

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 4**

**Том I**

*Витебск  
УО «ВГУ им. П.М. Машерова»  
2012*

УДК 378.147.88(063)  
ББК 74.580.268я431  
М63

Печатается по решению научно-методического совета учреждения образования «Витебский государственный университет имени П.М. Машерова». Протокол № 7 от 22.12.2011 г.

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

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

Материалы сборника публикуются в авторской редакции

**М63** **Мир детства в современном образовательном пространстве** : сборник статей студентов, магистрантов, аспирантов / Вит. гос. ун-т ; редкол.: И.А. Шарапова (отв. ред.) [и др.]. – Вып. 4. – Витебск : УО «ВГУ им. П.М. Машерова», 2012. – Т. I. – 342 с.  
ISBN 978-985-517-334-3.  
ISBN 978-985-517-335-0 (т. I).

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

УДК 378.147.88(063)  
ББК 74.580.268я431

ISBN 978-985-517-334-3  
ISBN 978-985-517-335-0 (т. I)

© УО «ВГУ им. П.М. Машерова», 2012

## ПРЕДИСЛОВИЕ

Качество современного высшего образования основано на углубленном изучении студентом основополагающих теоретико-практических аспектов будущей профессиональной деятельности. Иными словами, выпускник вуза сможет почувствовать себя конкурентоспособным специалистом на рынке труда, если для решения возникших перед ним профессиональных задач сумеет воспользоваться не только классическими подходами, идеями и методами, но и новейшими достижениями науки.

Учебно-исследовательская работа студентов (УИРС), получившая в последние годы широкое развитие в вузах республики, в том числе и в Витебском государственном университете им. П.М. Машерова, является одной из наиболее оптимальных форм приобщения наиболее активной части студентов к углубленному освоению избранной профессии. В этой связи следует отметить, что подготовка сборника «Мир детства в современном образовательном пространстве» становится доброй традицией педагогического факультета УО «ВГУ им. П.М. Машерова».

В данный сборник включены научно-теоретические и научно-практические материалы, представляющие взгляды большого круга исследователей – от известных деятелей науки и практики до молодых ученых и студентов, делающих первые шаги на поприще научной деятельности.

Сферы научных интересов исследователей разнообразны: педагогика, коррекционная педагогика, социальная педагогика, психология, валеология, юриспруденция, культура и др. Разнонаправленность представленных материалов обусловлена актуальностью темы сборника для разных областей науки. Ведь только в результате совместной деятельности ученых различных направлений можно попытаться решить насущные проблемы современного общества.

Поскольку в сборник статей включены публикации, посвященные наиболее актуальным научным и практическим проблемам современного общества (в частности детства), то он будет интересен не только профессионалам, но и широкому кругу читателей.

От имени редакционной коллегии благодарю всех авторов за интересные материалы, вошедшие в сборник, содержательные доклады и надеюсь на дальнейшее плодотворное сотрудничество.

Заведующий кафедрой коррекционной работы  
кандидат педагогических наук, доцент **Н.И. Бумаженко**

# ЧАСТЬ I. ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ПРОБЛЕМЫ ВОСПИТАНИЯ И ОБУЧЕНИЯ

---

## «СИНДРОМ ИСЧЕЗНУВШЕГО БЛИЗНЕЦА» КАК ОДИН ИЗ ПРЕНАТАЛЬНЫХ ФАКТОРОВ ФОРМИРОВАНИЯ ЛИЧНОСТНЫХ ОСОБЕННОСТЕЙ ЧЕЛОВЕКА

**Агейко О.В.**, кандидат психологических наук, доцент  
(г. Минск, Академия управления при Президенте  
Республики Беларусь)

Интерес исследователей с каждым годом все чаще сосредотачивается на проблемах раннего развития человека. При этом говоря о личностных особенностях человека, важно понимать, чем они обусловлены. Значительный вклад в понимание детерминации развития человека внесла Теория Вероятностного Эпигенеза Гильберта Готтлиба (2002), которая утверждает, что развитие (в том числе пренатальное) определяется «критическим взаимодействием эндогенных и экзогенных факторов на четырех уровнях (генетическая деятельность, нейрональная деятельность, поведение и окружающая среда). Именно пренатальное развитие ясно показывает, что тело и психика неразрывно связаны.

Окружающая среда, особенно в течение определенных чувствительных фаз, может оказать влияние на еще нерожденного человека и, вероятно, на всю его жизнь. Были сделаны удивительные находки в исследованиях «пренатального программирования» хронических заболеваний таких, как сердечно-сосудистые заболевания, повышенное давление, диабет и ожирение.

На сегодняшний день проведен целый ряд исследований, посвященных теме пренатальных и перинатальных влияний на личность и психофизическое развитие человека. Например, исследования стресса и психотравмирующих ситуаций представляют доказательства того, что не только физические, но также и психологические условия, будучи передаваемыми организмом беременной женщины, влияют на психофизическое развитие ребенка. Долгосрочные исследования показывают, что последствия пренатального стресса и психотравмирующих ситуаций могут быть самые различные. Приведем примеры только некоторых из них. В младенческом возрасте это невропатия, чрезмерная возбудимость и нарушение саморегуляции. В детском возрасте это более раннее появление страхов, снижение адаптивности, недостаточный контроль импульсов, повышенная агрессивность, эмоциональные расстройства, поведенческие нарушения и высокий уровень социальных проблем. Во взрослом это могут быть специфичные страхи, склонность к асоциальному и суицидальному поведению, конфликтность и стремление самоутвердиться, нарушения половой идентификации, поиск помощи извне в ситуации стресса и др. [2, 3, 4, 8]. Ряд этих последствий может оставлять заметный отпечаток на личности человека и, возможно, на всю его последующую жизнь.

Одним из малоизученных, но очень важных, пренатальных факторов, влияющих на личностные особенности человека, является «синдром исчезнувшего близнеца». Суть этого синдрома заключается в том, что во время беременности двойней на определенном сроке, как правило, в первом триместре, один из близнецов по ряду причин погибает. В некоторых случаях зародыш вместе с зародышевым мешком абсорбируется в организм матери или близнеца, в других случаях

происходит выкидыш, но, так или иначе, теряется только один ребенок из пары [1, 6, 7, 8].

Для того чтобы понять последствия потери близнеца, необходимо понять характер их взаимоотношений. Близнецы имеют сильную привязанность друг к другу. Р. Сэндвисс говорит о том, что связь между ними может быть настолько глубокой и интимной, что она пересекает эмоциональные, психологические, духовные и даже физические границы [6]. Науке известно много фактов, когда близнецы разделены с рождения, но интуитивно знают о существовании брата или сестры. А в случае воссоединения во взрослом возрасте между ними быстро устанавливается высокий уровень интимности, свойственный близнецам, растущим с рождения вместе [5]. Потеря близнеца может вызвать глубокое потрясение. Это может привести к нарушениям идентичности, стратегий выживания, механизмов совладания со стрессом, а также может стать основой эмоциональных и психологических проблем у выжившего близнеца. Ряд психологов утверждают, что выжившие близнецы могут настолько глубоко страдать от потери, что некоторые из них требуют поддержки на протяжении всей жизни [8].

Дж. Вудвард, психотерапевт из Великобритании, провела обширные исследования потери близнецов в своей клинической практике. Она пришла к выводам, что такого рода потеря может повлиять в целом на личность выжившего близнеца, его способность доверять окружающим, на его эмоциональное состояние, на желание жить [7,8].

Другой психотерапевт из Великобритании, О. Сэндбэнк, приводит доказательства влияния пренатальных и перинатальных потерь близнеца на личность выжившего. В частности, некоторые из них переживают глубокое чувство утраты без сознательного знания того, что они близнецы [7,8].

На основании анализа работ разных авторов можно выделить следующие психологические проявления последствий утраты близнеца в утробе матери: склонность к депрессии, изоляции, одиночеству, чувству вины, чувству незащищенности, тревоге, горю, печали; триада чувств «вина, гнев, страх»; восприятие мира как небезопасного, страх смерти, агрессия по отношению к окружающим; дезориентация, диссоциация, нарушения структур привязанности; сложности идентификации и выстраивания отношений; психосоматические расстройства и др. [7,8].

По результатам данных исследований мы видим, что выживший близнец может переживать патологическое горе, иметь разного рода эмоционально-личностные нарушения и психосоматические заболевания, что, несомненно, делает очень значимой проблему психологической помощи и поддержки людям, потерявшим близнеца до рождения. Здесь важно принимать во внимание принятое в современной психологии и психотерапии многими авторами мнение о том, что чем раньше в онтогенетическом цикле произошла потеря или травма, тем более глубокие структуры психики она затрагивает. Также необходимо подчеркнуть значимость того, чтобы родители знали об исчезновении одного из своих близнецов и говорили об этом с выжившим ребенком. Для этого необходима комплексная систематическая работа по психологизации современного общества.

#### Список цитированных источников:

1. Дмитриева, С.С. Жизнь и развитие близнецов / С.С. Дмитриева / Московский Психотерапевтический Журнал. – 2009. – № 11. – С. 19-46.
2. Забозлаева, И.В. Влияние психотравмирующих ситуаций во время беременности на дальнейшее развитие ребенка/ И.В. Забозлаева, М.А. Козлова, Л.В. Чернышева// Перинатальная

психология и нервно-психическое развитие детей / Сборник материалов межрегиональной конференции. – Спб., 1998.

3. Захаров, А.И. Влияние перинатального опыта на развитие страхов у детей / А.И. Захаров // Перинатальная психология и нервно-психическое развитие детей / Сборник материалов межрегиональной конференции. – Спб., 1998.

4. Кренц, И. Пренатальные отношения: размышления об этиологии расстройств личности / И. Кренц, Х. Кренц // Психотерапия: Ежемесячный рецензируемый научно-практический журнал. – 2003. – № 8. – С. 25–34.

5. Лившиц, В.М. Перинатальная психология // Научная и популярная психология: история, теория, практика URL: <http://www.psychology-online.net/link.php>. (дата обращения 20.12.2009).

6. Лонгитюдное генетическое исследование показателей IQ у близнецов 5–7 лет // Вопросы психологии. – № 4. – 1997.

7. Babcock, V. H. (2009). My twin vanished: did yours? USA, Tate Publishing&Enterprises, LLC.

8. Boklage, C. (1981). Twin Research 3: Twin Biology and Multiple Pregnancy, pp 155-165. On the Timing of Monzygotic Twinning Events.

## **ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ОБУЧЕНИЯ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ**

**Алексеева А.В.**, магистрантка

(г. Витебск, УО «ВГУ им. П.М. Машерова»)

Научный руководитель – Кулиева О.Н., кандидат филологических наук, доцент

Современные средства и методы обучения повысят продуктивность учебно-воспитательного процесса только в том случае, если учитель хорошо себе представляет и понимает психологические основы их применения. Выдающиеся психологи двадцатого века Л.С. Выготский и Ж. Пиаже настоятельно подчёркивали, что ребёнок – это не маленький взрослый, что у него иные логика и восприятие окружающего мира. Поэтому никакие инновации и новые оригинальные методы обучения ничего качественно изменить не могут, если только они не ориентированы на психологические особенности современных младших школьников.

Возраст 6-10 лет является наиболее ответственным этапом школьного детства. Этот период определяется большими потенциальными возможностями разностороннего развития ребенка.

К личностным новообразованиям ребенка в данном периоде жизни можно отнести следующее:

- ✓ развитие произвольной регуляции поведения и деятельности;
- ✓ формирование навыков рефлексии, анализа и выработку внутреннего плана действий;
- ✓ формирование нового познавательного отношения к действительности;
- ✓ ориентацию на группу сверстников.

По мнению психологов, основными особенностями описываемого возраста являются:

- ✓ дальнейшее физическое и психофизиологическое развитие ребенка, обеспечивающее возможность систематического обучения в школе;
- ✓ совершенствование работы головного мозга и нервной системы;
- ✓ неустойчивость умственной работоспособности, повышенная утомляемость;
- ✓ нервно-психическая ранимость ребенка;
- ✓ неспособность к длительному сосредоточению, возбудимость, эмоциональность;

✓ высокая познавательная активность, любознательность, широта интересов [1].

Согласно Л.С. Выготскому, с началом школьного обучения мышление выдвигается в центр сознательной деятельности ребенка. Развитие словесно-логического, рассуждающего мышления, происходящее в ходе усвоения научных знаний, перестраивает и все другие познавательные процессы [2, с. 308].

В развитии мышления младших школьников психологи выделяют две основные стадии. На первой стадии (1-2 классы) анализ учебного материала производится по преимуществу наглядно-действенным и наглядно-образным способом. Дети судят о предметах и явлениях по их внешним ярко выраженным признакам, т.е. односторонне и поверхностно. Их умозаключения опираются на наглядные предпосылки, и выводы делаются не на основе логических аргументов, а путем соотношения зрительного восприятия какого-либо объекта и воспринимаемой на слух информации. Обобщения и понятия сильно зависят от внешних характеристик и фиксируют те свойства, которые лежат на поверхности.

К 3 классу мышление переходит в качественно новую, вторую стадию, на которой у ребенка формируется способность к установлению связей, существующих между отдельными элементами усваиваемых сведений. Дети овладевают родо-видовыми соотношениями между отдельными признаками понятий, т.е. классификацией, формируется аналитико-синтетический тип деятельности, осваивается действие моделирования. Все это является предпосылкой для формирования формально-логического мышления.

Развитие мышления во многом зависит от уровня сформированности мыслительных процессов. Так, например, развитие анализа идет от практически действенного к чувственному и в дальнейшем к умственному. Кроме того, анализ начинается как частичный и постепенно становится комплексным и системным. Синтез развивается от простого, суммирующего к более широкому и сложному. Анализ для младших школьников является более легким процессом и развивается быстрее, чем синтез, хотя оба процесса тесно связаны (чем глубже анализ, тем полнее синтез). Сравнение в младшем школьном возрасте идет от несистематического, ориентированного на внешние признаки, к плановому, систематическому. При сравнении знакомых предметов дети легче замечают сходство, а при сравнении новых - различия.

О.Ю. Ермолаев считает, что на протяжении младшего школьного возраста в развитии внимания происходят существенные изменения, идет интенсивное развитие всех его свойств: особенно резко (в 2,1 раза) увеличивается объем внимания, повышается его устойчивость, развиваются навыки переключения и распределения [3, с. 36-37].

В начале обучения преобладающим является непроизвольное внимание, физиологической основой которого служит ориентировочный рефлекс павловского типа - "что такое?". Ребенок еще не может управлять своим вниманием; реакция на новое, необычное настолько сильна, что он отвлекается, оказываясь во власти непосредственных впечатлений.

Даже при сосредоточении внимания младшие школьники часто не замечают главного и существенного, отвлекаясь на отдельные, броские, заметные признаки в вещах и явлениях. Кроме того, внимание детей тесно связано с мышлением, и поэтому им бывает трудно сосредоточить внимание на неясном, непонятном, неосмысленном материале.

В 1-3 классах происходит бурный процесс формирования произвольности в целом и произвольного внимания в частности. Это связано с общим интеллекту-

альным развитием ребенка, с формированием его познавательных интересов и развитием умения работать целенаправленно.

Произвольное внимание младшего школьника еще неустойчиво, так как он еще не имеет внутренних средств саморегуляции. Эта неустойчивость обнаруживается в слабости умения распределять внимание, в легкой отвлекаемости и насыщаемости, быстрой утомляемости, затрудненной переключаемости внимания с одного объекта на другой. В среднем ребенок способен удерживать внимание в пределах 15-20 минут, поэтому учителю следует прибегать к разнообразным видам учебной работы, чтобы скорректировать перечисленные особенности. Большое значение в формировании произвольного внимания имеет четкая внешняя организация действий ребенка, сообщение ему таких моделей поведения, пользуясь которыми он начнет руководить собственным сознанием.

Развитие внимания связано также с расширением его объема, умением распределять его. Поэтому в младших классах очень эффективными оказываются задачи с попарным контролем: контролируя работу соседа, ребенок становится более внимательным к своей. Н.Ф. Добрынин установил, что внимание младших школьников бывает достаточно сосредоточенным и устойчивым тогда, когда они полностью заняты работой, когда задание требует максимума умственной и двигательной активности, а в деятельность вовлечены эмоции и интересы ребенка [2, с. 306-307].

Дети приходят в школу с достаточно развитыми процессами восприятия: у них наблюдается высокая острота зрения и слуха, они хорошо ориентируются на многие формы и цвета. Но у первоклассников еще отсутствует систематический анализ самих воспринимаемых свойств и качеств предметов.

Восприятие в 1-2 классах отличается слабой дифференцированностью: часто дети путают похожие и близкие, но не тождественные предметы и их свойства (d и b, f и t, так называемая «зеркальность»), а среди частотных ошибок замечаются перестановка букв, слогов, их пропуски, добавления, искажения. Это ошибки восприятия. Но к 3 классу дети обучаются «технике» восприятия: сравнению сходных объектов, выделению главного, существенного. Восприятие превращается в целенаправленный, управляемый процесс, становится расчлененным.

Говоря об отдельных видах восприятия, следует отметить, что в младшем школьном возрасте нарастает ориентация на сенсорные эталоны формы, цвета, времени. Так, обнаружено, что к форме и цвету дети подходят как к отдельным признакам предмета и никогда их не противопоставляют. В одних случаях для характеристики предмета они берут форму, в других - цвет.

Восприятие пространства и времени в младшем школьном возрасте сопряжено со значительными трудностями, хотя от класса к классу становится более правильным. Большинство детей, например, преувеличивают длительность минуты, а при восприятии больших промежутков времени (5, 10, 15 минут) преуменьшают действительную длительность времени. Это связано с отсутствием рефлекса на время и с тем, чем оно заполнено. В восприятии сюжетной картинки обнаруживается тенденция к неверному истолкованию, интерпретации сюжета, хотя не исключено и простое перечисление изображенных предметов или их описание [4, с. 275-277].

Именно в младших классах осуществляется переход от смешанного, фрагментарного восприятия к расчлененному, осмысленному, категориальному отражению вещей, событий, явлений в их пространственных, временных, причинных связях.



Память, как и все другие психические процессы, претерпевает существенные изменения. Суть их состоит в том, что память ребенка также постепенно приобретает черты произвольности, становясь сознательно регулируемой и опосредованной. Более развита наглядно-образная, чем словесно-логическая память. Учащимся проще запомнить и сохранить в памяти конкретные сведения, события, предметы, факты, чем определения, описания, объяснения. У них преобладает механическое запоминание без осознания внутренних смысловых связей в запоминаемом материале.

Изменения в развитии памяти связаны с тем, что ребенок, во-первых, начинает осознавать особую мнемическую задачу. Уже в 1 классе он различает, какую информацию нужно запомнить буквально, а что выучить механически или пересказать своими словами. Во-вторых, ребенок овладевает приемами запоминания. Первоначально школьники пользуются самыми простыми способами — длительным рассматриванием материала, многократным повторением материала при расчленении его на части. Самоконтроль за результатами запоминания осуществляется на уровне узнавания: первоклассник, например, смотрит в текст и полагает, что заучил его, поскольку испытывает чувство знакомости.

Лишь немногие дети могут самостоятельно перейти к более рациональным приемам произвольного запоминания, большинству требуется специальное обучение, главное направление которого — формирование осмысленного запоминания. В.Д. Шадриков и Л.В. Черемошкина выделили 13 мнемических приемов или способов организации запоминаемого материала: группировка, выделение опорных пунктов, составление плана, классификация, структурирование, схематизация, установление аналогий, мнемотехнические приемы, перекодирование, достраивание запоминаемого материала, серийная организация ассоциации, повторение. Другое направление в развитии памяти детей связано с формированием приемов воспроизведения, распределенного во времени, способов самоконтроля [2, с. 307].

Смысловая память школьников обладает огромными преимуществами по сравнению с механической и проявляется в особенностях воспроизведения освоенного материала (А. Бинэ, Э. Мейман, А. П. Нечаев, А. Н. Леонтьев, М. Н. Шардаков, А. А. Смирнов, В. П. Зинченко и др.). Эти особенности сводятся к следующим:

- ✓ Дети заменяют малознакомые слова или понятия более привычными.
- ✓ Пропускают некоторые детали, подробности, передают основное.
- ✓ Могут обобщенно излагать факты, подробности, характеристики, дополняя воспринятый материал собственными рассуждениями, выводами, оценками [5, с. 226].

Можно отметить также, что младшие школьники лучше воспринимают наглядный материал и значительно хуже — словесный. В словесном материале они лучше запоминают названия предметов и труднее — абстрактные понятия.

Вместе с тем Л.С. Выготский подчеркивал, что уровень развития психических функций есть лишь предпосылка для школьного обучения. Его успешность определяется тем, как учитель строит учебный процесс с опорой на эти предпосылки [6, с.129].

#### Список цитированных источников:

1. Михайлова, М.Ю., Аршинская, Е.Л., Михайлов, И.С., Ткаченко, И.А., Мониторинг и диагностика. Психологическое сопровождение развития и взросления школьников 1-11 классов: методическое пособие / Ю.М. Михайлова [и др.], Иркутск: Изд-во Иркут. Гос. пед. ун-та, 2007.

- Режим доступа: <http://www.vashpsixolog.ru/documentation-school-psychologist/88-information-for-school-psychologis>
2. Сапогова, Е.Е. Психология развития человека / Е.Е. Сапогова // Москва: Аспект пресс, 2001, - 460 с.
  3. Ермолаев, О. Ю., Марютина Т. М., Мешкова Т. А. Внимание школьника / О.Ю. Ермолаев [и др.] // Москва: Знание, 1987, - 80 с.
  4. Мухина, В.С. Возрастная психология: феноменология развития, детство, отрочество: учебник для студ. вузов / В.С. Мухина - Москва: Издательский центр "Академия", 1999, - 456 с.
  5. Люблинская, А.А. Детская психология / А.А. Люблинская // Москва: Просвещение. - 1971, - 415с.
  6. Шадриков, В.Д. Психология деятельности и способности человека: учебное пособие / В.Д. Шадриков // Москва: Логос, 1996, - 320 с.

## **ФОРМИРОВАНИЕ ОПЫТА ТВОРЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ В КОНТЕКСТЕ ЛИЧНОСТНО ОРИЕНТИРОВАННОГО ОБУЧЕНИЯ**

**Амасович Н.В.**, кандидат педагогических наук, доцент  
(г. Витебск, УО «ВГУ им. П.М. Машерова»)

Современная наука ставит задачу обоснования оптимальных условий и закономерностей педагогического сопровождения развития детской креативности. Пристальное внимание к этой проблеме обусловлено тем, что гуманистическая парадигма образования представляет ребенка как носителя особого культурного мира (существенно иного, чем мир взрослого), в котором действуют свои законы, ценности, смыслы и ценности. Этот мир не менее сложен, многокрасочен, противоречив, чем мир взрослых. Не желая знать или не подозревая о существовании уникальной планеты детства, учитель с неизбежностью травмирует ее. Последствия педагогического травматизма достаточно известны: аутизм, нарушения в работе речи, памяти и воображения, нравственная глухота, агрессивность, безынициативность в суждениях и действиях, трудности в социализации. Острота эмоциональных реакций, открытость, бескорыстие и беззащитность души ребенка, его уникальная способность одинаково сопереживать живому и неживому, образно-мифологическое мышление, страсть к эксперименту и любопытство к таинственному – все эти качества предполагают отношение к нему как целостной личности, находящейся в процессе становления и осознания себя в отношениях с окружающим миром.

Современные нормативно-правовые документы ориентируют педагогов на адекватность вхождения в духовно-эмоциональный мир ребенка с позиции признания его права на самовыражение и творчество, которое предполагает:

- ориентацию ребенка на общечеловеческие ценности приобщения к природо-социо-культурологическим знаниям;
- переход от авторитарных форм воздействия к общению, ориентированному на личностное своеобразие каждого ребенка;
- изменение содержания и организационных форм, переход от традиционного урока к инновационным по содержанию и игровым формам проведения, соответствующих потребностям и интересам ребенка.

В этой связи возрастает роль творческой деятельности в учебно-воспитательном процессе школы. Став субъектом творчества, ученик начинает выходить за пределы задач, поставленных учителем, активно ищет новые области

реализации своих способностей, по-новому осмысливает и оценивает результаты своих действий. В этих поисках проявляется, утверждается и начинает интенсивно развиваться тот комплекс свойств субъекта, который характеризует его как личность - избирательно-направленное отношение к действительности, сознательный выбор жизненных целей, средств и способов их достижений, чувство нравственной ответственности за осуществленный выбор и результаты своей деятельности.

Мы полагаем, что применительно к ранним ступеням развития детей (дошкольным и младший школьный возраст) нужно делать акцент на субъективной стороне творческого процесса, на том, что ребенок открывает и преобразует в своем видении мира независимо от степени осознанности и внешней результативности этого процесса. На том, что делает его «существом, обращенным к будущему, созидающим и видоизменяющим свое настоящее»

Однако педагогический аспект проблемы творчества обнаруживает необходимость такого толкования. Прежде всего, это касается результативности как главной характеристики творчества. Продукт детского творчества не является ценностью в общеупотребительном смысле этого слова. И все же мы говорим о детском творчестве как о способности ребенка уникальным образом смотреть на мир, преобразовывать его в своих фантазиях. В качестве определения «детское творчество» уместно использовать следующее определение: «Детское творчество – это самостоятельно созданные ребенком оригинальные продукты его психической деятельности (стихи, рассказы, проекты, музыкальные произведения, модели учебно-познавательных задач, проекты учебно-творческой деятельности и т. д.), характеризующие его личностное развитие, отношение к окружающему предметному и социальному миру, а также к самому себе». Исходя из этого определения, можно выделить ряд качеств личности, обеспечивающих эффективность творческого процесса:

- высокий уровень умственного развития, проявляющейся в развитости наблюдательности, речи, сообразительности, возможностей оригинального подхода к решению заданий;
- способность к математике, музыке, изобразительной деятельности;
- активность, инициативность, настойчивость в работе или учебе;
- готовность к исполнительским видам деятельности.

Ориентация в отношении «творческий процесс - личностное качество» позволяет: 1) вовремя заметить зародыш творческих черт у учащихся; 2) сосредоточить внимание на их воспитании; 3) предостеречь от их дальнейшего подавления.

Процесс формирования перечисленных качеств носит непрерывный характер. Начинать его следует в раннем возрасте. Большое значение в этом контексте приобретает работа с младшими школьниками. Этот возраст наиболее сензитивен для развития целого ряда психических процессов, формирования учебных умений. А приобретенные в начальном звене качества не только закладывают основу последующего образования и воспитания ребенка в школе, но и во многом определяют успех общественной и профессиональной деятельности взрослого человека.

В ряде работ выделяется «наивная» креативность дошкольника (от 3 до 6 лет) и «культурную» креативность, формирующуюся в начальной школе. Первая возникает как следствие ограниченности опыта ребенка и «наивного бесстрашия» его мысли. По мере накопления знаний и образцов поведения такая креативность исчезает и появляется принципиально новая - сложное образование, в котором

личностные особенности человека, таким образом, взаимодействуют с некоторыми характеристиками его познавательной потребности и когнитивной деятельности. Рост «культурной креативности» наблюдается к 9-10 годам. Этим и определяется ведущая роль начальной школы в формировании у учащихся опыта творческой деятельности.

В основу формирования опыта творческой деятельности младших школьников нами положен ряд педагогических принципов:

- интеграция знаний и творческой деятельности: чтобы обеспечить востребованность творческого продукта и высокий уровень познавательного интереса, необходимо вовлекать учеников в решение доступных им учебных проблем, создавать условия, при которых они смогли бы проявлять самостоятельность и брать ответственность за свой выбор;

- вариативности: целесообразно, чтобы преподавание предмета строилось на основе не только внутренней, но и внешней интеграции; чтобы учебно-творческие задачи рассматривались в контексте социокультурного пространства; такой подход обеспечит комплексное воспитание гражданской позиции младших школьников, чувства ответственности за мир, в котором они живут, стремления следовать нравственным нормам и моральным законам;

- жизненного контекста: учебно-практическая задача становится творческой, если переживается как жизненная проблема; задания, предлагаемые детям должны опираться на их опыт и способствовать разрешению затруднений, с которыми столкнулись ученики, формированию общечеловеческой культуры;

- игрового взаимодействия, позволяющего «примерять» различные социальные роли;

- диалога, как согласованного взаиморазвития в коллективно-распределительной деятельности педагогов и школьников; такое взаимодействие позволяет каждому из участников учебного диалога по-новому взглянуть на творческую задачу, осмыслить положительные и отрицательные стороны своего подхода к ее решению, соотнести собственную оценку с оценками других. Кроме того, коллективно-распределительный характер деятельности существенно обогащает сферу общения ученика, предполагает его активные действия в утверждении своего творческого «Я».

Для эффективного педагогического сопровождения формирования опыта творческой деятельности у младших школьников необходимо обращаться к нестандартным методам, приемам и инновационным педагогическим технологиям. Среди наиболее эффективных назовем следующие:

диалоговые формы обучения;

- обучение с опорой на личностные интересы ребенка;
- приоритетное использование на развитие дивергентности мышления;
- применение методик, направленных на стимулирование творческой активности детей (например, «Ромашка Блума», «Синквейн», «Словесное рисование», «Толстый и тонкий вопрос» и др.);

- нетрадиционные формы педагогического взаимодействия (работа по методу Обучение в команде Student Team Learning, Пила (Jigsaw), Учимся вместе Learning Together, внутриличностный диалог и др.)

Анализ массовой практики дает основание утверждать, что проблему активизации учебно-творческой деятельности школьников необходимо разрешать на новом уровне. Необходимо разрабатывать и обосновывать систему средств активизации учебно-творческой деятельности школьников с позиций личностно-ориентированного подхода к каждому ученику. В этом случае система средств

активизации будет соотноситься с внутренним состоянием личности и при воздействии на школьников приведет к усилению как мотивации учения, так и творчества.

Результаты исследования по проблеме активизации учебно-творческой деятельности школьников позволили нам сформулировать методологическую основу успешности данного процесса. Прежде всего, это педагогическая теория деятельности, в контексте которой обучение предстает как сотрудничество, где один из участников приобретает опыт, а другой создает благоприятные условия для этого, т.е. осуществляет всю сумму подготовительных компонентов творческого процесса.

С этих позиций активизация учебно-творческой деятельности младших школьников предстает как двусторонний взаимосвязанный процесс, с одной стороны, в форме самоорганизации и самореализации ребенка; с другой - как результат деятельности учителя по созданию определенных условий творческой работы ученика.

## **ДЕТСКАЯ ЛИТЕРАТУРА КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ ГЕНДЕРНЫХ СТЕРЕОТИПОВ**

**Амасович Н.В.**, кандидат педагогических наук, доцент  
**Ермольчик И.В.**, студентка 5 курса  
(г. Витебск, УО «ВГУ им. П.М. Машерова»)

Различные трактовки воспитания предполагают рассмотрение его как процесс включения ребенка в современную культуру через усвоение им стереотипов, являющихся устойчивыми формами общественного сознания. В этом случае необходимо присвоение личностью и гендерных стереотипов, способность оперирования которыми социально определяют принадлежность к конкретному полу. Это объясняется тем, что пол находится в «сфере идеологического контроля и сам есть во многом идеологический продукт».

Гендер создает определенные половые представления через религию, язык, образование и воспитание, искусство, медиа, моду и т.д. Конструирование и «репрезентация определенных гендерных образов имеют целью закодировать их как гендерные стереотипы и через показ, научение, повторение, контроль добиться их усвоения в процессе социализации личности».

«Гендерные стереотипы – социально конструируемые категории «маскулинность» и «фемининность», которые подтверждаются различным в зависимости от пола поведением, различным распределением мужчин и женщин внутри социальных ролей и статусов, и которые поддерживаются психологическими потребностями человека вести себя в социально одобряемой манере и ощущать свою целостность и непротиворечивость» [1].

Таким образом, наличие «правильных» мужских/ женских качеств, поведение в соответствии с эталоном мужского/женского поведения, выбор подходящих видов деятельности, социальных ролей гарантируют комфортное существование в системе половых отношений данного общества.

Гендерные стереотипы общественного сознания воспроизводятся и многократно подкрепляются религией, литературой, искусством, системой образования и т.д. Эти сферы общественной жизни, выступая основополагающими «способами формирования института пола и закрепления соответствующих половых

идентификаций», определенным образом воспринимают и оценивают мужчин и женщин и усиливают его.

Значимость образования и воспитания объясняется их ролью в процессе социализации. Поэтому все параметры традиционного школьного обучения могут быть рассмотрены как система гендерных упражнений, задающих устойчивую и иерархическую систему гендерных ролей. В современной ситуации социализирующую роль начинают исполнять технологии «социального дизайна»: кино, телевидение с его утверждающей клиповой культурой, мода, весь имиджевый поток массовой культуры, реклама.

Детская литература традиционно считается одним из действенных средств воспитания подрастающего поколения. Поэтому ей всегда отводилась роль важного средства формирования личности, которое расширяет представление о мире, знакомит с природой и вещами, помогает осваивать и развивать речь, эстетически и нравственно воспитывает. В ее текстах и на иллюстрациях герои проявляют себя как носители конкретного пола, и поэтому неизбежно наделены теми моделями поведения и установок, по которым признается их половой статус. И проявление это внешнее, выражающееся в виде речи, манер, одежды, жестов, поступков.

Книги являются одним из значимых агентов ранней социализации, в процессе которой формируется гендерная идентичность. Ее формирование приходится на дошкольный возраст, а к его окончанию устанавливается «гендерное постоянство», подкрепляемое полоролевыми стереотипами. Поэтому текст и иллюстрации в детской литературе дают детям представления о различиях между полами в схеме культурного определения пола, принятого в данном обществе, т.е. содержат гендерные стереотипы.

С целью выявления особенностей представления гендерных стереотипов в детской литературе мы применяли технику контент-анализа. В качестве единицы анализа выступала сама детская книга в целом со всеми содержащимися произведениями и иллюстрациями.

Был проанализирован ряд детских книг современных авторов, изданных с 2000 по 2009 гг. Критериями отбора выступали рекомендация для детей дошкольного и младшего школьного возраста, издательство и тираж книги, количество иллюстраций.

По итогам анализа мы можем выделить следующие особенности представления гендерных стереотипов в современной детской литературе:

1. В литературе не дается альтернативного представления культурного определения пола. Она изобилует традиционными гендерными стереотипами и поощряет предписанное обществом поведение «настоящего мальчишки» и «маленькой принцессы» в строгой схеме традиционного распределения социальных ролей.

В большинстве изданий нарисованные девочки имеют кукольную внешность: кудри, косички, хвостики, яркие банты, длинные юбочки и платья в кружевах и ленточках, кружевные переднички. Рядом с девочками цветы, котята, цыплята и щенки. Тематика их произведений - «Хозяюшка», «Модница», «Подружки», «Мисс Вселенная».

Герои-мальчики – это любознательные шалуны, не соблюдающие осторожность и попадающие в приключения или непослушные невежды. Их интересы можно обозначить следующими строчками: «А я? Минутки лишней нет: Уроки, кросс, футбол, обед...».

2. В авторских сказках современных писателей соблюдается патриархальные стереотипы по той же схеме, что мы и представили выше: Елена-Краса – красивая и умная, жертва Кощея Бессмертного, Дарьюшка – трудолюбивая, доб-

рая, сообразительная – страдает от проделок бабы-Яги, но выходит победительницей с помощью зверей-союзников.

3. Отношения героев мальчик-девочка представляются в четкой поляризации и противопоставлении: неаккуратный-аккуратная, невежливый-вежливая, непослушный-послушная и т.д.

4. Проявляется скрытая дискриминация одного из полов. Это проявляется уже на обложке, где написано «для настоящих мальчишек» или «маленьких принцесс».

Гендерные образы передаются через иллюстрации животных, одетых в одежду, соответствующих мужскому или женскому полу, и демонстрирующих соответствующее поведение в традиционной полоролевой схеме.

Таким образом, детская литература является определённым ретранслятором гендерной проблематики в обществе, и в ней, несмотря на стремление авторов устранить дискриминации по половому признаку, по-прежнему присутствует привязка к социальной сфере и отражение гендерных стереотипов, существующих в социальной среде.

Список цитированных источников:

1. Рябова Т.Б. Стереотипы и стереотипизация как проблема гендерных исследований / Личность. Культура. Общество. – 2003. – Том V. Выпуск 1-2. – С.120-128.

## **К ВОПРОСУ О ПОЛОРОВЕВЫХ РАЗЛИЧИЯХ МАЛЬЧИКОВ И ДЕВОЧЕК ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА В ЭКОЛОГИЧЕСКОМ ОБРАЗОВАНИИ**

**Бабакова О.Н.**, студентка 5 курса

(г. Могилев, УО «МГУ им. А.А. Кулешова»)

Научный руководитель – Комарова И.А., кандидат педагогических наук,  
доцент,

В данный момент известно, что развитие личности ребёнка требует индивидуального подхода. Этот подход может быть реализован в экологическом, нравственном, эстетическом, умственном, физическом воспитании детей. Однако проблема учёта полоролевых различий в разностороннем воспитании дошкольников реализована недостаточно. Известно, что девочки и мальчики по-разному воспринимают окружающий мир, по-разному с ним взаимодействуют. Следовательно, работа с детьми, в том числе по экологическому воспитанию, должна строиться с учётом их полоролевых особенностей.

В программе «Пралеска» указано, что необходимо оказывать содействие дальнейшему полоролевому развитию детей, накоплению знаний о существенных качествах женского и мужского начал, формировать представления о правилах поведения, связывая их с нравственными и моральными ценностями человека, его духовной культурой, и ориентировать детей на мотивацию своего поведения этими правилами: доброжелательность, гуманность, справедливость, миролюбие, а также содействовать осознанию своей половой принадлежности, формировать адекватные модели общения и поведения [1].

Многими авторами отмечается, что половая идентичность происходит в результате сложного биосоциального процесса (Ильченко Л.В., Колясникова М.В., Кон И.С., Лунин И.И., Чекалина А.А.). В постнатальном онтогенезе биологические факторы половой дифференциации дополняются социальными. Генитальная внешность, детерминируя паспортный пол новорождённого, задаёт взрослым определённую программу его воспитания. Происходит обучение ребёнка половой

роли в соответствии с культурными традициями данного общества [2]. В каждом конкретном обществе свои представления о том, какими качествами должны обладать мужчины и женщины, какие роли выполнять и как взаимодействовать друг с другом. Различия также обусловлены не только социальными, но и биологическими факторами, такими как развитие мозга, нервной системы, гормональный фон и многое другое. Вместе эти факторы дают почву для развития в соответствии с определённым полом.

Половая (гендерная) идентификация - это процесс формирования половой (гендерной) идентичности, т.е. соответствия человека тому или иному полу, ощущение в себе мужского или женского начала, осознание и принятие своего биологического пола.

Исследования В.Д. Еремеевой и Т.П. Хризман выявили особенности, связанные с обучаемостью и познанием мира мальчиками и девочками. В частности, было установлено, что мальчики позже, чем девочки, включаются в занятия, но достаточно эффективно выполняют поисковую деятельность, выдвигают новые идеи. Они лучше работают, если надо решить принципиально новую задачу, однако требования к качеству, тщательности, аккуратности исполнения и оформления у них невысоки. Девочки быстрее включаются в занятие, но лучше решают типовые, шаблонные задачи, а этап поиска берёт на себя взрослый. При этом девочки вербально и невербально сигнализируют взрослому о своих успехах и неудачах, сомнениях в процессе самой деятельности, а мальчики - когда уже все сделано и готов результат. Мальчики задают дополнительные вопросы для получения конкретной информации, а девочки – для установления контакта со взрослым.

Таким образом, мальчики больше ориентированы на информацию, а девочки – на отношения между людьми. Поэтому оценка педагогом действий мальчиков и девочек в процессе обучения должна быть дифференцирована. В.Д. Еремеева и Т.П. Хризман в связи с этим дают следующие рекомендации: для мальчиков важно, что конкретно оценивается в их деятельности, а для девочек - кто их оценивает и как. Иными словами, мальчиков интересует суть оценки, девочки более заинтересованы в эмоциональном общении со взрослыми, для них важно, какое они произвели впечатление. Поэтому для мальчика не имеет смысла оценка типа «Я тобой недоволен». Он должен знать, чем конкретно недоволен взрослый, и иметь возможность действовать, исправить ситуацию. Девочки эмоционально реагируют на любые оценки. Если педагогу нужно сделать замечание девочке, то ему нельзя спешить высказывать своё отношение - бурная эмоциональная реакция помешает ей понять, за что её ругают. Сначала нужно успокоить девочку, а затем объяснить, в чём её ошибка. Кроме того, если девочка будет ещё долго переживать по этому поводу, то мальчик быстро снимет эмоциональное напряжение и вместо переживаний переключится на продуктивную деятельность. Педагог, зная эти особенности детей, может использовать приём опережающего одобрения дальнейших действий девочки, а мальчику предложить алгоритм действий для самокоррекции [3].

Все эти особенности проявляются и в восприятии, и во взаимодействии ребёнка с природой. Мальчики и девочки по-разному воспринимают объекты природы, по-разному на них реагируют.

Выдающиеся мыслители и педагоги прошлого придавали большое значение природе как средству воспитания детей. Так, Я.А. Коменский видел в природе источник знаний, средство для развития ума, чувств и воли. Известно, какое большое значение придавал природе К.Д. Ушинский. Он ратовал за то, чтобы «вести детей в природу», чтобы сообщать им всё доступное и полезное для их ум-



ственного и словесного развития. Идеи К.Д. Ушинского нашли дальнейшее развитие в трудах Е.Н. Водовозовой, Е.И. Тихеевой [4].

Сухомлинский В.А. в своей книге «Сердце отдаю детям» отмечал, что некоторые дети, в основном мальчики, зачастую проявляют жестокость по отношению к природе. Восхищение детей красотой переплетается иногда с равнодушием к судьбе красивого. Светлые, добрые чувства, сопереживание нужно пробуждать у детей постепенно. В ходе изучения взаимодействия детей с природой, В.А. Сухомлинский заметил, что зачастую мальчики относятся к природным объектам как к неживым (разрезать жука, чтобы посмотреть, что у него внутри, выбросить птенчиков из гнезда, чтобы послушать, как они пищат). Здесь явно прослеживается желание мальчиков-исследователей понять, как устроены эти объекты, как реагируют на раздражители. Воспитателю необходимо направить познавательный интерес мальчиков по другому пути, который бы не причинил вреда живым объектам. Показательно также, что девочки проявляют желание помочь, ухаживать за живым объектом, проявляя сильное сопереживание и участие. Мальчики также берут на себя часть обязанностей по уходу за животными, однако их мотив изначально может быть не чувством жалости к птичке, а удовольствием от восхищения товарищей (много знает, умеет). В.А. Сухомлинский по этому поводу говорил: «Пусть пробуждение добрых чувств начинается с самолюбия – не беда. Пусть доброе дело станет привычкой, потом оно пробудит сердце» [5].

Проблема пола вызывала интерес в обществе с древних времен и исследовалась историками, философами, этнографами, физиологами, медиками, педагогами и психологами. Очень важно учитывать индивидуальные особенности ребёнка: будь то его пол, возраст, вкусы и предпочтения, склонности и интересы для построения правильного взаимодействия с ним и осуществления качественного образовательного процесса. Грамотно выстроив работу по экологическому образованию дошкольников, можно получить «двойную выгоду»: сформировать у детей систему детьми знаний о природе и осознанное отношение к её объектам, а также способствовать эффективному полоролевому развитию ребёнка.

Список цитированных источников:

1. Пралеска: программа дошкольного образования / Е.А. Панько [и др.]. Минск: НИО; Аверсэв, 2007. – 320 с.
2. Ильин, Е.П. Пол и гендер. – СПб.: Питер, 2010. – 688 с.: ил. – (Серия «Мастера психологии»).
3. Микляева, Н.В. «Возрождение идей полового воспитания, или дорога в никуда?// Ребёнок в детском саду. – 2009. – № 5. – с. 5-8.
4. Николаева С.Н. Теория и методика экологического воспитания детей: Учеб. пособие для студентов высш. пед. учеб. заведений. – М.: Издательский центр «Академия», 2002. – 336 с.
5. Сухомлинский, В.А. Сердце отдаю детям. – Мн.: Нар. Асвета, 1982. – 288 с.

## **СОДЕРЖАНИЕ НРАВСТВЕННОГО ВОСПИТАНИЯ ШКОЛЬНИКОВ**

**Баранок В.Н.**, кандидат педагогических наук, доцент  
(г. Витебск, УО «ВГУ им. П.М. Машерова»)

Прогрессивное развитие коллективов, общества и мирового сообщества в целом, невозможно без нравственного воспитания человека. Актуальность нравственного воспитания человека постоянно возрастает. Это вызвано:

- необходимостью постоянного повышения общей культуры человека, в том числе и культуры общения;
- увеличением числа ежедневного соприкосновения человека с другими людьми;
- значительным ростом численности населения стран и планеты в целом и соответствующим уменьшением жизненного пространства, приходящегося на одного человека и т.д.

Без глубокого освоения человеком основ морали он не сможет:

- разобраться в сложных жизненных взаимоотношениях;
- определить свое место в жизни;
- принимать активнее участие в ее совершенствовании;

Красота межличностного общения доставляет человеку наслаждение и удовольствие; делает приятными встречи с людьми.

Аморальная жизнь ведет человека к деградации как личности, семьянина, гражданина и, в конечном итоге, к самоуничтожению.

Большой вклад в разработку теории и методики нравственного воспитания человека внесли педагоги – классики Я.А.Коменский, Д.Локк, Ж.Ж.Руссо, И.Г.Песталоцци, И.Гербарт, А.Н.Толстой, К.Д.Ушинский.

«Весь труд и все искусство воспитания должны быть направлены к тому, чтобы вооружить душу добродетелью, закрепить ее в ней...», - писал Д.Локк.

Значительный вклад в разработку проблем нравственного воспитания внесли такие видные ученые как В.А.Сухомлинский, Н.И.Болдырев, О.С.Богданова, И.С.Марьенко, Д.И.Ведзинский, К.В.Гавриловец, И.И.Казимирская и др.

Нравственное воспитание школьников – это сложный педагогический процесс, который направлен на достижение целого ряда целей. А именно, *целями нравственного воспитания школьников являются:*

- сформировать каждого школьника духовно богатой, высокообразованной и высококультурной личностью, пропагандистом правил, норм и принципов высоконравственного поведения;
- сформировать из учащихся класса коллектив нравственного самовоспитания и нравственного воспитания сверстников, младших и старших товарищей; оказывать помощь в формировании аналогичных общешкольного и внутришкольного коллективов;
- сформировать у воспитанников потребность в нравственном самосовершенствовании, нравственном совершенствовании других людей;
- перевести индивидуальное и коллективное нравственное совершенствование в самосовершенствование, самораскрытие, саморазвитие и самоформирование.

Многообразие целей нравственного воспитания школьников приводит к необходимости реализации сложной программы их достижения. Программное содержание нравственного воспитания школьников должно как минимум включать их психологическую, теоретическую, методическую и практическую подготовку.

*Психологическая подготовка каждого школьника включает:*

- помощь ему в осознании личной и общественной значимости высоконравственного поведения;
- выработку у него эмоционально-ценностного отношения к нравственному самовоспитанию и нравственному воспитанию сверстников, младших и старших товарищей, имеющего личностный смысл;

- формирование убеждения в необходимости нравственного самовоспитания и нравственного воспитания других людей;

- формирование желания проявлять образцы высококультурного поведения; изучать, сохранять и приумножать прогрессивные традиции высоконравственных взаимоотношений между людьми.

*Теоретическая и методическая подготовка школьника к нравственному самовоспитанию и нравственному воспитанию других людей призвана вооружать их знаниями по:*

- истории, теории, методике и практике высоконравственного поведения;

- теории и методике нравственного самовоспитания;

- теории и методике нравственного воспитания сверстников, младших и старших товарищей;

- теории и методике организации и управления коллективами по нравственному самовоспитанию и нравственному воспитанию других людей.

*Практическая подготовка школьников к нравственному самовоспитанию и нравственному воспитанию других людей должна быть направлена на:*

- развитие у них психических познавательных процессов;

- формирование навыков и умений, привычек высоконравственного поведения, нравственного самовоспитания и нравственного воспитания сверстников, младших и старших товарищей;

- воспитание необходимых для высоконравственного поведения качеств и чувств;

- накопление социального ценного жизненного опыта высоконравственного поведения.

Все элементы нравственного воспитания школьников тесно взаимосвязаны между собой и закладывают основы для проявления им культуры высоконравственных отношений.

Список цитированных источников:

1. Локк, Д. Педагогические сочинения / Д.Локк. – М., 1939. – с. 112 – 113.

