э.Фромм); теория гуманизации и культурной направленности образовательного процесса в профессиональной школе (Е.В.Бондаревская, Л.А.Волович); положения о роли музыки в развитии личности и о формировании культуры педагога-музыканта (Д.Б.Кабалевский, В.И.Петрушин).

Вывод: профессиональная культура преподавателя индивидуальной музыки, являясь наиболее совершенным проявлением профессиональной деятельности, должна концентрировать и отражать в себе его лучшие личностно-профессиональные качества. Она имеет многоуровневую структуру, заключающуюся в постепенном продвижении к необходимому уровню профессионального мастерства. Под влиянием современных тенденций на первый план выдвигаются новые актуальные системы подготовки специалистов, центральное место в которых занимает компетенция. Специфика профессионально-образовательной среды специальности «Начальное образование» заключается в интеграционном взаимодействии общеобразовательных и музыкальных дисциплин, в сочетании научного и художественного подходов.

Сегодня в социальной жизни востребована личность, обладающая не только значительным объёмом предметных знаний, но и владеющая целым комплексом социальных и интеллектуальных умений, позволяющих ей быстро адаптироваться к условиям изменяющейся действительности, а также к потоку информации, нарастающему с каждым днём. Всё это влечёт за собой системное изменение и совершенствование образования.

Список цитированных источников:

1. Абросимова, З. Ф. Педагогическая культура учителя/ З.Ф. Абросимова/ Наука и образование. – 1998. – №2. – С. 16 – 19.
2. Арчажникова, Л.Г. Профессия – учитель музыки: Кн. для учителя : [Пер. с рус.] / Л. Г. Арчажникова. – Кишинев: Лумина. – 1987. – 122 с.
3. Грибова, О.В. Формирование профессиональной культуры будущего педагога-музыканта на основе компетентностного подхода/ О.В. Грибова// Педагогика искусства: электронный научный журнал.– 2009. – №4. – С.20 – 24.
4. Грибова, О.В. Роль компетентностного подхода в процессе становления профессиональной культуры будущего педагога музыканта/ О.В. Грибова // Среднее профессиональное образование: ежемесячный научно-методический журнал. – 2010. – №8. – С.14 – 16.
5. Кербер, В. Качества, необходимые специалистам в будущем/ В. Кербер // Профессиональная культура и тенденции развития общества. – Архангельск, 2003.

ОБУЧЕНИЕ ИНОЯЗЫЧНОЙ МОНОЛОГИЧЕСКОЙ РЕЧИ НА ОСНОВЕ СОДЕРЖАТЕЛЬНЫХ И СМЫСЛОВЫХ ОПОР

Шакурова А.М., студентка 5 курса

(г. Витебск, ВГУ имени П.М. Машерова)

Научный руководитель – Бобылева Л.И., канд. пед. наук, доцент

Основопологающей идеей концепции обучения иностранному языку на современном этапе является овладение им как средством межкультурного и межличностного общения. Важным становится моделирование в учебном процессе коммуникативного речевого поведения, успешность которого зависит от многочисленных факторов, в том числе от умений адекватно интерпретировать поведение речевых партнеров, выражать отношение к предмету общения и т.д. Таким образом, актуальность данного

исследования определяется необходимостью внедрения в учебный процесс современных технологий обучения, ведущих к повышению качества образования в целом и к совершенствованию методики обучения иноязычной устной речи в частности.

Цель исследования – определить наиболее оптимальные пути использования содержательных и смысловых опор на уроках английского языка для развития иноязычной монологической речи.

При написании статьи использовались следующие методы исследования: изучение литературы по данной теме и ее критический анализ (работы Е. И. Пассова, Г. В. Роговой, И. А. Зимней, А. А. Леонтьева, Н. И. Гез и др.); наблюдение за организацией учебного процесса в гимназиях № 1 и 2 г. Витебска; экспериментальная проверка системы заданий по обучению монологической речи на основе содержательных и смысловых опор во время педагогической практики в школе в гимназии № 1 г. Витебска.

В процессе обучения монологическая речь должна быть ситуативно обусловленной и мотивированной, т.е. у учащегося должно быть желание, намерение сообщить что-то слушающим на иностранном языке. Для ситуативного обучения монологической речи эффективно использование разного рода опор. Опора – это модель программы высказывания, в которой должна быть заложена возможность вариативного использования средств ее выражения на основе осознания способов выполнения речевых действий по порождению высказывания. Это определение декларирует главное назначение опор – непосредственно или опосредованно помочь порождению речевого высказывания за счет вызова ассоциаций с жизненным и речевым опытом учащихся.

Ряд методистов рассматривают два критерия для группировки опор: по способу презентации материала и по способу управления речевой деятельностью. По способу презентации материала выделяют словесные (вербальные) и зрительные (иллюстративные) опоры. Различие этих опор заключается в том, что они вызывают ассоциации либо посредством слов, либо изображением реальной действительности [1, с. 94].

По способу управления речевой деятельностью опоры подразделяются на содержательные и смысловые. Содержательные опоры задают тему, определяют фактическое наполнение высказывания. Смысловые опоры больше сопряжены с проблемностью, нацелены на установку причинно-следственных связей и выражение индивидуального отношения к объекту высказывания. Рассмотрим более подробно смысловые и содержательные опоры, представленные в таблице.

	Содержательные	Смысловые
Вербальные	Микротекст на печатной основе Аудиомикротекст План-ЛСС План-полный ЛСКП ФСТ Денотатная карта	Ключевые слова Лозунг Афоризм Поговорка
Изобразительные	Видеоклип без титров Серия фотографий Рисунок или картина с развернутым сюжетом	Схема Цифры Даты Символика Плакат Карикатура
Вербально-визуальные	Кинофильм со звуковым рядом Диафильм с титрами	Диаграмма Таблица

Важную роль в обучении монологическому высказыванию играют такие опоры,

как логико-синтаксические схемы (ЛСС), функционально-смысловые таблицы (ФСТ), логико-смысловые модели (ЛСМ) и денотатные карты. ЛСС выступают в виде ориентиров и зрительных вербальных опор, направляющих высказывания учащихся в нужное русло, подсказывают учащимся содержание высказывания, последовательность фраз, их общее количество. С помощью ЛСС можно управлять высказываниями учеников, используя необходимый речевой материал, комбинировать его, трансформировать разговорные тексты [2, с. 194-195].

Широкое распространение получила работа с ФСТ. Достоинством ФСТ является то, что эти таблицы и система работы с ними созданы для самостоятельного коммуникативного овладения лексическими единицами и для организации самостоятельной работы в целом. Они позволяют отказаться от этапа семантизации для раскрытия значения слова. Важно отметить также, что с первой же встречи с новыми словами ученики самостоятельно выбирают их и используют для оформления своих мыслей, что создает благоприятные предпосылки для повышения продуктивности непроизвольного запоминания [3, с. 123-129].

Ценность использования ЛСМ заключается в том, что учащимся предоставляется возможность практически задействовать все виды речевой деятельности. Посредством ЛСМ реализуется личностно-ориентированный подход к обучению, соблюдается основной принцип этого подхода: в центре обучения находится ученик и его учебная деятельность. ЛСМ стимулирует и групповую деятельность. Работа в различных режимах (в группах, парами) позволяет адаптировать коммуникативные ситуации, умело использовать разговорные клише, рассуждать и сравнивать. Участники ситуации, имея разный уровень владения языком, становятся в равной степени компетентными при выполнении определенной работы благодаря зрительной опоре в виде ЛСМ.

Необычайно интересным представляется использование в качестве комбинированной опоры денотатной карты. Она способна привлечь внимание к объекту высказывания и его составляющим компонентам для рассмотрения названного объекта с различных сторон. По форме и содержанию денотатная карта – это средство зрительной наглядности, представляющее собой образное, схематически фиксированное с помощью языковых и экстралингвистических средств отображение некоторой части предметного содержания, объединенного ключевым ядерным понятием. Вокруг ключевого понятия группируется разноплановая, разноуровневая, сопроводительная информация, например, названия текстов, рисунки, слова, фразы, предложения и т.д. Денотатная карта с помощью закодированной в ней информации направлена на продуцирование у учащихся всего комплекса ассоциаций, связанных с тем или иным ядерным понятием.

Итак, чтобы обучение монологической речи было направлено на овладение умениями логически мыслить, выделять главное, делать выводы и заключение, лингвистически грамотно строить высказывания, следует коммуникативно управлять процессом формирования навыков и умений иноязычной речи. Эффективными средствами такого управления являются проанализированные выше содержательные и смысловые опоры. При всём многообразии опор они должны отвечать ряду требований, обусловленных методическими принципами обучения иностранными языкам, а именно:

- 1) учёт параметров изучаемого материала, в нашем случае – монологического высказывания;
- 2) доступность и наглядность (увеличенный шрифт, курсив, цветовое выделение, подчёркивания и т.д. являются средствами привлечения внимания к компонентам иноязычного материала);
- 3) индивидуализация выбора;

- 4) систематичность работы;
- 5) постепенное нарастание трудностей;
- 6) ситуативность высказывания.

Только при условии соблюдения данных принципов использование разного рода опор способно существенно интенсифицировать процесс обучения общению на иностранном языке.

Список цитированных источников:

1. Царькова, В.Б. Речевые упражнения в английском языке / В. Б. Царькова. – М.: Просвещение, 1980. – 201 с.
2. Пассов, Е. И. Основы коммуникативной методики обучения иноязычному говорению / Е. И. Пассов. – М.: Рус. яз., 1989. – 276 с.
3. Пассов, Е.И. Коммуникативное иноязычное образование: готовим к диалогу культур / Е. И. Пассов. – Минск: Лексис, 2003. – 184 с.

ИЗУЧЕНИЕ ПОКАЗАТЕЛЕЙ ПОЗНАВАТЕЛЬНОГО ИНТЕРЕСА УЧАЩИХСЯ НАЧАЛЬНЫХ КЛАССОВ

Шаурко И.В., аспирант 3 года

(г. Витебск, ВГУ имени П.М. Машерова)

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

Формирование познавательного интереса учащихся – один из неотъемлемых компонентов совершенствования учебного процесса. Под *познавательным интересом* понимают устойчивое, избирательное отношение личности к познавательной деятельности, к её процессу, способам и результатам в силу его личной значимости и эмоциональной привлекательности [1, с. 127].

Особую значимость приобретает процесс развития познавательного интереса в начальных классах, когда ведущей становится учебная деятельность, в лоне которой формируются познавательные процессы и отношение к себе как субъекту познания [2]. Однако, для определения направления деятельности по развитию интереса к учению необходимо сначала определить его уровень. *Уровень развития познавательного интереса* – его количественный и качественный состав, а также характер взаимодействия основных показателей, достаточно устойчивых и типичных для познавательного процесса младших школьников [3].

Согласно исследованиям Е.А. Кувалдиной, одним из показателей познавательного интереса выступает личная значимость, которая проявляется в *активности* и *самостоятельности* [1, с. 128].

Цель – проанализировать уровень сформированности активности и самостоятельности у учащихся четвертых классов.

Материал и методы. Материалом исследования послужили аналитические данные, полученные в результате диагностики, включающей в себя методику А.А. Горчинской.

В исследовании приняли участие 218 учащихся четвертых классов пяти ГУО г. Витебска.

При проведении экспериментальной работы были использованы методы анкетирования, анализа, сравнения, обобщения.

Результаты и их обсуждение. Первая часть нашего исследования была посвящена изучению *активности* учащихся начальных классов. Для её выявления мы ис-

пользовали методику А.А. Горчинской [4], согласно которой учащимся было предложено выбрать один из возможных вариантов ответов на вопросы стандартизированной анкеты. Результаты исследования представлены на рисунке 2.

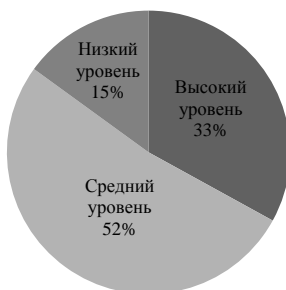


Рис. 1 Диаграмма уровня сформированности познавательной активности младших школьников

Как мы можем видеть, 52% (113 чел.) обладают средним уровнем познавательной активности, при котором дети склонны к выявлению смысла изучаемого содержания, познанию связи между явлениями и процессами и овладению способами приращения знаний в измененных условиях. Так же дети данной категории отличаются стремлением довести начатое дело до конца и, при затруднении, не отказываются от выполнения задания, а стараются найти пути решения.

Вторую позицию – 33% (72 чел.) – занимают учащиеся с высоким уровнем познавательной активности, который характеризуется готовностью ребёнка включиться в нестандартную учебную ситуацию и стремлением найти новые средства для решения предложенных задач. Эти дети отличаются упорством и настойчивостью в достижении цели.

Самую малочисленную группу – 15% (32 чел.) – составляют учащиеся с низким уровнем познавательной активности, который, в основном, характеризуется эмоциональным восприятием и проявляется в определённых учебных ситуациях (интересно лишь содержание урока, приёмы обучения и т.п.).

Вторая часть исследования была направлена на выявления уровня развития *самостоятельности* школьников в познавательной деятельности. Мы снова обратились к работам А.А. Горчинской и использовали разработанную её анкету [4]. Результаты исследования представлены в таблице 1.

Таблица 1

Уровни развития познавательной самостоятельности	Количество учащихся	
	в абсолютных числах	в процентах
Высокий уровень	24	11%
Средний уровень	135	62%
Низкий уровень	59	27%

Исходя из полученных данных, мы можем говорить, что преобладающее большинство учащихся – 62% – имеют средний уровень развития самостоятельности в познавательной деятельности. Согласно исследованиям Голуб Е.В. [5, с. 146], дети этой категории стремятся проявлять независимость, однако, при встрече с трудностями,

легко обращаются за помощью. Таким учащимся необходим постоянный контроль взрослого, без которого они не всегда могут организовать свою практическую деятельность. Вместе с тем, детям «среднего уровня» свойственно проявление творческой инициативы при условии грамотного построения образовательного процесса.

Вторую позицию с показателем в 27% занимают учащиеся с низким уровнем познавательной самостоятельности. Эти дети испытывают зависимость от внешнего руководства и помощи, а в случае столкновения с трудностями – теряются или стремятся быстро переключиться на более легкие и интересные для себя задания.

Самую малочисленную группу – 11% – составляют учащиеся с высоким уровнем самостоятельности в познавательной деятельности. Такие школьники отличаются стремлением обходиться собственными силами и обращаются за помощью лишь в случае объективной необходимости. Учащиеся «высокого уровня» без напоминаний и стимулирования извне способны контролировать результаты самостоятельных действий, вносить коррективы, исправлять ошибки.

Таким образом, результаты проведенного анализа показали, что активность и самостоятельность как показатели познавательного интереса у учащихся четвертых классов школ г. Витебска сформированы недостаточно и необходимо проведение специальной работы по их развитию.

Список цитированных источников:

1. Кувалдина, Е.А. Исследование познавательных интересов Кировских школьников / Е.А. Кувалдина// Вестник ВятГГУ. – 2007. – №19. – С. 127-132.
2. Иванова, С.Н. Формирование познавательного интереса у младших школьников [электронный ресурс]. Режим доступа: <http://nsportal.ru/nachalnaya-shkola/obshchepedagogicheskie-tehnologii/2014/07/12/formirovanie-poznavatel'nogo-interesa>. Дата доступа: 02.10.2016.
3. Дудчик, С.В. Развитие познавательного интереса младших школьников средствами тьюторского сопровождения [электронный ресурс]. Режим доступа: <http://www.dslib.net/obw-pedagogika/razvitie-poznavatel'nogo-interesa-mladshih-shkolnikov-sredstvami-tjutorskogo.html>. Дата доступа: 02.10.2016.
4. Комолова, Е.Н. Диагностика учебной мотивации и познавательной активности [электронный ресурс]. Режим доступа: <http://nsportal.ru/nachalnaya-shkola/obshchepedagogicheskie-tehnologii/2015/09/27/diagnostiki-uchebnoy-motivatsii-i>. Дата доступа: 07.10.2016.
5. Голуб, Е.В. Воспитание самостоятельности учащихся начальных классов школы-интерната для детей-сирот / Е.В. Голуб// Вестник Таганрогского института имени А.П. Чехова. – 2007. – №2. – С. 144-147.

Ч А С Т Ь II

ТЕОРИЯ И МЕТОДИКА СПЕЦИАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

МЕТОДЫ ИССЛЕДОВАНИЯ ОТНОШЕНИЙ В СЕМЬЕ, ИМЕЮЩЕЙ РЕБЕНКА С ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНОЙ НЕДОСТАТОЧНОСТЬЮ

Авдошкина В.В., студентка 3 курса

(г. Витебск, ВГУ имени П.М. Машерова)

Научный руководитель – Корнилова О.В., ст. преподаватель

При изучении семей, воспитывающих детей с интеллектуальной недостаточностью, целесообразно использовать следующие методы: наблюдения, беседы, психодиагностические и клинические методики, проективные методики.[1с. 281].

С помощью *метода наблюдения* оцениваются эмоционально-личностные особенности детей с отклонениями в развитии, а также индивидуально-психологические характеристики их родителей. На основании наблюдаемых личностных реакций, тональности разговора, вибрации (дрожания) голоса и других особенностей, наиболее значимых в повседневном общении, подтверждаются данные о характерологических изменениях личности, поведенческих реакциях, полученные путем использования формализованных методик. В процессе психолого-педагогического *наблюдения за эмоционально-личностными особенностями детей* с отклонениями в развитии учитываются следующие параметры их коммуникативно-поведенческой, эмоционально-волевой и личностной сфер [1 с.283]:

- стремление ребенка к контакту со взрослыми членами семьи (родителями, опекунами);
- стремление ребенка к контакту с братьями и сестрами;
- стремление ребенка к контакту со сверстниками;
- стремление ребенка к контакту с чужими лицами (учителем и др.);
- характер взаимодействия (доброжелательность, негативизм, инициативность в осуществлении контакта);
- преимущественная форма контакта (вербальная, тактильная, зрительная, опосредованная);
- ситуации, вызывающие коммуникативные трудности у ребенка;
- наличие паралингвистических средств общения: жестов, мимики, поз, др.;
- особенности и характер поведенческих проявлений (оптимизма, тревожности, застенчивости, агрессивности, истеричности, отгороженности и замкнутости);
- особенности выражения глаз и лица (тревожность, страх, радость, агрессия, отстраненность);
- особенности преобладающего эмоционального фона (оптимистический, нейтрально-деловой, тревожный, депрессивный, неуверенный, мрачный);
- характер и содержание высказываний (оптимистичные, неуверенные, агрессивные и мрачные);
- наличие переживания дефекта и формы его проявления (депрессия, тревожность, агрессия и др.).

Наблюдение за родителями и опекунами детей осуществляется по нескольким параметрам.[1 с.284] Учитываются:

- стремление (отсутствие стремления) к установлению адекватных контактов с ребенком;
- стремление (отсутствие стремления) к установлению адекватных контактов с другими лицами, членами семьи;
- форма и характер взаимодействия с ребенком;
- форма и характер взаимодействия с другими лицами;
- особенности коммуникативного поведения во взаимодействии с ребенком и другими лицами (доброжелательность, ласковость, жесткость, грубость, безразличие и др.);
- особенности применения паралингвистических средств общения с ребенком (мимики, жестов, поз);
- особенности использования разнообразных форм досуга (игр, экскурсий, прогулок, вечеров чтения и др.) для общения с ребенком;
- выбор преимущественной формы контакта с ребенком (вербальный, тактильный, зрительный, опосредствованный контакт, т. е. через кого-то).

Для изучения личностных особенностей и характера реакций родителей на сложившуюся психогенную ситуацию (рождение в семье ребенка с недостатками в развитии) используются методики, направленные на изучение их психических свойств, задачи этого вида диагностики:

- исследование личностных особенностей родителей детей с отклонениями в развитии и определение их психологического типа (авторитарный, невротичный, психосоматичный);
- оценка интеллектуальных, эмоциональных и коммуникативных свойств, характеристика адаптационных механизмов и способности переносить длительный стресс;
- определение уровня тревожности, типа реакции на стресс, а также уровня предрасположенности к неврозу, психопатии;
- анализ внутрисемейных отношений и определение уровня интегрированности семей данной категории;
- установление типа родительно-детских отношений, детско-родительских отношений и причин их нарушений;
- определение модели семейного воспитания;
- изучение динамики детско-родительских и родительно-детских отношений под воздействием коррекции.

В качестве психодиагностических методик для детей с интеллектуальной недостаточностью целесообразно использовать *рисуночные тесты*. Рисунки детей по своему содержанию многозначны. Особенно это проявляется в плане изучения внутрисемейного климата и характера межличностных отношений. Особенностью рисуночных тестов является то, что ребенку не нужно вербализовывать характеристики этих отношений, а достаточно их изобразить. Другим важным преимуществом рисуночных тестов является то, что в любом детском рисунке может быть отражено содержание межличностного и внутрисемейного конфликта. При этом ребенок может быть лишен художественного таланта или у него может страдать качество графического изображения. Во всех случаях рисунок ребенка отражает взгляд маленького человека на взрослый мир.

Таким образом, психологическое изучение семьи, воспитывающей ребенка с интеллектуальной недостаточностью, предполагает системный подход, включающий определение как основных целей, задач, принципов изучения семьи ребенка с интеллектуальной недостаточностью, так и направлений ее психологической диагностики.[2 с. 192]

Основная цель психологического изучения семьи - это выявление причин, препятствующих адекватному развитию ребенка с интеллектуальной недостаточностью и нарушающих гармоничную внутрисемейную жизнедеятельность. В процессе психологической диагностики семьи рассматриваются условия, в которых растет и воспитывается ребенок дома, выявляются внутрисемейные факторы, как способствующие, так и препятствующие гармоничному развитию в семье ребенка с интеллектуальной недостаточностью, выявляются проблемы семьи и причины дестабилизации семейных отношений.

Психологическое изучение семьи включает диагностику личностных особенностей членов семьи ребенка с интеллектуальной недостаточностью, выявление индивидуальных психологических характеристик лиц, находящихся под воздействием длительно действующего психотравмирующего стресса, специфика внутрисемейного климата, характер взаимодействия родителей с таким ребенком, модели воспитания, используемых родителями, особенностей родительского восприятия проблем ребенка.

Психологическое изучение проблем семьи позволяет установить и корректировать слабые зоны межличностных внутрисемейных контактов.

Определение характеристик семейных проблем дает возможность профилактики микросоциальной ситуации, в которой растет и развивается ребенок с интеллектуальной недостаточностью, и прогнозировать развитие каждой конкретной семьи.

Список цитированных источников:

1. Ткачева, В. В. Психолого-педагогическое изучение семьи, воспитывающей ребенка с отклонениями развития / В. В. Ткачева // Психолого-педагогическая диагностика. – М.: Академия, 2003. – С. 280–290.
2. Ткачева, В. В. Психологическое изучение семей, воспитывающих детей с отклонениями в развитии / В. В. Ткачева. – М.: УМК «Психология», 2004. – 192 с.

СОЦИАЛИЗАЦИЯ УЧАЩИХСЯ С ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНОЙ НЕДОСТАТОЧНОСТЬЮ НА УРОКАХ МАТЕМАТИКИ

Будько Е.С., студентка 5 курса

(г. Витебск, ВГУ имени П.М. Машерова)

Научный руководитель – Швед М.В., ст. преподаватель

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 и др. показывают, что такое нарушение психического развития как интеллектуальная недостаточность снижает возможность ребенка в приобретении им социального опыта, его подготовку к самостоятельной жизни. В последние годы был осуществлен ряд исследований, направленных на изучение особенностей усвоения учащимися с интеллектуальной недостаточностью математических знаний, умений и навыков и возможностей их социализации на уроках математики (Н.Д. Богановская, В.П. Гриханов, Р.А. Исембаева, М.Н. Перова, Ю. Пумптус, М.И. Сагатов, И.Г. Терехова, А.А. Хилько., В.В. Эк и др.).

Методы сбора и обработки данных. Теоретическое, причинно-системное исследование проблемы в отечественной и зарубежной психолого-педагогической литературе (анализ научной литературы, сравнение, сопоставление и др.).

Результаты и их обсуждение. 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 [1].

В материалах исследований А.Н. Коноплевой, Т.Л. Лещинской, Т.В. Лисовской отмечается, что успех социальной адаптации детей с интеллектуальной недостаточностью зависит от глубины и качества знаний, умений и навыков, полученных ими в школе. Чем выше уровень сформированности знаний, умения и навыков 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 во вспомогательной школы, математика 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.

Процесс приспособления к окружающей среде и установления соответствующего поведения, адекватного принятым в обществе нормам и правилам, крайне затруднен у детей с умеренной интеллектуальной недостаточностью. Поэтому основные задачи изучения предмета «Элементы арифметики» это:

- Дать учащимся доступные количественные, пространственные, временные представления, которые помогут им в дальнейшем лучше адаптироваться в жизни;
- Использовать процесс обучения элементам арифметики для коррекции недостатков познавательной деятельности учащихся и их личностных качеств;
- Воспитывать у учащихся трудолюбие, терпеливость, работоспособность, умение доводить начатое дело до завершения.

Обучение детей с умеренной интеллектуальной недостаточностью имеет ряд особенностей. Данная категория учащихся самостоятельно не осуществляет переноса приобретенных знаний в новые ситуации, возникающие в течение дня. Новый опыт приобретается на уже усвоенном старом материале. Все это чрезвычайно важно для расширения кругозора детей и для дальнейшей подготовки их к жизни в обществе. В связи с этим в учебной программе по предмету «Элементы арифметики» приводятся рекомендации для закрепления усвоенного материала в повседневной жизни [2].

Использование личного опыта ребенка на уроках математики обусловлено тем, что классы вспомогательной школы неоднородны по степени развития детей, по их способности усваивать программный материал. При этом необходимо учитывать, что

ребёнок с интеллектуальной недостаточностью имеет определенный социальный опыт и его необходимо использовать в практической деятельности на уроках математики. Задачи социального содержания, которые предлагаются учащимся на уроках, должны включать в себя дальнейшую отработку и автоматизацию уже имеющихся вычислительных навыков для решения конкретных практических задач.

Заключение. Для успешной подготовки учащихся с интеллектуальной недостаточностью к самостоятельной жизни необходимо выполнение следующих условий, в том числе и на уроках математики:

1. Целенаправленная педагогическая система работы, направленная на получение ребёнком конкретных результатов в освоении необходимых ему в жизни социально-бытовых знаний и умений;

2. Достижение каждым ребёнком максимально возможного уровня социально-бытовой подготовленности;

3. Осуществление дифференцированного и индивидуального подхода к обучающимся, воспитанникам, создание ситуации успеха [3].

Таким образом, уроки математики являются средством социальной адаптации учащихся с интеллектуальной недостаточностью. Обучение математике во вспомогательной школе носит предметно-практическую направленность, тесно связано с жизнью и профессионально-трудовой подготовкой учащихся. Один из основных путей для успешной социальной адаптации школьников с интеллектуальной недостаточностью является всемерное укрепление связи обучения математики с жизнью, с практикой. Эту связь необходимо осуществлять через содержание математических заданий, которые несут информацию о труде, о профессиях, о спорте, об истории, об экономике и других областях жизни.

Список цитированных источников:

1. Программы 1-го отделения вспомогательной школы с русским языком обучения. Математика. 6 – 10 классы. – Минск: НИО. – 2006. – 39с.
2. Программы 2-го отделения вспомогательной школы. Элементы арифметики. 1-9 классы. – Минск: НИО. – 2003. – 27 с.
3. Воронкова, В.В. Социально-бытовая ориентировка учащихся 5-9 классов в специальной (коррекционной) общеобразовательной школе VIII вида: Пособие для учителя / В.В. Воронкова, С.А. Казакова. – М.: ВЛАДОС. – 2014. – 247 с.

ЗНАЧЕНИЕ ПРЕДМЕТА «СОЦИАЛЬНО-БЫТОВАЯ ОРИЕНТИРОВКА» ДЛЯ ШКОЛЬНИКОВ С ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНОЙ НЕДОСТАТОЧНОСТЬЮ

Буюва А.И., студентка 4 курса

(г. Витебск, ВГУ имени П.М. Машерова)

Научный руководитель – Корнилова О.В., ст. преподаватель

Существуют различные подходы к определению понятия социализация. Различные аспекты социализации лиц с особенностями психофизического развития отражены в трудах Л.И. Акатова, Л.И. Аксёновой, Н.Ф. Деменьтьевой, Т.В. Демьянёнок, М.Е. Кобринского, А.Н. Коноплёвой, И.А. Коробейникова, Т.Л. Лещинской, С.Н. Лихачёвой, А.Р. Малера, Н.Н. Малофеева, Е.М. Мاستюковой, Е.С. Слепович, Е.И.Холостовой, В.А. Шинкоренко, Л.М. Шипициной, Ю.Н. Кисляковой, С.Е. Гайдукевич, Т.В. Лисовской и др.

В общем понимании социализация есть процесс присвоения, приобретения социального, т.е. процесс, результатом которого является включение социального в структуру личности.

В настоящее время в отечественной науке прочно укрепилось представление о том, что социализация должна рассматриваться как двусторонний процесс, включающий в себя не только усвоение, но и активное воспроизводство индивидом общественных отношений. Так, например, Г.М. Андреева отмечает: «Социализация – это двусторонний процесс, включающий в себя, с одной стороны, усвоение индивидом социального опыта путем вхождения в социальную среду, систему социальных связей, с другой стороны, процесс активного воспроизводства системы социальных связей за счет его активной деятельности, активного включения в социальную среду» [1, с.340].

Проблема социализации обучающихся, школьников с интеллектуальной недостаточностью является в настоящее время весьма актуальной. Именно поэтому целью работы вспомогательной школы 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 [6].

Дети с особенностями психофизического развития ещё недавно рассматривались как необучаемые с позиции эффективности их включения в организованную образовательную среду.

Право на образование связано с правом на жизнь. Кто соглашается с тем, что люди с особенностями психофизического развития имеют право на жизнь, тот должен признать и их право на образование. Это право означает, что воспитание и образование не зависят от того, насколько развиты коммуникационные или интеллектуальные способности человека.

Для школьников с интеллектуальной недостаточностью основной задачей является социальная адаптация.

Т.Л. Лещинская отмечает, что основная функция учителя-дефектолога состоит в том, чтобы обеспечить формирование социализированной личности, скорректировать психофизическое развитие и создать благоприятные условия для обучения соответственно познавательным возможностям ученика. Обучая ребёнка, мы улучшаем качество его жизни

Л.С. Выготский утверждал, что ребенок, родившись, уже задан как элемент определенной культуры, определенных социальных связей. По его мнению, «... очень наивно понимать социальное только как коллективное, как наличие множества людей. Социальное и там, где есть только один человек и его личные переживания»[3].

Для решения проблемы социализации детей с интеллектуальной недостаточностью и совершенствования системы обучения с 1981 г. в учебный план вспомогательной школы был введен предмет «Социально-бытовая ориентировка» как специальный вид коррекционных занятий, имеющих практическую направленность.

Социально-бытовая ориентировка - подразумевает комплекс знаний и умений, непосредственно связанный с организацией собственного поведения и общения с окружающими людьми в различных социально-бытовых ситуациях. В своем общем смысле социально-бытовая ориентировка предполагает умение самостоятельно строить свое поведение во всех жизненных ситуациях вне рамок учебной или профессиональной (трудовой) деятельности.

Особое значение имеет социально-бытовая ориентировка в процессе социализации детей с ограниченными возможностями, в том числе и с интеллектуальной недостаточностью.

Неотъемлемая часть занятий – формирование морально-этических норм поведения, выработка навыков общения с людьми в различных жизненных ситуациях. Обязательно присутствие на занятиях моментов эстетического воспитания: развитие чув-

ства прекрасного, художественного вкуса, развитие умения видеть красивое во внешнем виде, в организации быта.

Основной недостаток в воспитании и обучении детей с интеллектуальной недостаточностью выдающийся отечественный психолог Л.С. Выготский объяснял неумением педагога видеть в дефекте его социальной сущности. Он писал: «Всякий телесный недостаток — будь то слепота, глухота или врожденное слабоумие — не только изменяет отношение человека к миру, но, прежде всего, сказывается на отношениях с людьми. Органический дефект или порок реализуется как социальное ненормальное поведение, происходит социальный вывих, перерождение общественных связей, смешение всех систем поведения».

Интеллектуальная недостаточность, наряду с традиционным комплексом отставаний в развитии ребенка, обязательно означает серьёзное ослабление умения приспосабливаться к социальным требованиям общества. Для коррекции этих трудностей и предназначены специальные курсы по социально-бытовой ориентировке.

Занятия по курсу «Социально-бытовая ориентировка» направлены на:

- накопление социально-эмоционального опыта, систематизацию внутреннего мира, регуляцию поведения;
- развитие навыков межличностного взаимодействия;
- расширение ролевого репертуара подростка и позитивное программирование его будущего.

В качестве ведущих можно выделить следующие задачи предмета «Социально-бытовая ориентировка»:

- каждому ученику вспомогательной школы независимо от клинического диагноза необходимо получить полное представление по курсу «Социально-бытовая ориентировка» для дальнейшей адаптации, реабилитации и абилитации;
- реализовать методы интегрирующего обучения, предусматривающие комплексное изучение данного предмета как коррекционного;
- систематизировать, формировать и совершенствовать у детей необходимые им навыки общественно полезного и самообслуживающего труда;
- организовать и использовать бригадные формы обучения во всех видах практических занятий, экскурсиях, тренировочных упражнениях, межпредметных связях;
- учитывать индивидуальные особенности каждого ребенка, подходить к учащимся дифференцированно, принимая во внимание не только своеобразие их развития, но и возможности овладения учебным материалом и трудовыми умениями и навыками[2].

Важную роль играет кабинет социально-бытовой ориентировки. Хорошо оборудованный по тематическим зонам кабинет социально-бытовой ориентировки — это основа организации работы учителя и учебной деятельности учеников. Условия учебного кабинета благоприятствуют повышению эффективности коррекционно-воспитательного процесса, развитию познавательной деятельности, выработке навыков самостоятельности и сознательной дисциплины учащихся. Занятия в кабинете помогают учителю реально показать учащимся, в каких жизненных ситуациях или видах деятельности они могут применить полученные знания и умения.

Условия кабинета дают возможность не только обучать и воспитывать, но и корригировать отклонения интеллектуально-познавательной деятельности учеников. При создании благоприятных условий дети овладевают прочными и глубокими знаниями, приобретают умения практического их применения [7].

Таким образом, курс «Социально-бытовая ориентировка» направлен на элементарную абилитацию, что предполагает овладение учащимися знаниями и умениями, обеспечивающими личную самостоятельность в школе и в кругу семьи, достигается

это, в первую очередь, через обучение детей рациональным приемам и способам социально-бытовой ориентировки с учётом особенностей того или иного конкретного дефекта.

Изучение предмета «Социально-бытовая ориентировка» во вспомогательных школах является важным звеном в жизни школьников с интеллектуальной недостаточностью. Уроки социально-бытовой ориентировки помогают детям с особыми образовательными нуждами становиться более адаптированными к жизни, стрессоустойчивыми, открытыми к общению, способными к созданию полноценной семьи.

Можно говорить, что коррекционно-педагогическое воздействие с целью подготовки воспитанников к самостоятельной жизни имеет целостный характер; подготовка к жизни есть одна из важнейших задач коррекционной школы. Уроки социально-бытовой ориентировки, как составляющая часть пути формирования готовности к самостоятельной жизни, реализует процесс социально-бытовой подготовки воспитанников, создаёт базу для социализации личности умственно-отсталого ребёнка; обеспечивает включение его в социальную среду, успешное развитие и функционирование в условиях изменяющегося социального окружения.

Список цитированных источников:

1. Андреева, Г.М. - Социальная психология. - М.: Аспект Пресс, 1996. 276-392 с.
2. Блинова, Л. Н. Учебная мотивация / Л. Н. Блинова // Диагностика и коррекция в образовании детей с задержкой психического развития / Л. Н. Блинова. - Москва, 2002. 38-47 с.
3. Выготский, Л.С. Педагогическая психология. /Л. С. Выготский. - М: Педагогика-Пресс, 1996.-536 с.
4. Кислякова, Ю. Н. Проблема формирования социально-бытовой компетенции младших школьников с интеллектуальной недостаточностью / Ю. Н. Кислякова // Дефекталогия. - 2007. - № 2. 33-39 с.
5. Левяш, С.Ф. Гуманизация специального образования// Дефекталогия. - 2006. - № 3.40-46 с.
6. Орехова, Г.А. К проблеме исследования социальных отношений детей с выраженными нарушениями интеллектуального развития // Специальная психология. - 2005. - № 3-4. 36-40с.
7. Социально- бытовая ориентировка в специальных (коррекционных) образовательных учреждениях VIII вида / под ред. А. М. Щербаковой. - М. 2003. -302 с.

ОСНОВНЫЕ НАПРАВЛЕНИЯ В РАБОТЕ СПЕЦИАЛИСТОВ УЧРЕЖДЕНИЯ ОБРАЗОВАНИЯ С СЕМЬЕЙ, ВОСПИТЫВАЮЩЕЙ РЕБЕНКА С ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНОЙ НЕДОСТАТОЧНОСТЬЮ

Буйчёнок Е.С., студентка 3 курса

(г. Витебск, ВГУ имени П.М. Машерова)

Научный руководитель – Корнилова О.В., ст. преподаватель

К сожалению, далеко не все мамы и папы детей с проблемами в развитии способны самостоятельно преодолеть тяжелый кризис вхождения в статус семьи с “особым” ребенком. С каждым днем по мере роста и развития ребенка в семье возникают новые стрессовые ситуации, новые проблемы, к решению которых родители совершенно не подготовлены. Казалось бы, друзья и родственники должны помочь родителям, однако, узнав о травме или болезни ребенка, они тоже испытывают свой кризис. Каждому приходится задуматься об отношении к ребенку, к его родителям. Не зная

как помочь, и боясь быть бестактными, родственники и знакомые порой предпочитают отмалчиваться, как бы не замечать проблему, что еще больше затрудняет положение семьи «особого» ребенка. Нередки случаи, когда бабушки и дедушки из-за стыда отказываются признать внука или внучку с инвалидностью.

Конструктивная и динамическая помощь таким семьям является необходимой на всех этапах жизни ребенка. Специалистам необходимо создать благоприятные условия для реабилитации всей семьи, воспитывающей ребенка с проблемами в развитии. Суть реабилитации заключается в том, чтобы помочь семье обрести прежний социально-психологический и социокультурный статус, выйти из состояния психологического стресса.

Оказывая помощь семье, специалист дает родителям полную информацию об особенностях их ребенка: указывает его специфические положительные и отрицательные особенности, слабые и сильные стороны, подчеркивая последние [2].

Он на примерах убеждает мать, что больной ребенок, как это ни парадоксально, является не столько обузой для нее, сколько источником ее духовного роста. Ежедневное общение с ним коренным образом меняет ее мировоззрение, она становится гуманнее, мудрее, осознавая, что все люди имеют право на существование и любовь независимо от того, похожи они или непохожи на других, учатся они или нет. Такое «прозрение» матери является благом для обоих — матери и ребенка — и играет решающую роль в гармонизации семейных отношений. Ребенок пробуждает в матери ее творческое начало. Начиная помогать собственному ребенку, она творчески подходит к его воспитанию и делится своим опытом с окружающими.

Специалист напоминает родителям о необходимости сохранять физическое и психическое здоровье. Для этого полезно выполнять некоторые рекомендации относительно общего режима, а также владеть отдельными приемами аутогенной тренировки. Умение управлять своим дыханием способствует регуляции эмоционального состояния, особенно в стрессовых ситуациях.

Специалист разъясняет родителям важность сохранения контактов с социальным окружением, что способствует социальной адаптации ребенка. При этом не стоит внушать ребенку, что он больной. Нужно использовать все средства, чтобы воспитать ребенка жизнерадостным, активным, уверенным в своих силах. Полезно хвалить его при посторонних, повышая его самооценку.

Родители должны организовать охранительный режим, который щадит и в то же время укрепляет нервную систему ребенка. Режим освобождает ребенка и родителей от ненужных усилий. Необходимые привычки формируются медленно, поэтому их надо отрабатывать долго и упорно в условиях соблюдения режима.

Важно, чтобы родители активно и систематически наблюдали за развитием своего ребенка с рождения. Это поможет своевременно обратить внимание на те особенности ребенка, по поводу которых следует посоветоваться со специалистами.

Полезно фиксировать в дневнике свои наблюдения и те приемы, которые оказались эффективными. Это поможет критически оценить свое отношение к ребенку, учесть успехи и неудачи.

Надо учить ребенка ориентироваться в окружающем мире, общаться с людьми. Следует знакомить ребенка с различными явлениями окружающего мира в естественных для них условиях. Ребенок должен знать, где и как покупается еда, уметь самостоятельно покормить другого и т. д. Предметы познаются в разных ситуациях: на рисунке, в книге, в процессе рисования, лепки, ручного труда [4].

Малыша побуждают не только отвечать на вопросы, но и делать умозаключения, оценивать свои и чужие действия, рассказывать. В процессе такого воспитания у ребенка развиваются познавательная деятельность, внимание, мышление, память, речь,

необходимые навыки и умения. Вся деятельность детей должна сопровождаться эмоциональной вовлеченностью. В игре с ребенком мама комментирует его действия, повторяет фразы в нескольких вариантах, в разных типах коммуникативных высказываний (сообщение, вопрос, побуждение, отрицание).

Таким образом, воспитание ребенка с интеллектуальной недостаточностью в семье включает работу родителей по следующим основным направлениям:

- постоянная стимуляция психического развития, соответствующая возрастным и индивидуальным особенностям ребенка;
- создание благоприятных условий для обучения и охраны тельного режима;
- формирование эмоционально-положительного, предметно-практического и речевого взаимодействия ребенка с родителями.

Это будет способствовать социальной адаптации ребенка и предупреждению формирования патологического поведенческого стереотипа. Критерием правильного воспитательного под хода может служить состояние психофизиологического комфорта у ребенка и остальных членов семьи.

Основные направления в работе специалистов с семьейпо В. В. Ткачевой это следующие направления:

1. Гармонизация семейных взаимоотношений.
2. Коррекция психологического состояния матери.
3. Коррекция детско-родительских отношений.
4. Помощь в адекватной оценке возможностей ребенка (как физических, так и психологических).
5. Обучение матери специальным коррекционным и методическим приемам, необходимым для проведения занятий с ребенком в домашних условиях.
6. Обучение матери специальным воспитательным приемам, необходимым для коррекции личности ребенка [1].

Ориентируясь на эти направления, педагог-дефектолог решает следующие задачи.

1. Коррекция неконструктивных форм поведения матери, таких как агрессивность, необъективная оценка поведения ребенка, негативные желания, стремление уйти от трудностей, примитивизация поведения, связанная со сниженной само оценкой.
2. Формирование понимания матерью проблем ее ребенка, а именно: постепенный отход от позиции, отрицающей наличие проблем (« Он у меня такой же, как все»), и позиции противопоставления себя социуму и переход в позицию взаимодействия («А как его научить? Я не умею»).
3. Постепенное исключение проблем гиперболизации проблем ребенка, представления о бесперспективности развития ребенка («Нет, из него никогда ничего не получится»).
4. Повышение личностной самооценки матери в связи с возможностью увидеть результаты своего труда в успехах ребенка.
5. Коррекция внутреннего психологического состояния матери: переживания, связанные с психофизической недостаточностью ребенка, должны постепенно перейти в осознание возможностей ребенка, в радость от его маленьких успехов.
6. Осуществление личностного роста матери в процессе взаимодействия со своим ребенком, в процессе его обучения и воспитания с помощью психолога; переход матери из позиции переживания за недуг ребенка в позицию творческого поиска реализации его возможностей.
7. Трансформация воспитательно-образовательного процесса, реализуемая матерью по отношению к ребенку, в психотерапевтический процесс по отношению к себе самой; созидательная деятельность матери, направленная на ее ребенка, помогает ей самой, излечивая ее от негативного воздействия психологического стресса [1].

Формы индивидуальной работы с родителями

1. Демонстрация матери приемов работы с ребенком.
2. Конспектирование матерью уроков, проводимых педагогом.
3. Выполнение домашних заданий со своим ребенком.
4. Чтение матерью специальной литературы, рекомендуемой педагогом.
5. Реализация творческих замыслов матери в работе с ребенком [2].

Формы психокоррекционной работы специалистов государственного образовательного учреждения с семьями, имеющими детей с интеллектуальной недостаточностью.

Предложенная Е. Г. Дементьевой психокоррекционная модель представлена следующими формами:

1. Индивидуальное консультирование родителей

Проводится с целью преодоления различных трудностей в обучении, воспитании и общении с ребенком в семье. Также служит основой установления личного контакта между педагогом и родителями.

2. Участие родителей в тематических собраниях, проводимых коррекционным педагогом совместно с другими специалистами государственного образовательного учреждения.

В результате осуществляется просвещение близких взрослых в области коррекционно-развивающей деятельности и эффективного взаимодействия с ребенком.

3. Посещение индивидуальных занятий коррекционного педагога родителями.
4. Совместное проведение досугов (праздников, развлечений).
5. Проводятся с целью раскрепощения, объединения родителей, детей и педагогов.
5. Стенд для родителей.

Рубрики обновляются ежемесячно. Здесь в занимательной форме собрана вся полезная информация. Родители, которые по тем или иным причинам не смогли встретиться с дефектологом, имеют возможность в письменной форме задать ему вопрос и проконсультироваться лично.

6. Ведение дневника «События нашей жизни».

7. Работа с родительской группой, которая включает:

- анализ конкретных проблем, связанных с воспитанием и обучением;
- выбор адекватных форм общения и поведения во взаимодействии с ребенком;
- установление конструктивных отношений со специалистами ГУО.

Эта работа способствует расширению арсенала средств педагогического и психологического воздействия на ребенка, тренировке родителей в использовании новых приемов взаимодействия с ним. Служит гармонизации внутрисемейных отношений, социальной адаптации семьи, воспитывающей ребенка с интеллектуальной недостаточностью.

Отмечаются существенные позитивные изменения:

- в восприятии семейных отношений ребенком с интеллектуальной недостаточностью;
- в осознании своего положения в семейном коллективе;
- в структурировании родительского отношения к детям;
- в динамике родительского отношения к детям, которое становится более теплым, принимающим. Родители более адекватно оценивают состояние своих детей.

Включение родителей в коррекционно-педагогический процесс является важнейшим условием развития ребенка с особыми образовательными потребностями. Учет эмоциональных, социальных, личностных и других особенностей семьи с «особым» ребенком увеличивает эффективность использования ее педагогического потенциала, что является одним из важнейших факторов эффективности работы с детьми с ограниченными возможностями здоровья [3].

Список цитированных источников:

1. Мастюкова, У.М Семейное воспитание детей с отклонениями в развитии. Москва. ВЛАДОС, 2004.– 456 с.
2. Гогин, М.Г. Семейное воспитание глубоко умственно отсталых детей // Дефектология. –1973. – №6. – С.18–21.
3. Хайртдинова, Л.Ф.О работе с родителями в специальном (коррекционном) дошкольном образовательном учреждении для детей с нарушениями интеллекта / Л.Ф. Хайртдинова // Дефектология. - № 1. - 2005. - С.11–13.
4. Стребелева, Е.А., Закрепина, А.В.Современные формы помощи семье, воспитывающей ребенка с отклонениями в развитии / Е.А. Стребелева, А.В. Закрепина // Дефектология. - 2005. - № 1. - С.3–10.

**ИНФОРМАЦИОННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ ПРИ РАБОТЕ
СО ЗВУКОВЫМИ ОБЪЕКТАМИ В КОРРЕКЦИОННОЙ РАБОТЕ
С ДЕТЬМИ ПОСЛЕ КОХЛЕАРНОЙ ИМПЛАНТАЦИИ**

Волкова Т.Б., магистрант

(г. Витебск, ВГУ имени П.М. Машерова)

Научный руководитель – Лауткина С.В., канд. психол. наук, доцент

Современный этап развития социума свидетельствует о формировании новой «информационной культуры». Технические устройства могут использоваться в деятельности как непосредственно связанной с техникой, так и в других сферах, в том числе и образовательной. Современная система образования диктует новые требования к организации учебного процесса. Главное отличие современной образовательной системы от прежней системы заключается в необходимости использования информационно-коммуникативных педагогических технологий. В настоящее время наблюдается все большее увеличение влияния медиа-технологий на человека, особенно это сильно действует на ребенка, который с большим удовольствием смотрит телевизор, чем читает книгу, а мощный поток информации, распространение игровых приставок, электронных игрушек и компьютеров оказывает большое влияние на его восприятие окружающего мира.

Как отмечают многие авторы, применение компьютерных технологий позволяет оптимизировать педагогический процесс, больше индивидуализировать обучение детей с особенностями психофизического развития и значительно повысить эффективность и результативность образовательной деятельности.

Информационные технологии (ИТ) принадлежат к числу эффективных средств обучения, все чаще применяемых в специальной педагогике. В последние годы ведется дискуссия о содержании, форме, методах специального обучения, которые позволяли бы достичь максимально возможных успехов в развитии ребенка с особыми образовательными потребностями (И.К.Воробьев, М.Ю. Галанина, Н.Н. Кулишов) [1].

ИТ (от англ. Information technology, IT) – это класс областей деятельности, относящихся к технологиям управления и обработки огромного потока информации с применением вычислительной техники. Согласно определению, принятому ЮНЕСКО, ИТ – это комплекс взаимосвязанных научных, технологических, инженерных наук, изучающих методы эффективной организации труда людей, занятых обработкой и хранением информации с помощью вычислительной техники и методы организации и взаимодействия с людьми и производственным оборудованием, их практическое применение. Особое место среди детей, которым могут помочь ИТ в сфере реабилитации, занимают дети после про-

ведения кохлеарной имплантации. В связи с этим актуальным представляется изучение проблемы использования ИТ в коррекционной работе с этими детьми.

Кохлеарная имплантация – это способ слухопротезирования, предполагающий вживление во внутреннее ухо системы электродов, обеспечивающей восприятие звуковой информации посредством электрической стимуляции слухового нерва. В отличие от обычного слухового аппарата, который усиливает акустические сигналы, кохлеарный имплант преобразует их в электрические импульсы, стимулирующие слуховой нерв [3].

На современном этапе развития науки и техники кохлеарная имплантация является одним из наиболее эффективных методов реабилитации глухих детей, которая позволяет абсолютно глухим людям слышать и понимать речь.

В отличие от обычных слуховых аппаратов, которые просто усиливают звук, кохлеарная имплантация обходит неработающие части уха и доставляет сигнал непосредственно к слуховому нерву. Таким образом, в процессе операции во внутреннее ухо пациента вводится система электродов, обеспечивающая восприятие звуковой информации посредством электрической стимуляции сохранившихся волокон слухового нерва [3].

Дети с кохлеарным имплантом представляют собой качественно своеобразную группу детей с нарушением слуха – глухих с возникшим слухом, на базе которого возможно развитие адекватного слухового восприятия и полноценного развития устной речи [3].

Кохлеарный имплант формирует слуховосприятие, которое позволяет детям понимать разговорную речь и множество окружающих звуков. Было доказано, что даже минимальный ввод звуковой информации с помощью кохлеарного импланта может дать значительный прогресс в освоении языка. Имплант обеспечивает гораздо лучшее различение в области низких частот, а также по частотам всего слышимого диапазона. Для коррекционной работы важно, что звуки, производимые объектами, вызывают интерес ребенка и побуждают его к исследовательской деятельности [3].

Исследования, посвященные проблеме изучения и коррекции речи, показывают, что преодоление системного речевого недоразвития, свойственное детям после кохлеарной имплантации, как правило, имеет длительную и сложную динамику. Поэтому применение в коррекционно-образовательном процессе компьютерных технологий, учитывающих закономерности и особенности развития проимплантированных детей, позволит повысить эффективность коррекционного обучения, следовательно, снизить риск социальной дезадаптации.

Для разработки звукового материала по реабилитации детей после кохлеарной имплантации целесообразно использовать проигрыватель WindowsMediaPlayer. Проигрыватель WindowsMedia (*WindowsMediaPlayer*, сокращённо WMP) – это стандартный проигрыватель звуковых и видеофайлов для операционных систем Windows. В дополнение к проигрывателю WindowsMediaPlayer включает в себя возможность копировать музыку с компакт-дисков без исправления ошибок и со смещением, записывать диски в Audio CD формате или в виде дисков с данными с плей-листами, такие, как MP3 CD, синхронизировать файлы мультимедиа с цифровых плееров или других мобильных устройств, и позволяет пользователям покупать музыку из онлайн-музыкальных магазинов, а это открывает широкие возможности для различных путей реабилитации детей в коррекционной работе [2].

В реабилитации детей после кохлеарной имплантации главенствующую роль играет этап звукового восприятия. Главной задачей этого этапа является обучение верному распознаванию предложенных звуковых объектов. В начале коррекционной работы, ребенку предлагают прослушать различные звуки, окружающие нас. В процессе

работы по восприятию и анализу звуковых объектов удобно использовать проигрователь **WindowsMediaPlayer**.

Для начала работы по созданию коррекционного занятия осуществляется тематическая подборка звуковых файлов. Подбор звуковой информации можно осуществлять с различных сайтов, при помощи ресурсов глобальной сети интернет. Примером могут служить noisefx.ru, wav-library.net, mixcraft.ru/manual/biblioteka-zvukov-320.html и т.д. Удобно систематизировать сохраненные звуковые файлы в папках.

Следующим этапом использования возможностей WindowsMediaPlayer является создание библиотеки музыки. При первом запуске проигрывателя он автоматически сканирует библиотеки с музыкой, видеозаписями и изображениями для того, чтобы добавить их в библиотеку.

Чтобы создать библиотеку мультимедиа, WindowsMediaPlayer позволяет включить в эти библиотеки папки, расположенные в другом месте на компьютере или на внешних устройствах, например переносном жестком диске. Если после этого вы удалили и добавили какие-то файлы в эти библиотеки, то данные WindowsMediaPlayer так же будут обновлены. Точно так же добавляются в библиотеку и файлы со сменных носителей, так что вы можете обращаться к ним напрямую.

Библиотека проигрывателя WindowsMediaиспользуется в данном случае для упорядочивания на компьютере мультимедийной коллекции музыки. Когда файлы добавлены в библиотеку проигрывателя, их можно проигрывать и записывать на компакт-диски, использовать для создания списков воспроизведения, синхронизировать с портативными проигрывателями музыки и фильмов.

Для подготовки к занятиям коррекционной направленности следует создавать списки воспроизведения в соответствие с тематической подборкой звуковых, уже имеющихся файлов (папок). Каждый список воспроизведения может использоваться на занятии, как конкретно тематический, давая возможность прослушать звуковые файлы, относящиеся к одной теме, воспроизводя сгруппированные по теме файлы поэтапно, так и воспроизводиться в любой последовательности в зависимости от темы занятия. Благодаря проигрывателю можно создать индивидуальную подборку звуковых файлов, для каждого ребенка, с целью прослушивания и дальнейшей интерпретации.

Создание списков воспроизведения дает возможность не тратить время на отдельный индивидуальный подбор звуковых объектов. Продумав списки заранее возможно более качественно провести коррекционное занятие с детьми после кохлеарной имплантации.

Программа не особо требовательна к ресурсам и с ее помощью возможно прослушивать звуковые файлы, одновременно работая в других программах, что актуально для проведения коррекционного занятия. Используя возможности проигрывателя можно добиться эффективных результатов в реабилитации коррекционной направленности.

Информационные технологии имеют свои преимущества перед традиционными средствами обучения и прекрасно подходят для использования в коррекционной работе с детьми после кохлеарной имплантации.

Развитие аппаратной базы современных компьютеров параллельно с развитием программного обеспечения позволяет сегодня записывать и воспроизводить на компьютерах музыку и человеческую речь, что помогает для разработки специального материала для коррекционных занятий.

Список цитированных источников:

1. Беспалько, В. П. Образование и обучение с участием компьютеров (педагогика третьего тысячелетия) / В.П. Беспалько. – Москва - Воронеж, Изд-во Моск. псих.-пед. ин-та; Изд-во: НПО «Модэк», 2002. – 212 с.

2. Репина, З.А. Новые информационные технологии: специализированная компьютерная логопедическая программа «Игры для Тигры» / З.А.Репина, Л.Р. Лизунова // Вопросы гуманитарных наук. – 2004. – №5 (14). – С. 283 – 285.
3. Королева, И. В. Кохлеарная имплантация глухих детей и взрослых / И.В. Королева. – СПб.: КАРО, 2008. – 130 с.

СОДЕРЖАТЕЛЬНО-МЕТОДИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ РАЗВИТИЯ ЭМОЦИОНАЛЬНОЙ СФЕРЫ УЧАЩИХСЯ ВСПОМОГАТЕЛЬНОЙ ШКОЛЫ НА УРОКАХ ЧТЕНИЯ

Галдобенко Е.В., преподаватель

(г. Витебск, ВГУ имени П.М. Машерова)

Научный руководитель – Швед М.В., ст. преподаватель

Развитие эмоциональной сферы учащихся с интеллектуальной недостаточностью рассматривается в числе актуальных проблем коррекционной педагогики. Большинство исследований показывают, что нарушения эмоциональной сферы у учащихся вспомогательной школы затрудняют их социальную адаптацию в общество.

В коррекционной педагогике проблемой изучения эмоциональной сферы детей с интеллектуальной недостаточностью занимались: Н.Ю. Борякова, Л.С. Выготский, И.М. Головина, С.Д. Забрамная, Л.В. Занков, Ю.Н. Кислякова, Е.А. Колотыгина, К.С. Лебединская, Е.Л. Набойкина, Т.Г. Никуленко, В.Г. Петрова, И.М. Соловьёв, О.Е. Шаповалова и др.

Целенаправленное исследование особенностей эмоциональной сферы младших школьников с интеллектуальной недостаточностью проводилось в 1-5 классах ГУО «Вспомогательная школа № 26 г. Витебска». Общее количество привлечённых к исследованию лиц составило 17 человек. Каждый из испытуемых выполнял один и тот же набор заданий в сходных условиях (наедине с экспериментатором, в полной тишине), что позволило обеспечить объективность оценки результатов. В качестве методик экспериментального изучения были использованы следующие: методика С.Д. Забрамной, О.В. Боровик на выявление понимания эмоциональных состояний по мимике человека [1, с. 80], методика Л.Б. Фесюковой на выявление понимания эмоциональных состояний в рамках определённой ситуации [2].

Изучение понимания эмоциональных состояний по мимике человека учащимися с интеллектуальной недостаточностью показало, что 58% учеников правильно определили и назвали эмоцию «радости», 75% — эмоцию «грусти», 33% — эмоцию «страха», 42% — эмоцию «гнева» (рисунок 1).

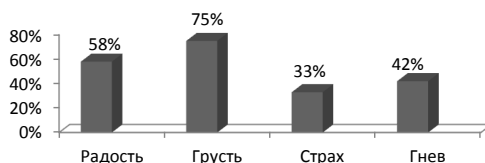


Рисунок 1 – Понимание учащимися вспомогательной школы эмоциональных состояний по мимике человека (в %)

Изучение понимания эмоциональных состояний в рамках определённой ситуации показало, что 75% учащихся младших классов правильно определили и назвали эмоцию «радости», 83% — эмоцию «грусти», 67% — эмоцию «гнева», 17% — эмоцию «удивления», 42% — эмоцию «страха» (рисунок 2).

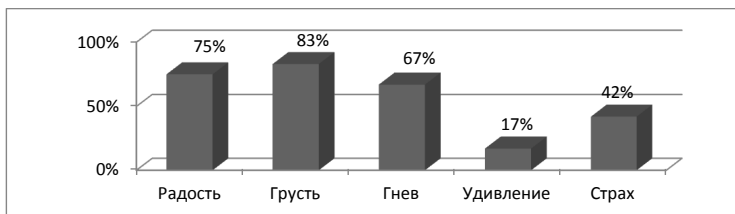


Рисунок 2 – Понимание учащимися вспомогательной школы эмоциональных состояний в рамках определённой ситуации (в %)

Таким образом, можно сделать вывод о том, что младшие школьники с интеллектуальной недостаточностью испытывают трудности при определении эмоций. Учащиеся данной категории часто не понимают эмоциональные состояния, что обусловлено особенностями их интеллектуального и речевого развития.

Исходя из полученных данных констатирующего эксперимента, были разработаны конспекты уроков по чтению, содержащие методы и приёмы, способствующие развитию эмоциональной сферы младших школьников с интеллектуальной недостаточностью. Содержание уроков основывалось на научно-методических разработках авторов: Голикова О.Ю., Кривуть Л.М., Фопель К. Серия уроков чтения была разработана для учащихся 4 класса вспомогательной школы.

Следует отметить, что основной задачей уроков чтения во вспомогательной школе является не только формирование навыка сознательного, правильного, беглого и выразительного чтения, но и развитие эмоциональной сферы, формирование эмоционально-личностного отношения к персонажам, их поступкам, к ситуациям. Остановимся на некоторых содержательно-методических аспектах развития эмоциональной сферы на отдельных этапах урока.

1. Этап развития интереса к эмоциональному миру окружающей среды.

На начальном этапе урока педагог должен заинтересовать учеников богатством чувств и эмоций окружающего мира, используя при этом интересные игры, упражнения, презентации и другие средства социально-культурной деятельности.

2. Этап обучения эмоциональному реагированию на чувства, переживания и поступки героев литературных произведений.

При восприятии персонажей литературных произведений у учащихся вспомогательной школы развиваются и формируются эмоции, чувства, формируется определённое отношение к героям, ситуациям, они учатся выражать свои эмоции социально приемлемым способом. На уроках чтения дети учатся обращать внимание на своё эмоциональное состояние и эмоции других людей, эмоции персонажей по мимике, в рамках определённой ситуации и по словесному описанию, а также учатся сравнивать свои эмоции с эмоциональным состоянием других людей, персонажей.

Основным видом работы на уроках чтения является работа над текстом, которая занимает большую часть урока. В процессе работы над текстом педагогу следует фиксировать внимание учащихся на эмоциональных состояниях описываемых героев, их проявлениях.

Следует подчеркнуть, что в процессе работы над текстом у учащихся вспомогательной школы развиваются все психические процессы, обогащается речь эмоционально-оценочной лексикой, развивается мимика и пантомимика.

Главным условием воздействия произведения на ребёнка является эмоциональное отношение взрослого к читаемому произведению. При чтении необходима артистичность, искренность чувств и эмоций взрослого. Выразительно читая книгу, педагог побуждает детей к прочувствованию глубины содержания художественного произведения.

Важную роль играет развитие умения распознавать, называть, сравнивать эмоции героев литературных произведений и показывать их социально приемлемым способом. Например, учащимся 4 класса вспомогательной школы рекомендуется прочитать и проанализировать рассказ «Говори всегда правду» (по В. Осеевой). Учащиеся после прочтения рассказа должны ответить на вопросы.

Вопросы по рассказу, направленные на развитие эмоциональной сферы:

1. Какое чувство испытал мальчик, когда сказал неправду? (чувство стыда).
2. Как вы думаете, почему ему было стыдно? (потому что мальчик обманул маму).
3. Мальчик правильно поступил? Почему? (потому что не хорошо врать).
4. Вы когда-нибудь испытывали чувство стыда? Расскажите.

Затем учащимся можно предложить выбрать из предложенных картинок ту, на которой о изображено чувство стыда, и объяснить свой выбор. Также школьники могут по цепочке произнести название рассказа с различными эмоциями: радостно, зло, приказывая, прося.

3. *Этап завершения урока.*

Важно, чтобы урок вызвал положительные эмоции, и в конце урока возникала положительная установка на дальнейшее учение. Главную роль играет усиление оценочной деятельности самих учащихся в сочетании с отметкой учителя, поэтому на уроках чтения рекомендуется использовать игры, задания, упражнения, презентации и другие и средства социально-культурной деятельности, направленные на формирование умения определять своё эмоциональное состояние, сравнивать с эмоциями других, формирование умения оценивать свою деятельность.

На уроках чтения можно использовать следующие задания, упражнения, этюды и другие средства социально-культурной деятельности, способствующие развитию эмоциональной сферы:

1) *Игра «Изображаем настроение»*

— Теперь мы с вами поиграем. Вам надо будет изобразить настроение.

Полетаем, как воробей, а теперь — как чайка, как орёл.

Походим, как старая бабушка, попрыгаем, как весёлый клоун.

Пройдёмся, как маленький ребёнок, который учится ходить.

2) *Дыхательная гимнастика*

Упражнение «В цветочном магазине»

— Представьте себе, что вы в цветочном магазине. Попробуйте почувствовать восхитительный аромат цветущих растений. Сделайте шумный вдох носом и выдох ртом.

Упражнение «Надуйте шарик»

— Сделайте глубокий вдох и имитируйте надувание шарика. На выдохе медленно сдуваем шарик.

3) *Игра «Тренируем эмоции»*

— Мы с вами готовимся стать актёрами. Вам нужно:

- а) нахмуриться, как осенняя туча или рассерженный человек;

б) злиться, как злая волшебница или ребёнок, у которого отняли мяч;
в) испугаться, как заяц, увидевший волка или котёнок, на которого лает злая собака;

г) улыбнуться, как солнышко.

4) *Мимическая гимнастика «Победи свой страх»*

— Повторяем за мной слова и показываем соответствующие действия.

1. Страхи нас пугают,

Корчат злые рожи,

Станем на секундочку

Мы на их похожи.

2. Покажите-ка мне все,

Как можно испугаться.

«Как будто» бы заплачем,

И станем обижаться.

3. Теперь за руки возьмёмся,

Страхам дружно улыбнёмся!

Три раза хлопнем,

Три раза топнем,

Руки вверх поднимем,

Снова улыбнёмся,

Громко рассмеёмся!

5) *Упражнение «Пиктограммы»*

— Вам нужно:

а) по целому набору пиктограмм определить, какой человек: весёлый или грустный, сердитый или добрый и т.д.;

б) по разрезному набору пиктограмм нужно найти и собрать шаблоны.

Таким образом, учащиеся вспомогательной школы испытывают затруднения при определении эмоциональных состояний по мимике человека и в рамках определённой ситуации. В связи с этим были разработаны конспекты уроков чтения для учащихся 4 класса вспомогательной школы, содержащие методы и приёмы, способствующие развитию эмоциональной сферы младших школьников с интеллектуальной недостаточностью. Особенности разработанных конспектов являются задания, игры, этюды, упражнения, направленные на включение данной категории детей в активную эмоциональную деятельность с окружающими, развитие умения выражать свои эмоции социально приемлемым способом и анализировать эмоции других, формирование определённого отношения к героям, ситуациям, обогащение словарного запаса.

Разработанные конспекты уроков чтения могут найти широкое применение в деятельности специальных учреждений образования, а также в общеобразовательных школах, осуществляющих интегрированное обучение учащихся с интеллектуальной недостаточностью.

Список цитированных источников:

1. Боровик, О.В. Практический материал для проведения психолого-педагогического обследования детей: пособие для психолого-педагогических комиссий / О.В. Боровик, С.Д. Забрамная. — М.: Гуманит. Изд. ВЛАДОС, 2008. — 32 с; 115 карт.
2. Фесюкова, Л.Б. Чувства. Эмоции. Комплект наглядных пособий для дошкольных учреждений и начальной школы / Л.Б. Фесюкова. — Х.: Из-во «Ранок», 2007. — 20 отдельных листов.

ОБЩИЕ РЕКОМЕНДАЦИИ ПО ФОРМИРОВАНИЮ НАВЫКОВ БЕГЛОГО ЧТЕНИЯ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНОЙ НЕДОСТАТОЧНОСТЬЮ

Гардукевич А.В., студентка 4 курса
(г. Витебск, ВГУ имени П.М. Машерова)

Научный руководитель – Корнилова О.В., ст. преподаватель

Историковедческой основой методики изучения чтения были работы ведущих специалистов, занимавшихся проблемой развития навыка чтения: философские концепции: И. Канта, Н. Бердяева, философско-педагогические идеи Л. Толстого, В. Розанова, К.Д. Ушинского, И. Бунакова, В.А. Сухомлинского и т.д.

Основные методики чтения были разработаны К.Д. Ушинским. Он рекомендовал смотреть на художественное произведение «как на окно, через которое мы должны показать детям ту или иную сторону жизни» [цит. по: 7, с. 234], и подчеркивал, что «недостаточно, чтобы дети поняли произведение, а надобно, чтобы они его почувствовали» [цит. по: 7, с. 236]. Эти положения методики Ушинского говорят о познавательном значении чтения и о важности эстетического воздействия его на читателя. Ушинский включал также в задачи чтения развитие мыслительных способностей и работу над усвоением грамматических норм. Огромную роль в занятиях по чтению отводил К.Д. Ушинский наблюдениям за жизнью природы и требовал использовать наглядность при чтении, считал наглядность основным принципом обучения родному языку. Созданная Ушинским система получила название «Объяснительное чтение» [7].

Последователи К.Д. Ушинского разделяли его мысли о необходимости на смену образным упражнениям в технике чтения и в пересказе ввести новую систему интересных уроков, обогащающих ученика знаниями и развивающих его личность

В последнее десятилетие в методической литературе большое внимание уделяется вопросу взаимообусловленности формирования навыков чтения и формирования умений работать с текстом. Высказывается мысль о том, что на уроках чтения необходимо работу над произведением организовать так, чтобы анализ содержания одновременно был направлен и на совершенствование навыка чтения (задания нацеливали бы на осознанное чтение текста). В частности, об этом пишут В.Г. Горецкий, М.И. Оморова и др. В исследовании, проведенном Л.Ф. Климановой (кандидатская диссертация), было установлено, что для формирования полноценного навыка чтения и в короткие сроки положительное влияние оказывает систематическое выполнение упражнений в чтении (в том числе последовательное обучение чтению про себя) [6].

Современная методика рассматривает задачи образования и воспитания в единстве. Средствами воспитания является тематика чтения, его идейное содержание, художественное воплощение этого содержания. Особое внимание методика чтения уделяет приемам формирования навыков самостоятельности в работе с текстом и книгой.

Современный урок отдает приоритеты деловой, творческой обстановке, когда ученик является полноправным действующим лицом на уроке, охотно вступает в диалог с учителем и одноклассниками. Это урок, насыщенный многообразием учебных ситуаций, вызывающих вопросы и удивление, стремление познать окружающую действительность и мир взаимоотношений людей, наконец, разобраться в своем внутреннем мире и познать самого себя. Поэтому так важна на уроке атмосфера доброжелательности и общей заинтересованности. Очень многое на уроке зависит от умения учителя правильно задавать вопрос учащемуся, вести беседу с ним. Вопросы должны заставлять думать и будить мысль, рассуждать, говорить, поэтому каждый вопрос необходимо тщательно продумывать, пытаться прогнозировать, как на него ответят де-

ти. При правильно построенном общении на уроке учитель становится для ученика партнером и собеседником [5].

По мнению А.К. Аксёновой, наиболее продуктивным для работы школьников на уроке чтения является личностно-значимый характер обучения, характеризующийся постановкой предположений, выдвижением проблемы, обсуждением событий, поступков героев литературных произведений в связи с жизненным опытом ребенка, поиском эмоциональных опор (с помощью образных языковых средств, иллюстраций, ТСО), составление алгоритмов, планов-опор и др. Такой характер обучения более уместен и с точки зрения коммуникативной направленности процесса обучения [3].

Немалое значение имеют учебники и учебные пособия, которыми пользуются учитель и учащиеся. Учебная литература, используемая на уроках русского языка и чтения, должна создаваться как инструмент процесса обучения и коррекции и, следовательно, обладать определенными качествами и характеристиками, призванными помочь учащимся более полно усвоить содержание языкового образования.

Т.В. Варенова выделяет следующие общие функции учебника по чтению:

- образовательная, реализуемая через усвоение учащимися фактологических сведений, знаний и умений, которые используются в учебно-познавательной деятельности;
- воспитательная, заключающаяся в формировании мировоззрения;
- коррекционно-развивающая, выражающаяся в развитии речи и стимуляции развития познавательной деятельности [5].

Шрифт учебника, как правило, соответствует гигиеническим, дидактическим и другим требованиям, предъявляемым к текстовой части учебника, иллюстрации помогают более осознанно воспринимать читаемый материал.

Некоторые учащиеся класса могут нуждаться в индивидуальном подходе. Так, следует учитывать, что правильность чтения у детей с нарушением работоспособности (с повышенной возбудимостью или заторможенностью нервных процессов) во многом зависит от обстановки, в которой оно протекает, от интереса ребенка к тому, что он читает. Поэтому учителю следует привлекать их внимание, стимулировать к деятельности побуждающими средствами, создавать игровую ситуацию: «Будем считать, сколько слов ты прочитал верно. За каждое правильно прочитанное слово ты получишь фишку»; «Сравни, сколько фишек у тебя было вчера, и сколько ты получил сегодня» и т.п.) [4].

В процессе работы с текстом книг для чтения используются разнообразные виды деятельности учителя и учащихся. Значительную часть урока занимает тренировка в чтении. Во избежание утомления школьников учитель стремится разнообразить работу, каждый раз модифицируя задания. Дети читают по цепочке, абзацами, по эстафете (читающий сам называет одноклассника, который продолжит чтение), выборочно, по ролям. Прием выборочного чтения, в свою очередь, дает возможность варьировать задание: прочитать отрывок, ориентируясь на иллюстрацию («Рассмотри рисунок. Подбери к нему строчки из рассказа»), формулируя ответ на вопрос учителя («Как выглядит лес поздней осенью? Прочитай этот отрывок еще раз»), по инструкции учителя («Прочитай последние строчки из басни и запомни их») [2].

А.К. Аксёнова предлагает, для становления навыка беглого чтения использовать упражнения, увеличивающие поле зрения, различные виды деятельности, направленные на ознакомление с окружающим и развитие речи. При этом важна многократность упражнений в самом чтении [1].

В 3–4-м классах вводят «речевые разминки». Необходимость введения приема речевой разминки вызвана тем, что художественные тексты в книгах для чтения вызывают определенные трудности у детей в процессе чтения из-за наличия незнакомых слов, длинных конструкций предложений. Чтение таких текстов требует постоянного

анализа как на смысловом, так и на языковом уровнях, что в значительной степени замедляет темп чтения. Речевая разминка может проводиться в любом классе, начиная со второго года обучения. А.К. Аксенова предлагает для этой цели подбирать специальные тексты, подбор которых осуществляется с учетом доступности их содержания, простоты структуры слов и предложений, относительной занимательности сюжета, различий в объеме текстов, для обеспечения дифференцированного подхода к школьникам. Это может быть чтение про себя текста на карточках, затем чтение этого же текста вслух с оценкой техники чтения самими детьми [3].

Профессор И.Т. Федоренко, для развития беглости чтения, рекомендует чтение в быстром темпе и чтение с убыстрением. По его мнению, это способствует выработке навыка антиципации, позволяет не допускать регрессии [9].

Кандидат педагогических наук, В.Н. Зайцев, предлагает следующие рекомендации по выработке беглого чтения, которые могут применяться и к младшим школьникам с интеллектуальной недостаточностью.

1. В.Н. Зайцев считает, что при беглости чтения, важна не длительность, а частота тренировочных упражнений.

При чтении, запоминается не то, что постоянно перед глазами, а то, что мелькает: то есть, то нет. Именно это создает раздражение. Для того, чтобы довести беглость чтения до автоматизма, до уровня навыка, нужно ежедневно, через определенные промежутки времени проводить с учащимися небольшие по объему упражнения (по 5 минут небольшими порциями три раза в день).

2. Жужжащее чтение.

Жужжащее чтение- это такое чтение, когда все ученики читают одновременно вслух, вполголоса. У каждого ребёнка на парте лежит книга (художественная книга с закладкой) и вне зависимости от урока - будь то чтение, русский язык, математика, труд следует начинать с того, что дети открывают книгу, 5 минут читают в режиме жужжащего чтения, карандашом отмечают, до какого места дочитали, кладут закладку, закрывают книгу. И дальше идёт обыкновенный урок. Данный вид чтения, активизирует внимание детей, развивает скорость чтения. Этот вид работы заимствовали в школах Монгольской Народной Республики.

3. Чтение перед сном.

Данный вид чтения дает хорошие результаты. Чтение перед сном заставляет работать воображение, улучшает память, активизирует интеллектуальные способности.

4. Режим шадящего чтения.

При данном виде чтения, ребёнок прочитывает одну – две строчки и после этого получает кратковременный отдых. Так же можно читать так, что несколько строк читает ребенок, несколько родитель и так чередовать. Такой режим чтения получается автоматически, если ребенок читает подписи под большими картинками. Данный вид чтения фиксирует внимание детей, развивает беглость чтения.

5. Многократность чтения.

Многократное чтение способствует ежедневному накоплению в памяти ученика зрительных образов слов, учит правильному, быстрому и выразительному чтению. Многократное чтение способствует развитию активного словаря, что немаловажно для детей с интеллектуальной недостаточностью, так как у них преобладает пассивный словарь над активным.

При данном виде чтения, в течение 1 минуты учащиеся читают текст вполголоса, после чего отмечают до какого слова успели дочитать. Затем следует повторное чтение этого же отрывка. Ученик снова отмечает, до какого слова дочитал и сравнивает с первым результатом. Обычно, при повторном чтении учащийся прочитывает на несколько слов больше [6].

Таким образом, для детей с интеллектуальной недостаточностью разработаны многочисленные рекомендации по формированию навыков чтения. Общими рекомендациями по формированию навыков чтения у младших школьников с интеллектуальной недостаточностью являются: чтение в быстром темпе, чтение с убыстрением, скороговорки, жужжащее чтение, чтение вполголоса, чтение цепочкой по предложению, многократное чтение, речевые разминки и т.д.

Список цитированных источников:

1. Аксёнова, А.К. Специальная методика обучения русскому языку во вспомогательной школе / А.К. Аксёнова. – М.: Просвещение, 1994. – 272 с.
2. Аксёнова, А.К. Практикум по методике русского языка во вспомогательной школе / А.К. Аксёнова, Н.М. Барская. – М.: Просвещение, 1989. – 98 с.
3. Аксёнова, А.К. Подготовка детей с трудностями в обучении к овладению навыком беглого чтения / А.К. Аксёнова, Н.Г. Галунчикова. – М., 1987. – 176 с.
4. Аксёнова, А.К. Методика обучения русскому языку в специальной (коррекционной) школе / А.К. Аксёнова. - М.: ВЛАДОС, 1999. – 315 с.
5. Варенова, Т.В. Теория и практика коррекционной педагогики / Т.В. Варенова. – Мн., 2003. – 112 с
6. Зайцев, В.Н. Резервы обучения чтению / В.Н. Зайцев. – М., Просвещение, 1991 г. – 234 с.
7. Сорокина, Н.К. Особенность навыков чтения у детей-олигофренов / Н.К. Сорокина // Вопросы олигофренопедагогики. - 2007. - №3. – с. 45-51.
8. Ушинский, К.Д. Собрание сочинений / К.Д. Ушинский. - М.: Изд-во АПН РСФСР, 1950. – 340 с.
9. Федоренко, И.Т. Подготовка учащихся к усвоению знаний / И.Т. Федоренко. – Киев, 1980. – 485 с.

НЕТРАДИЦИОННЫЕ ТЕХНИКИ РИСОВАНИЯ КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ СЕНСОРНЫХ ЭТАЛОНОВ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНОЙ НЕДОСТАТОЧНОСТЬЮ

Гладун П.С., студентка 4 курса

(г. Витебск, ВГУ имени П. М. Машерова)

Научный руководитель – Корнилова О.В., ст. преподаватель

С развитием системы учреждений для детей с интеллектуальной недостаточностью, с развитием новых техник и технологий, как в области изобразительного искусства, так и в специальной педагогике и психологии возникает необходимость более глубокого изучения содержательной стороны и коррекционных возможностей занятий изобразительным искусством. На наш взгляд, уточнение, углубление содержания занятий изобразительным искусством и пути повышения их эффективности вытекают из определения изобразительного искусства и выделения его специфики.

Наиболее эффективно в системе работы специальных учреждений рисование используется для коррекции когнитивных процессов, формирования целенаправленной деятельности, развития эмоционально-волевой сферы и как средство идеологического и эстетического воспитания школьников [1].

Развитие сенсорных способностей школьников с интеллектуальной недостаточностью, осуществляется в ходе формирования основных видов детской деятельности, которые свойственны детям – предметной, игровой, изобразительной (О. П. Гаврилушкина, А. А. Катаева, Е. А. Стребелева и др.)

По мнению Е.А. Екжановой и Е.А. Стребелевой, «изобразительная деятельность относится к типичным видам детской деятельности и занимает ведущее место наряду с игровой деятельностью; изобразительная деятельность имеет синтетический характер и выражает особенности зрительного восприятия, моторной координации, речи, мышления, памяти».

Познание свойств и качеств предметов, явлений, овладение обобщенными знаниями и умениями, связанными с ориентировкой в окружающем, происходит в процессе различных видов содержательной деятельности. На этой позиции базируется система сенсорного развития детей в отечественной науке В.Н.Аванесовой, Л.А.Венгера, А.Н.Лебедева, Н.Н.Поддьякова, Н.Г.Сакулиной.

Обучение детей с интеллектуальной недостаточностью проводится с учетом этапов работы, которые отражают процесс формирования изобразительной деятельности (по Е.А. Екжановой).

Первый - подготовительный этап формирования изобразительной деятельности направлен на формирование у детей предпосылок к изобразительной деятельности.

Второй этап - этап формирования предметных изображений на основе предметно-практической деятельности детей и их знакомства со свойствами и качествами предметов.

Третий этап - этап становления сюжетных изображений в ходе формирования образов-представлений, овладения ребенком пространством двумерного листа бумаги. Такой деятельностью дети с умеренной и тяжелой интеллектуальной недостаточностью могут овладеть лишь при специальном, систематическом обучении [3].

Приоритет коррекционный и воспитательных задач в процессе обучения детей с умеренной и тяжелой интеллектуальной недостаточностью изобразительной деятельности закономерен, поскольку школьники с интеллектуальной недостаточностью обладают ограниченными возможностями овладения, как знаниями об изобразительном творчестве, так и соответствующими умениями и навыками, связанными с участием в нем.

В процессе обучения детей с интеллектуальной недостаточностью урок ИЗО должен иметь несколько другую, отличную от классической, форму: независимо от решаемых в его процессе задач он должен быть комплексным, т. е. включать несколько видов деятельности, например лепку и аппликацию; игра и рисование; рисование и аппликация; рисование и конструирование; аппликация, конструирование и игру и т. п. Это особенно важно на первых этапах обучения ребенка, когда он не в состоянии сосредоточить внимание в течение всего урока на одном виде деятельности. Кроме того, такое построение работы позволит формировать у учащихся понимание того, что предмет может быть изображен с помощью разных средств, в плоскости и объеме, и, несмотря на различия, это будет один и тот же предмет[2].

Проблема выразительности детских рисунков в зависимости от развития техники рисования изучалась многими специалистами (Е. И. Игнатьев, В. Б. Косминская, Н. П. Сакулина, Е. А. Флёрина и др.). Однако обучение детей рисованию рассматривалось как «усвоение реалистического изображения средствами ручных техник, разнообразие которых проявлялось только в разнообразии свойств материалов при сохранении обобщённых рисовальных движений» [4].

У детей младшего школьного возраста с интеллектуальной недостаточностью без специального обучения интерес к рисованию не возникает. Это во многом обусловливается особенностями их психофизического развития. Вопросы освоения рисованием детьми младшего школьного возраста с интеллектуальной недостаточностью раскрываются в исследованиях О.П. Гаврилушкиной, Е.А. Екжановой, Ю.В. Захаровой и др.

Анализ художественных техник, применяемых в практике работы с детьми с лёгкой интеллектуальной недостаточностью, показал, что они сложны для освоения учащимися с выраженными формами интеллектуальной недостаточности. Такие учащиеся не умеют правильно удерживать инструменты и длительно пользоваться ими в процессе деятельности, для них характерна несформированность техники изображения (рисование без учёта силы, нажима, амплитуды движений). Однако они нуждаются в признании собственных достижений в практически значимой для них деятельности.

Наиболее доступными для детей с интеллектуальной недостаточностью являются следующие нетрадиционные техники изображения: рисование пальцами (или «пальцевая живопись»), техника оттиска (выполняется с помощью разнообразных штампов), техника «коллаж» и техника «тычок жёсткой кистью». К достоинствам перечисленных художественных техник относятся простота исполнения, яркость и фактурность материала, использование доступных для понимания и воспроизведения ребенком изобразительных средств [4].

Таким образом, использование нетрадиционных техник рисования на уроках изобразительного искусства, позволяет развить зрительное восприятие, внимание, формируются представления, осуществляется коррекция двигательных навыков, пространственной организации и т.д. (О. П. Гаврилушкина, Т. Н. Головина, И. А. Groшенков, Е. А. Екжанова и др.). Использование необычного материала, при применении данных техник, позволяет обогатить сенсорный опыт детей, что ведет к формированию и уточнению сенсорных эталонов. Нетрадиционные техники рисования дают учителю возможность сделать урок изобразительного искусства индивидуальным для каждого ребенка, подобрав техники в соответствии с его психофизическими возможностями.

Список цитированных источников:

1. Вайнерман, С.М. Сенсомоторное развитие дошкольников на занятиях по изобразительному искусству / С.М. Вайнерман, А.С. Большев, Ю.Р. Силкин, Ю.А. Лебедев, Л.В. Филиппова / - М., 2001. – 257с.
2. Войлокова, Сенсорное воспитание дошкольников с интеллектуальной недостаточностью: Учебно-методическое пособие. - СПб.: КАРО, 2005. - 304 с.
3. Захарова, Ю. В. Сенсорное воспитание детей дошкольного возраста с множественными нарушениями развития (интеллекта и движений) / Ю. В. Захарова // Специальная адукацыя. – 2009. – № 2. – С. 42–44.
4. Мелёхина, И. В. Сенсорное развитие - фундамент умственного развития детей дошкольного возраста // Теория и практика образования в современном мире: материалы VI междунар. науч. конф. (г. Санкт-Петербург, декабрь 2014 г.). - СПб.: Заневская площадь, 2014. - С. 136-139.

ОСОБЕННОСТИ ПАМЯТИ ДЕТЕЙ С НАРУШЕНИЕМ ИНТЕЛЛЕКТА В СТАРШЕМ ДОШКОЛЬНОМ ВОЗРАСТЕ

Грумбянин С.В., студентка 3 курса

(г. Витебск, ВГУ имени П.М. Машерова)

Научный руководитель – Корнилова О.В., ст. преподаватель

Поражение коры головного мозга несет за собою диффузный дефект. Память детей с нарушением интеллекта дошкольного возраста страдает очень сильно и развита слабо. Это ярко обнаруживается на примерах запоминания вербального материала.

Расстройства памяти у детей с нарушением интеллекта с легкой умственной отсталостью объясняется: слабостью замыкательной функции коры и в связи с этим ма-

лым объёмом и замедленным темпом формирования новых условных связей, а также их непрочностью. Ослабление активного внутреннего торможения, обуславливающее недостаточную концентрированность очагов возбуждения, приводит к тому, что воспроизведение запечатленного материала также неточное. Забывчивость - проявление истощаемости и тормозимости коры головного мозга.

Нарушения непосредственной памяти у детей с нарушением интеллекта проявляются в том, что они усваивают все новое очень медленно, лишь после многих повторений, быстро забывают воспринятое и не умеют вовремя воспользоваться знаниями и умениями на практике.

Таким образом, основными нарушениями памяти являются замедленный темп усвоения, непрочность сохранения и неточность воспроизведения.

Нарушение динамики мнестической деятельности проявляется в том, что первоначальное хорошее запоминание сменяется нарушением воспроизведения, а затем происходит частичное воспроизведение. Причиной таких динамических расстройств памяти могут быть резидуальные органические поражения головного мозга или эмоциональная неустойчивость, приводящая к недифференцированному восприятию и нарушению удержания материала. У детей с нарушением интеллекта эпизодическая «забывчивость» - явление нередкое.

Нарушение опосредованной памяти, связанной с мыслительными операциями, наблюдается у всех умственно отсталых лиц. Оно объясняется неэффективностью процесса переработки и отбора подлежащих запоминанию впечатлений, что тесно связано с опосредствованным характером запоминания. Дети с нарушением интеллекта, как правило, плохо понимая материал, лучше запоминают внешние признаки предметов в их случайных сочетаниях.

Нарушение мотивационного компонента памяти у детей с нарушением интеллекта сказывается в том, что при отсутствии личностного отношения к окружающему миру они запоминают лишь то, что считают нужным. Они, в отличие от нормы, лучше воспроизводят по памяти завершённые действия.

Дети с нарушением интеллекта не способны целенаправленно заучивать и припоминать. Стремясь запомнить, они не вникают в суть материала, поэтому преднамеренное запоминание у них вызывает трудности и не облегчает задачу. Они не умеют припоминать заученный материал, не выделяют из смежных представлений именно то, которое нужно.

Расстройства эйдетической памяти - т.е. затруднения в воспроизведении следов воспринятого без проникновения в его содержание, без понимания и без возможности рассказать его своими словами, встречается среди умственно отсталых детей чаще, чем среди нормальных учеников.

Память детей с нарушением интеллекта, таким образом, отличается: замедленностью и непрочностью запоминания, быстротой забывания, неточностью воспроизведения, эпизодической забывчивостью, плохим припоминанием. Наиболее неразвитым оказывается логическое опосредованное запоминание. Механическая память может оказаться сохранной или даже хорошо сформированной. Обычно запечатлеваются лишь внешние признаки предметов и явлений. Вызывают большие затруднения воспоминания о внутренних логических связях и обобщенных словесных объяснениях.

Память у детей с нарушением интеллекта с умеренной умственной отсталостью недостаточно развита. Ее объем мал, однако к подростковому возрасту он может увеличиваться, достигая уровня, имеющегося у детей в норме. Долговременная память совершенствуется лучше кратковременной. При воспроизведении запечатленного материала часто возникают искажения. Нарушено произвольное запоминание. Страдает как логическая, так и механическая память. Незначительная их часть, главным образом за счет неплохой

механической памяти, осваивает основные навыки, необходимые для чтения, письма и элементарного счета. С трудом освоенные знания обычно применяются механически, как заученные штампы. В результате обучения посредством наглядного многократного показа с постепенным усложнением задания в течение нескольких лет у подготавливают к труду и жизни в трудовом коллективе. Помимо уроков труда приходится закреплять навыки чтения и счета, связанные с трудовыми процессами.

Память детей с тяжелой степенью нарушения отличается очень малым объемом и постоянными искажениями при воспроизведении запечатленного материала. Преобладающее развитие механической памяти, так называемой частичной памяти на события, места, числа, в сравнении с очень плохой логической встречается нечасто. Препятствия в освоении отдельных элементов трудовой деятельности находятся в связи с отсутствием мотивации, очень низким уровнем познавательных возможностей, затруднениями в организации деятельности и очень часто с грубыми расстройствами моторики. С большими сложностями, осмыслив задание, с трудом овладев навыком, часто не могут применить его даже в привычной ситуации. Типичные черты личности детей с нарушением интеллекта - отсутствие побуждений или хаотическое стремление ко всему, что находится в пределах видимости. Все они отличаются большой инертностью и тугоподвижностью психики; с трудом переключаются на что-то новое, они охотно подражают другим, повторяют старые заученные штампы. Эмоциональные реакции характеризуются однообразием и недифференцированностью. Они могут быть вспыльчивыми и агрессивными. Им свойственна тугоподвижность эмоциональных реакций.

Дети с глубокой степенью нарушения интеллекта встречается в 1% случаев от всех наблюдающихся умственно отсталых лиц. В большинстве случаев в ее происхождении устанавливается органическая этиология. Обычно это последствия тяжелой патологии беременности, родов, мозговых инфекций, или тяжелых черепно-мозговых травм в первые три года жизни. Причиной могут быть также наследственные заболевания в сочетании с поражением ЦНС.

Психологическая диагностика этих детей невозможна; их коэффициент умственного развития IQ ориентировочно оценивается ниже 20. Это означает, что глубоко умственно отсталые субъекты весьма ограничены в способностях к пониманию или выполнению требований и инструкций. У них не развиты даже предпосылки интеллекта: внимание, память, восприятие. В связи с этим отсутствует способность к элементарным процессам мышления.

Обучение детей с нарушением интеллекта в большей мере опирается на процессы памяти, которые обеспечивают им приобретение новых сведений, дают возможность овладевать различными областями знаний. Память заключается в запечатлении, сохранении и последующем узнавании или воспроизведении того, что было у человека в прошлом опыте. Обычно выделяют вербальную (словесную), зрительную и моторную (двигательную) память.

Дети с нарушением интеллекта обычно пользуются непреднамеренным (непроизвольным) запоминанием. Они запоминают то, что привлекает их внимание, кажется интересным. Дети с нарушением интеллекта испытывают серьезные трудности при запоминании материала. Однообразные, многократные повторения не оказывают существенного положительного влияния на результаты мнемической деятельности. Определенную помощь при запоминании может оказать смысловая группировка материала, а также соотнесение слов с соответствующими картинками или другим наглядным материалом. Запоминание материала в большей мере зависит от его структурного строения, от того каким путем он был воспринят, так же от возраста. Успешнее запоминают стихотворное, чем прозаические, тексты. Наличие ритма и рифмы облегчает протекание мнемического процесса. Для детей старшего дошкольного возраста наиболее благоприятно

ятым для запоминания является прослушивание текста с голоса педагога. Это обусловлено трудностями процесса чтения, которым дети еще не полностью овладели, а так же привычкой ориентироваться на восприятие устной речи.

Дети старшего дошкольного возраста легче запоминают материал в тех случаях, когда они самостоятельно читают его вслух. Вероятно, одновременно осуществляемое зрительное и слуховое восприятие создает благоприятное условие для закрепления материала в памяти. К старшим годам, преобладающее большинство детей уже овладевают техникой чтения, и прочитывания небольшого текста не вызывает у них больших трудностей.

Сохраняющиеся в памяти ребенка зрительные образы предметов называются представлениями. Представления зависят от особенностей восприятия, речи и мышления субъекта. У детей с нарушением интеллекта представление о предметах окружающего мира бедны, не точны, а в ряде случаев являются искаженными. С течением времени они изменяются: теряют специфические черты, употребляются друг другу или хорошо знакомым объектам.

Память у детей с нарушением интеллекта формируется в условиях аномального развития и поэтому существенно отличается от памяти нормальных детей, что было отмечено в ранних исследованиях как зарубежных, так и советских психологов. Плохое понимание воспринимаемого материала приводит к тому, что они лучше запоминают внешние, случайные признаки, а внутренние логические связи осознаются и запоминаются с трудом, так как не вычлениваются. У детей с нарушением интеллекта позже, чем у нормально развитых детей формируется произвольное запоминание. Характерной особенностью является неумение целенаправленно заучивать и припоминать.

Память, представляющая собой один из ведущих компонентов познавательной деятельности, тесно взаимодействует со всеми другими психическими процессами и личностью в целом. Без памяти невозможно получение и усвоение знаний, умений, навыков, поэтому необходима диагностика отклонений в развитии памяти, а, следовательно, и своевременная коррекция этих отклонений.

Причины нарушений в развитии памяти у детей с интеллектуальной недостаточностью обусловлены различными факторами: органическое поражение головного мозга, дефекты центральной нервной системы. В связи с этим, у детей с проблемами в развитии наблюдаются разнообразные нарушения памяти: уменьшенный объем памяти; значительное количество искажений при воспроизведении материала; логическая и механическая память находятся на низком уровне.

Произвольная память детей старшего дошкольного возраста с нарушениями интеллекта находится на низком уровне развития. Известно, что ведущая роль принадлежит произвольному запоминанию, так как на нем базируется усвоение детьми знаний, умений и навыков.

Произвольное запоминание оказалось наименее развитой формой памяти. Как указывают Т.А. Власова и М.С. Певзнер снижение произвольной памяти у детей с интеллектуальными нарушениями есть одна из главных причин их трудностей при поступлении в школу и дальнейшем обучении. Без достаточного уровня сформированности произвольной памяти невозможно полноценное обучение в школе, так как учебный процесс опирается преимущественно на эту форму памяти.