## ОСОБЕННОСТИ СОЦИАЛИЗАЦИИ ДЕТЕЙ-СИРОТ

**Батура И.Н.**, старший преподаватель

**Савчинская Н.С.**, студентка 6 курса

(г. Могилев, УО «МГУ им. А.А. Кулешова»)

В последние годы в Беларуси в условиях продолжающейся нестабильности социально-экономической жизни наблюдается устойчивая тенденция роста числа детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей, причем лишь небольшое число этих детей остались без попечения в результате смерти их родителей. Остальные относятся к явлению так называемого «социального сиротства», то есть являются сиротами при живых родителях, и число их растет катастрофически. Основными причинами увеличения числа детей-сирот при живых родителях являются падение социального престижа семьи, ее материальные и жилищные трудности, межнациональные конфликты, рост внебрачной рождаемости, высокий процент родителей, ведущих асоциальный образ жизни, отсутствие в семьях благоприятной эмоциональной атмосферы, дестабилизация общества, кризисные явления.

В нашей стране ведется работа по профилактике и искоренению данного явления. Так, например, в Президентской программе «Дети Беларуси» большое внимание уделяется одной из своих целей принятие мер по выяснению социальных причин сиротства и предупреждение его возникновения. Декрет Президента РБ № 18 «О дополнительных мерах по государственной защите детей в неблагополучных семьях» определяет оперативную работу по отобранию ребенка у родителей, которые ведут аморальный образ жизни, ненадлежаще выполняют свои обязанности по воспитанию и содержанию детей.

На наш взгляд необходимо рассмотреть группы факторов, которые ведут к возникновению социального сиротства.

К первой группе факторов можно отнести те, которые определяют кризисное положение семьи в целом:

- кризисные явления в жизни общества, социально-экономической сфере, влияющие на семью и снижающие ее воспитательные возможности, нерешенная жилищная проблема для целого ряда семей особенно неполных или молодых;
- дестабилизация социальной инфраструктуры семьи и детства;
- переоценка и резкий поворот в ценностных ориентациях общества, потеря идеала вообще и идеала воспитания в частности;
- отсутствие целенаправленной межведомственной работы по улучшению положения семьи с широким привлечением гражданской общественности.

Ко второй группе факторов относятся те, которые характеризуют отношения в семье:

- сверхзанятость родителей;
- отсутствие или недостаток в семьях эмоционального, доверительного общения, конфликтность, отсутствие благоприятной эмоциональной атмосферы;
- отсутствие готовности к ответственному родительству, родительско-педагогическая некомпетентность;
- дистанцирование школы и других ответственных институтов от проблем «трудных» детей и семей.

К третьей группе факторов относятся факторы, обуславливающие увеличение количества социальных сирот:

- нарушение структуры, функций семьи, рост числа разводов, количества неполных семей, асоциальный образ жизни ряда семей;
- падение жизненного уровня, безработица, низкие доходы семьи, ухудшение условий содержания детей;
- нарастание психоэмоциональных нагрузок взрослого населения, его невротизация, распространение в этой связи жестокого обращения с детьми, падение ответственности родителей за судьбу детей. [1]

Вышесказанное актуализирует изучение проблемы воспитания детей-сирот и изучения содержания работы по минимизации дезадаптивных процессов указанной категории.

Особенно важным является изучение проблемы социализации детей-сирот, воспитывающихся в доме ребенка. Ведь детство – это период, когда закладываются основные качества личности, которые обеспечивают психологическую устойчивость человека, позитивные нравственные ориентиры, определяют его жизнеспособность и целеустремленность, способность соперничать и радоваться другим людям, чувство доверия к окружающему миру.

В связи с этим и определилась *цель* нашего исследования – изучить особенности социализации детей-сирот, воспитывающихся в условиях дома ребенка. *Объектом исследования* является процесс социализации ребенка. *Предметом ис-*

следования является социально-педагогическая поддержка детей-сирот, воспитывающихся в условиях дома ребенка.

Одной из наиболее важных проблем в развитии личности ребенка, воспитывающегося в условиях интернатных учреждений, является процесс социализации. Чтобы выявить определенные трудности в социализации детей-сирот, рассмотрим подходы различных авторов к определению понятия социализация.

По определению А.В. Мудрика социализация – развитие и самоизменение человека в процессе изменения и воспроизводства культуры, что происходит во взаимодействии человека со стихийными, относительно направленными и целенаправленно создаваемыми условиями жизни на всех возрастных этапах. [2]

В словаре социального педагога и социального работника термин «социализация» определяется, как процесс включения человека в социальную практику, приобретение им социальных качеств, усвоение общественного опыта и реализация собственной сущности посредством выполнения определенных ролей в практической деятельности. Общество в отношении отдельно взятого индивида выступает как социальная реальность, определенная вполне конкретными индивидами и группами. Каждый индивид рождается в объективной социальной культуре, в рамках которой он встречает значимых других, ответственных за его социализацию (родителей, воспитателей и др.). Эти значимые другие накладывают на него свой отпечаток, выступают своеобразными посредниками между ними и окружающим миром. [3]

Социализация, по мнению исследователей в области педагогики – социальный опыт, охватывающий всю жизнь, благодаря которому индивиды развивают свой человеческий потенциал и усваивают культуру. Иными словами, люди узнают, чего ждут от них окружающие в плане поведения и установок. [4]

Таким образом, можно сделать вывод, что социализация происходит на протяжении всей жизни человека в определенных условиях, по-нашему мнению, детство, особенно раннее – наиболее важный период для успешной социализации. И самое главное, чтобы в этот период оказывали воздействие на ребенка значимые взрослые, которые присутствуют с самого рождения.

Социализация осуществляется широким универсальным набором средств, содержательно специфических для того или иного общества, социального слоя или возраста социализируемого. К ним можно отнести:

- способы вскармливания младенца и ухода за ним;
- язык и речь агентов социализации;
- бытовые и гигиенические умения и представления;
- окружающие человека продукты материальной культуры;
- элементы духовной культуры (колыбельные песни, сказки, приметы, предрассудки, обычаи, произведения литературы и искусства и др.);
- стиль и содержание общения в семье, в группах сверстников, в воспитательных, профессиональных и иных социализирующих организациях;
- последовательное приобщение человека к многочисленным видам и типам отношений в основных сферах его жизнедеятельности: общении, игре, познании, предметно-практической и духовно-практической деятельности, спорте, а также в семейной, профессиональной, рекреационной, общественной, религиозной и прочих сферах.

Необходимо отметить тот факт, что все механизмы социализации: социально-психологический (импринтинг, отождествление, идентификация, рефлексия), социально-педагогический, не могут в полной мере действовать на ребенка,

воспитывающегося в доме ребенка, так как целый ряд депривационных моментов не позволяют в полном объеме протекать процессу социализации.

Проанализировав данные подходы, можно сделать вывод, что дети-сироты лишены возможности нормально социализироваться в виду множества причин:

- отсутствие примера социальных ролей, взаимодействия с окружающими;
- невозможность усвоения многих норм и правил поведения;
- отсутствие влияния ближайшего окружения на процесс социализации;
- отсутствие четкого представления о том, какой должна быть настоящая семья;
- не достаточная развитость коммуникативных умений;
- отсутствие социального опыта.

Вышесказанное определяет дальнейшее изучение проблем социализации детей-сирот, воспитывающихся в условиях дома ребенка, поиск путей оптимизации протекания данного процесса.

Список цитированных источников:

1. Кобринский, М. Е. Социально-педагогическая поддержка детей в условиях депривации / М.Е. Кобринский.- Минск: НИО, 2001. – 276 с.
2. Мудрик, А.В. Социализация человека: Учебное пособие для студ. высш. учеб заведений. / А.В. Мудрик. М.: Изд. центр «Академия», 2004. -304 с.
3. Калачева, И. И., Коломинский Я. Л. Словарь социального работника и педагога. / И. И Калачева, Я. Л. Коломинский – Мн.: «Белорусская Энциклопедия». – 2003. – 253 с.
4. Наумчик, В.Н. Педагогический словарь / В. Н. Наумчик, М.А. Паздников, О.В. Ступакевич. – Минск: Адукацыя і выхаванне, 2006. – 280 с.

## **ПРИНЦИПЫ ФОРМИРОВАНИЯ КУЛЬТУРЫ ЗДОРОВЬЯ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ И МЛАДШИХ ПОДРОСТКОВ**

**Башкова Л.Н.**, магистр

(г. Витебск, УО «ВГУ им. П.М. Машерова»)

Научный руководитель – Кунцевич З.С., доктор педагогических наук

Основой организации любого учебно-воспитательного процесса являются его *принципы*. Принципы формирования основ культуры здоровья школьников в начальной и средней школе выступают в органическом единстве, образуя систему, в которую входят общедидактические и специфические принципы.

*Общедидактические принципы* выступают как основные положения, определяющие содержание, организационные формы и методы формирования культуры здоровья учащихся в учебно-воспитательном процессе начальной и средней школе. К ним относятся следующие принципы.

*Принцип научности и связи теории с практикой*, который предписывает, чтобы все изучаемые знания по сохранению и укреплению здоровья давались в современной, доступной трактовке, а также предметом изучения были бы не только история здравоохранения и современные теории, но и прогнозы о возможных путях и условиях достижения баланса между человеком и его здоровьем. При этом, чтобы теория сохранения здоровья не осталась абстрактной, необходимо опираться на уже накопленный учащимися опыт собственной деятельности в данном направлении. Изучив некоторые теоретические положения, необходимо дать

им выход в практику, вырабатывая у школьников умения и навыки применения полученных здоровьесохраняющих знаний в жизнедеятельности. Формами связи теории с практикой в начальной школе являются ссылки на факты, события, упражнения, экскурсии, обсуждения проблем, связанных со здоровьем. В средней школе, расширяя вышеназванные формы, также целесообразно применять практические и творческие работы, обсуждать возможные варианты решения проблем сохранения и укрепления здоровья.

*Принцип сознательности и активности* нацеливает на формирование у учащихся глубокого понимания, устойчивого интереса, осмысленного отношения к вопросам сохранения и укрепления здоровья и предполагает высокую степень самостоятельности, инициативы и творчества учащихся в вопросах сохранения и укрепления собственного здоровья и здоровья окружающих. В начальной школе повышению сознательности и активности способствует применение учителем специальных методических приемов, направленных на формирование культуры здоровья младших школьников: возбуждение интереса через выявление дефицита информации, эмоциональная окрашенность, игровая имитация, сопереживание и т.д. В средней школе, постепенно осознавая воздействие собственной здоровьесохраняющей деятельности на организм, младшие подростки через разрешение проблемных ситуаций учатся самостоятельно и творчески решать задачи сохранения и укрепления своего здоровья и здоровья окружающих.

*Принцип наглядности* обязывает строить процесс формирования культуры здоровья школьников с максимальным использованием форм привлечения органов чувств учащихся. Он способствует направленному воздействию на функции сенсорных систем, участвующих в познавательном процессе. В начальной школе важно использование в процессе формирования культуры здоровья младших школьников таких видов наглядности, как естественная наглядность (натуральные предметы и объекты), изобразительная наглядность (рисунки, фотографии и др.), реальные модели. В средней школе, когда происходит переход к абстрактным понятиям, необходимой является абстрактно-символическая наглядность: схемы, таблицы, графики, символы. Такая наглядность помогает младшим подросткам постигнуть сущность здоровья и динамику его развития.

*Принцип систематичности и последовательности* проявляется во взаимосвязи знаний, умений и навыков, направленных на сохранение и укрепление здоровья, на основе которых формируется целостная научная картина мира. Современный учебно-воспитательный процесс построен таким образом, что ученик должен, во-первых, овладеть изучаемой теорией как системой, а во-вторых, из отдельных теорий и других элементов знания, опыта традиций он должен составить сначала частичную, а затем и полную картину мира. Формируя культуру здоровья учащихся, решение этих задач возможно только используя интеграцию знаний учебной дисциплины и знаний по сохранению и укреплению здоровья. Приемами, позволяющими повысить системность и последовательность знаний учащихся по сохранению и укреплению здоровья, являются следующие: в начальной школе - выделение главного, основной идеи, ведущих положений, существенных связей в процессе сохранения и укрепления здоровья; в средней школе - структуризация и синхронизация вопросов здоровья, выражаемые в виде схем и таблиц, а также компактная целостная подача темы или крупного «блока» учебного материала со здоровьесохраняющим содержанием.

*Принцип доступности* требует меры трудности в вопросах сохранения и укрепления здоровья, преодолеваемой с помощью педагога в процессе рационально организованной деятельности в «зоне ближайшего развития» ученика.

*Принцип прочности* требует не бессмысленного заучивания правил и норм сохранения здоровья, а запоминания учащимися исходных положений, ведущих идей, логику действий, направленных на сохранение и укрепление здоровья.

Эффективность реализации преемственности в формировании культуры здоровья учащихся в учебно-воспитательном процессе начальной и средней школы возрастает не только при наполнении общедидактических принципов здоровьесохранным содержанием, но и при использовании ряда *специфических принципов*, выражающих специфические закономерности реализации преемственности в формировании культуры здоровья в начальной и средней школе. К ним относятся следующие принципы:

- *принцип комплексности*, который обеспечивает целостность организации учебно-воспитательного процесса в начальной и средней школе и проявляется в содержательном и процессуальном аспектах реализации преемственности в формировании основ культуры здоровья учащихся в начальной и средней школе;

- *принцип интегративности*, обеспечивающий активное использование знаний по сохранению и укреплению здоровья в курсах естественно-научных, гуманитарных и искусствоведческих дисциплин начальной и средней школы, и предполагающий синтез и развитие знаний младших школьников и младших подростков по учебной дисциплине одновременно с расширением знаний о сохранении и укреплении здоровья;

- *принцип единства здоровьесохранных знаний, умений, навыков и здоровьесознательного поведения учащихся*, предполагающий одновременно с убеждением школьников в истинности и жизненной силе получаемых знаний, приобретение ими умений и навыков сохранения и укрепления своего здоровья и здоровья окружающих.

Таким образом, организация учебно-воспитательного на основе вышеназванных принципов позволит без ущерба для здоровья осуществлять переход учащихся из начальной школы в среднюю, и будет способствовать формированию у них потребности в сохранении и укреплении своего здоровья и здоровья окружающих.

## **ФОРМИРОВАНИЕ ЭКОЛОГИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ**

**Безмен Я.С.**, студентка 4 курса

(г. Могилев, УО «МГУ им. А.А. Кулешова»)

Научный руководитель – Башаркина Е.А., доцент

В настоящее время исследование экологического образования школьников становится приоритетным направлением в педагогической теории и практике. Это связано с глобальными проблемами на нашей планете: быстрый рост народонаселения, а следовательно, проблема его обеспечения пищевыми продуктами, обеспечение промышленности минеральным сырьем, проблема энергетики и, конечно, загрязнение природной среды – все это создает угрозу существования самой жизни на земле. Одной из важнейших причин такого положения дел является экологическая неграмотность населения, неумение предвидеть последствия своего вмешательства в природу. Поэтому международные организации ЮНЕСКО и ЮНЕП поднимают вопрос о необходимости пересмотра содержания, сроков эко-



логического образования в процессе подготовки специалистов на разных уровнях основного образования, а также посредством дополнительного образования.

Сложившаяся экологическая обстановка в мире ставит перед человеком важную задачу – сохранение экологических условий жизни в биосфере. В связи с этим остро встает вопрос об экологической грамотности и экологической культуре нынешнего и будущего поколений. Поэтому экологическое воспитание подрастающего поколения должны осуществлять высококвалифицированные педагоги, вооруженные помимо специальных знаний, рядом эффективных методик, позволяющих комплексно воздействуя на личность ребенка, развивать все компоненты экологической культуры как качества личности в части общей культуры человека.

«Экологическая культура» есть одно из проявлений общей культуры (от латинского *cultura*, что означает возделывание, воспитание, образование, развитие, почитание) [1].

Экологическая культура рассматривается учеными как культура единения человека с природой, гармоничного слияния социальных нужд и потребностей людей с нормальным существованием и развитием самой природы. Человек, овладевший экологической культурой, подчиняет все виды своей деятельности требованиям рационального природопользования, заботится об улучшении окружающей среды, не допускает ее разрушения и загрязнения. Поэтому ему необходимо овладеть научными знаниями, усвоить моральные ценностные ориентации по отношению к природе, а также выработать практические умения и навыки по сохранению благоприятных условий среды. Следовательно, понятие «экологическая культура» сложное и многогранное. В начальной школе закладываются основы экологической культуры. Эта проблема, на наш взгляд, наиболее полно раскрывается в работах Л. П. Салеевой – Симоновой. По определению Л. П. Салеевой – Симоновой, экологическая культура – это качество личности, компонентами которой являются:

- интерес к природе и проблемам ее охраны;
- знания о природе и способах ее защиты и устойчивого развития;
- нравственные и эстетические чувства по отношению к природе;
- экологически грамотная деятельность по отношению к природной среде;
- мотивы, определяющие деятельность и поведение личности в природном окружении. [4]

Экологическая культура проявляется в ответственном отношении к природе как к всеобщему условию и предпосылке материального производства, к объекту и предмету труда, естественной среде жизнедеятельности человека.

Ученые Л.Д. Бобылева, А.Н. Захлебный, А.В. Миронов, Л.П. Печко выделяют разные компоненты этого качества.

Экологическая культура, по мнению А.Н. Захлебного - это утверждение в сознании и деятельности человека принципов природопользования, обладание навыками и умениями решать социально-экономические задачи без ущерба для окружающей среды и здоровья людей.[2]

Л.П. Печко считает, что экологическая культура включает:

- культуру познавательной деятельности учащихся по освоению опыта человечества в отношении к природе как к источнику материальных ценностей, основе экологических условий жизни, объекту эмоциональных, в том числе и эстетических, переживаний. Успешность этой деятельности обусловлена развитием

нравственных черт личности по отношению к природной среде на основе формирования умений принимать альтернативные решения;[3]

- культуру труда, формирующуюся в процессе трудовой деятельности. При этом учитываются экологические, эстетические и социальные критерии при выполнении конкретных дел в различных областях природопользования;

- культуру духовного общения с природой. Здесь важно развивать эстетические эмоции, умение оценивать эстетические достоинства как естественной, так и преобразованной природной сферы.

Значимым периодом в формировании экологической культуры является младший школьный возраст. Младший школьный возраст – ответственный период жизни человека, так как именно здесь закладываются основы правильного отношения к окружающему миру. Младшие школьники получившие определенные экологические представления, будут бережней относиться к природе. Последовательное экологическое воспитание в будущем отразится на оздоровлении экологической обстановки в нашей стране.

Младший школьник по своей природе пылкий исследователь и открыватель мира. Перед ним откроется чудесный мир в живых красках, ярких и трепетных звуках, если правильно вести работу по воспитанию экологической культуры. А такую возможность представляют буквально все учебные предметы.

Уроки гуманитарного цикла дают интересный материал для формирования ответственного отношения учащихся к природе. Элементы экологической направленности можно использовать на любом этапе урока русского языка, например, при организации словарной работы.

Большими возможностями для осуществления экологической культуры обладают уроки чтения и произведения писателей – натуралистов, включенные в учебники. Эти произведения позволяют формировать знания об объектах природы, о мотивах охраны природы. Можно рассказать детям об увлечениях природой В. Бианки, о роли природы в творчестве А. С. Пушкина, С. Есенина, М. Пришвина. Анализ лирических стихотворений развивает у детей умение сравнивать состояние природы в различное время года, видеть многообразие форм и настроений природы, эмоционально отзываться на ее красоту, формировать свое видение окружающего мира, видеть отношение человека к окружающему миру.

Тесная связь на уроках музыки, произведений изобразительного искусства создает эмоциональный настрой, помогающий полнее и ярче воспринимать окружающий мир.

Большой эмоциональный всплеск дают уроки изобразительного искусства и трудового обучения. На этих уроках дети не только учатся видеть красоту природы, но и изображать ее. При этом не просто изображать лес или речку, а показывать их своеобразие, характер. На уроках трудового обучения и дома дети изготавливают кормушки, накапливают корм.

Наиболее богатые возможности по воспитанию экологической культуры нам предоставляют уроки природоведения и ознакомления с окружающим миром. Большой и разнообразный материал дают экскурсии. Уже в 1 классе на первой учебной неделе дети знакомятся с тем, что находится около школы, учатся наблюдать за природой.

Учащиеся младшего школьного возраста проявляют высокий познавательный интерес к миру природы, и он может стать отправной точкой в воспитании экологической культуры на уроках окружающего мира.

Необходимо, чтобы дети учились сопереживать, чтобы в них утвердилась мысль, что вся планета – наш дом и о нем надо заботиться.

Важную роль в формировании экологической культуры играют беседы, которые учат взаимоотношениям с окружающей природной средой, культуре поведения в ней.

На экскурсиях в природу, в наблюдениях за растениями и животными перед детьми раскрывается красота родной природы, ее неповторимость.

Игра является одним из важнейших источников речевого и умственного развития. Она способствует закреплению знаний, облегчает восприятие излагаемых проблем и знаний, пробуждает интерес к познанию нового.

Таким образом, формирование экологической культуры у младших школьников представляет собой важное направление в системе воспитательной работы школы. Формирование экологической культуры у младших школьников требует научно-теоретического знания и организационно-методического обеспечения данного процесса со стороны педагогического коллектива, активной экологически значимой позиции педагога, осуществляющего экологическое воспитание младших школьников.

Список цитированных источников:

1. Голубев, И.Р., Новиков, Ю.В. Окружающая среда и ее охрана / И.Р. Голубев, Ю.В. Новиков // Книга для учащихся – М.: Просвещение, 1995. – 192с.
2. Захлебный, А.Н. Состав понятий межпредметных связей в школьном природоохранительном просвещении / А.Н. Захлебный // Межпредметные связи в школьном природоохранительном просвещении – М., 1986. С.20-28.
3. Печко, Л.П. Воспитание у школьников эстетического отношения к природе / Л.П. Печко // Советская педагогика. – 1987. - №3. – С.29-32.
4. Салеева, Л.П. Формирование бережного отношения младших школьников к природе / Л.П. Салеева – М., 1978. – 49с.

## **ПРОГРАММА РАЗВИТИЯ И КОРРЕКЦИИ ДЕТСКО-РОДИТЕЛЬСКИХ ОТНОШЕНИЙ В СЕМЬЯХ, ВОСПИТЫВАЮЩИХ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА**

**Белобородова Е.И.**, студентка 4 курса  
(г. Гродно, УО «ГрГУ им. Я. Купалы»)

Научный руководитель – Чекина Е.В., кандидат педагогических наук

Детско-родительские отношения имеют большую социальную значимость, так как они определяют развитие и благополучие института семьи и общества в целом. Тенденции, характерные для современной семьи и, в частности, для родительства (феномен «социального сиротства», малодетность семьи, феминизация, ослабление воспитательной роли отцов, значительное снижение стабильности семьи и др.), заставляют обращать более пристальное внимание на данную сферу, разрабатывать новые научно обоснованные способы работы с родителями и их детьми.

Очевидно, что психическое развитие детей возможно только в условиях взаимодействия с взрослым и во многом определяется характером его отношений с социальным окружением. Роль взрослого состоит в том, что он должен так участвовать в совместной деятельности, чтобы организация и регуляция, которую он вначале осуществляет, превратилась бы в саморегуляцию и самоорганизацию ребенка.

Основываясь на теоретических положениях современной психолого-педагогической науки, мы разработали Программу развития и коррекции детско-

родительских отношений в семьях, воспитывающих детей старшего дошкольного возраста. Цель данной программы – устранение возникающих в семьях, воспитывающих старших дошкольников, нарушений в системе детско-родительских отношений.

Задачи программы:

1) развитие и коррекция эмоциональной сферы ребенка: формирование наиболее адекватной самооценки, приобретение уверенности в себе, обучение приемам саморегуляции психического состояния;

2) ориентация родителей на изменение стиля взаимоотношений в семье: выработка навыков адекватного и равноправного сотрудничества, способности к предотвращению и разрешению межличностных конфликтов;

3) устранение дезадаптивных форм поведения и обучение адекватным способам реагирования в проблемных ситуациях;

4) установление и развитие отношений партнерства и сотрудничества родителей с ребенком: формирование способности к эмпатии, к пониманию интересов и переживаний друг друга.

Новизна представленной Программы определяется комплексным подходом к проблемам детско-родительских отношений, что позволяет освободить ребенка от негативных эмоциональных переживаний, совершенствовать его эмоциональный мир, обогащать поведенческий репертуар участников. Достаточно времени отводится на развитие свободного, творческого потенциала, выявление эмоциональности участников, их открытости и непосредственности, эмпатии, способности радоваться.

Концептуальной основой Программы взаимодействия родителей с детьми является идея сотрудничества взрослого с ребенком.

Новизна и оригинальность Программы заключается также в расширении спектра методов работы: «телесных» упражнений, направленных на эмоционально-физическое сближение ребенка с родителем, арткоррекции, психокоррекционных сказок.

Программа предназначена для работы с детьми старшего дошкольного возраста, в т.ч. имеющими нарушения поведения (эмоциональная нестабильность, повышенная впечатлительность, агрессивность, страхи и т.д.), и их родителями, в т.ч. испытывающими трудности в воспитании детей.

Цикл включает 11 занятий. Каждое групповое занятие имеет определенную структуру и включает в себя разнообразные упражнения и приемы, направленные на решение задач программы. Остановимся подробнее на каждом элементе, включенном в общую структуру занятия.

*Приветствие* в нашей программе – это важный момент работы с группой, позволяющий спланировать участников, создавать атмосферу группового доверия и принятия.

*Разминка* используется как средство воздействия на эмоциональное состояние участников, уровень их активности. Для этой цели используются специальные вводные психогимнастические упражнения, упражнения на развитие внимания, снятие напряжения, сокращения эмоциональной дистанции.

В *основной части* занятия приоритет отдается многофункциональным техникам, направленным на развитие познавательных процессов, формирование социальных навыков, развитие эмоций, установление взаимоотношений между родителями и ребенком, динамическое развитие группы.

*Домашнее задание* преследует целью создание мотивации умения работать самостоятельно, поддерживать себя в активной форме. В нем участвуют ро-

дители и ребенок. Задание помогает осмыслить то, что происходило на занятиях, и так как последние проходят мобильно, эмоционально, то при выполнении задания дома участники имеют возможность более осознанно его прочувствовать.

Последовательность упражнений предполагает чередование видов деятельности, смену психофизического состояния членов группы.

Данная программа была апробирована нами на базе детских садов г. Гродно. Экспериментальную и контрольную группы представляли по 6 семей, воспитывающих детей старшего дошкольного возраста и имеющих ряд проблем в системе детско-родительских отношений. Экспериментальная работа по внедрению программы развития и коррекции детско-родительских отношений велась в течение 2,5 месяцев. По ее окончании мы провели диагностический срез по определению состояния детско-родительских отношений в семьях дошкольников в контрольной и экспериментальной группах. В диагностической работе с детьми мы использовали рисуночный тест “Кинетический рисунок семьи” (Р.Бернс и С. Коуфман), в работе с родителями – тест “Родительское отношение к детям” (А.Я. Варга, В.В. Столин). Анализ рисунков показал, что в экспериментальной группе из 6 семей к высокому уровню детско-родительских отношений можно отнести 5 семей (83,34 %), на среднем уровне находится лишь 1 семья, низкий же уровень в данной группе не зафиксирован. В то время как в контрольной группе картина практически не изменилась: высокий уровень отношений не проявлен вообще, низкий уровень зафиксирован в 2 случаях (33,33%) из 6, средний уровень – в 4 (66,67%).

По результатам тестирования родителей дошкольников в экспериментальной группе оптимальный уровень родительского отношения выявлен в 83,34% семей, нейтральный – в 16,66%, негативный уровень не выявлен вовсе. В контрольной группе оптимальный уровень родительского отношения не выявлен, нейтральный уровень отмечен в 33,33% семей, негативный уровень – в 66,67 % случаев.

Таким образом, проведенное исследование подтвердило эффективность разработанной нами программы развития и коррекции детско-родительских отношений в семьях, воспитывающих детей старшего дошкольного возраста. Данная программа может быть с успехом использована в работе с воспитанниками дошкольных учреждений и их родителями в развивающих, профилактических и коррекционных целях.

## **РАЗВИТИЕ СУБЪЕКТНОСТИ У ДЕТЕЙ ПОСРЕДСТВОМ СОВМЕСТНОГО ПРОСМОТРА МУЛЬТФИЛЬМОВ**

**Белюк С.П.**, студент 3 курса

(г. Минск, УО «БГПУ им. М. Танка»)

Научный руководитель – Овсяник Н.В., кандидат психологических наук, доцент

В современной научной литературе выделяются различные социально-психологические механизмы социализации, индивидуализации, социального развития и социальной адаптации личности.

Способность противостоять трудностям формируется в процессе жизнедеятельности и зависит от: собственных психофизиологических особенностей, с опытом разрешения различных ситуаций, с выбором способа преодоления препятствий и конфликтов. Такое упорядоченное и организованное поведение, адекватное

ватное реагирование определяет эмоциональную устойчивость или фрустрационную толерантность. В ее основе лежит способность адекватно оценивать реальную ситуацию, с одной стороны, и возможность предвидеть выход из ситуации, с другой. Помочь ребенку «включиться» в жизненное пространство – основная задача «значимого» взрослого, который при совместном просмотре фильмов, поможет сформировать ребенку свою позицию.

«Только наука, непосредственно связанная с жизнью, является настоящей наукой», - однажды сказал Уильям Джеймс. И мы убеждаемся в его словах, смотря фильмы серии «Кунг-фу<sup>1</sup> Панда». Кто сильнее и смелее? Кто учнее, кто истинный красавец, а кто чудовище? Настоящим мерилom становятся Жизнь и сам человек, проходящий испытания.

«А почему же человек выбирает тот или иной образ Жизни, те или иные испытания?» – спросит вдумчивый читатель. Адлер называет эту таинственную причину «стремлением к цели». Именно этой загадочной силе будет посвящен наш разбор. Так же мы стремимся прояснить утверждение Адлера о том, что «внешне одинаковые действия могут быть преступными в одном случае и не являться преступными в другом» [1, с. 9].

*Испытания во сне и наяву.* Многие современные фильмы и книги знакомят нас с главными героями через их красочные фантазии, где они мечтают о рыцарских походах, благородных поступках, высмеивании жадных, спасении принцесс или просто лежании на пляже у моря. Фильм «Кунг фу Панда» раскрывает сущность героя более открыто – со сна. Ведь именно во сне герои часто позволяют себе поступки, о которых в реальности даже подумать бояться. Именно во снах и видениях наиболее ярко и красочно проявляются прототипы, целеполагающие установки персонажей.

Во сне отображается последовательность его жизненных приоритетов: еда (в таверне «пока герой ел, то был глух и нем»), драться (доказывая свое превосходство под крики зайчиков: «он просто улет!»), красоваться перед знакомыми: «за улет денег не беру, а за красоту тем более» и «тусоваться» с кумирами из Великолепной Пятерки.

По наблюдениям Адлера, студенты, которые хорошо учатся, перед экзаменом, во сне, часто поднимаются на высокую гору. По же напротив шествует по равнине «в поисках достойных соперников», а найдя настоящие неприятности начинает просто летать, демонстрируя легкое решение проблем. Но как мы заметим в дальнейшем для успешной сдачи экзамена на «воина дракона» По придется уподобиться примерному студенту и взобраться в гору по «ступеням познаний» на гору школы Кун Фу.

Адлер утверждал, что «фантазия клиента не может создать ничего, кроме того, что продиктовано его стилем жизни». У По это мастерство питания<sup>2</sup> и мечты превосходства в драках. У Шифу - яркие фантазии, связаны с предательством любимого ученика Тайлунга, которому мастер посвятил свои лучшие чувства.

По в своем сне живет гораздо больше чем в действительности. Его самые верные друзья – игрушечные фигурки, изображающие его боевых кумиров. Как заметил Адлер, «люди этого типа, как правило, малодушны в дневных поступках, но смелы в

---

<sup>1</sup> Кун-фу (на кантонском наречии), Гун-фу (на официальном китайском) — буквально «работа над собой/тренировка», так же означает результат упорных тренировок [3].

<sup>2</sup> Во многих древних культурах «питание» означало не только еду, но также информацию, знания, душевный и духовный опыт (славянское «питание для души»). Это понятие раскрывается в утверждении Тигрицы: «Воин Дракона способен питаться одним семенем дерева гинго и энергией Вселенной»

сновидениях»[1, С 24]. Но в тоже время сны определяют «скрытую цель превосходства индивида». Каждая деталь жизни По – от приготовления еды, снов и фантазий, увлечения историей единоборств и общительности – являются формой подготовки, помогающей добраться до конечной цели - до индивидуального мастерства.

Главная цель сновидения – создание определённого чувства, настроения и эмоции. «Сновидение – это мост, связывающий проблему, которая стоит перед сновидцем с целью, которую он стремится достичь». В сновидении герой проигрывает свою роль, и готовимся, чтобы задуманное стало правдой. По проходит испытания «огнём, льдом и медными трубами», только полчища врагов во сне заменяют насмешки жителей Долины в реальности, гигантские прыжки сменяются на попытки преодоления стены школы Кун Фу, сказочное предводительство Великолепной Пятеркой сменяют испытания незаслуженными почестями.

Но что же внезапно оборвало сон-фантазию? Для По, как и для многих людей, это была работа и реальные интересы. А как спят другие персонажи фильма? Целостность личности подтверждает феномен гипноза, в котором «результаты достигаются потому, что человек послушен, легкость загипнотизирования пропорциональна его послушанию» [1, с. 27]. По же в начале фильма просыпается на полу. В то время как Мастер Черепаха усыпляет точечными ударами Тайлунга, а белый тигр за считанные секунды парализует героев Пятерки, для непослушного Панды гипнотические манипуляции вызывают лишь щекотку. Утверждение Адлера о мстительности людей, бывших загипнотизированными, мы видим на примере Тайлунга. Его истинная природа изоляцией от движений и общества не была затронута. Первая попытка проникнуть в глубь его проблем предпринимается избитым Шифу лишь через 20 лет, но теперь разоблачить скопившуюся ярость гораздо сложнее.

*Три слона и черепаха.* В преданиях древних культур плоский Мир покоится на трех слонах<sup>3</sup>, стоящих на черепахе, которая плавает в бескрайнем океане. Присмотревшись к мультику «Кун Фу Панда», мы задумались, а так ли нелепо это аллегорическое представление. Три слона во многих религиях отображают триединство: «Бог отец, бог сын и дух святой». В индийской культуре 3 слона трактуются как идеализм, материализм и трансцендентализм (движущая сила, или огонь Прометея, запускающий систему). Черепаха – результат объединения и разумного применения этих 3 сил, тогда «океан черепахи» в фильме – «персиковое древо вечной мудрости». Не случайно Мастер Угвей уходит из мира поздней осенью, вместе с опадавшими листьями персикового дерева – унося старые, изжившие своё знания и опыт. Как мы знаем, после суровой зимы наступает ранняя весна, когда зеленеют новые листки знаний – новые герои и мудрецы, а летом «персиковое древо Вечной мудрости» дарит новые плоды.

«Свято место пусто не бывает» и место «мудрой черепахи должен занять новый воин дракона»<sup>4</sup>. Передача преемственности произошла по основным канонам: прилюдная передача титула, совместная трапеза персиковыми плодами муд-

---

<sup>3</sup> Следуя посткопенгагенской науке, человек может разделить получаемый опыт на 4 класса: «истинное», «ложное», «неопределенное» (пока ещё не проверяемое) и «бессмысленное» (непроверяемое в принципе в данных обстоятельствах). Со временем «бессмысленное» может стать «неопределенным». В ситуации 1 фильма для По идея познания всей тайны своего происхождения представляется нам «бессмысленной» и ненужной. Зато во 2 фильме недоступная мечта попадает в фокус восприятия Панды Попав на Родину своих родителей, «бессмысленная» фантазия вначале становится «неопределенной», а в конце фильма По уже достигает больших успехов в познании «истины» своего происхождения.

<sup>4</sup> Стиль дракона в восточной мифологии трактуют как синтез 3 противоположных стилей – тигра, орла или журавля и змеи. Не зря дракон обладает головой и хвостом как змея, 4 лапами как тигр и крыльями как орел. Так же «драконом» киноактёр Брюс Ли часто называл сущность человека.

рости. Но как же младенцу По дорасти до своего статуса. Тут ему на помощь приходят 3 слона: материнскую основу представляет приемный отец-Гусак, любящий Панду во всех его проявлениях. Архетипическим суровым отцом учителем становится Мастер Шифу. После происшествия с первым учеником Тайлунгом, Шифу закрыл все свои сердечные проявления и предстает перед нами как требовательный и непреклонный наставник. Возможно По и учился бы потихоньку, тренируясь в кун-фу: готовя лапшу и растягиваясь на шпагате, но катализатором-трансэндентом его феноменального личностного роста выступил ужасный Тайлунг, освобождение которого повергло в ужас всю Долину.

*Тайлунг и Тигрица.* Происшедшее с Тайлунгом ярко отражает развитие невроза у первого ребёнка в семье, после того как его впервые отвергают. Основные проблемы первенца возникают потому, что «годами он является центром внимания, чтобы, в конце концов, быть свергнутым» [1, с.14]. Тайлунг все время на стороже – кого ему предпочтут. Он чувствует, что младших учеников любят больше («я всегда хотел, чтобы ты гордился мной») и постоянно ищет подтверждение этой мысли.

Тайлунг всецело убежден в своей правоте, и отсюда – его постоянное напряжение, ибо он постоянно пытается совершить нечто неслыханное, видя, что ему предпочитают кого-то другого.

Схожая ситуация повторяется и у Тигрицы: не получив желаемого звания и подтверждения многолетних ученических заслуг - она первая спешит встретиться с Тайлунгом, чтобы доказать свою силу. Мост, разделяющий зелёные холмы и ледяную пустошь, символичен. Тигрица, как когда-то и Тайлунг, вышла на грань между общественной жизнью и агрессивным отчуждением. И только благодаря помощи друзей, подхвативших её в момент падения в пропасть, и наглядного примера дальнейшего социального падения в образе Талунга, она возвращается в мирное общество.

Ситуация первого отвержения начинается у Тигрицы еще в детском приюте, как мы видим из мультфильма «Тайны Великолепной Пятерки». Тигрице долго отказывают в удочерении. Она становится старшей в приюте, проявляет свою индивидуальность, которую не принимают и за которую получает прозвище «чудовище». Работа с хрупкими домино напоминает нам кропотливый психоанализ, когда человек постепенно учится осознавать и принимать «тигриные» стороны своей личности. *Мастер Шифу и его ученики.* Шифу убегает от страха перед первым учеником, Тайлунгом, плодом его творчества, в свое неосуществимое «спокойствие». Примечательна эта первая попытка молодого учителя избавиться от ослушавшегося ученика-преступника, заточив его в тюрьму. Совместно мастера Кун Фу идут по пути ужесточения наказания, тем самым укрепляя веру Тайлунга в свою особенность и героизм (ведь теперь тигру предстоит выбраться из самой неприступной тюрьмы, охраняемой тысячей охранников)

Адлер утверждает, что «наилучший способ воспрепятствовать преступлениям было бы убедить всех, что преступление – это не более чем выражение малодушия» [1]. Конец пути белого тигра заставляет нас вспомнить старинный совет по преодолению страха: «вместо того, чтобы бежать от страха, следует развернуться, пойти ему навстречу и взглянуть в лицо». Осуществление долгожданной мечты Тайлунга превращается в его погибель. Истинной целью «страха» оказывается ... зеркало. Страх направляется на самого себя и, лишенный движения к цели, проявляет свою малодушность. Лишившись показной цели, Тайлунг оказывается настолько «пустым», что вызывает лишь смех и щекотку у Панды на любые попытки снова одурачить По своей значимостью. Конец страха, который исчерпал себя, также символичен – «страх» рассыпается светящейся пылью и освет-



ляет всю Долину. Схожую ситуацию мы можем наблюдать в психотерапии, когда, осознав скрытые чувства, учимся использовать их энергию себе на пользу.

Неполноценность – нормальное чувство. Возможно даже, «чтобы быть полноценным человеком, надо обладать комплексом неполноценности» [2, с. 221]. Адлер обращал внимание на факты физической неполноценности отдельных органов и компенсации в рамках этой функции. Так Панда компенсирует свою полноту, Журавль – худобу, Обезьяна – детские обиды, а Богомол – маленький рост. Вспоминая героев фильма, мы можем согласиться с психоаналитиками, что «пока человек не повзрослеет, он чувствует себя неполноценным, и это чувство неполноценности сохраняется затем на всю жизнь – даже у преуспевающих людей, не говоря уже о неудачниках». В начале нас может напугать такой подход Адлера, но давайте обратимся к творчеству, культуре, новым изобретениям, которые ежеминутно преобразуют наш мир и вызывают испуг, радость или восхищение. Ведь во многом «вся человеческая культура: техника, язык, социальная организация, мораль, наука, религия – выросла в результате стремления преодолеть биологическую неполноценность» [2, с. 223].

Список цитированных источников:

1. Адлер, А. Наука жить / А. Адлер. – Киев, 1997. – Режим доступа: [http://www.gumer.info/bibliotek\\_Buks/Psihol/Adler/\\_Nauka\\_index.php](http://www.gumer.info/bibliotek_Buks/Psihol/Adler/_Nauka_index.php). Дата доступа: 10.10.2011.
2. История психологии (10-е – 30-е гг. Период открытого кризиса): Тексты. – 2-е изд./Под ред. П.Я. Гальперина, Л.П. Ждан. – М: Изд-во Моск. ун-та, 1992. —364 с.
3. Панда Кунфу. Режим доступа: <http://ru.wikipedia.org/wiki/Кун-фу>. Дата доступа: 12.11.2011.

## ПЕЙЗАЖНАЯ ЖИВОПИСЬ И ЕЕ ЗНАЧЕНИЕ ДЛЯ РЕБЕНКА

**Березовская А.О.**, магистрантка

(г. Витебск, УО «ВГУ им. П.М. Машерова»)

Научный руководитель – Гутнин Н.А., кандидат искусствоведения, доцент

*"Искусство и ландшафты не нужны, где нет чувства. Если нет души, значит – ничего и не будет в живописи – холод и машина – одна ненужная теория... Манер живописи много, дело не в манере, а в умении видеть красоту... Но пейзаж не имеет цели, если он только красив. В нем должна быть история души. Он должен быть звуком, отвечающим сердечным чувствам..."*

*А.К. Саврасов [1, с.26]*

Роль и значение пейзажной живописи для подрастающего поколения очень велика. Она расширяет кругозор ребенка, воспитывает в нем эстетический вкус, любовь к миру, пробуждает трепетные чувства и эмоции. Это просто необходимо в наше время, когда дети больше предпочитают общению с природой, красотой окружающего мира возможности информационных технологий. Пейзажи, написанные искренне, с душой, не оставляющие ребенка равнодушным, приносят огромный вклад в развитие ребенка как личности.

Пейзаж – это особый жанр живописи, в нем больше внимания отдаётся духовному наполнению, душе автора, нежели конструкции, пропорциям, постро-

ению. С одной стороны, чем больше рамок и законов, как это надо делать, тем понятнее, как в них можно вписаться – просто их усвоить. С другой стороны, возникает вопрос: можешь и хочешь ли ты заковывать себя в эти рамки. Каких-то четких правил написания пейзажей определить невозможно. Есть некоторые подходы, которые могут помочь на начальном этапе, но однозначного шаблона его построения, пропорций нет. В этом сложность, и не каждому дано её преодолеть. Поэтому многие пишут пейзажи или пробовали их писать, но истинных пейзажистов, искренне преданных именно этому жанру живописи, очень мало.

Интересно, что пейзажной живописи как таковой нигде не учат. Пейзаж базируется на общих законах композиции, рисунка и живописи, в программах есть учебные портреты, натюрморты, пейзажу же отводятся самостоятельные часы, а также немногочисленная работа на пленере. Особенности этого жанра познаются непосредственно на практике методом проб и ошибок.

Пейзаж – это жанр изобразительного искусства (или само произведение), отражающий в творческих работах неживую природу, окружающую нас или выдуманную, она может быть нетронутой или преобразованной человеком.

В пейзаже, как и других жанрах живописи, выделяют несколько различных классификаций. Чаще всего пейзажи по предмету изображения делят на сельский, городской, индустриальный, архитектурный, марину (морской). Они также бывают по характеру историческими, героическими, фантастическими, лирическими, эпическими. Произведения пейзажной живописи различают по тенденции стиля, наиболее преобладающей в работе: романтической, абстрактной, реалистической, сюрреалистической, импрессионистической, экспрессионистической и т.п. [2]

Но есть работы, которые сложно отнести однозначно к какому-либо конкретному жанру живописи. В современной обстановке зрелого постмодернизма, когда одна работа является комбинацией нескольких тенденций, таких работ очень много. Такие работы классифицировать очень сложно, так же как сложно определить является ли пейзажем творческая работа ребенка с условными, знаковыми изображениями солнышка, травки, деревьев, птичек. Конечно, это тоже пейзаж, только учебный. С помощью рисования ребенок познает окружающий его мир, очевидцем которого является и который играет в его жизни важную роль. Даже глядя на наивный детский рисунок, можно судить о его творческих способностях, воображении, наблюдательности, внимательности, чувстве цвета, ритма и композиции.

Только художник, действительно любящий своё дело, может рисовать хорошие пейзажи. Любовь, уважение к природе, ко всему вокруг должно придти из детства. Это видно, например, в работах молодого белорусского художника Василия Пешкуна (Рисунок 1).



Рисунок 1. В. Пешкун «Нежданная оттепель в деревне», х/м

Искренняя, по-детски наивная любовь автора к простому и чистому видна на протяжении всей его творческой карьеры. Родные уголки природы, близкие ему красками, ощущениями, светом, которые переполняют его, города, в которых он находился – все это легло в основу творчества Василия Пешкуна (Рисунок 2).

Фантазии художника остались именно там, где он увидел, прочувствовал и осознал свою радость и близость ко всему, что его согревает. Василий Пешкун "видит неиссякаемый источник красоты и созидательной энергетики в бесконечности природы", поэтому обращается больше всего в своем творчестве к жанру пейзажа.



*Рисунок 2. В. Пешкун «Мокрый проспект», х/м*

"Пейзаж для Василия Пешкуна – это пространство, где живет человек, конкретное место на географической карте с его ландшафтными и архитектурными особенностями, духовно-символическое пространство, где формируется характер, образ мышления, эстетические ценности личности" [3]

Собственное ощущение пространства, субъективный взгляд на мир передает художник в своих картинах, стремясь постичь глубинную связь природы и человека. Творческое наследие выдающихся белорусских пейзажистов и достижения французских импрессионистов в области взаимоотношения цвета и света поспособствовало формированию мировоззрения и особенной живописной манеры художника.



*Рисунок 3. Л. Медведский «Обыкновенный пейзаж», бум., гуашь*

Прекрасным представителем современной белорусской пейзажной живописи также является талантливый художник и педагог Леонид Медведский. Его работы представляет собой органичный сплав интересных и всегда разных колористических решений, а также своеобразное видение мира, тяготеющего к абстракции (Рисунок 3).

Несмотря на видимый уход от изобразительности, пейзажи Леонида Медведского все написаны с натуры, непосредственно на природе. Его творчество радует легкостью и живостью, разнообразием композиций, графичностью мазка и свободным владением материалом. Каждая работа этого художника – это как будто вдохновение, озарение, когда работаешь четко, быстро и на одном дыхании.

В произведениях Медведского есть что-то общее с детским рисунком, который рождается всегда только по вдохновению ребенка, по его желанию изобразить внезапно появившийся образ. И художник, и ребенок искренен в момент творчества, в момент своего сиюминутного впечатления, рисуя от души, импровизируя, повинувшись руке и творческой экспрессии цвета, линии, пятна.

Пейзаж по своей природе – искусство, в котором только в результате искреннего отношения к природе и всему окружающему может появиться вдохновение, созреть замысел пейзажных композиций. Цветовые оттенки в пейзаже передают в картине гамму чувств, не прибегая к четко обозначенному сюжету, действию. Пейзаж несет в себе чувственное выражение мысли – в этом его сила.

Таким образом, пейзажная живопись имеет огромное значение в становлении ребенка как личности. Ведь детям просто необходимо, особенно в наше время виртуальных соблазнов, прививать художественный вкус, любовь к природе и всему живому, умение находить и ценить красоту в том, что нас окружает. И важно не то, какими средствами и методами выражается человек, а какую внутреннюю суть содержит предмет его творчества. Только искренние, написанные от души пейзажи могут пробудить в ребенке, чувства, эмоции, найти отклик, такой же чистый и открытый.

Список цитированных источников:

1. Петров В.А. А. Саврасов. Из собрания Государственной Третьяковской галереи. Альбом / В.А. Петров. – М., Изобразительное искусство, 1983. – 48 с.
2. Учебно-методическое пособие по теории искусства для студентов ХГФ. Учебное пособие. – Витебск, 2009 г. - 144 с.
3. Носкова, О. / О. Носкова // Василий Пешкун [Электронный ресурс]. – 2012. – Режим доступа: <http://peshkun.ru/index.php?dir=bio&lng=ru>. – Дата доступа: 20.01.2012.

## **РАБОТА В ШКОЛЕ ПО ПРОФИЛАКТИКЕ ВОВЛЕЧЕНИЯ В ДЕСТРУКТИВНЫЕ СЕКТЫ**

**Бобко Е.В.**, студентка 5 курса  
(г. Витебск, УО «ВГУ им. П.М. Машерова»)  
Научный руководитель – Андрущенко Н.Ю.,  
кандидат педагогических наук, доцент

На современном этапе в Беларуси, по данным Госкомитета по делам религий и национальностей Республики Беларусь, существует 11 организаций, деятельность которых признана деструктивной и противоречащей законам Республики Беларусь. Среди них: Великое Белое Братство ("Юсмалос"); "Дети Бога", или "Семья"; "Церковь объединения", или "Церковь Муна"; Сайентологическая цер-

ковь; "Аум Сенрикё"; "Церковь учеников Иисуса Христа"; "Богородичный центр"; "Церковь Виссариона"; "Лига духовного возрождения С. Дхарма"; "Ахмадиа"; "Сатанисты".

Влияние деструктивных культов на развитие личности исследует ряд ученых и практиков педагогики, психологии, теологии среди них можно назвать А.И. Осипова, О.В. Дьяченко, А.Л. Дворкина, А.С. Майхровича, Т.П. Короткую, Е.С. Прокошину и др. Секты оказывают крайне деструктивное влияние на личность и соответственно воздействие на здоровье на всех уровнях функционирования общества: индивидуальном; микросоциальном; макросоциальном [2, с. 110].

В настоящее время наблюдается интерес молодых людей к вопросам религии, обращенность к религиозным традициям, верованиям. В Республике Беларусь насчитывается около 600, более 30 номинаций, из них десятки функционируют под видом общественных, просветительских, лечебно-оздоровительных, спортивных объединений, различных школ, центров, курсов [3, с. 143].

Актуальность проблемы определила цель исследования: выявить наиболее эффективные пути профилактики вовлечения молодежи в деструктивные секты.

Для решения задач применялся комплекс методов:

- теоретических (анализ литературы по проблеме);
- диагностических (анкетирование);
- методы математической обработки данных.

В большинстве случаев вербовка в тоталитарную секту происходит на добровольной основе и ложится на почву, уже подготовленную предыдущей жизнью потенциальной жертвы. Деструктивные культы, стремясь выглядеть более привлекательными для своих потенциальных адептов, работают адресно и ориентируются на разные индивидуальные жизненно важные потребности человека [3, с. 115].

Молодежь – это наиболее уязвимая, и вместе с тем наиболее перспективная часть общества. Факторами риска для молодежи являются напряженная эмоциональность, романтизм, максимализм, резкость и непродуманность решений, потребность во внешнем одобрении.

Молодежь более активно, чем люди старших возрастов, включается в процесс трансформации традиционных религиозно-мировоззренческих систем. Эта тенденция проявляется в быстром распространении в последние годы в Беларуси, как и во многих других странах, новых нетрадиционных культов — последователей кришнаизма, дзен-буддизма, саентологии, сатанизма. В названных и подобных религиозных объединениях молодые люди в возрасте 16-26 лет составляют от 70 до 90 %, чем особенно выделяются религиозные объединения саентологов (где большинство приверженцев — люди с полным средним и высшим образованием) и сатанистов, в организациях которых, действующих в Бресте, Минске, Орше, Витебске, наблюдаем множество деструктивных ориентаций [4, с. 105].

Наряду с законно существующими и действующими религиозными организациями существует ряд неомистических, псевдорелигиозных сект, которые, не проходя процедуру обязательной регистрации в соответствующих государственных органах по делам религий продолжают действовать на территории нашего государства.

Проблема состоит в том, что трудно отнести ту или иную религиозную организацию к деструктивной с первого взгляда, так как известно, что многие из них прикрывают свои настоящие интересы маской других организаций, имеющих

вполне притягивающие названия. Это позволяет тоталитарным культам маскироваться под традиционные конфессии, оспаривать точку зрения на себя как на тоталитарную секту, представлять противодействие тоталитарным сектам как нарушение прав на свободу совести и т. д.

Человеку, поверхностно знакомому с духовно-нравственными критериями поведения (заповедями и догматами), диктуемыми основными мировыми религиями, трудно разобраться в истинности или ложности предлагаемого вероучения и, следовательно, адекватно оценить потенциальную опасность для своего физического и психического здоровья от вступления в секту [5, с.79].

Для уменьшения риска попадания в ряды адептов деструктивных культов, просветительскую работу необходимо проводить еще в школе. В сознании молодого человека должна быть четко проведена грань между религиями, созидающими национальную культуру, и деструктивными сектами которые ее, наоборот, разрушают.

В ряде школ республики уже введены факультативы "Мироведение", "Основы православной культуры", «Религиоведение» и др., к наиболее эффективным формам и методам профилактики следует отнести: интерактивные формы работы; индивидуальный и наглядный пример из жизни бывших адептов; лекции; семинары и др. [2, с. 38].

Список цитированных источников:

1. Костюкович, П.И. Религиоведение / П.И. Костюкович. - Минск ООО «Новое знание». – 2000. – 510с.
2. Капелевич, Т.С. Влияние деструктивных сект на молодежную среду/ Т.С. Капелевич, 2001.-347с.
3. Старостенко, В.В. Современная религиозная ситуация и конфессии в Республике Беларусь. Пособие. – Могилев.: МГУ им. А. А. Кулешова, 2008. - 86 с.
4. Капелевич, Т.С. Правовая защита учащихся и профилактика вовлечения их в деструктивные секты: Методические рекомендации (в помощь социальному педагогу) / Т.С.К апелевич. – Минск: 2002. – 138с.
5. Кантеров, И.Г. Деструктивные, тоталитарные секты / И.Г. Кантеров. – Москва: Академический проект. – 2006. – 345с.

## **ПОЗИТИВНЫЙ АСПЕКТ ИГРОВЫХ КОМПЛЕКСНЫХ УПРАЖНЕНИЙ ТВОРЧЕСКОГО ХАРАКТЕРА В СТРУКТУРЕ УРОКОВ МАТЕМАТИКИ НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЫ**

**Богатырева Я.В.**, учащаяся 3 курса

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

Научный руководитель – Богатырева А.Э., магистр педагогики

В практикоориентированной подготовке будущих учителей в области методики начального обучения математике уделяется немаловажное значение вопросам организации учебного процесса в соответствии с принципами здоровьесберегающей педагогики, главным из которых является принцип ненанесения вреда.

Поскольку в начальной школе урокам математики в расписании учебных занятий отведено одно из центральных мест (18–20%), то, несомненно, на этих уроках учитель имеет немалые возможности для выработки у младших школьников сильной и осознанной мотивации к сохранению и укреплению своего здоровья.

В ходе подготовки и проведения пробных уроков, преддипломной педагогической практики авторским коллективом учащихся и преподавателей разработана и введена в действие *система мероприятий по формированию осознанной мотивации к ЗОЖ, сохранению и укреплению здоровья детей*, которая включает:

- применение интерактивных методов и приёмов обучения, адаптированных к содержанию предмета;
- использование мультимедийных средств обучения, способных рационализировать детский труд и оптимизировать процессы запоминания учебного материала;
- организация и проведение предметных, сюжетных, ролевых, деловых, имитационных игр.
- развитие интереса младших школьников к вопросам здоровья через решение задач валеологического содержания;
- малые литературные формы, занимательный материал: пословицы и поговорки, задачи-шутки, задачи в стихотворной форме и со сказочным сюжетом, кроссворды, головоломки и т.д.
- проведение электронных зарядок для глаз, физических и динамических пауз для рук, головы, туловища, шеи, ног и «подвижных» учебных заданий (частые выходы к доске, групповые упражнения в нахождении подходящей пары по карточкам и т.д.) [1, с.414].

Особого внимания требует проблема предупреждения вредного воздействия на здоровье учащихся факторов, непосредственно связанных с проведением урока (ограниченное пространство, напряжение органов зрения, нарушение кровоснабжения, недостаток двигательной активности и т.д.). Её решение предполагает применение *специальных упражнений, приемов снятия физического и психического напряжения, физических и динамических пауз* достаточно широко предлагаемых отечественной периодикой. Вместе с тем, все эти упражнения должны проводиться в комплексе и иметь игровую направленность, поскольку в младшем школьном возрасте игровая деятельность является преобладающей.

В результате опроса 45 учителей начальной школы, среди которых большинство выпускников Оршанского колледжа УО «ВГУ им. П.М. Машерова», было выявлено:

- 54% педагогов в своем арсенале имеют около 10-12 динамопауз и убеждены в том, что важно не разнообразие специальных упражнений (в т.ч. их текстовое содержание), а оздоровительный эффект, который они должны принести детям.
- 20% респондентов смогли назвать только по 2-3 физминутки, наиболее часто проводимые на уроках.
- 9% считают, что «всякого рода упражнения – это зря потраченное время, которого в ряде случаев не хватает на изучение сложных тем». Безусловно, такая позиция не отвечает требованиям квалификационной характеристики современного учителя, который должен использовать в своей практической деятельности здоровьесберегающие технологии, методы и приемы, способствующие укреплению здоровья учащихся.
- 17% опрошенных нами учителей не испытывают затруднения в выборе динамических пауз к конкретным учебным дисциплинам и темам отдельных уроков. Причем затруднений не возникает по той причине, что педагоги сами являются авторами смыслового содержания «ненайденных» игровых комплексных упражнений. Таким образом, решая проблему «дефицита текстового содержания»

для приемов снятия физического и психического напряжения детей, ряд учителей творчески подходят к решению данной проблемы.

Рассмотрим более детально специфику применения на уроках математики игровых комплексных упражнений творческого характера, самыми популярными из которых являются динамические паузы.

**Динамическая пауза** – это пауза в учебной деятельности, заполненная разнообразными видами двигательной активности и предназначенная для предупреждения утомления и снижения работоспособности младших школьников. С развитием двигательных навыков тесно связано звукопроизношение, поэтому очень важно использовать динамические паузы со словами, стихотворениями по разной тематике и пр. Вместе с тем, динамопаузы выполняют следующие функции:

- развлекательную – создают благоприятную атмосферу;
- релаксационную – снимают напряжение, вызванное негативными эмоциями, перегрузками нервной системы, мозга;
- коммуникативную – объединяют детей в группы, способствует их сотрудничеству, взаимодействию между собой;
- воспитательную – формирует моральные и нравственные качества;
- обучающую – дают новые знания, умения, навыки, и закрепляют их;
- развивающую – развивают речь, внимание, память, мышление;
- коррекционную – «исправляют» эмоциональные, поведенческие и другие проблемы ребенка;
- профилактическую – предупреждают появления психологических заболеваний [2].

В свою очередь, динамические паузы включают физкультминутки, микропаузы, последние из которых, по мнению ряда ученых, должны проводиться на 10-ой и 30-ой минутах урока. Их длительность – 10-20 секунд. При проведении первой микропаузы обычно используют гимнастику для глаз, речевую разминку, пальчиковую и дыхательную гимнастику, что способствует развитию мелкой моторики, артикуляции, навыков правильного дыхания, укреплению мышц глаза. Во время второй микропаузы целесообразно провести зрительную гимнастику, психологическую паузу (для нормализации эмоционального тонуса у учащихся, развития воображения), релаксацию (для снятия эмоционального напряжения у детей) [3, с.169].

**Физкультминутка** – кратковременная серия (1–1,5 мин.) физических упражнений, используемых для активного отдыха на уроке, которая проводится на 20–25 мин. урока и позволяет активизировать внимание учащихся, повысить способность к восприятию учебного материала, уменьшить отрицательное воздействие однообразной рабочей позы и т.д.

Грамотно подобранная физминутка, соответствующая не только предмету, но и теме урока, способствует повышению эффективности усвоения учебного материала. Например, при ознакомлении учащихся с понятиями «справа», «слева», можно рекомендовать такое упражнение:

Это – *правая* рука,  
Это – *левая* рука.  
*Справа* – шумная дубрава,  
*Слева* – быстрая река...  
Обернулись мы, и вот  
Стало все наоборот:  
*Слева* – шумная дубрава,



*Справа – быстрая река...  
Неужели стала правой  
Моя левая рука?*

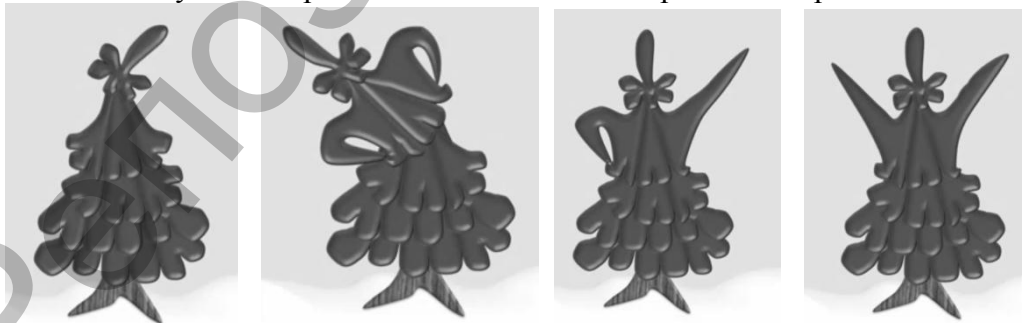
Во время проведения *пальчиковой гимнастики* на уроках математики рекомендуется перейти от разминки пальцев и ладоней на их массаж, т.е. выбрать упражнения на растирание и на статическое напряжение, которые дают пальцам полноценный отдых, развивают их ловкость, подвижность, а весёлые стихи, помогут ученикам снять моральное напряжение.

*Ёжик топал по дорожке  
И грибочки нёс в лукошке.  
Чтоб грибочки сосчитать,*

Нужно пальцы загибать. (*Дети загибают по очереди пальцы сначала на левой руке, потом на правой. В конце упражнения руки у них должны быть сжаты в кулаки*).

Наибольшая эффективность от динамических пауз достигается тогда, когда они по форме и содержанию разнообразны. Особенно дети любят танцевальные физкультминутки или ритмические упражнения, которые выполняются под веселую музыку известных детских песен. Интерес к выполнению таких упражнений возрастает в несколько раз, если они будут представлены с помощью компьютерных средств в виде интерактивных презентаций или видеороликов, которые можно как позаимствовать в глобальной сети Интернет, так и создать самому на основе использования программного приложения Microsoft PowerPoint, графического редактора Macromedia Flash и пр. Главное в мультимедийных проектах, на наш взгляд, – красочность, музыкальность, интерактивность и, безусловно, качественные характеристики.

Младшим школьникам очень нравится подражать тому, «кто» или «что» им симпатизирует. Поэтому герои детских мультфильмов или песен весьма востребованы детской аудиторией в качестве участников виртуального танцпола, копируя которых учащиеся выполняют различные упражнения. Причем, совсем не обязательно, чтобы это были какие-то зверушки, птицы или человечки, т.е. «одушевленные существа». Так, например, знаменитая «ёлочка» из известной новогодней песенки может выполнять с учащимися комплекс развивающих упражнений с помощью умело и грамотно созданной анимированной презентации.



В настоящее время учителями активно применяются *электронные зарядки для глаз*. Опять же при помощи мультимедийных средств (не более 2-3 минут). Под музыкальное сопровождение необходимо глазами следить за движущимися объектами (вправо, влево, вверх, вниз, вращать в стороны).

Применение средств мультимедиа усиливает мотивацию школьников к выполнению специальных упражнений, а демонстрация через проектор (если это возможно) на большом экране позволяет вовлечь весь класс в процесс получения знаний, вместе с тем, исключая вред здоровью детей от мониторов компьютеров.

Таким образом, умелый подбор и неоднократное включение структуру урока соответствующих игровых движений, сопровождаемых речью, способствует повышению интереса учащихся к учебному материалу, оказывает на них позитивное комплексное воздействие, помогает сохранить и укрепить здоровье [4, с. 22]. Более того, знание и применение методов и приемов, которые позволяют сохранить здоровье ребенка за годы его учёбы в школе, – одна из важнейших составляющих профессиональной компетентности современного педагога.

Список цитированных источников:

1. Богатырёва, А.Э. Здоровьесберегающий потенциал уроков математики в начальной школе / А.Э. Богатырёва // Наука – образованию, производству, экономике: материалы XV(63) Региональной научно-практической конференции преподавателей, научных сотрудников и аспирантов. – Витебск: УО «ВГУ им. П. М. Машерова», 2010. – С. 414–415.
2. Фомина, Е.И. Применение динамических пауз в течение дня /Е.И. Фомина // [Электронный ресурс]. – Режим доступа <http://festival.1september.ru/articles/538602/>
3. Овечкина, М.В. Совершенствование динамических пауз – необходимое условие оптимизации двигательной активности учащихся /М.В. Овечкина // Школа – территория здоровья: Материалы Всероссийской научно-практической конференции ,25 декабря 2010. – М., Издательский дом Паганель, 2010. – С. 169–170.
4. Малюкова, И.Б. Динамическая пауза на занятиях в детском саду и на уроках в начальной школе /И. Б. Малюкова // Начальная школа плюс До и После. – 2009. – №2. – С. 18–22.

## **СОЦИАЛЬНАЯ СРЕДА ДЕТСКОГО ОЗДОРОВИТЕЛЬНОГО ЛАГЕРЯ КАК УСЛОВИЕ САМОРЕАЛИЗАЦИИ ЛИЧНОСТИ РЕБЕНКА**

**Богатырёва Я.В., Курсов Д.И.,** учащиеся 3 курса  
(г. Орша, Оршанский колледж УО «ВГУ им. П.М. Машерова»)  
Научный руководитель – Богатырёва А.Э., магистр педагогики

Педагогическая концепция каникулярной деятельности базируется на основе создания многофункциональной системы развивающего отдыха детей, главной целью которой является создание условий, содействующих социальному становлению личности ребёнка, её адекватному вхождению в общественные отношения, осознание им своих прав и обязанностей [1, с.35].

Цель исследования – изучение условий, способствующих самореализации личности ребенка в социальной среде детского оздоровительного лагеря. В процессе исследования применялись следующие методы: изучение и анализ нормативных документов, методических рекомендаций, перспективных и отрядных планов работы, функциональных обязанностей воспитателя; наблюдение и опрос.

Самореализация личности ребенка, её социальное развитие в детском оздоровительном лагере (ДОЛ) осуществляется в процессе «включения» в определенную систему ценностей и отношений, что определяет ежедневную разнообразную деятельность:

- творческую,
- спортивно-оздоровительную,
- общественно-полезную,
- эстетическую,
- кружковую,
- досуговую.

При этом процесс социального воспитания и развития детей и подростков на качественной основе может быть реализован только высококвалифицирован-

ными кадрами, гуманными по своей сути и владеющими системой социально-педагогических знаний и умений.

Непосредственное руководство жизнедеятельностью детей в лагере осуществляет воспитатель – специалист, умеющий соединить проблемы детей и подростков и способы их решения; помочь им стать социально активными и самостоятельными, руководствуясь при этом следующими *основными принципами*:

- строить свои отношения с детьми на полном доверии обеих сторон;
- быть для детей источником разнообразного опыта, к которому всегда можно обратиться за помощью;
- уметь выслушать ребенка, поддержать его в беседе;
- выступать активным участником группового взаимодействия;
- не давать свободу своим эмоциям, когда их выплескивание может повредить отношениям в коллективе, признавать чувство собственного достоинства каждого воспитанника [2].

Следует отметить, что наибольшие трудности, согласно мнению учащихся старших курсов, представляет именно летняя педагогическая практика. Это обусловлено рядом факторов:

- приобретением будущим учителем совершенно нового статуса – воспитателя оздоровительного лагеря;
- ответственностью перед обществом и семьей за жизнь и безопасность детей;
- недостаточной компетенцией в вопросе выбора соответствующих форм и методов работы для самореализации личности детей и подростков;
- высокой плотностью проведения организационно-массовых мероприятий в лагере и др. [3, с. 196].

Проанализировав имеющийся педагогический и методический опыт, оценив состояние развития детского движения РБ, изучив необходимые нормативные документы и постановления, администрацией и методической службой колледжа была разработана программа подготовки учащихся к работе в летних оздоровительных лагерях «Педагогика лета», которая включает основные блоки:

1. Особенности планирования воспитательной работы в ДОЛ.
2. Отдых и оздоровление детей, пропаганда здорового образа жизни.
3. Воспитание гуманной, гармонично развитой личности: воспитание патриотизма и гражданственности; духовно нравственное воспитание; воспитание экологической культуры.
4. Основные направления самореализации личности детей и подростков.
5. Психолого-педагогические основы организации досуговой деятельности.

Итоговое занятие практического семинара проводится по технологии педагогических мастерских «Лето в вопросах и ответах», в ходе которой будущие воспитатели обобщают и систематизируют полученные знания о целях, задачах, основных направлениях деятельности оздоровительного лагеря, рассматривают вопросы календарно-тематического планирования на смену через призму мероприятий, направленных на социальное становление и самореализацию личности ребенка, его безопасную жизнедеятельность и т.д.

В конечном итоге осуществляется рефлексивный анализ, способствующий молодым людям оценить свой уровень сформированности психолого-педагогических знаний по проблеме организации летнего отдыха детей и подростков с указанных выше позиций, а также выделить условия, позволяющие наиболее результативно управлять процессом воспитания юных граждан.

При этом весьма важно, чтобы деятельность воспитателя была направлена на развитие *творческой индивидуальности* ребенка путем создания ситуации выбора с последующим анализом и имитационным моделированием таких ситуаций, приобретения воспитанником опыта индивидуального, группового, коллективного творчества, в том числе в сфере межличностного взаимодействия. И, наконец, творческая деятельность должна быть ориентирована на положительный результат, который в большей степени достигается путем включения новых, нетрадиционных форм проведения лагерных мероприятий.

По результатам опроса 90 детей и подростков ДОЛ «Ленок» (РУПТП «Оршанский льнокомбинат») было выявлено, что наиболее популярны в детской среде *интерактивные игры*: «Золотая лихорадка», «Гарри Поттер», «Форт Бойард» (32%). Социальную значимость *ролевых игр* «Весёлая семейка», «Большие гонки», «Зеленые» против «долгожителей» определяют 29% воспитанников. Рейтинг *спортивно-оздоровительных мероприятий* «Властелин леса», «Малые олимпийские игры», «Жизнь по уставу» «Лагерная кругосветка» также относительно высок (24%). *Культурно-массовые мероприятия сценического характера*: фестивали, шоу-программы, конкурсы дети оценивают гораздо ниже (11%), поскольку, по их утверждению, к ним надо «долго готовиться». Последнее место в линейке всевозможных форм организации детского досуга занимают *информационно-познавательные мероприятия* (4%): диспуты, беседы, аукционы идей, ярмарки предложений и т.д.

Безусловно, целенаправленная деятельность педагогического коллектива, построенная в соответствии с принципами доброжелательности, гуманности и толерантности, включение в план воспитательной работы нетрадиционных форм организации досуга детей, способствуют интенсивному процессу становления и самореализации личности ребенка в социальном пространстве детского оздоровительного лагеря.

Список цитированных источников:

1. Турковский, В.И., Дробыш, Т.А., Харитоновна, Н.П., Горбодей, Г.В. Организация летнего отдыха детей и подростков в системе Витебской области (Программа «Каникулы») / В. И. Турковский, Т. А. Дробыш, Н. П. Харитонович, Г. В. Горбодей // Пазашкольнае выхаванне. – 2004. – № 5. – С. 34–39.
2. Социальное развитие ребенка [Электронный ресурс]. – Режим доступа <http://gvardia.moy.su/publ/1-1-0-1>.
3. Богатырёва, А.Э. Формирование культуры будущих учителей в условиях летней педагогической практики / А.Э. Богатырёва // Формирование гражданской культуры молодёжи в условиях интеграции Республики Беларусь в современное образовательное пространство: Материалы международной научной конференции, Витебск, 8-9 декабря 2004 г. – Витебск: Издательство УО «ВГУ им. П.М. Машерова», 2004. – 340 с.

## **РОЛЬ ИГРУШКИ В ПОЛОРОЛЕВОМ ВОСПИТАНИИ ДОШКОЛЬНИКОВ**

**Болтач Е.В.**, студентка 2 курса  
(г. Гродно, УО «ГрГУ им. Я. Купалы»)

Научный руководитель – Тарантей Л.М., кандидат педагогических наук, доцент

Родители и педагоги в процессе воспитательного воздействия на ребёнка редко задумываются над тем, что изначально ребёнок рождается представителем

определённого пола, и, к сожалению, недостаточно учитывают гендерные различия детей в воспитании своих сыновей и дочерей.

Таким образом, изучение проблемы полоролевого воспитания достаточно актуально.

Необходимость решения данной проблемы подчёркивают многие учёные (О.А. Воронина, М. Гариен, Д. Еремеева, И.С. Кон, Д.В. Колесов, Л.В. Попова, Т.А. Репина, Л.Л. Рыбцова, А.Г. Хрипкина, Т.П. Хризман, Л.В. Штылёва и многие другие).

Существуют различные мнения о сущности полоролевого воспитания. Однако неоспорим тот факт, что необходим дифференцированный подход к становлению личности детей разного пола в соответствии с их психологическими особенностями, будущими социальными ролями и функциями в семье и обществе.

Традиционно игрушки и игры помогали девочкам практиковаться в тех видах деятельности, которые касаются подготовки к материнству и ведению домашнего хозяйства, развивали умение общаться и навыки сотрудничества. Игрушки и игры мальчиков побуждали их к изобретательству, преобразованию окружающего мира, помогали развить навыки, которые позже лягут в основу пространственных и интеллектуальных способностей, поощряли независимое, соревновательное и лидерское поведение. Поэтому с целью решения проблемы полоролевого воспитания дошкольников мы обратились к игре как основному виду деятельности и средству воспитания детей дошкольного возраста и к игрушке как основному атрибуту игры. Очевидно, что отдельно взятая игрушка не может оказать достаточное влияние на формирование личности ребёнка. Кроме того, ребёнок по своей природе предпочитает разнообразие игр и игрушек и ежедневно имеет дело не с отдельной игрушкой, а с предметно-игровой средой, то есть системой материальных объектов.

Мы предположили, что рационально организованная предметно-игровая среда, ориентированная на пол ребёнка будет способствовать решению задач полоролевого воспитания дошкольников.

Исследование проводилось в группе детей 4–5 лет, в которой уже на протяжении года велась работа по полоролевому воспитанию. Однако в силу возраста детей эта работа ограничивалась формированием представлений о явных половых различиях во внешности и поведении людей разного пола. Целью педагогов на данном этапе работы была сформированность у детей представлений о половых различиях мальчиков и девочек (как внешних, так и поведенческих), а также осознание каждым ребёнком собственной половой принадлежности.

На констатирующем этапе эксперимента мы провели опрос детей с целью изучения гендерных установок и степени сформированности у дошкольников представлений о половых ролях в форме полустандартизированного интервью, разработанного В.Е. Каганом [1, с. 405]. Опрос проводился индивидуально.

В результате проведённого опроса мы выяснили, что у всех детей сформированы представления о половых ролях. Все дети безошибочно называют свой пол и определяют свои будущие социальные роли, ориентируются в гендерных различиях. Так же все дети имеют представление о неизменности половой принадлежности.

После выяснения степени сформированности у детей гендерных установок мы решили в процессе наблюдения выяснить, каким образом эти установки отражаются в их игровой деятельности. Больше всего нас интересовало то, какие ресурсы предметно-игровой среды предпочитают мальчики, а какие девочки, а также взаимоотношения детей разного пола в игре. С самого начала наблюдения

за играми детей мы обратили внимание на интерес детей разного пола к разным видам игр. Мы увидели, что девочки с удовольствием играют в настольно-печатные и дидактические игры, охотно участвуют в подвижных играх по правилам. Для девочек в этих играх важна стабильность. Они знают игровые действия, правила, чётко понимают поставленную задачу и предвидят результат. Мальчики охотнее играют со строительным и природным материалом: песком, водой. Здесь для них важно само действие. В подвижных играх мальчикам интересен и важен результат. В сюжетно-отобразительных и сюжетно-ролевых играх мальчики, как правило, играют второстепенные роли (например, «папа на работе») или переводят сюжетно-ролевую игру в подвижную игру (папа превратился в Бэтмена, спасающего мир и «летающего» по группе).

В совместных играх конфликты наблюдались чаще между детьми одного пола. Участвуя в играх детей, мы увидели ещё и то, что для девочек воспитатель – эмоциональный центр жизни их в группе, и в игре они могут позволить «опуститься» взрослому на их уровень, предлагают ему роль ведомого, младшего. Для мальчика взрослый – партнёр, в игре он, наоборот, старается подняться до уровня взрослого, на равных играя в футбол или собирая какую-либо модель из конструктора.

И наконец, в процессе наблюдения за играми детей мы увидели, что набор игрушек у мальчиков и девочек различается. Кроме того, одну и ту же игрушку девочки и мальчики используют по-разному. В связи с этим различием нас заинтересовало, каким образом детьми разного пола будут использоваться в игре один и тот же предмет-заместитель без ярко выраженных функций. С этой целью мы провели эксперимент. Мы предложили мальчику и девочке для игры ореховые скорлупки. Ореховая скорлупка в руках у девочки превратилась в колыбельку для маленькой куколочки, у мальчика в лодку. При этом у мальчика практически мгновенно возникли идеи по «переоборудованию», «доставанию» скорлупки.

Проанализировав наблюдаемые факты, мы пришли к выводу, что девочки выбирают игрушки и игры, дающие им возможность практиковаться в тех видах деятельности, которые касаются подготовки к материнству и ведению домашнего хозяйства, развивают умение общаться и навыки сотрудничества. Мальчикам же интересны игры и игрушки, побуждающие к изобретательству, преобразованию окружающего мира. Неоспоримый факт, что большинство игрушек конкретно предназначены либо для мальчиков, либо для девочек. И мы увидели, что дети предпочитают игры и игрушки типичные для своего пола. Но является ли это предпочтение «естественным» или создается социальным окружением? По этому поводу существует несколько гипотез. Одна из них предполагает, что мальчики и девочки изначально обладают различной врожденной предрасположенностью, благодаря чему и начинают со временем отдавать предпочтения различным игрушкам. Но, к сожалению, мы не можем исключить возможности, что к тому моменту, когда ребенок начинает отдавать предпочтения игрушкам типичным для его пола, дифференциальная социализация в какой-то мере уже произошла.

Таким образом, вне зависимости от причин формирования игровых предпочтений детей очевидно, что эти предпочтения, являясь следствием гендерных различий мальчиков и девочек, являются и источником дальнейшей полоролевой дифференциации.

Основываясь на данных о различии психофизиологического развития мальчиков и девочек и фактах, полученных в процессе наблюдения за играми детей, мы сформулировали задачи полоролевого воспитания, реализация которых, по нашему мнению, возможна в игре, при помощи игрушек. Задачи дифференци-

руются по полу воспитанников. Так, для мальчиков задачи представлены следующим образом:

1. Коррекция познавательной сферы посредством развития вербального интеллекта.
2. Коррекция мотивационной сферы посредством ориентирования на процесс достижения результата, а не только на сам результат.
3. Коррекция сферы поведения путём снижения агрессивности, развития эмпатии, желания оказывать помощь другим детям, уступчивости.

Для девочек определены такие задачи, как:

1. Коррекция познавательной сферы, а именно – развитие пространственной ориентации (плоскостной и объёмной).
2. Коррекция мотивационной сферы с помощью игр, которые учат не бояться поражения, стимулируя активность детей.
3. Коррекция сферы поведения с помощью игр, которые имеют несколько вариантов развития сюжета

Ряд задач носит общий характер:

1. Углублять представления детей о содержании социальных ролей мужчины и женщины.
2. Формировать адекватную полу модель поведения.
3. Способствовать формированию дружеских взаимоотношений между детьми.

С целью реализации поставленных задач мы предлагали детям игры, направленные на компенсацию слабых и развитие сильных сторон игровой деятельности мальчиков и девочек.

*Для коррекции познавательной сферы* девочкам были предложены пазлы, мозаики, кубики (для развития пространственной ориентации); мальчикам – речевые настольные игры, игры-шнуровки (для развития вербального интеллекта).

*Для коррекции мотивационной сферы:* девочкам – игры с непрогнозируемым заранее результатом (настольно-печатные игры, лото, домино; спортивные игры – кегли, кольцоброс); мальчикам – игры, где можно предвидеть результат, но чтобы достичь его, необходима не скорость, а качество выполнения (пазлы, конструкторы LEGO).

*Для коррекции сферы поведения* мальчикам предлагались сюжетно-ролевые игры с главными ролями и соответствующие игровые атрибуты; девочкам – групповые подвижные игры, где каждая из участниц по очереди выполняла роль водящего.

Для всех детей с целью углубления представлений детей о содержании социальных ролей мужчины и женщины в свободное пользование детям предлагались настольно-печатные игры «Семья», «Всё профессии нужны, все профессии важны» и др. Для формирования адекватной полу модели поведения в сюжетно-ролевых играх мы использовали косвенный метод руководства сюжетно-ролевой игрой посредством внесения в игру дополнительных игрушек-атрибутов. Это позволяло направлять сюжет игры в нужном направлении и стимулировать адекватное полу поведение детей в играх.

С целью формирования дружеских взаимоотношений между детьми мы внесли в предметно-игровую среду игрушки, ориентированные на совместные игры детей, требующие взаимодействия, общения, взаимопомощи для достижения результата (мяч, объёмный конструктор), на прогулке предлагали детям покататься на качелях наперевес, покатать друг друга на обычных качелях.

Все игрушки мы разместили таким образом, чтобы ребёнок свободно мог воспользоваться тем или иным игровым оборудованием. Но в то же время мы ненавязчиво влияли на выбор игрушек детьми советом, предложением и т.п.

Помимо игрушек необходимых для реализации поставленных задач мы разнообразили содержание предметно-игровой среды игрушками типичными только для мальчиков и только для девочек. Так как мы предположили, что эти игрушки будут способствовать дальнейшей полоролевой дифференциации детей.

Таким образом, мы создали предметно-игровую среду, которая, по нашему мнению, должна способствовать реализации поставленных задач полоролевого воспитания. Завершив формирующий этап эксперимента мы стали наблюдать за самостоятельной игровой деятельностью детей с целью изучения результатов изменений в предметно-игровой среде.

У мальчиков мы наблюдали повышение коммуникативности. Мальчики стали чаще и содержательнее общаться в различных игровых ситуациях. Большой интерес стали вызывать у мальчиков режиссёрские игры, требующие озвучивания ролей, а также появился интерес к игрушкам кукольного театра. Всё это свидетельствует о развитии вербального интеллекта.

Мальчики стали более усидчивыми. С удовольствием стали играть с игрушками требующими длительной кропотливой деятельности (пазлы, мелкий конструктор, мозаики). Причём мальчики перестали нервничать в случаях, когда долго не достигали нужного результата. Стали более рассудительными. В подвижных играх мальчики стали сами следить за выполнением правил игры. Им стала важна не только победа, но и сам ход игры. У них появился интерес к самому процессу деятельности, а не только результату, что свидетельствует о коррекции мотивационной сферы.

Кроме того, реже стали возникать конфликты между мальчиками. Они стали с удовольствием играть в сюжетно-ролевые игры. Перестали брать на себя пассивные роли (такие как “папа на работе”, “папа смотрит телевизор”) и переводить игру в подвижную. Стали проявлять заботу по отношению к “жене” и “детям”. Снижение агрессии и развитие эмпатии, доброжелательности стало проявляться и в повседневных делах группы. С мальчиками стало легче договориться, они стали уступчивее. Таким образом, мы наблюдали положительные изменения в сфере поведения мальчиков группы.

Положительные изменения произошли и в поведении девочек. В процессе наблюдения мы обнаружили, что девочки стали легче справляться с заданиями, требующими ориентации в пространстве – плоскостной и объёмной. В игровой деятельности девочки стали смелее и активнее. Особенно ярко это стало проявляться в подвижных играх и в распределении ролей в сюжетно-ролевых играх. Поведение девочек стало более разнообразным. Они перестали пугаться, когда события начинали развиваться по незапланированному, незнакомому для них сюжету. Все эти изменения свидетельствуют о коррекции познавательной, мотивационной сфер и сферы поведения у девочек.

Степень сформированности представлений детей о содержании социальных ролей мужчины и женщины мы оценили, наблюдая за сюжетно-ролевыми играми детей. На наши предложения взять на себя роль несвойственную полу дети отвечали резким отказом. Девочки не согласились играть в столяров, а игрушечные молоток, пилу и отвёртку использовали в качестве предметов, замещающих кухонную утварь. Мальчики же отказались поиграть в ателье и “пошить” куклам наряды. Таким образом, у детей



расширились представления о содержании социальных ролей мужчины и женщины.

В играх и повседневной жизни детей мы увидели, что мальчики стали чаще помогать девочкам, заботиться о них, часто даже запрещать им выполнять тяжёлую работу (задвинуть скамейки, перенести стульчик или тяжёлый ящик с конструктором). При этом мальчики стали гордиться своим отношением к девочкам. Интересно то, что некоторые мальчики стали сами спрашивать у нас, не дожидаясь просьб и поручений, какая для них есть мужская работа. Удивило ещё и то, что мальчики стали сами замечать неисправности сантехники, поломку мебели и даже пробовать починить неисправное. Естественно, что в силу возраста детей поломки только усугублялись, но мы реагировали на действия детей одобрением. Девочки стали с удовольствием украшать группу, следить за аккуратностью и чистотой кукольной одежды, скатертей, салфеток, сами стали предлагать свою помощь в сервировке столов. Для них стало важно создание уюта в окружающем пространстве. Важно и то, что возникла потребность создания не только уюта и красоты в интерьере, но и психологического комфорта. Девочки стали часто выступать в роли миротворцев: жалеть обиженных, успокаивать сердитых и т.п. Заметим, что количество конфликтов между детьми значительно уменьшилось. Все изменения в поведении мальчиков и девочек говорят о формировании адекватной полу модели поведения и дружеских взаимоотношений между детьми.

Таким образом, за период эксперимента под влиянием формирующих воздействий произошли положительные сдвиги в расширении представлений детей о качествах мужественности и женственности, а также коррекция познавательной, мотивационной и поведенческой сфер у мальчиков и девочек. Так положительные изменения в познавательной сфере мы наблюдали у 75 % мальчиков и 90,9 % девочек. В мотивационной сфере в различной степени проявились изменения у 100 % мальчиков и 81,8 % девочек. Коррекция поведения произошла у 87,5 % мальчиков и 90,9 % девочек. У всех детей расширились представления о содержании социальных ролей мужчины и женщины. И у мальчиков, и у девочек продолжилось формирование адекватной полу модели поведения. 94,7 % детей стали дружелюбнее по отношению к сверстникам как своего пола, так и противоположного.

То есть изменения предметно-игровой среды способствовали реализации сформулированных нами задач.

Таким образом, мы пришли к следующим выводам:

1. При рационально организованной работе по полоролевому воспитанию детей в соответствии с их возрастными особенностями наблюдается достаточная сформированность представлений детей о половых ролях. И мальчики, и девочки правильно называют свой пол и определяют свои будущие социальные роли, ориентируются в гендерных различиях. Так же все дети имеют представление о неизменности половой принадлежности.

2. Мальчики и девочки предпочитают различные ресурсы предметно-игровой среды, а одни и те же ресурсы используют по-разному. Различия в предпочтениях девочек и мальчиков являются как следствием гендерных различий детей, так и источником дальнейшей полоролевой дифференциации.

3. Поведение, идентичное полу, правильные представления о половых ролях и дружелюбные взаимоотношения детей разного пола можно сформировать, используя предметно-игровую среду, ориентированную на пол ребёнка. Предметно-игровая среда должна быть организована таким образом,

чтобы её воздействие на воспитанников не противоречило основным принципам полоролевого воспитания, его целям, задачам и содержанию.

Список цитированных источников:

1. Бендас, Т.В. Гендерная психология: Учебное пособие / Т.В. Бендас. — СПб.: Питер, 2006. — 431 с.
2. Жолнерович, Н., Калиновская, М. Игрушка: её место и роль в воспитании ребёнка / Н. Жолнерович, М. Калиновская // Пралеска – 2007. — № 12. — С. 6 – 9.
3. Кудрявцева, Е., Ледовски, Н. О нравственном воспитании детей разного пола в группе сверстников / Е. Кудрявцева, Н. Ледовски // Дошкольное воспитание – 2003. — № 9. — С. 21 – 28.
4. Организация работы по полоролевому воспитанию детей дошкольного возраста: пособие для педагогов учреждений, обеспечивающих получение дошкольного образования / [сост.: И.И. Зайцева, О.М. Гончарова]; под ред. Е.А. Зайченко. – 2-е изд. – Мозырь: Белый Ветер. – 2007. – 66 с.
5. Павлова, Л. Какие игрушки предпочитают малыши / Л. Павлова // Дошкольное воспитание – 1997. — № 12. — С. 86 – 89.
6. Еремеева, В.Д. Мальчики и девочки – два разных мира / В.Д. Еремеева, Т.П. Хризман. – С-Пб: Тускарора. – 1998. – 178 с.

## **ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ИНТЕРАКТИВНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В ЭКОЛОГИЧЕСКОМ ВОСПИТАНИИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ**

**Брандина К.А.**, студентка 2 курса  
(г. Витебск, УО «ВГУ им. П.М. Машерова»)

Научный руководитель – Амасович Н.В., кандидат педагогических наук, доцент

Начальная школа – самоценный принципиально новый этап в жизни ребенка: начинается систематическое обучение в образовательном учреждении, расширяется сфера его взаимодействия с окружающим миром, изменяется социальный статус и увеличивается потребность в самовыражении.

Экологическое воспитание младших школьников призвано способствовать изменению самого человека, его мировоззрения, стиля жизни, становлению нового типа культуры: не потребительской, а созидательной, главным отличительным признаком которой будет отношение к природе не только как к объекту воздействия, а как к субъекту взаимодействия. Для достижения поставленных целей необходимо решение следующих задач:

- 1) привитие детям эмоционально-чувственного восприятия природы;
- 2) воспитание личностной ответственности за происходящие процессы и принимаемые решения в области экологии;
- 3) становление деятельностной позиции личности.

Однако экологическое воспитание учащихся начальных классов всецело зависит не только от экологической культуры учителя, но и от его профессионально-педагогических умений. В частности, от владения педагогом новыми технологиями организации учебно-воспитательной деятельности детей. Одним из новых для педагогики является понятие технологии, часто встречающееся в педагогической литературе (научной, публицистической, учебной). Разнородность содержания, вкладываемого в это понятие различными авторами, говорит о том, что оно еще не достигло необходимой для правомерного использования степени сформированности. [1, с. 245]

Изучение феномена инновационных технологий позволило выделить ряд их безусловных преимуществ. Они реализуются как систематическая, целена-

правленная, сознательно проектируемая деятельность, отличающаяся от неструктурированного элементарного исполнения, по-этому служат достижению цели с наименьшими затратами. Инновационная технология направлена на совершенствование мастерства педагога, его компетентности в области образовательных задач.

Творческий потенциал личности педагога формируется на основе накопленного им социального опыта, психолого-педагогических и предметных знаний, новых идей, умений и навыков, позволяющих находить и применять оригинальные решения, новаторские формы и методы и тем самым совершенствовать исполнение своих профессиональных функций. Только эрудированный и имеющий специальную подготовку учитель на основе глубокого анализа возникающих ситуаций и осознания сущности проблемы путем творческого воображения и мысленного эксперимента способен найти новые, оригинальные пути и способы ее решения. Но опыт убеждает, что творчество приходит только тогда и только к тем, кто добросовестно относится к труду, постоянно стремится к повышению профессиональной квалификации, пополнению знаний и изучению опыта лучших школ и учителей. [3, с. 25]

Костяком интерактивных подходов являются интерактивные упражнения и задания, которые выполняются учащимися. Основное отличие интерактивных упражнений и заданий от обычных в том, что они направлены не только и не столько на закрепление уже изученного материала, сколько на изучение нового. Современная педагогика богата целым арсеналом интерактивных подходов, среди которых можно выделить следующие:

- ✓ творческие задания;
- ✓ работа в малых группах;
- ✓ обучающие игры (ролевые игры, имитации, деловые игры и образовательные игры);
- ✓ социальные проекты и другие внеаудиторные методы обучения (социальные проекты, соревнования, радио и газеты, фильмы, спектакли, выставки, представления, песни и сказки);
- ✓ разминки;
- ✓ изучение и закрепление нового материала (интерактивная лекция, работа с наглядными пособиями, видео- и аудиоматериалами, «ученик в роли учителя», «каждый учит каждого», мозаика (ажурная пила), использование вопросов, Сократический диалог);
- ✓ обсуждение сложных и дискуссионных вопросов и проблем («Займи позицию (шкала мнений)», ПОПС-формула, проективные техники, «Один — вдвоем — все вместе», «Смени позицию», «Карусель», «Дискуссия в стиле телевизионного ток-шоу», дебаты, симпозиум);
- ✓ разрешение проблем («Дерево решений», «Мозговой штурм», «Анализ казусов», «Переговоры и медиация», «Лестницы и змейки») [4, с.1]

Младший школьный возраст имеет специфические возрастные особенности: неустойчивое внимание, преобладание наглядно-образного мышления, повышенную двигательную активность, стремление к игровой деятельности, разнообразие познавательных интересов.

Для того, чтобы поддержать в течение урока внимание детей, необходима организация активной и интересной мыслительной деятельности. В ходе наших наблюдений мы пришли к выводу, что деятельность при применении любых форм и методов без мотива или со слабым мотивом либо не осуществляется вообще, либо оказывается крайне неустойчивой. Оттого, как чувствует себя ученик в опреде-

ленной ситуации, зависит объем усилий, которые он прилагает в своей учебе. Поэтому важно, чтобы весь процесс обучения вызывал у ребенка интенсивное и внутреннее побуждение к знаниям, напряженному умственному труду. Из своей практики мы установили, что развитие школьника происходит более интенсивно и результативно, если он включен в деятельность, соответствующую зоне его ближайшего развития, если учение вызывает положительные эмоции, а педагогическое взаимодействие участников образовательного процесса доверительное, усиливающее роль эмоций и эмпатии.

Для развития устойчивой учебной мотивации и познавательной активности я применяю разнообразные методы деятельности учащихся: мультимедийные презентации, структурированные виртуальные игры, мультимедийные физкультурминутки, заочные путешествия в мир экологии в форме мною разработанных фильмов и рекламных пауз.

Приведем один из фрагментов воспитательного мероприятия «Экологическое ассорти»:

«Сегодня у нас необычное занятие. Знаете ли вы, что такое “ассорти”? Это конфеты. Я принесла вам целую коробку конфет. Но эти конфеты необычные. Они разного цвета, но какого вы узнаете только тогда, когда развернёте их. Если вам достанется конфета зелёного цвета, вы отвечаете на вопрос по теме “Растения”, жёлтая - “Насекомые”, красная - “Звери”, остальные конфеты с сюрпризом.

В соревнованиях участвуют две команды: “Гав”, “Мяу”.

“Рыбы”

Заморочки из бочки

Если команда отвечает сразу, то получает 6 баллов, после первой подсказки – 3 балла, с помощью зала – 1 балл.

1 команда

- У этой рыбы фантастическая жадность. В её желудке находят не только других рыб, но и мышей, крыс, мелких птиц, часы, монеты. Что это за рыба?

Вопрос для зала

Ухвачу – ка! Проглочу – ка!

Щёлкает зубами ... ( щука )

2 команда

- Это самая большая из пресноводных рыб, обитающая в России. У неё нет чешуи. Предпочитает жить на дне водоёма. Её не отличишь от бревна. У этой рыбы есть усы.

Вопрос для зала

Говорят один рыбак

В речке выловил башмак,

Но зато ему потом

На крючок попался ... ( сом )

Конкурс художников “Где у рыбки глазки? Где у рыбки хвост?” ( с завязанными глазами )

Нарисуй глаз рыбки, сделай поворот кругом. Нарисуй плавник, чешуйки, присядь 2 раза. Развяжи шарф.»

Все это позволяет мне превратить приобретение знаний во внутреннемотивированный и радостный процесс и приводит в конечном итоге к качественным преобразованиям в педагогическом процессе.

Следовательно, залог успешности обучения младших школьников – это наличие устойчивой учебной мотивации и познавательной активности.

Каждый учитель продолжает дело своих предшественников, но учитель-творец видит шире и значительно дальше. Каждый учитель, так или иначе преобразует педагогическую действительность, но только учитель-творец активно борется за кардинальные преобразования и сам в этом деле является наглядным примером.