Список цитированных источников:

1. Забрамная, С.Д. Психолого-педагогическая дифференциация детей с умеренной и тяжелой умственной отсталостью // Воспитание и обучение детей с нарушениями развития. – 2009.
2. Костровский, Г.И. Клиническая и психолого-педагогическая характеристика умственной отсталости. // Вопросы психологии. – 2008.

ПОДВИЖНЫЕ ИГРЫ КАК СРЕДСТВО ФИЗИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ ДОШКОЛЬНИКОВ С ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНОЙ НЕДОСТАТОЧНОСТЬЮ

Гулидина И.А., студентка 4 курса

(г. Витебск, ВГУ имени П.М. Машерова)

Научный руководитель – Корнилова О.В., ст. преподаватель

Игровая деятельность дошкольников с интеллектуальной недостаточностью была предметом исследования различных педагогов, психологов, среди которых были Выготский Л.С., Леонтьев А.А., Эльконин Д.Б., Соболева А.Н., Виноградова В.С., Лисина М.И., Белопольская Н.Л., Марковская И.Ф. и другие. Данные ученые в своих исследованиях отмечают, что игровая деятельность дошкольников с интеллектуальной недостаточностью соответствует более раннему возрасту нормально развивающихся детей и отличается определенными специфическими особенностями.

Ушинский К.Д. подчеркивал значение подвижной игры для развития личности и ее моральной стороны.

Сикорский И.А. отмечал роль игры в умственном развитии.

Крупская Н. К. отмечала: «Игра есть потребность растущего организма. В игре развиваются физические силы ребенка, твердеет рука, гибче тело, вернее глаз, развиваются сообразительность, находчивость, инициатива. В игре у ребят вырабатываются организационные навыки, развивается выдержка, умение взвешивать обстоятельства».

Прогрессивные русские ученые – педагоги, гигиенисты (Лесгафт П.Ф., Усова А.П. и многие другие) раскрыли роль игры как деятельности, способствующей качественным изменениям в физическом и психическом развитии дошкольников с интеллектуальной недостаточностью, оказывающей разностороннее влияние на формирование их личности.

Интересные исследования по вопросу происхождения игры проведены Филитисом. Он считал, что игра – это отдых от серьезной работы для восстановления сил. По этой теории, игры существуют для того, чтобы ребенок отдыхал в привычных, радостных, легких, не требующих большой затраты сил, упражнениях, позволяющих восстановить силы для трудового порядка, необходимые для поддержания жизни.

Лесгафт П.Ф. отводил подвижной игре большое место. Определяя игру как упражнение, при помощи которого ребенок готовится к жизни. «Подвижная игра – это сознательная, активная деятельность ребенка, характеризующаяся точным и своевременным выполнением заданий, связанных с обязательными для всех играющих правилами».

По определению Лесгафта П.Ф., «подвижная игра является упражнением, посредством которого ребенок готовится к жизни».

Подвижная игра - это сознательная, активная деятельность ребенка, характеризующаяся точным и своевременным выполнением заданий, основанных на разных видах движений и связанных с обязательными для всех играющих правилами.

В формировании разносторонне развитой личности дошкольников с интеллектуальной недостаточностью Фаина Г.В. отводит подвижным играм важнейшее место. Они рассматриваются как основное средство и метод физического воспитания. Являясь важным средством физического воспитания, подвижная игра одновременно оказывает оздоровительное воздействие на организм дошкольников с интеллектуальной недостаточностью. Игра является незаменимым средством совершенствования движений; развивая их, способствует формированию быстроты, выносливости, координации движений. Большое количество движений активизирует дыхание, кровообращение и

обменные процессы. Это в свою очередь оказывает благотворное влияние на психическую деятельность.

Великую роль подвижной игры отмечает Дмитриев А.А. и в умственном воспитании дошкольников с интеллектуальной недостаточностью: дети учатся действовать в соответствии с правилами, овладевать пространственной терминологией, осознанно действовать в изменившейся игровой ситуации и познавать окружающий мир. В процессе игры активизируются память, представления, развиваются мышление, воображение. Дети усваивают смысл игры, запоминают правила, учатся действовать в соответствии с избранной ролью, творчески применяют имеющиеся двигательные навыки, учатся анализировать свои действия и действия товарищей. Подвижные игры нередко сопровождаются песнями, стихами, считалками, игровыми зачинами. Такие игры пополняют словарный запас, обогащают речь дошкольников с интеллектуальной недостаточностью.

Большое значение имеют подвижные игры, по мнению Стародубцевой И. В., и для нравственного воспитания. Дети учатся действовать в коллективе, подчиняться общим требованиям. Правила игры дошкольники с интеллектуальной недостаточностью воспринимают как закон, и сознательное выполнение их формирует волю, развивает самообладание, выдержку, умение контролировать свои поступки, свое поведение. В игре формируется честность, дисциплинированность, справедливость. Подвижная игра учит искренности, товариществу.

Дмитриев А.А. считает, что в подвижных играх совершенствуется эстетическое восприятие мира. Дети познают красоту движений, их образность, у них развивается чувство ритма. Они овладевают поэтической образной речью.

Снесарь Н. Н. отмечает, что подвижная игра готовит дошкольников с интеллектуальной недостаточностью к труду: дети изготавливают игровые атрибуты, располагают и убирают их в определенной последовательности, совершенствуют свои двигательные навыки, необходимые для будущей трудовой деятельности.

В процессе игры, по мнению Дмитриева А.А., происходит не только упражнение в уже имеющихся навыках, их закрепление и совершенствование, но и формирование новых психических процессов, новых качеств личности дошкольников с интеллектуальной недостаточностью.

Екжанова Е.А., Стребелева Е.А. отмечают, что огромную потребность в движении дошкольники с интеллектуальной недостаточностью обычно стремятся удовлетворить в играх. Играть для них - это, прежде всего, двигаться, действовать. Во время подвижных игр у дошкольников с интеллектуальной недостаточностью совершенствуются движения, развиваются такие качества, как инициатива и самостоятельность, уверенность и настойчивость. Они приучаются согласовывать свои действия и даже соблюдать определенные (вначале, конечно, примитивные) правила. В то же время целый ряд проблем, связанных с физическим воспитанием дошкольников с интеллектуальной недостаточностью и их психическим развитием, еще не нашли своего полного научного разрешения. К ним относятся, в частности, использование большого количества разнообразных подвижных игр в системе физического воспитания дошкольников с интеллектуальной недостаточностью, которое происходит без четкой дифференциации их по принципу преимущественного развития физических качеств и психических процессов. Очевидно, что решение этих проблем представляет определенный как научно-теоретический, так и прикладной интерес в совершенствовании системы физического воспитания подрастающего поколения. Дошкольный возраст - наиболее благоприятный период в развитии дошкольников с интеллектуальной недостаточностью. Поэтому своевременное выявление, изучение и психолого-педагогическая коррекция дошкольников с интеллектуальной недостаточностью должны осуществляться

как можно раньше, когда такая работа наиболее продуктивна. Это обусловлено еще и тем, что дошкольники с интеллектуальной недостаточностью нуждаются в более активной стимуляции умственной деятельности, чем их здоровые сверстники. Неблагоприятные психологические и социальные условия (недостаточный культурный уровень семьи, гиперопека и гипоопека, отсутствие педагогически целесообразного воздействия взрослых на ребенка, психотравмирующие ситуации) в сензитивный период, в свою очередь, замедляют психическое развитие в целом и отягощают дефект интеллектуальной недостаточности [1, с. 100].

Подвижные игры, по мнению Ивинского Д. В. — одно из любимых занятий дошкольников с интеллектуальной недостаточностью, которое является формой активного отдыха и средством приобщения их к здоровому образу жизни. Органическое поражение центральной нервной системы у дошкольников с интеллектуальной недостаточностью обуславливает дефекты не только психического, но физического развития ребенка. Поэтому подвижные игры являются незаменимым средством развития у дошкольников с интеллектуальной недостаточностью сохраненных и восстановлением нарушенных двигательных способностей. Многообразие двигательных действий, входящих в состав подвижных игр, оказывает комплексное воздействие на развитие координационных и кондиционных способностей (способностей к реакции, ориентированию в пространстве и во времени, перестроению двигательных действий, скоростных и скоростно-силовых способностей, выносливости и др.). Во время подвижных игр закладываются основы естественных движений (ходьба, бег, прыжки, метания), элементарных игровых умений (ловля, передачи, броски мяча и т. д.) и тактико-тактических взаимодействий (выбор места, взаимодействие с партнером, командой и соперником).

Новицкий П.И. отмечает, что игра может оказывать положительное воздействие на развитие всех психических процессов и функций в целом лишь в том случае, когда создаются особые условия для развития дошкольников с интеллектуальной недостаточностью и они включаются в процесс систематически осуществляемой коррекционно-воспитательной работы, элементом которой является целенаправленное формирование игровой деятельности. В целом правильно сформированная игра подготавливает благоприятную базу для дальнейшего развития дошкольников с интеллектуальной недостаточностью, дает возможность для их ранней социализации и в перспективе успешной интеграции в общество[2, с. 5].

Среди множества причин, тормозящих самостоятельное, последовательное становление игры у дошкольников с интеллектуальной недостаточностью Козленко Н.А., прежде всего, выделяет главную — недоразвитие интегративной деятельности коры головного мозга, приводящие к запаздыванию в сроках овладения статическими функциями, речью, эмоционально-деловым общением со взрослым в ходе ориентировочной и предметной деятельности. Негативно отражается на становлении игры и отсутствие необходимых педагогических условий для развития ребенка так называемая депривация[3, с.198].

Так, у дошкольников с интеллектуальной недостаточностью, по мнению Маллер А. Р., в играх отчетливо выступают однообразие, отсутствие творчества и слабость воображения. Усложнение правил игры зачастую приводит к ее фактическому распаду. Игровую деятельность дошкольников с интеллектуальной недостаточностью отличает низкая речевая активность: они не участвуют в игровых диалогах, не оречевляют действий, не поясняют хода игры.

Таким образом, подвижная игра — незаменимое средство пополнения дошкольников с интеллектуальной недостаточностью знаний и представлений об окружающем мире, развития мышления, ценных морально-волевых и физических качеств. Она яв-

ляется одним из эффективных путей развития двигательной сферы и повышения качества жизни дошкольников с интеллектуальной недостаточностью. Подвижные игры необходимо использовать для лечения и реабилитации дошкольников с интеллектуальной недостаточностью, формирования у них жизненно важных умений и навыков.

Список цитированных источников:

1. Екжанова, Е.А. Коррекционно-развивающее обучение / Е.А. Екжанова, Е.А. Стребелева. – М.: Просвещение. – 2005. – 157 с.
2. Снесарь, Н. Н. Физическое воспитание детей с умственной отсталостью в процессе занятий подвижными играми/ Н.Н Снесарь //Вестник Красноярского государственного педагогического университета им. В.П. Астафьева. - 2010.-№1. С. 3-6.
3. Якубович, М.А. Коррекция двигательных и речевых нарушений методами физического воспитания: Пособие для учителя / М.А. Якубович, О.В. Преснова. – М.: Гуманитарный изд. центр ВЛАДОС, 2006. – 254 с.

ЭМОЦИОНАЛЬНОЕ СОСТОЯНИЕ СЕМЕЙ, В КОТОРЫХ ВОСПИТЫВАЮТСЯ ДЕТИ С ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНОЙ НЕДОСТАТОЧНОСТЬЮ

Гуляева А.А., студентка 3 курса

(г. Витебск, ВГУ имени П.М. Машерова)

Научный руководитель – Корнилова О.В., ст. преподаватель

Семья – главный фактор воздействия на человека. Именно в семье закладывается фундамент нравственного, эстетического, философского опыта ребенка, его представления о добре и зле, честном и бесчестном, хорошем и плохом [1]

В семье, где родился ребенок с отклонениями в развитии, ценностные ориентации и мотивационные установки родителей смещаются и деформируются. В том случае, если мать или отец, принимают дефект и особенности развития ребенка, то в их сознании возникает мотивация на оказание ему помощи, на преодоление тех недугов, которыми он страдает. При этом переживание чувства боли за ребенка, страх, возникающий перед его будущим, стимулируют родителя к поиску средств, позволяющих преодолевать проблемы ребенка, к стремлению адаптировать окружающую среду к его возможностям.

Сила любви к ребенку, проявление отцовских и материнских чувств могут зависеть и от особенностей личности родителя. Любящий, но тревожный, сензитивный родитель постесняется появиться с проблемным ребенком в общественном месте, хотя и может испытывать в этом высокую потребность. А родитель с завышенной самооценкой почувствует унижение, встречая жалеющие или любопытствующие взгляды соседей или прохожих на улице, и откажется от прогулки.[2]

Поскольку установки и позиции родителей оказывают огромное влияние на психологическую обстановку в семье, специалистам необходимо знать, что испытывают родители, когда узнают, что их ребенок не такой, как другие. В этой связи при планировании программы раннего вмешательства очень важно, чтобы особое внимание уделялось реакциям родителей и возможности оказать им консультативную помощь на том или ином этапе оказания помощи семье.

Этапы развития реакций, которые наиболее часто встречаются у родителей.

Отрицание. Наиболее типичная реакция родителей на поставленный врачом диагноз о наличии у ребенка отклонений в развитии - это просто неверие в существование

болезни. Члены семьи могут сомневаться в компетентности врача, поэтому они ищут возможность получить консультации других специалистов в этой области. В основе такого поведения лежит отчаянная надежда на то, что первоначальный диагноз ошибочен.

Гнев. Гнев - это тоже одна из наиболее часто встречающихся защитных реакций родителей на раннем этапе осознания ими состояния их ребенка. Обычно она возникает на почве ощущения беспомощности, безысходности и разочарования, как в самом себе, так и в своем ребенке. В некоторых случаях гнев родителей оправдан, особенно если специалисты не были с ними достаточно откровенны в вопросах, касающихся здоровья ребенка. С другой стороны, это состояние становится неестественным, если длится слишком долго или несправедливо направлено на ребенка.

Чувство вины. Неуместное чувство вины — это тоже часто встречающаяся реакция родителей на сообщение врача об особенностях их ребенка. По мнению Ханса-Гарднера, зачастую оно перерастает во всепоглощающее страдание и переживания родителей по поводу их проступков и ошибок, которые, как они полагают, и привели к заболеванию ребенка.

Эмоциональная адаптация. Это заключительный этап своеобразной адаптации родителей. Именно на этом этапе родители «умом и сердцем» принимают болезнь своего ребенка. И хотя на этом этапе тоже случаются кризисные моменты, тем не менее, родители уже выработали позитивные установки как по отношению к самим себе, так и к своему ребенку, что позволяет им формировать у себя такие навыки, которые помогут им в дальнейшем обеспечить будущее своего ребенка [3].

Отклонения в личности родителей как причина нарушений развития ребенка и возникновения невроза

Наиболее часто личностные нарушения имеют место у матерей, воспитывающих ребенка с отклонениями в развитии. Постоянное беспокойство матери за здоровье своего ребенка передается малышу. В связи с этим у ребенка появляются «вторичные» *невротические расстройства* в виде непроизвольных подергиваний мышц лица (тики), заикания, энуреза. Одним из видов нервозности у ребенка является *невропатия*, т. е. боязненно повышенная или заостренная нервная чувствительность, она часто имеет наследственный характер.

Одной из причин невропатии может быть острый или хронический стресс при беременности. Стресс, вызванный отрицательными переживаниями, приводит к гормональным расстройствам в организме матери. При этом выделяется гормон беспокойства и страха — адреналин, который попадает в организм плода. После рождения такой ребенок проявляет общее беспокойство, он плохо спит, часто срыгивает. В дальнейшем он должен наблюдаться не только педиатром, но и психоневрологом [3].

Внутренние стратегии, которые выбирают родители ребенка с ограниченными возможностями для достижения социальной адаптации

Наиболее важным для снижения семейного стресса является выбор внутренней стратегии поведения. В ситуациях, когда семьи ограничены в ресурсах и выборе альтернатив своего развития, их стратегией нередко является лишь пассивное принятие того, что происходит, — «навея воля Божья». Стратегия «все само собой образуется» исключает возможность изменений к лучшему, поддерживает сложившуюся ситуацию, сохраняет трудности и углубляет стресс. *Семьи с активной ориентацией* стараются решить многие проблемы, которые им под силу, и контролировать ситуацию, принимая лишь те обстоятельства, которые в данный момент изменить невозможно. *Семьи с фаталистической ориентацией* принимают все, что бы ни происходило, как должное. Для таких семей обычный способ поведения — это обвинение жертвы. Постоянные чувство вины, боязнь обвинений со стороны окружающих приводят к пассивной изоляции, вызывают чувство беспомощности и без надежности.

Важнейшая общечеловеческая ценность, на которой основывается сегодня социальное развитие во всем мире, — это *доброжелательное отношение к людям, не похожим на остальных*, восприятие детей с нарушениями развития, прежде всего, как детей. Это, в свою очередь, требует соблюдения ряда условий: предоставление детям с ограниченными возможностями равных прав и особых условий для развития, обучение их навыкам не зависимости, самостоятельной жизни, умению отстаивать свои права.

Социальное окружение семьи может как способствовать, так и противодействовать стрессам и кризисам в жизни семьи. Окружающие нередко несправедливы к родителям, возлагая на них вину за случившееся. Родители попадают в сложную ситуацию: с одной стороны, они помогают и заботятся о своих детях, желают им самого лучшего; с другой стороны, они принадлежат к обществу, которое, возможно, рассматривает их ребенка как социально непригодного, не имеющего никакой социальной ценности. Ожидания родителей по поводу будущего развития и жизни ребенка могут оказаться нереализованными не только в связи с его заболеванием, но и в силу препятствий социального характера. Когда недостатки развития ребенка выражены не грубо, родители сталкиваются с дополнительной трудностью — неопределенностью ситуации, в которой ребенок может быть принят или отвергнут окружением. Шаткое, неустойчивое положение ребенка является сильным стрессогенным фактором для всей семьи.

Широкое окружение семьи (соседи, прохожие, дети во дворе, профессиональные работники) представляет важный фактор, который может играть как позитивную, так и негативную роль в развитии стресса. Каждая из таких встреч может иметь как стрессогенный, так и терапевтический эффект в зависимости от того, как строятся отношения и взаимопонимание участников в процессе их взаимодействия.

Каждый раз, когда на определенном этапе жизненного цикла происходит адаптация семьи к стрессу, видоизменяется и сама семейная система. Могут изменяться состав семьи, ее идеологический стиль, способы взаимодействия и функции. Если семья реагирует на стресс недостаточно гибко и становится не сбалансированной, то возникает опасность дисфункции, т. е. патологического функционирования семьи: жестокого обращения с детьми, разрушения психического здоровья членов семьи, ухудшения или распада внутрисемейных отношений. Если такая ситуация затягивается, это может привести семью к необходимости терапии. [3]

Что нужно знать родителям о семейном кризисе

Семья, имеющая ребенка с отклонениями в развитии, на протяжении жизни переживает серию критических состояний, обусловленных субъективными и объективными причинами. Эти состояния описываются самими родителями как чередования «взлетов» и еще более глубоких «падений». Как показывает наш опыт, семьи с лучшей психологической и социальной поддержкой легче преодолевают эти кризисные состояния. При тяжелых отклонениях в развитии, обуславливающих инвалидность ребенка, особенно тяжело переживается родителями наступление его совершеннолетия. К сожалению, специалисты часто недооценивают тяжесть этого семейного кризиса по сравнению с более ранними, связанными с установлением диагноза, явными проявлениями отставания в развитии и констатацией крайне ограниченной возможности ребенка к обучению.

Как показывает мировой опыт, благоприятный терапевтический эффект на семьи, имеющие нестандартных детей, могут оказывать ассоциации родителей, в частности, организациями которых являются различные религиозные организации. При этом религиозность не является обязательным условием участия в этих ассоциациях. Обмен опытом, контакт с людьми, имеющими аналогичные проблемы, и их моральная поддержка позволяют супругам и особенно одиноким матерям избавиться от чувства одиночества, ненужности и незащищенности. Семейные ситуации перестают восприниматься ими как безвыходные. Это, в свою очередь, предупреждает возможность ситуаци-

ции отвержения больного ребенка и позволяет матери, наконец, ощутить так необходимые ей радости материнства. Супруги начинают понимать, что больной ребенок, как это ни парадоксально, может являться источником радости и способствовать их духовному и нравственному развитию. Они становятся гуманнее и мудрее, что отражается на их мировоззрении в целом. Супруги начинают осознавать, что все люди имеют права на существование, на любовь, насколько они совершенны, похожи или не похожи на других. Такое «прозрение» играет решающую роль в супружеских отношениях.[3]

Родителей, имеющих нестандартного ребенка, следует подготовить к тому, что его воспитание в семье потребует много духовных и физических сил. Поэтому важно, чтобы на протяжении жизни они сохраняли физическое здоровье, душевное равновесие и оптимистический взгляд на будущее.

Осуществление психологической помощи семьям позволяет через оптимизацию внутрисемейной атмосферы, гармонизацию межличностных, супружеских, родительно-детских и детско-родительских отношений решать проблемы дифференцированной и адресной помощи ребенку с отклонениями в развитии. Разнообразные формы обучения как в государственных, так и в негосударственных образовательных учреждениях, работа с детьми, имеющими выраженные психофизические недостатки, включают такую семью в поле коррекционно-педагогического воздействия в качестве основного стабилизирующего фактора социальной адаптации ребенка[4].

Список цитированных источников:

1. Семья и личность / Под ред. профессора Е.И. Сермяжко. - Могилев: МГУ им. А.А. Кулешова, 2003. - 101 с.
2. Ткачева, В.В. Технологии психологического изучения семей, воспитывающих детей с отклонениями в развитии / В.В. Ткачева. – Москва: Психология, 2006. – 320 с.
3. 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.
4. Левченко И. Ю., Ткачева В. В. Психологическая помощь семье, воспитывающей ребенка с отклонениями в развитии: Методическое пособие. – М.: Просвещение, 2008. - 239 с.

НЕТРАДИЦИОННЫЕ ТЕХНИКИ РИСОВАНИЯ КАК СРЕДСТВО РАЗВИТИЯ ТВОРЧЕСКОГО ВООБРАЖЕНИЯ СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ

Данилова А.Ю., магистрант

(г. Витебск, ВГУ имени П.М. Машерова)

Научный руководитель – Швед М.В., ст. преподаватель

В настоящее время образовательная парадигма ориентирована на развитие и реализацию творческого потенциала детей, формирование творчески активной личности. Основой творчества, двигательной силой любого творческого процесса является воображение, которое в значительной степени определяет и развитие личности в целом (Л.С. Выготский, Г.Д. Кириллова, В.М. Козубовский, Я.Л. Коломинский, Ю.А. Полуянов и др.).

Ограниченность общения со взрослыми, сверстниками лишает детей с нарушениями речи необходимого объема информации и знания приемов реконструкции имеющихся представлений. Поэтому процесс воображения в данном случае выполняет помимо отражательной, еще и компенсаторную функцию. Именно по этой причине проблема изучения особенностей развития воображения у детей с нарушенной речью

и определения педагогических условий, обеспечивающих формирование рассматриваемой психической функции у данной категории детей, приобретает особую остроту.

Методы сбора и обработки данных. Теоретические, причинно-системное исследование проблемы в отечественной и зарубежной психолого-педагогической литературе (анализ научной литературы, сравнение, сопоставление и др.).

Результаты и их обсуждение. На сегодняшний день существует множество методик развития творческого воображения, разработанными такими авторами, как Альтшуллер Г.С., Алябьева Е.А., Казакова Т.Г., Страунинг А.М., Никашин А.И., Дьяченко О.М., Веракс Н.Е., Новикова К.Л., Нищева Н.В. и др. В их основе лежат работа с рисунками, игры, сочинение сказочных историй, решение проблемных вопросов, двигательная активность детей и т.д.

Педагогические проблемы использования различных техник рисования как средства развития воображения изучали исследователи детского изобразительного творчества А. А Дмитриева, С.В.Иванникова, В. А. Инжестойкова, Р.Г.Казакова, Т.Г.Казакова, Т.С.Комарова, Л.В.Компанцева, Н.П.Сакулина, Е.А. Флерина и др.

В своих работах они раскрыли особенности создания детьми образа в различных видах изобразительной деятельности дошкольников, определили его как форму не только изображения, но и проявления детьми своих чувств, знаний, умений и отношений. В настоящее время наблюдается тенденция к включению в педагогический процесс разных художественных техник изображения, раскрывающих перед детьми новые образно-пластические возможности художественных и других материалов. Данные техники способствуют воспитанию у дошкольников эмоционально-положительного отношения к процессу рисования, развитию воображения, улучшению рисунков по качеству исполнения и по содержанию (Л.Б.Горунович, Н.В.Дубровская, Т.С.Комарова, С.Д.Левин, А.А.Лукашова и др.).

Кравцова Е. Е., Шклярова М. В., Ильина А.А и др. рекомендуют в работе по развитию у детей дошкольного возраста творческого воображения использовать следующие виды нетрадиционных техник изображения: монотипия, кляксография и задания по типу кляксографии, рисование цветными нитками и др. В работе по обучению детей навыкам изобразительной деятельности используются нетрадиционные техники изображения, такие как граттаж, печать от руки, рисование по сырой и мятой бумаге, рисование цветной манкой, монотипия, рисование цветными нитками и кляксография. Из большого арсенала видов нетрадиционных техник можно остановить свой выбор на следующих: монотипия, кляксография, рисование нитями. Выбор этих техник не случаен:

- во-первых, они наиболее благоприятны для развития творческого воображения, так как их результат непредсказуем и индивидуален;
- во-вторых, они доступны в техническом отношении детям дошкольного возраста с общим недоразвитием речи;
- в-третьих, процесс выполнения изображения названными техниками увлекателен, интересен, связан с положительными эмоциональными переживаниями.

Одной из простейших графических техник считается монотипия. Благодаря этой технике отгиск живописного изображения приобретает специфическую фактуру, отличающуюся мягкостью и легкой расплывчатостью очертаний, что сообщает ему особую прелесть. Получается отгиск в зеркальном отображении. Всегда только один. Отсюда и название — монотипия (от греческих слов *monos* — один, единый и *typos* — отпечаток). Количество красок в монотипии — любое. Важно, чтобы рядом всегда был взрослый. Ведь может возникнуть множество неожиданностей, когда важна подсказка взрослого. Иначе в случае неудачи ребенок надолго потеряет к занятиям всякий интерес. Старайтесь пробудить фантазию малыша, а для этого обратите занятия в увлекательную игру. Так, на листке бумаги оставьте несколько довольно крупных капель

жидко разведенной краски. Согните листок пополам и плотно сожмите. Развернув, вы увидите необычные, причудливые узоры [1].

Следующая техника - «кляксография» (по определению О. П. Белобрыкишиной). Начинать работу рекомендуется с более простых заданий. Педагог заранее готовит листы с цветными кляксами. Форма цветных пятен сама по себе должна быть необычной, вызывающей у ребенка ассоциации, желание дополнить образ. Затем можно предложить ребенку самому выполнить работу от начала и до конца. Сделать кляксу более интересной и выразительной можно путем ее раздувания. Игры с кляксами помогают развить глазомер, координацию и силу движений, фантазию и воображение [2].

Техника - «Цветные нитки». Для нее потребуются нитки длиной 25—30 см, их необходимо окрасить в разные цвета и произвольно выложить на одной стороне сложенного пополам листа, концы ниток выводятся наружу. Половинки листа складываются и прижимаются друг к другу, разглаживаются. Затем, не снимая ладони с бумаги, правой рукой осторожно вынимаются одну за другой нитки, затем лист разворачивается. Полученное изображение можно дорисовать до целостного образа, а можно соотнести его с каким-либо чувством, настроением.

При подборе нетрадиционных техник рисования и организации занятий следует опираться на следующие принципы:

- 1) свобода выбора ребенком стимульного и изобразительного материала;
- 2) неограниченность временными рамками;
- 3) положительное принятие результата работы.

Заключение. Развитие творческого воображения у детей с общим недоразвитием речи с помощью нетрадиционных техник в процессе изобразительной деятельности приводит к позитивным изменениям всех компонентов речевой системы, относящихся к звуковой и смысловой стороне. Продуктивные виды деятельности имеют большой потенциал в преодолении общего недоразвития речи у детей дошкольного возраста.

Таким образом, развитие творчества у старших дошкольников с общим недоразвитием речи с использованием нетрадиционных техник приводит к позитивным изменениям всех компонентов речевой системы и имеет большое значение для раскрытия их индивидуальности, самовыражения личности, формирования внутренней потребности к творческому преобразованию окружающей действительности.

Список цитированных источников:

1. Кравцова, Е. Е. Разбуди в ребенке волшебника / Е. Е. Кравцова. – М. – 1996. – 184 с.
2. Ильина, А. А. Рисование нетрадиционными способами / А.А. Ильина // Дошкольное воспитание. – 2004. – № 2. – С. 15–21.

НОРМАЛИЗАЦИЯ РАЗВИТИЯ ОБЩЕЙ И МЕЛКОЙ МОТОРИКИ У ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНОЙ НЕДОСТАТОЧНОСТЬЮ

Дятлович А.В., студентка 2 курса

(г. Витебск, ВГУ имени П.М. Машерова)

Научный руководитель – Корнилова О.В., ст. преподаватель

Установлено, что становление психомоторных функций здоровых детей и детей с интеллектуальной недостаточностью имеет много общего. Приближение к нормальным тенденциям этого процесса наблюдается при ее легкой степени. При тяжелой – общие черты исчезают. Имеющиеся данные свидетельствуют, что детям с тяжелой и глубокой интеллектуальной недостаточностью свойственны значительная задержка и

несоответствие этапов нормального онтогенеза психомоторики. Развитие ребенка с нарушением интеллекта с первых дней жизни отличается от нормы. У многих детей задерживается появление прямохождения, т. е. они значительно позднее начинают держать голову, сидеть, стоять, ходить. У детей с нарушением интеллекта нет активного хватания, не формируются зрительно - двигательная координация. Угнетён или отсутствует комплекс оживления. Отмечается блуждающий не сосредотачивающийся взгляд, низкая двигательная активность, бедная невыразительная мимика, нет узнавания матери, даже к концу 6 месяца жизни не сформированы навыки эмоционального реагирования, социального поведения, движений рук и действий с предметами. У всех умственно отсталых детей комплекс оживления появляется к 1,5 годам, однако даже тогда он недостаточно выраженный. Не происходит своевременного перехода к общению со взрослыми на основе совместных действий с игрушками, не возникает новая форма общения - жестовая.

У большинства детей дошкольного возраста отклонения в физическом развитии оказываются явно выраженными. Корпус у них наклонен вперед, голова опущена вниз, они часто смотрят под ноги. При ходьбе они шаркают ногами, движения рук и ног не согласованы между собой, стопы ног развернуты носком внутрь. У некоторых детей при ходьбе отмечается семенящий, неритмичный, неравномерный шаг, темп ходьбы неустойчив, ноги слегка согнуты в тазобедренном суставе. При беге у дошкольников с нарушениями интеллекта также наблюдается мелкий семенящий шаг, полусогнутые ноги опускаются всей стопой на землю, движения рук и ног не согласованы, движения неритмичны. При этом у некоторых детей отмечаются боковые раскачивания корпуса. Большинство детей с нарушениями интеллекта совсем не могут прыгать ни на двух, ни на одной ноге. Несовершенство тонкой двигательной координации кистей и пальцев рук затрудняет овладение письмом и рядом других учебных и трудовых навыков, отрицательно сказывается на развитии познавательной деятельности ребёнка.

По состоянию моторики можно выделить четыре группы детей дошкольного возраста (Г.А. Волкова):

Первая группа - нарушения темпа, ритма, мимического тонуса, ориентировки и коллективного взаимодействия, при этом внимание и активность не нарушены, недочеты моторики быстро корректируются.

Вторая группа - отсутствие ловкости, быстроты, точности, темп замедленный, внимание вялое, активность пробуждается постепенно, инициативы почти нет, усвоение знаний требует дополнительной переработки, работа над растормаживанием мышечного напряжения и улучшением координации движений не дает хороших результатов, могут иметь место случаи легкой моторной отсталости.

Третья группа - сильная мышечная заторможенность, вытянутое палкообразное положение рук, растопыренные или сжатые в кулак пальцы, отсутствие сгибания при движении рук и минимальное сгибание одной руки или качание вытянутых рук, особенно сильна заторможенность шеи и плеч. Работа с этими детьми требуется и коллективная и индивидуальная. Дети часто отказываются от коллективных игр, предпочитают играть в одиночку, играют с серьезным лицом, не проявляя ни каких эмоций, отказываются от активных ролей. Сроки коррекции длительные.

Четвертая группа - моторно-возбудимые, с избытком бесцельных движений, производимых в быстром темпе. Спокойное положение для них трудновыполнимо. В коллективной игре не ждут своей очереди, стремятся к непрерывным движениям, мышечный тонус сильно напряжен, наблюдается повышенное эмоциональное отношение к игре. Подвижные игры действуют крайне возбуждающе, активность чрезвычайно повышена, готовы все сделать за других, вмешиваются в чужую игру, проявляя

ют агрессивность, стремятся получить руководящую роль. Работа требуется длительная, результаты не всегда положительные.

Довольно часто моторные нарушения находятся в прямой зависимости от таких процессов как неустойчивость внимания, недостаточная гибкость переключения, повышенная возбудимость ребенка или его заторможенность.

Развитие ручной моторики является основой формирования графических навыков. Каждое коррекционное занятие должно сопровождаться специальной пальчиковой гимнастикой, сочетающей развитие всех пальцев руки и движений кисти руки трех видов: на сжатие, растяжение и расслабление.

Гимнастику следует проводить не менее двух раз по 2-3 мин на каждом коррекционном занятии; допустимо проведение коррекционных занятий (особенно в первом классе), полностью посвященных развитию мелкой моторики и обучению пользованию письменными принадлежностями. Все упражнения пальчиковой гимнастики выполняются в медленном темпе, 5-7 раз, с хорошей амплитудой движения; каждой рукой отдельно, поочередно или вместе – это зависит от направленности упражнения. Изначально даются однотипные и одновременные движения, направленные на развитие согласованности и координации движений, и лишь по мере их освоения включаются более сложные – разнотипные движения.

Основная цель такой работы не механическая тренировка движений руки, а систематическое обучение детей новым двигательным тонко координированным действиям.

Игры и упражнения для развития общей моторики

Упражнения с элементами основных движений: ходьба, бег, упражнения в равновесии, лазанье, прыжки, метание.

Ребенку предлагается выполнить в игровой форме следующие упражнения:

- бросить мяч вверх и поймать двумя руками, одной рукой;
- ударить мяч о стену и поймать его двумя руками, одной рукой;
- подбрасывать вверх воздушный шар, стараясь как можно дольше удержать его в воздухе;

в воздухе;

- пройти по начерченной на полу линии;
- попрыгать попеременно на одной ноге, на другой;
- попрыгать на двух ногах, продвигаясь вперед;
- повернуться туловищем направо и налево;
- подлезть под натянутой веревочкой;
- «бег» на коленках (четвереньках);
- игры типа «Тир»: попадание в цель различными предметами (мячом, стрелами, кольцами).

Игры и упражнения для развития мелкой моторики

Упражнения на развитие статической координации движений.

«Гнездо» — пальцы обеих рук слегка согнуть и приложить одни к другим, большие пальцы убрать внутрь ладоней.

«Фонарики» — руки поднять вверх, кисти рук опустить, опущенные пальцы раздвинуть, тянуть вниз, имитируя форму фонарика.

«Буквы» — изобразить руками буквы О, Л, М, П, Т и др.

«Замок» — соединить пальцы обеих рук в замок, на слова чнк-чик» (поворот ключа) разъединить.

«Олень здоровается» — скрещенные руки поднять вверх, пальцы широко раздвинуть, головой и руками делать легкие полунаклоны вперед.

Упражнения на ритмическую организацию движений. переключаемость.

«Кулак — ладонь» — поочередное выполнение движений каждой рукой, затем

обеими руками вместе. Выполнение обеими руками может быть одновременное или разновременное (одна кисть руки сжата, другая выпрямлена, и наоборот).

«Кулак — ребро — ладонь» — поочередное выполнение движений каждой рукой, затем обеими руками вместе.

«Сжимание и разжимание кистей рук» — поочередное выполнение движений обеими руками одновременно, затем обеими руками, но разновременно (одна кисть руки сжата, другая выпрямлена, и наоборот).

«Кольцо — зайчик» — переходы из одной статической позы в другую; выполняются поочередно каждой рукой, а затем обеими руками вместе.

«Барабанщик» — один ребенок барабанит всеми пальцами обеих рук по столу, отстукивая ритм, другой повторяет.

Упражнения на развитие координированных графических движений.

«Трудные выражи» — на одном конце дорожки нарисована машинка, на другом — домик или гараж. Педагог говорит: «Ты — водитель и тебе надо проехать на своей машинке к дому. Дорога, по которой ты поедешь, не простая. Будь внимателен и осторожен».

Ребенок должен, не отрывая руки, карандашом «проехать» по изгибам простых дорожек, а когда он освоится, ему можно предложить и более сложные варианты дорог.

Упражнения с предметами:

составление контуров предметов из палочек сначала более крупных размеров, а затем более мелких (стол, дом, треугольник, машина);

составление цепочки из 6—10 и более канцелярских скрепок разного цвета с соблюдением очередности цветов;

- вырезание из бумаги какой-либо фигуры правой и левой рукой;
- нанизывание на шнурок пуговиц, крупных бусин, а на нитку с иглой мелких бусин, бисера;
- сортировка бобов, фасоли, гороха, а также перебор крупы (пшено, гречка, рис);

- застегивание и расстегивание пуговиц, молний, кнопок, крючков;
- завинчивание и отвинчивание шайбы, крышек у пузырьков, баночек;
- доставание бусин ложкой из стакана;

складывание мелких деталей (пуговицы, бусины) в узкий цилиндр;
продавливание нитки в иглу; стирание ластиком нарисованных предметов; капание из пипетки в узкое горлышко бутылочки; надевание и снятие колечка (массаж пальца); втыкание канцелярских кнопок в деревянный брусок;

- комканье платка (носовой платок взять за уголок одной рукой и вобрать в ладонь пальцами только одной руки);
- прикрепление бельевых прищепок к горизонтально натянутой веревке;
- перебирание четок или бус одновременно двумя руками навстречу и обратно;
- нахождение спрятанных предметов в «сухом бассейне», наполненном горохом и фасолью в пластиковых ведрах или тазиках;

катание мячей-ежиков (с шипами).

Шнуровка-флексик «Чудо-пуговица» — пришивание пуговиц и сшивание материалов различными видами швов.

«Рамки с застёжками».

Материал: рамка, обтянутая тканью из двух половинок, к каждой из которых пришито по 5 тесемок (тесемки одной половинки отличаются по цвету от тесемок другой).

Ребенку предлагается завязывать и развязывать банты, соединяя две половинки ткани.

Варианты:

можно использовать рамки с разными застежками: большие и маленькие пуговицы, кнопки, петли, застежки из ремешков и др.

Формообразующие движения (работа с пластилином) — скатывание колбасок, скатывание под углом, скатывание округлых форм, прищипывание, вдавливание, сглаживание.

Игры

Оркестр — одни дети имитируют игру на разных музыкальных инструментах (пианино, барабан, гитара, труба, баян и др.), другие дети отгадывают, кто на чем играет. Затем меняются местами.

Работники — дети по очереди изображают работу с каким-то инструментом или орудием труда (ножницами, молотком, кусачками, топором, пилой, лопатой, граблями и др.).

Поймай рыбку — ребенок удочкой с крючком пытается подцепить пластмассовых рыбок со специальным отверстием.

• Упражнения для расслабления рук.

Массаж подушечек пальцев рук и фаланг пальцев (от ногтевых фаланг к основаниям пальцев), потягивание сцепленных пальцев в противоположные стороны с речевым стихотворным сопровождением, так как стихи, сопровождающие упражнения, это та основа, на которой формируется чувство ритма.

Список цитированных источников:

1. Гаврина, С.Е. Развиваем руки - чтоб учиться и писать, и красиво рисовать. - Ярославль: Академия развития, 2012. - 165 с.
2. Красильникова, Н.А. Игры для развития мелкой моторики у детей с интеллектуальной недостаточностью. - М.: Владос, 2011. - 237 с.
3. Нугаева, Р.Р. Связь мелкой моторики с игровой деятельностью и ее влияние на развитие личности дошкольника // Молодой ученый. - 2013. - №7. - С. 401-404.

СОЦИАЛЬНАЯ АДАПТАЦИЯ ДЕТЕЙ-ИНВАЛИДОВ В СОВРЕМЕННОМ ОБЩЕСТВЕ

Зайцева Е.В., студентка 4 курса

(г. Витебск, ВГУ имени П.М. Машерова)

Научный руководитель — Корнилова О.В., ст. преподаватель

В структуре общества наблюдается устойчивое увеличение числа детей с отклонениями в развитии, инвалидностью. В настоящее время в Республике Беларусь насчитывается более 1 млн. детей с ограниченными возможностями (8% всей детской популяции), из них около 700 тыс. составляют дети-инвалиды, численность которых постоянно растет. Если в 1995 г. в Республике Беларусь насчитывалось 458,6 тыс. детей-инвалидов, то в 2013 г. их число приблизилось к 650,6 тыс. человек. При этом около 80 тыс. детей имеют нарушения физического статуса, что затрудняет их доступ к социокультурным и образовательным ресурсам. Это свидетельствует о масштабности проблемы инвалидности и определяет необходимость принятия на государственном уровне комплекса мер по созданию системы социальной защиты и социальной интеграции детей с ограниченными возможностями.

Социальная адаптация - освоение индивидом (или группой людей) новой социальной среды, возникшей в результате социальных и территориальных перемещений.

Различные аспекты социализации лиц с особенностями психофизического развития отражены в трудах Л. И. Акатова, Л. И. Аксёновой, Н. Ф. Деменьтьевой, Т. В. Демьяненко, М. Е. Кобринского, А. Н. Коноплёвой, И. А. Коробейникова, Т. Л. Лещинской, С. Н. Лихачёвой, А. Р. Малера, Н. Н. Малюфеева, Е. М. Мастюковой, Е. С. Слепович, Е. И. Холостовой, В. А. Шинкоренко, Л. М. Шипициной, Ю. Н. Кисляковой, С. Е. Гайдукевич, Т. В. Лисовской.

Т. Н. Лещинская отмечает, что основная функция учителя-дефектолога состоит в том, чтобы обеспечить формирование социализированной личности, скорректировать психофизическое развитие и создать благоприятные условия для обучения соответственно познавательным возможностям ученика. Обучая ребёнка, мы улучшаем качество его жизни.

Социальная адаптация детей, равно, как и детей-инвалидов, в первую очередь происходит в семье. Именно в семье формируются основные качества человека, которые в дальнейшем помогут ему самоопределиться и активно взаимодействовать с обществом. Но сама инвалидность как физический недуг выступает как трудное препятствие, которое следует преодолеть именно в детстве, пока из ребенка не сформировалась целостная личность.

В семье дети не только подражают близким, но и ориентируются на их социальные и нравственные установки. Уровень психологической зрелости родителей, их идеалы, опыт социального общения часто играют решающую роль в развитии ребенка.

Ребенок с физическими и умственными ограничениями занимает особое место в обществе, среди других людей, если сравнить его с нормально развивающимися детьми. Со стороны окружающих к нему складывается специфическое отношение. Ребенок ограничен в проявлениях собственной активности (физической, умственной, активности в общении), он также реализует особые отношения с окружающими, потому что нуждается в большем внимании, заботе и уходе, особых условиях обучения и воспитания. По отношению к такому ребенку легко формируется позиция гиперопеки, когда взрослые выполняют за ребенка, вместо ребенка даже то, что объективно он способен выполнить самостоятельно.

Эта позиция формируется потому, что ребенок действительно объективно не может выполнять различные действия, не владеет многими умениями по возрасту, со стороны окружающих уменьшаются требования к ребенку, снижаются социальные ожидания относительно его достижений. Ребенок довольно быстро усваивает позицию опекаемого, и сам стремится к ее реализации. Наблюдается взаимное влияние друг на друга ребенка и взрослого; ребенок демонстрирует сниженные возможности, а взрослый вынужден учитывать это в своем поведении по отношению к ребенку.

Дети с нарушениями в развитии являются менее активными и менее инициативными, поэтому инициатива больше принадлежит матери, а не ребенку. Матери становятся более активными еще и потому, что они стремятся сохранить некоторое подобие протекания взаимодействия, реализуя свое желание видеть ребенка таким же, как его нормально развивающиеся сверстники, и своими действиями моделируя его поведение. Повышенная активность матери является также результатом ее представления о ребенке как о слабом и беспомощном, и в этих случаях матери демонстрируют гиперопеку по отношению к нему.

В настоящее время работа с семьей – это важное направление в системе медико-социального и психолого-педагогического сопровождения детей с отклонениями в развитии. Через оптимизацию внутрисемейной атмосферы, гармонизацию межличностных, супружеских, родительско-детских и детско-родительских отношений проблемному ребенку оказывается дифференцированная и адресная помощь. Для этого очень важным является психологическое изучение семьи, воспитывающей ребенка с отклонениями в развитии [1].

Психологическое изучение семьи, воспитывающей ребенка с особенностями психофизического развития, предполагает системный подход, включающий определение основных целей, задач, принципов изучения семьи, а также направлений психологической диагностики.

Современный подход к семье, воспитывающей ребенка с отклонениями в развитии, рассматривает ее как реабилитационную структуру, способную создать максимально благоприятные условия для развития и воспитания ребенка. При этом особое внимание уделяется положительному влиянию близких на ребенка, созданию адекватных условий для его обучения не только в специальном учреждении, но и дома. Внутрисемейная атмосфера, которая своим гармоничным воздействием развивает ребенка, формирует в нем нравственные личностные качества, доброе отношение к миру, рассматривается как коррекционная.

В. В. Ткачева основной целью психологического изучения семьи считает выявление причин, нарушающих гармоничную жизнедеятельность семьи и препятствующих адекватному развитию в ней ребенка с психофизическими нарушениями.

Нарушения в процессе раннего взаимодействия проявляются и в том, что взрослые неспособны прочитывать «сигналы», посылаемые им ребенком, и обеспечить на их основе оптимальное общение с ребенком, особенно если он с недостатками в физическом и умственном развитии. Если в норме с развитием ребенка увеличивается очередность взаимодействия матери и ребенка в диаде, то в ситуации аномального ребенка с увеличением его возраста диады становятся менее успешными во взаимной адаптации и регуляции поведения.

Результатом отсутствия подстройки во взаимодействии является и информационная перегрузка детей за счет «перестимуляции» и «передоминирующего» поведения матери, что может привести к стрессу у детей. Таким образом, взаимодействие матери и ребенка с физическими и умственными недостатками строится по принципу «замкнутого круга»: матери становятся более активными по мере того, как ребенок остается неактивным и неотзывчивым. Активность взрослого непродуктивна, так как она приводит к меньшей, а не к большей реакции со стороны ребенка. В то же время если родители становятся более чувствительными к сигналам младенцев и лучше предсказывают их поведение, то они становятся и более уверенными в себе как в родители [2].

В процессе взаимодействия важная роль принадлежит не только взрослым, но и самому ребенку, который вносит свой специфический вклад в складывающиеся взаимоотношения в диаде. Таким образом, ребенок с психофизиологическими особенностями развивается в специфической социальной ситуации развития. В нашем обществе родители возлагают на будущего ребенка много надежд. Они видят в своем ребенке физическое и духовное продолжение или продление самих себя.

Способность дать жизнь здоровому ребенку важна для нашего чувства собственного достоинства. Зачастую родители смотрят на ребенка как на воплощение своих собственных достоинств. Ребенок своими достижениями может косвенно доставлять своим родителям наслаждение и радость. У большинства родителей есть мечты о будущем своих детей, иногда они ожидают, что дети осуществят их собственные надежды. Через детей они могут получить такой жизненный опыт, приобрести который у них самих не было возможности или способности. Родители видят себя в том будущем, в котором им самим жить не придется, но их ребенок поведет род, фамилию и традиции дальше.