Нами определены факторы, обеспечивающие успех в применении инновационных технологий: подробное описание технологий- всех мероприятий с указанием их целей и задач, способов организации, сценарием варианта возможного проведения. Мы считаем, что технологии должны учитывать психолого-педагогическую специфику и режим жизни младших школьников только тогда она становится авторским видением воплощения учебной программы в повседневную реальность и позволяет получить желаемый эффект экологического воспитания младших школьников.

Список цитированных источников:

1. Смирнов, А.А. Педагогика. Педагогические теории, системы, технологии. М., 2003. – 508 с.
2. Бордовская., Н.В. Реан А.А. Педагогика. Учебник для вузов – СПб: Издательство “Питер”, 2000. - 304 с. — (Серия «Учебник нового века»)
3. Слостенин В.А. и др. Педагогика: Учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / В. А. Слостенин, И. Ф. Исаев, Е. Н. Шиянов; Под ред. В.А. Слостенина. - М.: Издательский центр "Академия", 2002. - 576 с.
4. [http://ru.wikipedia.org/wiki/Интерактивные\\_подходы](http://ru.wikipedia.org/wiki/Интерактивные_подходы).

## **ОСОБЕННОСТИ ОБЩЕНИЯ УЧАЩИХСЯ НАЧАЛЬНЫХ КЛАССОВ**

**Бут-Гусаим Е.В.**, аспирантка 2 курса  
(г. Калининград, БФУ им. И. Канта)

Научный руководитель – Самсонова Н.В., доктор педагогических наук, профессор

Современная педагогика ориентирует систему образования на гуманизацию учебно-воспитательного процесса, согласно которой в настоящее время весьма актуальным является поиск оптимальных условий, способствующих всестороннему развитию личности ребёнка, его самоопределению и самоактуализации. Приоритетным видом воспитательной деятельности в данном случае является проблемно-ценностное общение, которое служит основой не только успешного включения учащихся в межличностное взаимодействие со сверстниками и взрослыми в процессе обучения, но и способствует дальнейшему социальному взаимодействию с окружающими людьми и миром в целом.

Начало обучения ребенка в школе – это начало самого важного для социализации личности возрастного периода, начало формирования класса как контактной группы, в которой будут усвоены многие нормы, ценности, стереотипы поведения, получен уникальный опыт отношений. От того, каким будет это начало, зависит не только уровень групповых отношений, но и содержание социального опыта каждой личности.

Однако младший школьный возраст называют не только наиболее социально значимым, но и наиболее педагогически коварным периодом, так как отклонения в формировании личности маскируются защитной формой поведения (исполнительностью, послушанием) [1, с. 101]. Поэтому для плодотворной учебно-воспитательной работы необходимо детально изучить отличительные черты общения младших школьников в процессе их взаимодействия.

Способность общаться психологи (Е.Л. Мелибурда, Р.С. Немов, И.А. Зимняя и др.) определяют как индивидуально-психологическую особенность личности, обеспечивающую эффективность ее общения и совместимость с другими людьми. Способность к общению включает в себя 3 основных составляющих, «3 кита», на которых она основывается и без которых не может существовать:

- желание вступить в контакт с окружающими («Я хочу общаться»);
- знание норм и правил, которым необходимо следовать при общении с окружающими («Я знаю, как общаться»);
- умение организовать общение («Я умею общаться») [2, с. 129].

Без сомнений ведущей деятельностью младшего школьника является учебная деятельность, поэтому, прежде всего, необходимо определить характер общения в процессе обучения. Существенный вклад в изучении данного вопроса был сделан основателями и разработчиками концепции развивающего обучения – Л.С. Выготским, В.В. Давыдовым, Д.Б. Элькониним и Л.В. Занковым [3; 4; 5].

Применение на практике данной концепции позволило выявить некоторые проблемы, встречающиеся в процессе общения ребенка с педагогом. Анализ уроков показал, что зачастую учителя, обращая внимание только на содержание и игнорируя способы организации общения в процессе освоения этого содержания, нивелирует развивающий аспект обучения.

Какие же формы общения ребенок демонстрирует уже в первые недели жизни в школе? Как утверждает Г.А. Цукерман, это, прежде всего, те формы, которыми он овладел уже в дошкольный период:

- 1) непосредственно-эмоциональное общение ребенка с любящим взрослым как универсальным источником тепла, понимания, заботы, защиты, принятия ребенка, его уникального существования;
- 2) предметно-действенное сотрудничество (общение) ребенка с действующим взрослым как носителем социальных отношений;
- 3) игровое сотрудничество (общение) группы детей с идеальным взрослым как носителем социальных отношений.

Наряду с этими формами, освоенными до школы, в младшем школьном возрасте должна появиться еще одна:

- 4) учебное сотрудничество группы детей с идеальным взрослым как носителем норм и общих способов мышления и деятельности [6, с. 9].

Учебное сотрудничество (общение в учебной деятельности) представляет собой не только средство, помогающее освоению содержания, но и само содержание учебной деятельности. Правильно организованное учебное сотрудничество представляет собой форму делового познавательного общения, в котором закладываются нормы и установки, проявляющиеся в дальнейшем в условиях индивидуальной и групповой познавательной деятельности. Если учитель, выстраивая систему взаимодействия с классом, забывает об этом, то умение учиться (учить себя) не формируется и ценность обучения резко снижается.

Дети младшего школьного возраста сенситивны к воспитательному воздействию взрослого, поэтому специфика общения учителя с классом и с каждым ребенком детерминирует характер межличностного общения учащихся.

Согласно исследованиям О.В. Никоновой, в этом влиянии основную роль играют два механизма:

- идентификация, подражание;
- межличностное и деловое общение педагога с ребенком.

Кроме учебного сотрудничества с взрослыми, автор выделяет еще две важных сферы общения младших школьников в обучении и за его пределами:

1) общение со сверстниками; 2) общение с самим собой (внутренний диалог) [7].

Как правило, для дошкольников и подростков сообщество сверстников считается необходимым условием психического развития, которое нельзя компенсировать отношениями с взрослыми, а общение младших школьников друг с другом, к сожалению, недооценивается либо вовсе игнорируется.

Тем не менее, общение младших школьников имеет ряд существенных особенностей, качественно отличающих от общения с взрослыми. Р.С. Немов, детально изучив процесс общения учащихся начальных классов, определил, что:

– первая и наиболее важная отличительная черта состоит в большом разнообразии коммуникативных действий и чрезвычайно широком их диапазоне. В общении со сверстниками можно наблюдать множество действий, которые практически не встречаются в контактах с взрослыми. Именно в общении с другими детьми впервые проявляются такие сложные формы поведения, как кокетство, притворство, фантазирование, стремление выразить обиду.

– вторая яркая черта общения сверстников заключается в его чрезвычайно яркой эмоциональной насыщенности. Повышенная эмоциональность и раскованность контактов школьников отличает их от взаимодействия с взрослыми. В общении со сверстниками, по мнению Р.С. Немова, у ребенка наблюдается в 9-10 раз больше экспрессивно-мимических проявлений, выражающих самые различные эмоциональные состояния от яростного негодования до бурной радости, от нежности и сочувствия до гнева. Эмоциональная насыщенность контактов младших школьников, по мнению автора, связана с тем, что сверстник становится более привлекательным партнером по общению и значимость общения, которая выражает степень напряженности в общении и меру устремленности к партнеру, значительно выше в сфере взаимодействия со сверстником, чем с взрослым.

– третья специфическая особенность контактов детей заключается в их нестандартности и нерегламентированности. Как считает Р.С. Немов, в младшем школьном возрасте для ребенка другие люди начинают занимать все более значимое место. Если в конце дошкольного возраста, потребность в общении со сверстниками только оформляется, то у младшего школьника она уже становится одной из главных. В 7-10 лет ребенок точно знает, что ему нужны другие дети, и явно предпочитает их общество. Если в общении с взрослыми даже самые смелые и активные дети придерживаются определенных общепринятых норм поведения, то при взаимодействии со сверстником школьник использует неожиданные действия и поступки, которым свойственна особая раскованность и ненормированность. Подобная свобода позволяет предположить, что общество сверстников помогает ребенку проявлять свое самобытное начало [8, с. 140-141].

А.В. Мудрик выделяет эмоционально-смысловую доминанту в общении детского типа, под которой автор понимает содержание основных сфер жизнедеятельности младших школьников – познание, труд и игру. Причинами контактов детей друг с другом, как правило, выступают предыдущий опыт общения, пространственная близость и совместная деятельность. Однако структура круга общения младших школьников весьма неустойчива и подвижна. А по степени эмоциональной вовлеченности во взаимодействии младших школьников выделяется товарищеское общение (оно свойственно почти всем младшим школьникам) и приятельское общение (дружеское), свойственное 54% мальчиков и 63% девочек. Автор акцентирует внимание на том, что словарь младших школьников достаточно богат, но умение вести диалог развито у них еще слабо. На данном возрастном этапе типичен лишь информационный диалог [9].

Таким образом, младший школьный возраст – это оптимальный период наиболее активного обучения социальному поведению, искусству общения, которое имеет следующие специфические черты:

- многообразие коммуникативных действий и чрезвычайно широкий их диапазон;
- отсутствие умения вести диалог;
- высокая сензитивность к воспитательному воздействию взрослого;
- совместная деятельность, игры, предыдущий опыт общения – основа контактирования детей друг с другом;
- чрезвычайно яркая эмоциональная насыщенность процесса общения;
- доминирование товарищеского и приятельского общения;
- уникальность произвольного опыта общения;
- нестандартность и нерегламентированность отношений;
- неустойчивость и подвижность круга общения младших школьников.

Список цитированных источников:

1. Алмазов, Б.Н. Становление личности и средовая адаптация / Б.Н. Алмазов // Социальная педагогика: теория, методика, опыт исследования / Б.Н. Алмазов. – Свердловск, 1982. – С. 67-101.
2. Филиппова, Ю.В. Общение. Дети 7-10 лет / Ю.В. Филиппова. – Ярославль: Академия развития, 2002. – С. 128-131.
3. Эльконин, Д. Б. Психология обучения младшего школьника / Д.Б. Эльконин – М.: Знание, 1994. – 80 с.
4. Давыдов, В.В. Проблемы развивающего обучения / В. В. Давыдов. – М.: Педагогика, 1986. – 240 с.
5. Выготский, Л.С. Педагогическая психология / Л. С. Выготский. – М.: Просвещение, 1991. – 480 с.
6. Цукерман, Г.А. Виды общения в обучении / Г.А. Цукерман. – Томск: Пеленг, 1993. – С. 8-13.
7. Никонова, О.В. Формирование культуры общения младших школьников: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / О.В. Никонова. – Брянск, 2001. – 202 с.
8. Психология: учеб для студентов высш. пед. учеб. заведений: в 2 т. / Р.С. Немов. – М.: ВЛАДОС, 1999. – Т.2: Психология образования / Р.С. Немов. – С. 134-142.
9. Мудрик, А.В. Общение как фактор воспитания школьников / А. В. Мудрик. – М.: Педагогика, 2005. – 112 с.

## **СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ РАБОТА С ПОДРОСТКАМИ, СКЛОННЫМИ К ВАНДАЛИЗМУ**

**Варзопина Т.С.**, студентка 2 курса

(г. Витебск, УО «ВГУ им. П.М. Машерова»)

Научный руководитель – Королькова Л.В., преподаватель

В последние годы заметно увеличилось количество актов молодежного вандализма. Эта разновидность "вульгарной" преступности проявляется и самостоятельно, но чаще выступает побочной стороной более тяжких правонарушений: разбоев, погромов, грабежей и др. Зачастую акты вандализма расцениваются как результат "игры", "забавы", и им не придают должного серьезного значения. Вандализм обладает рядом особенностей: групповым характером, высокой латентностью, внезапностью, непредсказуемостью, быстротой действий, комплексностью, криминальной направленностью мотивации. Борьба с ним затруднена,



так как эта проблема недостаточно изучена и предпринимаемые меры чаще всего направлены на искоренение последствий, а не причин.

В основе вандализма лежит комплекс факторов: психологических, социально - психологических, социально-экономических, культурных и педагогических. Он может быть связан с нарушениями в сферах: эмоциональной (неоправданные эмоции - злость, ненависть, гнев), мотивационной (мотивы подражания, протеста), волевой (неустойчивость характера или стремление к ложному самоутверждению), нравственной (деформация характера, аномальные отклонения психики). Организаторами данного вида преступлений зачастую являются молодые люди в возрасте от 23 до 27 лет, исполнителями - подростки от 11 до 18 лет, "осведомителями" - дети от 8 до 10 лет [1, с. 34]. Государство затрачивает колоссальные средства на ликвидацию последствий молодежного вандализма: восстановление памятников культуры, остекление окон в различных видах транспортных средств и средних учебных заведениях, замену почтовых ящиков и лифтов, школьного инвентаря и т.п. Но для того, чтобы по-настоящему бороться с этим негативным явлением, необходимо начать с профилактической работы.

Профилактика молодежного вандализма – это комплекс мероприятий, направленных на предотвращение отклонений психики, социальной и личностной дезадаптации. Меры психопрофилактики должны действовать на болевую точку с целью усиления ее стабильности, приведения ее в равновесное состояние в случае отклонений от нормы, а также должны быть комплексными для усиления их эффективности [2, с. 47].

На основе изучения этой проблемы, можно выделить четыре направления психопрофилактики молодежного вандализма.

**1. Социально экономическое.** Предоставление социальных гарантий молодежи, скидки, кредиты для получения квартиры, продолжения учебы, посещения спортивных клубов, кружков, дискотек и др.

**2. Правоохранительные.** Проведение разъяснительных бесед с молодежью и взрослым населением о нормах поведения и законодательных актах, принятие своевременных мер к молодежи с аномальным поведением и к их родителям.

### **3. Педагогические.**

- Сплочение коллектива на принципах взаимопомощи и взаимоподдержки;
- Изоляция или переориентация на продолжительную деятельность асоциальных лидеров;
- Трудовая терапия;
- Нахождение каналов самореализации;
- Запуск механизмов социализации, включая обеспечение успешности в достижении целей, положительную мотивацию к деятельности;
- Активное включение индивидов в различные виды деятельности во взаимоперемежных, связанных между собой группах;
- Смена ролей лидера и подчиненного;
- Обеспечение авторитета, самоутверждения каждой личности;
- Обеспечение соревнования с пропагандой успехов в деятельности как стимула к повышению производительности труда, эффективности деятельности;
- Планирование и поэтапное выполнение деятельности после предварительного теоретического изучения ее основ.

#### **4. Психологические.**

- Создание благоприятного психологического климата (взаимопонимание, взаимозаменяемость, единство целей);
- Развитие навыков саморегуляции: аутотренинг;
- Снятие психологических напряжений: релаксация напряжений;
- Рефлексия особых состояний сознания: тренинг осознания поведения «остановись и подумай»;
- Развитие умений общаться в проблемных жизненных ситуациях, нормализация самооценки;
- Снижение деструктивной конфликтности: тренинг зрелого выхода гнева, психодрама, танцевальная терапия;
- Трансактный анализ для изменения своего состояния в нужный момент;
- Очищение психики от прошлых переживаний: катарсис, психоанализ, и психоаналитическая психотерапия;
- Трансформация эмоций: сублимация;
- Поиск единомышленников в случае кризиса опустошенности;
- Смена социальной среды в случае кризиса нереализованности.

Акты подросткового вандализма в образовательных учреждениях (порча имущества, инвентаря, выставок, экспонатов) носят скрытый характер, а при распространении причиняют значительный материальный ущерб, и вовлекают новых учащихся, дестабилизируют порядок в учреждении и провоцируют новые проявления разрушения. Поэтому выявление каждого случая разрушительного поведения и причин, которые побудили учащихся, должно заслуживать пристального внимания и требует индивидуального подхода в каждом конкретном случае. Работу по предупреждению вандализма необходимо проводить в каждом образовательном учреждении.

С.Д. Власова выделяет три направления психодиагностики в условиях школы:

1. Изучение типа семьи и семейного воспитания.
2. Выявление неуёмных желаний, что-либо бросить или сломать.
3. Обнаруживание ярко выраженных перечисленных личностно-психологических особенностей. При этом особое внимание обращается на взаимоотношения с коллективом, а так же на отклоняющееся от нормы поведение [3, с.48].

Для профилактики вандализма в общеобразовательных учреждениях и в государстве в целом можно выделить:

1. Воспитание у детей уважительного отношения к национальному и культурному наследию, историческим ценностям, продуктам человеческого труда и творческой деятельности, является основой предупреждения актов вандализма. Формирование здорового образа жизни и законопослушного поведения, развитие чувства патриотизма, любви к своему отечеству, городу, дому, школе, семье во многом способствуют аккуратности и соблюдению порядка, как во внешнем виде, так и во всем окружающем, нетерпимости к разрушениям и порче.

2. Организация досуга учащихся, широкое вовлечение их в занятия спортом, художественное творчество, кружковую работу - одно из важнейших направлений воспитательной деятельности, способствующее развитию творческой инициативы ребенка, активному полезному проведению досуга, формированию законопослушного поведения.

3. Устранение конфликтов учащихся с родителями, учителями, сверстниками, нормализация обстановки в семье и коллективе во многом способствуют снижению агрессии и протеста, выраженном в разрушительных формах поведения.

4. Профилактика алкоголизма и наркомании, борьба с вредными привычками и формирование здорового образа жизни является одним из залогов предупреждения и снижения актов вандализма, т.к. разрушительное поведение лиц, находящихся в состоянии алкогольного и наркотического возбуждения намного агрессивнее и имеет более тяжелые последствия.

5. Проведение пропагандистской работы с учащимися. Беседы на тему сохранности школьного имущества, большом материальном ущербе, который приносят школе шалости и намеренная порча школьного инвентаря, информация о стоимости школьного имущества и трудности при устранении ущерба за счет школьных средств, безусловно, заслуживают внимания. Следует выявлять виновных учащихся, анализировать их проступки, обсуждать и принимать меры к устранению порчи и последствий разрушения самим виновным или возмещения материального ущерба его родителями.

6. Привлечение родительской общественности и органов ученического самоуправления. К правовой пропаганде в образовательных учреждениях следует привлекать родительскую общественность, особенно из числа правоведов, архитекторов, краеведов, историков, психологов, способных возбудить у ребят чувство ответственности за порядок в городе и любви к нему.

7. Принятие совместно с учащимися документов, определяющих меры пресечения за вандализм. Весьма эффективным методом, способствующим формированию ответственности и соблюдению, установленных школой норм поведения является заключение администрации с учащимися договоров о сохранности школьного имущества или принятия совместно с органом ученического самоуправления Правил школьной жизни, где непременно включаются положения о вандализме и ответственность за его проявления.

Основная роль, в профилактике вандализма все-таки отводится воспитанию детей в семье, которое приведет к осознанию асоциальных норм поведения или к изменению уже сложившихся деструктивных мотивов и установок. Так, Зигмунд Фрейд считал, что агрессивность обусловлена природой человека, но степень агрессивности можно изменять с помощью воспитания. По его мнению, агрессивность усиливается неправильным воспитанием, при этом формируются защитные реакции (аффект, перманентные защитные действия, высокомерие, циничное поведение и т.п.). Ведь именно в семье происходят самые главные жизненные драмы, которые затем накладывают свой отпечаток на всю жизнь человека. Именно здесь формируется личность, для которой характерен тот или иной тип поведения, особенно явный в трудных жизненных ситуациях. Поэтому, для раннего предупреждения вандализма и других агрессивных проявлений, очень важно, чтобы ребенок научился признавать свои ошибки, а не чувствовать обиду и унижение за несправедливое наказание. Не наказание, но санкция (по определению Ж-Ж. Руссо) является основным понятием для формирования навыка признавать свои ошибки. Работу по предупреждению и профилактике вандализма необходимо проводить в каждом образовательном учреждении и в каждой семье ежедневно, чтобы не допускать негативных последствий вандализма для каждой конкретной семьи, группы, общества и государства в целом.

Список цитированных источников:

1. Ватова, Л.С. Молодёжный вандализм и его профилактика // Педагогика. - № 5. – 2003. – С. 30-34.

2. Власова, С.Д. Вандальные наклонности младших школьников // Начальная школа. – № 5, 2003. – С. 44-47.

3. Девиантное поведение подростков: многообразие, опыт, трудности, поиск альтернатив // Под ред. Ю.А. Клейберга. М.: Тверь. – 2000. – 248 с.

## НЕКОТОРЫЕ СЕКРЕТЫ «ШКОЛЬНОГО» ЗДОРОВЬЯ ДОКТОРА БАЗАРНОГО

**Волкова Е.А.**, студентка 4 курса  
(г. Гродно, УО «ГрГУ им. Я. Купалы»)

Научный руководитель – Щербинина В.П., кандидат педагогических наук,  
доцент

Великий педагог-просветитель Генрих Песталоцци уже в 1805 г. оповестил мир о том, что при традиционных книжных формах обучения происходит своеобразное «удушение» развития детей, «убийство» их здоровья. И это открытие было сделано в эпоху, когда родители были здоровы, рожали здоровых детей, когда люди ели чистую пищу, пили совершенно чистую воду, дышали чистым воздухом. Школьные программы в те годы не были перегружены, а в школах работали воспитатели в широком понимании этого слова.

Одна из главнейших обязанностей государства – дать **нормальное** образование и воспитать здоровое поколение, или, как мы говорим, вложить в «здоровое тело здоровый дух». Но наша официальная педагогика продолжает свое разрушительное действие, направленное против конкретного человека и против общества в целом. Продолжается разделение детей на особо одаренных, умственно отсталых и всех остальных. При этом забывается то, что человек биологически неповторим.

Академик Владимир Филиппович Базарный (г. Сергиев Посад Московской обл.), врач-окулист по специальности, посмотрел на проблему нездоровья детей через оптическую систему их глаз. Он установил причинную зависимость многих заболеваний от условий и состояния развитости сенсорной чувствительности детей, в которой главенствующее положение занимает зрительный анализатор [1].

Базарный доказал, «что переключение зрительного анализатора из сигнально-поисковой системы в пространстве в орган зрительного труда во многом научно не организовано». В дошкольном учреждении продолжительное время тело ребенка «жестко закреплено», отсюда можно представить, каким он будет через 10-12 лет. Ситуацию усложняет сам учитель, наказывая ребят за то, что они вертятся, оборачиваются к соседям. И это вовсе не желание школьника набедокурить, а естественная его потребность в движении. Да и как не отвлекаться, если доказано, что первые признаки утомления при таком фиксированном положении тела наступают на 5-6 минуте. В течение остального времени над ребенком совершается насилие, что в итоге приводит к нарушениям нервно-психической сферы. Сидение за партой, столом со склоненной и фиксированной к крышке стола грудной клеткой уже на 20 минуте вызывает признаки стенокардии. Дополним, что длительное пребывание в данной позе формирует деформацию грудной клетки, недоразвитие мышц диафрагмы, а все это вместе создает условия для патологического развития самого сердца [2]. Теперь ясен ответ на мучающий всех вопрос: «Откуда у нас так много людей с заболеваниями сердечнососудистой системы?»

«Пространство, - говорит В. Ф. Базарный, - это высшая свобода моторики». А как же использовать зрительно-пространственную активность в режиме школьного урока? Достигается это за счет максимального удаления от глаз ребенка учебного дидактического материала. Можно использовать деревянные планки, подвешенные в четырех углах класса. Не на доске, а именно на планках располагаются дидактические материалы. Предъявляемый дидактический материал может быть маленьких размеров (раньше запрещалось его использовать). Дети всматриваются вдаль и тем самым снимают напряжение с глазных мышц.

Опыт убеждает, что по методу «зрительных горизонтов» целесообразно проводить занятия, которые проводятся, как правило, в режиме ближнего зрения. Это обучение детей простейшим арифметическим действиям, художественное воспитание, сюжетно-ролевые игры, ознакомление с предметами ближайшего окружения, с природой и т. д.

Способствует расширению зрительно-двигательной активности и проведение физкультминуток для глаз с помощью расположенных в пространстве ориентиров. Физкультминутки выполняются через 10-15 минут напряженного зрительного труда.

Какие же ориентиры используются?

1. Разного рода траектории (рис. 1), по которым дети «бегают» глазами. Например, на большом листе бумаги изображаются какие-либо цветные фигуры (овалы, восьмерки, зигзаги, спирали), толщина линии 1 см.

2. Офтальмотренажер. Это специальный прибор, подающий световые и звуковые сигналы. Серый фон книжного текста, способствуя накоплению следовых впечатлений в коре головного мозга, оказывается одним из факторов, поддерживающих утомляемость школьников. Световое табло, расположенное в четырех углах класса (кабинета) под потолком, включается с помощью пульта, управляемого учителем. Офтальмотренажер снимает физическую и психоэмоциональную напряженность учащихся, служит профилактике близорукости, нарушений осанки, тренирует вестибулярный аппарат.

3. «Веселые человечки». На карточках, которые показывает учитель, схематично изображены человечки, выполняющие различные гимнастические упражнения. Размер изображения равен 2 см. Дети повторяют движения человечка.

4. Специальный тренажер, расположенный на потолке или на одной из стен класса (рис. 2).

Кроме того, используются на уроке упражнения для тренировки мышц глаз. По словам психоаналитиков, если эту гимнастику проводить регулярно, зрение у человека восстанавливается полностью, и он может отказаться от очков [3].

Вот некоторые элементы этой гимнастики:

1. Сидя за столом, расслабиться и медленно подвигать зрачками слева направо. Повторить по 3 раза в каждую сторону.

2. Медленно переводить взгляд вверх-вниз, затем наоборот. Повторить 3 раза.

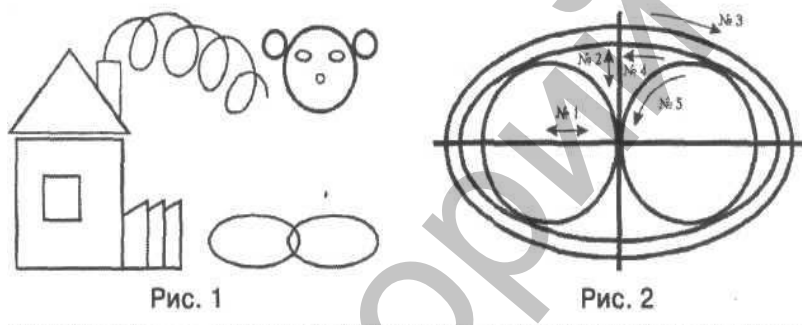
3. Представить вращающийся перед вами обод велосипедного колеса и, наметив на нем определенную точку, следить за вращением этой точки сначала в одну сторону, затем в другую. Повторить 3 раза.

4. Закрывать ладонями глаза и повторить все упражнения в той последовательности, которая описана выше. Глаза под ладонями должны быть открытыми, а ладони не должны пропускать свет.

Суть методики Базарного заключается не в принуждении, а в добровольности. С чего начинается обучение по этой системе? Прежде всего, с учебы в режиме «стоя за конторкой». Чтобы осуществить более плавный переход на этот режим, за одним и тем же столом один ученик работает сидя, другой рядом - стоя. Через 15 минут ученики меняются местами.

Работа за конторкой стоя - это формирование чувств координации и равновесия у ребенка, профилактика нарушений со стороны опорно-двигательного аппарата, сердечно-сосудистой системы, а также близорукости. Классы, функционирующие в предложенном режиме, отличаются по интерьеру от обычной классной комнаты. Здесь столы (парты) расположены веером, амфитеатром, вразброс. Уставший от учебы ребенок может выйти из-за стола, сесть или лечь на ковер. Педагог ему замечание не сделает. По методике Базарного признаки усталости наступают лишь на 21-24 минуте!

Все виды названных приемов желательно чередовать как можно чаще. Все это говорит о том, что есть возможность обучать, сохраняя здоровье.



Список цитированных источников:

1. Базарный, В.Ф. Школьный стресс и демографическая катастрофа России. Сборник материалов. Академия медицинских наук, Сибирское отделение НИИ медицинских проблем Севера. Научно-внедренческая лаборатория физиолого-защитных проблем образования Администрации Московской области. - Сергиев Посад, 2004.
2. Образование и здоровое развитие учащихся. Материалы Всероссийского форума с международным участием в 3-х частях. – М.: Ключ, 2005 г. Часть 3. В. Ф. Базарный О трагических последствиях смешанного (бесполового) воспитания и обучения в школах.
3. Смирнов, Н.К. Здоровьесберегающие образовательные технологии и психология здоровья в школе. – М.: АРКТИ, 2005.

## ДЕТСКИЕ СТРАХИ В ДОШКОЛЬНОМ ВОЗРАСТЕ

**Гавраш М.Г.**, студентка 2 курса

(г. Гродно, УО «ГрГУ им. Я. Купалы»)

Научный руководитель – Костюк Н.Ч., преподаватель

В ситуации социальной нестабильности на современного ребенка обрушивается множество неблагоприятных факторов, способных не только затормозить развитие потенциальных возможностей личности, но и повернуть процесс ее развития вспять. Поэтому большое внимание проблеме страха уделяется в работах отечественных психологов и психотерапевтов, которые отмечают рост числа детей с разнообразными страхами, повышенной возбудимостью и тревожностью.

Детские страхи в той или иной степени обусловлены возрастными особенностями и имеют временный характер. Однако те детские страхи, которые сохраняются длительное время и тяжело переживаются ребёнком, говорят о нервной ослабленности малыша, неправильном поведении родителей, конфликтных отношениях в семье и в целом являются признаком неблагополучия. Большинство причин лежат в области семейных отношений.

В последнее время вопросы диагностики и коррекции страхов приобрели большое значение, ввиду их довольно широкого распространения среди детей.

Психологи XX века видели причину тревог в развитии цивилизации и огромном потоке информации, лавиной обрушивающемся на ребенка. Современная психология рассматривает тревогу как социальное явление [1, с.5].

Учёный К. Изард объясняет различие терминов «страх» и «тревога» таким образом: тревога — это комбинация некоторых эмоций, а страх — лишь одна из них. Российский психолог А. И. Захаров считает, что страх — это одна из фундаментальных эмоций человека, возникающая в ответ на действие угрожающего стимула [2, с.6].

Страх — психическое состояние, возникающее на основе инстинкта самосохранения как реакция на действительную или воображаемую опасность. Страх имеет много причин как субъективного (мотивация, эмоционально-волевая устойчивость и др.), так и объективного порядка (особенности ситуации, сложность задач, помехи и т. д.). Страх проявляется как у отдельных лиц, так и у групп, больших масс. Страх, возникающий из-за серьезного эмоционального неблагополучия, может иметь крайние формы выражения (ужас, эмоциональный шок, потрясение), затяжное, труднопреодолимое течение, полное отсутствие контроля со стороны сознания, неблагоприятное воздействие на формирование характера, на отношения с окружающими и приспособление к внешнему миру [3, с.8].

Объективный подход к рассмотрению эмоции страха требует указать на то, что, страх выполняет разнообразные функции в жизни человека. На всем протяжении человеческой истории страх сопровождал людей, выражаясь в боязни темноты, огня, природных явлений. Страх мобилизовал научный и творческий потенциал людей на борьбу со стихией. Страх играл и играет защитную роль, позволяя избежать встречи с опасностью. Страх также выступает своеобразным средством познания реалий окружающего мира, приводя к более критическому и избирательному отношению к явлениям жизни. Поэтому, по мнению А.И. Захарова, страх можно рассматривать как естественное сопровождение человеческого развития. Но в большинстве случаев страх в дошкольном возрасте несёт деструктивный характер в развитии ребёнка. Продолжительные и устойчивые страхи препятствуют развитию личности ребёнка, сковывают творческую энергию, способствуют формированию неуверенности и повышенной тревожности, то есть тормозят естественный процесс развития, накладывая на него свой отпечаток.

Таким образом, предметом моих исследований являются детские страхи, способы их коррекции; методы исследования: анализ психолого-педагогической литературы, наблюдение за детьми, беседы с детьми, использование экспериментального метода.

В исследованиях участвовали дети дошкольного возраста.

При помощи методики «Страхи в домиках» М.А. Панфиловой [4, с.10] мне удалось выявить следующие особенности.

Основные результаты исследования показали, что наиболее выраженные страхи у детей второй младшей группы — это страх оставаться одним у девочек - в

100% случаев и у мальчиков - в 80%; страх смерти родителей у девочек – 100% и у мальчиков - в 70%; страх умереть у девочек - в 100% и у мальчиков - в 30%; страх родителей у девочек - в 60% и у мальчиков - в 90%; страх снов у девочек - в 100% ответов и у мальчиков - в 80%; страх темноты - в 100% у девочек и 80% у мальчиков; страх перед животными для девочек - в 90%, а для мальчиков 70% ответов; страх перед врачами у 80% как мальчиков, так и девочек.

Менее выражены, такие фобии как, страх высоты в 70% у девочек и 40% у мальчиков; страх глубины у 30% девочек; страх замкнутого пространства выявлен в 30% у девочек и в 40% у мальчиков; страх огня и пожара в 100% отмечали девочки и в 70% мальчики; страх перед врачами у 20% как мальчиков, так и девочек; страх крови у 50% девочек и 30% мальчиков; страх перед уколами и болью разделился таким образом у девочек 50% и 40%, а у мальчиков 30% и 50% соответственно; страх резких звуков у 30% дошкольников средней группы.

Для детей старшей группы характерны такие страхи, как: страх перед нападением у девочек в 70% ответов и у мальчиков в 90%; страх умереть испытывают девочки в 100% случаев и мальчики в 50%; страх смерти родителей у большинства 100% девочек и 60% мальчиков; страх перед папой и мамой у 90% детей; страх наказания у 70% девочек и у 100% мальчиков; страх чудовищ у 50% девочек и у 80% мальчиков; страх глубины у 90% девочек и 40% мальчиков; страх перед стихией у 80% девочек и у 60% мальчиков; страх высоты у 90% девочек и у 40% мальчиков; страх пожара у 100% девочек и 60% мальчиков; медицинский страх выражен в большей или меньшей степени у дошкольников (боязнь врачей и боли у 80%-100% девочек и у 50%-50% мальчиков; боязнь крови у 100% девочек и у 20% мальчиков; боязнь уколов у 90% девочек и у 40% мальчиков); страх перед неожиданными звуками у 100% девочек и у 60% мальчиков. Менее выраженные страхи у детей: страх темноты у 60% девочек и 40% мальчиков; страх увидеть страшные сны у 70% девочек и 40% мальчиков; страх замкнутого пространства в 70% у девочек и у 20% мальчиков; страх войны у 70% девочек и 60% мальчиков; страх огня у 60% всех детей; страх больших улиц в 20% случаях у всех детей.

Методика «Мои страхи» позволила отследить те персонажи, которые пугают детей в среднем и старшем дошкольном возрасте. В большинстве случаев дети изображали страх перед темнотой. Во второй младшей группе явными страхами являются боязнь темноты, злых сказочных персонажей, диких животных. В старшей группе перечень страхов более разнообразный: дети боятся летучих мышей, уколов, темноты, пауков, чужих людей. Изображают они не один страх, а делят лист на несколько частей и изображают несколько объектов.

Таким образом, можно сделать следующие выводы:

- I. Наиболее ярко выраженными страхами дошкольного возраста являются:
  1. страх смерти родителей;
  2. страх оставаться одним;
  3. страх перед наказанием.
- II. Также можно выделить полоролевые различия в проявлении страхов, так для девочек характерны в большей степени следующие страхи:
  1. страх смерти родителей;
  2. страх оставаться одним;
  3. страх перед увиденными снами;
  4. страх своей смерти.

*для мальчиков:*

  1. страх смерти родителей;
  2. страх перед наказаниями;



3. страх перед увиденными снами.

III. Соответственно можно выделить персонажи, которые вызывают страх у детей:

1. темнота;
2. дикие животные;
3. уколы;
4. чужие люди.

Список цитированных источников:

1. Вард, И. Фобия. – М.: Проспект, 2002. – 78с.
2. Жигарькова, О. Время тревожных детей // Психологическая газета. - 2001. - № 11. - с. 6-7.
3. Панфилова, М.А. Страхи в домиках. Диагностика страхов у детей и подростков // Школьный психолог. - 1999. - № 8. - с.10-12.
4. Семиотика страха. Сборник статей. – М.: Русский институт: Европа, 2005. – 456 с.

### **ФОРМИРОВАНИЕ ПРАВИЛЬНОГО ЧТЕНИЯ ПЕРВОКЛАССНИКОВ НА ОСНОВЕ ПРИМЕНЕНИЯ ДИДАКТИЧЕСКИХ ИГР В ПЕРИОД ОБУЧЕНИЯ ГРАМОТЕ**

**Глизерина Н.Д.**, г. Йошкар-Ола, ФНК ФГБОУ ВПО МарГУ,  
кандидат педагогических наук, доцент  
**Качаева А.В.**, студентка 6 курса  
(Республика Марий Эл, г. Йошкар-Ола, ФНК ФГБОУ ВПО МарГУ)

Обучение грамоте является начальной ступенью изучения русского языка в школе и предполагает овладение детьми элементарными умениями чтения. Полноценный и достаточно автоматизированный навык чтения, формирующийся в начальных классах, выступает как необходимое средство приобретения знаний, помогает школьнику постоянно расширять свой кругозор, создает благоприятные условия для развития его умственных способностей, воображения, способствует творческой деятельности в различных областях.

В теоретико-методическом наследии Ф.И. Буслаева, К.Д. Ушинского, И.И. Срезневского, А.М. Пешковского, а также современных ученых-методистов Р.Н. Бунеева, Е.В. Бунеевой, В.Г. Горецкого, Л.Ф. Климановой, М.И. Омороковой и других большое внимание уделяется вопросам обучения чтению, формирования прочного навыка чтения. Постоянно совершенствуются методика обучения чтению, программы по данному предмету, методический аппарат и характер материала книг для чтения, структура урока чтения.

В методике чтение определяется как «процесс перекодирования графически зафиксированного текста в звуковую речь, ее понимание или непосредственно в смысловые единицы, без звукового оформления» [1, с. 265].

Результаты экспериментальных исследований и практика современной школы по выработке навыка чтения свидетельствуют о неравномерности его формирования. Если в период обучения грамоте первоклассники показывают сравнительно высокие результаты овладения элементарными умениями чтения (слоговой способ чтения, осознанность), то уже на втором году обучения намечается замедление, спад в становлении навыка чтения. В целом от 5% до 12% учащихся начальных классов овладевают навыком чтения ниже требуемого стандартом образования уровня по темпу, способу и правильности чтения.

Как показал констатирующий эксперимент, проведенный нами, нарушения правильности чтения (пропуски, замены, искажения слогов и слов) наблюдаются у 65% - 70% обучающихся 1-го класса. Поскольку правильность является основой адекватного понимания прочитанного, необходима специальная работа над правильностью чтения, предусматривающая в частности применение на уроках обучения грамоте дидактических игр.

Вопрос о роли игровой деятельности в обучении детей рассматривается в работах выдающихся педагогов и психологов Л.И. Божович, Л.С. Выготского, А.С. Макаренко, Д.Б. Эльконина и других. Термин «дидактические игры» впервые ввели Ф. Фабель и М. Монтессори.

Дидактические игры - это «специально создаваемые или приспособленные для целей обучения игры» [3, с. 71].

Цель настоящего исследования заключалась в теоретическом обосновании и практической реализации работы по формированию правильного чтения младших школьников в период обучения грамоте на основе применения дидактических игр.

Задачи исследования:

- 1) проанализировать научную литературу по теме исследования;
- 2) подобрать дидактические игры, применяемые в период обучения грамоте и способствующие формированию правильного чтения обучающихся.
- 3) провести опытно-экспериментальное исследование и проанализировать его результаты.

На констатирующем этапе эксперимента было выявлено, что уровень сформированности навыка чтения первоклассников является недостаточным. Значительное количество школьников допускает ошибки при чтении. Поэтому было выдвинуто предположение о том, что формирование правильного чтения обучающихся в период обучения грамоте будет более результативным, если:

- учитель будет знать группы типичных ошибок в чтении и причины их возникновения у первоклассников;
- на уроках обучения грамоте будут систематически использоваться дидактические игры, подобранные и разработанные с учетом результатов диагностики чтения;
- дидактические игры будут направлены на совершенствование зрительного восприятия, обогащение лексического состава речи, развитие смысловой догадки, повышение уровня осознанности чтения.

В рамках формирующего эксперимента на уроках обучения грамоте вводились дидактические игры, способствующие формированию правильного чтения обучающихся. Игры были подобраны с учетом выявленных частотных нарушений чтения (пропусков, замен, искажений слогов и слов, ошибок в постановке ударения) и предусматривали тренировку зрительного восприятия, обогащение речи детей новыми словами или новыми значениями уже известных слов, развитие смысловой догадки, совершенствование понимания прочитанного. Приведем в качестве примера некоторые из них [2].

1. Игры, направленные на развитие зрительного восприятия и преодоление пропусков и замен при чтении.

Помоги слову найти последнюю букву

Оборудование: касса букв и слогов.

Описание игры. Учитель выставляет (пишет на доске) в два столбика начала слов и их последние буквы:

СЛО	З
ГЛА	М

СТО	К
ГРО	Н
КРИ	Л
ПЛО	Б
ГРИ	В

Ученик по вызову учителя соединяет начало слова с буквой и прочитывает получившееся слово.

Может быть и такой вариант игры: задание размещается на индивидуальных карточках. Победителем является тот, кто раньше других выполнит задание.

2. Игры, способствующие обогащению речи детей на уровне лексики и преодолению искажений, акцентологических ошибок.

#### Наоборот

Оборудование: карточки слов.

Описание игры. Учитель называет слова, дети из карточек слов, выставленных на доске, выбирают те, на которых даны слова с противоположным значением.

3. Игры, предусматривающие развитие смысловой догадки, осознанности чтения и направленные на преодоление пропусков, замен, нарушений орфоэпических норм.

#### Парашюты

Оборудование: бумажные парашюты, к стропам которых прикреплены буквы.

Описание игры. На доске столбик слов с пропущенными буквами. На наборном полотне парашюты, количество которых соответствует количеству слов в столбике. Вызванный ученик прикрепляет нужный парашют к слову таким образом, чтобы буква точно «приземлилась» на своем месте, и читает слово.

На контрольном этапе исследования в экспериментальной группе была выявлена положительная динамика уровня сформированности навыка чтения обучающихся: по сравнению с констатирующим этапом количество школьников с высоким уровнем возросло на 15%, а с низким - уменьшилось на 20%. В контрольной группе число обучающихся с высоким уровнем увеличилось на 5%, а с низким – осталось прежним.

В экспериментальной группе на контрольном этапе, по сравнению с констатирующим, в положительную сторону изменились показатели правильности чтения: уменьшилось количество детей с ошибками в окончаниях слов на 5%, с заменами в чтении – на 15%, с перестановками – на 10%, с ошибками в постановке ударения – на 5%, с искажениями – на 25%. У детей контрольной группы на контрольном этапе эксперимента значимая положительная динамика не выявлена.

В целом на контрольном этапе в экспериментальной группе, по сравнению с контрольной, количество обучающихся с высоким уровнем сформированности навыка чтения составило на 10% больше, с уровнем выше среднего - на 5% меньше, со средним уровнем на 5% больше, с низким - на 10% меньше.

Результаты исследования позволяют сделать вывод о целесообразности введения на уроках обучения грамоте дидактических игр для формирования правильного чтения первоклассников.

#### Список цитированных источников:

1. Львов, М.Р. Словарь-справочник по методике преподавания русского языка: пособие для студентов педагогических вузов и колледжей. – М.: Издательский центр «Академия»; Высшая школа, 1999. – 272 с.

2. Максимук, Н.Н. Игры по обучению грамоте и чтению: пособие для учителей начальных классов. – М.: ВАКО, 2006. - 128 с.
3. Педагогический энциклопедический словарь / Гл. ред. Б.М. Бим-Бад; Редкол.: М.М. Безруких, В.А. Болотов, Л.С. Глебова и др. – М.: Большая Российская энциклопедия, 2002. – 528 с.
4. Эльконин, Д.Б. Психология игры / Д.Б. Эльконин. – М: Владос – пресс, 2004. – 304 с.

## **ОСОБЕННОСТИ ПОЛРОЛЕВОЙ СОЦИАЛИЗАЦИИ ДЕТЕЙ В НЕПОЛНЫХ СЕМЬЯХ**

**Гукова Е.В.**

(г. Витебск, УО «ВГУ им. П.М. Машерова»)

Научный руководитель – Качан Г.А., кандидат педагогических наук, доцент

Роль семьи в обществе несравнима по своей силе ни с одним из других социальных институтов, так как в семье формируется и развивается личность человека, происходит процесс овладения им многообразными социальными ролями. В семье закладываются основы нравственности человека, усваиваются нормы поведения, формируются ценностные установки и ориентации. Семья способствует самоутверждению и самореализации человека, стимулирует его социальную и творческую активность.

В последние десятилетия в нашем обществе имеет место трансформация социальных отношений, что порождает новые формы семейных отношений, прежде всего, распространение внебрачных связей, рост числа неполных семей. По данным переписи 2009 года, таких семей насчитывалось 60,7 тыс. и 5,3 тыс., что в 1,7 раза и в 2,4 раза больше, чем в 1999 году. В неполных семьях воспитывается 217 тысяч детей. В семьях, в которых мать или отец воспитывает детей совместно со своими родителями, проживает 80 тыс. детей; 158 тыс. детей в возрасте до 18 лет проживают в семьях одиноких матерей [7].

В отечественной и зарубежной литературе существуют различные дефиниции неполной семьи. В справочнике «Семья: социально-психологические и эстетические проблемы» дается следующее определение неполной семьи: «Неполная семья - это объединение людей, состоящее из мужчины или женщины с его или ее потомством, а также включающее в некоторых случаях других лиц, связанных с выше указанной кровнородственной связью» [1, с. 64]. В словаре «Семейное воспитание» неполная семья определяется как семья состоящая из одного родителя с одним или несколькими несовершеннолетними детьми и образованная вследствие расторжения брака, внебрачного рождения, смерти одного из родителей или раздельного проживания» [2, с. 152-153]. В.И. Титаренко определяет неполную семью как группу ближайших родственников, состоящую из одного родителя с одним или несколькими несовершеннолетними детьми» [5, с. 124].

В нашем исследовании под неполной семьей мы будем рассматривать категории семей, где одинокий родитель проживает с ребёнком (детьми) несовершеннолетнего возраста и несёт за него полную ответственность. Основными причинами увеличения числа неполных семей в Беларуси следует считать:

1. Увеличение количества разводов. По статистике на январь-сентябрь 2011 года зафиксировано 27 685 тыс. разводов [7]. Поскольку дети, как правило, остаются с матерью, то у матери образуется неполная семья, а отец либо становится одиночкой, либо вступает в новый брак, либо возвращается к своим родителям. Фактор развода в современных условиях стал механизмом, понижающим ценность брачно-семейных отношений.

2. Увеличение количества рождений вне официально зарегистрированного брака. В 2010 году 19,6% детей родилось у женщин, не состоящих в зарегистрированном браке. В настоящее время каждый пятый ребенок в стране рождается вне зарегистрированного брака [7]. При внебрачных рожденьях семья изначально является неполной, ребенок с первых дней своей жизни воспитывается только матерью, без отца. Такая семья всегда состоит из матери с детьми. Современная семья демонстрирует отказ от патриархальности. Можно выделить 3 категории женщин, решивших родить ребенка без мужа: а) матери, родившие ребенка без мужа сознательно; в) матери, родившие ребенка без мужа вынужденно; с) матери, усыновившие ребенка, без мужа.

3. Увеличение смертности мужчин. В 2010 году в трудоспособном возрасте умерло 32,1 тыс. человек. При этом число случаев смерти мужчин этой возрастной группы в 4,6 раза превысило число случаев смерти женщин [7]. Среди семей, ставших неполными из-за смерти одного из супругов, больше матерей с детьми, чем отцов с детьми. Однако стоит отметить, что в более уязвимом положении оказываются всё-таки вдовцы, а не вдовы. К тому же именно вдовцы чаще стремятся жениться повторно. По мнению В. Солодниковой существуют две переменные, которые задают специфику вдовства: «естественность» или искусственность вдовства. В первом случае причиной является смерть одного из супругов от естественных причин, во втором – вследствие несчастных случаев, пагубных пристрастий, внезапных заболеваний и т.п. [4, с. 47].

Среди проблем неполных семей особенно остро стоит проблема её функционирования как института социализации. Социализация (от лат. *socialis* - общественный) - процесс становления личности. В процессе такого становления происходит усвоение индивидом языка, социальных ценностей и опыта (норм, установок, образцов поведения), культуры, присущих данному обществу, социальной общности, группе, и воспроизводство им социальных связей и социального опыта [3, с. 274]. Социализирующая функция семьи заключается в: физическом и эмоциональном развитии ребенка; формировании психологического пола ребенка; умственном развитии ребенка; формировании фундаментальных ценностных ориентаций; овладении ребенком социальными нормами.

Семья выступает микрофактором социализации, оказывающим наиболее сильное влияние на формирующуюся личность в целом и на её полоролевою социализацию в частности. Одна из задач социализации - полоролевая социализация, включающая в себя вопросы формирования психического пола ребенка, психических половых различий и половой дифференциации. Главное в полоролевом воспитании - это то, что оно является неотделимой частью нравственного воспитания. И важнейшие задачи полоролевого воспитания — формировать в подрастающем поколении качества мужественности и женственности и готовить его к выполнению в будущем соответствующих полу социальных ролей.

В процессе полоролевой социализации ребенок старается строить свое поведение, соотносясь со своим полом, идентифицируя себя с теми или иными представителями соответствующего пола - отцом, матерью, братьями, сестрами, сверстниками, литературными героями — и подражая им. Процесс полоролевой социализации ребёнка, формирование его полоролевого поведения протекает при прямом участии взрослых, которые осуществляют воспитание девочек и мальчиков.

В результате появления неполных семей, у детей происходит нарушение становления некоторых личностных черт, в большей степени характерных для то-

го или другого пола можно выделить такие особенности полоролевой социализации детей в неполных семьях:

1. Для полноценного развития интеллекта ребенка очень важно, чтобы в его окружении начиная с раннего детства, встречались оба типа мышления: и мужской, и женский. Отсутствие отца в семье отрицательно сказывается на развитии математических способностей;

2. Важной проблемой, связанной с воспитанием ребенка в неполной семье, является нарушение половой идентичности, несформированность навыков полоролевого поведения. У ребенка, выросшего в неполной семье, наблюдается осязаемая потеря своего «Я», нарушается вся система его отношений с другими людьми;

3. Дефицит мужского влияния в детстве может привести к возникновению у мальчиков трудностей усвоения адекватной половой роли, и служить одной из причин развития гомосексуализма;

4. Дефицит мужского влияния в ходе взросления девочки существенно затрудняет ее развитие как будущей женщины, осложняет формирование у нее навыков межполового общения, что впоследствии негативно отразится на ее личной и семейной жизни;

5. У воспитанных без отцов мальчиков труднее развивается способность сочувствовать, управлять своим поведением, у них больше шансов стать психопатами, лишенными угрызания совести. Такие мальчики часто менее зрелы и менее целеустремленны, не чувствуют себя в достаточной безопасности, безынициативны и неуравновешенны, более робки;

6. У мальчиков, воспитанных только матерью, можно наблюдать либо развитие женских черт характера, таких, как словесная агрессивность, предпочтение игр и занятий, традиционно свойственных девочкам, либо, напротив, развитие «компенсаторной мужественности», для которой характерно сочетание преувеличенно мужского поведения с зависимым характером [6, с. 118].

Таким образом, процесс половой идентификации, то есть осознание ребенком своей половой принадлежности и приобретения психологических особенностей поведения, характерных для представителей определенного пола, во многом зависит от состава семьи и влияния матери или отца на формирование у ребенка жизненных и ценностных установок. Именно в условиях семейного воспитания дети получают первый опыт личного поведения, эмоционального реагирования на различные ситуации, учатся познавать окружающий природный и социальный мир, организовывать свой быт, эффективно участвовать в межличностном и межполовом общении. Роль родителей в деле воспитания многопланова и отражается на формировании личности ребенка уже в раннем детстве. Отсутствие одного из родителей, например отца, приводит к серьезным нарушениям психического развития ребенка, снижению его социальной активности, деформациям личности и нарушению процесса поло-ролевой идентификации, а также к различным отклонениям в поведении и состоянии психического здоровья.

Список цитированных источников:

1. Галагузова, М.А. Социальная педагогика: Курс лекций / М.А. Галагузова. - М.: Гуманит. Изд. Центр Владос, 2000. - 416 с.
2. Гребенников, И.В., Ковинько, Л.В. Семейное воспитание: Краткий словарь / М.: Политиздат, 1990. - 319 с.
3. Словарь по социальной педагогике: Учеб. пособие для студ. высш. учеб. Заведений / Авт. - сост. Л.В. Мардахаев. - М.: Издательский центр «Академия», 2002. - 276 с.
4. Солодников, В.В. Социально-дезадаптированная семья в современном обществе / В.В. Солодников. - Рязань: Пресса, 2001. - 384 с.

5. Титаренко, В.Я. Семья и формирование личности / В.Я. Титаренко. - М.: Мысль, 1987. – 351 с.
6. Целуйко, В.М. Психология неблагополучной семьи / В.М. Целуйко. - М.: Владос, 2003. - 272 с.
7. Национальный статистический комитет Республики Беларусь [Электронный ресурс] / Беларусь в цифрах. – Минск, 2010. – Режим доступа: <http://belstat.gov.by>. – Дата доступа: 31.10.2011.

## **ФОРМИРОВАНИЕ У МЛАДШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ ТРУДОВЫХ УМЕНИЙ В ХОДЕ ВЫПОЛНЕНИЯ ПОРУЧЕНИЙ**

**Гурбанова Е.З.**, студентка 4 курса  
(г. Гродно, «ГрГУ им. Я. Купалы»)

Научный руководитель – Тарантей Л.М., кандидат педагогических наук, доцент

Развитие личности обусловлено активным включением ее в различные виды деятельности. Являясь одним из важнейших средств совершенствования личности, труд способствует не только формированию у подрастающего поколения отношений к природе, обществу, другим людям, приобретению социального опыта в трудовой сфере, но и его эстетическому, физическому и нравственному воспитанию.

Известно, что формирование положительного отношения к труду нельзя осуществлять без соответствующего научения трудовым умениям и навыкам. Для участия в каждом виде труда необходимы определенные знания, умения и навыки, позволяющие человеку получить заданный продукт. При этом умение рассматривается как промежуточный этап овладения новым способом действия, основанным на каком-либо правиле (знании) и соответствующим правильному использованию этого знания в процессе решения определенного класса задач, но еще не достигшего уровня навыка [1, с. 35].

Программа воспитания в детском саду раскрывает объем трудовых навыков и умений, которыми должны овладеть дети каждой возрастной группы. Выделим некоторые из них:

- содействовать развитию интереса к трудовой деятельности взрослых;
- приобщать воспитанников к разным видам труда: развивать умение с помощью взрослого ставить цель труда, планировать последовательность трудовых действий, отбирать необходимое оборудование, самостоятельно выполнять несколько трудовых действий, преодолевать возникающие трудности, достигать конечного результата, убирать на место рабочее оборудование, приводить в порядок рабочее место;
- содействовать овладению культурой выполнения трудовой деятельности: выполнять работу аккуратно, спокойно, не отвлекаясь, проявлять бережное отношение к предметам труда, потребность поддерживать порядок во внешнем виде;
- формировать положительное отношение к труду, зачатки трудолюбия [2].

Проведенный нами анализ опыта трудового воспитания в дошкольных учреждениях выявил положительные тенденции: разработаны формы и методы организации различных трудовых дел и игр, создаются условия для развития умственных и творческих способностей. Вместе с тем, далеко не во всех дошкольных учреждениях осуществляется взаимодействие взрослого и ребенка на уровне сотворчества, содействия в игровой, трудовой и познавательной деятельности. Труд является эпизодическим и второстепенным компонентом жизни детей в ДУ.

На наш взгляд, наиболее простая и эффективная форма организации труда детей – трудовые поручения. Под трудовым поручением понимается возложение на ребенка конкретного задания, которое он должен выполнить один или с кем-либо из своих сверстников (М.А.Васильева).

В педагогической работе с детьми младшего дошкольного возраста, когда труд не может стать планомерной и систематической деятельностью малышей, поручения имеют особо важное воспитательное значение. Поручения как форма организации трудовой деятельности детей имеют особенности: они всегда исходят от взрослого, в них заключена четкая направленность на получение результата, конкретно определена задача. Они предоставляют широкие возможности для индивидуальной работы с детьми. В процессе выполнения ребенком поручения удобно осуществлять контроль за правильностью работы, наличием трудовых навыков и умений, отношением ребенка к порученному делу, умением доводить работу до конца.

Практический опыт и научные исследования свидетельствуют: дети к концу младшего дошкольного возраста должны иметь постоянные обязанности и своевременно и качественно их выполнять. Эпизодических поручений недостаточно для воспитания трудолюбия и чувства ответственности. Обязанности дети должны выполнять систематически независимо от желания или нежелания. Выполнение постоянных обязанностей способствует воспитанию воли, учит преодолевать трудности, делать правильный выбор. Кроме того, помогает дошкольникам переключаться с одной деятельности, интересующей его в данное время, на другую, обязательную.

Содержание поручений определяется в соответствии с видами труда, рекомендованными программой дошкольного образования «Пралеска», и во многом зависит от возраста детей, от условий, в которых находится группа.

В качестве образца, на основании которого можно эффективно организовать работу по трудовому воспитанию в дошкольном учреждении, мы предлагаем модель формирования трудовых умений младших дошкольников в ходе выполнения поручений.

Возможность моделирования процесса формирования трудовых умений младших дошкольников в ходе выполнения поручений основана на том, что полученная модель воспроизводит все признаки указанного процесса в соответствии с поставленной целью; способна замещать сам процесс формирования трудовых умений в определенных отношениях; допускает опытную проверку процесса; предусматривает переход от модельной информации к информации о самом процессе формирования трудовых умений младших дошкольников в ходе выполнения поручений.

В модели формирования трудовых умений младших дошкольников определены концептуальный, деятельностный и результативный блоки.

**Концептуальный** блок модели представлен целью и педагогическими условиями формирования трудовых умений младших дошкольников. Выбор цели, ориентирующей на формирование трудовых умений, определяет важнейшие направления работы педагога, содержание этой работы, выбор характерных методов и приемов. В качестве условий нами выделены:

- учет уровня трудового опыта детей;
- преимущественное применение поручений индивидуального характера;
- подробное объяснение способов необходимых действий;
- постепенное усложнение поручений.



Содержательное наполнение процесса формирования системы трудовых умений составляет *деятельностный* блок. В этом блоке модели предполагается использование методов, приемов и стратегий, объединяющих трудовые поручения по видам трудовой деятельности.

Трудовые поручения могут быть многообразны по трудности (простые, сложные), характеру выполнения (индивидуальные или совместные), времени исполнения (кратковременные, эпизодические, длительные).

Так, например, наряду с поручениями, предполагающими одно действие, есть такие, которые включают несколько взаимосвязанных действий (подобрать материал занятий, разложить его на столы; помыть кисточки, поставить на место краски и кашечки и др.).

Поручения детям младших групп носят преимущественно индивидуальный характер: по просьбе воспитателя поставить в шкаф забытую обувь, поднять оброненную вещь, положить на место, помочь вынести на участок игрушки, собрать их перед уходом с прогулки, раздать карандаши для рисования, смести с лавочки песок и т. д. Однако иногда целесообразно давать детям общие (для 5-6 человек) поручения. Например, предложить перенести игрушки с участка в помещение группы или наоборот. Дети должны уметь согласовать свои действия, знать последовательность выполнения работы, самостоятельно оценивать качество выполнения. Конечно, не всегда дошкольники могут самостоятельно справиться с таким сложным заданием. В таких случаях воспитатель тактично и ненавязчиво оказывает помощь. Здесь важны и показ, и предложение, и совместное обсуждение процесса выполнения поручения и, конечно, результатов труда.

Наконец, *результативный* блок модели включает критерии определения сформированности трудовых умений младших дошкольников и предполагает использование комплекса диагностических методик, позволяющих оценить результативность функционирования процесса формирования трудовых умений на основе констатации уровня сформированности этих умений.

Взаимосвязь всех блоков разработанной нами модели позволяет обеспечить целостный процесс формирования трудовых умений у младших дошкольников.

Список цитированных источников:

1. Мухина, В.С. Психология дошкольника / В.С. Мухина. – М.: Просвещение, 1978. – 234 с.
2. Пралеска: программа дошкольного образования / Е.А. Панько и др. – Минск: НИО; Аверсэв, 2007. – 320 с.

## **СЕМЬЯ И БРАК В СИСТЕМЕ ЦЕННОСТНЫХ ОРИЕНТАЦИЙ СТАРШЕКЛАССНИКОВ**

**Демко А.О.**, студентка 5 курса  
(г. Витебск, УО «ВГУ им. П.М. Машерова»)

Научный руководитель – Бумаженко Н.И., кандидат педагогических наук, доцент

Понятие "ценность" весьма широко используется в философской и социальной литературе для указания на человеческое, социальное и культурное значение определенных явлений действительности. Ценность — это то, что чувства людей диктуют признать стоящим над всем и к чему можно стремиться, созерцать

и относиться с уважением, признанием, почтением. По сути, ценность — не свойство какой-либо вещи, а сущность, условие полноценного бытия объекта.

Когда говорят о системе ценностей, то имеют в виду не просто некую совокупность идеальных средств человеческой деятельности, а специфический культурный феномен, своеобразную "пирамидальную призму", в которой и посредством которой преломляется вся система реальных жизненных отношений между субъектом и окружающим его миром.

Ценностные ориентации — это определенная совокупность иерархически связанных между собой ценностей, которая задает человеку направленность его жизнедеятельности.

С юных лет человек в основном приобщается к различным ценностям, уясняет для себя их сущность и смысл. Далее, в процессе обучения, всестороннего развития, накопления жизненного опыта личность вырабатывает способность самостоятельно выбирать системообразующую ценность, т. е. ту, которая в данный момент представляется ей наиболее значимой и одновременно задает определенную иерархию ценностей [1, с. 13].

Система ценностей, сформировавшаяся у человека в процессе всего периода воспитания и социализации, помогает легко и просто классифицировать многообразие явлений и предметов действительности с точки зрения их полезности, необходимости. Она позволяет организовать, систематизировать самую разнообразную информацию, которую человек получает от окружающего мира для удовлетворения своих собственных потребностей, желаний и намерений. Поэтому можно утверждать, что ценностные ориентации личности не являются чем-то произвольным и играют ведущую роль в процессе принятия подавляющего числа решений. Например, решение о вступлении в брак или же о его расторжении прежде всего вытекает из системы ценностей, которая сама базируется на системе потребностей. Система ценностей — один из важнейших компонентов внутренней структуры личности. С её помощью человек легко отграничивает важное от неважного, существенное от несущественного, полезное от бесполезного с точки зрения своих индивидуальных потребностей, влечений, интересов. Это придаёт поведению человека определённую стабильность, устойчивую направленность, организованность. Более того, если мы хорошо знаем систему ценностей конкретного человека, то, в принципе, мы можем предвидеть его поведение в тех или иных жизненных обстоятельствах. Одежда, жилище, домашний комфорт, карьера, успех, любимая работа, здоровье, семья, дети в нашем субъективном восприятии выступают как определённые ценности. В качестве ценностей может выступать всё, что связано с удовлетворением разнообразных потребностей: материальных, психологических, физиологических, эстетических, нравственных. Ценностные ориентации дают личности возможность решить, что для неё значимо и важно в брачной и семейной жизни. Для одних это могут быть дети, их здоровье; для других — благополучие, любовь, ласка со стороны партнёра; для третьих — материальное благосостояние и удовлетворительные жилищные условия. Это также могут быть: удовлетворённость сексуальной жизнью в браке, здоровье как своё собственное, так и партнёра, хорошие взаимоотношения с родителями и родственниками, профессиональный успех и карьера.

Зная ценностные ориентации конкретного индивида, то есть то, что ему дорого, значимо, необходимо в жизни, мы можем предвидеть, как человек будет реагировать на поступки в межличностных отношениях в семейной жизни. Супруги хорошо знают систему ценностей друг друга и могут предвидеть поведение

партнёра. Когда молодые люди вступают в брак, то у них, в принципе, существуют одинаковые общечеловеческие ценности [2, с. 45].

Семья – это основанная на единой хозяйственной деятельности общность людей, связанных узами супружества-родительства-родства, и тем самым осуществляющая воспроизводство населения и преемственность семейных поколений, а также социализацию детей и поддержание существования членов семьи.

Следовательно, семейные ценности – положительные и отрицательные показатели значимости объектов, относящихся к основанной на единой совместной деятельности общности людей, связанных узами супружества-родительства-родства, в связи с вовлеченностью этих объектов в сферу человеческой жизнедеятельности, человеческими интересами, потребностями, социальными отношениями.

Классификация семейных ценностей вытекает из определения семьи. Можно классифицировать семейные ценности по объектам, составляющим предмет оценки, а можно разделить по элементам связи внутри семьи и по функциям, выполняемым семьей как институтом. Эти две классификации совпадают по некоторым пунктам, но каждая из них позволяет рассмотреть некоторые виды, которые не учтены в другой. В первом случае выделяется три группы семейных ценностей: ценности, связанные с супружеством; ценности, связанные с родительством и ценности, связанные с родством. Среди всего многообразия ценностей супружества можно выделить такие основные ценности, как ценность брака, ценность равноправия супругов, ценность доминирования одного из них, ценности различных половых ролей в семье, ценность межличностных коммуникаций между супругами, отношений взаимоподдержки и взаимопонимания супругов. К основным ценностям родительства относятся ценность детей, включающая в себя ценность многодетности или малодетности, а также ценность воспитания и социализации детей в семье. К ценностям родства можно отнести ценность наличия родственников (например, братьев и сестер), ценность взаимодействия и взаимопомощи между родственниками, ценность расширенной или нуклеарной семьи (нуклеарная семья состоит только из одной супружеской пары с детьми, а расширенная состоит из трех или более поколений и включает две или более нуклеарные семьи).

Второй вариант классификации семейных ценностей – по выполняемым семьей социальным функциям: репродуктивной, экзистенциальной, экономической функциям [3, с.168].

Рассмотрим подробнее две группы семейных ценностей - ценность детей и ценность брака. Прежде чем провести типологизацию ценности детей и брака, необходимо дать определения этих понятий.

Ценность детей – это степень положительного отношения общества, семьи и индивида к детям, а также к определенному числу детей в семье. Ценность детей, как следует из определения, распадается на два элемента: ценность детей как таковых и ценность количества детей [3, с.173].

Брак – санкционированная и регулируемая обществом форма отношений между мужчиной и женщиной, определяющая их права и обязанности по отношению друг к другу и детям. Критерием типологизации ценности брака может выступать санкционированность брака обществом. С этой точки зрения можно выделить зарегистрированный брак и незарегистрированный брак (сожительство). В этой классификации можно было бы выделить церковный брак, однако, по белорусскому законодательству в церковный брак могут вступать только люди, зарегистрировавшие свой брак органах ЗАГСа, так что церковный брак является лишь подвидом зарегистрированного брака наряду с гражданским. Следовательно,

можно выделить два состояния ценности брака: ценность зарегистрированного брака и ценность сожителства. Другим важным критерием типологизации ценности брака является форма брака. К историческим формам брака, которые до сих пор существуют в некоторых странах мира, относятся полигамия и ее разновидности - полигинию и полиандрию. Но в нашей стране единственной юридически разрешенной и социально одобряемой формой брака является моногамия, то есть союз одного мужчины и одной женщины.

Нами было проведено исследование, цель которого – выявить отношение и подготовленность старшеклассников к браку и семье, определить какие семейные ценности наиболее значимы для старшеклассников. Мы провели анкетирование, среди учащихся 10 – 11 классов ГОСШ № 29 г. Витебска. В исследовании приняли участие 30 респондентов, в возрасте 16-17 лет, из них 15 девушек и 15 юношей. В результате исследования были получены следующие данные.

50% (в равной степени и девушки, и юноши) опрошенных считают, что семью следует создавать в возрасте 24 – 30 лет, 36% - в 21 – 23 года. Как видно, большинство старшеклассников не стремится создать семью в более раннем возрасте. Вероятно, это связано с традициями современного общества, в котором приоритетным является получение высшего образования, карьера, а затем уже и создание семьи.

Разговоры о браке и семье в среде сверстников ведутся редко (36% опрошенных). Это связано с возрастными особенностями старшеклассников, которые в большинстве своем еще не задумываются над вопросами создания семьи и брака.

46% респондентов безразлично относятся к добрачным половым связям. 28% – относятся к данному явлению отрицательно (причем, одинаково как девушки, так и юноши), а 26% – положительно.

В том, что брак – разовое решение и жениться нужно только один раз уверены 38% респондентов. А 32% – утверждают, что к разводу может прийти каждая семья. Такая категория людей, создавая семью, уже изначально не уверена в ее прочности.

Мнения о том, кто должен быть главой семьи разделились следующим образом: 56% опрошенных считают, что должны быть сразу оба, 40% – муж, 4% – жена.

Для 36% учащихся родители являются идеалом супругов. Перенять опыт семейных отношений у своих родителей хотели бы 24% молодежи, 54% хотят лишь частично. Родительские взаимоотношения являются для детей наглядным и самым главным уроком семейной жизни, и во многом определяют их установки на выбор будущего супруга(и). К сожалению для большинства опрошенных родители не являются идеалом супружеской пары.

Старшеклассники считают, что наиболее важным и значимым для семьи является материальный достаток (32%, большинство из них юноши), на втором месте любовь (30%). Это говорит о том, что в семейных отношениях современная молодежь на первое место ставит не семейные ценности, такие как любовь, дружба, взаимопонимание, а материальное благополучие.

По мнению респондентов-девушек идеальный супруг должен быть: хорошо зарабатывающим (30%), хорошим отцом (18%), хорошо образованным (14%), хорошим хозяином (8%). Критериями идеальной жены являются: хорошая хозяйка (30%), хорошая мать (18%), верная (14%), хорошо образованная (2%). Цифры свидетельствуют о том, что в современном обществе ценится высокий достаток и считается, что обеспечивать семью должен мужчина.

Большинство старшеклассников (44%) считают, что в семье должно быть 2 ребенка, 32% – 3 ребенка и более, 20% хотят иметь одного ребенка, 4% – считают, что можно жить и без детей. Прослеживается тенденция к созданию малодетных семей. На снижение уровня рождаемости и преобладание малодетных семей оказывают непосредственное влияние такие факторы, как падение уровня жизни, трудности с обеспечением жильем, социальные потрясения и др.

Исходя из данного опроса можно сделать вывод о том, что подрастающее поколение, в большинстве своем (50%) не спешит создавать семью. Скорее всего это связано с нормами современного общества, в котором на первом месте стоит образование, карьера, а затем семья. Старшеклассники отводят второстепенную роль главным семейным ценностям, таким как любовь, дружба, взаимопонимание, а на первое место ставит материальное благополучие семьи (32%). Данный факт говорит о том, что духовные ценности утрачивают свое былое значение и важность в семейных отношениях.

Список цитированных источников:

1. Зритнева, Е. И. Социология семьи: учеб. пособие для студентов вузов, обучающихся по специальности 020300 «Социология» / Е. И. Зритнева. – М.: Гуманитар. изд. центр ВЛАДОС, 2006. - 150 с.
2. Куровская, С. Н. Педагогика семьи: пособие / С.Н. Куровская. – Мн.: Тесей, 2006 – 192 с.
3. Зритнева, Е.И., Клушина, Н. П. Семейведение: учебное пособие для студентов ВУЗов, обучающихся по направлению подготовки и специальности «Социальная работа» / Е.И. Зритнева, Н.П. Клушина. – М.: Гуманитарное издательство центр ВЛАДОС, 2006. – 246 с.

## **ФАРМІРАВАННЕ МАЎЛЕНЧАЙ КУЛЬТУРЫ МАЛОДШЫХ ШКОЛЬНІКАЎ СРОДКАМІ БЕЛАРУСКАГА ФАЛЬКЛОРУ**

**Дзярнова А.У.**

(г. Орша, Аршанскі педагагічны каледж УА «ВДУ імя П.М. Машэрава»)   
Навуковы кіраўнік – Даніч А.У., кандыдат філалагічных навук, дацэнт

Адна з важнейшых задач сучаснай школы – выхаванне інтэлектуальна развітай, духоўна багатай, нацыянальна свядомай, творчай асобы. Вялікую ролю ў фарміраванні чалавека выконвае роднае слова. Якуб Колас пісаў: “Скрозь адчыненыя дзверы роднай мовы льецца ў школу шырокая, магутная плынь, плынь асветы, людкуючы розум, пачуцці дзяцей” [2, с.151].

Асаблівую актуальнасць набыла праблема развіцця ў школьнікаў моўных і маўленчых уменняў і навыкаў, маўленчай культуры і мыслення. І таму, асноўным зместам першапачатковага знаёмства вучняў з родным словам з’яўляецца фальклор: казкі, загадкі, прыказкі і прымаўкі, скарагаворкі, пацешкі, калыханкі. Адбіраючы дыдактычны матэрыял для ўрока, трэба кіравацца парадамі Я.Коласа, што перш за ўсё дзецям “трэба ведаць свой народ, гісторыю, яго багатую вусную народную творчасць” [4, с. 5]. А фальклор – адзін з відаў народнага мастацтва, які адлюстроўвае рэчаіснасць у вобразах, створаных пры дапамозе паэтычнага слова і дае нам сапраўдныя ўзоры мастацкай дасканаласці.

Акрамя таго, у фальклорным матэрыяле заключаны магутны патэнцыял народнай педагогікі і філасофіі, што дае магчымасць наблізіць навучанне і выхаванне да нацыянальных традыцый, асноў нашай маралі з яе спрадвечна гуманістычнымі ідэаламі.

Паколькі фальклор называюць жыватворнай крыніцай развіцця і пазнання мовы, духоўным скарбам народа, то фальклорнае слова можна назваць крынічным, бо яно дае пачатак таму, што існуе ў сваім натуральным, першапачатковым стане.

Адным са старажытных відаў народнай творчасці з'яўляюцца загадкі. Яны садзейнічаюць развіццю мыслення, фантазіі, выхаванню ўвагі да слова, мовы. У народнай педагогіцы загадкаў здаўна адводзілася роля актывізацыі інтэлектуальнай дзейнасці дзяцей, выпрацоўкі ў іх назіральнасці і знаходлівасці. А калі выкарыстаць загадкі, падабраныя ў цеснай сувязі са зместам казак, то яны будуць садзейнічаць узбагачэнню лексікі, развіццю ў дзяцей увагі да слова, дакладнасці яго ўжывання, асацыятыўнага і лагічнага мыслення. Загадкі дапамагаюць засваенню граматычнага ладу мовы. Таму вялікае значэнне трэба надаваць як загадцы, так і адгадцы. Карысным з'яўляецца абмеркаванне таго, па якіх прыкметах удалося вучню знайсці правільную адгадку.

Загадкі можна выкарыстоўваць у працэсе лексічных гульняў. Мэтазгодна дубліраваць слова-адгадку і малюнак-адгадку, паколькі апошні разглядаецца як сродак тлумачэння семантыкі слова.

Яны служаць матэрыялам для выпрацоўкі ў вучняў навыкаў беларускага літаратурнага вымаўлення.

Адным з элементаў навучання на ўроках беларускай мовы ў рускамоўнай школе з'яўляюцца скарагаворкі.

Невялікія па аб'ёму, яны дазваляюць пры мінімуме часу сканцэнтраваць максімум увагі на цяжкіх для вучняў фанетычных з'явах. Пры выкарыстанні скарагаворак пашыраецца лексіка вучняў, актывізуецца слоўнікавы запас, засвойваецца граматычны лад беларускай мовы.

На ўроках беларускай мовы можна выкарыстоўваць скарагаворкі не толькі з гукамі, спецыфічнымі для беларускай фанетычнай сістэмы. Карысным будзе завучваць скарагаворкі з іншымі фанетычнымі адзінкамі. Напрыклад, настаўнік прагаворвае скарагаворку. Вызначаецца, які гук ці гукі паўтараюцца часцей за іншыя. Гэты гук дзеці спачатку вучацца вымаўляць у ізаляваным выглядзе. Затым слухаюць скарагаворку яшчэ раз, пасля чаго паўтараюць яе хо-рам у павольным тэмпе. Калі скарагаворка запомнілася, вучні спаборнічаюць у хуткім і правільным прагаворванні.

*Каласы каласавалі, каласавалі, выкаласаваліся.*

*Маша шыла шапку Сашу. Шапку Сашу шыла Маша.*

*Пабудзе ў вадзе і нямокры ідзе.*

Скарагаворкі, падабраныя ў адпаведнасці з канкрэтным фанетыка-арфаэпічным матэрыялам для чытання, дапамогуць хутчэй сфарміраваць у дзяцей першапачатковыя вымаўленчыя, артыкуляцыйныя навыкі.

Прымаўкі і прыказкі шмат у чым вызначаюць багацце і непаўторнасць гучання кожнай мовы, дапамагаюць адчуць яе адметнасць, вобразнасць і характаваць, садзейнічаць выхаванню любові і цікавасці да мовы, развіваюць маўленчы слых, мысленне. На ўроках можна выкарыстоўваць наступныя заданні:

*Знайдзі пару.* Вучні падзяляюцца на дзве каманды, кожная з якіх атрымлівае набор картак. На адных картках змешчаны пачатак прымавак і прыказак, на другіх-іх заканчэнне. За тры хвіліны кожная каманда павінна падабраць карткі так, каб можна было прачытаць тэкст цалкам.

*1. Рыбам - мора, птушкам - наветра, ... а чалавеку - Айчына.*

*2. Лети сініца у руках, ... чым журавель у небе.*

3. Чуе зван, ... ды не ведае, дзе ён.

4. Сярод ваўкоў жыць - ... па-воўчы жыць.

*Падбярэ слова.* З двух бакоў дошкі прымацаваны палоскі, на якіх напісаны пачатак прымавак. Двое вучняў атрымліваюць карткі з назвамі птушак - гэта заканчэнне прымавак. Выйграе той, хто хутка і правільна размесціць карткі.

1. Надзьмуўся як ... сава.

2. Глядзіць як ... суч.

3. Насуніўся як ... індык.

*Назаві прыказкі і прымаўкі.* Двое вучняў па чарзе бяруць са стала карткі, на якіх запісаны словы ці спалучэнні слоў, зачытваюць іх і адразу ж называюць прымаўку ці прыказку з гэтымі словамі.

1. ...як птушка... - Слова як птушка: выпусціў - не вернеш.

2. Кожны цыган... - Кожны цыган сваю кабылу хваліць.

3. ...напісана пяром... - Што напісана пяром, не выйме і сякера.

*Што гэта азначае?* Падзяліўшыся на каманды, вучні па чарзе падыходзяць да стала, бяруць карткі, чытаюць прымаўку ці прыказку і тлумачаць яе сэнс.

1. За дурною галавою і нагам няма пакою.

2. У адно вуха ўпусціў, а ў другое – выпусціў.

3. Лепі сто сяброў, чым сто рублёў.

Падводзячы вынік, падкрэслім, што фальклор з'яўляецца дзейным сродкам выхавання асобы, а выкарыстанне на ўроках элементаў фальклору дае магчымасць зрабіць працэс усведамлення дзецьмі выразнага багацця роднай мовы і авалодання імі мастацтвам маўлення найбольш лёгкім, дасканалым і паспяховым.

Спіс цытаваных крыніц

1. Беларускі фальклор: Хрэстаматыя: Вучэб. дапам. для філал. фак. ВУ / Склад. К.П. Кабышнікаў і інш. – 4-е выд., перапрац. – Мн.: Выш.шк., 1996. – 856 с.

2. Ушинский, К.Д. Родное слово // Избр. пед. соч. – Т.1 – М., 1974. – С.151 – 152.

## ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ЭКОЛОГИЧЕСКИХ СКАЗОК В ФОРМИРОВАНИИ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА ОСОЗНАННО- ПРАВИЛЬНОГО ОТНОШЕНИЯ К ПРИРОДЕ

Деругина И.В., учащаяся 3 курса

(г. Полоцк, Полоцкий колледж УО «ВГУ им. П.М. Машерова»)

Научный руководитель – Зимницкая Г.Ю., преподаватель

В настоящее время ряд ученых (З.Н.Мишанина, Г.Филиппова, Л.М.Маневцова, П.Г.Саморукова, С.Н.Николаева, И.А.Хайдурова, З.П.Плохий, Е.Ф.Герентьева, Н.Н.Кондратьева, С.А.Рыжова и др.) утверждают, что в период дошкольного детства в процессе целенаправленного педагогического взаимодействия у воспитанников можно сформировать начала экологической культуры – осознанно-правильное отношение к явлениям, объектам живой и неживой природы [13, с. 36]. Именно в этом возрасте закладываются первые представления о существующих в природе взаимосвязях и на этой основе – начало экологического мировоззрения и культуры, ответственного отношения к окружающей среде, к своему здоровью.

Уже с самого раннего детства ребят весьма привлекают и манят загадки природы. В этом возрасте они еще многое не понимают в окружающем мире, но уже стремятся раскрыть его тайны. Помочь в этом может художественная литература, специфическая функция которой – создание эмоционального отношения к отраженным в ней явлениям природы. Эмоциональность как основа образного восприятия мира – это ощущение его сердцем: мир во мне [4, с. 44]. У ребенка формируется новое мировоззрение, новые идеалы осознанно-правильного отношения к природе. И роль сказки в этом неопределима.

*Объект исследования* – формирование осознанно-правильного отношения к природе у детей старшего дошкольного возраста.

*Предмет исследования* – экологическая сказка как средство формирования у детей старшего дошкольного возраста осознанно-правильного отношения к природе.

*Целью исследования* является анализ использования экологической сказки в процессе формирования у детей старшего дошкольного возраста осознанно-правильного отношения к природе.

*Задачи исследования:*

1. Выявить степень разработанности проблем использования экологических сказок в процессе формирования у детей старшего дошкольного возраста осознанно-правильного отношения к природе на основе теоретического анализа психолого-педагогической и методической литературы.

2. Изучить особенности экологической сказки как средства формирования у детей старшего дошкольного возраста осознанно-правильного отношения к природе.

Тема сказки является предметом исследований в сфере психолого-педагогических знаний. К изучению сказки обращались в свое время философы, филологи, педагогики и психологи.

Определение сказки многими специалистами трактуется по-разному. Так, в кратком словаре литературных терминов сказка определяется как вид устных повествований с фантастическим вымыслом, формы которой исторически складывались в первоначальной связи с мифологией и в художественно-преображенном виде сделались неотделимым свойством этой фольклорной прозы [5, с. 105].

По мнению известного российского педагога В.Кудрявцева, «сказка – это не просто повествование о волшебном, сказка сама есть волшебство в смысле того универсального влияния, которое она оказывает на развивающую душу маленького человека» [8, с. 4].

Российские педагоги Н.А.Ветлугина, Н.П.Сакулина, Н.С. Карпинская, В.А. Езикеева, И.Л.Держинская, Т.Г.Казакова считают, что специфическая функция художественной литературы как всякого искусства – создание эмоционального отношения к отраженным в ней явлениям мира [2, с. 32]. Это означает, что в процессе слушания сказки у детей наряду с чувствами совершенствуется и мыслительная деятельность, возникают вопросы «почему?», «отчего?», «зачем?». Сочетание эмоциональной и мыслительной деятельности создает полноту и глубину восприятия сказки. То, что ребенком понято, пережито, оставляет глубокий след в его сознании.

Таковы взгляды различных исследователей на сказку как литературный жанр. Однако нам важно рассмотреть взгляды на возможности сказки в качестве средства экологического образования дошкольников.



Педагог В.А.Сухомлинский отмечал, что сказка – это познание истинных закономерностей природы, а природа становится школой умственного труда только лишь при условии, что ребенок отвлекается от окружающих его вещей, абстрагирует. «Сказка неотделима от красоты, благодаря сказке ребенок познает мир не только умом, но и сердцем. И не только познает, но и откликается на события и явления окружающего мира, выражает свое отношение к добру и злу» [11, с. 49].

Говоря о сложной и влиятельной роли сказок в развитии детей, психолог В.В.Зеньковский отмечает своеобразие детского миропонимания: «Для детей, для первобытного человека, для настоящего художника вся природа жива, полна богатой внутренней жизни, и это ощущение жизни в природе не имеет в себе ничего надуманного теоретического, а является непосредственной интуицией. Это чувство жизни в природе нуждается в интеллектуальном оформлении, и сказки как раз отвечают этой потребности ребенка. Есть еще другой корень сказки – это работа детской фантазии: будучи органом эмоциональной сферы, фантазия ищет образы, чтобы выразить их в детские чувства» [3, с. 167].

Исследования Л.Б.Фесюковой по использованию сказки доказывают, что в большинстве своем представления детей о природе поверхностны и отрывочны – они явно не способствуют осознанной природоохранной деятельности [14, с. 238]. Сказка сама подсказывает, какой же вопрос или задание дать детям для формирования основ экологической культуры.

Исследования российских учёных Б.Бегак, Н.А.Рыжовой, Н.Токмаковой и др. показывают, что в процессе экологического воспитания детей дошкольного возраста необходим творческий поиск, в котором можно выделить такое направление, как экологическая сказка. Б.Бегак замечает, что воспитание средствами искусства предполагает смыкание эстетического и этического: «Углубление в тему взаимоотношений человека и животного, взаимоотношений животных между собой плодотворно для детей вдвойне. Эстетическая его сторона – постижение красоты живой природы, которую надо беречь, и следующая ступень – умение оценить эстетические достоинства произведений искусства о бессловесных друзьях человека. Этическая же сторона – развитие в душе ребенка способности к сочувствию и сопереживанию, без которых человек – не человек...» [9, с. 35]. Н.Токмакова отмечает особенную ценность натурфилософского смысла сказки, которая призывает к гармонии человека и природы, космоса и всего сущего мира. Экологические занятия с дошкольниками должны носить эмоциональный, сказочный характер. Детям необходимо почувствовать, что мир наполнен живыми, радующимися и страдающими существами, требующими бережного и уважительного отношения, они должны ощутить право на жизнь даже маленькой букашки. Это ощущение передаётся ребенку именно через переживания сказочных ситуаций, в которые попадают живые существа природы. В исследовании отмечается, что набор сухой информации не делает человека человеком. Ум всегда может себя обмануть, оправдывая жёсткое и безнравственное отношение к природе необходимостью. Только чувства способны построить прочные барьеры для таких поступков. Поэтому так важны сказки в дошкольном детстве. В игровой, эмоциональной форме легче заложить в человеке экологическое восприятие мира.

А.Удовиченко отмечает, что экологическая сказка в занимательной форме помогает раскрыть сложные явления природы, дает ребенку возможность стать членом интересного общества верных друзей, научиться понимать их потребности и взаимоотношения с окружающей средой [12, с. 27]. Интерес детей к экологической сказке определяется, прежде всего, новизной сюжета, наличием необыч-

ных персонажей, их действий, а также конечным результатом [1, с.80]. Большую роль играют и такие факторы, как доступность материала, увлекательная форма повествования с элементами загадочности.

По мнению А.Удовиченко, «кирпичиками», из которых строится экологическая сказка, являются реальные предметы, реальные взаимоотношения, существующие в природе. Творчество ребенка при восприятии сказочных образов природы можно считать компенсацией за невозможность активно воздействовать на окружающую природную среду. На основе знаний, которые дети получают через экологическую сказку, могут быть заложены начальные формы осознанно-правильного отношения к природе, интерес к ее познанию, сочувствие ко всему живому, умение видеть красоту природы в разных ее формах и проявлениях, выражать свое эмоциональное отношение к ней.

Особо значимыми являются исследования Н.А.Рыжовой, рассматривающей сказку как средство экологического образования. Ученый считает, что нужно подбирать сказки, наиболее ценные с экологических позиций, в зависимости от ситуации, темы, проблемы изучения явлений и объектов природы. Н.А.Рыжова отдает предпочтение дарованию писателей-природоведов: М.Пришвина, В.Бианки, К.Паустовского и других, которые могут показать сказочное в будничном, увлечь и взволновать им [7, с. 174]. Сказка учит приглядываться к проявлениям жизни в природе, видеть ее хрупкость, незащищенность, беречь, охранять живое.

Российские исследователи В.Кудрявцев, Н.А.Рыжова, Л.Б.Фесюкова и другие считают, что особое внимание следует уделять созданию детьми собственных сказок. По мнению В.А.Сухомлинского, «если ребенок, в развитии мышления которого встречались серьезные затруднения, придумал сказку, связал в своем воображении несколько предметов окружающего мира, – значит можно сказать с уверенностью, что он научился мыслить», «создание сказок – один из самых интересных для детей видов поэтического творчества» [11, с. 78].

Сказки, написанные ребятами, представляют собой область, которая помогает понять детские интересы, их направленность. Эту группу сказок А.Удовиченко предлагает разделить на две категории:

- созданные по аналогии с уже известными литературными произведениями;
- созданные на основе личного творчества.

Существуют некоторые варианты сочинения экологических сказок: «бином фантазии», «перевертывание» сказок, «салат» из сказок, драматизация экологических сказок.

Таким образом, теоретический анализ психолого-педагогической литературы показал, что многие исследователи делают акцент на творческом видоизменении детьми сказки.

Каковы же особенности экологической сказки? Характерной особенностью является сильно выраженная переработка материала, получаемого из природного окружения. Также следует выделить схематичность изложения; отчетливую структуру, помогающую запоминанию; наличие ритмических мотивов в самой речи; сжатость, выражающуюся в быстром переходе от одного момента к другому, в быстром развитии действия и еще более быстром темпе при развязке.

Как и все сказки на свете, экологические сказки учат добру. И добро всегда побеждает зло! К примеру, Доктор Айболит с помощью собаки Аввы прогоняет из леса противную “Кучу мусора”. Царь морской заставлял невоспитанных пиратов, загрязнявших воду, собрать мусор. А коварная Баба Яга из сказки “Туси-

лебеди на новый лад” сама отпускает Машу и Ваню домой, потому что дети пожалели ее и с помощью лекарственных трав облегчили зубную боль.

Таким образом, на основе знаний, которые дети получают через экологическую сказку, могут быть заложены начальные формы осознанно- правильного отношения к природе; интерес к её познанию; сочувствие ко всему живому; умение видеть красоту природы в разных её формах и проявлениях, выражать своё эмоциональное отношение к ней.

Экологические сказки повествуют о множестве незримых нитей, которыми связаны населяющие природу живые существа. В них даются представления о закономерностях в природе, о том, что нарушение этих закономерностей может привести к беде, об отдельных особенностях поведения и жизни различных представителей животного и растительного мира. Поэтому сказки способствуют более осознанному пониманию детьми природных явлений и формированию осознанной природоохранной деятельности и навыков рационального природопользования.

Список цитированных источников:

1. Алиева, Т.И. Как ребенок воспринимает художественную литературу // Дошкольное воспитание. – 1996. – №5. – С. 79-84.
2. Зарипова, А. Экологические сказки // Дошкольное воспитание. – 1993. – № 7. – С. 32-33.
3. Зеньковский, В.В. Психология детства. – М.: Школа-Пресс, 1996. – 336 с.
4. Короткевич, О.Г. Роль сказки в формировании экологической культуры детей // Экология. – 2008. – № 4. – С. 40-48.
5. Нартов, К.М. Сказка – поэзия народной души // Мир психологии. – 1998. – № 3. – С. 103-110.
6. Приключения Экоколобка. – Мозырь: Белый ветер, 1999. – 27 с.
7. Рыжова, Н.А. Наш дом – природа // Дошкольное воспитание. – 1998. – №10. – С. 33-48.
8. Рыжова, Н.А. Непросто сказки: экологические рассказы, сказки и праздники. – М.: Линка-Пресс, 2002. – 192 с.
9. Рыжова, Н.А. Сказки и экологическое образование // Вестник Ас-эко. – 1995. – № 4. – С. 3-5.
10. Синицына, Е.И. Умные сказки. – М. 1999. -168с.
11. Сухомлинский, В.А. Потребность человека в человеке. – М.: Сов. Россия, 1981. – 158 с.
12. Удовиченко, А. Экологическая сказка // Дошкольное воспитание. – 1993. – № 7. – С. 26-28.
13. Ушакова, М.М. Экологические сказки как средство воспитания экологической этики: методическое пособие. – Н.Новгород: Экоцентр «Дронт», 2009. – 48 с.
14. Фесюкова, Л.Б. Воспитание сказкой. – Харьков: Фолио, 1996. – 460 с.
15. Эльконинова, Л.Л. Роль сказки в психическом развитии дошкольников // Мир психологии. – 1998. – № 3. – С. 123.

## **К ВОПРОСУ О ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЕ РОДИТЕЛЕЙ**

**Дудка А.В.**, студентка 3 курса

(г. Витебск, УО «ВГУ им. П.М. Машерова»)

Научный руководитель – Вакушенко Т.Д., преподаватель

Анализ функционирования современной семьи свидетельствует, что родители зачастую не способны создать благоприятные условия для эффективной социализации ребенка, что приводит к обострению различных социальных проблем. Ошибки и просчеты, допускаемые родителями в процессе воспитания и развития ребенка, могут оказаться невосполнимыми и проявляться позднее в асо-

циальном поведении ребенка, в трудностях его адаптации к жизни в обществе, в различных отклонениях психического и личностного развития.

Многие социальные проблемы часто являются следствием воспитания детей родителями с низким уровнем педагогической культуры, которая проявляется в безответственном отношении к выполнению своих воспитательных функций, неготовности и нежеланием менять сложившиеся стереотипы воспитания.

Современный ритм жизни, увеличение количества неполных, конфликтных семей, занятость родителей наряду с низким уровнем их педагогической культуры существенно искажают характер детско-родительских отношений. Это проявляется в объединении и формализации контактов родителей с ребенком, исчезновении совместных форм деятельности, в дефиците теплоты и внимательного отношения друг к другу, что часто приводит к формированию у ребенка неадекватной самооценки, неуверенности в своих силах, отрицательных форм самоутверждения, а в крайних случаях выражается в педагогической запущенности и задержках психического развития.

Поэтому формирование педагогической культуры родителей является одной из важнейших задач современного общества, выступает частью современной социальной политики государства.

Понятие «педагогическая культура родителей» в современной педагогической литературе трактуется достаточно широко и неоднозначно.

Так, В.Я. Титаренко определяет педагогическую культуру родителей как «совокупность специфических “механизмов” и средств, обладание которыми делает семью способной организовать воспитательный процесс и руководить им в соответствии с определенными требованиями». Под специфическими механизмами автор подразумевает четкое осознание воспитательных целей, способов их достижений, включая определенные знания в области наук о воспитании, т.е. соответствующую сумму психолого-педагогических, физиолого-гигиенических и других знаний, а также умения и навыки их реализации в жизни [2]. И.В. Гребенников представляет педагогическую культуру родителей как их «педагогическую культуру, т.е. совокупность уровней педагогической подготовленности и развития определенных качеств отцов и матерей, отражающих степень их зрелости как воспитателей и проявляющихся в процессе деятельности по семейному и общественному воспитанию детей» [1]. С.Н. Щербакова рассматривает педагогическую культуру родителей как личностное образование, проявляющееся в ценностно-целевой направленности родителей на полноценное воспитание и развитие ребенка, в способности к саморегуляции и контролю своего поведения, в творческом владении психолого-педагогическими знаниями, технологиями, гуманистическим стилем взаимодействия с ребенком [4, с. 42].

В.В. Четочем разработаны показатели педагогической культуры, которые представляют интерес как для науки, так и практики:

Осознание (понимание) задач семейного воспитания с учетом требований времени, положительных и отрицательных факторов воздействия на семью и воспитание детей.

Применение в комплексе разнообразных средств, форм и методов, которые необходимы для реализации задач семейного воспитания с учетом возрастных и индивидуальных особенностей детей.

Наличие контактов и способов взаимодействия родителей с педагогами и другими специалистами, представителями учреждений и служб микросоциума.

Участие в педагогическом обучении, самообразовании и самовоспитании.

Способность на основе психолого-педагогических знаний и практики семейного воспитания создавать в семье благоприятные условия для полноценного развития детей, гуманизации их жизнедеятельности.

Участие в обучении других родителей на основе знаний, своего положительного опыта воспитания детей [3].

Следует обратить внимание на то, что в настоящее время в содержании педагогической культуры родителей, в ее развитии особое значение придается таким вопросам, как утверждение ответственного родительства («Конвенция ООН о правах ребенка», Закон Республики Беларусь «О правах ребенка» и др.); совершенствование родителями их педагогической культуры в течение всей жизни; повышение роли отца в воспитании детей; переориентация отдельных молодых мам со «скрытого инфантицида» (отказ матери от ребенка) на позитивную готовность к материнству и др.

Все это выводит ученых и практиков на изучение трех основных аспектов в становлении педагогической культуры родителей: аксиологического, информационно-содержательного, технологического, которые тесно взаимосвязаны между собой. Аксиологический аспект педагогической культуры родителей отражает систему их ценностных ориентаций, ответственность, уважение, признание личностного «я» ребенка, гуманистическую природу детско-родительских отношений, понимание ценностей семейной жизни и семейного воспитания: любовь, здоровье, здоровый образ жизни, семейные и культурно-национальные традиции и обычаи.