Месяц за месяцем развиваются и крепнут взаимоотношения между родителями и ребенком. И не только родители удовлетворяют потребности ребенка, но и ребенок все больше удовлетворяет потребности родителей: возникает взаимная любовь и привя-

занность. Позитивные ожидания родителей, связанные с ребенком, играют важную роль в развитии взаимоотношений с ним, а физическое и психическое развитие ребенка оправдывает ожидания родителей.

У родителей, чей ребенок родился с особенностями психофизического развития, ситуация складывается совершенно иначе. Это очень тяжелое и серьезное испытание, которое глубоко затрагивает родителей, оно изменяет их жизнь навсегда.

Как правило, ограничение ребенка обнаруживается неожиданно. И родители, особенно мать, не подготовлены ни морально, ни физически. Это известие поражает их глубоко, они испытывают сильное потрясение. Они ждали, что рождение ребенка станет одним из самых ярких эпизодов в их жизни, а вместо этого оно оказалось тяжелейшим событием. Многие родители описывают свое состояние как падение с высоты счастливого ожидания в бездонную пропасть отчаяния. Немногие жизненные ситуации требуют от человека такого мужества и умения адаптироваться.

У родителей есть два возможных выхода: либо изменить свой взгляд на ребенка или усилить психологические защиты, которые помогут выживать в такой тяжелой ситуации.

Известие о том, что их ребенок неизлечимо болен или у него имеются особенности в психофизическом развитии, вызывают у родителей психологический кризис.

По мере протекания кризиса, действие средств психологической защиты снижается, что позволяет человеку воспринимать действительность такой, какая она есть.

В ситуации кризиса родителям помогает возможность поговорить о своих чувствах. Им нужно снова и снова пережить случившееся – и наедине с собой, и друг с другом, и с другими людьми. Окружающие должны отнестись к ним с уважением, теплом и пониманием. Они не всегда нуждаются в утешении и одобрении, иногда им нужно слышать о других родителях, которые любят своих детей с ограничениями и живут вместе с ними счастливой жизнью. Им нужно дать понять, что они имеют право на проявление всех своих чувств – гнева, горя, вины, обиды и др. Они должны услышать о том, что именно так реагируют другие родители, у которых тоже родился ребенок с особенностями, о том, что их чувства не такие уж противоестественные, а сами они не плохие, если им тяжело сразу полюбить ребенка таким, каков он есть.

Поиск других семей с подобной судьбой, установление с ними контактов, обретение своей «социальной ниши» является известной формой социальной адаптации семей с аномальными детьми.

Как показывает практика, часто такие семьи являются неполными, отцы не выдерживают трудностей и неудобств повседневной жизни, связанных с воспитанием ребенка с особыми потребностями. В семьях отмечаются качественные изменения, происходящие в различных сферах. В области психологического и психического здоровья членов семьи отмечаются нарушения, вызванные болезнью ребенка, хроническим стрессом, психотравмирующими воздействиями постоянного характера.

Нередко у родителей наблюдаются соматические изменения в связи с переживаниями. Происходят изменения и на социальном уровне: семья сужает свои контакты, мать вынуждена оставить работу, отношения между супругами деформируются. Здесь требуется квалифицированная помощь, ведь семья составляет ближайшее окружение ребенка и определяет социальную ситуацию его развития [3].

В. И. Олешкевич показывает, что у родителей в зависимости от их образовательного уровня констатируют наличие двух крайних позиций. У тех, кто имеет достаточно высокий образовательный уровень и профессиональный статус, чаще наблюдаются гиперопека ребенка и переживание собственной вины. У родителей с более низким уровнем образования чаще прослеживается упование на помощь извне «хорошего доктора», проблемы ребенка игнорируются, не замечаются. Все это приводит к тому, что родители стоят в стороне от вопросов социального развития и социальной реабили-

литации ребенка.

Задача вспомогательной школы - включить родителей в активный процесс социальной реабилитации детей, позволяющий последним жить среди людей, взаимодействовать с ними и соблюдать правила поведения, принятые в обществе. Главное, чтобы родители поняли, что процесс социальной реабилитации ребенка является сложным, многогранным и здесь многое зависит от их постоянных усилий.

Список цитированных источников:

1. Образовательная интеграция и социальная адаптация лиц с ограниченными возможностями / А. Н. Коноплева [и др.]; науч. ред. Т. Л. Лещинская - Минск: НИО, 2005. - 260 с.
2. Акатов, Л. И. Социальная реабилитация детей с ограниченными возможностями здоровья /Л. И. Акатов. - М., 2003. - 123 с.
3. Шипицына, Л. М. «Необучаемый» ребенок в семье и обществе. Социализация детей с нарушением интеллекта /Л. М. Шипицына. - СПб: Питер, 2005. - 202 с.

ФОРМИРОВАНИЕ ПРОИЗВОЛЬНОГО ПОВЕДЕНИЯ У ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С НАРУШЕНИЯМИ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ

Карелина М.С., магистрант

Лауткина С.В., кандидат психологических наук, доцент
(г. Витебск, ВГУ имени П.М. Машерова)

Различные аспекты произвольного поведения детей с особенностями психофизического развития и нормальным психофизическим развитием изучали Л.С. Выготский, Л.И. Божович, Л.С.Славина, С.Г. Якобсон, Н.Ф. Прокина, А.Р. Лурия и др.

Поведение в широком смысле слова – это система взаимосвязанных реакций, осуществляемых живыми организмами для приспособления к среде. В психологии человека поведение рассматривается как внешнее проявление его деятельности, т.е. динамической системы взаимодействия субъекта с миром [3].

В педагогическом процессе произвольное поведение – особо значимая реалья. Правосообразное и культурное поведение – одно из важнейших целей воспитательно-го процесса и одновременно условие для успешной деятельности и социализации ребёнка. Наконец, поведение – наиболее интегральный внешний показатель внутреннего состояния личности учащегося: адаптации – дезадаптации, эмоционального благополучия, настроения, мотивационных и нравственных установок и др.

Воспитание социально одобряемого поведения – одно из важнейших и трудных целей образования. Для её достижения педагог решает ряд конкретных задач: включение ребенка в систему социальных отношений, формирование у него состояния социальной компетентности, навыков удовлетворения социальных потребностей общественно приемлемым, нормативным способом, воспитание умения осознанно подчиняться нормам и требованиям общественной морали [2].

Как утверждают психологи, младший школьный возраст связан со значительными изменениями в жизни ребёнка. Важнейшим моментом этих преобразований является переход от непосредственного поведения к опосредственному, т.е. к поведению осознанному и произвольному. Появление новых форм поведения самым непосредственным образом связано с учебной деятельностью, которая, становясь для ребёнка обязательной, определяет необходимость соблюдения целого ряда норм и правил, тре-

бует быть организованным, дисциплинированным и т.д. [1].

Способность действовать произвольно формируется постепенно, на протяжении всего младшего школьного возраста. Как и все высшие формы психической деятельности, произвольное поведение подчиняется основному закону их формирования [2].

Специфика младшего школьного возраста состоит в том, что цели деятельности задаются детям преимущественно взрослыми. Учителя и родители определяют, что можно и нельзя делать ребёнку, какие задания выполнять, каким правилам подчиняться и т.д.

Ставя перед ребенком определенные цели, необходимо учитывать содержание мотивов, являющихся для него «реально действующими».

Таким образом, задаваемая цель должна быть включена в тот мотивационный контекст, который наиболее значим для данного ребёнка. При этом необходимо учитывать особенности содержания мотивационной сферы, которые сложились в индивидуальном опыте каждого школьника. Главное здесь – определить область мотивов, «реально действующих» для данного ребенка [1].

Внешние средства являются важным условием успешного овладения поведением у младших школьников. Такие средства выполняют роль наглядной опоры и помогают ребёнку контролировать свои действия. Внешние средства имеют большое значение и при организации работы без отвлечений (секундомер, песочные часы) [5].

Реализация задач по формированию нормативного поведения у детей с нарушениями психического развития (трудностями в обучении) осложнена в виду дефицитного, ослабленного развития психофизической базы поведенческих механизмов. Речь идёт о так называемой аффективно – волевой сфере личности, обеспечивающей произвольную саморегуляцию личности в её взаимодействии со средой.

Термином «аффективная сфера» или «эффективно – волевая сфера» обозначают психоэмоциональный потенциал личности, который обеспечивает силу, сбалансированность и волевую подконтрольность эмоций и психических состояний. В норме аффективно – волевые механизмы обеспечивают уравновешенность поведения, самоконтроль и саморегуляцию эмоций, баланс процессов возбуждения и торможения, устойчивость к вовлечению в состояние аффекта.

У детей младшего школьного возраста с нарушениями психического развития (трудностями в обучении) расстройства в аффективной сфере значительно более часты, чем у детей с нормальным психофизическим развитием. Причиной дисгармонии психического гомеостаза является нерезко выраженная церебральная недостаточность, отставание в развитии нервной системы [3].

Поведение ребенка становится произвольным, если он может реализовать следующую схему деятельности: 1) запоминание и удержание правил во времени; 2) выбор средств для организации своего поведения; 3) планирование, контроль и выполнение действия по правилу, образцу; 4) предвосхищение промежуточных и конечных результатов своих действий, а так же возможных ошибок; 5) умение начинать и заканчивать действие в нужный момент; 6) торможение импульсивных реакций.

Исходя из выше сказанного, поведению ребенка нужно обучать специально. Мы предлагаем программу такого обучения, включающую в себя следующие основные компоненты:

- 1) наблюдение за поведением ребенка и оценка конструктивности его поведения;
- 2) обучение ребенка приемам логического анализа ситуаций;
- 3) расширение когнитивных возможностей ребенка по вариантам выхода из трудных ситуаций;
- 4) анализ опыта других людей по выходу из трудных ситуаций;

5) обучение ребенка элементарным техникам аутогенной тренировки и снятия эмоционального напряжения: аутотренинг, рисование, литеропсихотерапия (лечебное чтение), игротерапия, психогимнастика, общение.

Программа рассчитана на 7 – 10 занятий. Ее может реализовывать учитель – дефектолог в рамках коррекционной работы. Ниже приводится примерное содержание двух занятий, которые мы проводим с детьми младшего школьного возраста с нарушениями психического развития (трудностями в обучении) с рекомендациями для учителей – дефектологов.

Занятие 1. «По дорожке трудностей».

Задачи: помочь в осознании ситуаций, субъективно воспринимаемых ребенком как трудные; научить ребенка выделять конструктивное и неконструктивное поведение в опыте своем и других.

Ход занятия:

1. Дети по очереди отвечают на вопросы:

Какие трудные ситуации были в твоей жизни? Почему эти ситуации трудны для тебя? Что ты делаешь в таких ситуациях? Что получается в результате?

2. Отбираются четыре самые распространенные ситуации (2 – с конструктивным типом поведения и 2 – с неконструктивным). Эти ситуации условными обозначениями распределяются по «дорожки трудностей». Все учащиеся должны пройти по этой дорожке и разрешить встретившиеся трудности. При этом взрослым (ведущим) поощряется как можно больший набор вариантов поведения. Взрослый все варианты поведения записывает на доске.

3. Обсуждаются все возможные последствия представленных вариантов поведения (к чему приведет такое поведение). Во время обсуждения варианты поведения, способствующие преодолению трудности и удовлетворению потребности (конструктивные), подчеркиваются красным мелом; неконструктивные – синим; нейтральные – белым.

4. Итог: определение понятия «конструктивное поведение в трудной ситуации» дают дети.

Занятие 2. «Трудная ситуация».

Задача: обучить ребенка приемам логического анализа ситуации.

Ход занятия:

1. Разыгрывание ситуации. В роли режиссера выступают дети по очереди. Они проговаривают ситуацию, называют действующих лиц, перечисляют условия, распределяют роли. Разыгрывается 3-4 ситуации.

2. Педагог просит назвать основные действия режиссера и обобщает составляющие трудной ситуации: участники, условия их поведения, само поведение, результат поведения.

3. Игра «А если бы...». Детям зачитывается текст: «Коле поручили выступить на концерте с отрывком из сказки А.С.Пушкина «О рыбаке и рыбке». Это была любимая сказка Коли. «Выучу, проще не придумаешь», - сказал он учительнице в субботу. Все воскресенье гонял в футбол. А в понедельник - концерт. Коля несколько раз перед сном прочитал отрывок. «Готово!» - сказал он маме. Наступил понедельник. Коля вышел на сцену и... забыл. Он стоял растерянно и думал: «А если бы...».

Детям предлагается продолжить рассказ, подбирая различные условия, которые могут разрешить ситуацию. Поощряются все варианты условий, даже самые невероятные.

4. Итог: под руководством взрослого дети приходят к выводу о том, что главное в решении трудной ситуации – это изменение условий.

Таким образом, включение в содержание коррекционных занятий учителя – де-

фектолога приемов и средств формирования произвольного поведения у младших школьников с нарушениями психического развития (трудностями в обучении) позволяет корригировать особенности поведения и личности учащихся.

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. Этюды по истории поведения / Л.С. Выготский, А.Р. Лурия. – М.: Педагогика-Пресс, 1993. – 224 с.
3. Психология. Словарь / под общ. ред. А.В. Петровского, М.Г. Ярошевского. – 2-е изд., испр. и доп. – М.: Политиздат, 1990. – 494 с.
4. Рубинштейн, С.Я. Психология умственно отсталого школьника: Учеб. пособие для студентов пед. ин-тов по спец. № 2111 «Дефектология». — 3-е изд., перераб. и доп. – М.: Просвещение, 1986. – 192 с.
5. Якобсон, С. Г. Организованность и условия ее формирования у младших школьников / С.Г. Якобсон, Н.Ф. Прокина. – М.: Просвещение, 1967. – 175 с.

РОЛЬ ЛОГОРИТМИКИ В КОРРЕКЦИОННОЙ РАБОТЕ С ДЕТЬМИ С ДИЗАРТРИЕЙ

Комаровская А.О., студентка 6 курса

(г. Витебск, ВГУ имени П.М. Машерова)

Научный руководитель – Галдобенко Е.В., преподаватель

Сложная структура речевого дефекта при дизартрии требует комплексного подхода в организации и проведении коррекционной работы.

На сегодняшний день среди различных методик по коррекции дизартрии огромную роль играет логоритмика. Логоритмика (логопедическая ритмика) – это комплексная методика, целью которой является преодоление нарушений речи путём развития двигательной сферы в сочетании со словом и музыкой.

Многие исследователи (Н.А. Бернштейн, В.М. Бехтерев, Н.А. Власова, В.А. Гиляровский, И.М. Сеченов и др.) указывали на то, что занятия с движениями для детей с дизартрией имеют особое значение, потому что двигательные упражнения тренируют в первую очередь мозг, подвижность нервных процессов. В то же время движение под музыку является для детей и одним из самых привлекательных видов деятельности, игрой, возможностью выразить свои эмоции, чувства, реализовать свою энергию.

Логоритмика – это коррекционная методика обучения и воспитания лиц с различными аномалиями развития, в том числе и с речевой патологией, средствами движения, музыки и слова [1, с. 49].

Известно, что чем выше двигательная активность ребёнка, тем интенсивней развивается его речь. С другой же стороны, формирование движений происходит при участии речи. Речь является одним из основных элементов в двигательнo-пространственных упражнениях. Нарушения координации движений у детей с дизартрией оказывают огромное влияние на состояние речи. В речи детей с дизартрией отмечаются нарушение темпа речи, трудность использования динамического, ритмического и мелодического ударений.

Шашкина Г.Р. отмечает, что ритм речи, особенно ритм стихов, поговорок, пословиц, способствует развитию координации, общей и тонкой произвольной моторики. Движения становятся более плавными, выразительными, ритмичными. С помощью стихотворной ритмической речи вырабатываются правильный темп речи, ритм дыха-

ния, развиваются речевой слух и речевая память. Стихотворная форма всегда привлекает детей своей живостью, эмоциональностью, без специальных установок настраивая детей на игру [1, с. 51].

Логоритмика, являясь системой движений в сочетании с музыкой и словом, представляет собой целостный воспитательно-коррекционный процесс. У детей с дизартрией при проведении логоритмических занятий учитывается состояние речи и моторики [2, с. 68].

Опираясь на методические рекомендации Г.А. Волковой, Е., Косаревой, Л.В. Лохматовой., Паниной М.И., мы разработали конспекты логоритмических занятий для дошкольников с дизартрией, которые включают в себя артикуляционную и пальчиковую гимнастику, упражнения на развитие общей моторики, вокально-артикуляционные упражнения, упражнения на развитие координации движений с речью, упражнения на развитие мимической мускулатуры, чистоговорки для автоматизации и дифференциации звуков, коммуникативные игры, упражнения на релаксацию.

Основными задачами на логоритмических занятиях являются:

- развитие артикуляционной моторики и мелкой моторики;
- развитие слухового внимания и фонематического слуха;
- развитие музыкального слуха, чувства ритма;
- развитие кинестетических ощущений, мимики, пантомимики, пространственной организации и координации движений;
- воспитание выразительности движений, умения определять характер музыки, согласовывать её с движениями;
- формирование и закрепление навыков правильного употребления звуков в различных формах и видах речи, воспитание связи между звуком и его музыкальным образом, буквенным обозначением;
- формирование и коррекция слухо-зрительно-двигательной координации.

Логоритмика играет огромную роль в коррекционной работе с детьми с дизартрией. Логоритмические занятия способствуют развитию координации общих движений, тонкой произвольной моторики и мимики лица. Развитие координации движений предполагает овладение детьми двигательными умениями и двигательными навыками. Они совершенствуются при использовании музыки, которая оказывает влияние на качество исполнения, улучшается выразительность движения, ритмичность, чёткость, плавность, слитность [2, с. 70].

Следует отметить, что в работе с детьми, страдающими дизартрией, надо соблюдать требования к подбору музыкально-ритмического материала в зависимости от характера речедвигательного и общедвигательного нарушений. Группы детей для логоритмических занятий целесообразно комплектовать по сходству нарушений. Так, например, в одну группу берутся дети с явлениями парезов, что проявляется в неловких дискоординированных движениях. Музыкальное сопровождение занятий с этими детьми должно быть бодрым, ритмичным, стимулирующим их движения (марш, полька, музыкальные произведения с короткими, но чётко выраженными ритмическими фразами). Для детей же с гиперкинезами, тиками следует подбирать музыкальные произведения с плавным, спокойным рисунком, акцентирующими движение фразами. Для детей со спастическими явлениями музыка подбирается мелодичная, спокойная, способствующая расслаблению: вальс, колыбельная, музыка и т.д.

Логоритмические занятия способствуют развитию дыхания. Однако темп и ритм дыхания воспитывается в процессе двигательных упражнений без речи, а затем с речью. Например, спокойная ходьба на полной ступне по кругу, по сигналу педагога поднять руки вверх (вдох), опустить вниз (выдох). Это же упражнение можно провести с речью, начиная с произношения отдельных гласных и их сочетаний, перечисле-

ния, счёта и т.д.

Для того чтобы совершенствовался оральный праксис у детей с дизартрией, следует добиваться динамичности, экономичности, скорости выполнения общих движений рук, ног, головы; развивают моторные и сенсомоторные координации, доводя выполнения общих движений до автоматизма. На этой основе совершенствуются движения и артикуляторных органов. Кроме указанного косвенного развития артикуляторной моторики, используются и специальные движения для мимических мышц лица и для губ, языка, нижней челюсти, мягкого нёба. Например, предлагается мимикой показать весёлого и грустного человека, пробующего кислый лимон или сладкое яблоко и т.д.

На логоритмических занятиях артикуляторные упражнения полезно сочетать с движениями рук. Например, развести руки в стороны и пропеть звука *а*, соединить их перед собой в форме обруча – пропеть звук *о* и т.д. Подобные упражнения вначале сопровождаются музыкой, затем выполняются только под счёт и, наконец, самостоятельно в усвоенном темпе.

Логоритмика также способствует развитию фонематического восприятия у детей с дизартрией. Восприятие музыки различной тональности, громкости, темпа и ритма создаёт основу для совершенствования фонематических процессов. А воспитание соответствующих ассоциаций между звуком и мелодией непосредственно улучшает различение звуков на слух. Произношение под музыку текстов, насыщенных оппозиционными звуками, способствует развитию слухо-произносительной дифференциации фонем.

Логоритмические занятия развивают и психические процессы (восприятие, внимание, память, мышление), развивают эмоциональную сферу [1, с. 50].

Таким образом, логоритмика представляет собой комплексную методику, форму активной терапии, целью которой является преодоление речевых нарушений путём развития двигательной сферы детей в сочетании со словом и музыкой. Организация специальных логоритмических занятий способствует развитию и коррекции двигательной сферы, сенсорных способностей детей с дизартрией, содействует устранению речевого нарушения, способствует адаптации к условиям внешней и внутренней среды.

Список цитированных источников:

1. Шашкина, Г.Р. Двигательно-музыкальные и речевые средства логопедической ритмики при коррекции фонетико-фонематического недоразвития речи дошкольников. / Г.Р. Шашкина // Практический психолог и логопед в школе и ДОУ. - 2005. - № 2. - С. 48-54.
2. Косарева, Е. Речь, музыка, движение / Е. Косарева // Дошкольное воспитание. - 2007. - № 3. - С. 67-72.

ПСИХОЛО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ РАБОТА С РОДИТЕЛЯМИ, ИМЕЮЩИМИ ДЕТЕЙ С ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНЫМИ НАРУШЕНИЯМИ

Кондратьева М.А., студентка 3 курса
(г. Витебск, ВГУ имени П.М. Машерова)

Научный руководитель – Корнилова О.В., старший преподаватель

Программа психологической помощи родителям детей с нарушением интеллекта имеет следующие основные цели:

- изменение отношения родителей к ребенку в сторону его большего эмоционального принятия;
- оказание помощи родителям в выработке эффективного стиля общения с ре-

бенком;

- обучение родителей приемам бихевиоральной модификации поведения ребенка;
- оказание эмоциональной поддержки родителям, снятие у них напряжения и тревоги;
- привлечение родителей в процесс развития, обучения и воспитания детей.

Для достижения этих целей использовались такие виды психологической помощи, как:

- индивидуальное консультирование,
- групповая работа,
- просвещение,
- активное взаимодействие специалистов и родителей,
- активное вовлечение родителей в жизнь школы.

Индивидуальные консультации. Первым и важным этапом в оказании психологической помощи родителям детей с нарушением интеллекта явилась индивидуальная консультативная работа.

В процессе этой деятельности, во-первых, выявляются родители, остро нуждающиеся в психологической помощи, во-вторых, определяются общие проблемы семей, в которых воспитываются дети с интеллектуальной недостаточностью.

Индивидуальные встречи позволяют понять, что волнует родителей, и в какой помощи они нуждаются.

Консультативные беседы показывают, как разнятся позиции родителей по отношению к ребенку и к особенностям его развития, как по-разному они реагируют на действия детей.

Психологом ведется работа по формированию у родителей позитивного взгляда на ребенка, оказывается эмоциональная поддержка тем, кто по-прежнему испытывает чувство вины, проявляет тревожность. Постепенно сотрудничество с родителями становится все более плодотворным.

Особое внимание на повторных консультациях уделяется обучению родителей умению общаться с ребенком. Родители описывают то поведение, которому они хотят научить ребенка. По желанию родителей составляется программа индивидуальной помощи ребенку. Мать или отец привлекается к работе по формированию у ребенка общей способности к учению, развитию познавательных процессов[1].

Родительский тренинг. Большую роль для оптимизации форм родительского воздействия в процессе воспитания и развития детей играет групповая работа. С родителями проводится тренинг родительской компетентности.

Тренинг состоит из трех этапов:

I этап – установочный.

Его цели:

- создание группы;
- установление отношений доверия;
- снятие у родителей эмоционального напряжения.

II этап – коррекционный.

Его цели:

- обучение родителей способам коммуникации с ребенком через ролевые игры,
- демонстрация эффективного общения с ребенком;
- овладение родителями техникой бихевиоральной модификации поведения ребенка;
- повышение чувствительности матерей к проблемам ребенка и эмоциональному состоянию детей;
- информирование родителей о психологических особенностях умственно от-

сталых детей.

III этап - завершающий.

Его цели:

- закрепление полученных навыков;
- создание положительного эмоционального настроя и желания использовать полученные знания и умения за пределами коррекционной группы.

Рассмотрим основные проблемы родителей, которые могут обнаружиться в ходе тренинга:

- Преодоление трудностей в различных видах деятельности.
- Многих матерей волнуют трудности, испытываемые ребенком в учебе и поведении.
- Неумение ребенка общаться. Нарушение социальной адаптации.
- Большая часть матерей высказывает беспокойство по поводу неумения ребенка общаться с близкими и окружающими.
- Потенциальные возможности ребенка.
- Прогноз социального становления ребенка.

По мере проведения занятий обнаруживается, как меняется эмоциональное состояние родителей. Часть из них испытывают потребность в практических советах. У части появляется мотивация на дальнейшую работу. Для многих матерей важна получаемая поддержка и опора со стороны второй половины.

По мере проведения тренинговых занятий высказывания родителей о ребенке становятся более обстоятельными, продуманными - все это говорит о том, что напряжение, чувство одиночества, безысходности постепенно уступает место уверенности в возможности помочь ребенку социально адаптироваться. На занятиях решаются задачи повышения психолого-педагогической грамотности родителей, повышение сензитивности к ребенку через моделирование типичных ситуаций внутрисемейного общения и взаимодействия с ребенком. Им предлагается обсудить бытовые ситуации и найти свой способ решения. После моделирования ситуаций родители обмениваются мнениями, рассказывают, что они чувствуют, они начинают лучше осознавать свое общение с ребенком, видеть свои ошибки. В ходе тренинга можно использовать техники бихевиоральной модификации поведения ребенка.

На первом этапе матерям предлагается составить список беспокоящих их форм поведения ребенка. Обсуждение представленных списков позволяет выделить простые и понятные поведенческие "мишени": "берет чужое без спроса", "бьет брата", "кричит в автобусе", "отказывается делать уроки" и т. п.

Анализ проблем позволяет родителям критически их осмыслить и отказаться от значительной части претензий, обусловленных излишней тревожностью ("не любит, когда ему делают замечание", "не всегда слушается старших").

Первый этап заканчивается построением так называемой "лестницы проблем", на нижней ступеньке которой располагается самая простая, конкретная и наиболее реально достижимая поведенческая "мишень", а на каждой последующей - по одной мишени, которые отличаются друг от друга постепенно возрастающей степенью трудности. Затем лестница графически изображается на бумаге, что облегчает соблюдение принципа последовательного решения сформулированных проблем.

Второй этап заключается в протоколировании ситуаций, связанных с возникновением той или иной поведенческой проблемы, составлением каталога подкреплений и наказаний в качестве положительных и отрицательных стимулов. Моделируя различные поведенческие ситуации, матери учатся использовать как позитивные, так и негативные подкрепления.

Третий этап представляет собой практическое осуществление программы кор-

рекции поведения ребенка, проводимой родителями. Родители анализируют свои реакции на "плохое" поведение ребенка, делятся опытом использования стимулов, подавляющих нежелательное поведение и формирующих желательное. Высказывания родителей показывают, что они более внимательно и критически оценивают причины отклоняющегося поведения детей и собственное реагирование на такое поведение. В конце групповых занятий ведущий просит родителей поделиться впечатлениями от тренинга.[2]

Просвещение родителей. Основными формами деятельности с родителями, имеющими детей с отклонениями в развитии, являются: родительские конференции и "круглые столы"

Лекции на следующие темы: Повышение знаний родителей об интеллектуальном дефекте и формировании у них практических навыков по преодолению и предупреждению у детей вторичных отклонений в развитии познавательной сферы, поведении и личности; Привлечение родителей к активному участию в развитии, воспитании и обучении ребенка.

На первой лекции предлагается список тем с просьбой отметить те из них, которые наиболее интересны, а также дополнить вопросами, которые не представлены, но важны для них.

Взаимодействие специалистов и матерей.

Совместное обучение матерей и детей проводится разными специалистами в тесной взаимосвязи, на основе профессионального взаимодополнения.

Цели занятий:

- Развитие потенциальных возможностей ребенка с умственным дефектом.
- Обучение матери психолого-педагогическим приемам, повышающим эффективность взаимодействия с ребенком;
- Обучение матери специальным коррекционным и методическим приемам, необходимым для проведения занятий с ребенком в домашних условиях;
- Обучение матери специальным воспитательным приемам, необходимым для коррекции личности аномального ребенка;
- Формирование средств речевого общения и умений практического их использования.

Логопед на совместных занятиях показывает речевые упражнения, обучая матерей проведению их в домашних условиях.

Социальный педагог

- знакомит родителей с деятельностью организаций, занимающихся вопросами защиты материнства и детства, опекуном и попечительством, с законодательством по защите прав ребенка, с организацией учебно-воспитательного процесса в профессиональных училищах;
- проводит экскурсии на предприятия и профессиональные училища;
- обучает родителей и детей составлять деловые бумаги (адрес, заявление, автобиография и др.).

На практических занятиях, проводимых учителями-предметниками, матери в процессе совместной деятельности осваивают специальные коррекционные приемы и навыки, направленные как на освоение определенной темы, так и на общее развитие ребенка.

Параллельно с совместными групповыми занятиями проводятся индивидуальные практикумы, на которых закрепляются навыки и умения совместной деятельности родителей и детей.

Темы занятий определяются запросами матерей и наблюдениями специалистов за динамикой развития конкретного ребенка.

Вовлечение родителей в жизнь школы.

Педагогический коллектив школы должен привлекать родителей к активному участию в различных сферах школьной жизни. Они будут помощниками в проведении утренников, праздников, часов общения, спортивных соревнований. Школьные праздники могут закончиться совместным чаепитием. Участвуя в общих делах, родители больше общаются со своими детьми и лучше понимают и принимают их, что в конечном итоге способствует социальной адаптации детей с нарушением интеллекта [3].

Список цитированных источников:

1. Мишина, Г.А. Пути формирования сотрудничества родителей с детьми раннего возраста с отклонениями в развитии Текст.: автореф. дис. канд. пед. наук: 13.00.03 / Г.А. Мишина; Ин-т коррекц. педагогики РАО. -М., 1998.-18 с.
2. Психологическая помощь родителям в воспитании детей с нарушениями развития. - М.: ВЛАДОС, 2008. - 223 с.
3. Синягина, Н. Ю. Психолого-педагогическая коррекция детско-родительских отношений. - М.: ВЛАДОС, 2005. - 95 с.

СОВЕРШЕНСТВОВАНИЕ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ПОМОЩИ СЕМЬЯМ, ВОСПИТЫВАЮЩИМ ДЕТЕЙ С ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНОЙ НЕДОСТАТОЧНОСТЬЮ

Корнилова О.В., магистрант

(г. Витебск, ВГУ имени П.М. Машерова)

Научный руководитель – Бумаженко Н.И., канд. пед. наук, доцент

Процессы демократизации в системе специального образования Республики Беларусь, его вариативность, инновационные программы обусловили необходимость поиска решения проблем более тесного взаимодействия учреждений образования с семьями детей с особенностями психофизического развития, создание условий для эффективной помощи родителям в воспитании детей с интеллектуальной недостаточностью.

Различным аспектам изучения семьи и семейного воспитания посвящены исследования философов и социологов (Л.П.Будева, В.В.Розанов, Н.Я.Соловьев и др.), психологов (А.А.Бодалеев, И.О.Кон, В.Л.Левин, А.М.Прихожан и др.), психотерапевтов (А.И.Захаров, А.Е.Личко и др.). Проблемы семьи ребенка с особенностями развития затрагиваются в работах многих авторов (Т.Г. Богдановой, Н.В. Мазуровой, В.А. Вишневого, Т.А. Добровольской, А.И. Захарова, И.Ю. Левченко, Р.Ф. Майрамяна, И.И. Мамайчук, А.И. Раку, М.М. Семаго, А.Р. Шарипова, В.В. Юртайкина и др.). В научной литературе заложены основные принципы работы учителей – дефектологов с семьей, определены закономерности поведения родителей в процессе педагогического консультирования (З.М.Дунаева, С.Д.Забрамная, Г.А.Мишина, В.В.Сабуров, Е.А.Стребелева и др.). Существующие формы работы специалистов с семьей, направленные на обучение родителей эффективным способам взаимодействия с ребенком в бытовых и учебных ситуациях, стали теоретической и практической основой для создания новых организационных форм помощи семье в реабилитации ребенка с органическим поражением ЦНС (Е.Р. Баенская, М.В. Ипполитова, Э.И. Леонгард, М.М. Либлинг, А.Р. Малер, О.С. Никольская, Л.И. Солнцева, Н.Н. Школьников, С.М. Хорош и др.).

Мастюкова Е.М. отмечает, что осознание факта рождения ребенка с интеллектуальной недостаточностью на *психологическом уровне* делится на *фазы*:

- Состояние растерянности, страха. В это время закладываются предпосылки для установления социально-эмоциональной связи между родителями и ребенком;
- Состояние шока трансформируется в негативизм и отрицание поставленного диагноза;
- Состояние депрессии по мере принятия диагноза и правильной оценки ситуации;
- Психическая адаптация на основе полного принятия диагноза и правильной оценки ситуации [1].

Лишь небольшая часть семей достигает четвертой, относительно благополучной фазы, и стрессовая ситуация сопровождает семью ребенка с отклонениями в течение всей жизни.

Изменения на *социальном уровне* проявляются в том, что семьи, имеющие ребенка с интеллектуальной недостаточностью, часто по этой причине распадаются (по данным ВВ. Ткачевой - около 30 %) [2].

Все семьи, воспитывающие детей с отклонениями в развитии, характеризуются следующими признаками:

- родители испытывают нервно-психическую и физическую перегрузку, тревогу за перспективы ребенка;
- поведение ребенка в той или иной степени не отвечает ожиданиям родителей, вызывая у них раздражение, горечь, неудовлетворение;
- внутрисемейные, в том числе супружеские, отношения нарушаются и искажаются;
- социальный статус семьи снижается;
- в семье возникает психологический конфликт как результат столкновения с общественным мнением, неадекватно оценивающим усилия родителей по воспитанию и лечению ребенка [3].

Современный подход к семье, воспитывающей ребенка с интеллектуальной недостаточностью, рассматривает ее как реабилитационную структуру, способную создать максимально благоприятные условия для развития и воспитания ребенка. При этом особое внимание уделяется положительному влиянию близких на ребенка, созданию адекватных условий для его обучения не только в специальном учреждении, но и дома.

Организации взаимодействия учителя-дефектолога и родителей детей с интеллектуальной недостаточностью способствует система их психолого-педагогического сопровождения, которая и обуславливает необходимость этого сотрудничества. Белорусские ученые (А.Н.Коноплева, Т.Л.Лещинская, В.Ч. Хвойницкая, С.Ф. Левяш, В.Б.Пархомович и др.) рассматривают сопровождение с позиции междисциплинарного взаимодействия. Психолого-педагогическое сопровождение направлено на обеспечение двух согласованных процессов: сопровождение развития ребенка и сопровождение процесса его обучения, воспитания, коррекции имеющихся отклонений. Оно включает коррекционную работу, направленную на исправление или ослабление имеющихся нарушений, и развивающую работу, направленную на раскрытие потенциальных возможностей ребенка, достижение им оптимального уровня развития [4].

С *целью* дальнейшего определения организационно – педагогических условий совершенствования педагогической помощи семье ребенка с интеллектуальной недостаточностью в условиях взаимодействия с учреждениями образования, нами было проведено экспериментальное исследование практики взаимодействия

учреждений образования и родителей учащихся с интеллектуальной на базе ГУО «Вспомогательная школа № 26 г. Витебска», ГУО «Специальный детский сад № 1 г. Витебска».

В качестве *методов исследования* использовались анализ школьной документации и анкетирование педагогов, родителей, воспитывающих школьников с интеллектуальной недостаточностью. Исследование проводилось в сентябре – ноябре 2016 года. В нем приняли участие 10 педагогов и 20 родителей ребенка с интеллектуальной недостаточностью дошкольного и школьного возраста.

Результаты анкетирования родителей показали, что 100% респондентов считают необходимым сотрудничество образовательного учреждения и семьи. Так, 76,1% родителей испытывают потребность в участии в мероприятиях, проводимых образовательным учреждением по вопросам воспитания и обучения детей с интеллектуальной недостаточностью. Вместе с тем, 25% родителей отметили на отсутствие такой потребности. Наиболее актуальными вопросами, интересующими родителей, стали различные аспекты воспитания и обучения детей с интеллектуальной недостаточностью, причем отмечается следующая тенденция: родители, воспитывающие детей с интеллектуальной недостаточностью дошкольного возраста, интересуются преимущественно вопросами обучения детей, их подготовки к школе, в то время как родителей школьников с интеллектуальной недостаточностью в большей степени волнуют вопросы воспитания (например, «как помочь ребенку быть самостоятельным, внимательным, усидчивым»), особенности переходного возраста (например, «как вести себя с ребенком, если он перестал слушаться»), социальной адаптации во взрослой жизни и трудоустройства (14,2%). Анализ школьной документации (годовой план работы с родителями, план проведения классных родительских собраний, методические рекомендации по проведению родительских собраний) показал объективную нехватку количества мероприятий с родителями по данным актуальным вопросам.

Анализ ответов родителей об их потребностях в совершенствовании содержания родительских собраний показал, что 42,8 % респондентов затрудняются в определении актуальных для них тем и вопросов, что может свидетельствовать о недостаточном уровне понимания связи между развитием ребенка и участием в нем семьи и учреждения образования, о низком уровне педагогической грамотности родителей. 4,7% родителей интересуется вопрос повышения качества образования; 4,7 % хотели бы узнать об этическом отношении к инвалидам и путях их интеграции в общество, о запланированных мероприятиях (4,7%); советы по подготовке к переходному возрасту ребенка (4,7%); о воспитании правильного отношения к людям с особенностями (4,7%). Сопоставляя эти данные с содержанием тематического планирования, можно сказать, что данные вопросы освещены недостаточно и требуют включения в различные формы взаимодействия с родителями. Причиной данной ситуации может являться недостаточный уровень развития диалогического общения в отношениях с родителями, нехватка необходимых знаний и навыков организации совместной деятельности с родителями.

Наиболее интересными мероприятиями, проведенными в учреждениях образования, родители назвали детские праздники (23,8 %), новогодние утренники (19%), День матери (14,2%), спартакиада, посвященная осени (9,5%), День здоровья (4,7%), открытые занятия (4,7%). Большинство данных мероприятий предполагает активное участие родителей и их сотрудничество с детьми. Однако такие мероприятия являются единичными в перспективных и тематических планах работы, подавляющее большинство форм работы предполагают доминирование вербальных вариантов работы педагогов с родителями.

Результаты экспериментального исследования показали однообразие индивидуальных форм работы с родителями. Так, 47,6% родителей указали, что самой распространённой формой такой работы является индивидуальная беседа. 19% родителей ответили, что в индивидуальных консультациях и беседах не нуждаются. Дополнительными желательными формами индивидуальной работы с ними в учреждениях образования родители назвали: посещение открытых занятий в удобное время (4,7 %); индивидуальное информирование по актуальным текущим вопросам (4,7 %); дополнительные посещения семьи на дому (4,7 %); проведение тренингов по формированию благоприятных межличностных взаимоотношений в семье (4,7%), увеличение количества индивидуальных бесед и консультаций (4,7%).

Анализ документации учреждений образования показал наличие разнообразных запланированных мероприятий психолога с родителями детей с интеллектуальной недостаточностью, графика индивидуальных консультаций. Однако, 28,5 % родителей в анкетах указали, что работа психологом не проводится, что может свидетельствовать о недостаточной их информированности, низкой активности психологов по разъяснению сущности своей деятельности в учреждениях образования. В тоже время, 28,5 % родителей детей с интеллектуальной недостаточностью посещали индивидуальные беседы и тренинги, проводимые психологом; 4,7% положительно отметили беседы об эмоциональном развитии ребенка, проведенные психологом; 9,5 % родителей психолог помог преодолеть трудности в общении с ребенком; 4,7 % родителей воспользовались индивидуальной программой развивающих подвижных игр, разработанных психологом учреждения образования.

Таким образом, можно сделать вывод о том, что возможности взаимодействия учреждений образования и семьи используются не в полной мере. Причиной, ограничивающими взаимодействие педагогического коллектива и семьи, являются следующие: низкий уровень понимания связи между развитием ребенка и развитием семьи; недостаточный уровень развития диалогического общения в отношениях с родителями; доминирование вербальных форм работы педагогов с родителями; недостаточность умений планирования совместной работы с родителями и детьми; недостаточно высокий уровень педагогической грамотности родителей. Следует отметить потребность родителей в изменении содержания уже традиционных форм работы с семьей.

Таким образом, результаты констатирующего эксперимента показали необходимость совершенствования содержания педагогического сопровождения семьи, воспитывающей ребенка с интеллектуальной недостаточностью.

Список цитированных источников:

1. Мастюкова, Е.М. Семейное воспитание детей с отклонениями в развитии: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / Е.М. Мастюкова., А.Г. Московкина; под ред. В.И. Селиверстова. – М.: Гуманит. центр ВЛАДОС, 2003. – 408 с.
2. Ткачева, В.В. К вопросу о концепции психологического изучения семьи, воспитывающей ребенка с отклонениями в развитии / В.В. Ткачева // Воспитание и обучение детей с нарушениями развития. – 2004. – № 1. – С. 46 – 51.
3. Пархомович, В.Б. Психолого-педагогическое сопровождение родителей, имеющих детей с отклонениями в развитии. В.Б. Пархомович // Дзэфекталогія. – 2003. – № 6. – С. 98.
4. Левяш, С.Ф. Концепция сотрудничества учреждений образования с семьями детей с особенностями психофизического развития / С.Ф. Левяш // Спецыяльная адукацыя. – 2009. - № 1. – С. 3 – 13.

УСВОЕНИЕ НАВЫКОВ САМООБСЛУЖИВАНИЯ ДОШКОЛЬНИКАМИ

С ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНОЙ НЕДОСТАТОЧНОСТЬЮ

Королюк А.А., студентка 3 курса

(г. Витебск, ВГУ имени П.М. Машерова)

Научный руководитель – Корнилова О.В., ст. преподаватель

В современных условиях для правильной социальной адаптации детей необходимы не только определённые знания, но и умения использовать их в повседневной жизни. Поэтому одной из важнейших задач трудового воспитания является формирование у детей навыков, необходимых им для обретения бытовой независимости. Эта задача является общей в воспитании любого ребенка, но в отношении ребёнка с интеллектуальной недостаточностью приобретает особый смысл. Овладение даже простейшими навыками самообслуживания не только снижает зависимость ребенка от окружающих (одновременно облегчая их деятельность по уходу за ребенком), но и способствует укреплению его уверенности в своих силах, способствует продвижению в психомоторном развитии и формированию общей структуры деятельности, создает важные предпосылки для развития других видов деятельности. Поэтому формирование у детей с интеллектуальной недостаточностью базовых (т.е. минимально необходимых жизненно-практических) навыков должно стать предметом особой заботы как в специальных учреждениях, так и в семье[1, с. 175].

Проблемой формирования навыков самообслуживания у дошкольников с интеллектуальной недостаточностью занимались Е.А. Кинаш, Е.В. Моржина, А.А. Мифтахова, С. Паустовская, Е.Т. Смирнова, Н. Чулкова, Т. Яковец и др. Все они пришли к выводу о том, что труд по самообслуживанию развивает у ребенка ловкость, координацию движений, приучает к порядку, формирует самостоятельность, меньшую зависимость от взрослого, уверенность в своих силах, желание и умение преодолевать препятствия[2, с. 23].

Простейшая предметно-манипулятивная практическая деятельность является наиболее легко осваиваемой детьми дошкольного возраста. Именно эта деятельность, как правило, обеспечивает переживание успеха и обладает наибольшей побудительной силой для ребенка. Однако у умственно отсталых детей даже она вызывает серьезные затруднения, и элементы самообслуживания, принятия пищи далеко не всегда осуществляются ими должным образом.

Препятствием в овладении ребенком простейшими жизненно необходимыми умениями и навыками самообслуживания являются существенные отклонения в развитии моторики у умственно отсталых детей уже в младенческом возрасте. Они гораздо позднее своих сверстников начинают тянуться к висящей перед ними игрушке, сидеть, стоять, передвигаться в пространстве. Замедленное развитие двигательной сферы существенно снижает возможность ребенка в ознакомлении с окружающим его предметным миром. Движения умственно отсталых детей неловки, плохо координированы, чрезмерно замедленны или, напротив, импульсивны. Ребенок, вышедший из младенчества, долго не умеет пользоваться чашкой и ложкой. Он разливает их содержимое, не успев донести до рта, пачкая стол и свою одежду.

В дошкольном возрасте многие умственно отсталые дети, с которыми специально не проводилась длительная, целенаправленная работа, не могут самостоятельно одеться и раздеться, правильно сложить свои вещи. Особую сложность представляет для них застегивание и расстегивание пуговиц, а также зашнуровывание ботинок. Эти умения обычно отрабатываются в специальном детском саду с использованием тренажеров.

Элементы трудовой деятельности (прежде всего навыки самообслуживания) у

умственно отсталых дошкольников начинают формироваться под влиянием требований окружающих. Этот процесс требует значительных усилий со стороны родителей и воспитателей. Поэтому в семье, как правило, идут по линии наименьшего сопротивления: родители сами раздевают, одевают, кормят ребенка. Однако существуют семьи, в которых родители пытаются ставить перед ребенком определенные задачи и добиваются некоторых успехов. Поэтому умственно отсталые дошкольники имеют разный уровень овладения навыками самообслуживания. Характер умений и навыков таких детей заслуживает более детального рассмотрения. Движения детей, связанные с самообслуживанием, неуверенные, нечеткие, часто замедленные или, наоборот, беспорядочно суетливые, недостаточно целенаправленные. Сильно выражена несогласованность движений обеих рук. В ряде случаев даже у старших дошкольников нет понимания последовательности и логики всех действий, входящих в навык. Например, при умывании дети берут сухое мыло и, не намочив его, кладут на место, а затем открывают кран. Страдает и характер каждого отдельно взятого действия, входящего в состав навыка. Например, умея пользоваться ложкой, ребенок держит ее, зажав в кулак, набирает неумеренное количество пищи и большую ее часть разливает, не донеся до рта. С точки зрения сформированности элементов трудовой деятельности умственно отсталые дети старшего дошкольного возраста представляют собой еще более неоднородную категорию. Но тот факт, что дети, к которым предъявлялись последовательные требования с учетом их индивидуальных особенностей, овладевают навыками самообслуживания, свидетельствует о достаточной потенциальной возможности развития у них практической деятельности [3, с. 17].

В группах для умственно отсталых детей должен проводиться много различных мероприятий, включающих в себя подготовительную, коррекционную и социально-адаптационную работу.

Отношение к занятиям у детей данной категории определяется способностью воспринимать, усваивать, а также воспроизводить полученные знания. Этому может препятствовать: отсутствие познавательного интереса, стереотипность в усвоении знаний, мешающих воспринимать новый материал, затруднения в способности высказаться, неспособность понимать задание и неправильное расчленение задания, непредсказуемая реакция на ощущения при обучении с использованием ручного труда, отсутствие возможности обучения из-за быстрой утомляемости, плохая память, неспособность к коммуникативному поведению, вследствие ограниченности в высказываниях [4, с. 48].

Занятия с умственно отсталыми детьми должны быть построены по индивидуальному плану, исходя из особенностей восприятия и определенных навыков ученика. Только в атмосфере, которая дает детям уверенность и защиту, можно добиться доверия, возможности понимания между детьми и педагогом. На базе тесного эмоционального контакта с ребенком должна быть создана атмосфера переживания событий, которая потом создаст эффект длительного положительного взаимодействия.

Занятия охватывают все педагогические моменты, включающие как фронтальные, так и индивидуальные коррекционные мероприятия. Занятия могут проходить в группе, в здании, вне здания, вне территории. Совместно прорабатываются ситуации приветствия, расставания, завтрака, игры, свободные и запланированные мероприятия. При этом должны быть созданы условия для активного взаимодействия между детьми. Приобретенные навыки должны быть хорошо освоены и закреплены на практике. Ребенок должен выполнить их сначала при поддержке взрослого, а затем самостоятельно.

Продолжительность индивидуального занятия должна зависеть от возможностей каждого конкретного ребенка, так как это помогает сохранить впечатление (информа-

цию), доказать результат, применить навыки и умения на практике.

Для закрепления необходимы упражнения, которые по форме и содержанию выполняются довольно длительное время. Они необходимы, чтобы сформировать и развить реакцию и способности, выработать основные действия и навыки.

При планировании занятий в группе необходимо учитывать те условия, в которых находится ребенок дома и в группе, а также результаты диагностики ребенка. Диагностические карты должны быть составлены с учетом возраста ребенка и особенностей его развития. Рассмотрев эти условия и результаты обследования, следует установить, потенциальные возможности, как отдельного ребенка, так и группы в целом, способность к занятиям, уровень актуального развития отклонения в эмоционально-волевой сфере [5, с. 21].

Наблюдения за детьми должны проходить как в данной, так и в произвольной ситуации. Только предусмотрев все эти аспекты, можно начинать осуществлять проведение занятий в развивающей форме. Необходимо учитывать и различные способности, возможности ребенка, готовность организма к нагрузкам, восприятие ребенком занятий.

Все мероприятия коррекционно-развивающего процесса базируются на развитии личности ребенка в целом, а не на тренировке отдельных функций. Этот аспект необходимо учитывать в практической работе. Формирование и развитие основных навыков и умений ведется по следующим направлениям:

- моторика (развитие ощущений собственного тела и нормализация тактильной чувствительности лежат в основе моторных навыков и рассматриваются как условия развития познавательных и социальных задатков ребенка). Дети с недоразвитием и несформированностью моторных навыков испытывают большой дефицит внешних раздражителей, который они не способны самостоятельно восполнить. Поэтому педагог должен быть готов к длительной и кропотливой работе
- восприятие (развитие способности ребенка воспринимать и интегрировать раздражители, обогащая собственные знания, опыт и обеспечивая тем самым свою защищенность)
- самообслуживание (навыки самообслуживания имеют большое значение для развития самостоятельности и независимости ребенка от ситуации)
- ориентация в окружающем мире (познакомить ребенка с окружающим миром в полном объеме и научить способности ориентироваться в нем, правильно воспринимать людей, уметь различать, узнавать ситуации и предметы)
- социальные отношения (помочь детям, используя специальные педагогические приемы, установить и поддержать контакты с окружающими людьми, найти общий язык с ними)
- трудовая деятельность (умственно отсталые дети не всегда имеют возможность чем-либо заниматься. Основными целями этого направления является попытка побудить ребят к трудовой деятельности, развить и скоординировать основные двигательные навыки ребенка и на их основе выработать специальные производственные навыки, научить ребенка откладывать свои сиюминутные желания и доводить начатое дело до конца). Для того, чтобы обучить ребенка тому или иному приему работы, педагог должен тщательно контролировать выполнение каждого задания. На начальном этапе задания должны быть очень легкими. Когда ребенок освоит один прием, педагог может показать ему новый. Педагог должен внимательно следить за тем, чтобы задания не отпугивали ребенка, а основательная работа укрепляла уверенность ребенка в себе, развивала готовность заниматься трудовой деятельностью [6, с. 63].

Таким образом, очень важно вести целенаправленную коррекционно-

развивающую работу в этом направлении. Этого можно добиться путём каждодневного взаимодействия дефектолога и ребёнка в процессе игры, в процессе коррекционно-развивающих занятий. Важную роль, в процессе формирования данных навыков, играют родители детей: они должны в домашних условиях закреплять умения, приобретенные детьми в условиях дошкольного учреждения. Такая целенаправленная работа не только с ребёнком, но и его семьёй позволит снизить зависимость дошкольника от окружающих людей, содействует укреплению его уверенности в своих силах, продвижению в психомоторном развитии, создаёт предпосылки для обучения другим видам деятельности.

Список цитированных источников:

1. Катаева, А.А. Дошкольная олигофренопедагогика / А.А. Катаева, Е.А. Стребелёва. – М.: Владос, 2005 – 355с.
2. Моржина, Е.В. Формирование навыков самообслуживания на занятиях и дома / Е.В. Моржина. – М.: Тервинф, 2006 – 40с.
3. Кинаш, Е.А. Игры и упражнения по формированию культурно-гигиенических навыков и навыков самообслуживания у глубоко умственно отсталых детей / Е.А. Кинаш // Воспитание и обучение детей с нарушениями развития. – 2002. – №1. – С. 17–23.
4. Бронников, В. А. Обучение социально-бытовым навыкам детей с тяжелыми психоневрологическими заболеваниями : метод, указания / В. А. Бронников, А. А. Наумов. Березники: Сфера, 2002. - 48 с.
5. Гоголева, Г. С. Особенности формирования общетрудовых умений у дошкольников с тяжелой умственной отсталостью : автореф. дис. . канд. пед. наук . 13.00.03 / Г. С. Гоголева. Екатеринбург, 2004. - 21 с.
6. Денискина, В. 3. Особенности обучения социально-бытовой ориентировке детей с нарушением зрения / В. 3. Денискина. Уфа: Филиала МГОПУ, 2004. - 63 с.

ОРГАНИЗАЦИЯ ИГРОВОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ НА УРОКАХ РУССКОГО ЯЗЫКА ВО ВСПОМОГАТЕЛЬНОЙ ШКОЛЕ

Котлова А.С., студентка 4 курса

(г. Витебск, ВГУ имени П.М. Машерова)

Научный руководитель – Корнилова О.В., ст. преподаватель

На необходимость использования игр при формировании коммуникативной и языковой компетентности указывали такие исследователи как А.К. Аксёнова, Э.В. Якубовская, И.А. Свиридович, А.М. Змушко, А. В. Хуторской и др.

Как указывал А. В. Хуторской, практика показывает, что уроки с использованием игровых ситуаций делают увлекательным учебный процесс, способствуют появлению активного познавательного интереса школьников с интеллектуальной недостаточностью. На таких занятиях складывается особая атмосфера, где есть элементы творчества и свободного выбора. Развивается умение работать в группе: её победа зависит от личных усилий каждого. Достаточно часто это требует от ученика преодоления собственной застенчивости и нерешительности, неверия в свои силы.

Игра – активная форма учебного занятия, в ходе которой моделируется определённая ситуация. Игровые ситуации на уроках выступают как средство побуждения, стимулирования школьников к учебной деятельности. Игру как метод обучения, передачи опыта старших поколений младшим люди использовали с давних времен [1, с. 79].

По мнению А.К. Аксёновой, на уроках русского языка во вспомогательной шко-

ле можно использовать игровую деятельность в следующих случаях:

- в качестве части урока (при работе с терминами);
- словарная разминка (фронтальный опрос с элементами соревнования по группам);
- дидактические игры на закрепление, повторение и обобщение материала;
- кроссворды, головоломки, ребусы и т. д.

Одно из преимуществ игры - то, что она всегда требует активных действий каждого ребенка. Поэтому с ее помощью в непосредственной образовательной деятельности можно организовать не только умственную, но и моторную активность детей, поскольку выполнение игровых заданий во многих случаях связано с различными движениями [2, с. 79].

Целесообразно включенные в обучение игры или их элементы придают учебной задаче конкретный, актуальный смысл, мобилизуют мыслительные, эмоциональные и волевые силы детей, ориентируют их на решение поставленных задач. Игра активизирует взаимодействие когнитивного и эмоционального начала в учебном процессе. Она не только вдохновляет детей мыслить, выражать свои мысли, но и обеспечивает целенаправленность действий, следовательно, дисциплинирует ум ребенка.

При подборе игры или задания при обучении детей с интеллектуальной недостаточностью на уроках русского языка учитываются интересы и склонности детей. Согласно принципу систематичности и последовательности обучения постепенно увеличиваю уровень сложности игры или задания, которые определяют строго индивидуально для каждого ребенка.

Принципы подбора игр и игровых заданий [2, с. 80]:

- реальность сюжета;
- случаи из жизни;
- охват разных сфер жизни;
- доступность для понимания;
- постепенное повышение сложности сюжетов;
- направленность на закрепление и приобретение новых знаний и умений.

Из игровых методов обучения на уроках русского языка особо необходимо отметить метод моделирования реальных ситуаций, который является вариантом сюжетно-ролевых игр. Сюжетно-ролевые игры могут применяться как метод обучения и как форма организации учебной деятельности [3, с. 128].

А.М. Змушко считает, что применения этого методического приёма на уроках русского языка позволяет решать ряд важных задач:

- расширение социального опыта;
- приобретение знаний о различных сферах жизни и быта людей;
- накопление практического опыта и его использование;
- формирование языковой и коммуникативной компетентности;
- развитие навыков культуры общения;
- развитие спонтанной диалоговой речи;
- формирование целенаправленной деятельности;
- подчинение нормам поведения;
- формирование привычки анализировать условия, находить верные решения.

Таким образом, можно сказать, что проведение урока в форме сюжетно-ролевой игры дает ребенку важные знания и навыки, которые пригодятся ему в будущей жизни.

Участие школьников в разыгрывании ситуаций имеет большое значение для развития у них навыков общения. Основной характеристикой общения является то, что через него человек строит свои отношения с другими людьми. Для того чтобы человек обратился к другому с определенной целью, необходимо наличие у первого по-

будительных мотивов, умения сформулировать обращение, просьбу или вопрос.

По мнению Л. Н. Ефименова выполнение роли требует подчинения определённым правилам, нормам поведения, которые служат как бы эталоном для играющего. Наличие партнёров повышает необходимость соблюдения этих правил, следования определённой темы игры. Таким образом, можно считать, что, участвуя в играх со специально подобранным содержанием, школьники в определённой мере приобретают навыки культуры общения в жизни, привычку следовать требованиям, нормам поведения в различных ситуациях [4, с. 90].

На уроках с помощью созданных учебно-игровых ситуаций создаются условия, в которых дети учатся диалоговой речи, усваивают обиходные слова, необходимые им на работе и в быту. Благодаря игровой деятельности ученик учится понимать ситуацию и с различных сторон в ней проявляться. Преимущество игры состоит в том, что ситуацию возможно проиграть несколько раз, увидев при этом отрицательные и положительные стороны того или иного разыгранного поступка. Повторение ситуации позволяет отработать ее по возможности в совершенстве. В ходе игры возможна постоянная активизация учеников системой поручений и указаний, требующих речевой коммуникации: «Скажи...», «Спроси...», «Ответь...», «Узнай...». Игра способствует развитию речи, познавательной деятельности, социально-бытовой адаптации и ориентировочной деятельности.

Таким образом, игра на уроках русского языка во вспомогательной школе пополняет, углубляет и расширяет знания, является средством всестороннего развития ребёнка, его умственных, интеллектуальных и творческих способностей, коммуникативных умений, вызывает положительные эмоции, наполняет жизнь коллектива учащихся интересным содержанием, способствует самоутверждению ребёнка.

Список цитированных источников:

1. Иншакова, О.Б. Письмо и чтение: трудности обучения и коррекция: Учебное пособие / О.Б. Иншакова [и др.]; под общ.ред. О.Б. Иншаковой. – М: Московский психолого-социальный институт; Воронеж: Издательство НПО "МОДЭК", 2001. – 240 с.
2. Аксенова, А.К. Дидактические игры на уроках русского языка в 1-4 классах вспомогательной школы / А.К. Аксёнова, Э.В. Якубовская. – М.: Педагогика, 1991. – 120 с.
3. Методика развития речи на уроках русского языка во вспомогательной школе. Методические рекомендации / авт.-сост. Л.Г. Аленкуц – Витебск: УО «ВГУ им. П.М. Машерова», 2011. – 47 с.
4. Ефименова, Л.Н. Коррекция устной и письменной речи учащихся начальных классов: пособие для логопеда. / Л.Н. Ефименова – М: Гуманитарный издательский центр ВЛАДОС, 2001. – 336 с.

ОСНОВЫ ФОРМИРОВАНИЯ СПОСОБОВ УСВОЕНИЯ СОЦИАЛЬНОГО ОПЫТА В НАУЧНО-МЕТОДИЧЕСКОЙ ЛИТЕРАТУРЕ

Кухаренко Т.С., старший преподаватель
(г. Витебск, ВГУ имени П.М. Машерова)

Сущность процесса социализации детей с интеллектуальной недостаточностью, как и детей любой другой категории, заключается в том, что они постепенно усваивают социальный опыт и используют его для адаптации к социуму.

Особенности психического развития детей с интеллектуальной недостаточностью (умственной отсталостью) затрудняют процесс овладения ими важнейшими способами усвоения социального опыта (совместными действиями взрослого и ребёнка, употреблением жестов, подражанием действиям взрослого, действиями по образцу и

речевой инструкции, поисковыми способами ориентировки), что существенно осложняет процесс обучения. До настоящего времени не получила должного научного обоснования проблема формирования способов усвоения социального опыта у учащихся с интеллектуальной недостаточностью. Недостаточная разработанность теоретических основ и научно-методического обеспечения процесса формирования способов усвоения социального опыта у учащихся с интеллектуальной недостаточностью обуславливает актуальность темы данного научного исследования.

Целью данной работы является исследование научно-методических основ формирования способов усвоения социального опыта у учащихся с интеллектуальной недостаточностью.

Для реализации цели исследования в работе использовались системный анализ философской, педагогической и психологической литературы, методы систематизации, обобщения и интерпретации результатов исследования.

Структурно-содержательные и коррекционно-развивающие аспекты социализации детей с особенностями психофизического развития разрабатываются с 1997 года в рамках выполнения диссертационных исследований (Ю.В. Захарова, И.В. Ковалец, Ю.Н. Кислякова, О.В. Клезович), научных проектов, инициированных управлениями дошкольного и специального образования Министерства образования (Л.А. Зайцева, Е.М. Калинина, С.Ф. Левяш, Т.В. Лисовская). При проведении научных исследований учитываются: динамика ведущих видов деятельности и социальная обусловленность развития личности дошкольника с ограничениями активности в силу имеющихся психофизических нарушений (Л.С. Выготский, О.П. Гаврилушкина, А.А. Катаева, Т.И. Обухова, Е.С. Слепович и др.); необходимость обеспечения игровой развивающей образовательной среды, адекватной потребностям ребёнка с нарушениями психофизического развития (О.А. Науменко, С.Н. Феклистова, Н.Д. Соколова, Е. А. Стребелева и др.); направляющая и организующая роль взрослых как условие амплификации развития ребёнка в разных видах деятельности (Л.А. Венгер, А.В. Запорожец, Т.А. Григорьева, З.Г. Ермолович, Т.А. Процко, Т.И. Обухова и др.); значимость и необходимость общения, установления контактов, обратной связи с окружающими людьми с первых дней жизни (Л.И. Божович, К.Г. Ермилова, О.В. Мамонько, М.И. Лисина и др) [1].

В настоящее время исследования в области коррекционно-педагогической работы с учащимися с умеренной и тяжелой интеллектуальной недостаточностью получают интенсивное развитие (Т.В. Демьяненко, Т.В. Лисовская, Т.Л. Лещинская, А.Р. Маллер, В.И. Радионова, Г.В. Цикото, В.А. Шинкаренко и др.). Важнейшим результатом исследований в данной области, проведенных в Республике Беларусь, стала разработка учебных программ и учебных пособий для 2-го отделения вспомогательной школы. Формирование способов усвоения социального опыта, как направление коррекционно-развивающей работы традиционно рассматривается как важнейшее при лёгкой интеллектуальной недостаточности в дошкольном возрасте и решает задачи овладения детьми действиями по подражанию, образцу, речевой инструкции, поисковыми способами ориентировки [1, 2].

Усвоение социального опыта происходит в процессе деятельности. Предложенные Радионовой В.И. коррекционные занятия формируют способы деятельности применительно к различным жизненным ситуациям. Дети учатся сотрудничать, помогать друг другу, приобретают опыт общения и взаимодействия. Они выполняют действия по подражанию, образцу, словесной инструкции [3].

Важнейшее значение для психического развития ребенка и процесса усвоения социального опыта имеет социальное взаимодействие и совместная деятельность с

другими людьми. Известно, что деятельность ребенка с интеллектуальной недостаточностью в силу ее специфических особенностей нуждается в специальной организации (И.В. Белякова, Г.М. Дульнев, В.Г. Петрова, Б.И. Пинский, С.Я. Рубинштейн и др.). Чем более выражена интеллектуальная недостаточность, тем менее самостоятельной является деятельность ребенка и тем более она нуждается в специальном педагогическом руководстве. В силу этого методика обучения учащихся с выраженными формами интеллектуальной недостаточности глубоко специфична (А.Р. Маллер, Г.В. Цикото, В.А. Шинкаренко и др.) [4, 5]. Известно, в частности, что они испытывают серьезные трудности в выполнении действий по подражанию, по словесной инструкции, в воспроизведении простейшего образца. Проблемы в использовании учащимися названных форм усвоения социального опыта необходимо учитывать в методике проведения любого урока.

Анализ специальной научно-педагогической литературы позволяет сделать следующие выводы:

1. Проблема формирования способов усвоения социального опыта у учащихся с умеренной и тяжелой интеллектуальной недостаточностью (обучающихся в большинстве своем по учебным программам 2-го отделения вспомогательной школы) остается фактически не исследованной в олигофренопедагогике.

2. Учащиеся с интеллектуальной недостаточностью испытывают специфические трудности в овладении способами усвоения социального опыта (совместными действиями взрослого и ребёнка, употреблением жестов, подражанием действиям взрослого, действиями по образцу и речевой инструкции, поисковыми способами ориентировки) в связи с их особенностями психического развития.

3. Специальное обучение учащихся с интеллектуальной недостаточностью действиям по подражанию, образцу, словесной инструкции как способам усвоения социального опыта является важнейшим условием обеспечения эффективности учебного процесса.

Список цитированных источников:

1. Катаева, А.А. Дошкольная олигофренопедагогика: Учеб. для студ. высш. учеб. заведений / А.А. Катаева, Е.А. Стребелева. – М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2001. – 224 с.
2. Катаева, А.А. Дидактические игры в обучении дошкольников с отклонениями в развитии: пособие для учителя / А.А. Катаева, Е.А. Стребелева. – М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2001. – 208 с.
3. Радионова, В.И. Коррекционные занятия по формированию ключевых компетенций у учащихся младших классов 2-го отделения вспомогательной школы / В.И. Радионова // Специальная адукация. – 2010. – №1. – С. 23-29.
4. Маллер, А.Р. Воспитание и обучение детей с тяжёлой интеллектуальной недостаточностью: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / А.Р. Малер, Г.В. Цикото. – М.: Академия, 2003. – 208 с.
5. Шинкаренко, В.А. Организационно-методические основы коррекционных занятий с учащимися с умеренной и тяжёлой интеллектуальной недостаточностью / В.А. Шинкаренко // Специальная адукация. – 2010. – №2. – С. 41-45.

ОСОБЕННОСТИ НАВЫКОВ СЧЕТА У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ

Лещенко Ю.В., студентка 4 курса
(г. Минск, БГПУ имени М. Танка)

Научный руководитель – Хабарова С.П., канд. пед. наук, доцент

В педагогической литературе счёт характеризуется как первая и основная математическая деятельность, основанная на поэлементном сравнении конечных множеств [1]. Овладение счетной деятельностью значимо для целостного развития ребенка дошкольного возраста. В ходе многочисленных исследований установлено, что счетная деятельность стимулирует психическое и социальное развитие детей [1, 2, 3].

К числу психических функций, лежащих в основе формирования навыка счета, исследователи относят: пространственные представления, зрительно-моторную координацию, слухоречевую и зрительную память, оптико-пространственный гнозис и праксис, пальцевый гнозопраксис и развитие ручной моторики, временные и количественные представления, восприятие и воспроизведение ритма, логические операции и речь. Изучением особенностей навыков счёта у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи занимались многие исследователи: Кондратьева С.Ю., Степкова О.В., Томме Л.Е., Баряева Л.Б и др.

Любые нарушения в формировании психических функций у детей в той или иной степени приводят к нарушениям в овладении различными видами детской деятельности. Среди этих нарушений выделяются и нарушения в овладении счетной деятельностью [3].

С целью изучения особенностей навыков счёта у старших дошкольников с общим недоразвитием речи и у детей старшего дошкольного возраста с нормальным речевым развитием нами было проведено экспериментальное исследование на базе ГУО «Боровлянский детский сад № 3 Минского района» в сентябре-октябре 2016 г.

Экспериментальное изучение счётных операций у детей старшего дошкольного возраста с ОНР мы осуществляли с использованием программы психолого-педагогической готовности к обучению математике детей Л. Е. Томме. Экспериментальное исследование включало ряд заданий, направленных на выявление понимания количественных отношений, выявление знаний счёта, знаний цифр, умения выполнять счётные операции, решение и составление арифметических задач.

Экспериментальная выборка составила 10 воспитанников с общим недоразвитием речи старшего дошкольного возраста. В контрольную группу вошли 10 воспитанников с нормальным речевым развитием того же возраста.

Экспериментальное изучение счётных операций у старших дошкольников с ОНР и у детей старшего дошкольного возраста с нормальным речевым развитием позволило получить следующие результаты.

Анализ полученных данных детей контрольной группы выявил единичные ошибки при совершении количественного и порядкового счёта от 1 до 10, единичные ошибки в перестановке и пропуске чисел с самостоятельным исправлением и продолжением счёта. У большинства детей экспериментальной группы количественный и порядковый счёт сформирован до 5, наблюдались многочисленные ошибки при пересчёте от 1 до 10, заключающиеся в перестановке, пропуске чисел. Детям с общим недоразвитием речи необходимо было неоднократно повторять и разъяснять задания.

Результаты экспериментального изучения знания цифр показали, что некоторые испытуемые с общим недоразвитием речи не считали предметы, а подбирали к ним

любую цифру, а также к цифре выкладывали произвольное количество предметов. Из-за недостаточной сформированности навыков счета часто дети подбирали количество предметов, отличающееся от требуемого на одну единицу. У детей контрольной группы таких ошибок не наблюдалось.

Результаты экспериментального изучения понимания количественных отношений выявили несформированность умения определять количество предметов в предметном множестве у 5 детей экспериментальной группы. Дети не могли сравнить две группы предметов и определить каких предметов больше, меньше или их поровну, испытывали затруднения при оперировании множествами: увеличении, уменьшении, уравнивании. Анализ полученных данных у детей контрольной группы выявил единичные ошибки в умении определять количество предметов в предметном множестве.

При выполнении счетных операций значительные затруднения дошкольники с ОНР показали при вычислениях, когда второе слагаемое или вычитаемое было больше двух. Дети допускали многочисленные ошибки, не задумывались над примерами, сразу давали неправильные ответы. При выполнении счетных операций нормально говорящие старшие дошкольники решали примеры безошибочно и отвлеченно, в словесной форме.

Результаты экспериментального изучения умения решать простые арифметические задачи показали, что задачи на нахождение суммы и остатка правильно решили 5 детей экспериментальной группы. Остальные давали неверные ответы, переспрашивали текст задачи, забывали заданные числа, затруднялись дать какой-либо ответ, долго думали, ждали подсказки.

Все дети контрольной группы успешно справились с решением задач, все дали верные ответы. Объяснения детей свидетельствовали о том, что многие из них сумели представить те предметы и действия, о которых говорилось в задаче.

Проведенный эксперимент позволил определить особенности навыков счёта у детей старшего дошкольного возраста с ОНР и у детей старшего дошкольного возраста с нормальным речевым развитием.

Изучение ответов детей с нормальным речевым развитием на все предложенные задания выявило, что дети набрали сумму баллов, соответствующую 90%, дети с ОНР - 50 %.

Полученные результаты свидетельствует о том, что у детей с ОНР счетные навыки недостаточно сформированы по сравнению с детьми с нормальным речевым развитием и имеют определённые особенности : неустойчивые количественные представления, трудности в установлении зависимостей и отношений между числами, несформированность числового ряда, затруднения в правильности уравнивания множеств, трудности преобразования множеств, затруднения при усвоении условия задачи и при ее решении.

Результаты проведенного экспериментального исследования показывают необходимость поиска путей совершенствования работы по формированию психолого-педагогической готовности к обучению математике детей с общим недоразвитием речи.

Список цитированных источников:

1. Щербакова, Е. И. Теория и методика математического развития дошкольников: Учеб. пособие / Е. И. Щербакова. – М.: Издательство Московского психолого-социального института; Воронеж: Издательство НПО «МОДЭК», 2005. –287 с.
2. Баряева, Л.Б. Дискалькулия у детей: профилактика и коррекция нарушений в овладении счётной деятельностью // Л.Б.Баряева, С.Ю. Кондратьева // МЦНИП. – 2013. – 180 с.

3. Кондратьева, С.Ю. Диагностика, профилактика и коррекция нарушений счётных навыков (дискалькулии) у дошкольников «группы риска» // С.Ю. Кондратьева // Специальное образование. – № 1. – Санкт-Петербург. – 2011. – 42–49 с.

ОСОБЕННОСТИ ФОРМИРОВАНИЯ ЖИЗНЕННО-ПРАКТИЧЕСКИХ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ У УЧАЩИХСЯ ВСПОМОГАТЕЛЬНОЙ ШКОЛЫ НА УРОКАХ МАТЕМАТИКИ

Лысак В.С., студентка 4 курса

(г. Витебск, ВГУ имени П.М. Машерова)

Научный руководитель – Корнилова О.В., ст. преподаватель

Исследованиями, направленными на изучение особенностей усвоения детьми с интеллектуальной недостаточностью математических знаний, умений и навыков занимались: М.Н. Перова, М.И. Сагатов, Н.Ф. Кузьмина, Р.А. Иссенбаева, Н.Д. Богановская, В.П. Гриханов, В.В. Эк и др.

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. 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. Известно, что математика является одним из самых трудных предметов во вспомогательной школе. С одной стороны, это объясняется абстрактностью математических понятий, с другой стороны, особенностями усвоения математических знаний учащимися [1, с. 51].

Проблема жизненно-практической направленности обучения математике не новая и на всех этапах ее становления и развития была связана с множеством вопросов, часть из которых не решена до сих пор. Проблема жизненно-практической направленности математики во вспомогательных школах динамична по своему содержанию и в силу постоянного развития математической теории, прогресса, расширения области человеческой деятельности. Научно – техническая революция во всех областях человеческой деятельности предъявляет новые требования к знаниям, технической культуре, общему и прикладному характеру образования. Это ставит перед современной вспомогательной школой новые задачи совершенствования образования и подготовки школьников с интеллектуальной недостаточностью к практической деятельности [2, с. 34].

Вопросы особенностей формирования жизненно-практических представлений у учащихся с интеллектуальной недостаточностью на уроках математики рассмотрены в работах Л.В. Кузнецовой, Н.Г. Морозовой, А.А. Катаевой, Е.А. Стребелевой, М.Г. Аббасовой, С.Г. Ералиевой и др.

Практика жизни постоянно указывает нам на явление, существенно влияющее на характер взаимодействия человека с окружающим миром. Речь идет об опыте, который становится одновременно и условием, и следствием каждого момента жизни человека. Употребляя словосочетание «жизненный опыт», мы, прежде всего опираемся на такие его характеристики, как неспециализированность и индивидуальность.

Практическая направленность обучения математике в узком смысле слова означает изучение вопросов, непосредственно связанных с практикой (прямой угол, масштаб, симметрия, площадь, скорость). В широком смысле слова под ним следует понимать практическое моделирование ситуаций, встречающихся при изучении вопросов практического характера. Практическая направленность школьной математики – это принцип обучения и в свою очередь, ёмкое понятие, включающее овладение умениями и применение математических знаний и умений в повсеместной жизни. Итак, практическая направленность, определяется как составная часть учебно-воспитательного процесса, предусмотренного учебным планом, программой, организуемая с целью формирования у учащихся представления о конкретной профессиональной сфере обучения, приобретения опыта самостоятельной работы на уроках математики.

В Законе Республики Беларусь об образовании лиц с особенностями психофизического развития (специальном образовании) от 18 мая 2004 г. № 285-З. одной из актуальных задач определена адаптация этих лиц к обществу, труду, семейной жизни. Исходя из этого, программой вспомогательной школы предусмотрена практическая направленность обучения математике, которая предполагает тесную связь математики с жизнью, подготовку к профессиональным трудовым навыкам. Гуманизация обучения предполагает усиление практического и прикладного аспектов в преподавании. Это означает, что в обучении математике ставится акцент на общее развитие ребёнка. «Сделать учебную работу настолько возможно интересной для ребёнка, не превратить эту работу в забаву – одна из труднейших и важнейших задач дидактики», писал Ушинский. Поэтому, одним из моментов в модернизации современного образования является усиление практической направленности школьного курса математики, т.е. осуществление связи его содержания и методики обучения с практикой [2].

Овладение математическим материалом для учащихся с интеллектуальной недостаточностью является сложным процессом, причины которого в первую очередь объясняются особенностями развития их познавательной и эмоционально-волевой сферы (В.П. Гриханов, М.Н. Перова, А.А. Хилько, В.В. Эк и др.).

Обучая учащихся вспомогательных школ, надо учитывать, что усвоение необходимого материала не должно носить характера механического заучивания и тренировок. Знания, получаемые учениками, должны быть осознанными. В связи с этим весьма актуальным является переход от предметной, наглядной основы к формированию доступных математических понятий. Необходимо подводить учащихся к обобщениям, и на их основе выполнять практические работы, используя полученные знания в реальной жизни.

Учащиеся, хорошо успевающие по математике, лучше справляются с практическими заданиями по другим предметам. Учащиеся с интеллектуальной недостаточностью не могут самостоятельно устанавливать взаимосвязь между знаниями, полученными на различных учебных предметах. Задача учителя математики – показать, что знания, полученные по какому-либо предмету, обогащают, дополняют знания по другим учебным предметам и могут быть использованы повсеместно. Тогда учащиеся получают не разобщённые знания по отдельным предметам, а систему знаний и навыков.

На уроках математики необходимо использовать знания учащихся по тем учебным программам, которые имеют непосредственное отношение к их будущей социально – трудовой деятельности: слесарному, столярному, швейному делу, географии, естествознанию, истории и другим предметам. Сведения из этих дисциплин смогут служить материалом для составления арифметических задач, числовых выражений.

Особенности усвоения знаний, умений и навыков младшими школьниками определяется программой. Обучение математике должно решать образовательные, воспи-

тательные и практические задачи. Овладение даже элементарными математическими понятиями требует от ребенка достаточно высокого уровня развития таких процессов логического мышления, как анализ, синтез, обобщение, сравнение. Поэтому, прежде чем приступить непосредственно к самой теме, необходимо выяснить, какие именно особенности усвоения математических знаний, умений и навыков имеются у детей [3, с. 94].

Школьники с интеллектуальной недостаточностью не испытывают потребности в познании. Чувственный опыт учеников оказывается бедным и недостаточным. В свою очередь, успешность развития математических представлений находится в прямой зависимости от того, на какой ступени чувственного познания находится ребенок, насколько точны его представления об отношениях реальных предметов. Чувственное познание дает первичную информацию об объектах окружающего мира в виде отдельных наглядных представлений о них и осуществляется в результате прямого контакта ребенка, его органов чувств с познаваемым объектом. Отсутствие активности сенсорных процессов затрудняет накопление опыта восприятия качеств и разных количеств предметов у детей с интеллектуальной недостаточностью. Оказываются несформированными первоначальные представления о совокупностях, состоящих из однородных и разнородных предметов.

Трудности при обучении математике вызываются также несовершенством зрительного восприятия и моторики учащихся. Несовершенство моторики детей с интеллектуальной недостаточностью создает значительные трудности в пересчете предметов: ученик называет один предмет, а берет или отодвигает сразу несколько предметов, то есть называние чисел опережает показ или, наоборот, показ опережает называние чисел.

Дети с интеллектуальной недостаточностью не понимают, пока не увидят и не «потрогаю» сами, что, то о чем им рассказывают на уроках «бывает на самом деле». Для большинства учащихся существует значительный разрыв между содержанием обучения и потребностями их жизни. Поэтому внимание учителей должно направляться на осознание ребенком того, что все изучаемое в школе реально существует и связано в единое целое. Знание этого позволит ему делать много интересного и полезного для себя и окружающих.

Таким образом, жизненно-практические представления учащихся вспомогательной школы значительно отличаются от представлений обычных учащихся. Жизненные навыки формируются очень трудно. Для развития элементарных математических представлений и использования их в повседневной практике необходим определенный уровень самостоятельности мышления, что обеспечивает понимание внутренних связей и зависимостей предметов, явлений окружающего мира. Развитие ребенка рассматриваемой категории имеет специфические особенности, что неблагоприятно сказывается на формировании математических представлений, затрудняет освоение им социального опыта и адаптацию в окружающем мире.

Список цитированных источников:

1. Томме, Л.Е. Методические аспекты формирования математической терминологии у учащихся с тяжелыми нарушениями речи / Л.Е. Томме // Дефектология. — 2015. — №1. - С. 51-58.
2. Парахина, М.П. Практическая направленность преподавания математики во вспомогательной школе / М.П. Парахина // Дефектология. — 1991. - №5. — С. 34.
3. Соловьев, И.М. Особенности познавательной деятельности учащихся вспомогательной школы / И.М. Соловьев. — М.: Москва, 2009. — 179 с.

ОСОБЕННОСТИ ПАМЯТИ У УЧАЩИХСЯ С ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНОЙ НЕДОСТАТОЧНОСТЬЮ

Маркевич Е.И., студентка 2 курса

(г. Витебск, ВГУ имени П.М. Машерова)

Научный руководитель – Корнилова О.В., ст. преподаватель

Одним из актуальных вопросов специальной психологии является проблема развития памяти. Основные процессы памяти – запоминание, сохранение и воспроизведение – у детей с интеллектуальной недостаточностью имеют специфические особенности, так как формируются в условиях аномального развития. Они лучше запоминают внешние, иногда случайные зрительно воспринимаемые признаки. Труднее ими осознаются и запоминаются внутренние логические связи. У детей с интеллектуальной недостаточностью позже, чем у нормальных сверстников, формируется произвольное запоминание, при этом преимущество преднамеренного запоминания у детей с интеллектуальной недостаточностью выражено не так ярко, как у детей с нормальным интеллектом.

Как отмечает В.Г. Петрова (1959) слабость памяти детей с интеллектуальной недостаточностью проявляется в трудностях не столько получения и сохранения информации, сколько ее воспроизведения, и в этом их главное отличие от детей с нормальным интеллектом. Из-за непонимания логики событий воспроизведение умственно отсталых носит бессистемный характер. Незрелость восприятия, неумение пользоваться приемами запоминания и припоминания приводит детей с интеллектуальной недостаточностью к ошибкам при воспроизведении. Наибольшие трудности вызывает воспроизведение словесного материала. Опосредствованная смысловая память у детей с нарушением интеллекта слабо развита [2].

По данным Л.В. Кузнецовой, Л.И. Переслени и Л.И. Солнцевой (2002), объем запоминаемого материала учениками вспомогательной школы существенно меньше, чем у их нормально развивающихся сверстников. У учащихся младших классов с интеллектуальной недостаточностью он обычно равен 3 единицам, у нормально развивающихся – 7 ± 2 . Ряды картинок детям запомнить труднее, чем ряды, объединяющие реальные предметы.

Таким образом, у младших школьников с интеллектуальной недостаточностью отмечаются трудности не столько в получении и сохранении информации, сколько в её воспроизведении. Они медленно усваивают новый учебный материал, у них маленький объём запоминаемого материала, и главное, они не умеют вовремя воспользоваться приобретёнными знаниями и умениями на практике. Точность и прочность запоминания словесного и наглядного материала у учащихся низкая. Школьники младших классов с интеллектуальной недостаточностью чаще пользуются непреднамеренным запоминанием. Для наилучшего запоминания и сохранения материала существуют определённые условия, такие как: интерес, практические действия, доступность понимания, организация режима труда и отдыха. Важным является тот факт, что данные условия должны выполняться взаимосвязано. Правильное использование рекомендаций в учебной деятельности учащихся младшего школьного возраста с интеллектуальной недостаточностью даст возможность достичь положительных результатов в развитии памяти [3].

Учащиеся с интеллектуальной недостаточностью усваивают все новое очень медленно, лишь после многих повторений, не умеют вовремя воспользоваться приобретёнными знаниями и умениями на практике. По данным С.Я. Рубинштейн (1986), причины замедленного и плохого усвоения новых знаний и умений кроются, прежде

всего, в свойствах нервных процессов детей с интеллектуальной недостаточностью. Слабость замыкательной функции коры головного мозга обуславливает малый объем и замедленный темп формирования новых условных связей, а также непрочность их. Кроме того, ослабление активного внутреннего торможения, обуславливающее недостаточную концентрированность очагов возбуждения, приводит к тому, что воспроизведение учебного материала многими школьниками с интеллектуальной недостаточностью отличается крайней неточностью. Например, усвоив содержание рассказа, они при его воспроизведении могут привести некоторые вымышленные либо заимствованные из другого рассказа детали.

Память учащихся начальной вспомогательной школы характеризуется более низким уровнем по сравнению с нормально развивающимися сверстниками. Наблюдается нарушение как механической, так и логической памяти. Учащиеся затрудняются выделить главное в содержании усвоенного, выхватывают отдельные, порой малозначимые факты, они стараются запомнить дословно, не вникая в его содержание [4].

Б.И. Пинский (1962) указывает и на такую особенность памяти, как эпизодическая забывчивость. Она связана с переутомлением нервной системы из-за общей ее слабости. У умственно отсталых чаще, чем у их нормальных сверстников, наступает состояние охранительного торможения [2].

Существует множество упражнений, методик и игр по развитию памяти умственно отсталых учащихся, мы хотели бы заострить внимание на них. Например, Л.В. Черемошкина предлагает и рекомендует свою книгу, где предложены различные игры, упражнения и задания, которые помогут развивать память дошкольников и школьников.

Учащиеся старших классов легче запоминают материал в тех случаях, когда они самостоятельно читают его вслух. Вероятно, одновременно осуществляемое зрительное и слуховое восприятие создает благоприятные условия для закрепления материала в памяти. Ученик видит расположение текста на страницах книги, выделенные абзацы, в ряде случаев - напечатанные особым шрифтом слова и смысловые единицы, что облегчает нахождение опорных слов. Прочитывание может рассматриваться как один из первых шагов к самостоятельной работе школьников над текстом, над его пониманием и запоминанием. Заметим, что к старшим годам обучения преобладающее большинство учеников уже владеют техникой чтения и прочитывание небольшого текста не вызывает у них серьезных трудностей [1].

При осуществлении коррекционной работы по развитию слуховой и зрительной памяти важно учитывать следующие рекомендации:

1. Начинать проведение коррекционных занятий при наличии четкого плана действий.
2. Излагаемый материал должен стимулировать не только память, а также развивать сенсорно-перцептивные процессы, моторику, мышление. Следовательно, коррекционное воздействие должно быть комплексным.
3. Осуществлять принцип индивидуального и дифференцированного подхода при развитии мнемической деятельности.
4. Осуществлять коллегиальное сотрудничество как со специалистами, курирующими ребенка с интеллектуальной недостаточностью, так и с его родителями.
5. Ставить перед детьми задачи, которые бы опирались как на зону актуального развития, так и на зону ближайшего развития.
6. Постоянное разнообразие в содержании, и технике представляемого материала.
7. Осуществлять чередование различных видов деятельности.
8. Не стремиться активно обучать детей с интеллектуальной недостаточно-

стью незнакомым упражнениям, а постоянно направлять действие на усвоение и закрепление изученных упражнений.

9. Излагать материал по принципу от «простого к сложному».

При коррекции узнавания алгоритм следующий: ребенок запоминает 2–6 изображений предметов (животных, растений, игрушек и т.п.), тактильных или двигательных образцов, цифр, букв, слов. Затем эталонные стимулы убираются; ему надо узнать (найти) их среди 10–15 аналогичных. Вначале эталонные стимулы «прячутся» среди резко отличающихся от них, потом – среди похожих.

При коррекции воспроизведения используются задания на описание картинки по памяти, воспроизведение количества и последовательности увиденных предметов; воспроизведение по памяти сложного из геометрических фигур узора; повторение ряда цифр; заучивание 10 слов; запоминание четверостиший.

В ходе формирования избирательности любого вида памяти ребенку предлагается запоминаемый материал, затем следует показать ему такой же ряд, но с расположением эталонных стимулов в другом порядке; ребенку необходимо восстановить нужный порядок. Можно показать ребенку такой же ряд, но с искажениями (фигуры с недорисованными фрагментами или развернутые, слова со сходным звучанием, те же движения, но с несколько измененными позами и т.п.). Он должен указать, что неправильно, и заменить ошибочный вариант верным [3].

Таким образом, вне зависимости от того, какой вид памяти (двигательная, слухоречевая и т.д.) корректируется, необходимо придерживаться определенного порядка. Сначала формируются процессы узнавания, затем воспроизведения объема, наконец – избирательности памяти.

Список цитированных источников:

1. 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.
2. Воспитание и обучение детей во вспомогательной школе. / Под. ред. В.В. Воронковой. - М.: Школа-Пресс, 1994. - 416 с.
3. Блонский, П.П. Память и мышление / П.П. Блонский. – СПб. : Питер, 2001. – 288 с.
4. Рубинштейн, С.Я. Психология умственно отсталого школьника / С.Я. Рубинштейн. – М.: 1986. – 192 с.

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ИНФОРМАЦИОННО-КОММУНИКАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ ПРИ ФОРМИРОВАНИИ МАТЕМАТИЧЕСКИХ ЗНАНИЙ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНОЙ НЕДОСТАТОЧНОСТЬЮ

Мароз В.С., студентка 4 курса

(г. Витебск, ВГУ имени П.М. Машерова)

Научный руководитель – Корнилова О.В., ст. преподаватель

Психологическая готовность к жизни в информационном обществе, начальная компьютерная грамотность, культура использования персонального компьютера становятся в настоящее время необходимыми каждому человеку независимо от профессии.

Уровень образования переживает время перемен вызванных общественным сознанием самооценности детства. Исследования зарубежных и отечественных психологов свидетельствуют о зависимости будущего каждого человека от качества прожито-

го детства. Успешность осуществления позитивных для общества перемен связана, прежде всего, с обновлением научной, методической и материальной базы воспитания и обучения на всех уровнях образования, как общего, так и специального школьного образования.

Важнейшим условием такого обновления на современном этапе является использование информационно-коммуникативных технологий. Л.Б. Баряева считает, что «сегодня компьютерная грамотность — необходимое условие успешного обучения и воспитания детей. В сочетании с традиционными средствами коррекционного воздействия, компьютерные технологии способствуют развитию психических процессов у детей с нарушением интеллекта, личности ребенка в целом, повышают качество его обучения

Применение компьютерных технологий, как показывает зарубежный (Р. Гельман, Дж. Банг, Е. Мег, Р. Джонсон) и отечественный-опыт (Е.Л. Гончарова, Ю.Б. Зеленская, Т.К. Королевская, О.И. Кукушкина, Л.А. Леонова, Л.В. Макарова, В.Н. Могилева) при правильном их использовании как в обучении и воспитании нормально развивающихся детей, так и в обучении и воспитании детей с интеллектуальной недостаточностью имеет ряд преимуществ по сравнению с другими средствами, из которых наиболее важными являются следующие: индивидуализация учебного процесса по содержанию материала, объемам, способам и темпам его усвоения; активизация детей с интеллектуальной недостаточностью при усвоении учебной информации за счет индивидуальной работы с ними в интерактивном режиме; предоставления возможности самостоятельной продуктивной деятельности; положительная мотивация обучения за счет комфортных психологических условий работы детей, регулярности контроля знаний, объективности оценки; гуманизация учебного процесса в плане ответственности различных его сторон психофизиологическим особенностям человека; изменение характера труда преподавателя, в частности, сокращение рутинной и усиление творческой составляющей его деятельности. Именно поэтому в специальном обучении наибольшую ценность и значимость компьютер приобретает как новое средство обучения [1].

Использование компьютера в обучении и воспитании детей с интеллектуальной недостаточностью, становится все более распространенным явлением не только за рубежом, но и в Беларуси. Приоритетная задача применения информационно – коммуникационных технологий во вспомогательной школе состоит не в обучении детей адаптированным основам информатики и вычислительной техники, а в комплексном преобразовании их среды обитания[2].

В силу особенностей психофизического развития школьники с нарушением интеллекта из всех школьных предметов труднее всего воспринимают и усваивают математические знания. Математика во вспомогательной школе решает одну из важнейших специфических задач обучения учеников с интеллектуальной недостаточностью - преодоление недостатков их познавательной деятельности и личностных качеств. Это требует от учителя хорошего знания особенностей и возможностей детей, разработки и подбора разнообразного, доступного и интересного материала, творческой фантазии, что помогло бы увеличить интерес к предмету, активизировать учащихся и упростило бы применение полученных знаний в трудовой и жизненной практике (Л.С. Выготский, В.Г. Петрова, Б.И. Пинский, Ж.И. Шиф и др.) [2].

Представляется принципиально важным осмыслить уникальные возможности компьютера и использовать компьютерные технологии в качестве средства формирования математических знаний у детей с интеллектуальной недостаточностью. Первые шаги, направленные на внедрение компьютерных технологий в систему специального образования, говорят об эффективности данных технологий в совершенствовании

учебного процесса и доступности овладения ими многими детьми младшего школьного возраста с интеллектуальной недостаточностью. Компьютер активно проникает в жизнь данной категории детей, влияя на их эмоциональное, мотивационное, социальное, интеллектуальное и в том числе математическое развитие [1].

Е.А. Бондаренко указывал, что опираясь на модель процесса формирования и развития практически значимых знаний и умений учащихся с интеллектуальной недостаточностью при обучении математике, можно сказать, что использование традиционных методов обучения не всегда позволяет осуществить дифференцированный подход к школьникам, применить новые наглядные пособия, постепенно изменить их вид и функции, не дает возможность варьировать приемы их использования, не формирует обобщенные, дифференцированные и прочные математические знания и умения, не позволяют осознанно их использовать при решении различных учебно-познавательных и практических задач. Использование информационно – коммуникационных технологий в сочетании с традиционными, поэтапное изменение их видов и функций при изучении математики, а также варьирование приемов работы с ними повысило эффективность формирования осознанных обобщенных математических знаний, успешность их применения в практической деятельности и способствовало развитию познавательной деятельности учащихся [2].

О.И. Кукушкина подчеркивала, что формируя у детей с интеллектуальной недостаточностью на наглядной и наглядно-действенной основе первые представления о числе, величине, фигуре, учитель одновременно ставит и решает в процессе обучения математике задачи развития наглядно-действенного, наглядно-образного, а затем и абстрактного мышления этих детей. Преподавание математики во вспомогательной школе представляет собой благоприятную сферу для применения информационно-коммуникационной технологии. В процессе преподавания математики информационные технологии могут быть использованы в различных формах:

- мультимедийные сценарии уроков (презентации);
- готовые учебные и демонстрационные программы;
- программы – тренажёры (репетиторы);
- контролирующие (тестовые оболочки);
- информационно – справочные (энциклопедии).

Тематический перечень электронных средств учебного назначения, используемых на уроках математики во вспомогательной школе:

- клавиатурные тренажеры с ненавязчивой скоростью работы;
- компьютерные раскраски и геометрические конструкторы;
- компьютерные лабиринты для управления объектом;
- компьютерные мозаики;
- логические игры на компьютере;
- компьютерные энциклопедии;
- компьютерные топологические схемы;
- компьютерные учебники с иллюстрациями и заданиями;
- игры-кроссворды [2].

Большой вклад в развития информационно – коммуникационных технологий в образовании внесла учебная лаборатория по развитию информационных технологий в специальном образовании «Образование без границ» БГПУ им. Максима Танка. Учебная лаборатория создана с целью накопления, обобщения, адаптации и распространения опыта использования информационных технологий в образовании и социальной адаптации лиц с особенностями психофизического развития. Сотрудники учебной лаборатории создают и систематизируют каталог информационных ресурсов и вспомогательных средств, применяемых в процессе обучения и социальной адапта-

ции лиц с особенностями психофизического развития Данная лаборатория также разрабатывает обучающие и развивающие программы по формированию математических знаний у младших школьников с интеллектуальной недостаточностью.