Информационно-содержательный аспект педагогической культуры родителей представляет сумму психолого-педагогических, физиолого-гигиенических, правовых знаний, необходимых для полноценного осуществления воспитания в семье. Прежде всего, это знание особенностей возрастного анатомо-физиологического и психического развития детей, подростков, юношества, владение знаниями о проблемах, типичных ошибках семейного воспитания и способах их устранения; знание прав и обязанностей родителей, вопросов правовой и экономической защиты личности ребенка

Технологический аспект педагогической культуры родителей отражает уровень творческой самореализации родителей в процессе воспитания и развития ребенка в семье, включая разнообразные способы и приемы общения с ребенком, стиль взаимодействия с ним, умения организовать жизнь и занятия детей в семье, организовать семейный труд и отдых, умение диагностировать способности, интересы и склонности ребенка, реализацию рефлексивной позиции родителей в процессе детско-родительских отношений.

В тоже время следует отметить, что уровень педагогической культуры родителей зависит от уровня их образования и общей культуры, от индивидуальных особенностей (способностей, темперамента, характера), определяется богатством жизненного опыта, уровнем собственной воспитанности. В настоящее время уровень педагогической культуры основной массы родителей недостаточно высок, что отрицательно сказывается на результатах их воспитательной деятельности, проявляется в низком уровне воспитанности современных детей. Многие родители некомпетентны в вопросах семейного воспитания, не знакомы с закономерностями развития и воспитания детей в разные возрастные периоды, четко не представляют цели семейного воспитания, не видят оптимальные пути достижения этих целей, воспитывают собственных детей подобно тому, как воспитывали их самих, не учитывая изменившиеся социокультурные условия.

Мы считаем, что процесс формирования педагогической культуры должен выступать как целостный, системно организованный и непрерывный процесс, включающий в себя взаимодействие всех социальных институтов: систему государственных органов власти, воспитательно-образовательных учреждений, сферу социального и медицинского обслуживания, религиозных организаций, средства массовой информации, неформализованные структуры и т.д. При этом, каждый социальный институт должен создавать условия для реализации внутреннего воспитательного потенциала родителей в решении проблем семейного воспитания.

Вопросы содержания образования родителей не могут рассматриваться в отрыве от социального и образовательного контекста их жизни и жизни ребенка. При отборе содержания психолого-педагогического просвещения родителей необходимо учитывать, с одной стороны, такие характеристики семьи, как: тип семьи (полная, неполная, нуклеарная, расширенная), возраст родителей, их образовательный уровень и профессиональную принадлежность, социально-экономическое положение семьи, состоят ли родители в повторном браке, являются ли оба родителя родными, родовые и национальные традиции семьи, отношение к религии, тип взаимоотношений в семье и тип (стиль) семейного воспитания. С другой стороны, не менее важно при отборе содержания образования родителей учитывать пол ребенка, возрастной этап развития ребенка, его физическое и психическое здоровье, наличие и характер нарушений в развитии ребенка, характер и причины девиантного поведения. Таким образом, образовательный заказ разных семей будет иметь свою специфику. С учетом этой специфики и должна выстраиваться система педагогического просвещения родителей.

Анализ литературы показал, что необходимо учитывать психолого-педагогические условия, повышающие эффективность формирования педагогической культуры родителей, которые заключаются в:

- наличия соответствующих установок и ценностных ориентаций у родителей, направленных на коррекцию своих взаимоотношений с ребенком;
- проявлении волевых, эмоциональных усилий с целью преобразования себя, изменения сложившихся стереотипов в процессе семейного воспитания;
- готовности получать помощь и поддержку со стороны специалистов в области педагогики и психологии.

Таким образом, эффективность семейного воспитания, полноценное психическое и личностное развитие ребенка зависит от уровня педагогической культуры родителей. Недостатки и пробелы компетентности родителей в вопросах семейного воспитания ведут к необходимости оказания квалифицированной помощи родителям в развитии, воспитании и обучении подрастающего поколения. Основной целью такой помощи является коррекция и устранение ошибок семейного воспитания, формирование и совершенствование педагогической культуры родителей.

#### Список цитированных источников:

1. Гребенников, И.В. Основы семейной жизни / И.В. Гребенников. – Москва, 1991.
2. Титаренко, В.Я. Семья и формирование личности / В.Я. Титаренко. – Москва, 1987.
3. Чечет, В.В. Педагогика семейного воспитания / В.В. Чечет. – Минск, 2007
4. Щербакова, С.Н. Основные направления развития и совершенствования психолого-педагогической культуры родителей. Психолого-педагогическая помощь детям в условиях воздействия последствий аварии на Чернобыльской атомной электростанции: сборник научных статей / С.Н. Щербакова. – Брянск: Изд-во Брянского государственного педагогического университета, 1998. – С. 42-43.

## ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ОБУЧЕНИЯ РУССКОМУ ЯЗЫКУ СРЕДСТВАМИ СУБЪЕКТИВИЗАЦИИ

**Ермольчик И.В.**, студентка 5 курса  
(г. Витебск, УО «ВГУ им. П.М. Машерова»)

Научный руководитель – Кунтыш М.Ф., кандидат филологических наук, доцент

В настоящее время в системе образования актуальны проблемы повышения творческой активности школьников в учебно-воспитательном процессе, поиска способов стимулирования общеинтеллектуального развития учащихся и повышения качества их знаний по конкретным учебным дисциплинам, в том числе и по русскому языку.

Методика обучения средствами субъективизации, нацеленная на решение этих вопросов, предназначена для использования в традиционной системе обучения и усиления её развивающей направленности, но с той или иной степенью полноты может успешно применяться в других образовательных системах.

Под *субъективизацией* понимается качественно новый уровень участия школьника в организации и осуществлении учебного процесса, предусматривающий его прямое и непосредственное участие в планировании и проведении всех или большинства структурных этапов урока русского языка. В качестве основных средств субъективизации выступают:

- систематическое использование антиципации (т.е. опережающего отражения окружающей действительности) на всех структурных этапах урока;
- целенаправленное развитие логического мышления учащихся;
- интенсивное использование устной речи учащихся.

Реализация указанных методических средств обеспечивается новациями в содержании учебной деятельности школьников. Изменения в содержании можно назвать обогащением учебного материала, предусмотренного в используемой учебной программе. Изменение в содержании обучения касается его нескольких направлений.

*Первое направление* – работа с терминами, категориями лингвистической теории и лексическим значением словарных слов как с понятиями. Элемент новизны по сравнению с традиционной системой заключается в том, что школьники овладевают содержанием соответствующих терминов и слов более глубоко и осмысленно за счёт практически самостоятельного (под общим руководством учителя) прохождения пути формирования того или иного понятия, включая формулирование его определений.

*Второе направление* – введение в процесс обучения лексико-орфографических упражнений нового типа, для которых характерны специфический подбор, необычная компоновка языкового материала и нетрадиционная постановка заданий, обеспечивающих разностороннее воздействие на интеллект учащихся на основе интенсивной речемыслительной деятельности. С помощью каждого из этих упражнений одновременно развивается память, внимание, мышление, устная речь школьников, от которых в первую очередь зависит их языковая грамотность.

*Третье направление* – новый подход к выполнению текстовых упражнений. В соответствии с принципами данной методики в ходе работы с текстовыми упражнениями требуется соблюдение ряда условий:

- а) все тексты должны иметь воспитательно-познавательный характер;

б) текст предъявляется учащимся в незавершённом виде без сформулированного к нему задания; школьники на основе проведённого анализа предложенного учителем исходного материала и дополнительной записи самостоятельно формулируют задание и восстанавливают или составляют текст;

в) работа с текстом завершается выполнением школьниками дополнительных заданий поискового характера, относящихся к разным разделам русского языка и составленным на материале написанного текста в нетрадиционной форме. Задания направляют действия учащихся, но не содержат конкретных указаний, способствуют тем самым углублению их языковой грамотности. От текста к тексту задания меняются и усложняются, стимулируют речемыслительную деятельность школьников.

Более значительные изменения предусматриваются в организации процесса обучения русскому языку. Они связаны с введением нового этапа – *мобилизующего*, существенным изменениям методики проведения каждого структурного этапа урока, реализацией новых принципов проведения уроков русского языка, используемых наряду с общепринятыми. К их числу относятся:

1. *Принцип опережающего отражения в сознании учащегося содержания и видов предстоящей ему учебной деятельности*, который заключается в постоянно увеличивающей роли школьников в планировании, организации и проведении урока русского языка. С помощью нетрадиционным образом организованного учителем процесса обучения и специальных заданий школьники прогнозируют и словесно формулируют тему и дидактическую цель урока, содержание работы на минутке чистописания, определяют тему словарной работы, составляют задания к выполняемым на уроке упражнениям и т.д., то есть становятся активными и сознательными участниками учебной деятельности.

2. *Принцип комплексного воздействия на интеллект ребёнка*, предполагающий, что учитель использует в учебно-воспитательной работе такие методы и приёмы, подобранные и составленные им упражнения, в процессе выполнения которых у учащихся формируются лингвистические знания, умения, навыки и одновременно вырабатываются и совершенствуются интеллектуальные качества. Набор их может быть различен, но включает не меньше четырёх качеств одновременно (например, развитие речевых способностей, словесно-логического мышления, устойчивости и распределения внимания, долговременной памяти).

3. *Принцип обоснованного, аргументированного, доказательного ответа школьника*, реализация которого предполагает установку в работе с учащимися с первых дней их обучения в школе на полное, последовательное, доказательное освещение своего мнения преимущественно в виде текста (текст-описание, текст-умозаключение, текст-рассуждение и т.д.) в процессе выполнения всех или большинства заданий и упражнений по русскому языку. Исходным пунктом осуществления этого принципа является специальным образом организованная учебная деятельность, когда ученики поставлены перед необходимостью обосновать свою точку зрения, свой вариант решения проблемы.

Условием эффективной реализации трёх вышеперечисленных принципов является опора на уже использующийся в развивающих системах обучения *принцип сотрудничества, делового партнёрства учителя и учащихся*. Он предусматривает сочетание разумной строгости и требовательности к учащимся с глубоким терпением и уважением к личности каждого ребёнка, его мнению, точке зрения; возможность свободного высказывания учащегося на уроке по изучаемой теме; обеспечение должного внимания со стороны ученика к словам и действиям учителя, ответам одноклассников, уважительного отношения к другим учащимся.



Следуя за учителем, выполняя его методические указания, ученик становится активным действующим лицом на уроке. Эта увлекательная поисковая деятельность, осуществляемая с помощью лексико-орфографических упражнений, новых подходов и приёмов к традиционным учебным действиям, резко повышает интерес учащихся к лингвистике и к учебному процессу в целом.

Список цитированных источников:

1. Бакулина, Г.А. Обучения русскому языку средствами субъективизации / Русский язык в школе. – 2002. – №1. – с.10-17
2. Бакулина, Г.А. Использование комплексных интеллектуально-лингвистических упражнений на уроках русского языка / Начальная школа. – 2003. - №1. – с. 32-38.

## **ФОРМИРОВАНИЕ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ ЗНАНИЙ О ПРАВИЛАХ ПОВЕДЕНИЯ В ПРИРОДЕ**

**Журавская К.А.**, учащаяся 1 курса

(г. Орша, Оршанский колледж УО «ВГУ им. 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].

В системе экологического образования и воспитания исключительно важную роль играет начальная школа. В Концепции непрерывного воспитания детей и учащейся молодёжи в Республике Беларусь отмечается, что «на I ступени (начальная школа) общего среднего образования решаются также задачи: накопление и развитие знаний об окружающем мире, становление научно-познавательного и эмоционально-нравственного отношения к окружающей среде» [2, с.10–11].

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. 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.

Исходя из актуальности проблем экологического образования и воспитания, нами была выбрана тема исследования: «Воспитание экологической культуры младших школьников».

Целью исследования стало изучение педагогических технологий по формированию у младших школьников знаний о правилах поведения в природе.

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].

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, покрытая бумажным мусором и т.п. При этом учащимся предлагается внимательно посмотреть кругом и сказать, какие чувства вызывает у них окружающая природа. Отталкиваясь в ходе беседы от этих примеров, опираясь на них, учитель формирует правила отношения к растениям, сбора плодов и семян:

- с растениями следует обращаться осторожно (не ломать ветки деревьев и кустарников; не вырывать с корнями цветущие растения; не обрывать с растений цветки; листья собирать только опавшие и т.д.); нельзя с деревьев сдирать кору, делать на ней порезы ножом;

- нельзя оставлять в лесу, парке и т.д. мусор, от этого гибнет трава, поляны и лужайки становятся грязными и некрасивыми;

- при сборе плодов и семян надо помнить, что большую часть плодов и семян надо оставлять для размножения растения, для корма птиц и зверей в природе; с молодых, ещё не окрепших деревьев собирать плоды и семена нельзя.

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. Например, птицы и звери в неволе погибают от авитаминоза, так как в неволе не получают в достаточном количестве свежего воздуха, солнечного света, свежего корма. Причиной гибели является также и нервное потрясение (стресс), вызванное переменой обстановки, перевозкой и т.д. детям сообщается об особенностях поведения зверей и птиц в природе. Например, учитель рассказывает, что детёныш лося обычно лежит один, затаившись, а мать подходит к нему только покормить. На уроке можно прочитать рассказы натуралистов о судьбах зверей и птиц, взятых людьми из лесу. Итогом таких рассказов могут служить слова: «Любой зверь и птица не игрушка, и нельзя, руководствуясь только своим зачастую эгоистическим желанием, забирать его из привычной и необходимой ему природной среды» [3, 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 заданием найти правильное решение вопроса в создавшейся ситуации. Например, на уроке «Птицы» учащимся можно предложить решить задачу о совёнке: «... Ребята, отправились на прогулку в лес и вдруг увидели на дорожке совёнка. Он был смешной и беспомощный – перья торчали в разные стороны, крылья совсем маленькие, летать он ещё не умел. Ребята посмотрели вокруг, но гнезда совы нигде не увидели. Они забеспокоились, что совёнок по-

гибнет теперь... Что же с ним делать, как помочь?» Учитель обращается к детям: «А как поступили бы вы, ребята, в подобной ситуации? Объясните и докажите правильность своего решения».

При изучении жизни диких животных детям можно предложить решить подобные задачи о белках, ежах, зайцах, которых дети часто из леса приносят домой. Исходя из ситуации, изложенной в рассказе, ребёнок должен выбрать вариант поведения в природе.

В работе по формированию знаний учащихся по правилам поведения в природе можно использовать метод творческих заданий. Дети получают задания: составить рассказы по картинкам, написать сочинение по картине, нарисовать плакат об охране природы и т.п. Например, в качестве домашнего задания можно предложить детям подготовить плакаты о правилах поведения в природе. Предварительно на уроке показать образцы подобных плакатов, изготовленных в типографиях, нарисованных другими детьми, обратив внимание на содержание надписи на плакате: она должна призывать людей к охране природы, к соблюдению правил поведения в природе. 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-этические нормы, эстетические чувства, понимание научных основ охраны природы. В курсе «Человек и мир» особое внимание следует уделять формированию знаний о способах и правилах выполнения практических работ по охране природы, доступных учащимся. На основе этих знаний организуется практическое участие школьников в охране растений и животных родного края.

Перед выполнением конкретных практических работ по охране природы для учащихся необходимо провести инструктаж. Для инструктажа можно использовать небольшие памятки. Например, осенью, когда начинается массовый сбор грибов, в классе вывесить памятку: «Собирая в лесу грибы, помни, что их нельзя выдёргивать с грибницей. Грибы нужно выкручивать. Объясни это младшим ребятам».

Для осуществления подробного инструктажа учащихся по охране птиц можно использовать классный календарь природы и труда. На осенние месяцы можно дать рисунки различных типов кормушек, перечень корма, правила кормления птиц. В классе можно вывесить образцы птичьих домиков и кормушек. Зимой в календаре можно поместить рисунки синичников, скворечников, дуплянки, привести схему изготовления скворечника, дать размеры стенок, дна, крыш и летка, дать указания о выборе материала для изготовления скворечника, правила и нормы развешивания искусственных гнездовий.

Учащихся можно ознакомить с простейшими, доступными для выполнения методами борьбы с насекомыми – вредителями сада. С этой целью в классном календаре можно дать материал о правилах изготовления и развешивания ловчих поясов, об очистке деревьев от старой коры, о побелке стволов.

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. Их тематика может быть следующей: «Редкие растения и животные родного края», «Правила поведения в лесу», «Правила сбора грибов». Можно подготовить сообщения-презентации: «Как надо помогать птицам зимой», «Как охранять раннецветущие растения» и др. Можно привлечь учащихся третьих классов выступить в роли экскурсоводов у первоклассников. Учитель разрабатывает тематику и методику проведения экскурсии. Учащиеся, в своих рассказах, подготовленных для проведения экскурсии могут включить материалы, изученные ими на уроках (о растительном и животном мире, о редких видах, о мотивах и мерах их охраны), подобрать интересный материал об образе жизни отдельных птиц, зверей из научно-популярных книг и журналов.

Таким образом, целенаправленная работа с использованием педагогических технологий при изучении курса «Человек 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. Концепция воспитания детей и учащейся молодежи в Республике Беларусь // Проблемы выхавання. – 2007. - № 2. – с. 10 – 11.
3. Маглыш, С.С. Экологическое воспитание школьников / С.С. Маглыш. – Минск, 2008.

## **ПРАВЯДЗЕННЕ НЕСТАНДАРТНЫХ ЁРОКАЎ ПРЫ ВЫВУЧЭННІ БЛОКА ВЕДАЎ “МАЯ РАДЗІМА – БЕЛАРУСЬ” У 4 КЛАСЕ**

**Каліноўская С.А., 3 курс**

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

Навуковы кіраўнік – Яршова Л.В., выкладчык

Важнымі задачамі вывучэння блока ведаў “Мая Радзіма – Беларусь” у 4 класе з’яўляюцца выхаванне ў малодшых школьнікаў патрыятызму, развіццё асобасных якасцей і здольнасцей, якія неабходны для іх паступовай падрыхтоўкі да выканання агульных для грамадзян нашай краіны сацыяльных функцый [1, с.17]. Педагагічная практыка сведчыць, што развіццё асобасных якасцей школьнікаў ва ўмовах гуманізацыі і дэмакратызацыі адукацыі патрабуе прымянення новых педагагічных тэхналогій [2, с.587-588]. Таму для настаўніка актуальнай праблемай з’яўляецца выбар такіх дыдактычных форм і метадаў работы, якія забяспечваюць дасягненне і названых вышэй задач.

Мэтай дадзенага даследавання з’яўляецца праблема правядзення нестандартных урокаў пры вывучэнні блока ведаў “Мая Радзіма – Беларусь”. У навукова-педагагічнай літаратуры нестандартны ўрок вызначаецца як

імправізаваны вучэбны заняткі, які мае нетрадыцыйную (неўстаноўленую) структуру, называюцца і апісваюцца віды нестандартных урокаў [2, с. 624]. Аднак у метадычных выданнях адсутнічае сістэмны аналіз выкарыстання нестандартных урокаў пры вывучэнні блока ведаў “Мая Радзіма – Беларусь”. У дадзеным даследаванні ставіцца задача абгрунтавання мэтазгоднасці правядзення і вызначэння пэўных тэм і форм нестандартных урокаў па блоку “Мая Радзіма – Беларусь” у 4 класе пачатковай школы.

Мэтазгоднасць правядзення нестандартных урокаў па блоку “Мая Радзіма – Беларусь” вынікае з аналізу вучэбнай праграмы па прадмеце “Чалавек і свет” і практыкі работы пачатковай школы. Праграма патрабуе ад настаўніка выхавання ў школьнікаў любові і павагі да сваёй Радзімы, нацыянальнай самасвядомасці, маральных якасцей асобы, фарміравання вопыту інтэлектуальнай і творчай дзейнасці, якія неабходны для самаразвіцця і самавыхавання, інтэграцыі грамадазнаўчых і прыродазнаўчых ведаў. Практыка школы сведчыць аб тым, што паспяховае вырашэнне гэтых задач патрабуе спалучэння традыцыйных форм навучання (у пачатковай школе – камбінаваны ўрок) і нестандартных форм і метадаў навучання [3, с. 37-38].

Нестандартныя ўрокі адрозніваюцца ад традыцыйнага сваёй задумкай, арганізацыяй і метадыкай правядзення. Па форме правядзення выдзяляецца некалькі груп нестандартных урокаў:

- ў форме гульні;
- з выкарыстаннем форм грамадскай практыкі (даследаванне і інш.);
- заснаваныя на нетрадыцыйнай арганізацыі вучэбнага матэрыялу (урок-мудрасці і інш.);
- імітацыі дзейнасці ўстаноў і арганізацый, публічных формаў зносін (аукцыён, “жывая газета” і інш.);
- урокі-фантазіі (урок-казка і інш.) [4, с. 624].

Нестандартны ўрок характарызуецца наступнымі рысамі:

- адказ ад шаблону ў арганізацыі ўрока, фармалізму ў яго правядзенні;
- максімальнае ўключэнне вучняў класа ў актыўную дзейнасць, арганізацыя групавой работы;
- займальнасць і захапленне як эмацыянальная структура ўрока;
- падтрымка альтэрнатыўнасці, разнастайнасці думкі;
- развіццё зносін як умовы ўзаемаразумення, пабуджэння да дзеянняў, эмацыянальнага задавальнення;
- педагагічна абгрунтаваная дыферэнцыяцыя вучняў па вучэбных магчымасцях, інтарэсах, здольнасцях і схільнасцях;
- выкарыстанне ацэнкі ў якасці фарміруючага (а не толькі выніковага) інструменту [5, с. 6-7].

Менавіта такі падыход да вывучэння блока “Мая Радзіма – Беларусь” садзейнічае развіццю пазнавальных здольнасцей школьнікаў, іх цікавасці да гісторыі праз уздзеянне на іх эмацыянальную сферу, развіццю ўнутранага свету асобы, якая з павагай ставіцца да гістарычнага мінулага і сучаснасці сваёй краіны, усведамленню дзецьмі сябе як членаў грамадства, як грамадзян Рэспублікі Беларусь.

Вучэбная праграма па прадмеце “Чалавек і свет” адводзіць на вывучэнне змястоўнага блока “Мая Радзіма – Беларусь” 35 гадзін (урокаў). Трэба ўлічваць, што на сучасным этапе, калі настаўнік рэалізуе дзяржаўныя адукацыйныя стандарты і праграмы, якія рэгламентуюць змест, час і вынікі навучання,

камбінаваны ўрок застаецца асноўнай формай навучання пры вывучэнні блока ведаў “Мая Радзіма – Беларусь”. Таму для настаўніка пры календарна-тэматычным планаванні важна вызначыць: 1) тэмы праграмы, пры вывучэнні якіх мэтазгодна праводзіць нестандартныя ўрокі; 2) формы нестандартных урокаў. Крытэрыямі выбару павінны быць: змест вучэбнага матэрыялу, адукацыйныя, развіваючыя і выхаваўчыя задачы па пэўнай тэме. На падставе рэкамендацый у метадычнай літаратуры, уласнага вопыту настаўнік павінен зрабіць выбар паміж традыцыйным і нестандартным урокам пэўнай формы з улікам паспяховага дасягнення пастаўленых мэтаў навучання, выхавання і развіцця школьнікаў.

І.П.Падласы на аснове абагульнення педагагічнай практыкі вызначае 36 відаў нестандартных урокаў [6, с. 624]. Найбольш адпавядаюць узроставым асаблівасцям малодшых школьнікаў і зместу вучэбнага матэрыялу “Мая Радзіма – Беларусь” наступныя формы: урокі-гульні (урок-падарожжа, урок-завочная экскурсія, урок-спаборніцтва), даследчыцкі ўрок, інтэграваны ўрок. Мэтазгодна правядзенне нестандартных урокаў на тэму: “Зямля блакітных рэк і азёр”, “Адкуль пайшлі назвы нашых гарадоў” (урок-падарожжа); “Маўклівыя сведкі мінуўшчыны”, “Як да нас прыйшла кніга”, “Беларусь у гады Вялікай Айчыннай вайны” (даследчыцкі ўрок); “Князеўна з трыма імёнамі”, “Пад сценамі старажытных замкаў”, “Мінск – сталіца нашай дзяржавы” (урок-завочная экскурсія); “Еўфрасіння Полацкая”, “У краіне майстроў”, “Ад батлейкі да тэатра” (інтэграваны ўрок). Правядзенне нестандартных урокаў па гэтых тэмах дазваляе стварыць станоўчую матывацыю навучання, выклікаць цікавасць да гісторыі, забяспечвае ґрунтоўнае засваенне вучэбнага матэрыялу, ажыццявіць міжпрадметныя сувязі (з літаратурным чытаннем, выяўленчым мастацтвам, музыкай), развіваць творчыя здольнасці, мысленне, агульнавучэбныя ўменні і навыкі школьнікаў, выхоўваць грамадзянскія якасці.

Методыка нестандартнага ўрока прадугледжвае яго падрыхтоўку, правядзенне і аналіз. У падрыхтоўцы ўрока актыўны ўдзел прымаюць і настаўнік, і вучні. Настаўнік рыхтуе план-канспект, наглядныя дапаможнікі, дыдактычны матэрыял і інш. забеспячэнне. Вучні дзеляцца на групы (каманды, экіпажы), якія атрымліваюць і выконваюць заданні (падрыхтоўка паведамленняў, састаўленне пытанняў, крыжаванак, віктарын і інш.).

Правядзенне нестандартнага ўрока ўключае тры этапы. На першым ствараюцца перадумовы развіцця матывацыі вучэбнай дзейнасці: ставяцца праблемы і выяўляецца ступень гатоўнасці да іх вырашэння, шляхоў дасягнення мэтаў урока. Настаўнікі выкарыстоўваюць розныя прыёмы для таго, каб зрабіць цікавым пачатак урока, актуалізаваць матывы папярэдніх дасягненняў навучэнцаў, выклікаць матывы адноснага незадавальнення, умацаваць матывы арыентацыі на наступную дзейнасць. Такі пачатак урока дысцыплінуе навучэнцаў, дазваляе ім хутка ўключыцца ў работу. На другім этапе ўрока вывучаецца новы матэрыял з дапамогай сучасных метадаў (праблемнага, асобна-арыентаванага і інш.), якія дапамагаюць вучням ўключацца ў актыўную пазнавальную дзейнасць. На ўроках “Мая Радзіма – Беларусь” часцей за ўсё выкарыстоўваюцца такія метады, як пастанаўка праблемных пытанняў і стварэнне праблемных сітуацый, гульні, разважанне, састаўленне лагічных схем і інш. Трэці этап урока прадугледжвае фарміраванне ўменняў школьнікаў прымяняць веды, рабіць ацэнку гістарычных падзей, вывады, рэфлексію. Кантроль ведаў ажыццяўляецца не асобна, а прысутнічае на кожным этапе ўрока.

Аналіз нетрадыцыйнага ўрока патрабуе ад настаўніка ацэньвання як вынікаў навучання, выхавання і развіцця навучэнцаў, так і камунікацыі настаўніка і вучняў, эмацыянальнага тону ўрока.

Правядзенне нестандартных ўрокаў пры вывучэнні блока ведаў “Мая Радзіма – Беларусь” дазваляюць настаўнікам паспяхова вырашаць задачы навучання і развіцця малодшых школьнікаў, актывізацыі іх пазнавальнай дзейнасці, выклікаць інтарэс да гістарычнага матэрыялу, задаволіць патрэбу дзяцей у развіцці інтэлектуальнай, матывацыйнай і эмацыянальнай сферы.

Спіс цытаваных крыніц:

1. Краснова, М.А. “Мая Радзіма – Беларусь” как историческая пропедевтика / М.А.Краснова // Пачатковая школа. – 2009. – № 4. – С. 17–19.
2. Рапацевич, Е.С. Педагогика. Современная энциклопедия / Е.С. Рапацевич, под. общ. ред. А.П.Астахова. – Минск, Совр.школа, 2010. – 720 с.
3. Программа на 2008/2009 уч. год для школ с русским языком обучения // Пачатковая школа. – 2008. – № 9. – 84–168.
4. Литовчик, Н.Н. Педагогика / Н.Н. Литовчик. – Минск: Беларус.Энцыкл. імя П.Броўкі, 2010. – 215 с.
5. Кульневич, С.В., Лакоценина, Т.П. Нетрадиционные уроки в начальной школе. Часть 1 / С.В. Кульневич, Т.П. Лакоценина. – Ростов-на-Дону: Изд-во «Учитель», 2002. – 152 с.
6. Подласый, И.П. Педагогика. Новый курс. В 2 кн. / И.П. Подласый. – М.: Гуманит.изд.центр ВЛАДОС, 1999. – 576 с.

## **КОМПЬЮТЕРНЫЕ ТЕХНОЛОГИИ КАК СРЕДСТВО АКТИВИЗАЦИИ ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В ОБУЧЕНИИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С ЦЕЛЬЮ ФОРМИРОВАНИЯ И РАЗВИТИЯ КОММУНИКАТИВНОЙ КУЛЬТУРЫ**

**Канциял Е.В.**, учащаяся 4 курса

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

Научный руководитель – Юржиц С.Л., преподаватель

В последние годы всё чаще поднимается вопрос о применении новых информационных технологий в системе образования. Предполагаемое применение новых форм и методов обучения, которые позволили бы каждому ученику проявить свою активность, свое творчество, способствует использованию новых информационных технологий в начальной школе, в частности на уроках немецкого языка, так как в настоящее время обучение иностранным языкам начинается с первого класса.

Основной целью обучения иностранным языкам является формирование и развитие коммуникативной культуры школьников, обучение практическому овладению иностранным языком.

По мнению Е.С. Полат, задача учителя состоит в том, чтобы создать условия практического овладения языком для каждого учащегося, выбрать такие методы обучения, которые позволили бы каждому ученику проявить свою активность, своё творчество. Задача учителя – активизировать познавательную деятельность учащегося в процессе обучения иностранным языкам [1].

На уроках немецкого языка с помощью компьютера можно решать целый ряд дидактических задач: совершенствовать умения письменной речи школьников; пополнять словарный запас учащихся; формировать у школьников устойчивую мотивацию к изучению иностранного языка. Научная новизна использования

новых информационных технологий состоит в том, что информационные технологии способствует усилению учебной мотивации изучения иностранного языка и совершенствованию знаний учащихся.

С применением компьютерной программы эффективнее используется время на уроке для закрепления умения и навыков знаний учащихся, достигается значительное повышение мотивации обучения путем использования в упражнениях рисунков, кроссвордов, непосредственной работы на компьютере. Контролирующую и обучающую функции выполняет компьютер, который является беспристрастным и абсолютно объективным, что является для учащихся немаловажным фактором при выполнении проверочных и контролируемых работ.

Таким образом, среди всех технических средств обучения иностранному языку, являющихся органическим компонентом учебного процесса, компьютер оказывает самое значительное воздействие на ход обучения, становится мощным катализатором в системе обучения иностранным языкам. С помощью компьютерной техники и различных программ успешно решаются проблемы повышения мотивации и мыслительной речевой деятельности учащихся.

В современном мире знание иностранного языка является неотъемлемой частью учебной деятельности, поэтому повышается спрос на различные обучающие программные комплексы, предназначенные для обучения школьников; в связи с этим возникает необходимость их создания. Включая во внимание этот фактор, было разработано программное средство «DEUTSCHWELT», которое предназначено для обучения школьников немецкому языку. Оно позволяет изучать теоретический материал, выполнять практические задания. Использование словарей (немецко-русского и русско-немецкого) дает возможность быстрого поиска нужных слов, их перевода, правильности написания и т.п. в программе присутствует возможность просмотра видео-уроков.



Рисунок 1 – Главная окно программы «DEUTSCHWELT»

Теоретическая часть включает темы наиболее важные для практического овладения языком. В разделе «Морфология» это «Артикль», «Предлог», «Существительное», «Местоимение», «Прилагательное», «Глагол». Синтаксис представлен темами «Простое предложение» и «Сложное предложение». После изучения теоретической части школьники научатся узнавать и понимать грамматические формы и конструкции при аудировании и чтении, в устной и письменной речи



пользоваться различными грамматическими формами и конструкциями, будут владеть базовым уровнем знаний грамматического строя немецкого языка [2], [3].

Как правило, после изучения теоретического материала нужно закрепить и проверить полученные знания. Для этих целей очень удобно использовать тесты или тестирующие программы. Исходя из этого в программном средстве «DEUTSCHWELT» содержатся тесты по основным темам: «Существительное», «Прилагательное», «Глагол» и др.

Изучение материала происходит в наглядной доступной форме, что не отталкивает детей от процесса обучения, а вызывает интерес. После изучения тем предлагается возможность ребятам ответить на вопросы тестов. Результаты оцениваются по десятибалльной шкале, т.е. баллы начисляются в зависимости от количества правильных ответов.

Изучение иностранного языка трудно представить без использования различных словарей. Поэтому в данном приложении имеется словарь, который позволяет переводить слова с русского языка на немецкий язык и наоборот. Также в нем предоставляется возможность поиска нужного слова. Поиск определенного слова осуществляется при выборе соответствующей буквы.



Рисунок 2 – Словарь

Для более быстрого запоминания и усвоения информации на уроках иностранного языка очень удобно использовать видеоматериалы. Ведь когда школьники видят на экране компьютера схемы, красочные картинки, сопровождающиеся звуковыми комментариями, пояснениями, они лучше воспринимают и осваивают новый сложный материал. [3].

Видео-уроки позволяют младшим школьникам, которые только начинают изучать немецкий язык, достаточно быстро выучить немецкий алфавит, научиться считать до десяти, выучить основные цвета и глаголы, научиться составлять простые предложения и др.

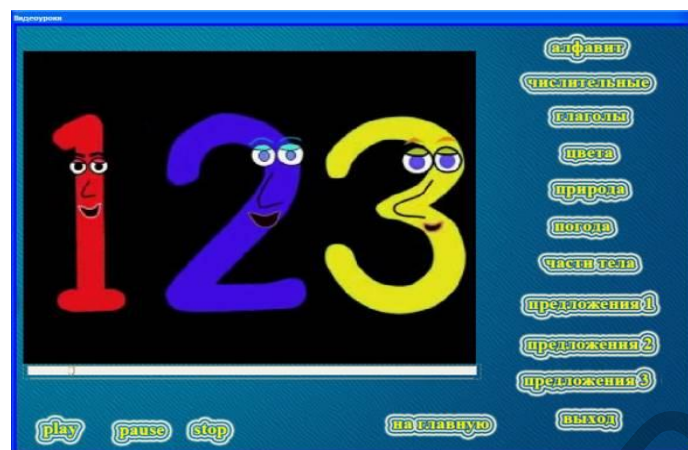


Рисунок 3 – Просмотр видео урока

Использование интерактивных технологий, в частности компьютерных, эффективно в обучении немецкому языку младших школьников. Так, при изучении букв немецкого алфавита класс был разбит на две группы: первая группа учила алфавит с помощью просмотра видео-уроков, а вторая группа не использовала данный наглядный материал. В результате выяснилось, что первая группа за равное отведенное время лучше запомнила буквы алфавита (результат исследования представлен на рисунке 4.

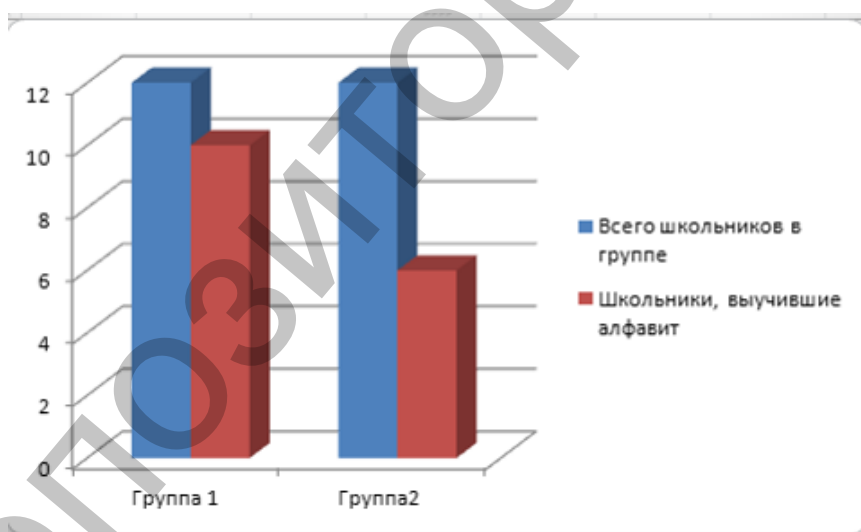


Рисунок 4 – Результат проведения исследования

В современных условиях, учитывая большую и серьёзную заинтересованность учащихся информационными технологиями, можно использовать эту возможность в качестве мощного инструмента развития мотивации на уроках языка. Младшему школьнику интересно при помощи компьютера усваивать новый материал, проверять свой уровень знаний, умений и навыков. Использование ПК на уроках показывает, что меняется отношение учащихся к предмету, они не боятся проявлять свою инициативу в решении предлагаемых заданий, высказывать свое собственное мнение, стремятся овладеть программным материалом на более высоком уровне, чтобы справиться с заданиями теста на компьютере.

Обучение иностранному языку в школе именно та область, где компьютеризация может принципиально изменить и методы работы, и что самое главное, её результаты. Совершенствование методики преподавания языка с использованием компьютерных технологий позволяет интенсифицировать процесс обучения: повышает темп урока, увеличивает долю самостоятельной работы учащихся. Работа с компьютером не только способствует повышению интереса к учёбе, но и даёт возможность регулировать предъявление учебных задач по степени трудности. Кроме того, компьютер позволяет полностью устранить одну из важнейших причин отрицательного отношения к учёбе – неуспех, обусловленный непониманием материала или пробела в знаниях.

Список цитированных источников:

1. Полат, Е.С. Дистанционное обучение: Учебное пособие / Е.С. Полат М.: Гуманит. Изд. Центр ВЛАДОС, 1998. – 192 с.
2. Паремская, Д.А. Практическая грамматика (немецкий язык): Учебное пособие / Д.А. Паремская Мн.: Выш. шк., 2003. – 350 с.
3. Канаева, В.М., Агапова, С.Г. Из опыта творческой группы учителей по проблеме: «Компьютеризация учебного процесса в школе» / В.М. Канаева, С.Г. Агапова. Иностранные языки в школе – 1992. – № 3-4. – С. 86-88.

## **АНАЛИЗ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ УЧРЕЖДЕНИЙ ВНЕШКОЛЬНОГО ВОСПИТАНИЯ И ОБУЧЕНИЯ ВИТЕБСКОЙ ОБЛАСТИ В 2010–2011 УЧЕБНОМ ГОДУ**

**Карапетян И.А.**, магистрантка

(г. Витебск, УО «ВГУ им. П.М. Машерова»)

Научный руководитель – Загоруйко Р.В., кандидат педагогических наук, доцент

*Нашей задачей был анализ деятельности УВВО Витебской области, организация работы которых в 2010-2011 учебном году строилась на основании таких документов как: Концепция непрерывного воспитания детей и учащейся молодежи в Республике Беларусь, республиканская и областная программы непрерывного воспитания детей и учащейся молодежи, республиканские программы «Молодые таланты Беларуси», «Дети Беларуси», «Молодежь Беларуси».*

*Приоритетными и стратегическими направлениями деятельности внешкольных учреждений области в 2010-2011 учебном году стали:*

- ориентация на инновационное развитие и создание образовательных программ нового поколения, расширение и развитие сети кружков в регионах;
- выполнение социальных стандартов в сфере организации культурно-досуговой деятельности детей;
- методическое обеспечение воспитательной деятельности;
- развитие творческого потенциала педагогов.

Система учреждений внешкольного воспитания и обучения Витебской области остается стабильной на протяжении ряда лет: функционирует 36 внешкольных учреждений, из которых 30 являются многопрофильными.

В области осуществляется планомерное развитие сети детских объединений по интересам, создаются условия для повышения качества образовательных услуг на основе запросов и потребностей детей и их родителей.

В данном учебном году в УВВО области функционировало 3462 кружковых групп и 2064 кружков.

По направлениям кружки распределены следующим образом:

- техническое – 235 кружков (412 групп, 4739 учащихся) – 11,4% от общего числа всех кружков;
- эколого-биологическое – 210 кружков (398 групп, 4818 учащихся) – 10,2%;
- туристско-краеведческое – 238 кружков (376 групп, 4629 учащихся) – 11,5%;
- спортивное – 274 кружка (345 групп, 4 887 учащихся) – 13,3%;
- художественное творчество – 810 кружков (1514 групп, 17593 учащихся) – 39,2%;
- другие – 297 кружков (417 групп, 5201 учащихся) -14,4%.

На базе общеобразовательных учреждений были открыты и работали 94 филиала от учреждений внешкольного воспитания и обучения, это 566 кружков, в которых занималось 7095 учащихся.

В регионах области складывается сложная демографическая ситуация, что определенным образом влияет на количественный состав учащихся в кружках. Кроме того, за последние годы значительно усилилась конкуренция в плане предоставления образовательных услуг между учреждениями образования, культуры и спорта.

Сотрудничество с дошкольными учреждениями образования и организация учреждениями внешкольного воспитания и обучения школ раннего развития способствует привлечению в кружки детей дошкольного возраста – 2587 учащихся.

Во внешкольных учреждениях области продолжается работа по развитию и открытию новых современных, перспективных детских объединений по интересам. Имеется стабильный позитивный опыт работы в данном направлении в УВ-ВО Браславского, Лепельского, Лиозненского, Ушачского, Шарковщинского, Шумилинского районов, г.Орши.

Развиваются кружки, способствующие профессиональной ориентации учащихся. Расширяется сеть клубно-профильных объединений, которые способствуют воспитанию гражданственности и патриотизма подрастающего поколения, развитию экологической культуры учащихся, формированию навыков здорового образа жизни, активной жизненной позиции ребят. Например, клубы «Эрудит» и «Турист» УО «ГЦДТ Докшицкого района», клуб выходного дня «Ритм» УО «ГЦВР Лиозненского района» и др.

Во многих внешкольных учреждениях области активно работают кружки и клубы очень актуального для детей игрового, социально-художественного направления: «Ритм» (Сенненский р-н), «Агитбригада» (Бешенковичский р-н), «Школа ди-джеев» (Чашникский р-н, «Затейник» (Октябрьский р-н г.Витебска), кружок юных ведущих «Бим-Бом» (Оршанский р-н), «Вожатый» (Железнодорожный р-н г.Витебска), клуб «Подросток» (Сенненский р-н).

Активно внедряются педагогами УВВО инновационные формы организации учебно-воспитательного процесса: арт-технологии, технологии проектного обучения, развивающие и здоровьесберегающие технологии (УО "ГЦДТг. Браслава"), дидактические игры (УО "Глубокский ГРЦВР"), технологии иллюстрированного, игрового, индивидуализированного обучения (УО "ГОВР Поставского района") и др.

В связи с насущной необходимостью обновления содержания и форм деятельности кружков расширяется внедрение в образовательный процесс информационных, компьютерных, Интернет-технологий, что повышает коммуникативную культуру и информационную компетентность педагогов и учащихся.

В течение учебного года воспитаники УВВО области приняли участие в международных и республиканских фестивалях и конкурсах и соревнованиях, итогом участия в которых за последние три года стали 45 побед в международных конкурсах, 164 - в республиканских конкурсах и соревнованиях, около 700 - в областных. Организовано и проведено 78 персональных выставок творческих работ учащихся внешкольных учреждений.

Однако, многие учреждения указывают на недостаточное финансирование участия УВВО в различных конкурсах, соревнованиях со стороны районных или городских отделов образования.

Приоритетным направлением воспитательной работы в учреждениях образования является гражданско-патриотическое и идейно-нравственное воспитание обучающихся.

Детское движение в Витебской области целенаправленно развивается в соответствии с Конвенцией о правах ребёнка, Конституцией Республики Беларусь, Законом Республики Беларусь "О правах ребёнка", Законом Республики Беларусь "Об общественных объединениях", Законом Республики Беларусь "О государственной поддержке молодёжных и детских общественных объединений в Республике Беларусь", иными актами действующего законодательства и рекомендациями Министерства образования Республики Беларусь.

Перед коллективами учреждений внешкольного воспитания и обучения стоит задача организации шестого школьного дня с максимальной пользой для детей и подростков, создание всех необходимых условий для самореализации. Наполнение субботних дней в УВВО варьирует с учетом специфики и возможностей каждого учреждения. Как правило, это тематические субботы, в рамках которых проводятся праздники, выставки, заседания семейных клубов, мастерские, походы выходного дня, турслеты и т.д.

Анализ деятельности УВВО области показал, что в настоящее время особое внимание уделяется занятости детей в выходные дни и вечернее время. Более 60 % массовых мероприятий проводятся в шестой день учебной недели.

Также действует социально-педагогическая и психологическая служба, которая осуществляет работу по повышению психологической культуры педагогов объединений через занятия с элементами тренинга (в рамках дифференцированной школы для руководителей кружков «Путь к успеху», стажерской площадки для начинающих методистов области, Витебского городского клуба педагогов-организаторов), индивидуальные и групповые консультации («Формирование творческих способностей детей и подростков в условиях УВВО», «Роль педагога в условиях адаптации ребенка в кружке», «Общение как средство организации взаимопонимания с детьми и подростками»), лекционно-практические занятия («Детская тревожность: причины возникновения и пути педагогической коррекции», «Синдром профессионального выгорания и его профилактика», «Профессиональное самопознание педагогов») и другие.

Отсюда следует, что основные показатели, характеризующие состояние внешкольного воспитания и обучения детей в области, свидетельствуют о ее устойчивом функционировании и развитии. Роль внешкольных учреждений в общей системе образования области неуклонно возрастает.

Результативность работы УВВО области подтверждается популярностью и востребованностью образовательных услуг среди родителей, учащихся и педагогов учреждений образования области, профессиональный уровень и качество образовательных услуг педагогов-внешкольников нами оценены достаточно высоко.

Вместе с тем в организации образовательной деятельности УВВО имеются определенные проблемы и недостатки, для устранения которых необходимо:

- в первую очередь обеспечить хорошую информированность общественности о деятельности внешкольных учреждений: привлечь СМИ, развивать сотрудничество с учреждениями образования;

- принять меры к укреплению материально-технической базы учреждений внешкольного воспитания и обучения, обеспечению необходимой компьютерной техникой, расходными материалами для организации работы детских объединений по интересам;

- совершенствовать деятельность учреждений внешкольного воспитания и обучения в период летних каникул: организовать работу объединений по интересам, проведение культурно-развлекательных мероприятий для детей и подростков, работу лагерей дневного пребывания, профильных, труда и отдыха. Обеспечить широкое информирование учащихся и их родителей о работе учреждений внешкольного воспитания и обучения в период каникул;

- внедрять новые формы работы по семейному, гендерному воспитанию, формированию у молодежи навыков ответственного репродуктивного поведения через реализацию целевых программ и планов, внедрение активных и интерактивных форм. Продолжать работу по организации взаимодействия учреждений внешкольного воспитания и обучения с семьей, по созданию семейных клубов, клубов выходного дня, шире привлекать родителей к организации и проведению массовых мероприятий с детьми и молодежью.

Таким образом деятельность учреждений внешкольного воспитания и обучения Витебской области можно оценить довольно высоко, однако существует необходимость в развитии как новых так и уже имеющихся направлений, а также следует озаботиться проблемой улучшения финансирования работы УВВО.

## **РЕАЛИЗАЦИЯ МЕТОДИКИ СУБЪЕКТИВИЗАЦИИ НА УРОКАХ ЛИТЕРАТУРНОГО ЧТЕНИЯ**

**Ковалевская Т.А.**, старший преподаватель  
**Григорьева Т.С.**, студентка 5 курса  
(г. Витебск, УО «ВГУ им. П.М. Машерова»)

В настоящее время в системе образования актуальны проблемы повышения творческой активности школьников в учебно-воспитательном процессе, поиск способов стимулирования общеинтеллектуального развития учащихся и повышения качества их знаний по конкретным учебным дисциплинам, в том числе и по русскому языку. Методика обучения средствами субъективизации, нацеленная на решение этих вопросов, предназначена для использования в традиционной системе обучения и усиления её развивающей направленности, но с той или иной степенью полноты может успешно применяться в других образовательных системах [1, с. 51]. Цель данной статьи - показать особенности использования методики субъективизации на традиционном уроке литературного чтения в начальных классах.

Автор методики субъективизации процесса обучения Г.А. Бакулина понимает под *субъективизацией* обучения непосредственное включение школьника в планирование, организацию и проведение его учебно-познавательной деятельности [2, с. 46]. В качестве основных средств субъективизации, по мнению автора,

выступают систематическое использование антиципации (т.е. опережающего отражения окружающей действительности) на всех структурных этапах урока, целенаправленное развитие логического мышления учащихся, интенсивное использование устной речи учащихся.