Таким образом, применение информационных технологий на уроках математики возможно и необходимо, оно способствует повышению интереса к обучению, его эффективности, развивает ребёнка всесторонне. Компьютерные программы вовлекают детей в развивающую деятельность, формируют культурно значимые знания и умения. Развивающий эффект зависит от дизайна программы, доступности её для ребёнка, соответствия его уровню развития и интересу. Уровень сформированности математических знаний детей с интеллектуальной недостаточностью младшего школьного возраста повышается при введении в процесс обучения компьютерных технологий, методического сопровождения занятий с использованием компьютера, учитывающих соотношение компьютерных и традиционных форм учебной деятельности, характер сотрудничества педагога и ребенка при работе с компьютером.

Список цитированных источников:

1. Кукушкина, О.И. Информационные технологии в контексте отечественной традиции специального образования / О. И. Кукушкина. - М.: Полиграф-сервис, 2005. – 217 с.
2. Никольская, И.А. Информационные технологии в специальном образовании / И.А. Никольская // Коррекционная педагогика. - 2004. - №2(4). - С.47-50.

АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ ЛОГОПЕДИИ В СИСТЕМЕ СПЕЦИАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Матусевич Е.П., студентка 4 курса

(г. Витебск, ВГУ имени П.М. Машерова)

Научный руководитель – Корнилова О.В., ст. преподаватель

Проблема речевого развития на сегодняшний день очень актуальна, так как процент дошкольников с различными речевыми нарушениями за последнее время сильно повысился. И чаще всего нарушения встречаются комплексные, которые требуют длительной работы с ребенком.

Логопедия - это наука о нарушениях речи, о методах их предупреждения, выявления и устранения средствами специального обучения и воспитания. Логопедия изучает причины, механизмы, симптоматику, течение, структуру нарушений речевой деятельности, систему коррекционного воздействия.

Термин «логопедия» происходит от греческих корней: *логос* (слово), *пайдео* (воспитываю, обучаю) – и в переводе означает «воспитание правильной речи»[1].

Основной целью логопедии является разработка научно обоснованной системы обучения, воспитания и перевоспитания лиц с нарушениями речи, а также предупреждения речевых расстройств.

Исследованиями проблем коррекции речевого развития занимались Н. А. Власовой, Р. Е. Левиной, В. К. Орфинской, О. В. Правдиной, Е. Ф. Рау и Ф. А. Рау, М. Е. Хватцева, Л. С. Волкова, Р. И. Лалаева, Е. М. Мاستюкова, С. Н. Шаховская, Л. Г. Парамонова Г.А. Каше, Л.Ф. Спириной, Г.В. Чириковой, И.К. Колповской, А.В. Ястребовой и другими.

Речь – это сложная функция, и ее развитие зависит от многих моментов. Большую роль здесь играет влияние окружающих –ребенок учится говорить на примере речи родителей, педагогов, друзей. Окружающие должны помочь ребенку в формировании пра-

вильной, четкой речи. Очень важно, чтобы ребенок с раннего возраста слышал речь правильную, отчетливо звучащую, на примере которой формируется его собственная речь. Овладение ребенком речью способствует осознанию, планированию и регуляции его поведения. Речевое общение создает необходимые условия для различных форм деятельности и участия в коллективном труде. Нарушения речи в той или иной степени (в зависимости от характера речевых расстройств) отрицательно влияют на все психическое развитие ребенка, отражаются на его деятельности и поведении. Тяжелые нарушения речи могут влиять на интеллектуальное развитие, особенно на формирование высших уровней познавательной деятельности, что обусловлено тесной взаимосвязью речи и мышления и ограниченностью социальных контактов, в процессе которых осуществляется познание ребенком окружающей действительности [1].

У детей старшего дошкольного возраста развитие речи достигает высокого уровня. Накапливается значительный запас слов, возрастает удельный вес простых распространенных и сложных предложений [2, с.62].

Словарный запас ребенка старшего дошкольного возраста должен составлять не менее 2000 слов. В нем должны быть представлены все основные части речи: существительные, глаголы, прилагательные, числительные, местоимения, наречия, предлоги, сочинительные и подчинительные союзы. Должны присутствовать в словаре ребенка и обобщающие слова.

Другая картина наблюдается у детей с речевыми нарушениями. Поступающие в первый класс дети имеют ограниченный словарный запас, недоразвитую моторику руки, неадекватные эмоции, орфоэпические дефекты. Готовность детей к обучению в школе представляет драматическую картину.

По степени тяжести речевые нарушения можно разделить на те, которые не являются препятствием к обучению в массовой школе, и тяжелые нарушения, требующие специального обучения.

Однако в массовых детских учреждениях дети с нарушениями речи также нуждаются в специальной помощи. Во многих «общеобразовательных» детских садах существуют логопедические группы, где детям оказывают помощь логопеды и воспитатели со специальным образованием. Помимо коррекции речи с малышами занимаются развитием памяти, внимания, мышления, общей и мелкой моторики, обучают грамоте и математике.

Детям школьного возраста оказывают помощь на пунктах коррекционно-педагогической помощи при средних общеобразовательных школах. На пункты направляются дети с недостатками произношения, с нарушениями письма, обусловленными речевым недоразвитием, заикающиеся дети. Коррекционная работа ведется параллельно со школьными занятиями и в большей мере способствует преодолению школьной неуспеваемости. Успех логопедических занятий в школе во многом зависит от того, насколько в семье способствуют закреплению полученных навыков правильной речи.

При тяжелых нарушениях речи обучение детей в массовых детских учреждениях невозможно, поэтому существуют специальные детские сады и школы для детей с тяжелыми нарушениями речи.

В настоящее время отмечается заметный прогресс в развитии логопедии. На основе психолингвистического анализа получены важные данные о механизмах наиболее сложных форм речевой патологии (афазии, алалии и общего недоразвития речи, дизартрии). Изучаются речевые нарушения при осложненных дефектах: при олигофрении, у детей с нарушениями зрения, слуха, опорно-двигательного аппарата. В логопедическую практику внедряются современные нейрофизиологические и нейропсихологические методы исследований. Расширяется взаимосвязь логопедии с клиниче-

ской медицины, детской невропатологией и психиатрией. Интенсивно развивается логопедия раннего возраста: изучаются особенности доречевого развития детей с органическим поражением центральной нервной системы, определяются критерии ранней диагностики и прогноза речевых нарушений, разрабатываются приемы и методы превентивной (предупреждающей развитие дефекта) логопедии. Все эти направления исследований значительно расширили и повысили эффективность логопедической работы. В связи с тем, что правильная речь – одна из важнейших предпосылок дальнейшего полноценного развития ребенка, процесса социальной адаптации, выявление и устранение нарушений речи необходимо проводить в более ранние сроки. Эффективность устранения речевых нарушений определяется во многом уровнем развития логопедии как науки [2].

Своевременное выявление речевых нарушений способствует их более быстрому устранению, предупреждает отрицательное влияние речевых расстройств на формирование личности и на все психическое развитие ребенка. Необходимо хорошо представлять причины, механизмы и симптоматику речевой патологии, уметь дифференцировать первичное недоразвитие речи со сходными состояниями при интеллектуальной недостаточности, тугоухости, психических нарушениях и т.д.

Наиболее актуальными проблемами современной логопедии являются следующие:

1. Унификация категориального аппарата.
2. Углубленное изучение механизмов (в том числе и психолингвистических) и методов коррекции нарушений речевой деятельности.
3. Научно обоснованное соотношение нозологического (клинико-педагогического) и симптомологического (психолого-педагогического) подхода в логопедической теории и практике и в разработке номенклатурных документов.
4. Изучение онтогенеза речи при различных формах речевых расстройств.
5. Изучение особенностей речевых нарушений и их устранения при осложненных дефектах развития.
6. Ранняя профилактика, выявление и устранение речевых нарушений.
7. Творческая и научно-обоснованная разработка содержания, методов обучения и воспитания детей с тяжелыми нарушениями речи и специальных детских садах и школах.
8. Последовательная реализация комплексного подхода при выявлении и коррекции речевых нарушений.
9. Обеспечение преемственности в логопедической работе дошкольных, школьных и медицинских учреждений.
10. Совершенствование теории и практики дифференциальной диагностики различных форм нарушений речи.
11. Разработка ТСО, лабораторно-экспериментального оборудования, внедрение в учебный процесс компьютерной техники.

Изучение логопедии является важным для всех работников общего, дошкольного, специального, инклюзивного образования. Значительный процент речевых нарушений проявляется в дошкольном возрасте, так как этот возраст – сензитивный период развития речи. Своевременное выявление речевых нарушений способствует более быстрому их устранению, предупреждает отрицательное влияние речевых расстройств на формирование личности и на все психическое развитие ребенка.

Список цитированных источников:

1. Поваляева, М. А. Справочник логопеда / М.А. Поваляева. - Ростов н/Д.: Феникс, 2001. - 448 с.
2. Волкова Л.С. Логопедия: Учебник для студентов дефектолог. фак. пед. вузов / Под ред. Л.С. Волковой, С.Н. Шаховской. - М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 1998. - 680 с.

ОСОБЕННОСТИ ДЕТСКО-РОДИТЕЛЬСКИХ ОТНОШЕНИЙ В СЕМЬЯХ, ИМЕЮЩИХ ДЕТЕЙ С ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНОЙ НЕДОСТАТОЧНОСТЬЮ

Морозова Я.И., студентка 3 курса

(г. Витебск, ВГУ имени П.М. Машерова)

Научный руководитель – Корнилова О.В., ст. преподаватель

Интеллектуальная недостаточность – это стойкое нарушение познавательной деятельности. Интеллектуально недостаточным называют такого ребенка, у которого стойко нарушена познавательная деятельность вследствие органического поражения головного мозга.

Проблема интеллектуальной недостаточности рассмотрена в работах: Выготского Л.С. (1990); Певзнер М.С., (1990); Рубинштейн С.Я., (1998); и др.

Развитие ребенка с нарушениями интеллекта с первых дней жизни отличается от нормы. [1, с. 280]

Семья играет огромную роль для развития любого ребёнка, в том числе и для ребенка с интеллектуальной недостаточностью. В работе Багдасарьян И.С. рассматриваются классификации следующих авторов: А.О. Росс. Полагает, что семья, имеющая ребёнка с проблемами в развитии, переживает две основные фазы кризиса: первая фаза - принятие факта нарушения развития, которое проявляется в виде шока или отрицания существования проблемы, а затем вторая фаза - приспособление к пониманию происшедшего и его принятие.

Трудности, которые испытывает семья с особенным ребенком, значительно отличаются от повседневных забот, которыми живет семья, воспитывающая нормально развивающегося ребенка. В результате рождения ребенка с отклонениями в развитии *отношения внутри семьи, а также контакты с окружающим социумом искажаются*. Причины нарушений связаны с психологическими особенностями больного ребенка, а также с колоссальной эмоциональной нагрузкой, которую несут члены его семьи в связи с длительно действующим стрессом. Многие родители в сложившейся ситуации оказываются беспомощными. Их положение можно охарактеризовать как *внутренний (психологический) и внешний (социальный) тупик*. [2, с.360]

Качественные изменения в таких семьях проявляются на следующих уровнях: психологическом, социальном и соматическом.

Психологический уровень: рождение ребенка с отклонениями в развитии воспринимается его родителями как величайшая трагедия. Факт появления на свет ребенка «не такого, как у всех», является причиной сильного стресса, испытываемого родителями, в первую очередь матерью. Стресс, имеющий пролонгированный характер, оказывает сильное деформирующее воздействие на психику родителей и становится исходным условием резкого травмирующего изменения сформировавшегося в семье жизненного уклада. Деформируются: сложившийся стиль внутрисемейных взаимоотношений; система отношений членов семьи с окружающим социумом; особенности миропонимания и ценностных ориентаций каждого из родителей больного ребенка. Депривация материнских чувств может инициироваться недостаточностью проявлений у ребенка комплекса оживления при появлении матери.

Социальный уровень: после рождения ребенка с проблемами в развитии его семья, в силу возникающих многочисленных трудностей, становится малообщительной и избирательной в контактах. Она сужает круг знакомых и даже родственников по причине характерных особенностей состояния и развития больного ребенка, а также из-за личностных установок самих родителей (страха, стыда). Еще одна особенность - родители считают, что преодолением проблем их ребенка должны заниматься специа-

листы и сотрудники учреждений, в которых их дети воспитываются, обучаются или продолжительно лечатся и живут.

Соматический уровень: стресс, возникший в результате комплекса необратимых психических расстройств у ребенка, может вызывать различные заболевания у его матери, являясь как бы пусковым механизмом этого процесса. Возникает патологическая цепочка: недуг ребенка вызывает психогенный стресс у его матери, который в той или иной степени провоцирует возникновение у нее соматических или психических заболеваний. Таким образом, заболевание ребенка, его психическое состояние может являться психогенным и для родителей, в первую очередь матерей.

Преодолевая хронический стресс, связанный с воспитанием особенного ребенка, семья использует различные стратегии, которые делят на внутренние и внешние.

Внутренние стратегии: пассивная позиция заключается в избегании поиска решения проблемы. Что бы ни случилось - все воспринимается как должное. Активная позиция заключается в способности идентифицировать те условия, которые можно изменить, и активной деятельности по их изменению, а также в способности идентифицировать условия, которые изменить невозможно на данный момент и принять их как данность.

Внешние стратегии основываются на умении опираться на индивидуумов и учреждения не входящие в систему семьи – умение находить и использовать помощь других людей (соседей, друзей, других семей, имеющих или не имеющих сходные проблемы); способность находить духовную поддержку (советы и помощь религиозных деятелей); умение использовать ресурсы государственной поддержки.

Наиболее характерными нарушениями родительского поведения по отношению к ребенку с особенностями:

- потворствующая гиперопека,
- стиль «фобия потери ребенка»
- скрытая или открытая отчужденность, связанная с психической депривацией ребенка.

Потворствующая гиперопека может быть связана с неуверенностью в силы ребенка, его возможности.

«*Фобия потери ребенка*» - гипертрофированный страх за ребенка передается от матери самому ребенку, формируя у него «избегающее» поведение и определяя формирование его симбиотической связи с матерью. В таких случаях речь не идет даже об элементах самостоятельности у ребенка. Родители стремятся сделать за ребенка все, даже то, что он может сам. Ребенка как бы помещают в тепличные условия, в связи, с чем он не обучается преодолевать трудности, у него не формируются навыки самообслуживания и т. д. Жалея ребенка и стремясь ему помочь, родители сами ограничивают возможности его развития.

Эмоциональное отвержение чаще всего имеет место, когда ребенок не оправдывает ожиданий родителей, не удовлетворяет их социальных амбиций, что проявляется в повышенном уровне тревожности у ребенка, его педагогической запущенности, отставании в психическом развитии и девиантном поведении в более старшем возрасте.

Недостаточная отзывчивость родителей выражается в несвоевременном и недостаточном отклике на потребности детей, пренебрежении их чувствами. Они могут обнаруживать чрезмерно сильные реакции на отклонения в поведении ребенка и не замечать положительных явлений. Неотзывчивость родителей, особенно матерей, создает ситуацию депривации и еще более замедляет развитие ребенка, способствует нарушению его поведения.

Недостаточность и неадекватность взаимодействия родителей с детьми в эмоциональном плане усугубляет их дефект, искажает личностное развитие и снижает возможности социально-приспособительных характеристик. [3, с. 243]

Таким образом, можно сделать вывод о том, что рождение в семье ребенка с особенностями в развитии вызывает множество вопросов. Сложность этой проблемы определяется непониманием родителями о правильной помощи такому ребенку, желание оградить его от окружающего мира, с мотивом «защиты», неготовность родителей к принятию квалифицированной помощи от специалистов разных областей. Семейное воспитание содержит значительный педагогический потенциал, который может и должен быть использован в устранении нарушений развития эмоциональной и познавательной сфер личности ребенка. Он заключается в организации социально и личностно значимой, эмоционально привлекательной, воспитывающей и развивающей совместной деятельности детей и взрослых, в процессе которой складывается педагогически эффективное детско-родительское взаимодействие.

Список цитируемых источников:

1. Хитрюк, В. В. Основы дефектологии / Хитрюк В.В. - Москва, Издательство Гревцова, 2009. – 280 с.
2. Специальная семейная педагогика / Селиверстов В.И, Денисова О.А, Кобрин Л. – М: науч.ред. Селиверстов В.И. - Москва, Владос, 2009. - 360 с.
3. Психология семьи и семейной дезадаптивности / Коваль Н.А., Калинина Е.А.: науч. ред. Коваль Н.А. - ТГУ им. Г. Р. Державина, 2007. – 243 с.

ОСОБЕННОСТИ РАЗВИТИЯ МЫШЛЕНИЯ У ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНОЙ НЕДОСТАТОЧНОСТЬЮ

Новицкая В.А., студентка 3 курса
(г. Витебск, ВГУ имени П.М. Машерова)

Научный руководитель – Корнилова О.В., ст. преподаватель

Мышление детей с интеллектуальной недостаточностью отличается глубоким своеобразием, т.к. недостатки их психики в целом проявляются тем значительнее, чем сложнее тот иной вид психической деятельности.

У таких детей выявлены особенности восприятия, значительные недостатки представлений, ограниченность воображения.

Источником развития мышления как у нормальных, так и у детей с интеллектуальной недостаточностью является практическая деятельность.

Основной недостаток мышления детей с интеллектуальной недостаточностью – слабость обобщения – проявляется в процессе обучения в том, что дети плохо усваивают правила и общие понятия. Они нередко заучивают правила наизусть, но не понимают их смысла и не знают, к каким явлениям эти правила можно применить. Поэтому изучение языков и математики – предметов, в наибольшей степени требующих усвоения правил, – представляют для детей с интеллектуальной недостаточностью наибольшую трудность. Сложной задачей для них является усвоение новых понятий и правил, с которыми они имеют дело при изучении других учебных предметов.

Мышлению учащихся вспомогательной школы свойственна непоследовательность. Особенно ярко эта черта выражена у тех детей, которым свойственна быстрая утомляемость.

Неустойчивый характер внимания, беспрерывно колеблющийся тонус психической активности не дают ребёнку возможности длительно и сосредоточенно обдумывать какой-либо вопрос. В результате возникает разбросанность и непоследовательность мыслей.

В иных случаях нарушение логики суждений возникают из-за чрезмерной замедленности интеллектуальных процессов, склонности застревать на одних и тех же деталях.

Следующий недостаток – слабость регулирующей роли мышления.

Особые трудности возникают у учителя в связи с тем, что дети с интеллектуальной недостаточностью не умеют пользоваться в случае необходимости уже усвоенными умственными действиями.

Ж.И. Шиф отмечает, что после ознакомления с новой задачей ученики младших классов вспомогательной школы иногда сразу же принимаются их решать. В их уме не возникает предварительного действия. Новая задача не вызывает у детей с интеллектуальной недостаточностью попыток предварительно представить себе в уме ход её решения.

Такой ребёнок часто не обдумывает своих действий, не предвидит их результата. Этот недостаток тесно связан с некритичностью мышления. Некоторым детям с интеллектуальной недостаточностью свойственно не сомневаться в правильности своих, только что возникших предположений. Они редко замечают свои ошибки. Ребенок с интеллектуальной недостаточностью скорее вспоминает, чем размышляет.

Наиболее легко выделяются учащимися с интеллектуальной недостаточностью резко и далеко выступающие периферические части объекта. Такие дети в большинстве случаев опускают те части предмета, которые трудно выделить «глазом».

Незамеченными остаются и части, мало отличающиеся от соседних частей цветом или другими свойствами своей поверхности. Отсутствует многоступенчатое, последовательно усложняющееся деление объектов.

Учащимся младших классов вспомогательной школы свойственна бессистемность анализа, которая выражается в том, что они рассматривают объект беспорядочно, не придерживаясь определённого плана.

Следствием такого анализа является недостаточность синтеза, это проявляется в том, что, выделяя части объектов, дети не только не упоминают о связях между ними, но не отмечают даже их сходства, последовательности их расположения.

Из всей совокупности зрительно воспринимаемых свойств учащиеся преимущественно указывают величину и цвет предмета. Материал, из которого сделан предмет, и особенно его форма, как правило, не упоминаются. Их выделяют лишь при наиболее благоприятных для этого условиях.

Характеризуя тот или иной объект, первоклассники вспомогательной школы обычно указывают в нём постоянные признаки, общие для всех предметов подобного рода, а особенности, своеобразные черты пропускают.

У учащихся с интеллектуальной недостаточностью постепенно совершенствуется умение разделять объекты на основные части, а затем и выделять детали, т.е. они начинают воспринимать предмет более дифференцированно. Анализ обогащается посредством выделения свойств рассматриваемых предметов, которые раньше полностью опускались. Учащимися, которые вовлечены в практическую деятельность, успешно происходит выделение признаков у предметов.

Процесс сравнения, осуществляемый учащимися с интеллектуальной недостаточностью, ошибочный прежде всего потому, что дети соотносят между собой несоотнесимые признаки предметов.

Не вовлекаются в сравнение оба сопоставляемых объекта. В ходе сравнения обнаруживается характерное для детей с интеллектуальной недостаточностью явление так называемого «соскальзывания».

На процесс сравнения учащихся с интеллектуальной недостаточностью существенное влияние оказывают те условия, в которых он протекает.

Продвижение учащихся в овладении процессом сравнения обнаруживается примерно к IV классу. Оно проявляется в меньшем количестве случаев отклонения от выполняемого задания, в вовлечении в сравнение большего числа свойств объектов, в попытках выявления черт сходства между ними. Что касается самостоятельного использования практически выполненного сопоставления различных свойств предметов, то оно становится возможным только к концу школьного обучения.

Большой вклад в изучение операции сравнения внёс И.М. Соловьёв, который не только подробно исследовал развитие сравнения как одного из элементов познавательной деятельности, но и рассматривал сравнение как самостоятельную проблему, которая может быть раскрыта при анализе взаимосвязи различных сторон мышления. И.М.Соловьёв предложил для усиления познавательного эффекта операции сравнения вводить третий объект, что помогает детям установить не только сходство, но и различие объектов.

Изучая особенности образного мышления детей с интеллектуальной недостаточностью, А.Д. Виноградова и С.А. Кликх отмечают, что наглядно - образное мышление дошкольников первоклассников вспомогательной школы развивается замедленно. Многие из того, что нормально развивающийся ребёнок приобретает самостоятельно в повседневном общении и деятельности у детей с интеллектуальной недостаточностью может быть сформировано лишь в условиях специально организованного обучения. Чем раньше начинается работа, тем эффективнее результат.

Словесно-логическое мышление у детей с интеллектуальной недостаточностью в большинстве случаев не развивается вообще, а если и развивается, то это развитие крайне замедленно и имеет качественное своеобразие.

Так, например, это может выражаться в том, что при классификации предметов обобщенные понятийные системы заменяются конкретно-ситуационными связями – овощи и фрукты объединяются на основании того, что они “продаются в магазине”, кошка и собака – на основании того, что “живут дома”.

Имеется и искажение процесса обобщения, при котором суждения часто отражают случайную сторону предметов и явлений, а не существенные отношения между ними. При этом актуализируются неадекватные по содержанию ассоциации с опорой на внешние, случайные признаки. Е.А. Стребелева и В.Г. Петрова в своих работах отмечают, что процесс обобщения у учащихся с интеллектуальной недостаточностью базируется на отдаленных ассоциациях и что они актуализируют знания, не адекватные выполнению предъявленного задания. Такие формы расстройства мышления, как искажение процесса обобщения, особенно характерны для шизофрении, однако в этом случае неадекватность ассоциаций может сочетаться с доступностью сложных обобщений.

Недостаточная способность ребенка с интеллектуальной недостаточностью к осуществлению логических операций обнаруживается при выполнении им заданий на нахождение аналогий, на установление закономерностей.

У детей описываемой категории наблюдается сочетание затруднений объединения нескольких признаков и снижение уровня обобщения.

Также у учащихся с интеллектуальной недостаточностью проявляются характерные общие черты: процессы сравнения и обобщения затруднены (по сравнению с нормально развивающимися сверстниками), отмечается слабость логического анализа и синтеза, трудность абстрагирования.

Недостатки мышления выражаются по-разному:

- о дети с интеллектуальной недостаточностью, у которых процесс возбуждения ослаблен. Это сказывается на их мыслительных действиях – их обобщения затруднены, а мыслительный процесс крайне замедлен.

о дети синтеллектуальной недостаточностью, у которых преимущественно ослаблен процесс внутреннего торможения. Это сказывается на ослаблении регулирующей функции мышления, на не критичности мышления и не последовательности суждений.

о дети с интеллектуальной недостаточностью, у которых мало выражены указанные дефекты мышления – слабость обобщения и не критичность суждений. У них часто наступает состояние охранительного торможения, и дети не допускают случайных ошибок. Основными недостатками мышления таких детей являются не последовательность суждений и сниженная работоспособность при умственной нагрузке.

Чтобы успешно проводить во вспомогательной школе коррекционную работу, необходимо знать своеобразие, недостатки и сохранные функции познавательной деятельности, контингента учащихся вспомогательной школы.

Таким образом, можно сделать вывод о том, что если проводить своевременную диагностику мышления у детей с интеллектуальной недостаточностью, последующую коррекцию и развитие у них мыслительных процессов, то можно достичь значительных результатов, что позволит повысить качество обучения ребенка.

Список цитированных источников:

1. Петрова, В.Г. Психология умственно отсталых школьников: учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / В.Г. Петрова, И.В. Белякова. – 2-е изд. – М.: «Академия», 2004. – 421 с.
2. Стребелева, Е.А. Формирование мышления у детей с отклонениями в развитии: кн. для педагога-дефектолога / Е.А. Стребелева. – М.: ВЛАДОС, 2001. – 234 с.

ЛОГОФОБИЯ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ЗАИКАНИЕМ

Песоцкая Ю.А., магистрант
Лауткина С.В., канд. психол. наук, доцент
(г. Витебск, ВГУ имени П.М. Машерова)

Детские страхи, как правило, конкретны и связаны с тем, что угрожает жизни ребёнка или от кого зависит его жизнь, например, с родителями. С речью у ребёнка складываются более сложные отношения. Поскольку речь не даётся человеку вместе с жизнью, ребёнок не может ощущать потерю того, чем ещё не владеет или владеет только в незначительной степени. Кроме того, качество речи мало сказывается на возможности удовлетворения его жизненных потребностей. Только по мере того, как формируются новые, чисто человеческие потребности, в том числе и потребность в общении, в получении новых знаний, значение речи существенно возрастает.

Довольно часто у детей, имеющих проблемы с речью, возникает желание вообще не разговаривать. Дети просто боятся заговорить и обнаружить свой недостаток, испытывают чувство стыда за дефект речи, беспокоятся о том, какое впечатление произведут на окружающих, боятся запнуться. А так молчишь, и никто ничего не замечает.

Такой навязчивый страх перед речью, выраженный в различной степени, называется логофобией. Говорящий испытывает чувство стыда перед своим дефектом речи, беспокоится о том, какое впечатление произведёт на окружающих, боится запнуться. Часто логофобия наблюдается у детей с заиканием. По мнению исследователей, логофобия – это не столько следствие заикания, а основной его патогенетический

механизм. Получается следующая картина: то, чего мы боимся (заикания), обязательно приходит. А если перестать бояться заикания? Что, и заикаться не будем? Некоторые специалисты утверждают, что да, не будем [1].

Как правило, логофобия развивается в следующем порядке: 1) страх при говорении (непосредственно в ситуации речи); 2) страх при приближении ситуации (ожидание неудачи); 3) страх при мысли о ситуации (возможно, ситуации и не будет, но страх уже есть).

Некоторые заикающиеся довольно часто определяют свое состояние не как логофобию (страх), а как волнение. Но здесь они не совсем правы. Ведь волнение бывает не только перед речевым актом, но и в других, бытовых ситуациях. Человек может волноваться, глядя на спортивные состязания. Что, и в этот момент он заикается? Нет. И таких «сторонних» волнений много. Но логофобия возникает только во время страха перед речью [2].

При возникновении логофобии у детей формируется неуверенность в себе, снижается самооценка. Постепенно сужается круг общения, ограничивается зона комфорта. Это, в свою очередь, является фактором возникновения психоэмоционального напряжения, которое может, как усиливать заикание, саму логофобию, так и вызывать другие расстройства невротического круга.

Специалисты выделяют три главные формы заикания. Для каждой из форм логофобия имеет своё значение.

Первая – невротическая (логоневроз). Данный тип заикания вызван психогенными причинами, т.е. психотравмой острого (например, испуг) или хронического характера. В данном случае страх речи является одним из основных механизмов, поддерживающих нарушение речи. Вызванный психотравмой, логоневроз формирует страх говорения, который, в свою очередь, является вторичным фактором появления заикания в ситуации волнения. Чем больше человек боится, тем сильнее заикается. Чем сильнее заикается – тем сильнее боится. Постепенно формируется порочный круг. Подтверждением того, что логофобия (вторично) провоцирует заикание, служат примеры, когда дома в комфортной привычной обстановке с близкими людьми человек перестаёт заикаться. В ситуации же общения с незнакомыми людьми, выступлений на публике заикание усиливается.

Вторая форма – синдром неврозоподобного нарушения речи. Возникает в результате сосудистых, органических и других поражений центральной нервной системы. При такой форме заикания также может возникать логофобия. В данном случае логофобия будет усложнять общую картину и снижать эффективность лечения. При длительном развитии логофобии такое заикание может перейти в следующую форму.

Третья форма – смешанная. Это, по сути, «два в одном», когда первично заикание диагностировалось как неврозоподобное, но со временем при воздействии дополнительных стрессовых факторов на ослабленную нервную систему «наслоилось» невротическое. Такое заикание имеет характеристики обеих форм заикания. Поддаётся коррекции сложнее, чем первые две. Безусловно, не последнюю роль в формировании такой двойственной природы заикания играет логофобия [2].

Также довольно часто у детей возникает и другая форма страхов – скоптофобия. Это – боязнь возможных насмешек, быть «белой вороной».

Предметом нашего исследования является процесс преодоления страха речи у детей с заиканием старшего дошкольного возраста средствами коррекционно-логопедического воздействия.

На начальном этапе логофобии можно попробовать воспользоваться следующими советами: 1) ощущая приближение страха отвлечься, подумать о чем-нибудь по-

стороннем; 2) смотреть в глаза собеседнику, концентрироваться на том, чтобы не отвести взгляд, а не на том, что необходимо сказать; 3) несколько раз глубоко вздохнуть перед произнесением слов; 4) постараться как можно больше разговаривать в спокойной обстановке, а также в приподнятом настроении – позитивный опыт общения снижает чувство беспокойства и страх перед трудным словом в речи уменьшается.

В сложных случаях логофобии у заикающихся необходимо прибегнуть к помощи специалистов. Поскольку речь идёт о двух компонентах заикания – эмоциональной реакции личности на дефект речи и самом дефекте речи, – то терапия должна осуществляться в двух направлениях [3]:

1) нормализация темпа, ритма и плавности речи, уменьшение речевых судорог. Это работа с учителем – логопедом – над функционированием артикуляционного, голосового, дыхательного аппарата. При необходимости (как правило, при неврозоподобной форме) – сопровождение врача-невролога;

2) гармонизация психоэмоционального фона, избавление от иррационального страха говорения. Это преимущественно психологическая часть работы, поэтому её осуществляет квалифицированный медицинский психолог или врач-психотерапевт [1].

Проблема страха перед речью волнует многих заикающихся. Более того, со временем страх речи, тревога начинают ассоциироваться с самим заиканием. С возрастом логофобия, в части случаев, приобретает особо значимое место в картине заикания, носит навязчивый характер и возникает при одной мысли о необходимости речевого общения или при воспоминаниях о речевых неудачах в прошлом. Коррекционно-логопедическое воздействие по преодолению заикания и логофобии у детей способствует нормализации их речи, общему положительному эмоционально-личностному состоянию.

Список цитированных источников:

1. Виноградова, М.А. Формирование навыков речевого общения у заикающихся дошкольников / М.А. Виноградова. – СПб: КАРО, 2006. – 128 с.
2. Гарднер, Р. Психотерапия детских проблем / Р. Гарднер. – СПб: Речь, 2002. – 416 с.
3. Макарецца, Е.В. Использование метода обратной связи в работе с детьми с заиканием / Е.В. Макарецца // Логопед. – 2012. – №4. – С. 6-11.

ОСОБЕННОСТИ НАВЫКОВ СЛОВООБРАЗОВАНИЯ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ

Платанович С.Р., студентка 4 курса

(г. Минск, БГПУ имени М. Танка)

Научный руководитель – Хабарова С.П., канд. пед. наук, доцент

Важнейшим достижением человечества является речевое общение, которое развивалось на основе трудовой деятельности. Ведь только благодаря речевому общению люди могут передать и использовать общечеловеческий опыт, как прошлый, так и настоящий. По-другому можно сказать, что речь — это язык в действии.

В наше время трудно переоценить роль развитой речи в жизни ребенка, ведь с помощью слов он может общаться с людьми, познать окружающий мир. А также по-

средством речи формируется его личность и поведение в целом. Ребенок овладевает родным языком на основе звучащей вокруг него и слышимой им речи. Процесс усвоения родного языка протекает в достаточно короткие сроки.

Выготский Л. С. писал о том, что «есть все фактические и теоретические основания утверждать, что не только интеллектуальное развитие ребенка, но и формирование его характера, эмоций и личности в целом находится в непосредственной зависимости от речи» [1, с. 397].

Исследователи отмечают, что дети с речевыми расстройствами долго не могут научиться читать и писать, испытывают трудности при общении с окружающими.

Одним из важнейших компонентов речи является словообразование, так как — это неотъемлемая часть речевой деятельности ребенка, которая ему необходима для общения с окружающими людьми.

Проблема изучения навыков словообразования у детей актуальна и потому, что этот языковой компонент является неотъемлемой частью любой формы речевой деятельности ребенка и благополучия его дальнейшей жизни в целом.

Вопросами формирования словообразования у детей в психолингвистике занимались такие ученые как К.И. Чуковский, Т.Н. Ушакова, А.М. Шахнарович. Развитие словообразования у детей в психологическом, лингвистическом, психолингвистическом аспектах рассматривается в тесной связи с изучением словотворчества детей, анализом детских словообразовательных неологизмов (К. И. Чуковский, Т.Н. Ушакова, С. Н. Цейтлин и др.). Механизм детского словотворчества связывается с формированием языковых обобщений, явлением генерализации, становлением системы словообразования. Таким образом, на основе вычленения словообразовательной морфемы из слова в сознании ребенка закрепляются модели-типы, в которых определенные значения связываются с определенной звуковой формой.

Словообразование представляет собой, с одной стороны, особый путь развития словаря, одно из основных средств пополнения словарного состава языка, а с другой — оно является составной частью морфологической системы языка, так как словообразование происходит путем соединения, комбинирования морфем. [2, с.90]

Проблемы формирования словообразования у детей с общим недоразвитием речи рассматривали Р.Е. Левина, Г.А. Каше, Л.Ф. Спинова, Т.Б. Филичева, Г.В. Чиркина, С.Н. Шаховская, Н.С. Жукова, Е.М. Мастюкова и др.

Учет данных научных исследований свидетельствует о том, что дети с общим недоразвитием речи при обучении в школе испытывают значительные трудности в усвоении программного материала по русскому языку. Поэтому понятна безусловная значимость изучения нарушений словообразования у детей дошкольного возраста с общим недоразвитием речи и на этой основе поиск эффективных путей формирования словообразовательных процессов. Это будет способствовать не только развитию устной речи в дошкольном возрасте у детей с общим недоразвитием речи, но и их подготовке к овладению письменной речью.

Для выявления особенностей формирования навыков словообразования у старших дошкольников с общим недоразвитием речи было проведено исследование на базе дошкольных учреждений г. Минска. В исследовании принимали участие старшие дошкольники с ОНР - 15 детей (основная группа) и старшие дошкольники с нормальным речевым развитием - 15 детей (контрольная группа) 5 – 6 лет. В исследовании использовались следующие методы: теоретические (анализ, сравнение, обобщение), эмпирический метод (констатирующий эксперимент).

Для проверки уровня знаний и умений дошкольников старшей группы был подобран контрольный материал из пособия «Нейропсихологическая диагностика речевой

патологии у детей» Фотекова Т.А., Ахутина Т.В. Контрольный материал состоял из 4 заданий: название детенышей животных (8 проб), образование относительных прилагательных (10 проб), образование качественных прилагательных (7 проб) и образование притяжательных прилагательных (5 проб). Максимальный балл за всю серию заданий – 90 баллов.

Анализ результатов исследования показал, что самым доступным для детей было задание, в котором нужно было образовать имена существительные. Если дети затруднялись при назывании детёнышей животных, им демонстрировались предметные картинки. При обследовании детей с нормальным речевым развитием картинки нужны были только в очень редких случаях.

Образование имён прилагательных у старших дошкольников с общим недоразвитием речи и с нормальным речевым развитием вызывало трудности, особенно образование качественных и притяжательных прилагательных. Помимо трудностей в образовании слов у детей с ОНР замечены трудности в согласовании прилагательных с существительными и в употреблении множественного и единственного числа, это свидетельствует о недоразвитии грамматического строя речи.

Также замечено, что старшие дошкольники с общим недоразвитием речи больше времени выполняли задания (от 3,5 мин. до 6,5 мин.), чем их сверстники с нормальным речевым развитием (от 3 мин. до 5,5 мин.).

В результате проведённого исследования было выявлено, что дети с нормальным речевым развитием справились с заданиями лучше, чем дети с общим недоразвитием речи. Дети с нормальным речевым развитием набрали баллы в диапазоне от 50 до 75 баллов (70%), а дети с общим недоразвитием речи набрали баллы от 35 до 55 (46%).

Результаты проведенного исследования позволили сформулировать следующий вывод: детям с общим недоразвитием речи необходима коррекционная помощь не только при формировании навыков словообразования, но и при формировании грамматического строя речи в целом. Так как у детей с общим недоразвитием речи при обследовании часто наблюдались не только ошибки в словообразовании, но и в словоизменении, согласовании слов и других компонентах грамматического строя речи.

Проведенное исследование выявило недостаточную готовность этих детей к овладению словообразованием. Отсюда можно прийти к выводу, что только под воздействием целенаправленной систематической коррекционной работы дети с общим недоразвитием речи смогут достигнуть достаточного уровня готовности к овладению словообразованием. Поэтому дети старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи нуждаются в своевременной коррекционной помощи.

Ошибки детей с общим недоразвитием речи в словообразовании мешают их дальнейшему речевому развитию, ведут к трудностям в освоении родного языка, нарушению устной речи, обеднению словарного запаса, а в школьном возрасте и к нарушению письменной речи. Это обуславливает необходимость исследования особенностей нарушения словообразования у дошкольников с общим недоразвитием речи и выбора эффективных методов и приемов коррекционно-логопедического воздействия с целью их устранения.

Список цитированных источников:

1. Выготский, Л. С. Проблемы развития психики / Собрание сочинений: В 6-ти т. – 3 изд.-е. – М.: Просвещение, 1983. – С. 397.
2. Лалаева, Р.И. Коррекция общего недоразвития речи у дошкольников (формирование лексики и грамматического строя) / Р.И. Лалаева, Н.В. Серебрякова. – СПб.: СОЮЗ, 1999. – 160 с.

НРАВСТВЕННОЕ ВОСПИТАНИЕ ДЕТЕЙ С ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНОЙ НЕДОСТАТОЧНОСТЬЮ

Прудникова Е.А., студентка 4 курса

(г. Витебск, ВГУ имени П.М. Машерова)

Научный руководитель – Корнилова О.В., ст. преподаватель

Проблема нравственного развития всегда остается актуальной и приоритетной в отечественной системе воспитания. Большой вклад в разработку проблем нравственного воспитания детей с интеллектуальной недостаточностью внесли отечественные исследователи А.С. Белкин, Л.С. Выготский, Г.М. Дульнев, В.П. Кашенко, М.И. Кузьмицкая, В.Ф. Мачихина, Н.Г. Морозова, Т.И. Пороцкая, Б.П. Пузанов, В.Н. Синева, Н.Д. Соколова, Е.А. Стребелева и другие. Под нравственным развитием они понимают процесс становления и качественной перестройки сознания, чувств, поведения на основе объективных и субъективных факторов и самовыражения личности в деятельности и поведении [2].

Нравственность – это совокупность правил, норм поведения, которые регулируют и направляют деятельность людей.

Нравственное воспитание педагогической энциклопедии рассматривается как целенаправленное формирование морального сознания, развитие нравственных чувств и выработка навыков и привычек нравственного поведения [3]. Из данного определения ясно, что нравственность как личностная характеристика представляет собой сложное многоуровневое явление, которое содержит в себе такие личностные качества как воля, разум, чувства.

Поэтому нравственное воспитание определяют как целостный процесс воспитания:

- нравственных чувств (к ним относят чувство долга, совесть, вера, ответственность, патриотизм и др.);
- нравственного облика (воспитание терпения, милосердия, кротости, незлобивости к окружающим людям);
- нравственной позиции (способность различать добро и зло, проявлять любовь, самоотверженность, готовность к преодолению тяжелых жизненных испытаний);
- нравственного поведения (готовность служить Отечеству, проявления духовной воспитанности, послушания, доброй воли).

Дети с интеллектуальной недостаточностью характеризуются слабостью воли и характера, что мешает им постоянно следовать своим убеждениям и осуществлять свои планы. Планируя процесс нравственного воспитания, необходимо учитывать:

- исходный уровень нравственного воспитания;
- обобщенность формируемых представлений о моральных нормах;
- единство нравственного просвещения и практической деятельности;
- использование наглядных и словесных опор в процессе формирования нравственной оценки у учащихся;
- использование конкретного и близкого материала для понимания детьми с интеллектуальной недостаточностью [4].

Применяя методы нравственного воспитания для того чтобы сформировать нравственно-психологические качества личности необходимо учитывать, что формирование высших чувств происходит с относительным опозданием и значительным трудом.

Под методами воспитания понимают способы воздействия воспитателей на вос-

питанников и организацию их деятельности. Методы нравственного воспитания выступают как пути и способы формирования нравственного сознания, развития моральных чувств и выработки навыков и привычек поведения.

В процессе нравственного воспитания школьников с нарушением интеллекта используются в основном те же методы, что и в процессе нравственного воспитания детей с нормальным развитием [1].

Выделяется две группы методов нравственного воспитания, так как в его процессе формируется нравственное сознание учащихся и общественное поведение, обогащается их опыт отношений в коллективе:

1. Методы формирования нравственного сознания;

Методы формирования нравственного сознания направлены на объяснение нравственных понятий и категорий, на выработку моральных чувств и оценок, правил общественного поведения. К этим методам относятся рассказы, беседы, лекции, диспуты на этические темы, воспитание на положительных примерах, взятых из жизни.

Приемами и методами формирования нравственного сознания выступают:

- Информационные методы (беседа, консультирование, использование средств массовой информации, литературы и искусства, примеры из окружающей жизни, личный пример педагога, экскурсии, встречи). Они служат для выработки нравственных оценок, суждений, коррекции неверных представлений.

- Практически – действенные методы – воспитывающие ситуации, ручной труд, изобразительная и художественная деятельность, арттерапия (коррекционно-педагогическая помощь средствами искусства), гипнотерапия (помощь средствами верховой езды). Эти и другие практически-действенные методы применяются в сочетании с различными информационными методами.

- Побудительно-оценочные методы (педагогическое требование, поощрение, осуждение, порицание, наказание) также реализуются в практически-действенном варианте, сопровождаемом доступным для ребёнка словесным поощрением.

Формирование нравственного сознания является сложным и длительным процессом, который начинается с усвоения элементарных этических представлений и идёт по пути формирования целостной системы взглядов. В основе системы знаний лежат убеждения человека, то есть знания, твёрдые и дорогие ему. Он готов их отстаивать и защищать в любых обстоятельствах, в них входят моральные знания и собственное к ним отношение. Школьники с нарушением интеллекта наиболее эффективно усваивают нравственные понятия во время хорошо продуманной, организованной беседы, органично соединённой с наглядными и практическими формами.

Пороцкая Т.И. отметила, что нормы и требования морали нередко звучат для детей абстрактно. Благодаря наглядности эти нормы заполняются конкретным содержанием и становятся доступными для понимания детьми.

2. Методы формирования общественного поведения и опыта общественных отношений.

К методам формирования общественного поведения относятся методы и приемы накопления детьми нравственного опыта, воспитания навыков и привычек общественного поведения. Наиболее характерная черта этих методов состоит в том, что они находят свое конкретное воплощение в самых разнообразных видах деятельности школьников: учебной, общественно-полезной, трудовой, игровой и т.д.

Нравственные стороны личности обнаруживаются только в деятельности; вне её не существуют ни поступки, ни поведение, в которых ребенок проявляет свою воспитанность.

Приемами в данном методе выступают:

1. Упражнение (последовательное повторение положительного действия на основе осознания его значимости):

- прямое требование (указание на то, что и как должен выполнить ребенок);
- требование – просьба (обращение, предоставляющее ребёнку свободу выбора);
- требование – доверие («Я не сомневаюсь, что ты сможешь...»);
- требование – одобрение («Молодец, вовремя помог товарищу»);
- показ положительного действия («Посмотрите, как нужно...»);
- контроль и самоконтроль (выработка с учащимися плана совместных действий и привлечение их к самоконтролю).

2. Ролевая игра (игровой метод усвоения культурного поведения и норм нравственности).

3. Общественно - полезная деятельность (метод формирования ценных мотивов и способов общественного поведения):

- поручения;
- организация конкретной помощи;
- одобрение со стороны педагога и др.

Все перечисленные методы второй группы во вспомогательной школе применяются с учетом особенностей психофизического, возрастного и индивидуального развития учащихся. Особо это относится к методам поощрения и наказания, их нужно применять с большой осторожностью. Неумеренное поощрение одних учащихся иногда приводит к тому, что они начинают требовать поощрения, а наказания других – только усиливает их возбуждение и толкает на нарушение дисциплины (С.Л. Мирский, Т.И. Пороцкая, Г.М. Дульнев) [4].

Таким образом, приемы, формирующие поведение ребенка, направлены на ориентацию деятельности детей, на формирование привычек нравственного поведения.

Сущность этих методов заключается в том, чтобы выработать не только умения и навыки, но и показать умение вести себя соответствующим образом. Педагогу вспомогательной школы должен приучать детей к определенным правилам поведения, хотя осознание самой нормы не всегда доступно ребенку. Оно придет несколько позднее, когда умственное развитие ребенка будет выше.

Исходя из вышесказанного, можно сделать вывод, что решение проблемы нравственного воспитания имеет важное теоретическое и практическое значение, так как дети с интеллектуальной недостаточностью должны быть воспитаны так, чтобы их самостоятельное поведение в разнообразных жизненных ситуациях соответствовало существующим в обществе социальным нормам.

Список цитированных источников:

1. Выготский, Л.С. Психология развития ребенка: сборник трудов / Л.С. Выготский. – М.: Эксмо-Пресс, 2006. – 512 с.
2. Обучение и воспитание детей во вспомогательной школе: Пособие для учителей и студентов дефектологического факультета пед. ин-тов / под ред. В.В. Воронковой – М.: Школа - Пресс, 2004. - 416 с.
3. Коррекционная педагогика: Основы обучения и воспитания детей с отклонениями в развитии: учеб. пособие для студ. сред. пед. учеб. заведений / под ред. Б.П. Пузанова. – М.: изд. Центр «Академия», 2005. – 160 с.
4. Трубина, Е.Н. Воспитание нравственных качеств младших школьников с умственной отсталостью / Е.Н. Трубина // Специальное образование. 2008. – № 10. – 38–42 с.

МЕТОДИКА РАЗВИТИЯ МЕЖЛИЧНОСТНЫХ ОТНОШЕНИЙ У ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО (ШКОЛЬНОГО) ВОЗРАСТА С ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНОЙ НЕДОСТАТОЧНОСТЬЮ

Римденюк Е.А., студентка 3 курса

(г. Витебск, ВГУ имени П.М. Машерова)

Научный руководитель – Корнилова О.В., ст. преподаватель

Дети с интеллектуальной недостаточностью в связи со свойственной им неразвитостью мышления, слабостью усвоения общих понятий и закономерностей сравнительно поздно начинают разбираться в вопросах общественного устройства, в понятиях морали и нравственности. Их представления о том, что хорошо и что плохо, в дошкольном возрасте носят довольно поверхностный характер. Они узнают правила нашей морали от учителей, от родителей, из книг, но не всегда могут действовать в соответствии с этими нормами либо воспользоваться ими в привычной конкретной ситуации, основываясь на рассуждениях.

Общая эмоциональная обедненность большинства детей с интеллектуальной недостаточностью определяет значительное снижение эмоционального отклика на общение взрослого. Это выражается в том, что очень важный показатель развития - "комплекс оживления" - в большинстве случаев либо долго отсутствует, либо чрезвычайно угнетен и выражен в рудиментарной форме. Чаще всего у детей с интеллектуальной недостаточностью он проявляется лишь к концу первого года жизни в очень скудном по структуре и эмоциональной окрашенности виде.

У детей с интеллектуальной недостаточностью без специального обучения не возникает речевой активности, не складываются и дословесные виды общения с окружающими, не развивается предметная деятельность.

В дошкольном возрасте (5 - 7) лет дети с интеллектуальной недостаточностью с большим желанием относятся к игре, чем совместной деятельности с взрослым, что свидетельствует о низком уровне потребности в общении с окружающими людьми [1]. Слабое развитие потребностей социального характера приводит к тому, что и к концу дошкольного возраста дети с большими трудностями овладевают средствами речевого общения даже в тех случаях, когда у них имеется достаточный словарный запас и удовлетворительное понимание обращенной речи.

Нередко дети с интеллектуальной недостаточностью стараются избежать речевого общения. В тех случаях, когда речевой контакт между ребенком и сверстником или взрослым возникает, он оказывается весьма кратковременным и неполноценным. Это обусловливается рядом причин. Среди них можно выделить [2]:

- быстрая истощаемость побуждений к высказываниям, что приводит к прекращению беседы;
- отсутствие у ребенка сведений, необходимых для ответа, бедный словарный запас, препятствующий формированию высказывания;
- непонимание собеседника – дошкольники не стараются вникнуть в то, что им говорят, поэтому их речевые реакции оказываются неадекватными и не способствуют продолжению общения.

Особенности формирования межличностных отношений у дошкольников с интеллектуальной недостаточностью:

- склонность к психическому заражению эмоциями;
- склонность к активному подражанию способам установления межличностных отношений;
- стереотипы в установлении межличностных отношений воспитанные;

- часты неадекватные реакции в коммуникации;
- не сформированность межличностной перцепции.

Школьники с интеллектуальной недостаточностью со слабой успеваемостью очень часто переоценивают свои возможности, проявляя завышенную самооценку и неадекватный уровень притязаний в сфере межличностных отношений.

Они чаще всего занимают неблагоприятное положение в коллективе сверстников.

Учащимся старших классов присущ более высокий уровень самосознания. Подrostки с интеллектуальной недостаточностью адекватно оценивают свои успехи в учебной деятельности. По мере взросления и расширения социального опыта у многих школьников с интеллектуальной недостаточностью старших классов возрастает осознанность собственного дефекта [3].

В настоящее время существует довольно большое количество конкретных методик, позволяющих исследовать межличностные отношения. В.Б. Быстрицкас и Г.Т. Хоментаскас отмечают следующие основания для систематизации этих методик:

- на основании объекта (диагностика отношений между группами, внутригрупповых процессов, диадных отношений и т.д.);
- на основании задач, решаемых исследователем (выявления групповой сплоченности, совместимости и т.д.);
- на основании структурных особенностей используемых методик (опросники, проективные методики, социометрия и т.д.);
- на основании исходной точки отсчета диагностики межличностных отношений (методики субъективных предпочтений и др.) [4, с. 179].

Авторы приводят краткий обзор следующих групп методик:

- диагностика межличностных отношений на основе субъективных предпочтений. Традиционная методика этой группы - социометрический тест Дж. Морено, а также ряд его модификаций - например, аутосоциометрические методики. Отмечая методологические недостатки данной группы, авторы отмечают следующее: "...сознательная оценка вследствие социальных установок, отношения к самому процессу исследования или вследствие влияния процесса психической защиты... может кардинально измениться..." И далее: "...становится, вообще, неясным, какие именно психологические реалии выявляют, скажем, социометрические техники в каждом индивидуальном случае..." [4, с. 182];

- методики косвенной оценки межличностных отношений. Авторы отмечают, что это - самая молодая и малоразработанная категория методических приемов исследования межличностных отношений. В ее основе лежат закономерности влияния эмоционального состояния на невербальное поведение (в основном - проксемика оценка, т.е. выбор субъектом положения в пространстве относительно другого лица) и паралингвистические параметры. Среди недостатков - неразработанность и узость даваемой информации;

- методики наблюдения и экспертной оценки интерпретации. Акцент здесь дается на объективное и обширное описание интеракции, которое впоследствии интерпретируется, исходя из определенных теоретических воззрений. Исследователь здесь имеет дело с многозначным психологическим материалом; его интерпретация более интегративна, более зависима от психологической теории, на которой стоит исследователь;

- диагностика индивидуальных свойств, влияющих на межличностные отношения. Созданы тесты и шкалы для измерения таких свойств, как стиль лидерства, авторитарность, совместимость, тревожность, личностные ценности и т.д. Авторы выделяют две наиболее удачные методики этой группы - "Калифорнийский психологический опросник личности" и методику Т. Лири.

- методики исследования субъективного отражения межличностных отношений. Большинство этих методик - проективные. Они позволяют получить информацию о субъек-

активном отражении индивидом межличностных отношений, себя в них, о его ожиданиях и психологическом смысле определенного способа реагирования субъекта.

Возрастные закономерности развития межличностных отношений в дошкольном возрасте это: отношения со сверстниками функционально-ролевые, где взрослый выступает носителем норм и форм поведения, которые ребенок усваивает через отношения со сверстниками; закладываются и формируются основные нормы, стереотипы, регулирующие межличностные отношения; мотивы межличностной привлекательности не осознаются; инициатором отношений выступает взрослый; контакты (отношения) носят не продолжительный характер; межличностные связи относительно неустойчивы; в своих действиях дети ориентируются на мнение взрослых; склонны проявлять идентификацию с людьми значительными в их жизни (близкие люди), сверстниками близкого окружения.

В младшем школьном возрасте это: постепенная смена функционально-ролевых отношений на эмоционально-оценочные - осуществление коррекции поведения сверстника в соответствии с принятыми нормами совместной деятельности; влияние на формирование самооценок оказывает учебная деятельность и оценка учителя; доминирующими основаниями для оценок друг друга являются ролевые, а не личностные характеристики сверстника.

Для детей старшего школьного возраста характерно: постепенная смена эмоционально-оценочных отношений на личностно-смысловые - мотив одного ребенка приобретает для других сверстников личностный смысл; формирование самооценок обусловлено личностными, нравственными характеристиками; морально-волевые качества партнера становятся важнейшим основанием предпочтений в установлении межличностных отношений; взаимоотношения со сверстниками становятся более избирательными и стабильными.

Список цитированных источников:

1. Головина, Ж.Н. Некоторые особенности общения с взрослым детей дошкольного возраста с нарушениями умственного развития. Обучение и воспитание умственно отсталых детей и подростков / Ж.Н. Головина. Иркутск: ИГПИ. – 1989. – 231 с.
2. Аугене, Д.И. Речевое общение умственно отсталых детей дошкольного возраста и пути его активизации // Дефектология / Д.И. Аугене 1987. - №4 – С. – 76 – 80.
3. Основы специальной психологии: Учеб.пособие для студ. сред. пед. учеб. заведений /Л. В. Кузнецова, Л. И. Переслени, Л. И. Солнцева и др.; Под ред. Л. В. Кузнецовой. – 2-е изд., испр. – М.: Издательский центр «Академия», 2005. – 480 с.
4. Бодалева, А.А. Общая психодиагностика. Основы психодиагностики, немедицинской психотерапии и психологического консультирования. / А.А. Бодалева, В.В. Столина. - М.: Изд-во Моск. ун-та, 1987. - 304с.

ОСОБЕННОСТИ ВОООБРАЖЕНИЯ У ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНОЙ НЕДОСТАТОЧНОСТЬЮ

Смирнова А.П., студентка 3 курса

(г. Витебск, ВГУ имени П.М. Машерова)

Научный руководитель – Корнилова О.В., ст. преподаватель

В данной статье изложены особенности процесса воображения у детей младшего школьного возраста, а также основные характеристики процесса воображения у младших школьников с интеллектуальной недостаточностью.

Воображение играет важную роль в психической деятельности людей, являясь одной из универсальных способностей, присущих человеку. Воображение – это позна-

вательный процесс, который состоит из создания новых образов, на основе которых возникают новые действия и предметы

Проблемой изучения специфических особенностей воображения у учащихся с интеллектуальной недостаточностью занимались Л.С.Выготский, О.В. Боровик, Ж.И. Шиф, В.С. Мухина, М.М. Нудельман, и другие ученые.

Воображение учащихся младших классов вспомогательной школы характеризуется иными возможностями по сравнению с нормативным развитием. Дети имеют крайне бедный жизненный опыт, их мыслительные операции несовершенны. Это приводит к тому, что формирование воображения идет на неполноценной основе и образы воображения характеризуются фрагментарностью, неточностью и схематичностью.

О.В. Боровик отмечает следующие особенности воображения учащихся младших классов с интеллектуальной недостаточностью: существенное недоразвитие всех компонентов воображения, наличие трудностей при воссоздании словесных и наглядных образов, отсутствие творчества и ряд специфических особенностей, связанных с нарушением регуляторных механизмов в структуре интеллектуальной недостаточности.[1]

О.В. Боровик отмечает, что специальное поэтапное обучение, направленное на формирование структурных и операциональных компонентов воображения, овладение действиями воображения; опора на творческие виды деятельности, осуществляемые на уроках рисования, развития речи, чтения, на индивидуальных и групповых занятиях при условии комплексного взаимодействия учителей, психологов и родителей, способствуют повышению уровней развития как воссоздающего, так и творческого воображения.

Ж.И. Шиф (1961) особо подчеркивала связь воображения с мышлением, показывая, что у детей с интеллектуальной недостаточностью воображение по отношению к мышлению выполняет компенсаторную функцию. Связь воображения с мышлением приводит к появлению способности активно преобразовывать жизненные впечатления, полученные знания, данные восприятия и представления. Воображая игровые ситуации и реализуя их, ребенок формирует у себя целый ряд личностных свойств, такие, как справедливость, смелость, честность. Через работу воображения происходит компенсация недостаточных пока еще реальных возможностей ребенка преодолевать жизненные трудности, конфликты, решать проблемы социального взаимодействия. Связь воображения с познавательными процессами и личностью взаимообусловленная. С одной стороны, воображение зависит от уровня сформированности восприятия, памяти, мышления, речи, с другой, – оно способствует развитию указанных процессов, создавая основу для образных действий. Воображение формируется в деятельности (игровой, учебной, трудовой и т.д.), а сама деятельность значительно улучшается при повышении уровня развития воображения.

В.А. Юдина, изучая творческое воображение младших школьников с интеллектуальной недостаточностью, выделила следующие специфические особенности его развития по сравнению с нормативно развивающимися сверстниками: сниженный интерес к заданиям творческого характера, низкие показатели вариативности и продуктивности результатов продуктивной деятельности, преобладание стереотипных ответов над оригинальными. Иными возможностями по сравнению с нормативным развитием характеризуется также динамика развития воображения на протяжении обучения в начальной вспомогательной школе. Так, В.А. Юдина выявила наличие неяркой динамики, появление тенденции к осознанному проявлению творческого воображения у некоторых учащихся только к четвертому году обучения. [2 с. 130]

Воображение выступает как одно из средств коррекции эмоций, воли (Л.С. Выготский, Е.И. Игнатьев, Э.В. Ильенков и др.), оказывает существенное влияние на учебную

деятельность и последующую социальную адаптацию выпускников школ. Воображение у младшего школьника имеет в значительной степени подражательный характер. Ребенок в своих вымыслах и играх старается воспроизвести то, что он видел или слышал, повторить то, что наблюдал. Поэтому воображение у него имеет главным образом воссоздающий (репродуктивный) характер. В процессе обучения это воссоздающее воображение имеет очень большое значение, так как без него невозможно воспринимать и понимать учебный материал. Учение способствует развитию этого вида воображения, обогащает его. Кроме того, у младшего школьника воображение все теснее связывается с его жизненным опытом, причем не остается пассивным процессом, а постепенно становится побудителем к деятельности. Возникшие образы и мысли ребенок стремится воплотить в реальные предметы (в рисунки, игрушки, разные поделки, иногда и полезные), над изготовлением которых надо потрудиться[3 с.169].

Отмеченные особенности воображения младших школьников с интеллектуальной недостаточностью обуславливают проведение целенаправленной коррекционно-развивающей работы с ними.

На сегодняшний день в психологической и педагогической науках недостаточно методических разработок данной проблемы. Известно, что воображение по отношению к мышлению выполняет компенсаторную функцию, однако требуется разработка организационно-методических аспектов развития данного познавательного процесса у младших школьников с интеллектуальной недостаточностью.

Изучение данной проблемы является весьма актуальной на сегодняшний день, так как воображение пронизывает весь учебный процесс, без него невозможно представить себе полноценное обучение. Поэтому необходимо развивать данный познавательный процесс у учащихся младших классов с интеллектуальной недостаточностью, основываясь на принципе единства диагностики и коррекции. Благодаря тесной связи воображения с другими сторонами психической деятельности и личности проводимая работа будет способствовать развитию не только воображения, но и всех познавательных процессов, их мотивации и личности в целом.

Изучив особенности воображения детей с нарушением интеллекта, можно сделать следующие выводы.

1. Данная проблема является экспериментально не изученной. Диагностика воображения не выносится на отдельное изучение при общем медико-педагогическом обследовании ребенка и не включена отдельным пунктом в характеристику познавательной деятельности детей с нарушением интеллекта, в отличие от таких психических процессов, как восприятие, память, речь, мышление.

2. Воображение участвует во всех видах деятельности детей: игровой, трудовой, учебной. Оно обеспечивает адекватное поведение в различных жизненных ситуациях, способствуя социальной адаптации детей с нарушением интеллекта. Также важно помнить о том, что воображение формируется на базе других познавательных процессов, а повышение уровня его развития, в свою очередь, обогащает и совершенствует восприятие, мышление, речь.

3. В психологии и педагогике большое количество материалов, раскрывающих различные аспекты воображения нормально развивающихся детей, в них даны конкретные рекомендации для развития воображения детей дошкольного и школьного возраста.

4. Исходя из положения Л.С. Выготского о единстве основных закономерностей развития нормальных и аномальных детей, можно сделать вывод о том, что развитие всех познавательных процессов детей с нарушением интеллекта происходит по тем же законам, что и нормально развивающихся, но с большим качественным своеобразием и нарушением.

5. Диагностика всех психических процессов детей с нарушением интеллекта, в том числе и воображения, проводится с использованием тех же методик, что и для детей с нормальным интеллектом. Для детей с нарушением интеллекта отбирают более легкие варианты методик, которые представляют в игровой форме.

Список цитированных источников:

1. Боровик, О.В. Формирование воображения умственно отсталых учащихся младших классов/ Боровик О.В. М.: Дело, 2014. –172 с.
2. Юдина, В.А. Психологические особенности развития творческого воображения у умственно отсталых младших школьников: автореф. дисс. канд. психол. наук / В.А. Юдина. – Нижний Новгород, 2010. – 154 с.
3. Выготский, Л.С. Воображение и его развитие в детском возрасте /Л.С. Выготский // Учебное пособие. – М.: Просвещение, 2006. – 267с.

ИГРЫ И УПРАЖНЕНИЯ НА РАЗВИТИЕ МЕЛКОЙ МОТОРИКИ РУК У ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНОЙ НЕДОСТАТОЧНОСТЬЮ

Титовец Д.С., студентка 3 курса

(г. Витебск, ВГУ имени П.М. Машерова)

Научный руководитель – Корнилова О.В., ст. преподаватель

Мелкая моторика – развитие мелких мышц пальцев руки, способность выполнять ими тонкие координированные манипуляции, движения малой амплитуды (А.Л. Сиротюк)[2]. Проблемой изучения мелкой моторики рук детей с интеллектуальной недостаточностью занимались Н.П. Вайзман, М.М. Кольцова и другие. По мнению М.С. Певзнер, Т.А. Власовой, нарушение и развитие мелкой моторики являются одним из характерных симптомов нарушения интеллекта. Данные специалисты считают, что движение пальцев рук у дошкольников с интеллектуальной недостаточностью неуклюжи, их готовность и темп нарушены, также наблюдается недоразвитие выразительных движений. Детям сложно удерживать мелкие предметы, они не могут осуществлять соотносящих, сопоставительных движений. Жестикаляция отличается скудностью, невыразительностью, а мимика – слабой дифференцированностью и бедностью.

Для развития мелкой моторики у детей с интеллектуальной недостаточностью можно использовать следующие группы упражнений:

Упражнения для кистей рук. Данная группа упражнений развивает подражательную способность, умение сохранять положение пальцев некоторое время; учит напрягать и расслаблять мышцы, переключаться с одного движения на другое. Примером данной группы является упражнение «Фонарики»: дети сжимают и разжимают пальцы на обеих руках одновременно, сопровождая движения соответствующими фразами:

- Фонарики зажглись! (пальцы выпрямить)
- Фонарики погасли! (пальцы сжать)

Упражнения для пальцев статические совершенствуют полученные ранее навыки на более высоком уровне и требуют более точных движений. Примером данной группы является упражнение «Ножницы». Руки ребенка в исходном положении: большой, безымянный палец и мизинец прижать к ладони, указательный и средний пальцы вытянуть вперед. Пальцы то расходятся, то сходятся, имитируя движения ножниц. Ладонь располагается параллельно столу. Сначала упражнение выполняется медленно, затем темп можно ускорить. Педагог следит, чтобы пальцы были прямыми.

Упражнения для пальцев динамические. Данная группа упражнений развивает точную координацию движений; учит сгибать и разгибать пальцы рук, противопоставлять большой палец остальным. Примером данной группы упражнений является упражнение «Домик». Ребенок пальцы сжимает в кулачок, поочередно разгибает, начиная с большого:

Раз, два, три, четыре, пять! (разгибание пальцев)

Вышли пальчики гулять. (сжимание и разжимание пальцев)

Раз, два, три, четыре, пять (сгибание всех пальцев в кулак, начиная с мизинца)

В домик спрятались опять! (разжимание и сжимание пальцев в кулак)

Таким образом, для развития мелкой моторики у детей с интеллектуальной недостаточностью можно использовать следующие группы упражнений: упражнения для кистей рук, упражнения для пальцев статические, упражнения для пальцев динамические.

Формы работы по развитию мелкой моторики рук могут быть традиционными и нетрадиционными.

К традиционным формам работы относятся:

- самомассаж кистей и пальцев рук (поглаживание, разминание);
- игры с пальчиками с речевым сопровождением;
- пальчиковая гимнастика без речевого сопровождения;
- графические упражнения: штриховка, дорисовка картинки, графический диктант, соединение по точкам, продолжение ряда;
- предметная деятельность: рисование мелками, углём, игры с бумагой, глиной, пластилином, песком, водой ;
- игры: мозаика, конструкторы, шнуровка, складывание разрезных картинок; игры с вкладышами, складывание матрёшек;
- кукольные театры: пальчиковый, варежковый, перчаточный, театр теней;
- игры на развитие тактильного восприятия: «Гладкий – шершавый», «Найди такой же на ощупь», «Чудесный мешочек».

К нетрадиционным формам работы относятся:

- самомассаж кистей и пальцев рук с грецкими орехами, карандашами, массажными щётками;
- игры с пальчиками с использованием разнообразного материала: бросового, природного, хозяйственно-бытового.

Важной частью работы по развитию мелкой моторики являются пальчиковые игры. Соединение пальцевой пластики с выразительным речевым интонированием, создание пальчикового театра, формирование образно-ассоциативного мышления – это и есть пальчиковые игры. Упражнения подбираются с учетом возрастных особенностей. Эти игры очень эмоциональны, увлекательны, они способствуют развитию речи, творческой деятельности. В ходе пальчиковых игр дети, повторяя движения взрослых, активизируют моторику рук. Тем самым вырабатывается ловкость, умение управлять своими движениями, концентрировать внимание на одном виде деятельности.

Пальчиковые игры, разработанные на фольклорном материале, максимально полезны для развития ребёнка-дошкольника. Они содержательны, увлекательны, грамотны по своему дидактическому наполнению. Выделяют следующие виды пальчиковых игр:

Потешка - жанр устного народного творчества. Потешка исполняется в процессе действий, выполняемых маленьким ребенком вместе со взрослыми. Потешка, прежде всего, учит ребенка понимать человеческую речь и выполнять различные жесты, движения, которым руководит слово.

Игры с пальчиками побуждают малышей к творчеству. Наибольшее внимание ребенка привлекают пальчиковые игры с пением. Синтез движения, речи и музыки ра-

дует детей и позволяет проводить занятия наиболее эффективно. Можно повторять предложенные тексты на любую подходящую мелодию.

Пальчиковые игры со скороговорками, стихами. Данные упражнения состоят из серии последовательных движений и сопровождаются стихами, считалочками, ритм которых соответствует ритму выполняемого упражнения. При выполнении каждого упражнения нужно стараться вовлекать все пальчики, упражнения выполнять как правой, так и левой рукой. Нужно добиваться, чтобы все упражнения выполнялись ребенком легко, без труда, чтобы занятия приносили ему радость.

Гимнастика для пальцев рук делится на пассивную и активную. Пассивная гимнастика рекомендуется как предварительный этап перед активной гимнастикой детям с низким уровнем развития мелкой моторики. Затем следует перейти к упражнениям активной пальцевой гимнастики. Все упражнения проводятся в игровой форме. Сложность их должна выбираться в зависимости от уровня развития мелкой моторики рук ребенка. К пассивной гимнастике для пальцев рук относится массаж кистей рук с использованием разнообразных приемов работы: поглаживание, легкое растирание, вибрация. Активная гимнастика подразумевает самостоятельные движения пальчиками, подражание движениям взрослого человека [1].

Основными характеристиками пальчиковых игр являются:

- универсальность (в пальчиковые игры можно играть в любом месте и в любое время);
- кратковременность (не более 2–5 минут);
- активный, но безопасный телесный контакт в парных и групповых играх;
- возможность осуществления невербального общения;
- наличие множества вариантов одной и той же игры с изменяющимися правилами: постепенное усложнение как двигательных, так и мыслительных задач.

Таким образом, для развития мелкой моторики применяют традиционные и нетрадиционные формы работы, а так же используют игры различных групп: упражнения для кистей рук, упражнения для пальцев статические, упражнения для пальцев динамические.

Список цитированных источников:

1. Сеченов, И.М. Избранные философские и психологические произведения / И.М. Сеченов. – М.: Академия, 2006. – 556 с.
2. Сиротюк, А.Л. Коррекция развития интеллекта дошкольников / А.Л. Сиротюк. – М.: ТЦ, 2002. – 46 с.

ОСОБЕННОСТИ РАЗВИТИЯ СЕНСОРИКИ У ДОШКОЛЬНИКОВ С ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНОЙ НЕДОСТАТОЧНОСТЬЮ

Ткаченко Н.А., студентка 2 курса

(г. Витебск, ВГУ имени П.М. Машерова)

Научный руководитель – Корнилова О.В., ст. преподаватель

Сенсорное развитие – это развитие у ребенка процессов восприятия и представлений о предметах и явлениях окружающего мира. Ребенок рождается на свет с готовыми органами чувств: у него есть глаза, уши, его кожа обладает чувствительностью, позволяющей осязать предметы, и т. п. Это лишь предпосылки для восприятия окружающего мира. Чтобы сенсорное развитие проходило полноценно, необходимо целенаправленное сенсорное воспитание. Значение сенсорного развития в дошкольном детстве трудно пере-

оценить. Именно этот возраст наиболее благоприятен для совершенствования деятельности органов чувств, накопления представлений об окружающем мире.

В работах по специальной психологии детей с интеллектуальной недостаточностью, подчеркивается, что основным признаком интеллектуальной недостаточностью является недоразвитие познавательной стороны деятельности. Недоразвитие и недостатки познавательной деятельности проявляются и в сенсорно-перцептивном освоении детьми с интеллектуальной недостаточностью окружающего мира. Психофизиологические исследования выявили ряд особенностей в развитии восприятия детей, имеющие интеллектуальную недостаточность. Показано, что патологическая инертность и слабость нервных процессов детей с интеллектуальной недостаточностью выступает основой нарушения эмоционального общения с взрослым.

Изучение особенностей процесса развития восприятия у детей с интеллектуальной недостаточностью третьего года жизни показало отсутствие существенных изменений в развитии восприятия, дети остаются индифферентными к окружающему их предметному миру, не происходит развития сотрудничества со взрослыми, которое остается в зачаточном состоянии. Это приводит к тому, что у детей с интеллектуальной недостаточностью этого возраста в самостоятельных действиях с предметами чаще всего отсутствует практическая ориентировка, т.е. действия являются хаотическими, либо жестко направляются со стороны взрослого [1].

В исследованиях показано, что началом становления перцептивных действий детей с интеллектуальной недостаточностью является дошкольный возраст, поскольку в это время у детей пробуждается интерес к предметам окружающего мира. Так, А.А.Катаева считала, что пятый год жизни ребенка с интеллектуальной недостаточностью переломный в развитии, так как именно в этом возрасте формируется выбор предметов по образцу по цвету, форме, величине, то есть восприятие тех свойств предметов окружающего мира, которые основаны на перцептивной ориентировке. Кроме того происходит определенный учет свойств объектов в действии с дидактической игрушкой. Однако это проявление лишь некоторой общей тенденции в развитии восприятия, а к концу дошкольного возраста, по мнению А.А.Катаевой, лишь более половины детей с интеллектуальной недостаточностью достигают уровня развития восприятия, с которого нормально развивающиеся дети начинают дошкольный возраст.

Дальнейшие исследования А.А.Катаевой (1980) выявили и такую характерную черту восприятия детей с интеллектуальной недостаточностью, как способность выделять и дифференцировать внешние свойства предметов в тех случаях, когда восприятие является «целью» их деятельности. Если же восприятие становится «средством» для осуществления более широкой деятельности, дети с интеллектуальной недостаточностью затрудняются в проведении даже элементарных сенсорных операций. Кроме того, еще в исследованиях Г.В.Цикото (1971) был выявлен тот факт, что при решении задач дифференцировки, идентификации и наглядного обобщения в условиях наиболее мотивированной для детей деятельности (игровой) дошкольники с интеллектуальной недостаточностью пользуются примитивными способами решения предлагаемых задач. Следствием этого является большое количество ошибок при выполнении такого рода заданий. Еще большие затруднения выявлены у детей в использовании тех или иных представлений.

Изучение особенностей сенсорно-перцептивной сферы дошкольников с интеллектуальной недостаточностью выявило заметные нарушения последовательности формирования перцептивной ориентировки: часто в арсенале дошкольников с нарушением интеллекта отсутствуют поисковые пробы, а реализуются манипулятивные действия. Кроме того, от действий хаотических, неадекватных дети с интеллектуальной недостаточностью зачастую переходят к зрительному соотнесению (выбору по образцу). Однако при возникновении затруднений дети не переходят ни к примерива-

нию, ни к пробам, действия становятся хаотическими, неадекватными, либо вообще прекращаются, что объясняется, в частности, особенностями усвоения детьми с интеллектуальной недостаточностью сенсорного опыта[2].

В ряде психолого-педагогических исследований выявлены некоторые особенности сенсорно-перцептивной сферы детей с интеллектуальной недостаточностью к началу школьного обучения. Так, по данным К.И.Вересотской и др., время, которое требуется для оптимального восприятия нормальному ребенку, обычно бывает недостаточно ребенку с интеллектуальной недостаточностью (за-медленное протекание восприятия). Установлены и другие нарушения. И.М.Соловьев указывает на малую дифференцированность восприятия: образ восприятия беден деталями, так как ребенок не замечает некоторых частей и свойств объектов, что приводит к схематическому, упрощенному отражению объектов. Еще более затруднено восприятие ситуации: ребенок с интеллектуальной недостаточностью замечает в ситуации значительно меньше объектов и свойств, чем его нормально развивающийся сверстник (М.М.Нудельман). Экспериментально доказана еще одна важная особенность восприятия ребенка с интеллектуальной недостаточностью — затруднение структурного объединения воспринимаемого содержания. Там, где необходима интеллектуальная способность ребенка для объединения элементов в структурное целое, процесс восприятия затрудняется.

В целом ряде работ, посвященных изучению особенностей сенсорного развития детей дошкольного возраста с интеллектуальной недостаточностью, отмечается возможность усвоения детьми сенсорных эталонов. Этому способствует речевое развитие и усвоение слов, обозначающих эталонные свойства и отношения. В некоторых случаях выбор на основе слова оказывается у дошкольников с интеллектуальной недостаточностью более развитым, чем выбор по образцу. Это связано с тем, что слово указывает на свойство, подлежащее восприятию, дает фиксированный эталон. Вместе с тем исследователи отмечают отсутствие активных речевых высказываний и побудительных мотивов в процессе перцептивной деятельности детей с нарушением интеллекта (Е.А.Стребелева). Кроме того, по данным С.И.Давыдовой, С.Г.Ким, усвоение слов-названий сенсорных свойств и эталонов далеко не всегда приводит к тому, что дети с интеллектуальной недостаточностью могут учитывать внешние свойства предметов при решении более сложных задач. Результаты проведенных экспериментальных исследований свидетельствуют о сложном взаимоотношении восприятия и мышления детей с интеллектуальной недостаточностью.

Таким образом, несмотря на определенные сложности при проведении исследований восприятия детей дошкольного возраста (О.П.Гаврилушкина, 1976: А.А.Катаева, 1977), был накоплен достаточный экспериментальный и практический материал, свидетельствующий о нарушении всех компонентов перцептивной деятельности дошкольников с интеллектуальной недостаточностью. Далее при сохраненных функциях анализаторов происходит нарушение и потребностно-мотивационной, и операционально-исполнительской стороны, что требует специальной коррекционной работы. В системе коррекционно-воспитательной работы специальных учреждений для детей с выраженной интеллектуальной недостаточностью вопросы организации трудового обучения являются наиболее разработанными. Опыт практической работы воспитателей и учителей, а также проведенные теоретические исследования позволили выделить ряд особенностей деятельности, характерных для детей с выраженной с интеллектуальной недостаточностью. Установлено неумение планировать ход выполнения задания и подбирать рациональный способ реализации плана, нарушение контроля над выполнением действий, несогласованность практической и речевой деятельности (попытка речевой регуляции действий приводит к затруднению выполнения даже хорошо автоматизированного навыка).

Анализ имеющихся в нашем распоряжении литературных данных позволяет сделать предположение о том, что названные выше особенности являются характерными и для других видов деятельности детей с выраженной интеллектуальной недостаточностью, в том числе, перцептивной.

Недоразвитие перцептивной деятельности детей с интеллектуальной недостаточностью весьма неоднородно. Имея формально сохранные анализаторы как анатомо-физиологические предпосылки для получения сенсорной информации, глубоко с интеллектуальной недостаточностью ребенок «слушает, но не слышит, смотрит, но не видит» (Э.Сеген). Зачастую глубокое недоразвитие познавательной деятельности таких детей усугубляется госпитальными факторами, скудностью и ограниченностью внешних впечатлений. Если мир внешних впечатлений, раздражителей, как один из стимулирующих психику факторов недостаточен, дети становятся безынициативными[3].

Это приводит к своеобразию в формировании предметной, речевой, игровой, изобразительной деятельности. Так, в частности, в исследовании М.В.Бирюковой были выявлены некоторые особенности игры дошкольников с выраженной интеллектуальной недостаточностью. Дети данной категории плохо понимают и соблюдают условия игры. Лишь в созданных взрослым игровых ситуациях, опирающихся на эмоциональную сферу детей удалось достигнуть некоторых изменений: при использовании хороводных и подвижных игр с песенным сопровождением оказалось доступным поэтапное усвоение игровых действий. В результате дети сумели приобрести навыки адекватного поведения, овладели элементами игровых действий, начальным общением со сверстниками и фрагментарными речевыми проявлениями.

Таким образом, исследования показывают, что у детей дошкольного возраста с интеллектуальной недостаточностью имеются органические предпосылки сенсорного развития в виде природных анатомо-физиологических особенностей анализаторных систем. Однако установлено, что этих предпосылок недостаточно для самостоятельного первоначального освоения ребенком человеческого опыта. Кроме приспособления деятельности анализаторов к особенностям окружающего мира необходимо специальное обучение - целенаправленный процесс сенсорного воспитания, как в норме, так и при нарушениях интеллектуального развития.

Список цитированных источников:

1. Буянова, Р.С. Сенсорное развитие детей / Р.С. Буянова // Социальная работа. – № 12. – 2006. – С.8-12.
2. Вартан, В.П. Сенсорное развитие дошкольников. - Мн.: БРГУ, 2007. – 195с.
3. Назарова, Н.М. Специальная педагогика. / Под редакцией Назаровой Н.М. – М.: "АКАДЕМА", 2000. - 57 с.

НАРУШЕНИЯ ПРОСОДИЧЕСКОЙ СТОРОНЫ РЕЧИ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ СО СТЕРТОЙ ДИЗАРТРИЕЙ

Хаванская Я.Г., студентка 4 курса
(г. Могилев, МГУ имени А.А. Кулешова)

Научный руководитель – Габеева Л.Л., ст. преподаватель

В настоящее время одной из актуальных проблем логопедии является проблема стертой дизартрии, коррекция которой имеет важное медико-педагогическое и социальное значение. Исследователи (Е.Ф. Архипова, Л.В. Лопатина, Е.Ф. Собонович и др.) отмечают, что достаточно часто у школьников со стертой дизартрией встречаются нарушения просодики.

Е.Ф. Архипова в развернутой клинико-педагогической характеристике детей со стертой дизартрией описывает состояние просодической стороны речи и представляет материал по развитию интонационно-выразительных средств в онтогенезе и некоторые сведения о конкретных нарушениях просодии у детей со стертой дизартрией.

Просодическая сторона речи - это неотъемлемая часть речевой деятельности человека. Она представляет собой единство взаимосвязанных компонентов: мелодики, длительности, интенсивности, темпа речи и тембра произнесения. Состояние просодической стороны речи влияет на разборчивость, внятность, эмоциональный рисунок речи.

При подборе методики констатирующего эксперимента мы изучали материалы Т. Б. Филичевой, Л.С. Волковой, С.Н. Шаховской, О.В. Елецкой, Е.А. Лалаевой, И.В. Прищеповой, О.И. Азовой, Е.М. Мастоковой.

Л.С. Волкова и С.Н. Шаховская разработали методику обследования детей с дизартрией. Обследование строится на общем системном подходе, разработанном в отечественной логопедии, с учетом специфики описанных выше речевых и неречевых нарушений, общего психоневрологического состояния ребенка и возраста. [1]

В работах Р.И.Лалаевой, И.В. Прищеповой, О.И. Азовой, О.В. Елецкой и др. были использованы методы обследования, позволяющие изучить состояние фонематических процессов у данной категории детей.

Методика обследования речи, предложенная Г.А. Волковой и Е.М. Мастоковой, включает в себя изучение состояния звукопроизношения, состояния просодических компонентов речи, изучение фонематических функций, обследование моторики и т.д.

Для обследования детей со стертой дизартрией наиболее подходящей является методика исследования просодической стороны речи у детей, разработанная Е. Ф. Архиповой, так как в этой методике учитываются возрастные особенности детей, а также дизартрический аспект [2, с. 305].

Эта методика содержит следующие разделы: обследование восприятия ритма, воспроизведения ритма, восприятия интонации, логического ударения, воспроизведения логического ударения, интонации. Предлагается обследование модуляций голоса по высоте, силе, выявление назального тембра голоса, обследование восприятия и воспроизведения тембра, речевого дыхания, темпо-ритмической организации речи, состояния слухового самоконтроля.

Задачами методики является: выявление возможностей детей различать разнообразные интонационные структуры в импрессивной речи, возможности восприятия логического ударения, определение умения ребенка изменять громкость голоса, выявление эмоциональных характеристик голоса, обследование чувства ритма, темпо-ритмической организации речи, состояния слухового самоконтроля.

При обследовании у детей со стертой дизартрией восприятия и воспроизведения ритма было выявлено, что эти компоненты просодической стороны речи у детей нарушены. При воспроизведении ритма только 10% детей справились с этим заданием без помощи педагога, 40% не справились с заданием вообще или делали очень много ошибок, 30% детей выполняли задания с активным использованием помощи педагога и 20 % детей задания выполняли с ошибками, но по ходу задания самостоятельно их исправляли.

При восприятии ритма 60% детей со стертой дизартрией не справились с заданием или допустили много ошибок, 20% выполнили задания с использованием помощи педагога и 20% выполнили задания с ошибками, но по ходу работы самостоятельно их исправляли их.

В ходе обследования восприятия интонации было выявлено, что с помощью взрослого справляются 50% детей, не выполнили задание 20% детей и 30% самостоя-

тельно исправляли ошибки в ходе выполнения задания. При обследовании воспроизведения интонации было выявлено, что 40% детей активно использовали помощь педагога, 40% в ходе выполнения задания самостоятельно исправляли допущенные ошибки, а 20% вовсе не справились с заданием или допустили много ошибок.

При обследовании восприятия и воспроизведения логического ударения у детей со стертой дизартрией было выявлено, что 50% детей выполнили задания, активно используя помощь педагога, 20% школьников выполняли задания с ошибками, но в ходе выполнения исправляли их, 30% детей допустили много ошибок, либо не справились с заданием вообще.

При обследовании модуляции голоса по высоте было выявлено, что 50% школьников с дизартрией выполнили задание при использовании помощи педагога, 30% детей выполнили задание с небольшим количеством ошибок и 20% сделали много ошибок при выполнении задания.

В ходе обследования модуляции голоса по силе было выявлено, что 40% выполнили задание, активно используя помощь педагога, 30% не выполнили задание вообще или допустили много ошибок и 30% детей справились с заданием, самостоятельно исправляя ошибки по ходу его выполнения.

При выявлении назального (носового) оттенка голоса у детей экспериментальной группы было выявлено, что у 20% детей голос нормальный, отклонений от нормального тембра не отмечается, а у 80% школьников со стертой дизартрией наблюдается легкая степень нарушения тембра, тембр голоса назализованный.

При обследовании восприятия тембра голоса было выявлено, что 20% детей выполнили задание с ошибками, но ошибки исправляли самостоятельно, 60% школьников со стертой дизартрией активно использовали помощь педагога и 20% не справились с заданием или допустили много ошибок. При обследовании воспроизведения тембра голоса, выявлено, что 20% выполнили задание с ошибками, но ошибки исправляли самостоятельно, 50% допустили много ошибок или не справились с заданием вообще, 30% школьников выполнили задания, активно используя помощь педагога.

При обследовании речевого дыхания было выявлено, что у 10% детей диафрагмальный тип дыхания, они дифференцируют ротовой и носовой вдох и выдох, выдыхаемая струя сильная и целенаправленная. У 70% детей отмечается диафрагмальный тип дыхания, они дифференцируют ротовой и носовой вдох и выдох, снижен объем и сила выдоха, а 20% школьников имеют диафрагмальный тип дыхания, аритмичность вдоха, выдоха и малый объем, и силу выдоха.

Обследование темпо-ритмической организации речи позволило выявить, что 50% детей не справились с заданиями или допустили много ошибок, 30% активно использовали помощь педагога, а 20% школьников выполняли задания с ошибками, но в ходе выполнения самостоятельно исправляли ошибки.

При обследовании состояния слухового самоконтроля у ребенка со стертой дизартрией мы выявили, что у 30% детей отсутствует самоконтроль, у 60% школьников наблюдается начальная стадия формирования навыка самоконтроля. Только у 10% детей наблюдается стадия автоматизации навыка самоконтроля.

У младших школьников со стертой дизартрией наблюдались трудности в выполнении заданий. При обследовании восприятия и воспроизведения ритма и интонации школьники допускали ошибки, некоторые дети не справлялись. Восприятие и воспроизведение логического ударения также вызвало затруднения, никто из детей со стертой дизартрией не справился самостоятельно. У детей отмечается слабость в модуляции голоса по силе и высоте, а также у детей данной категории плохо развито речевое дыхание, у некоторых в речи присутствует назальный оттенок. Задания по обследованию темпо-ритмической организации речи не выполнила половина учеников. Большая

часть детей со стертой дизартрией имеют начальную стадию формирования навыка самоконтроля.

Таким образом, был выявлен ряд особенностей просодической стороны речи у детей с дизартрией: дети плохо воспринимают интонацию, допускают ошибки при воспроизведении интонации, с ошибками воспринимают логическое ударение, плохо воспроизводят логическое ударение, присутствует слабость в модуляции голоса по силе и высоте.

Исходя из данных диагностики, мы пришли к выводу о том, что детям со стертой дизартрией необходима специальная коррекционная работа по развитию просодической стороны речи.

Список цитированных источников:

1. Волкова, Л.С. Логопедия: Учеб. для студ. дефектол. фак. пед. высш. учеб. заведений / Под ред. Л.С. Волковой, С.Н. Шаховской. – 3-е изд., перераб. и доп. – М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2002. – 680 с.
2. Архипова, Е.Ф. Стертая дизартрия у детей: учебное пособие / Е. Ф. Архипова. — М.: АСТ: Астрель, 2006. – 319 с.

ИНТЕГРИРОВАННОЕ ОБУЧЕНИЕ И ВОСПИТАНИЕ ДЕТЕЙ С ОСОБЕННОСТЯМИ ПСИХОФИЗИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ

Шавкун А.В., студентка 4 курса

(г. Витебск, ВГУ имени П.М. Машерова)

Научный руководитель — Корнилова О.В., ст. преподаватель

Эволюция отношения общества и государства к лицам с ограниченными возможностями во многих странах сейчас проходит период от изоляции к интеграции.

В отечественной теории и практике обучения детей с отклонениями в развитии принято различать понятия «интеграция», «интегрированное обучение», «дифференциация», «дифференцированное обучение». Сущность и содержание этих понятий и процессов, за ними стоящих, разрабатывались такими учеными, как Л.С. Выготский, Г. Д. Глейзер, В. С. Леднёв, В.В. Коркунов, В.А. Лебединский, Н.Н. Малофеев, М.С. Певзнер, Н. М. Назарова, Е.Г. Речицкая, Н.В. Цукерман, Шедько Е.А., Шевчук Л.Е., Х. Мюллер-Колленберг и др[1].

Л.С. Выготский указывал на необходимость создания такой системы обучения, в которой удалось бы органически увязать специальное обучение с обучением детей с нормальным развитием. Он писал, что при всех достоинствах наша специальная школа отличается тем основным недостатком, что она замыкает своего воспитанника - слепого, глухого или умственно отсталого ребенка - в узкий круг школьного коллектива, создает замкнутый мир, в котором все приспособлено к дефекту ребенка, все фиксирует его внимание на своем недостатке и не вводит его в настоящую жизнь. Специальная школа вместо того, чтобы выводить ребенка из изолированного мира, обычно развивает в нем навыки, которые ведут к еще большей изоляции и усиливают его сепаратизм. Поэтому Л.С. Выготский считал, что задачей воспитания ребенка с нарушением развития является его интеграция в жизнь и создание компенсации его недостатка каким-либо другим путем. Причем, компенсацию он понимал не в биологическом, а в социальном аспекте, так как считал, что воспитателю в работе с ребенком, имеющим дефекты развития, приходится иметь дело не столько с биологическими факторами, сколько с их социальными последствиями. Л.С. Выготский считал, что широчайшая

ориентировка на нормальных детей должна служить исходной точкой пересмотра специального образования.

Таким образом, Л.С. Выготский одним из первых пытался обосновать идею интегрированного обучения [2].

Процесс интеграции затронул практически все мировые образовательные системы. В 1990-е годы в стране появились новые формы и модели обучения, ориентированные на интеграцию детей с особенностями психофизического развития в среду их нормально развивающихся сверстников. Причем если на начальных этапах этого пути формировался вариант социальной интеграции, при которой основное взаимодействие детей с разным уровнем психофизического развития осуществлялось во внеучебных формах общения, то в дальнейшем появились различные модификации модели социально-образовательной интеграции. Данная модель предполагает не только социальное партнерство, но и различные варианты совместного получения образования на всех ступенях обучения и воспитания детей.

Демократические и социальные преобразования, начавшиеся в нашем государстве с середины 1990-х годов, выдвинули в разряд актуальных проблему гуманизации общества, необходимость осознания того, что человек – важнейшая ценность и забота о нем – главная задача демократического государства, предусмотренная нормами международного гуманитарного права.

Сегодня дети с особенностями психофизического развития могут получить психолого-педагогическую помощь как в раннем, дошкольном, так и в школьном возрасте, но особую актуальность приобретает опыт оказания образовательных услуг для детей разных категорий в условиях обычных общеобразовательных учреждений, то есть в условиях социально-образовательной интеграции, когда дети не только совместно проводят досуг, но и получают образование, находясь определенное время, большее или меньшее, среди нормально развивающихся сверстников на учебных занятиях или уроках.

Под социально-образовательной интеграцией понимают особую педагогическую систему, которая, во-первых, принимает на себя ответственность за процесс и результаты совместного обучения, воспитания и развития детей с разным уровнем и темпом психофизического развития; во-вторых, имеет адекватную потребностям, возможностям и способностям воспитанников и обучающихся предметно-развивающую, материально-техническую и образовательно-воспитательную среду; в-третьих, обеспечивается совместной мультидисциплинарной деятельностью команды специалистов, тесно взаимодействующих как с родительской общественностью, так и со специалистами иных (не только образовательных) министерств и ведомств, заинтересованных в максимально эффективной социальной и образовательной адаптации воспитанников и обучающихся в социуме [3].

Интегрированное обучение и воспитание – организация специального образования, при которой обучение и воспитание лиц с особенностями психофизического развития осуществляется одновременно с лицами, не относящимися к лицам с особенностями психофизического развития

Интегрированное обучение и воспитание в Республике Беларусь может быть организовано в дошкольных учреждениях образования и в средних школах.

В средних школах могут быть открыты классы интегрированного обучения и воспитания, в дошкольных учреждениях могут быть открыты группы интегрированного обучения и воспитания.

Цель интегрированного обучения :способствовать успешной социализации учащихся с особенностями психофизического развития.

Задачи интегрированного обучения:

- освоение содержания образовательной программы специального образования лицами с особенностями психофизического развития в соответствии с образовательными стандартами специального образования;
- исправление и (или) ослабление имеющихся у обучающихся физических и (или) психических нарушений;
- обеспечение социально-психологической поддержки обучающимся и оказание им психологической помощи;
- создание специальных условий для получения специального образования обучающимися с учетом особенностей их психофизического развития;
- формирование и развитие способности к профессиональному самоопределению;
- формирование позитивно ориентированной личности;
- профилактика девиантного поведения у учащихся с особенностями психофизического развития.

Классы интегрированного обучения и воспитания:

- полной наполняемости;
- неполной наполняемости.

Наполняемость классов интегрированного обучения и воспитания не должна превышать 20 учащихся, из них:

- не более трех лиц с особенностями психофизического развития нарушениями однородного характера — при обучении и воспитании детей с интеллектуальной недостаточностью, или неслышащих детей, или незрячих детей, или детей с нарушениями функций опорно-двигательного аппарата (со значительным и резко и резко выраженным нарушением передвижения или его отсутствием);
- не более шести лиц с особенностями психофизического развития с нарушениями однородного характера слабослышащих детей, или слабовидящих детей, или детей с тяжелыми нарушениями речи, или детей с нарушениями психического развития (трудностями в обучении);
- не более четырех лиц с особенностями психофизического развития с разными (не более двух) нарушениями развития [1].