Прокомментируем использование антиципации, так как именно это средство субъективизации наиболее полно применяется нами в нашем исследовании. Антиципацию наиболее уместно использовать на уроке литературного чтения на этапе формулирования темы и сообщения учебных задач. С помощью антиципации ученик предопределяет виды и содержание своей учебной деятельности, действует и принимает те или иные решения с определённым временно-пространственным упреждением. Чрезвычайно важно, что механизм вероятностного прогноза обеспечивает преднастройку организма на действие: ситуация, требующая конкретной реакции, ещё не возникла, но соответствующие системы уже находятся в состоянии готовности; ученик быстро и прочно включается в рабочую ситуацию; возникает готовность к усвоению знаний. Формулируемая цель становится намерением, в результате процесс овладения знаниями происходит быстрее и эффективнее. Вместе с тем прогнозирование основывается на активной работе памяти, внимания, мышления, речи и естественно стимулирует их формирование и развитие.

Для организации процесса обучения средствами субъективизации используются традиционные типы уроков с сохранением всех основных структурных этапов. Однако существенно меняется методика проведения каждого этапа урока и вводится новый – мобилизующий [1, с.53].

*Мобилизующий этап урока* проходит сразу после организационного момента. Этот этап позволяет решать следующие задачи:

1) в самом начале урока задаётся высокий уровень вовлечённости школьника в учебную деятельность и обеспечивается развитие его важнейших интеллектуальных качеств (устной речи, внимания, памяти, мышления), которые, в свою очередь, оказывают непосредственное влияние на эффективное формирование лингвистических знаний, умений, навыков;

2) осуществляется повторение изученного языкового материала;

3) на основе используемого на этом этапе лингвистического материала учащиеся в той или иной степени самостоятельности представляют и формулируют тему и дидактическую цель урока.

Применительно к уроку литературного чтения мобилизующий этап урока может включать работу по формулированию темы и сообщению учебных задач, что и является предметом нашего исследования.

Традиционно в начальной школе тема урока сообщается учителем, а учебные задачи зачастую не называются совсем. Тем самым младшие школьники лишаются возможности осознанно изучать материал урока.

Для организации данного этапа как мобилизующего следует использовать специальные группы упражнений, основное назначение которых вовлечь младших школьников в активное прогнозирование собственной учебной деятельности, настроить на рабочую ситуацию, пробудить готовность к получению знаний.

Содержание мобилизующего этапа урока литературного чтения разрабатывается нами на основе следующих видов упражнений [2, с. 48]:

*Первую группу* образуют приемы, предусматривающие определение фамилии, имени, отчества автора нового произведения или его названия через работу с буквами.

1. Составление фамилии автора из пропущенных в словах букв.
2. Прочтение фамилии (имени, отчества) автора по правилу хода шахматного коня.
3. Исключение повторяющихся букв.
4. Исключение иностранных букв.
5. Чтение подчеркнутых букв.

*Вторую группу* составляют задания для формулирования темы урока учащимися на основе работы с символами, шифрами, схемами.

1. Расположение букв в порядке построения фигуры.
2. Составление фамилии автора с помощью геометрических фигур.
3. Чтение имени автора (названия произведения) с зашифрованными буквами.
4. Чтение названия произведения по схеме.

*В третью группу* входят приемы определения автора и названия произведения, предназначенного для изучения, которые предполагают антиципацию отдельных отрезков слов или целых слов.

1. Антиципация гласных.
2. Антиципация согласных.
3. Антиципация конечных букв слов.
4. Антиципация отдельных частей словосочетания или предложения.

*Четвертую группу* составляют упражнения, предполагающие сравнительный анализ каких-либо исходных единиц.

1. Выделение фамилии автора из данного ряда по какому-либо признаку.
2. Выделение фамилии автора из данного перечня по нескольким признакам одновременно.
3. Выделение слов (слова), являющихся названием произведения, из предложенного ряда.

*Пятая группа* представлена приемами определения темы урока на основе выполнения разного вида логических операций.

1. Восстановление фамилии автора в данном ряду.
2. Определение названия произведения путем продолжения цепочки.
3. Решение логических задач.

Приемы *шестой группы* предусматривают составление фамилии, имени, отчества автора или названия произведения из ответов на вопросы литературных викторин и при разгадывании шарад.

1. Викторина.
2. Шарada.

*В седьмую группу* включены задания, для выполнения которых необходимо привлечение лингвистических знаний.

1. Задания, направленные на применение знаний по фонетике.
2. Задания, направленные на использование знаний по морфемике.
3. Задания на применение знаний по лексикологии.

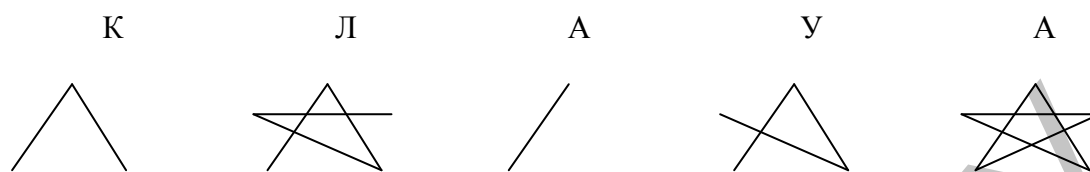
Для формирующего этапа исследования нами разработан комплекс заданий для уроков литературного чтения в 3 классе на основе указанной классификации упражнений. Задания разрабатывались для прозаических текстов.

Приведём примеры к некоторым литературным текстам в 3 классе. Например, Лев Толстой “Акула”.

Расположение букв в порядке построения фигуры. Буквы, входящие в состав фамилии автора (названия произведения), пишутся вразброс, под ними ставится фигура на определенном этапе построения (звездочка, домик, елочка,



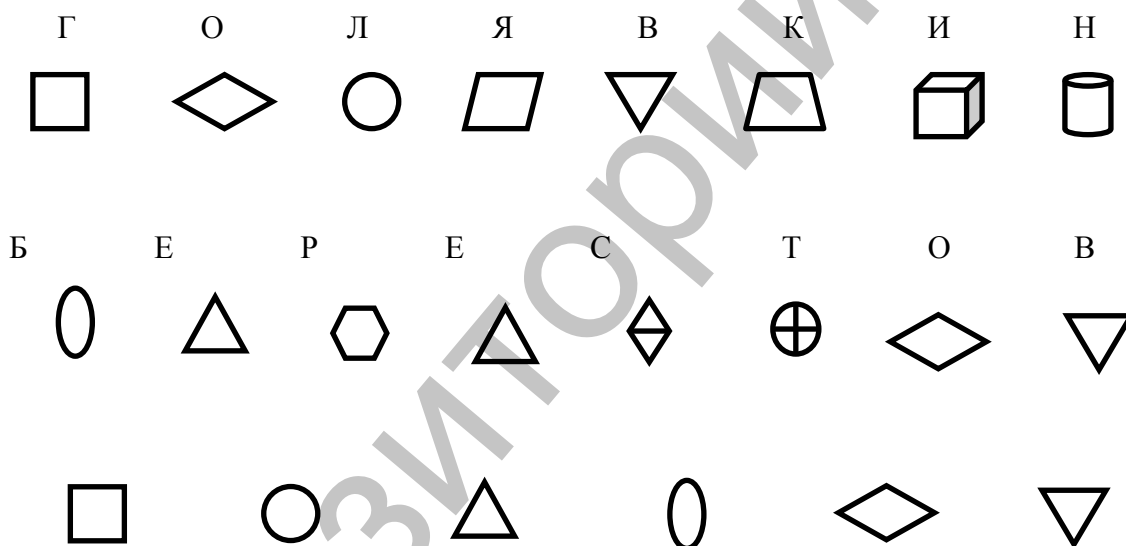
снежинка и т.д.). Учащимся необходимо мысленно расположить изображения фигуры по порядку от начального до конечного вида и прочитать получившееся слово. Например:



“Акула”

Алексей Глебов ”Легенда о камне”.

Составление фамилии автора с помощью геометрических фигур. Каждая буква фамилии автора зашифровывается определенным символом. Учащимся предъявляется ряд геометрических фигур и шифр, с помощью которого дети сами определяют фамилию автора. Например:



(А. Глебов)

Более подробно примеры заданий будут приведены в докладе.

Таким образом, мы полагаем, что для обеспечения высокого уровня интеллектуального развития школьников данные приемы должны использоваться систематически, методически правильно, в соответствии с предъявляемыми к этой работе требованиями.

Список цитированных источников:

1. Бакулина, Г.А. Теоретическое обоснование и практическая реализация методики обучения русскому языку средствами субъективизации // Начальная школа. 2008. – № 7. – С. 51-56.
2. Бершанская, О.Н. Формулирование темы и цели урока литературного чтения как фактор стимулирования активной и осознанной деятельности младших школьников // Начальная школа. 2006. – № 4. – С. 46-52.

## РАБОТА НАД СКОРОГОВОРКОЙ КАК СРЕДСТВО СОВЕРШЕНСТВОВАНИЯ ДИКЦИОННЫХ НАВЫКОВ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

**Ковалевская Т.А.**, старший преподаватель  
**Эсман А.Л.**, студентка 5 курса  
(г. Витебск, УО «ВГУ им. П.М. Машерова»)

Дикция характеризует произносительные качества звучащей речи. Работа над дикцией является неотъемлемой частью воспитания звуковой культуры речи младших школьников.

Произносительная сторона речи усваивается ребенком постепенно. К началу дошкольного возраста речевой аппарат ребенка сформирован, функционирует и фонематический слух.

Однако многие дети уже в школьном возрасте имеют различные нарушения дикции, то есть их речь невнятная, некоторые школьники не могут выговаривать все звуки. Есть много способов для того, чтобы усовершенствовать дикцию ребёнка. Цель данной статьи – показать некоторые приёмы работы над скороговоркой как средством совершенствования дикционных навыков младших школьников.

Скороговорки, как известно, являются чрезвычайно богатным материалом произносительных упражнений, так как они богаты звуковыми повторами, в них хорошо выражен ритм речи. Содержание скороговорок доступно для понимания младших школьников, дети легко их запоминают и, как правило, с интересом воспроизводят. Рассмотрим некоторые определения скороговорки.

Интересна эволюция понятия «скороговорка» в разных изданиях «Словаря русского языка» С.Ожегова. Если в издании 1978 года даётся следующее определение: «Искусственно, ради забавы придуманная фраза с труднопроизносимым подбором звуков, которую нужно произнести быстро, не запинаясь», то уже в словарь 1990 года внесена важная поправка: «Скороговорка – специально придуманная фраза с труднопроизносимым подбором звуков, быстро проговариваемая шуточная прибаутка» [1].

Во втором определении исчезает утверждение «ради забавы придуманная». Это связано, в частности, с тем, что скороговорки взяли на вооружение учителя и логопеды, поэтому новые тексты разрабатываются не для забавы, а для коррекции и совершенствования речевого аппарата детей. Укажем наиболее важные требования при подборе скороговорок для совершенствования дикционных навыков.

Разумеется, что скороговорка, выбранная для работы над дикцией, должна содержать звуки, которые следует «ставить» на каком-либо этапе. Однако, если рассматривать скороговорку только как тренировочный «министих», содержащий трудные звуки, значит обеднять развивающий и воспитательный потенциал скороговорки как речевого жанра.

Обязательно следует обращать внимание на содержание скороговорок, прогнозировать воспитательное воздействие на учеников и значимость для формирования речевой культуры в целом.

Важно также учитывать другие особенности скороговорок. Например, что скороговорки бывают короткие и длинные, рифмованные и нерифмованные, сюжетные и бессюжетные, логичные и абсурдные, с повторами и без повторов, «построенные» на одном звуке и на сочетаниях звуков, доступные детскому восприя-

тию и не рассчитанные на него. Не многие жанры литературы могут состязаться со скороговорками в подобном разнообразии.

Бондаренко А.А. утверждает, что работа над скороговоркой начинается с осмысления их содержательной стороны [2]. Так, лишь уяснив мысль, заложенную в стихотворной строке Э. Таккера «В школу пошёл – учись хорошо!», ученики смогут действительно выразить ее в звучащем слове, тренируясь, с одной стороны, в отчётливом произнесении согласного звука [ш] и дифференциации его со звуком [с'] (или [с]), близким по артикуляционно – акустическим признакам, а с другой – в литературном произношении глагола на – сь в форме повелительного наклонения (*учись*).

После этого идёт уже достаточно закрепившаяся последовательность проведения упражнений со скороговорками:

1-й этап: замедленное, преувеличенно четкое произнесение скороговорки, что представляет собой как бы ответ на вопрос: из каких слов состоит скороговорка?

2-й этап: произнесение скороговорки в обычном, нормальном темпе.

3-й этап: произнесение скороговорки в быстром темпе.

М.Р.Львов предлагает наиболее широкую последовательность работы над скороговорками [3]:

- 1) медленное, размеренное произнесение скороговорки учителем;
- 2) осмысление содержательной стороны, сопровождаемое при необходимости наглядным материалом;
- 3) повторное, с усиленной (яркой, выпуклой) артикуляцией, произнесение скороговорки учителем;
- 4) обнаружение учащимися повторяющегося звука и хоровое размеренное произнесение;
- 5) индивидуальное произнесение в соответствии с действительной задачей, предложенными обстоятельствами;
- 6) анализ выполнения упражнения с точки зрения успешности решения дикционных и интонационных задач.

Несмотря на некоторые отличия в последовательности работы, Бондаренко А.А. и Львов М.Р. считают, что при работе с младшими школьниками на уроке важно заботиться не о наращивании скорости проговаривания записанного текста, а о том, что В.И. Даль называл «чисторечием», т.е. о внятности, ясности и правильности произношения. Однако при самостоятельной тренировке во внеурочное время детям рекомендуется убыстрять темп проговаривания. Чтение скороговорки в разных темпах речи связывается с произнесением, различным по силе голоса: шёпотом, вполголоса, громко; при этом соблюдается общее правило проговаривания текста на выходе. Произносительные разминки не должны превращаться в чисто технический тренинг.

На основе последовательности, предложенной Львовым М.Р., мы работали со скороговорками для улучшения дикции учащихся 3 класса. Приведём фрагменты уроков.

Фрагмент урока 1:

- Ребята, а теперь посмотрите на доску, здесь написана скороговорка. Сейчас мы попробуем выучить её и научиться быстро произносить, а главное произносить чётко, внятно, разборчиво, так, чтобы всё всем было понятно.

- Сначала я прочитаю скороговорку медленно, чтобы вам всем было понятно, о чём в ней говорится.

Носит Сеня в сени сено,  
Спать на сене  
Будет Сеня.

- Какие слова в скороговорке вам не понятны? (Сени, в сени. В деревенских избах и в старину в городских домах: помещение между жилой частью дома и крыльцом. Говорят: «Холодные сени»)

- Подумайте, о ком говорится в скороговорке. (О Сене.)

- Что делает мальчик Сеня? (Носит сено в сени.)

- А зачем он это делает? (Так как он будет спать.)

- А сейчас послушайте внимательно ещё раз эту скороговорку.

- Какие слова в скороговорке сходны по звучанию? (Сеня, сени, сено.)

- Какие согласные звуки повторяются в скороговорке много раз? (Звуки [с] - [с'], [н] - [н'].)

- Посчитаем, сколько раз произносится согласный звук [н'] (4 раза), согласный звук [н] (3 раза), согласный звук [с'] (6 раз), согласный звук [с] (1 раз).

- Попробуем проговорить скороговорку медленно, все вместе хором 2 раза.

- Теперь шёпотом про себя несколько раз – вначале медленно, потом всё быстрее и быстрее.

- Кто может произнести вслух скороговорку в быстром темпе, а также чётко, ясно, так чтобы всем было понятно?

- Молодцы, все смогли произнести скороговорку отчётливо и разборчиво.

Поупражняйтесь дома в произношении скороговорки...

Фрагмент урока 2:

- А теперь посмотрите на доску, здесь написана скороговорка.

- Сейчас мы попробуем выучить её и научиться быстро произносить, не забывая о правильном, отчётливом, разборчивом произнесении. Сначала я прочитаю вам скороговорку медленно, чтобы всем было понятно, о чём в ней говорится.

Вдоль по улице одной

Лодки плавали весной.

Да пропали, прохудились -

Под волной крутою скрылись...

Разве это лодки? -

Из газет пилотки.

- Какие слова в скороговорке вам не понятны? (Пилотка – шапка, сделанная из газеты.)

- Ребята, о чём говорится в скороговорке? (О лодках – пилотках)

- Посмотрите на картинки, которые висят на доске. Какая из них больше всего подходит к нашей скороговорке?

- А сейчас послушайте внимательно ещё раз скороговорку.

- Какие согласные звуки повторяются в скороговорке много раз? (Звуки [л] - [л'].)

- Посчитаем, сколько раз произносится согласный звук [л']? (6 раз)

- А сколько раз произносится согласный звук [л]? (5 раз)

- Скажем скороговорку медленно, все вместе.

- Теперь шёпотом про себя несколько раз – вначале медленно, потом всё быстрее и быстрее. Не забывайте о правильном произнесении каждого звука.

- А теперь поиграем и посмотрим, как вы научились говорить скороговорку.

- Играем по цепочке. Первый игрок произносит первую строчку скороговорки: Вдоль по улице одной...

- Второй – первую и вторую: Вдоль по улице одной  
Лодки плавали весной.

- Третий- первую, вторую и третью и т.д.

- Каждый ученик должен принять участие в игре.

Подобным образом нами была проведена работа над скороговорками на уроках литературного чтения в течении второй четверти, которая показала, что систематическая работа над скороговорками в указанной последовательности влияет на совершенствование дикционных навыков младших школьников, развивает их речевую культуру.

Список цитированных источников:

1. Ожегов, С.И., Шведова, Н.Ю. «Толковый словарь русского языка»; 2001.
2. Бондаренко, А.А. Работа над дикцией в начальных классах / А.А. Бондаренко // Начальная школа. - 1987. - № 1. - С. 30-35.
3. Львов, М.Р. Методика преподавания русского языка в начальных классах / М.Р. Львов, В.Г. Горецкий, О.В. Сосновская. – М., 2000.

## **ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ЗДОРОВЬЕСБЕРЕГАЮЩИХ ТЕХНОЛОГИЙ НА УРОКАХ В НАЧАЛЬНЫХ КЛАССАХ**

**Кожановская В.Г.**, учащаяся 3 курса

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

Научный руководитель – Журавлева Л.А., магистр педагогики

Здоровье - бесценное достояние не только каждого человека, но и всего общества. При встречах, расставаниях с близкими и дорогими людьми мы желаем им доброго и крепкого здоровья, так как это - основное условие и залог полноценной и счастливой жизни. Здоровье помогает нам выполнять наши планы, успешно решать основные жизненные задачи, преодолевать трудности, а если придется, то и значительные перегрузки. Доброе здоровье, разумно сохраняемое и укрепляемое самим человеком, обеспечивает ему долгую и активную жизнь.

Организация здоровьесберегающего учебного процесса стала в настоящее время приоритетным направлением в деятельности каждого образовательного учреждения. Цель обучения, основанного на принципах здоровьесберегающей педагогики, - сохранить здоровье школьников в процессе обучения, сформировать необходимые знания, умения и навыки по здоровому образу жизни. Таким образом, целевые установки предполагают не только использование образовательных технологий, направленных на формирование ЗОЖ у школьников, но и такую организацию учебного процесса, которая способствовала бы сохранению и укреплению здоровья ребенка. Только при определенной организации учебного процесса возможно решение одной из задач здоровьесберегающей педагогики - исключение переутомления учащихся, сохранение работоспособности [3, с.75].

В настоящее время педагоги и методисты ведут активные поиски дидактических средств, которые могли бы сделать процесс обучения похожим на хорошо отлаженный механизм. Об актуальности такого подхода к образованию - технологического, с которым методисты, педагоги обращаются к новым для них понятиям - педагогические технологии, технологии обучения, образовательные технологии.

Определить понятие «здоровьесберегающие образовательные технологии» представляется корректным, исходя из «родового» понятия «образовательные технологии». Если последние отвечают на вопрос «как учить?», то логичным окажется ответ: так, чтобы не наносить вред здоровью субъектов образовательного процесса - учащихся и педагогов. Технология проектируется исходя из конкретных условий и ориентируясь на заданный, а не предполагаемый результат. Поэтому проектирование здоровьесберегающей образовательной среды мы рассматриваем в качестве важнейшего элемента работы по сохранению и укреплению здоровья учащихся [2, с.315].

Важнейшей целью внедрения ЗОТ в образовательный процесс является формирование культуры здоровья. Именно на это должны быть в значительной степени направлены усилия школы и семьи, с учётом приоритета в данном вопросе воспитания над обучением. Культура здоровья должна не изучаться, а воспитываться. Психологическая основа этого - мотивация на ведение здорового образа жизни [1, с.128]. Неотъемлемой частью культуры здоровья является информированность в вопросах здоровья и здорового образа жизни. Как добиться успеха в жизни, как не стать жертвой алкоголя или наркотиков - приобщившись к культуре здоровья, за ответами на все эти вопросы ребёнок, обращается именно к учителю, специалисту. И тогда полученная от них информация имеет максимальные шансы быть использованной на практике. Круг замыкается: обучение вопросам здоровья, воспитание культуры здоровья, использование здоровьесберегающих технологий, как основного инструмента педагогической работы составляют единое целое - дорогу к здоровью.

Фундаментальный принцип педагогической тактики состоит в том, что не учитель должен «навязывать» ученику информацию (в любой форме - фактов, правил, закономерностей, советов, нравоучений), а ученик должен запросить её у учителя и получить требуемый ответ. То есть задача учителя - научить учащегося спрашивать. А для этого необходимо сформировать у него интерес, мотивацию к познанию, обучению, осознание того, что именно он хочет узнать, готовность и умение задавать (сформулировать) вопрос. «А какое же это имеет отношение к ЗОТ?» - спросит читатель. И хорошо, что спросит - так бы делали и наши школьники! А отношение следующее.

Во-первых, задавание вопросов - это проявление и тренировка познавательной активности, а она тесно взаимодействует с адаптационной способностью, умением и готовностью находить оптимальные варианты решения в различных ситуациях, включая и те, которые представляют риск для здоровья.

Во - вторых, это показатель включённости ученика в обсуждаемую проблему и, следовательно, хорошего уровня его работоспособности (в состоянии утомления, безразличия и т.п., учащиеся вопросов не задают).

Наконец, в - третьих, это показатель адекватно развитых коммуникативных навыков: застенчивый, «закомплексованный», боящийся учителя ребёнок вопросов задавать не будет, в результате возрастает багаж непонятого учебного материала, что ведёт к переутомлению и снижению интереса к обучению. Конечно, это резко отражается на успеваемости. Таким образом, можно заключить, что количество и качество задаваемых учеником вопросов служит одним из индикаторов его психофизического состояния, психологического здоровья, а также тренирует его успешность в учебной деятельности.

Творческий характер образовательного процесса - крайне необходимое условие здоровьесбережения. Включение ребёнка в творческий процесс не только природосообразно, служит реализации той поисковой активности, от которой за-

висит развитие человека, но и снижает вероятность наступления утомления. Цепочка взаимосвязи здесь простая: обучение без творческого заряда - неинтересно, а значит, в той или иной степени, является насилием над собой и другими. Насилие же разрушительно для здоровья, как через формирование усталости, так и само по себе [4, с.19].

Как правило, возможности для реализации творческих задач достигаются использованием на уроках и во внеурочной работе активных методов и форм обучения. В качестве примера эффективных и доступных форм работы можно привести дискуссию, психолого-педагогический тренинг. Кроме того в структуру обычного урока можно внести изменения с целью повышения учебной активности и укрепления здоровья:

- совершенствование двигательной активности: применение физкультминуток; свободное передвижение по классу в учебных целях; групповые формы работы, требующие выхода из-за парты; применение дыхательной гимнастики, пальчиковой гимнастики.

- использование нестандартных приёмов обучения чтению, письму, рассказу с применением комплекса зрительных приёмов; побуждение к зрительно-двигательной активности в пространстве [3, с.76].

Цель такого обучения – приостановить развивающееся в процессе учебных занятий торможение в коре головного мозга, предотвратить утомление, дать разрядку умственному напряжению, формировать интерес к учению с помощью разнообразных форм работы, что содействует улучшению восприятия учебного материала

Важный принцип здоровьесбережения состоит в оценке учителем того, какой ценой для здоровья конкретный учащийся, с учётом всех его индивидуальных особенностей и состояния здоровья, должен расплатиться за полученные на уроке знания, умения, навыки. «Цена обучения для здоровья» - вот тот критерий, который при использовании здоровьесберегающих технологий служит учителю мерилем допустимости тех или иных педагогических воздействий[4, с.20].

Обязательным элементом здоровьесберегающей организации урока в соответствии с современными требованиями являются физкультминутки. С позиций здоровьесбережения польза от простого выполнения нескольких физических упражнений или гимнастики для глаз минимальна, если при этом учитываются три условия.

Состав упражнений физкультминутки должен зависеть от особенностей урока (какой это предмет, в какой вид деятельности были включены учащиеся до этого, каково их состояние и т.д.).

Обязательным является эмоциональная составляющая физкультминутки. Во всех случаях занятие должно проводиться на положительном эмоциональном фоне.

Учителю, проводящему физкультминутки, необходимо выработать для каждого класса 2 - 3 условных вербально-поведенческих знака, позволяющих быстрее и эффективнее переключать школьников в другой режим деятельности [1, с.129].

Таким образом, учитель, в процессе обучения и проведения воспитательной работы, должен уметь и стремиться приводить примеры, отмечать закономерности, связанные с вопросами здоровья, возможностями его сохранения и укрепления, использовать в работе здоровьесберегающие технологии, своим личным примером показывать стремление к ведению здорового образа жизни. В этом же русле должна строиться одна из сторон работы педагога с родителями уча-

щихся. Соответственно, учитель должен быть подготовлен к такой работе. И не только по популярным брошюрам на тему здоровья, но и умением использовать здоровьесберегающие технологии на своих уроках, чтобы превратить школу в место, где грамотно заботятся о здоровье учащихся.

Список цитированных источников:

1. 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.
2. Слостенин, В.А., Каширин, В.П. Психология и педагогика / В.А. Слостенин, В.П. Каширин. - М., 2004. – 480 с.
3. Киколов, А.И. Обучение и здоровье. - М.: Высшая школа, 1985. – 200 с.
4. Змановский, Ю.Ф. Воспитываем детей здоровыми. – М., 1989. – 170 с.

## **ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ИНТЕРАКТИВНЫХ ИНФОРМАЦИОННО-ОБУЧАЮЩИХ СРЕДСТВ В ФОРМИРОВАНИИ МИРОПОЗНАНИЯ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ**

**Краузе С.Д.**, учащаяся 4 курса

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

Научный руководитель – Юржиц С.Л., преподаватель

Происходящие сегодня информационные перемены настолько стремительны и всеобъемлющи, что очевидна необходимость пересмотра подходов к образованию детей, которые будут жить в совершенно иной системе знаний и деятельности, чем та, которая называется сегодня традиционной школой. В связи с развитием информационных технологий: локальных и глобальных электронных сетей, мультимедийных средств обучения, стремительной бытовой компьютеризацией, – образование, будучи само по себе мощной информационной сферой, и владея опытом использования различных классических (не компьютерных) информационных систем, быстро откликнулось на возможности современной техники. На наших глазах возникают нетрадиционные информационные системы, связанные с обучением; такие системы естественно называть *информационно-обучающими* [1].

Включение компьютерных обучающих программ в процесс обучения школьников позволяет повысить эффективность обучения. Компьютерные обучающие программы, обеспечивая управление учебной деятельностью, могут служить инструментом познавательного развития детей.

Каковы же преимущества использования информационных технологий при обучении детей в школе? А они состоят в том, что использование информационно-обучающих систем:

- ✓ позволяет представить учебный материал более доступно и понятно;
- ✓ способствует реализации развивающего обучения, проблемно-диалогического подхода, позволяют организовать на уроке исследовательскую деятельность;
- ✓ позволяет осуществить дифференцированный подход в обучении.

Уроки с использованием информационных технологий не только расширяют и закрепляют полученные знания, но и в значительной степени повышают творческий и интеллектуальный потенциал учащихся. Применение на уроке компьютерных тестов, проверочных игровых работ, позволяет учителю за короткое время получать объективную картину уровня усвоения изучаемого материала и своевременно его скорректировать. Организация теста обеспечивает



быстроту прохождения теста, так как не требует от учащегося особых навыков работы на компьютере. Для выдачи ответа достаточно нажать клавишу с номером правильного ответа, выбрав его среди предложенных. Вместе с тем электронные средства обучения не заменяют традиционные подходы к обучению, а значительно повышают их эффективность.

Современные дети по уровню любознательности достаточно отличаются от детей «прошлого века». Поэтому старшее поколение старается как можно больше содействовать умственному и познавательному развитию своих детей, покупая различные энциклопедии, а в настоящее время все чаще различные развивающие программы и методики. Детям все интересно. Они любят наблюдать результаты своего могущественного влияния на силы природы. Процесс познания окружающего мира в большей степени, чем все другие учебные дисциплины, способствует развитию детской эрудиции.

Важной стороной личности растущего ребенка является воспитание экологической культуры. Дети познают азбуку законов жизни природы, узнают о взаимодействии растительных и животных организмов, о необходимости бережного, рачительного и разумного отношения к природной среде [2]. В процессе обучения формируется опыт оценки поведения человека в природе, развиваются умения и навыки ухода за животными, растениями, оказания им необходимой помощи, как в искусственной, так и в естественной среде обитания.

В основе эстетического воспитания детей лежит образное, эмоциональное восприятие объектов, созданных природой и человеком. Разнообразие, яркость, динамичность объектов окружающего мира влияют на устойчивость эмоциональных впечатлений, а взаимосвязь между эмоциональным и познавательным становится условием развития эстетических чувств [2].

Уроки окружающего мира при правильной их организации дают возможность развивать важнейшие интеллектуальные качества ученика: умение сравнивать, классифицировать, делать выводы.



Рисунок 1 – Основные разделы комплекса по основам миропознания

Электронные средства обучения при изучении основ миропознания можно использовать несколькими способами: во-первых, учитель может вести урок на основе, предоставленной в электронном виде, текстовой информации в соответствии с тематическим планом по данному предмету, при этом на экране будут отображаться все необходимые элементы, описанные в методических

рекомендациях. При работе в компьютерном классе учитель организует работу учеников с интерактивными объектами, изображениями, аудио- и видеоматериалами. На рисунке 2 отражена информация, которая выводится, если выбрать тему «Что такое география?». Для детей особенно младшего возраста такое представление изучаемого материала более наглядно. Нельзя не учитывать заинтересованность ребят работой с компьютером. Всё это вызывает активизацию познавательной деятельности учащихся. Аналогично представлена информация по каждой теме курса основ начального миропознания.



Рисунок 2 – Тема «Что такое география?»

Во-вторых, учитель может систематически провести проверку полученных знаний по изученному материалу одновременно всех учеников и получить объективную оценку знаний, умений и навыков учащихся. Использование такого рода приложений учителю предоставляет возможность самому составлять тесты по любой теме, определять количество вопросов и ответов на каждый вопрос с последующим использованием созданных тестовых заданий для контроля знаний по определенной теме, разделу обучаемых. Например, на рисунке 3 показан фрагмент прохождения теста по разделу «Литосфера».

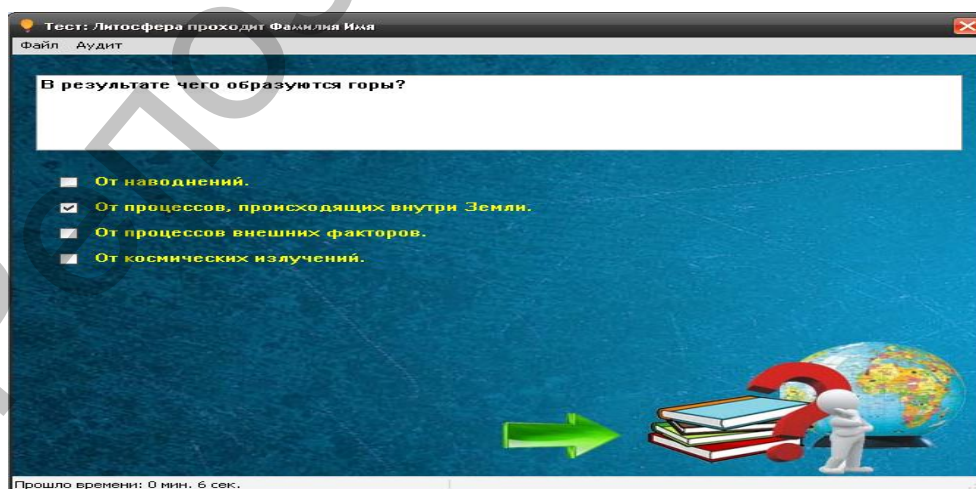


Рисунок 3 – Фрагмент теста по разделу «Литосфера»

При изучении «Основ миропознания» таким способом ученики осваивают достаточно большой объем знаний из разных образовательных областей – естествознания, географии, обществоведения и др. в более интересной форме. Изучение природы, общества и человека способствует нравственному становлению личности, формированию гуманного отношения ко всему живому. Ребенок усваивает правила поведения, учится взаимодействовать с другими людьми, понимать самого себя, управлять своим поведением.

Уроки основ миропознания не должны превращаться в уроки объяснительного чтения. Преобладающими методами должны быть наблюдения, опыты, практические работы. Чтение эффективно только при сочетании его с другими средствами обучения и должно сопровождаться вопросами, заданиями, демонстрацией наглядного материала, последующей самостоятельной работой, а в этом могут помочь различные видео уроки, включенные в электронные средства обучения. Таким способом электронные средства обучения должны разбудить у детей интерес к изучению природы и вооружить их элементарными навыками исследования природных явлений.

Применение интерактивных информационно-обучающих средств при изучении основ миропознания делают урок еще более нагляднее и интереснее. С его помощью можно добиваться более высоких учебных результатов, решать такие учебные задачи, которые невозможно решить традиционными средствами. Их использование целесообразно для мотивации учебной деятельности, при изучении нового материала, закреплении пройденного материала, развитии творческих способностей учащихся по предмету. Использование информационных технологий может преобразовать преподавание традиционных учебных предметов, рационализировав детский труд, оптимизировав процессы понимания и запоминания учебного материала, а главное, подняв на неизменно более высокий уровень интерес детей к учебе.

Список цитированных источников:

1. Селевко, Г.К. Современные образовательные технологии / Г.К. Селевко. М.: Москва, 1998. – 118 с.
2. Виноградова, Н.Ф. Концептуальные основы построения учебно-методического комплекта «Начальная школа XXI века» / Н.Ф. Виноградова. М.: Вентана-Граф, 2005. – 187 с.

## **ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ТВОРЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ**

**Кущина Е.А.**, аспирант

(г. Витебск, УО «ВГУ им. П.М. Машерова»)

Научный руководитель – Голешевич Б.О., кандидат педагогических наук, доцент

(г. Могилев, УО «МГУ им. А.А. Кулешова»)

В связи с повышением потребностей современного общества в активной личности проблема развития творческой активности учащихся становится особенно актуальной. Понятие "творчество" восходит к трудам Платона и Аристотеля. В философской литературе употребление понятия "творчество" многопланово. Оно рассматривается как "активность", "процесс", "вид деятельности", "форма деятельности" и т.д. Различные его стороны отражаются в понятиях "творческое начало", "творческое развитие", "творческие возможности", "творческое мышление", "творческая активность", "творческое отношение", "творческая

деятельность", "творческий труд", "творческая личность", "творческая индивидуальность". В философском понимании Н.А. Бердяев, К. Юнг, В.Ф. Овчинников и др. феномен творчества определяется как то, что свойственно живой и неживой природе, человеку и обществу, и выступает как механизм продуктивного развития [1, с. 87]. Психологи (Д.Е. Богоявленская, А.Н. Леонтьев, Я.А. Пономарев и др.) рассматривают творчество как продукт мыслительной деятельности, что имеет принципиальное значение для нашего исследования, как один из важнейших механизмов развития личности [2, с. 274].

В педагогической литературе творчество или творческая деятельность определяется как деятельность, дающая новые, впервые создаваемые оригинальные продукты, имеющие общественное значение (В.И. Андреев, Ю.Л. Козырева, Ю.Н. Кудюткин и др.). Исследователи (Л.К.Веретенникова, С.Г. Глухова, П.Ф. Кравчук и др.) рассматривают сущность творчества как через личность, ее характеристики, так и через процессы, имеющие место в творческой деятельности [3, с. 63]. Однако большинство ученых выделяет в качестве характерных признаков творчества новизну, оригинальность и уникальность, и определяют творчество как деятельность, порождающую нечто новое, никогда ранее не имевшее место. Ряд авторов (Т.Г. Браже, А.М. Матюшкин, И.Ф. Харламов) подчеркивает, что характерной чертой творчества помимо новизны является также и социальная значимость результата деятельности [4, с. 92]. Некоторые авторы (Я.А. Пономарев и др.) трактуют творчество довольно широко и даже отождествляют его с понятием "развитие" [5, с. 312]. Всеобщий критерий творчества выступает как критерий развития. Творчество характеризуется продуктивной деятельностью, в которой наблюдается восхождение от более простых форм к более сложным. Творческая деятельность невозможна без репродуктивной деятельности, ибо мышление вообще невозможно без памяти. Творчество есть момент взаимосвязи, диалектического единства продуктивного и репродуктивного.

Исходя из общеметодологического принципа понимания развития как диалектического единства старого и нового, творчество рассматривается как процесс созидательного преобразования. В основе творчества лежит умение из элементов создавать построение, комбинировать старое в новые сочетания. Комбинирующая деятельность воображения основана на прежнем опыте, его реорганизации и формировании новых комбинаций, знаний, умений. Необходимым условием развития творчества является его многообразные связи с культурным целым [6, с. 11].

В.И. Андреев рассматривает ряд существенных признаков, присущих творчеству как виду человеческой деятельности:

- наличие противоречия, проблемной ситуации или творческой задачи;
- социальная и личная значимость и прогрессивность, т.е. она вносит вклад в развитие общества и личности (антисоциальная деятельность, даже в ее самой изобретательной форме - это не творчество, а варварство);
- наличие объективных (социальных, материальных) предпосылок, условий для творчества;
- наличие субъективных (личностных качеств - знаний, умений, положительной мотивации, творческих способностей личности) предпосылок для творчества;
- новизна и оригинальность процесса или результата [7, с. 54].

Если из названных признаков осмысленно исключить хотя бы один, то творческая деятельность либо не состоится, либо деятельность не может быть названа творческой. В.И. Андреев справедливо утверждает, что "неотъ-

емлемым атрибутом творчества следует считать критерий развития человека, человеческой личности, человеческой культуры и общества в целом. Другими словами, истинное творчество должно с необходимостью приводить к развитию человеческой личности, развитию человеческой культуры" [7, с. 57]. Ряд исследователей (В.Г. Рындак, А.Л. Шнирман и др.) человеческое творчество рассматривает в аспекте самореализации человека творца, проявлении его высших потенций, высшей формы деятельности человека; как процесса достижения результата, в котором личность реализует и утверждает свои потенциальные силы и способности и в котором она сама реализуется.

Современные отечественные исследователи творчества (П.А.Бескова, Б.С. Мейлах и др.) исходят из понимания творческого процесса как сложного психического акта, обусловленного объективными факторами и соединяющего в себе элементы образного и логического познания, синтезирующего аналитический и непосредственно чувственный моменты восприятия и воспроизведения действительности [2, с. 344].

Современные зарубежные ученые по-разному подходят к определению творчества или креативности (от лат. *creo* - творить). Так, например, в понимании П. Торренса это естественный процесс, порождаемый сильной потребностью человека в снятии напряжения, возникающего в ситуации незавершенности и неопределенности. Американские ученые (Дж. Гилфорд, А. Маслоу, Д.И. Ниреберг, Е. Торренс) рассматривают творчество как процесс, "логическое развитие идей и мысленных образов, которые преобразовывают элементы реальности во что-то новое". Концепция творчества Р. Стернберга, как и некоторые другие теории, наряду с когнитивными, включает в себя аффективные и мотивационные элементы, что является принципиально важным для нашего исследования. А. Ньюэлл, Дж. Шоу, Г.С. Саймон, анализируя процессуальную сторону творчества, считают, что решение проблемы можно назвать творческим, если имеет место сильная мотивация и устойчивость [2, с. 347].

Р. Муни выделяет четыре основных подхода к творчеству в зависимости от того, какой из четырех аспектов проблемы выходит на первый план: среда, в которой осуществляется творчество; творческий продукт; творческий процесс; творческая личность [2, с. 348].

Новизна, как критерий творчества, входит почти во все определения и является ключевым словом. Однако, представление о новизне у различных авторов сильно различается. Одни подчеркивают субъективный характер новизны, то есть ее значимость для самого субъекта-творца, считая неважным, признает ли идею общество. Другой подход отмечает, что новизна может характеризовать лишь отдельные моменты деятельности, например, творческую разработку уже известной идеи. Третий взгляд акцентирует внимание на социальной значимости новизны. Но в любом случае, именно термин "новизна" является системообразующим по отношению к представлению о творчестве (Дж. Гилфорд, А.М. Матюшкин, Я.Л. Пономарев, Н. Торренс и др.). Невозможно создать новое безотносительно к чему-то, вообще. Новое может быть новым только в сравнении со старым, со стереотипом. Новизна, как критерий анализа креативности может относиться как к оценке результата творческой деятельности, так и к измерению креативности как вида активности, как процесса.

Различают познавательную активность двух типов: направленную на усвоение, приобретение, применение уже имеющегося в опыте индивида или человечества в целом (интеллектуальная деятельность, активность) и направ-

лено на поиск нового, оригинального решения, оно приобретает статус деятельности и представляет собой сложную многоуровневую систему. В этой системе выделяются специфические мотивы, цели, способы действия, фиксируются особенности их динамики [8, с. 79].

В современных трактовках творческого процесса большое внимание уделяется не столько принципу деятельности, сколько принципу взаимодействия, поскольку творчество возникает в ситуации рассогласования цели и результата. Таким образом, творческая деятельность понимается как развивающее взаимодействие, механизм движения которого имеет определенные фазы функционирования [9, с. 52].

Итак, все вышесказанное заставляет нас смотреть на процесс творческой деятельности как на необходимое условие существования личности, и все. Что выходит за пределы рутины и в чем заключена хоть йота нового, обязано своим происхождением творческому развитию человека, которое обнаруживается во всей своей силе уже в самом раннем детстве.

Список цитированных источников:

1. Радынова, О.П. Музыкальное развитие детей: В 2-х частях / О.П. Радынова. - М.: Гуманитарный изд. Центр ВЛАДОС, 1997.
2. Пономарев, Я.А. Психология творчества / Я.А. Пономарев. - М, 1990.
3. Гришанович, Н.Н. Концепция художественно-эстетического образования учащихся общеобразовательных школ Белоруссии / Н.Н. Гришанович. - Мн., 1991.
4. Галин, А.Л. Личность и творчество / А.Л. Галин. - М., 1989.
5. Королева, Т.П. Методическая подготовка учителя музыки: педагогическое моделирование / Т.П. Королева. - Мн., 2003.
6. Дмитриева, Л.Т., Черноиваненко, Н.М. Методика музыкального воспитания / Л.Т. Дмитриева, Н.М. Черноиваненко. - М. Академия, 2000г.
7. Рубинштейн, С.Л. Основы общей психологии / С.Л. Рубинштейн. - СПб.: "Питер", 1999, 720с: (Серия "Мастера психологии").
8. Безбородова, Л.А., Алиев, Ю.Б. Методика преподавания музыки в общеобразовательных учреждениях. / Л.А. Безбородова, Ю.Б. Алиев. - М.: Академия, 2002.
9. Кульневич, С.В., Лакоценина, Т.П. Не совсем обычный урок: практическое пособие / С.В. Кульневич, Т.П. Лакоценина. - Воронеж, «Учитель», 2001.

## **МОДЕЛИРОВАНИЕ ТЕКСТОВЫХ ЗАДАЧ КАК СРЕДСТВО МАТЕМАТИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ**

**Левчук З.К.**, кандидат педагогических наук, доцент  
(г. Витебск, УО «ВГУ им. П.М. Машерова»)

Одним из направлений обновления курса математики при выработке концепции начального математического образования А.А. Столяр назвал гуманизацию обучения путем развития младших школьников [2]. При этом под математическим развитием, как отмечается в трудах доктора педагогических наук А.В. Белошистой, понимается «целенаправленное и методически организованное формирование совокупности взаимосвязанных основных (базовых) свойств и качеств математического мышления ребенка и его способности к математическому познанию действительности» [1].

А результатами математического развития учащихся являются: сформированные у них приёмы умственной деятельности (анализ, синтез, абстрагирование, обобщение, сравнение, классификация); умения строить индуктивные и дедуктивные рассуждения; наличие практико-ориентированной интуиции в приме-

нении математических знаний; формирование самостоятельности в учебно-познавательной деятельности; целенаправленность, организованность, активность, критичность математического стиля мышления [1]. То есть математическое развитие учащихся младшего школьного возраста обеспечивает их личностное совершенствование, что в сочетании с нравственным воспитанием служит гуманизации образования.

Проведенное нами исследование показало, что одним из критериев математического развития учащихся является умение решать текстовые задачи. Это подтверждает и тот факт, что 83% учащихся с низким уровнем математического развития не справляются с решением текстовых задач.

Анализ полученных результатов исследования привёл к предположению о том, что путём применения моделирования текстовых задач по линии усложнения моделей от предметных до логико-символических можно научить учащихся решать текстовые задачи и, как следствие этого, повысить уровень математического развития младших школьников, обеспечивая гуманизацию начального математического образования.

Поэтому в целях доказательства гипотезы для формирования умений анализировать информацию, заложенную в задаче, сначала применяются приёмы выделения условия и вопроса задач различной математической структуры. Ученикам предлагаются текстовые задачи, предметные области которых содержат множества с их числовыми характеристиками, расположенными вначале, после или внутри вопроса задачи; величины с их числовыми значениями или отвлеченные числовые данные, включенные в различном порядке по отношению к требованиям задач. На основе анализа текста задачи учащиеся схематически иллюстрируют её структуру, с помощью «окошек» представляют числовые данные и знаком «?» обозначают требование задачи.

Таким образом, ещё до решения задач ученики строят простейшие модели вида:  $\square ?$ ;  $\square ? \square$ ;  $? \square$ .

После такой аналитической деятельности целесообразен переход к овладению синтезом, когда по представленной учителем модели, ученики сами сочиняют задачу. Выполнение заданий этого вида поливариантно, поэтому способствует развитию математической речи учащихся, позволяет каждому привести и обосновать свой пример. Особенно интересны задачи, в которых предметная область и числовые данные включены в вопрос. Например: «Какая цена тетради, если 6 тетрадей стоят 600 рублей?».

На следующем этапе исследования учащиеся выделяют математическую сущность текстовых задач с помощью предметного моделирования. С этой целью используются зарисовки или множества предметов с их числовыми характеристиками.

Предметное моделирование позволяет учащимся перейти к математизации ситуации, представленной в задаче, и записать её решение. Это служит генетическому формированию математических понятий [2]. Затем предметное моделирование сменяется схематическим, когда множества иллюстрируются геометрическими фигурами.

Наряду с предметным и схематическим моделированием ученики выполняют семантический анализ задач и учатся строить текстовые и табличные краткие записи, позволяющие выделять основные слова, указывающие на связи между данными и искомыми.

Затем строятся графические и символические модели задач с помощью отрезков, чисел и вопросительных знаков. Некоторые задачи моделируются с помощью диаграмм.

Следует отметить, что для успешного моделирования текстовых задач сначала в процессе повторения задачи учитель поясняет и строит модель, затем модель строится вместе с учениками с их пояснениями, далее учащиеся из ряда предложенных различного вида моделей выбирают наиболее оптимальную модель с обоснованием своего выбора. Далее ученики выбирают модели задач из одного вида моделей, соответствующих и не соответствующих рассматриваемой задаче, доказывая целесообразность своего выбора.

На следующем этапе учащиеся сами строят модели текстовых задач с обоснованием построения. По модели объясняется смысл числовых данных и повторяется вопрос задачи. Затем выполняется поиск решения задачи.

Таким образом исследование показывает, что для большинства учащихся большое значение в их математическом развитии имеет специальная работа по моделированию различных текстовых задач, способствующая формированию аналитического и синтетического мышления учащихся, развитию их математической речи, формированию умений решать текстовые задачи любой математической структуры.

Список цитированных источников:

1. Белошистая, А.В. Методика обучения математике в начальной школе. – М.: Гуманитар. изд. центр ВЛАДОС, 2005. – 455 с.
2. Методика начального обучения математике. / В.Л. Дрозд, А.Т. Катасонова, Л.А. Латотин и др.; Под общ. ред. А.А. Столяра, В.Л. Дрозда. – Мн.: Выш. шк., 1988. – 254 с.