Ученые, занимающиеся вопросами интеграции, выделяют некоторые проблемы в условиях интегрированного обучения. Проблема первая: в классах интегрированного обучения есть «социально изолированные» ученики, находящиеся в самоизоляции.

Имеет место скрытая дезадаптация. Это свидетельствует о необходимости проведения в сотрудничестве с психологом и педагогом социальных занятий по организации социального взаимодействия. Создание благоприятного климата для изолированных детей предполагает включение их в интересную для них деятельность. В условиях образовательной интеграции требуется выявление и отслеживание специфики межличностных взаимоотношений в группе (классе), формирование помогающего поведения, включение учеников в деятельность, приносящую пользу другому человеку.

Вторая, не менее значимая, проблема — организация качественного трудового обучения и формирование жизнеспособной личности, подготовленной к самостоятельной жизни в социуме. Но для трудового обучения не всегда создана материально-техническая база, нет нужного взаимодействия между интегрированными и вспомогательными школами [2].

В условиях образовательной интеграции наиважнейшим является обеспечение связи получаемых знаний с жизнью, без чего невозможна активная адаптация в окружающем мире. Социальная ситуация развития ученика в условиях закрытого учреждения образования не способствует овладению им новыми социальными связями и подготовке к независимому, самостоятельному образу жизни. Знания, получен-

ные в школе, не всегда можно применить в жизни. Ограниченная жизненная компетенция затрудняет успешную интеграцию в жизни общества[3].

Таким образом, интегрированное обучение и воспитание занимает особое место в ряду актуальных проблем специального образования. Интегрированное обучение и воспитание – форма организации специального образования, при которой обучение и воспитание детей с особенностями психофизического осуществляется в общеобразовательных учреждениях образования, создавших специальные условия для пребывания и получение образования такими детьми.

Список цитированных источников:

1. Варёнова, Т.В. Теория и практика коррекционной педагогики: Учеб.пособие / Т.В.Варёнова. – Мн.: ООО «Асар», 2003. – 288 с.
2. Екжанова, Е.А. Основы интегрированного обучения: пособие для Вузов / Е.А. Екжанова, Е.В. Резникова. - М.: Дрофа, 2008. - 210 с.
3. Коноплева, А.Н. Проблемы и перспективы образовательной интеграции в Республике Беларусь / А.Н. Коноплева //Дефектология. – 2006. – №5.- С. 3-9.

ИНТЕГРАЦИЯ ИНФОРМАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В СИСТЕМУ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Шавлюга А.Л., студент 5 курса

(г. Витебск, ВГУ имени П.М. Машерова)

Научный руководитель – Швед М.В., ст. преподаватель

Информатизация общества – это глобальный социальный процесс, особенность которого состоит в том, что доминирующим видом деятельности в сфере общественного производства является сбор, накопление, обработка, хранение, передача, использование, продуцирование информации, осуществляемые на основе современных средств микропроцессорной и вычислительной техники, а также разнообразных средств информационного взаимодействия и обмена.

Следует отметить, что сегодня роль информационных технологий чрезвычайно важна, не только в процессе интеллектуализации общества, но и в системе образования и культуры. Широкое использование данных технологий в самых различных сферах деятельности человека диктует целесообразность наискорейшего ознакомления с ними, начиная с ранних этапов обучения.

Информационные технологии можно рассматривать как элемент и функцию информационного общества, направленную на регулирование, сохранение, поддержание и совершенствование системы управления нового сетевого общества. Если на протяжении веков информация и знания передавались на основе правил и предписаний, традиций и обычаев, культурных образцов и стереотипов, то сегодня главная роль отводится технологиям.

Свойства информационных технологий:

- Информационные технологии позволяют активизировать и эффективно использовать информационные ресурсы общества, которые сегодня являются наиболее важным стратегическим фактором его развития.
- Информационные технологии позволяют оптимизировать и во многих случаях автоматизировать информационные процессы, которые в последние годы занимают все большее место в жизнедеятельности человеческого общества.
- Информационные процессы являются важными элементами других более сложных производственных или же социальных процессов.

В данный исторический период знания являются одним из самых важных ресурсов. Быстрый прогресс в знаниях и легкий доступ к информации становится движущей силой экономического и социального развития. В настоящее время значение информационных технологий определяется следующим образом:

- Информационные и коммуникационные технологии являются одними из движущих сил глобализации. Они объединяют людей и приносят новые инструменты для развития. В области образования, широкое внедрение новых цифровых технологий представляет большие возможности и инициирует новые педагогические подходы к возрастающим требованиям современного общества;

- Такое видение развития информационного общества предполагает применение новых педагогических технологий и соответствующих методов обучения. В связи с этим, информационные и коммуникационные технологии (ИКТ) стали наиболее подходящим инструментом, который может помочь людям с различными требованиями обучения осуществлять свое право на образование, занятость, социальную жизнь и отдых, а также доступ к информации. Использование новых технологий в сфере образования должны усилить независимость, интеграцию, и равные возможности для всех людей [1].

Теоретические аспекты и специфика процесса информатизации образования отражены в трудах Л. И. Абрамова, А. И. Голикова, Н. И. Захаровой, Н. И. Листопад, И. В. Пилецкого, О. В. Покалицына, И. В. Роберта и др. Педагогические основы содержания информационно-образовательной среды в специальном образовании раскрыты в работах О. И. Кукушкиной, О. А. Счеснович, Н. Н. Спмылкиной, И. Е. Петкевича, Е. Э. Кравчени, Т. К. Королевской, Т. К. Королёвой, В. В. Гордейко, Е. Л. Гончаровой, Л. В. Ананьева и др.

Роль ИКТ в образовательных потребностях людей с ограниченными возможностями являются значительно разнообразнее. С одной стороны, они должны, как и их сверстники, получить знания и навыки, необходимые в обществе, в котором они живут. С другой стороны, они имеют (по определению) дополнительные требования (часто упоминается как особыми образовательными потребностями), вызванные функциональными ограничениями, которые влияют на способность учащихся к доступу к стандартным образовательным методам обучения. В этом контексте, применение ИТ очень важно, так как они играют важную роль в обеспечении высокого качества образования для людей с ограниченными возможностями.

По мнению Петкевич И. Е., внедрение информационных технологий в обучение детей с особенностями психофизического развития связано с решением двух фундаментальных задач: 1) научить учащихся с особенностями психофизического развития грамотно пользоваться новыми орудиями деятельности; 2) использовать новые компьютерные технологии в целях коррекции нарушений и общего развития данной категории детей. Проблема состоит в сочетании решения этих задач, определения приоритетов и соподчиненности задач в подходе к реальному процессу специального обучения [2].

Использование информационных технологий в образовании учащихся с особенностями психофизического развития предполагает постановку и решение трёх основных целей: 1) компенсаторные и коррекционные цели - применение информационных и коммуникационных технологий позволяет возместить нарушения функций организма и оптимизировать процесс получения знаний учащимися; 2) дидактические цели - способствуют оптимизации учебно-воспитательного процесса, стимулируют появление новых технологий обучения учащихся с особенностями психофизического развития; 3) коммуникативные цели - облегчают процесс коммуникации, позволяют реализовать свои способности, содействуют расширению социальных связей [3].

Кукушкина О. И. отмечает, что информационные технологии смогут сыграть прогрессивную роль в развитии образования детей с особенностями психофизического развития при следующих условиях: 1) если на уровне профессионального мышления специалистов будет осознана опасность бездумного внедрения в специальное обучение массовых компьютерных программ, построенных без учета специфических особенностей развития учащихся с особенностями психофизического развития, а потому вытесняющих сам смысл дифференцированного, развернутого, поэтапного обучения, являющегося достоянием современной специальной педагогики; 2) если будут создаваться специализированные программные продукты для учащихся с особенностями психофизического развития с учетом общих закономерностей и специфических особенностей их развития; 3) если специализированные программные продукты будут содержать новые педагогические технологии решения традиционных задач, нести в себе новые коррекционные задачи, развивающие содержание обучения, представлять собой педагогические технологии решения этих новых задач; 4) если содержание курса подготовки и переподготовки специалистов к использованию компьютерных технологий в специальном обучении не будет ограничено и сведено к обучению управлению компьютером как машиной [4].

Для некоторых людей с особыми потребностями, технологические решения будут единственным способом гарантировать, что они могут реализовать свои потребности, мнения и точки зрения. Для них, доступ к ИТ - решениям является жизненно необходимым. Поддержка в области ИТ в инклюзивном образовании важна, поскольку она охватывает вопросы, относящиеся к кругу потенциальных потребностей в обучении. Ключевые способы, в которых ИТ могут поддержать образовательные возможности для детей с особенностями психофизического развития являются следующие:

- Определение предварительного уровня личного развития (навыков и умений);
- Оказание помощи в личном развитии, формируя новые навыки или обновлении существующих;
- Улучшение доступа к информации;
- Преодоление географической или социальной изоляции через цифровые коммуникации;
- Повышение мотивации и осведомленности о преимуществах ИТ.

В новом тысячелетии, онлайн доставка стала наиболее распространенным, самый быстрым, самым гибкий, и возможно, инновационным способом представления информации. Учебные курсы могут использовать различные технологии для облегчения процесса обучения и взаимодействия между участниками: асинхронные и синхронные коммуникации, средства совместной работы (адрес электронной почты, доски объявлений, чаты, видеоконференции, и телеконференций), интерактивные элементы (симуляторы виртуальной реальности и игры), различные тестирования и методы оценки (самооценка, тестирование, и т.д.). Содержание образования может быть представлена в различных средствах массовой информации: текст на сайте, мультимедиа, таких как цифровое аудио, цифровое видео, анимированные изображения, и среды виртуальной реальности. Это содержание может быть создано множеством путей, используя различные инструменты авторинга.

В настоящее время ассортимент и масштабы дистанционных курсов, доступных в Интернете чрезвычайно расширился. Они приобрели авторитет в качестве действительно жизнеспособного альтернативного подхода к преподаванию и обучению, равного традиционному взаимодействию лицом к лицу в обычной школе. Новые информационные и коммуникационные технологии есть потенциал, чтобы предложить огромные возможности для всех обществ и индивидов альтернативные и часто дешевые способы к доступу и распространению информации. Прогресс в области дистан-

ционного образования имеет важное значение в образовании людей с особенностями психофизического развития и предоставляет им доступ к учебной деятельности в любом месте по всему миру.

Успешное использование этих достижений в системе как специального образования, так и инклюзивного образования зависит от предоставленной соответствующей законодательной и нормативной среды, а также на устранение барьеров и ограничений. Только тогда, когда эти условия будут выполнены, информационное общество реализует свой потенциал и достигнет конечной цели – расширение прав и возможностей путем обеспечения доступа к знаниям для всех граждан, в том числе тех, кто уязвим и изолирован. Для обеспечения того, чтобы лица с особенностями психофизического развития могли полностью участвовать в процессе на основе ИКТ, мы должны тщательно проанализировать требования определенной группы учащихся и давать рекомендации о том, как выбрать наиболее подходящую технологию, которая будет адекватна их потребностям.

Интеграция современных информационных технологий в систему инклюзивного образования позволит решить такие проблемы, как: 1) приобретение недостающих навыков и знаний по изучаемым предметам (доступ к многочисленным информационным ресурсам); 2) получение детьми дополнительного образования по предметам, способствующим их социализации, развитию творческих способностей, активизации учебного процесса; 3) развитие творческих способностей и приобретение начальных профессиональных навыков, которые станут основой будущей профессии; 4) приобретение нового опыта общения с высококвалифицированными педагогами, со сверстниками, друзьями, решение коллективных задач, работа над проектами; 5) использование новейших технологий в качестве средств социальной и профессиональной реабилитации учащихся с особенностями психофизического развития.

Список цитированных источников:

1. ICTs in Education for People with Special Needs. Specialized Course. // UNESCO Institute for Information Technologies in Education. – Moscow. – 2006. – 160 с.
2. Петкевич, И.Е. Применение информационных и коммуникационных технологий в специальном образовании / И.Е.Петкевич // Дефектология. – 2006. – № 1. – С 3–14.
3. Гордейко, В.В. Проблема разработки и внедрения информационных технологий в специальном образовании / В.В.Гордейко // Специальная адукацыя. – 2008. – № 1. – С. 32–35.
4. Кукушкина, О.И. Использование информационных технологий в области развития представлений о мире (сообщение 3) / О.И.Кукушкина // Дефектология. – 2006. – № 2. – С. 61–67.

СПЕЦИФИКА РАЗВИТИЯ РЕЧИ У ДЕТЕЙ С ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНОЙ НЕДОСТАТОЧНОСТЬЮ

Щерба Н.Н., студентка 3 курса

(г. Витебск, ВГУ имени П.М. Машерова)

Научный руководитель – Корнилова О.В., ст. преподаватель

Речь играет огромную роль в психическом развитии ребёнка, в развитии мышления и в психической деятельности в целом. Включение речи в познавательную деятельность ребёнка перестраивает его основные психические процессы. Так мыслительные операции, как анализ, синтез, сравнение, обобщение, абстракция развиваются и совершенствуются по мере овладения речью.

Развитие речи ребёнка играет важную роль в формировании и становлении его психического развития. Благодаря речевому общению отражение мира в сознании одного человека постоянно пополняется и обогащается тем, что отражается в общественном сознании, связывается с достижениями всей общественно-производственной и культурной деятельности человечества. Таким образом, речь является основой коммуникативной функции, которая осуществляется посредством того или иного языка.

Речь - необходимая основа человеческого мышления; мыслительные процессы развиваются и совершенствуются по мере того, как ребенок овладевает речью.

С другой стороны, процесс постепенного овладения речью является одним из основных показателей нормального психического, а отчасти и физического развития ребенка. Обязательным условием для полноценного развития ребёнка является его нормальная речевая деятельность. Для нормальной речевой деятельности необходима целостность и сохранность всех структур мозга. Особое значение для развития речи имеют слуховая, зрительная и моторная системы.

Речь ребенка развивается постепенно. Появление слов у детей с проблемами в развитии, отделено от их использования в речи гораздо большим временным интервалом, чем это имеет место в норме. Запаздывание становления речи характерно для таких детей и проявляется во всех аспектах их речевой деятельности. [1]

В данной статье рассматривается специфика речевого развития детей с интеллектуальной недостаточностью. У детей с интеллектуальной недостаточностью выраженное отставание в развитии речи. Оно имеет тотальный равномерный характер и касается недоразвития как импрессивной, так и экспрессивной речи, что обусловлено недостаточным развитием познавательных процессов, вследствие органического поражения головного мозга.

У детей с интеллектуальной недостаточностью особенности речевого развития проявляются не только в запаздывании речи, но и в характере её проявления. Резкое отставание наблюдается уже в период доречевых вокализаций. Если в норме спонтанный лепет у детей появляется в период от 4 до 8 месяцев, то у умственно отсталых детей лепет отмечается в период от 12 до 24 месяцев.

Словарный запас учащихся младших классов вспомогательной школы значительно меньше, чем словарь их здоровых сверстников. Их словарный запас очень беден. Фразы бедные, односложные. Разница между пассивным и активным словарем, существующая и в норме, у детей с нарушением интеллекта особенно велика.

Особенно плохо формируется активный словарь, он перегружен штампами (одними и теми же словосочетаниями). Нарушение грамматического строя связано с редкостью использования прилагательных, предлогов и союзов, которых не хватает в активном словаре. В школьном возрасте остаются те формы речи, которые они восприняли ещё в 3-4 года.

Речевые нарушения у детей с нарушением интеллекта подразделяются на две группы.

1. Недоразвитие речи, как симптом синдрома олигофрении. У ребёнка недостаточное внимание, восприятие, слабая память, нет достаточного контроля за своими действиями и за речью. Как одно из проявлений олигофрении отмечается несформированность фонетико-фонематической и лексико-грамматической сторон речи.

2. На фоне олигофрении могут быть любые речевые нарушения не как проявление умственной отсталости, а дополнительно к ней без причинно-следственной соотнесенности речевой и интеллектуальной неполноценности.

Все речевые нарушения у умственно отсталых детей встречаются чаще, чем у детей с нормальным интеллектом. У детей с отклонениями в речевом развитии след-

ствие нарушения тех или иных звеньев речевой системы (а в тяжёлых случаях — всей речевой системы) спонтанное поэтапное формирование речевых умений и навыков встречает определённые затруднения, которые усугубляются дефицитом средств общения, отсутствием полноценных условий накопления необходимого речевого опыта. Образовавшиеся таким образом элементарные речевые умения оказываются явно недостаточными для осуществления полноценной деятельности общения.

При несложных формах олигофрении формирование речи идет путями, близкими к формированию речи в норме, но отстает по срокам.

Изучение речи умственно отсталых детей обнаружило недостаточность и своеобразие всего их речевого развития.

Наиболее характерными чертами детей с интеллектуальной недостаточностью являются:

- а. инертность, обнаруживающаяся в особой устойчивости старых, ранее выработанных связей, в их стереотипном, персеверативном проявлении;
- б. слабость активного торможения, с чем связана импульсивность одних детей и вялость, тормозимость других;
- в. общее недоразвитие всей психики.

Следствие этих свойств — неустойчивость, отвлекаемость внимания, недостаточность процессов синтеза и анализа.

Все указанное ограничивает расширение жизненного опыта ребёнка, развитие его интересов и потребность в общении с окружающими. В речевых проявлениях дети с интеллектуальной недостаточностью еще менее инициативны, не пользуются даже теми небольшими возможностями, которые у них имеются, сами в контакт не вступают, на настойчивый вопрос часто отвечают или кивком головы, или случайным словом (одним из слов вопроса или названием предмета, который попал в поле их зрения).

Речь ребенка с возрастом постепенно развивается, но все же остается своеобразно нарушенной. С поступлением во вспомогательную школу речь начинает развиваться быстрее благодаря общепедагогическому воздействию школы. Работу над речью проводит педагог на всех уроках, в особенности на уроках развития речи и чтения, так как обучение грамоте требует известного уровня речевого развития и, в частности, правильного звукопроизношения [2].

По мнению С. Я. Рубинштейн, основными причинами недоразвития речи детей с интеллектуальной недостаточностью являются «слабость замыкательной функции коры, медленная выработка новых дифференцировочных связей во всех анализаторах». В связи с медленно развивающимися дифференцировочными условными связями в области речеслухового анализатора ребенок с интеллектуальной недостаточностью долго не различает звуки речи, не дифференцирует слова, произносимые окружающими, в связи с чем недостаточно точно и четко воспринимает речь окружающих.

Для того чтобы ребенок умел воспроизводить сложный комплекс, осуществляющий артикулирование, необходимо нормальное развитие речевой моторики.

Развитие как общей, так и речевой моторики у детей с интеллектуальной недостаточностью протекает замедленно, не дифференцированно. В процессе артикуляции звуков у них наблюдается неточность речевых движений, недостаточный их объем, замены, вялость мышечного тонуса, нечеткость кинестетических ощущений.

Речевое развитие осуществляется не только и не столько путем имитации, подражая речи окружающих. В основе овладения речью лежит становление сложных функциональных структур, соответствующих системе языка. Основным условием формирования таких структур является возможность анализа воспринятой речи и последующий синтез, обобщение. Таким образом, развитие речи происходит

через усвоение языковых обобщений: фонематических, лексических, грамматических.

В связи с недоразвитием аналитико-синтетической деятельности у этих детей с большим трудом формируются все языковые обобщения, замедленно усваиваются все закономерности языка.

Все указанные факторы определяют как медленный темп усвоения речи, так и качественное недоразвитие всех ее компонентов: фонетико-фонематической стороны, лексики и грамматического строя речи.

У этой категории детей отмечается большая распространенность нарушений фонетической стороны речи. Особенно распространенными среди нарушений устной речи являются нарушения звукопроизношения. Выделяют следующие причины большой распространенности нарушений звукопроизношения у детей с интеллектуальной недостаточностью.

Первая причина – общее недоразвитие познавательной деятельности оказывает свое отрицательное влияние на овладение звуковым составом речи. Эти дети не фиксируют внимание на звуковом оформлении слов, так как звуковая сторона их речи является более отвлеченным и неконкретным явлением, чем ее содержание.

Вторая причина – большое количество нарушений звукопроизношения определяется недоразвитием фонематического восприятия, процесса дифференциации, различения фонем. Одним из важнейших условий формирования правильного звукопроизношения является четкое восприятие фонем в речи окружающих. Чтобы научиться правильно произносить звук, надо его уметь отличать от всех других, в том числе и близких, оппозиционных звуков. Если же у ребенка нет четкого слухового образа звука, то он не имеет образца для подражания и не может контролировать свое произношение.

Третья причина – недоразвитие как общей, так и речевой моторики. Формирование правильного произношения звуков речи невозможно без достаточного развития тонких, координированных, точных движений речевого аппарата, а у большей части детей с интеллектуальной недостаточностью встречаются значительные нарушения общей и речевой моторики: параличи, парезы, гиперкинезы и т.п.

Четвертая причина – нарушения в строении артикуляторного аппарата: прогнатии, прогении, передние открытые прикусы, боковые открытые прикусы, неправильное расположение зубов, высокое и узкое нёбо, толстый язык и др. затрудняют овладение произношением многих звуков, являются предрасполагающим фактором их искажения.

У детей с интеллектуальной недостаточностью имеется недоразвитие и лексико-грамматического строя речи. Словарный запас этих детей значительно беднее, чем у нормальных детей. Наблюдается большая разница между объемом пассивного и активного словаря. Активный словарь этих детей по объему гораздо меньше пассивного. Речь детей младшего школьного возраста состоит в основном из существительных и обиходных глаголов. Редко встречаются прилагательные, наречия, союзы.

У всех детей с нарушением интеллекта наблюдаются отклонения в речевом развитии разной степени выраженности. Речевое недоразвитие обнаруживается в нарушениях всех компонентов речи. Звукопроизношение часто удаётся исправить к окончанию начальной школы, а бедность словаря и недостаточная дифференцированность значений слов часто сохраняется до старших классов.

Наиболее сложной для детей с интеллектуальным недоразвитием представляет связная речь. У данных детей уровень развития диалогической речи, столь необходимой для социальной адаптации человека, крайне низкий, овладение монологической речью оказывается чрезмерно сложной задачей.

Отставание и особенности становления устной речи обуславливают трудности в овладении письменной речью. Регулятивная функция речи также недостаточно сформирована. Таким образом, обнаруживается тесная взаимозависимость в развитии речи и мышления, патологическое формирование которых в свою очередь связано с нарушением формирования других психических процессов. Для ребенка с отклонениями в развитии необходима длительная, постоянная, требующая особой подготовки помощь, как педагогов, так и близких, их любовь, терпение и выдержка [4].

Список цитированных источников:

1. Баряева, Л.Б., Гаврилушкина, О.П., Зарин, А.П., Соколова, Н.Д./ Коррекционная педагогика. - СПб.: СОЮЗ, 2001г. - 320 с.
2. Катаева, А.А. Дошкольная олигофренопедагогика / А.А. Катаева, Е.А. Стребелёва. – М.: Владос, 2005 – 245с.
3. Психология лиц с умственной отсталостью: Уч метод.пособие / Составитель Е.А. Калмыкова. – Курск: Курск.гос. ун-т, 2007. – 121 с.
4. Дефектология. Словарь-справочник/ под.ред. Пузанова. М. 1996г. с.30.

СОДЕРЖАНИЕ

ПРЕДИСЛОВИЕ	3
ЧАСТЬ I. ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ПРОБЛЕМЫ ВОСПИТАНИЯ И ОБУЧЕНИЯ	
<i>Абабурка К.М.</i> МАГЧЫМАСЦІ БЕЛАРУСКАГА НАРОДНАГА ЎЗОРУ ЯК СРОДКУ ВЫХАВАННЯ ПАТРЫЯТЫЧНЫХ ПАЧУЦЦЯЎ У ДЗЯЦЕЙ СТАРЭЙШАГА ДАШКОЛЬНАГА ЎЗРОСТУ	4
<i>Амасович Н.В.</i> ВОСПИТАТЕЛЬНЫЙ ПОТЕНЦИАЛ ВИТЕБСКОГО РЕГИ- ОНА В ПАТРИОТИЧЕСКОМ ВОСПИТАНИИ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДО- ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА	7
<i>Андреева Ю.К.</i> СОЧИНЕНИЕ КАК ВИД ТВОРЧЕСКОЙ РАБОТЫ В НАЧАЛЬНЫХ КЛАССАХ	10
<i>Байдо И.В.</i> КРАЕВЕДЧЕСКИЙ ПОДХОД В ИЗУЧЕНИИ РУССКОГО ЯЗЫКА В НАЧАЛЬНЫХ КЛАССАХ	13
<i>Баранова А.С.</i> ОСОБЕННОСТИ НРАВСТВЕННОГО ВОСПИТАНИЯ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ	15
<i>Баранок В.Н.</i> МЕДИКО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПОДГОТОВКА ШКОЛЬНИКОВ	17
<i>Беляев И.А., Татти П.С.</i> ПРЕДСТАВЛЕНИЯ БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ О ФАКТОРАХ СТАНОВЛЕНИЯ ИХ ЭТНИЧЕСКОЙ ИДЕНТИЧНОСТИ ...	19
<i>Богачева Е.М., Данич О.В.</i> ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНОЕ ИССЛЕДОВАНИЕ УРОВНЯ ФОРМИРОВАННОСТИ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ СТУДЕНТОВ-ИНОСТРАНЦЕВ	21
<i>Бортник А.С.</i> ВОЗМОЖНОСТЬ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ АНИМАЦИОННОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ НА УРОКАХ ВНЕКЛАССНОГО ЧТЕНИЯ В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ	25
<i>Бумаженко Н.И., Бумаженко А.И.</i> СПЕЦИФИКА ФОРМИРОВАНИЯ НАВЫКОВ РЕЧЕВОГО ЭТИКЕТА В ДОШКОЛЬНОМ ВОЗРАСТЕ	27
<i>Быковская М.Л.</i> ФОРМИРОВАНИЕ У УЧАЩИХСЯ ПРЕДМЕТНЫХ УМЕНИЙ ПРИ ОБУЧЕНИИ АЛГЕБРАИЧЕСКОМУ МАТЕРИАЛУ В УСЛОВИЯХ ДИФФЕРЕНЦИРОВАННОГО ОБУЧЕНИЯ МАТЕМАТИКЕ НА I СТУПЕНИ ОБЩЕГО СРЕДНЕГО ОБРАЗОВАНИЯ	31
<i>Вагулька М.А.</i> АНТРАПАНАМІЧНЫ МАТЭРЫЯЛ У ПАДРУЧНІКАХ ДЛЯ ПАЧАТКОВЫХ КЛАСАЎ	35
<i>Валентава Я.А.</i> ФАРМІРАВАННЕ КРЫТЫЧНАГА МЫСЛЕННЯ НАВУЧЭНЦАЎ НА ЎРОКАХ ЛІТАРАТУРНАГА ЧЫТАННЯ	37
<i>Галанзовская В.С.</i> УСЛОВИЯ РАЗВИТИЯ ВОООБРАЖЕНИЯ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ НА УРОКЕ	41
<i>Герасимова К.О.</i> ОСВОЕНИЕ ШКОЛЬНИКАМИ ОСНОВНЫХ МУЗЫКАЛЬНЫХ ПОНЯТИЙ В ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ШКОЛЕ	43
<i>Гнатенко С.А.</i> ИСПОЛЬЗОВАНИЕ КОМПЬЮТЕРНОЙ ИГРЫ «ПРОЦЕНТЫ ПРИ ПОКУПКАХ» В ПРЕПОДАВАНИИ МАТЕМАТИКИ	45
<i>Голубева Е.В.</i> МИР ДЕТСТВА В ДИАЛОГАХ РОМАНА Ф.С. ФИЦДЖЕРАЛЬДА «ВЕЛИКИЙ ГЭТСБИ»	48

Голубева Ю.С. СПЕЦИФИКА АНИМАЦИОННОГО ХУДОЖЕСТВЕННОГО ТЕКСТА КАК СРЕДСТВА РАЗВИТИЯ РЕЧИ	51
Гордийчук А.А. ФОРМИРОВАНИЕ ДУХОВНО-НРАВСТВЕННОЙ КУЛЬТУРЫ ЛИЧНОСТИ УЧАЩИХСЯ ПОДРОСТКОВОГО ВОЗРАСТА	54
Гребенцов А.Г. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ МУЛЬТИМЕДИА В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ	56
Гудова А.А. ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ ПО ЭТИМОЛОГИИ СЛОВАРНЫХ СЛОВ	59
Драбо Н.В. ВОЗМОЖНОСТИ НЕСТАНДАРТНЫХ УРОКОВ МУЗЫКИ В РАЗВИТИИ ВОООБРАЖЕНИЯ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ	61
Дубко А.А. ФОРМИРОВАНИЕ ОЦЕНОЧНЫХ ВЫСКАЗЫВАНИЙ ПУТЕМ НАПИСАНИЯ СОЧИНЕНИЙ ОЦЕНОЧНОГО ТИПА В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ	63
Ероменко Р.П. СОВРЕМЕННАЯ МОДЕЛЬ ПОЛИКУЛЬТУРНОГО ВОСПИТАНИЯ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА	67
Ершова Н.В. ДИАГНОСТИКА ТОЛЕРАНТНОСТИ В СТУДЕНЧЕСКОЙ СРЕДЕ УЧРЕЖДЕНИЙ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ РЕСПУБЛИКИ БЕЛАРУСЬ	70
Иванова К.А. ОРГАНИЗАЦИЯ ТЕСТИРОВАНИЯ ИНОЯЗЫЧНЫХ ГРАММАТИЧЕСКИХ НАВЫКОВ НА НАЧАЛЬНОМ ЭТАПЕ ОБУЧЕНИЯ	73
Ивашкевич К.А. ДЕТЕРМИНАНТЫ ДИНАМИКИ СИСТЕМЫ ЦЕННОСТНЫХ ОРИЕНТАЦИЙ СТУДЕНТОВ ГУМАНИТАРНЫХ И ТЕХНИЧЕСКИХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ ПРИ ОБУЧЕНИИ В ВУЗЕ	76
Изотова Н.Ю. ТЕСТ КАК ФОРМА КОНТРОЛЯ НАД КАЧЕСТВОМ УЧЕБНЫХ ДОСТИЖЕНИЙ ПО РУССКОМУ ЯЗЫКУ	79
Киселева Т.Е., Сусед-Виличинская Ю.С., Шаропова И.А. ЭКОЛОГИЧЕСКАЯ ПОДГОТОВКА МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ НА УРОКАХ И ВО ВНЕКЛАССНОЙ РАБОТЕ	82
Карчагіна В.М. Выхаванне (грамадзянска-патрыятычнае) асобы вучня сродкамі роднай мовы і літаратуры	84
Крицкая Н.В., Ковалевская Т.А. ТЕХНОЛОГИЯ МОДЕРАЦИИ КАК ЭФФЕКТИВНОЕ СРЕДСТВО ОБУЧЕНИЯ	88
Куница Е.А. ФОРМИРОВАНИЕ ОСНОВ ЭСТЕТИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ СРЕДСТВАМИ ИСКУССТВА	91
Кунтыш М.Ф., Дубко А.А. СЕМАНТИКА ОЦЕНКИ В ИМЕНАХ ПРИЛАГАТЕЛЬНЫХ	93
Лавренова Е.В., Ананченко Г.В. ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ФОРМИРОВАНИЯ ТВОРЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ДЕТЕЙ В УСЛОВИЯХ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО МУЗЫКАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ	97
Левчук З.К., Кастюкевич Е.В. МАТЕМАТИЧЕСКИЕ РАСЧЕТЫ В ФОРМИРОВАНИИ ЗДОРОВОГО ОБРАЗА ЖИЗНИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ	99
Лубченок В.П. ФОЛЬКЛОР КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ СОЦИАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА	101
Любченко Е.С. ПРОИЗВОЛЬНОЕ ПОВЕДЕНИЕ У ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА	103
Марченко Е.А., Мильто О.В. ПРИЕМЫ РАБОТЫ НАД СИНОНИМАМИ В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ	105
Нагурная Т.А. СОВРЕМЕННЫЕ ФОРМЫ РАБОТЫ С РОДИТЕЛЯМИ	108

Никитина А.И., Терентьева О.А. ФОРМИРОВАНИЕ КУЛЬТУРОЛОГИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНЦИИ ПУТЕМ АКТИВИЗАЦИИ ПОТЕНЦИАЛА РУССКОГО АЛФАВИТА	111
Оксенчук А.Е., Унтон Н.Г. УСЛОВИЯ АКТИВИЗАЦИИ И РАЗВИТИЯ МЫШЛЕНИЯ У ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА	114
Панкратова Н.Н. РАЗВИТИЕ ТВОРЧЕСКИХ СПОСОБНОСТЕЙ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ ВО ВНЕУРОЧНОЕ ВРЕМЯ	117
Перун Г.С. ВОСПИТАНИЕ ИНТЕРЕСА К РОДНОМУ ЯЗЫКУ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА ПОСРЕДСТВОМ ИГР-ДРАМАТИЗАЦИЙ	119
Полянская Т.В. ВЛИЯНИЕ ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ В СИСТЕМЕ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ И ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ СЛУЖБЫ НА АДАПТАЦИЮ СТУДЕНТОВ ПЕРВОГО КУРСА В ВУЗЕ	123
Прудникова Е.М. РАЗВИТИЕ СВЯЗНОЙ РЕЧИ НА УРОКАХ РУССКОГО ЯЗЫКА И ЛИТЕРАТУРНОГО ЧТЕНИЯ	127
Романенко Д.С. ЛЕКСИКО-СЕМАНТИЧЕСКИЙ РАЗБОР НА УРОКАХ ЛИТЕРАТУРНОГО ЧТЕНИЯ В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ	129
Сайковская Т.О. КОММУНИКАТИВНАЯ КУЛЬТУРА – ВАЖНЕЙШИЙ КОМПОНЕНТ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНЦИИ БУДУЩИХ ВОСПИТАТЕЛЕЙ УЧРЕЖДЕНИЙ ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ	131
Селезнева Е.В. СПЕЦИФИКА УЧЕБНОЙ МОТИВАЦИИ В МЛАДШЕМ ПОДРОСТКОВОМ ВОЗРАСТЕ	134
Серафимович А.В. ПРИМЕНЕНИЕ ИГРОВЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ УДО	138
Скоринов В.В. ОСОБЕННОСТИ ПОДГОТОВКИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ К УЧАСТИЮ В КОНКУРСАХ РАЗЛИЧНЫХ УРОВНЕЙ	140
Солодкова А.Ф., Крицкая Н.В. ПРИОБЩЕНИЕ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ К ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ РАБОТЕ НА УРОКАХ ТРУДОВОГО ОБУЧЕНИЯ	142
Сорокина А.А. СОВРЕМЕННЫЕ ПРЕДСТАВЛЕНИЯ ОБ ИГРЕ И ЕЕ МЕСТЕ В ОБУЧЕНИИ ДОШКОЛЬНИКОВ	145
Талай Ю.В. ПОИСК РАЗНЫХ СПОСОБОВ РЕШЕНИЯ ТЕКСТОВОЙ ЗАДАЧИ КАК МЕТОДИЧЕСКАЯ ПРОБЛЕМА НАЧАЛЬНОГО ОБУЧЕНИЯ МАТЕМАТИКЕ	147
Татти П.С., Беляев И.А. ОТНОШЕНИЕ БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ К СИМВОЛИКЕ ГОСУДАРСТВЕННОГО СУВЕРЕНИТЕТА РЕСПУБЛИКИ БЕЛАРУСЬ	150
Трубина Е.А. ОСНОВНЫЕ НАПРАВЛЕНИЯ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ПРОФИЛАКТИКИ БУЛЛИНГА В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ	152
У Дун. МЕЖПРЕДМЕТНЫЕ СВЯЗИ НА УРОКАХ МУЗЫКИ В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ	155
Унтон Н.Г. СОПОСТАВИТЕЛЬНЫЙ АНАЛИЗ УРОВНЯ СФОРМИРОВАННОСТИ МЫСЛИТЕЛЬНЫХ ОПЕРАЦИЙ У РОССИЙСКИХ И БЕЛОРУССКИХ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА	157
Федоренко Н.В. О НЕКОТОРЫХ АСПЕКТАХ ФОРМИРОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ МОБИЛЬНОСТИ БУДУЩЕГО УЧИТЕЛЯ МУЗЫКИ В КОНТЕКСТЕ МУЗЫКАЛЬНО-ИСПОЛНИТЕЛЬСКОГО	

КЛАССА	161
Хаджиев Р.К. МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЙ КОМПОНЕНТ СОДЕРЖАНИЯ ОБУЧЕНИЯ ТЕХНИКЕ ПИСЬМА НА АНГЛИЙСКОМ ЯЗЫКЕ УЧАЩИХСЯ МЛАДШИХ КЛАССОВ ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ШКОЛ РЕСПУБЛИКИ ТУРКМЕНИСТАН	163
Хвацеская Д.С. ФОРМИРОВАНИЕ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ ЗНАНИЙ О ПРАВИЛАХ ПОВЕДЕНИЯ В ПРИРОДЕ	165
Ховренкова М.П. О НЕКОТОРЫХ ФАКТАХ ИЗ ИСТОРИИ ВОЗНИКНОВЕНИЯ РУССКОГО ЯЗЫКА	167
Челало В.В. ТВОРЧЕСКОЕ РАЗВИТИЕ ЛИЧНОСТИ ПРЕПОДАВАТЕЛЯ ИНДИВИДУАЛЬНОЙ МУЗЫКИ В КОЛЛЕДЖЕ	171
Шакурова А.М. ОБУЧЕНИЕ ИНОЯЗЫЧНОЙ МОНОЛОГИЧЕСКОЙ РЕЧИ НА ОСНОВЕ СОДЕРЖАТЕЛЬНЫХ И СМЫСЛОВЫХ ОПОР	173
Шаурко И.В. ИЗУЧЕНИЕ ПОКАЗАТЕЛЕЙ ПОЗНАВАТЕЛЬНОГО ИНТЕРЕСА УЧАЩИХСЯ НАЧАЛЬНЫХ КЛАССОВ	176

ЧАСТЬ II. ТЕОРИЯ И МЕТОДИКА СПЕЦИАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Авдошкина В.В. МЕТОДЫ ИССЛЕДОВАНИЯ ОТНОШЕНИЙ В СЕМЬЕ, ИМЕЮЩЕЙ РЕБЕНКА С ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНОЙ НЕДОСТАТОЧНОСТЬЮ	179
Будько Е.С. СОЦИАЛИЗАЦИЯ УЧАЩИХСЯ С ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНОЙ НЕДОСТАТОЧНОСТЬЮ НА УРОКАХ МАТЕМАТИКИ	181
Буева А.И. ЗНАЧЕНИЕ ПРЕДМЕТА «СОЦИАЛЬНО-БЫТОВАЯ ОРИЕНТИРОВКА» ДЛЯ ШКОЛЬНИКОВ С ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНОЙ НЕДОСТАТОЧНОСТЬЮ	183
Буйчѐнок Е.С. ОСНОВНЫЕ НАПРАВЛЕНИЯ В РАБОТЕ СПЕЦИАЛИСТОВ УЧРЕЖДЕНИЯ ОБРАЗОВАНИЯ С СЕМЬЕЙ, ВОСПИТЫВАЮЩЕЙ РЕБЕНКА С ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНОЙ НЕДОСТАТОЧНОСТЬЮ	186
Волкова Т.Б. ИНФОРМАЦИОННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ ПРИ РАБОТЕ СО ЗВУКОВЫМИ ОБЪЕКТАМИ В КОРРЕКЦИОННОЙ РАБОТЕ С ДЕТЬМИ ПОСЛЕ КОХЛЕАРНОЙ ИМПЛАНТАЦИИ	190
Галдобенко Е.В. СОДЕРЖАТЕЛЬНО-МЕТОДИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ РАЗВИТИЯ ЭМОЦИОНАЛЬНОЙ СФЕРЫ УЧАЩИХСЯ ВСПОМОГАТЕЛЬНОЙ ШКОЛЫ НА УРОКАХ ЧТЕНИЯ	193
Гардукевич А.В. ОБЩИЕ РЕКОМЕНДАЦИИ ПО ФОРМИРОВАНИЮ НАВЫКОВ БЕГЛОГО ЧТЕНИЯ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНОЙ НЕДОСТАТОЧНОСТЬЮ	197
Гладун П.С. НЕТРАДИЦИОННЫЕ ТЕХНИКИ РИСОВАНИЯ КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ СЕНСОРНЫХ ЭТАЛОНОВ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНОЙ НЕДОСТАТОЧНОСТЬЮ	200
Грумбянин С.В. ОСОБЕННОСТИ ПАМЯТИ ДЕТЕЙ С НАРУШЕНИЕМ ИНТЕЛЛЕКТА В СТАРШЕМ ДОШКОЛЬНОМ ВОЗРАСТЕ	202
Гулидина И.А. ПОДВИЖНЫЕ ИГРЫ КАК СРЕДСТВО ФИЗИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ ДОШКОЛЬНИКОВ С ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНОЙ НЕДОСТАТОЧНОСТЬЮ	206
Гуляева А.А. ЭМОЦИОНАЛЬНОЕ СОСТОЯНИЕ СЕМЕЙ, В КОТОРЫХ ВОСПИТЫВАЮТСЯ ДЕТИ С ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНОЙ НЕДОСТАТОЧНОСТЬЮ	209
Данилова А.Ю. НЕТРАДИЦИОННЫЕ ТЕХНИКИ РИСОВАНИЯ КАК СРЕДСТВО РАЗВИТИЯ ТВОРЧЕСКОГО ВОООБРАЖЕНИЯ СТАРШИХ	

ДОШКОЛЬНИКОВ С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ	212
<i>Дятлович А.В.</i> НОРМАЛИЗАЦИЯ РАЗВИТИЯ ОБЩЕЙ И МЕЛКОЙ МОТОРИКИ У ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНОЙ НЕДОСТАТОЧНОСТЬЮ	214
<i>Зайцева Е.В.</i> СОЦИАЛЬНАЯ АДАПТАЦИЯ ДЕТЕЙ-ИНВАЛИДОВ В СОВРЕМЕННОМ ОБЩЕСТВЕ	218
<i>Карелина М.С., Лауткина С.В.</i> ФОРМИРОВАНИЕ ПРОИЗВОЛЬНОГО ПОВЕДЕНИЯ У ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С НАРУШЕНИЯМИ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ	222
<i>Комаровская А.О.</i> РОЛЬ ЛОГОРИТМИКИ В КОРРЕКЦИОННОЙ РАБОТЕ С ДЕТЬМИ С ДИЗАРТРИЕЙ	225
<i>Кондратьева М.А.</i> ПСИХОЛО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ РАБОТА С РОДИТЕ- ЛЯМИ, ИМЕЮЩИМИ ДЕТЕЙ С ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНЫМИ НАРУШЕНИ- ЯМИ	227
<i>Корнилова О.В.</i> СОВЕРШЕНСТВОВАНИЕ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ПОМОЩИ СЕМЬЯМ, ВОСПИТЫВАЮЩИМ ДЕТЕЙ С ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНОЙ НЕДОСТАТОЧНОСТЬЮ	231
<i>Королюк А.А.</i> УСВОЕНИЕ НАВЫКОВ САМООБСЛУЖИВАНИЯ ДО- ШКОЛЬНИКАМИ С ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНОЙ НЕДОСТАТОЧНОСТЬЮ	235
<i>Котлова А.С.</i> ОРГАНИЗАЦИЯ ИГРОВОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ НА УРОКАХ РУССКОГО ЯЗЫКА ВО ВСПОМОГАТЕЛЬНОЙ ШКОЛЕ	238
<i>Кухаренко Т.С.</i> ОСНОВЫ ФОРМИРОВАНИЯ СПОСОБОВ УСВОЕНИЯ СОЦИАЛЬНОГО ОПЫТА В НАУЧНО-МЕТОДИЧЕСКОЙ ЛИТЕРАТУРЕ	240
<i>Лещенко Ю.В.</i> ОСОБЕННОСТИ НАВЫКОВ СЧЕТА У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ	243
<i>Лысак В.С.</i> ОСОБЕННОСТИ ФОРМИРОВАНИЯ ЖИЗНЕННО- ПРАКТИЧЕСКИХ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ У УЧАЩИХСЯ ВСПОМОГАТЕЛЬНОЙ ШКОЛЫ НА УРОКАХ МАТЕМАТИКИ	245
<i>Маркевич Е.И.</i> ОСОБЕННОСТИ ПАМЯТИ У УЧАЩИХСЯ С ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНОЙ НЕДОСТАТОЧНОСТЬЮ	248
<i>Мароз В.С.</i> ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ИНФОРМАЦИОННО- КОММУНИКАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ ПРИ ФОРМИРОВАНИИ МАТЕМАТИЧЕСКИХ ЗНАНИЙ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНОЙ НЕДОСТАТОЧНОСТЬЮ	250
<i>Матусевич Е.П.</i> АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ ЛОГОПЕДИИ В СИСТЕМЕ СПЕЦИАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ	253
<i>Морозова Я.И.</i> ОСОБЕННОСТИ ДЕТСКО-РОДИТЕЛЬСКИХ ОТНОШЕНИЙ В СЕМЬЯХ, ИМЕЮЩИХ ДЕТЕЙ С ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНОЙ НЕДОСТАТОЧНОСТЬЮ	256
<i>Новицкая В.А.</i> ОСОБЕННОСТИ РАЗВИТИЯ МЫШЛЕНИЯ У ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНОЙ НЕДОСТАТОЧНОСТЬЮ	258
<i>Песоцкая Ю.А., Лауткина С.В.</i> ЛОГОФОБИЯ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ЗАИКАНИЕМ	261
<i>Платанович С.Р.</i> ОСОБЕННОСТИ НАВЫКОВ СЛОВООБРАЗОВАНИЯ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ	263
<i>Прудникова Е.А.</i> НРАВСТВЕННОЕ ВОСПИТАНИЕ ДЕТЕЙ С ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНОЙ НЕДОСТАТОЧНОСТЬЮ	266

Римденко Е.А. МЕТОДИКА РАЗВИТИЯ МЕЖЛИЧНОСТНЫХ ОТНОШЕНИЙ У ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО (ШКОЛЬНОГО) ВОЗРАСТА С ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНОЙ НЕДОСТАТОЧНОСТЬЮ	269
Смирнова А.П. ОСОБЕННОСТИ ВОООБРАЖЕНИЯ У ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНОЙ НЕДОСТАТОЧНОСТЬЮ	271
Титовец Д.С. ИГРЫ И УПРАЖНЕНИЯ НА РАЗВИТИЕ МЕЛКОЙ МОТОРИКИ РУК У ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНОЙ НЕДОСТАТОЧНОСТЬЮ	274
Ткаченко Н.А. ОСОБЕННОСТИ РАЗВИТИЯ СЕНСОРИКИ У ДОШКОЛЬНИКОВ С ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНОЙ НЕДОСТАТОЧНОСТЬЮ	276
Хаванская Я.Г. НАРУШЕНИЯ ПРОСОДИЧЕСКОЙ СТОРОНЫ РЕЧИ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ СО СТЕРТОЙ ДИЗАРТРИЕЙ	279
Шавкун А.В. ИНТЕГРИРОВАННОЕ ОБУЧЕНИЕ И ВОСПИТАНИЕ ДЕТЕЙ С ОСОБЕННОСТЯМИ ПСИХОФИЗИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ	282
Шавлюга А.Л. ИНТЕГРАЦИЯ ИНФОРМАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В СИСТЕМУ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ	285
Щерба Н.Н. СПЕЦИФИКА РАЗВИТИЯ РЕЧИ У ДЕТЕЙ С ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНОЙ НЕДОСТАТОЧНОСТЬЮ	288

Научное издание

**МИР ДЕТСТВА В СОВРЕМЕННОМ
ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОСТРАНСТВЕ**

Сборник статей студентов, магистрантов, аспирантов

Выпуск 9

Технический редактор	<i>Г.В. Разбоева</i>
Компьютерный дизайн	<i>Т.Е. Сафранкова</i>

Подписано в печать 23.03.2017. Формат 60х84¹/₁₆. Бумага офсетная.

Усл. печ. л. 17,38. Уч.-изд. л. 23,62. Тираж 50 экз. Заказ 38.

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.