## **УМЕНИЯ КАЛЛИГРАФИЧЕСКОГО ПИСЬМА КАК ЦЕЛЬ И РЕЗУЛЬТАТ ОБУЧЕНИЯ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ ПИСЬМУ**

**Леонова-Кирдик Л.В.**, студентка 5 курса  
(г. Гродно, УО «ГрГУ им. Я. Купалы»)

Научный руководитель – Шинтарь З.Л., кандидат педагогических наук, доцент

Целью школьного образования является творческая организация учебного процесса, направленного на личностное развитие учащихся.

В начальном обучении важное место занимает система языковых знаний, умений и навыков, в которой особое место отводится письму, как наиболее сложной, осознанной форме речевой деятельности [7]. Разработке проблемы обучения детей письму посвящены исследования М.М.Безруких [2], Л.С. Выготского [4], А.Р. Лурия [7]. Вместе с тем в методических трудах основное внимание уделяется обучению письму как системе отношений между звуками и буквами при обучении грамоте. Обучение детей каллиграфическому письму представлено лишь в некоторых исследованиях [1; 5; 6; 9].

Анализ работ указанных авторов и практики работы учителей позволил установить, что имеется необходимость более четкой систематизации умений каллиграфического письма, позволяющей использовать их как цель и результат обучения младших школьников письму: а) в любой системе обучения, б) с целью развития учащихся.

Для решения поставленной задачи будем использовать *определение письма как процесса воспроизведения букв и их комплексов на бумаге с помощью*



*определенных движений рукой.* Его психофизиологический механизм представлен слухо-артикуляционным, зрительно-двигательным и рукодвигательным компонентами [2; 7].

Организация обучения письму способствует:

- 1) поднятию на новый уровень наглядно-образного и отвлеченного мышления учащихся, необходимого для восприятия конфигурации букв;
- 2) совершенствованию способности к зрительному восприятию различных форм;
- 3) становлению умения ориентироваться в пространстве листа, строки, легко определять пространственные отношения между элементами письма;
- 4) укреплению руки, улучшению координации движений, развитию умения самостоятельно управлять всей сложной системой действий пишущей руки;
- 5) формированию у младших школьников внутренней потребности в аккуратном, разборчивом, эстетически выдержанном оформлении всех выполняемых записей.

Таким образом, процесс обучения каллиграфическому письму – это организация синтетического акта мышечной и интеллектуальной деятельности ученика.

В развитых формах процесс письма протекает так, что его техническая сторона работает в своеобразном автоматическом режиме, как навык. Контроль за ним протекает на подсознательном уровне.

Смысловая же сторона проявляет себя как сложное умение.

Приобретаемые человеком умения не только определяют качество его деятельности и обогащают опыт, но могут стать свидетельством уровня общего умственного развития человека, качеств его ума. Легкость и быстрота овладения умением говорят о высоком уровне способностей данного человека.

Сформировать навык каллиграфического письма, значит научить выполнять учебную деятельность, связанную с умениями анализировать буквы и буквенные комплексы на уроках письма, так как Р.С. Немов утверждает, что *умение* – это элемент деятельности, позволяющий что-либо делать с высоким качеством, например, точно и правильно выполнять какое-либо действие, операцию, серию действий или операций [8].

В этой связи возникает необходимость в выделении конкретных умений ученика, которые необходимо сформировать для обеспечения каллиграфического письма. Эти умения скомпонованы в соответствии с качественными показателями каллиграфического письма: графически грамотного, чёткого и устойчивого написания букв и соединений, связного и скорого письма. К ним относятся:

- умение соблюдать размеры рабочей строки (все элементы букв надо доводить до верхней и нижней линейки рабочей строки);
- умение соблюдать правильный и единообразный угол наклона при письме (тетрадь должна лежать с наклоном; все линии надо вести на центр груди);
- умение соблюдать одинаковые интервалы между письменными знаками (расстояние между элементами, буквами на строке, между словами в предложении должно равняться примерно букве *n* строчной; ширина букв должна быть одинаковой);
- умение соединять элементы в букве, буквы в слове (по алгоритму трех видов соединения (верхнее, нижнее, средне-плавное));
- умение писать буквы и комплексы плавно и связно (надо знать начальную точку для письма каждого элемента, чтобы безотрывно писать целую букву;

надо знать начальную точку для письма каждой буквы, чтобы безотрывно писать несколько букв, останавливаясь лишь в начальной точке);

– умение писать без напряжения (при письме линий вниз рука напрягается: считаем 1,2,3; при письме линий в сторону-вверх рука расслабляется- считаем: и);

– умение писать быстро (скорость письма для первого класса 7-15 букв в минуту);

– умение писать красиво (на протяжении всего обучения письму вырабатываются критерии красивого письма: чисто, без помарок, четко [9]).

Обучение детей каллиграфическому письму, по мнению специалистов, способствует развитию детей. Однако, чтобы более эффективно осуществлять развитие учащихся в ходе обучения любому предмету, необходимо, как указывают психологи и дидакты, включать учащихся в такие виды деятельности, которые развивают двигательную, интеллектуальную, волевою, эмоциональную и мотивационную сферы личности.

Анализ школьной практики обучения письму показал, что учителя широко используют дидактические игры, наглядные пособия и упражнения, которые вызывают у младших школьников заинтересованность, стремление участвовать в различных учебных ситуациях и связанные с ними радостные переживания [5; 6]. Однако деятельность учащихся в большинстве случаев носит репродуктивный характер, требующий активного функционирования восприятия и процессов памяти. Задания, которые активизируют мыслительную деятельность учащихся и предполагают выполнение операций сравнения, вычленения, классификации, обобщения и др., используются учителями крайне редко. Развитие умений каллиграфического письма происходит стихийно, в основном благодаря тому, что авторы пособий, которыми пользуются учителя, стремились при создании учебного материала вызвать у детей интерес к занятиям, радость, удовольствие, используя присущие этому возрасту пылкость ума, направленность на преодоление небольших трудностей, стремление к необычному, новому. В целом можно сказать, что в массовой школьной практике не сложился определенный взгляд на развитие интеллектуальных умений при обучении каллиграфическому письму как на одну из специальных и важнейших на начальном этапе педагогических задач.

С позиции современных педагогических и психологических концепций формирование умений каллиграфического письма должно учитывать следующее. Во-первых, эти умения необходимо рассматривать не только как компонент интеллектуальной сферы, но и как один из результатов развития всех психических сфер во взаимосвязи. Известно, что эффективное развитие мыслительных операций происходит лишь при условии активного функционирования мотивационной, волевой, эмоциональной и других сфер психики человека [3]. Следовательно, формирование умений каллиграфического письма не может не опираться на активизацию мотивационных состояний (заинтересованности, любопытства, желания и др.), эмоций и чувств учащихся.

К умениям содержательно-операционного уровня относятся прежде всего интеллектуальные умения: анализировать, синтезировать, сравнивать, обобщать, устанавливать причинно-следственные связи, классифицировать. Именно их формирование и представляет собой основной перечень развивающих задач обучения каллиграфическому письму в начальной школе.

Рассмотрим кратко интеллектуальные умения каллиграфического письма на основе выделенных выше его характеристик: графическую грамотность, каллиграфическую чёткость и устойчивость написания букв и соединений, связность и скорость письма.

Для формирования графической грамотности необходимы умения: обобщать буквы по одному из элементов, исключать букву из группы по отсутствию у нее общего с ними элемента, находить общий элемент в буквах, сравнивать буквы, находить указанный элемент в буквах, составлять группы букв на основе общего элемента, продолжать ряд букв на основе одного из элементов, списывать письменные буквосочетания и находить их в печатном тексте.

Для выработки каллиграфической четкости и устойчивости письма важны умения: называть и записывать основные элементы письменного алфавита, находить их шаблоны, писать отдельные буквы и их соединения, сравнивать элементы в буквах по их пространственному расположению, по размеру, комментировать правила написания отдельных элементов в буквах, сравнивать написание общего элемента в разных буквах, выполнять логические упражнения и др.

Для отработки связности и скорости письма требуются следующие умения: безотрывно писать несколько букв, слогов, трехбуквенных слов, списывать текст с уточнением, выписывать из текста слова с указанными орфограммами безотрывно, писать росчерки по прописи, рисовать узоры-бордюры, безотрывно писать элементы в сочетании по 2, 3, 4, составлять узоры-росчерки, определять алгоритмы соединений букв, списывать с письменного текста, и др.

Таким образом, обучение младших школьников каллиграфическому письму обеспечивает формирование умений каллиграфического письма двух уровней: умений писать буквенные знаки и умений, развивающих мотивационную, интеллектуальную, эмоциональную, волевою сферы личности ученика. Результативность сделанных выводов подтверждена экспериментально: высокий уровень сформированности умений каллиграфического письма отмечен у 34,61% учащихся экспериментального класса и у 11,54% учащихся контрольного класса. Низкий уровень сформированности умений каллиграфического письма показали 11,54% учащихся экспериментального класса и 34,61% учащихся контрольного.

Следовательно, обучение учащихся первоначальному письму будет иметь развивающий характер, если будет включать наряду с тренировочными упражнениями разнообразные по форме и содержанию умственные и практические осмысленные действия (анализ, синтез, сравнение, группировку, конструирование и реконструирование буквенных знаков). Это создает оптимальные условия для формирования умений воспроизведения букв и их соединения в комплексы.

Список цитированных источников:

1. Агаркова, Н.Г. Основы формирования графического навыка у младших школьников / Н.Г. Агаркова // Начальная школа. – 1999. – №4. – С.23.
2. Безруких, М.М. Как научить ребёнка писать красиво / М.М. Безруких // Вопросы психологии. – 1974. – №4. – С.44.
3. Белова, Г.Н. Формирование интеллектуальных умений у младших школьников в процессе обучения иностранному языку: Методическое пособие / Г.Н. Белова. – Калининград: Калининградский университет, 1999. – 30 с.
4. Выготский, Л.С. Мышление и речь: Избранные психологические исследования / Л.С. Выготский. – М.: Изд-во РСФСР. – 1959. – 358с.
5. Желтовская, Л.Я. и др. Формирование каллиграфических навыков у младших школьников / Л.Я. Желтовская, Е.Н. Соколова. – М.: Просвещение, 1987. – 125с.
6. Илюхина, В.А. Особенности формирования графических навыков и анализ ошибок при письме / В.А. Илюхина // Начальная школа. - 1999. - №8. - С.45-49.
7. Лурия, А.Р. Об историческом развитии познавательного процесса. Экспериментально-психологические исследования / А.Р. Лурия. М.: «Наука», 1974. – 172 с.
8. Немов, Р.С. Психология. Книга 1 / Р.С. Немов. – М.: Гуманитарный издательский центр ВЛАДОС, 1997. – 681 с.
9. Шинтарь, З.Л. Каллиграфия: метод. рекомендации / З.Л. Шинтарь. – Гродно: ГрГУ., 2001. – 27 с.

## ИМИДЖ СОВРЕМЕННОГО УЧИТЕЛЯ КАК ВАЖНЫЙ ФАКТОР ВОСПРИЯТИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ПРОФЕССИИ

**Лисовская А.П.**, учащаяся 4 курса  
(г. Полоцк, Полоцкий колледж УО «ВГУ им. П.М. Машерова»)  
Научный руководитель – Чалей И.Д., преподаватель,  
магистр педагогических наук

Каждый из нас создает определенный образ - имидж - представление о человеке, складывающееся на основе его внешнего облика, привычек, манере говорить, менталитета, поступков и т.д. [5].

Имидж – это специально конструируемый образ для потенциальных обучающихся и всех участников целостного педагогического процесса, который должен соответствовать их ожиданиями и потребностям [4].

Система профессионального образования педагогов уделяет достаточно внимания повышению квалификации учителя, но формирование педагога как гармонически развитого субъекта, у которого качества ума удачно сочетаются с физической развитостью, внешней привлекательностью, хорошими манерами, обладающего адекватной самооценкой и развитой Я-концепцией, часто остается вне поля деятельности образовательных учреждений. Один из путей гуманизации образования и повышения эффективности педагогической деятельности – формирование индивидуального имиджа педагога, учитывающего специфику педагогического труда.

Имидж имеет не меньшее значение, чем культура поведения. Другими словами, он является определенной визитной карточкой учителя и важнейшей составляющей формирования первого впечатления о личности, поскольку, как правило, воспринимается окружающими как знак привлекательности или непривлекательности [5].

Имидж – образ, система внешних характеристик человека, которая создает или подчеркивает неповторимое своеобразие личности и всегда отражает индивидуальность, являясь ее внешней, обращенной на других людей стороной. Элементы имиджа приобретают значение символов данной личности, их значимость не ограничивается лишь отражением внешности, а становится неотъемлемой частью характера и индивидуальности человека, формирует отношение к нему других людей. От имиджа человека в значительной степени зависит то, как он будет воспринят другими.

Деятельность личности раскрывается через процессуальную составляющую имиджа. Это то, как человек делает что-либо. Насколько он энергичен, как быстро реагирует на ситуации, как легко умеет переключаться с одного вида действий на другие, насколько эмоционально он реагирует на какое-либо событие, какие эмоции преобладают в общении.

Ядро имиджа составляют позиции, установки и легенда. Для современного имиджа очень важно, чтобы позиции и установки личности соответствовали психологии "победителя".

Специалисты по имиджелогии нужны везде, а в школе – в первую очередь. Необходимо не только теоретически обосновать природу, характеристику и типы имиджа учителя, но и создать самим инструментарий по его формированию. Принимая решения в условиях дефицита информации, а в ряде случаев из-за отсутствия времени, а то и просто нежелания думать, мы заменяем построение сложного и углубленного портрета человека его имиджем – знаковым заместителем.

лем, отражающим его основные черты. Это могут быть и черты, которые хотят из нас спроецировать [5].

Имидж педагога – эмоционально окрашенный стереотип восприятия образа учителя в сознании воспитанников, коллег, социального окружения, в массовом сознании. При формировании имиджа учителя реальные качества тесно переплетаются с теми, которые приписываются ему окружающими [5, с. 46].

Психологи выделяют создателей имиджа:

- 1) сам человек, который продумывает, какой гранью повернуться к окружающим, какие сведения о себе представить;
- 2) имиджмейкеры – профессионалы, занимающиеся созданием имиджа для известных лиц: политиков, государственных деятелей, артистов и т.п.;
- 3) большую роль в создании имиджа играют средства массовой информации: печать, радио, телевидение;
- 4) его создают и окружающие люди – друзья, родные, сотрудники.

Опираясь на имеющиеся определения имиджа, выделим его основные составляющие. Наиболее значимые из них: внешний облик; использование вербальных и невербальных средств общения; внутреннее соответствие образа профессии - внутреннее "Я".

Внешний облик помогает человеку привлечь к себе внимание, показаться не только симпатичным человеком, но и прекрасным учителем. Педагог всем своим внешним обликом должен располагать к себе учащихся и взрослых. В нем постоянно должны отражаться богатый внутренний мир, любовь к детям и забота о них. Следует всегда помнить, что дети учатся у взрослых людей правильно одеваться. В манере одеваться проявляется одно из главных правил: красиво выглядеть – значит проявлять уважение к окружающим людям. Правильный выбор одежды помогает добиться профессионального успеха. Избегая недоверчивого отношения коллег к своим профессиональным качествам, не следует появляться на работе в ультрамодной одежде. Уже сегодня мы вправе говорить о профессиональном имидже, которому должны соответствовать представители различных профессий – идеальный учитель, идеальный врач, идеальный инженер, идеальный предприниматель и т.д.

Что и как мы говорим, умеем ли словом настроить человека на себя, какие жесты и позы при этом мы демонстрируем, что происходит с нашей мимикой, как мы сидим, стоим и ходим – все это влияет на восприятие нас другими людьми. Для улучшения своего профессионализма учителю необходимо обратить внимание и на умение представить себя окружающим наиболее выгодным образом.

Доказано, что 35% информации человек получает при вербальном общении и 65% – при невербальном. Внутреннее соответствие образа профессии - внутреннее "Я", на наш взгляд, ведущее из составляющих педагогического имиджа, поскольку умение нравиться и располагать к себе других людей выступает необходимым качеством в профессиональных и личностных контактах.

Таким образом, секрет успеха профессионального имиджа будет напрямую зависеть от того, насколько вам удастся создать облик, соответствующий ожиданиям других людей. Именно поэтому в рамках традиционных научных дисциплин – психологии, экономики, социологии, политологии – появляются специальные научно-практические отрасли: теория и практика рекламы, public relations, имиджология и другие, основным предметом которых становится формирование образов, в том числе и социальных. Оперируя преимущественно в пространстве символов, они, тем не менее, способствуют решению задач в реальной жизни.

Образ призван подчеркнуть неповторимость личности и рассказать о внутреннем мире человека, его характере. Он формирует отношение людей к его обладателю. А правильно созданный образ формирует позитивное отношение людей, составляющие которого – уважение, симпатия, признание, доверие.

Профессия педагога особенная, ведь он всегда на виду у большой аудитории и должен находиться в центре внимания. Ему как публичному человеку необходимо понимать, что внешний вид – это мощный инструмент выстраивания отношений с людьми. Именно поэтому учителю просто необходимо хорошо выглядеть: строго и аккуратно. Нужно заметить, что под «строго» имеется в виду не скучно, закрыто и бесформенно. Подразумевается деловой стиль, который может быть женственным и совсем не мрачным. А также- макияж, стрижка, укладка, ухоженные ногти.

Понятие «образ» включает в себя и умение общаться, искусство говорить и слушать. Немаловажной составляющей также является правильный выбор тона разговора, тембра голоса и жестикологии [3].

Следует отметить, что для создания привлекательного образа и симпатии учеников учителю необходимо пользоваться следующими приёмами:

- улыбаться;
- смотреть на разные ситуации с юмором и уметь посмеяться над собой;
- быть естественным;
- делать комплименты;
- следовать правилам этикета;
- быть дружелюбным.

Для того чтобы установить, каково влияние имиджа современного учителя на восприятие педагогической профессии, учащимся младших классов ГУО «СШ №2 г. Полоцка» было предложено анкетирование «Описание внешнего облика современного учителя». Вопросы анкеты:

1. Какое выражение лица должно быть у современного учителя?
2. Какое телосложение должен иметь современный учитель?
3. Какая причёска должна быть у современного учителя?
4. Как обязан быть одет современный учитель?
5. Какого цвета одежду должен носить современный учитель?
6. На что вы обращаете внимание при первой встрече с учителем?
7. Какие качества учителя вы цените больше всего?

Желаемый образ современного учителя для учеников начальных классов: улыбающийся, с аккуратной причёской, в костюме, предпочтительнее спокойных тонов, добрый.

Эта же анкета была предложена учащимся Полоцкого колледжа УО «ВГУ им. П.М. Машерова». В перечень основных характеристик современного педагога, кроме указанных выше, они включили справедливость. Исследование показало, что и младшие школьники, и учащиеся хотят видеть перед собой профессионала не только в области образования, но и в области визуальной привлекательности и личного обаяния. Как бы ни был профессионально подготовлен учитель, он обязан постоянно совершенствовать свои личностные качества, создавая таким образом собственный имидж.

#### Список цитированных источников:

1. Бодалев, А.А. Формирование понятия о другом человеке как личности: учебное пособие для вузов / А.А. Бодалев: – Л.: ЛГУ, 1970. – 256 с.
2. Демидова, И.Н. Ваш гардероб-стиль-имидж: учебное пособие / И.Н.Демидова. – Минск: Миринда, 2008. – 264 с.

3. Ерзекова, Н.В. Искусство красиво одеваться: учебное пособие для вузов / Н.В. Ерзекова: – Рига: Импакт, 2007.
4. Калюжный, А.А. Содержание профессиональной подготовки учителя к нравственному воспитанию школьников [Текст]: учебное пособие А.А. Калюжный: - Алматы: Изд-во АГУ им. Абая. 1994. - 369 с.
5. Мухина, В.С. Возрастная психология: учебное пособие / В.С.Мухина. – М.: Академия, 1997. – 283 с.
6. Рюкле, Х. Ваше тайное оружие в общении: мимика, жест, движение: учебное пособие для вузов / Х.Рюкле. – М.: Интерэксперт, 1996. – 216 с.

## **ПОЗНАВАТЕЛЬНО-ПРАКТИЧЕСКАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ КАК СРЕДСТВО УМСТВЕННОГО РАЗВИТИЯ ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА**

**Лятецкая И.Н.**, магистрант  
(г. Брест, УО «БрГУ им. А.С. Пушкина»)

Научный руководитель – Казаручик Г.Н., кандидат педагогических наук, доцент

В настоящее время актуальна проблема поиска эффективных средств, которые бы способствовали умственному развитию детей младшего дошкольного возраста и учитывали бы возрастные и индивидуальные особенности ребенка. Так, проблемой использования дидактических игр как средства умственного развития занимались В.Н. Аванесова, З.М. Богуславская, Р.И. Жуковская, Е.И. Тихеева, А.П. Усова. Работы Е.В. Заики, Н.Ю. Шлат показали эффективность использования логических (интеллектуальных) игр в целях умственного развития детей дошкольного возраста. Л.Р. Аносова, Л.С. Вакуленко, Н. Гавриш исследовали возможности художественного слова для умственного развития детей. Е.А. Смолер теоретически обосновала и практически доказала значимость эвристической деятельности в формировании интеллектуальной активности дошкольников. В работах Н.А. Барановой, М.П. Голощекиной, Г.В. Кособуцкой, И.В. Стародубцевой средством умственного развития детей дошкольного возраста являются физические упражнения. Вопросами использования познавательно-практической деятельности в развитии детей дошкольного возраста занимались И.И. Бычкова, А.В. Корзун, Г.А. Кудрявцева, Е.И. Смолер. Тем не менее, проблема познавательно-практической деятельности как средства умственного развития детей младшего дошкольного возраста не достаточно хорошо изучена и требует рассмотрения. Исходя из этого, в своем исследовании мы поставили цель: разработать методическое обеспечение процесса умственного развития детей младшего дошкольного возраста в познавательно-практической деятельности.

Учитывая значимость умственного развития в становлении личности ребенка, а также большой потенциал познавательно-практической деятельности была разработана методика и проведен педагогический эксперимент, включающий три этапа: констатирующий, преобразующий и контрольный.

Цель констатирующего этапа заключалась в определении уровня умственного развития детей младшего дошкольного возраста на начало проведения эксперимента. В результате проведения констатирующего этапа эксперимента дети экспериментальной и контрольной групп (ЭГ и КГ) продемонстрировали следующий уровень умственного развития: а) экспериментальная: высокий уровень – 0 %, средний – 38 %, низкий – 62%; б) контрольная группа: высокий уровень – 2 %, средний – 37 %, низкий – 61 %. Статистически значимых различий по критерию  $\chi^2$  между дошкольниками обеих групп не выявлено (см. таблицу).

Таблица – Уровень умственного развития ЭГ и КГ на констатирующем этапе эксперимента

Уровень развития	Экспериментальная группа		Контрольная группа		Статистическая значимость различий между ЭГ и КГ
	абсол. числ.	%	абсол. числ.	%	
Высокий	0	0	1	2	$\chi^2 = 0,997$
Средний	16	38	15	37	
Низкий	26	62	25	61	

На основе анализа результатов констатирующего этапа эксперимента был разработан и проведен преобразующий этап, в ходе которого апробировалась методика умственного развития детей младшего дошкольного возраста в процессе организации познавательно-практической деятельности. При организации познавательно-практической деятельности в процессе умственного развития дошкольников, мы придерживались следующих положений:

- младшим дошкольникам присуща потребность в познании, которая проявляется в любознательности и активной позиции по отношению к окружающей действительности;
- познавательно-практическая деятельность в увлекательной форме развивает все мыслительные процессы: ощущение, восприятие, мышление, память, воображение, внимание, а также разнообразные способы познания;
- познавательно-практическая деятельность является эмоционально-окрашенной, что эффективно сказывается на процессе познания и стимулирует развитие любознательности;
- познавательно-практическая деятельность позволяет помочь ребенку избавиться от неуверенности, страха допустить ошибку, что позволяет усилия направить на познавательную деятельность.

В процессе познавательно-практической деятельности соблюдались следующие условия. Мы косвенно управляли деятельностью ребенка, исключая прямое воздействие и предоставляя возможность для полноценной самоорганизации и саморазвития. В процессе организации познавательно-практической деятельности ориентировались на зону ближайшего развития, где обучение опережало развитие, стимулируя активность ребенка. Младшим дошкольникам предлагались задания разных типов, уровней сложности и вариативное их использование, что позволило разнообразить процесс взаимодействия с детьми и развивать психические процессы и способы познания. В ходе преобразующего этапа эксперимента реализовывались индивидуальный и дифференцированный подходы, позволяющие учитывать индивидуальные особенности дошкольников, уровень умственного развития детей. Процесс взаимодействия с ребенком был эмоционально насыщенным, что позволяло младшим дошкольникам не только удовлетворить гедонистическую функцию от проделанной работы, но и реализовать творческий потенциал личности. Была создана развивающая предметно-пространственная и ландшафтная среда. Она включала в себя разнообразные атрибуты, схемы, модели для организации познавательно-практической деятельности, что способствовало развитию познавательной активности и предоставляло возможность детально рассмотреть изучаемые предметы и явления.



Разработанная методика предполагает взаимодействие педагога с ребенком индивидуально либо по микрогруппам вне занятий. Методика обеспечивает решение основных задач программы дошкольного образования «Пралеска», а также ее содержание имеет ряд дополнительных сведений, доступных для освоения детьми младшего дошкольного возраста, которые позволяют создать целостное представление о рассматриваемых предметах, явлениях. Тематическое содержание познавательно-практической деятельности ежемесячно изменялось и имело смысловое соответствие с темами занятий.

Разработанная методика включала задания разных типов: обследовательские, креативные и оргдеятельностные. Обследовательские задания предусматривали исследование объекта по определенному алгоритму. Они позволяли младшим дошкольникам, взаимодействуя с предметами, узнавать их новые свойства и качества. Так, организовав изучение снега, дети познакомились не только с внешними особенностями снега, но со способностью снега при высокой температуре переходить в жидкое состояние, окрашиваться и т. п. Креативные задания были направлены на предоставление возможности ребенку проявить творчество. Например, в ходе ознакомления с различными видами бумаги детям предложили создать рисунок по желанию на подходящей бумаге (тонированной, цветной, «с набрызгом» и т. п.). Оргдеятельностные задания позволили младшим дошкольникам освоить основы контроля собственной деятельности и деятельности других детей. Допуская ошибки, влияющие на результат познавательно-практической деятельности, дети анализировали свои действия, прогнозировали ход действий. Использование разнообразных типов заданий позволило развивать все психические процессы (ощущения и восприятие, память, мышление, воображение, внимание) и способы познания.

Методика содержала задания разных уровней сложности. Реконструктивный уровень сложности включал деятельность детей в частично измененной ситуации, с которой дошкольники знакомы. Например, после ознакомления со свойствами снега, младшим дошкольникам предлагалось определить самостоятельно и проверить, где быстрее растает снег: на подоконнике, на батарее, на полке в групповой комнате. Логический уровень сложности требовал логической переработки усваиваемых знаний. Данный уровень был характерен для задания, во время которого младшие дошкольники познакомились с процессом выпечки хлеба. Использование различных уровней сложности позволило разнообразить процесс организации познавательно-практической деятельности и активизировать развитие мыслительных процессов и способов познания.

Во время проведения преобразующего этапа эксперимента учитывалось эмоциональное состояние детей: если ребенок не хотел заниматься либо плохо себя чувствовал, экспериментатор переносил время взаимодействия с дошкольником на другой день. Дети с удовольствием участвовали в познавательно-практической деятельности. Первоначально ведущую роль взял на себя экспериментатор. Затем с увеличением активности детей и с появлением все большего интереса к проводимой деятельности участие взрослого свелось к минимуму.

Познавательно-практическая деятельность обогатила и активизировала словарный запас детей. В речи они стали применять различные слова и словосочетания, не используемые ими ранее: «хлопок», «льняная ткань», «кремний», «мрамор», «бальзамин» и т. д. Дети стали лучше анализировать проблемные ситуации, аргументировать выводы. Решая проблемные ситуации, каждый младший дошкольник хотел высказать свое предположение, приводя аргументированные, как ему казалось, доказательства.

Для выявления эффективности разработанной и апробированной на преобразующем этапе эксперимента методики умственного развития младших дошкольников в процессе познавательно-практической деятельности был проведен контрольный этап. На данном этапе исследования мы ставили следующие задачи:

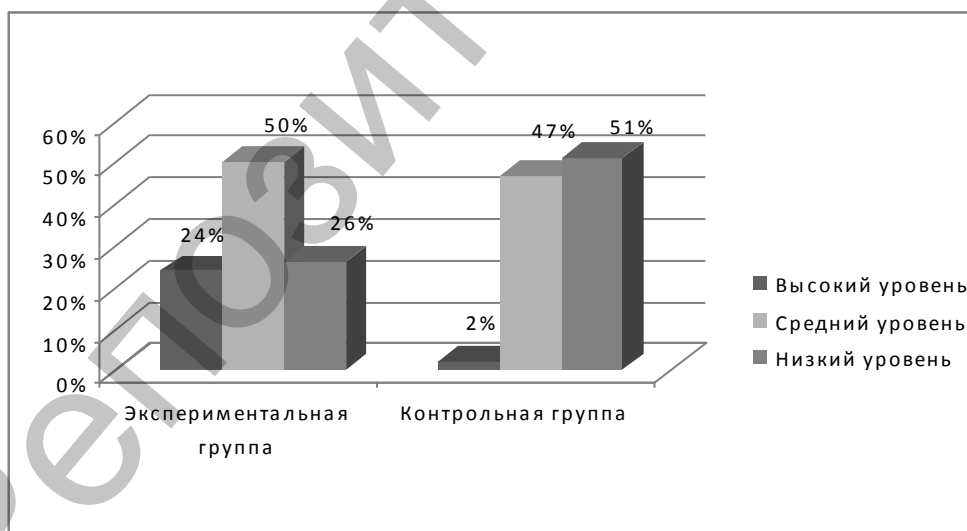
1) выявить динамику умственного развития детей младшего дошкольного возраста;

2) проследить влияние познавательно-практической деятельности на умственное развитие младших дошкольников.

Результаты диагностики показали, что уровень умственного развития детей ЭГ стал намного выше, не только по сравнению с началом проведения эксперимента, но и по сравнению с младшими дошкольниками КГ (см. рисунок). Анализ результатов обнаруживает статистически значимые различия по критерию  $\chi^2$  в уровне умственного развития между детьми ЭГ и КГ по всем выделенным параметрам (способы познания, ощущения, восприятие, мышление, воображение, память, внимание).

Таким образом, анализируя результаты эксперимента, можно утверждать, что познавательно-практическая деятельность способствует умственному развитию детей младшего дошкольного возраста. Данная деятельность содействует развитию ощущений и восприятий дошкольника, способствует усвоению основных сенсорных эталонов. Мышление младшего дошкольника становится наглядно-образным. В процессе познавательно-практической деятельности расширяется объем памяти, формируется произвольное внимание, развиваются способы познания, позволяющие качественно улучшить процесс познания окружающей действительности детьми младшего дошкольного возраста.

Рисунок – Уровень умственного развития детей ЭГ и КГ на контрольном этапе эксперимента



Исходя из результатов педагогического исследования, мы можем утверждать, что познавательно-практическая деятельность способствует умственному развитию детей младшего дошкольного возраста при соблюдении следующих условий. Во-первых, при косвенном управлении педагогом деятельностью ребенка, исключая прямое воздействие и предоставляющего возможность для полноценной самоорганизации и саморазвития. Во-вторых, при ориентации педагога на зону ближайшего развития, которое обеспечивает взаимодействие таким образом, чтобы обучение опережало развитие, стимулируя активность ребенка. В-

третьих, при подборе заданий разных типов и уровней сложности с учетом задач умственного развития младших дошкольников и вариативное их использование. В-четвертых, при реализации индивидуального и дифференцированного подхода во время организации познавательно-практической деятельности, заключающегося в учете индивидуальных особенностей дошкольников и уровня умственного развития детей. В-пятых, при придании процессу познания эмоционально насыщенного характера. В-шестых, при создании развивающей предметно-пространственной и ландшафтной среды, включающей в себя разнообразные атрибуты, схемы, модели для организации познавательно-практической деятельности и обеспечивающей необходимые условия для умственного развития младших дошкольников.

## **РАЗВИТИЕ ТВОРЧЕСКИХ СПОСОБНОСТЕЙ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА В ПРОЦЕССЕ РУЧНОГО ТКАЧЕСТВА**

**Малашенок М.А.**, аспирант 1 года обучения  
(г. Минск, УО «БГПУ им. М. Танка»)

Научный руководитель – Малахова И.А., кандидат педагогических наук, доцент

В современных условиях большое значение придается проблеме развития ребенка-дошкольника как целостной творческой личности. Формирование личности начинается с ранних лет жизни. Именно в дошкольном возрасте у ребенка интенсивно развиваются все психические процессы, закрепляются эстетические нормы поведения, формируются разнообразные умения, развиваются эстетические чувства, элементарное формирование творческой деятельности.

Исследователи детского творчества (Н.А. Ветлугина, Л.С. Выготский, Е.И. Игнатъев, Т.С. Комарова, И.П. Сакулина, И.В. Страхов, Е.А. Флерина) подчеркивали возможность проявления творчества уже в деятельности детей дошкольного возраста. Ученые доказали, что при педагогическом обусловленном руководстве детского творчества можно успешно развивать и оказывать значительное влияние на жизнь и деятельность человека. Особенно актуальна проблема развития творческого потенциала личности на начальном этапе обучения, так как, во-первых, период детства характеризуется общей сензитивностью (В.С. Мухина), во-вторых, в дошкольном возрасте активно совершенствуется воображение, познавательный интерес, активность, играющие важную роль в процессе творчества (Д.Б. Богоявленская, А.Н. Лук, Я.А. Пономарев).

В настоящее время недостаточно разработаны в дошкольной педагогике вопросы, посвященные изучению проблемы развития творческих способностей дошкольников в процессе декоративно-прикладного искусства, методического обеспечения процесса обучения и воспитания в условиях перехода на новые технологии образования. Таким образом, актуальность темы исследования мотивируется рядом факторов: необходимостью повышения уровня духовной культуры подрастающего поколения; социальной значимостью, т.е. необходимостью развития творческого потенциала, начиная с дошкольного возраста; недостаточной разработанностью педагогических аспектов развития творческих способностей дошкольников средствами декоративно-прикладного искусства (ручного ткачества); необходимостью включения ручного ткачества как средства развития творческих способностей в образовательный процесс дошкольных учреждений.

Проблема организации творческой деятельности и формирования лично-

сти исследуются российскими (В. И. Андреевым, Л.А. Венгером, Б.И. Коротяевым, И.Я. Лернером, П.И. Пидкасистым, А.З. Рахимовым, А.Э. Симановским, А.П. Тряпицыной, А.В. Хуторским, В.Э. Чудновским, В.С. Шубинским, Е.Л. Яковлевой и др.) и белорусскими (Н. В. Амасович, Н.Ф. Вишняковой, Ю.А. Ивановым, И.А. Малаховой, В.Н. Наумчиком, И.М. Розетом, Т.А. Старовойтовой и др.) учеными.

Значимость искусства в развитии воображения и творческих способностей дошкольников раскрыта в работах психологов Л. И. Божович, Л. С. Выготского, Е. И. Игнатьева, Я. Л. Коломинского, В. А. Крутецкого, Б. М. Теплова, Д. Б. Эльконина, П. М. Якобсона. Ткачество является одним из самых распространенных видов белорусского народного искусства. Традиционные национальные изделия могут служить богатой основой для художественного творчества детей: давать образцы разных узоров (геометрических, растительных, зооморфных), обогащать представления о многообразии композиции (в полосе, сетке, квадрате и др.). Обучение ткачеству позволяет развить умение гармонично подбирать цвета, удачно стилизовать природные формы и др. «Истоки способностей и дарований детей – на кончиках их пальцев. От пальцев, образно говоря, идут тончайшие ручейки, которые питают источник творческой мысли» – писал В.А. Сухомлинский [3, с. 14].

Отношение ребенка к цвету и использование его в изобразительном творчестве является предметом многочисленных исследований и дискуссий в психологии, психиатрии, психопатии, психопатологии, педагогике, искусствоведении. Исследования отечественных психологов подтверждают, что младенцы уже с первых месяцев жизни способны не только различать предметы неодинакового цвета, но и отличать многие цветовые оттенки (Л. А. Венгер, З. И. Истомина, Н.И. Касаткина, С. В. Мухина и др.) [2, 5]. Диагностическая функция цвета – весьма привлекательная тема для психологов. Однако в данном контексте нас интересуют возможности детей дошкольного возраста в применении цвета как изобразительно-выразительного средства.

Вопрос о декоративных цветовых сочетаниях затрагивался такими исследователями как И.В. Гете, Э. Брюкке, В. Бецольд, Р. Адамс, А. Менцель, С. Виткевич и другие. Ими была сделана попытка указать правила составления таких сочетаний [4]. Следует отметить, что роль цвета в рисунке ребенка полифонична. Он может выполнять обобщенную или знаковую, изобразительную, эстетическую и выразительную функции, т.е. служить признаком объекта, быть художественно-исполнительским средством, являться эмоционально-экспрессивным выражением чувств, переживаний, отношения к себе, к миру, к другим объектам: природе, детям, взрослым, сказочным персонажам, произведениям искусства и др.

Обобщенно-знаковую и изобразительную функции цвета выделяет Р. Арнхейм: «Цвет, в который ребенок раскрашивает деревья на своих рисунках, едва ли имеет специфический оттенок зеленого, выбранный им из сотен цветов различных деревьев» [1].

Нереалистичная трактовка цвета, по версии В. С. Мухиной, помогает ребенку выразить свое положительное или отрицательное отношение к красивому или некрасивому. Положительное отношение выражается яркими, звучными, чистыми цветами; негативное, злое изображается в темных, холодных тонах [5, с. 207]. Ученый выражает общую позицию психологов и педагогов в трактовке детского искусства: «Рисование для ребенка не столько художественная деятельность, сколько своеобразная форма познания действительности» [5, с. 210]. В итоге ученый приходит к мысли, что цвет в рисунках детей зависит, прежде всего, от

тех акцентов, которые дает система воспитания, воздействующая на ребенка. Подводя черту этим дискуссиям, В. Шелби заключает, что на цветовые предпочтения ребенка в равной степени влияет инстинктивное чувство цвета и социокультурный фактор.

В конце 1970-х – 1980-е гг. в науке активно обсуждаются педагогические условия развития у дошкольников чувства цвета и привлечения его как выразительного средства (В. А. Езикеева, Т. Г. Казакова, Д. В. Компанцева, Р. А. Мирошкина). Изобразительная практика, опыт непосредственной работы с детьми показывают, что у детей старшего дошкольного возраста можно развивать эстетическое чувство цвета. Ребенок восприимчив к цвету. Наблюдения за детьми показывают, что цвет сильно воздействует на их эмоциональное состояние: рассматривание предметов, украшенных теплым тоном золотой соломки, вызывает у детей спокойное, тихое восхищение; яркие, богато насыщенные цветом, слущкие пояса – радостное оживление, желание поделиться впечатлениями. Полученные знания о цвете позволяют подвести детей к творческому его использованию, что в свою очередь будет способствовать общему художественному развитию детей.

Нами было проведено исследование по изучению возможности развития у детей чувства цветовой гармонии в процессе ручного ткачества (гобеленоплетения), определяющее уровень осознания детьми некоторых средств художественной выразительности – цвета, колорита, гармонии. Это явилось одним из аспектов развития у детей дошкольного возраста творческих способностей. Для диагностирования детей были подобраны репродукции картин, предложенные детям для рассматривания: И. Грабарь «Мартовский снег», «Февральская лазурь»; А. Ткачев, С. Ткачев «На родной земле»; И. Хруцкий «Портрет жены с цветами и фруктами»; И. Левитан «Март»; К. Юон «Мартовское солнце»; А. Пластов «Сенокос»; И. Шишкин «Сосны, освещенные солнцем»; И. Айвазовский «Утро на берегу залива», «Штиль у крымских берегов».

Были разработаны вопросы: Какая из картин тебе нравится? Почему? Назови, какие цвета есть в этой картине? Как ты считаешь, какого цвета больше всего? Какие чувства возникли у тебя, глядя на эту картину? и т.п.

В результате анализа детских ответов стало очевидно: детям нравятся яркие картины, они интуитивно воспринимают произведения живописи, но затрудняются объяснить, почему им нравится та или иная картина, способны определять колорит картины, но при условии, что он ярко выражен (зеленый, красный), т.е. основные спектральные цвета знакомы детям, их названия находятся в активном словаре ребенка, настроение картины многие определили правильно, но в основном по сюжету или по своим ассоциациям, однако, определить роль цвета в передаче настроения картины дети затруднялись.

На основе результатов, полученных в ходе проведения констатирующего эксперимента, нами была разработана программа «Цветная ниточка». Программа формирующего этапа предполагала: проведение интегрированных занятий на темы: «Волшебные краски», «Радуга», «Цветик-семицветик», «Осенний лес», «Снежинка», «Закладка», «Веселые горки», включающих чтение и анализ художественных произведений: сказки «Крошечка-Хаврошечка»; «Морозко»; «Нестерка»; «Цветик-семицветик» В. Катаева, «Дюймовочка» Г. Х. Андерсена; «Царевна-лягушка», «Золушка» Ш. Перро и др.; стихотворения: «Весна – это я!» Н. Хазри, «Песня о весне», «Цветок» Я. Коласа, «Май», «Весенняя песенка» С. Маршака, «Весна» Н. Некрасова, «Листопад» И. Бунина, «Чудная картина» А. Фета, «Чародейкою зимою...», «Весенние воды» Ф. Тютчева и др.; организацию дидактических игр «Соткем коврик», «Разноцветные косички», «Веселые

клубочки» и др.; проведение исторических экскурсов, познавательных бесед на темы: «В гости к Основе и Утку, в царство к ткацкому станку», «Кто такой ткач», «В мастерской ткача» и др.; организацию практикума по ткачеству: практические упражнения на выбор ребенком из образцов понравившегося гобеленчика с объяснением своего предпочтения (сюжет, цвет, фактура и др.); подбор ниток для ткачества; заправка рамы и др.; организацию консультаций для родителей с использованием наглядного материала и демонстрации «Мастер-класса».

Критериям развития чувства цветовой гармонии детьми являлись дети, которые стали называть большее количество цветов; они способны определить колорит и роль цвета в художественных произведениях; дети могут подбирать гармонические сочетания цветов и обосновывать свой выбор.

В результате проведенного анализа литературы и исследования по изучаемой проблеме позволяет констатировать, что творчество является основой всех человеческих ценностей, оно способствует непрестанному развитию прогресса и движению общества вперед; проблема развития творчества, начиная с ранних лет жизни, социально значима; в искусствоведческой литературе придается большое значение изобразительному искусству и, в частности, декоративно-прикладному искусству (ручному ткачеству) как важному средству, способствующему развитию творчества; развитие чувства цветовой гармонии тесно связано с развитием творческих способностей; все исследователи детского творчества указывают на то, что творческие проявления возможны уже в деятельности детей дошкольного возраста, что процесс развития творчества осуществляется наиболее эффективно в продуктивной деятельности, в которой дети могут не только воссоздавать предложенные образцы, но и перестраивать свой опыт, и что путь к творчеству лежит через знания, овладение практическими умениями и навыками.

Проделанная работа подтвердила предположение о том, что у детей старшего дошкольного возраста может быть сформировано чувство цветовой гармонии, проявляющееся в умении подбирать гармонические сочетания цветов при условиях доступности технологии, способах создания творческих работ детьми и соблюдении определенной последовательности усложнения заданий. Наличие программы и проведение целенаправленных специальных занятий с детьми старшего дошкольного возраста приводят к положительному результату. Изучение особенностей цветового восприятия показало, что у детей старшего дошкольного возраста имеются предпосылки для формирования чувства цветовой гармонии. Они выделяют и правильно обозначают словом спектральные цвета, на интуитивном уровне могут подбирать цветовые сочетания, однако дети не способны обосновать свой выбор и определить роль цвета в передаче настроения картины. Разработанная программа отражает социальный заказ на разнообразие видов и содержания образовательных услуг для дошкольников. Методический материал, содержащийся в программе, поможет руководителям художественных студий дошкольных учреждений повысить эффективность педагогического процесса.

В процессе работы с детьми было установлено, что данная проблема требует дальнейшего исследования.

#### Список цитированных источников:

1. Боева, Ж.М. Художественное ткачество: учеб. пособие / Ж.М. Боева. – Гродно, 2004. – 91 с.
2. Венгер, Л.А., Пилюгина, Э.Г. Воспитание сенсорной культуры ребенка от рождения до 6 лет / Л.А. Венгер, Э.Г. Пилюгина. – М.: Искусство, 1984. – 230 с.

3. Калошкина, Е.Е. Гобелен для дошкольников: основы ручного ткачества: пособие для педагогов учреждений, обеспечивающих получение дошк. образования / Е. Е. Калошкина. – Минск: Зорны верасень, 2007. – 104 с.

4. Миронова, Л.Н. Цвет в изобразительном искусстве: пособие для учителей / Л. Н. Миронова. – Мн.: Беларусь, 2002. – 302 с.

5. Мухина, В.С. Изобразительная деятельность ребенка как форма усвоения социального опыта / В.С. Мухина – М.: Просвещение, 1981. – 67 с.

## **РАЗВИТИЕ ПРОСТРАНСТВЕННЫХ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ МАТЕМАТИКЕ**

**Мальцева Е.В.**, г. Йошкар-Ола, ФНК ФГБОУ ВПО МарГУ,

кандидат педагогических наук, доцент

**Зайцева Е.С.**, студентка 6 курса

(Республика Марий Эл, г. Йошкар-Ола, ФНК ФГБОУ ВПО МарГУ)

В настоящее время целью начального обучения становится общекультурное, личностное и познавательное развитие обучающихся. Учитель в первую очередь должен заботиться о формировании у ученика способности к саморазвитию, которая обеспечит интеграцию личности в национальную и мировую культуру. Вновь актуальной становится проблема развития пространственного мышления, а также способности мыслить творчески, не стандартно. Младший школьный возраст является одним из сенситивных периодов в развитии мышления ребёнка. Развитие пространственного мышления осуществляется в этом возрасте под решающим воздействием таких школьных предметов, как математика, рисование, труд, без которых не может быть эффективного усвоения научных знаний. Базой для развития пространственного мышления являются пространственные представления, которые отражают соотношения и свойства реальных предметов, т.е. свойства видимого и воспринимаемого пространства.

Пространственные представления – представления о пространственных свойствах и отношениях – величине, форме, удаленности, рельефе объектов, их взаиморасположении и перемещении относительно друг друга [1, с. 344].

Психолого-педагогический аспект проблемы развития пространственных представлений представлен в работах Ананьева Б. Г., Выготского Л. С., Каплуновича И. Я., Немова Р. С., Рубинштейна С. Л., Шемякина Ф. Н., Якиманской И. С. и др. Данную проблему затрагивали методисты-математики Шарыгин И. Ф., Пышкало А. М., Истомина Н. Б., Подоходова Н. С., Андрущенко А. В. и др.

Отрадно отметить, что один из вариантов тематического планирования программы по математике в рамках стандартов нового поколения ориентирован на усиление геометрической направленности курса.

Хорошо развитые пространственные представления являются необходимой предпосылкой успеха в научно-технической, изобразительно-художественной и других видах деятельности, связанных с конструктивным мышлением и техническим творчеством [2, с. 416]. Кроме того, развитые пространственные представления необходимы обучающимся для усвоения учебного материала систематического курса геометрии и для решения как теоретических, так и практических задач.

Следует помнить, что с точки зрения физиологии, младший школьный возраст является благоприятным периодом для развития пространственных представлений. Наилучших результатов добиваются те учителя, которые знакомят обучающихся с новыми понятиями практически, оперируют образами, используя

ют наглядность, опираются на эмпирический опыт ребенка, что в изобилии и представляет геометрический материал.

Анализ учебников по математике для начальной школы показал, что в них присутствуют отдельные задания на развитие пространственных представлений, но в недостаточном количестве. Вместе с тем, ограничено количество заданий, связанных с объемными, трехмерными геометрическими фигурами. Это приводит к трудностям, которые обучающие испытывают не только при изучении геометрии, но и математики в целом.

Цель исследования: теоретически выявить и экспериментально проверить эффективные методы и приемы развития пространственных представлений младших школьников в процессе обучения математике.

Исследование проводилось на базе МБОУ «Средняя общеобразовательная школа № 2 г. Йошкар-Олы» в 4 «а» и 4 «в» классах, обучающихся по учебникам математики образовательной системы «Школа 2100».

На констатирующем этапе исследования для определения уровня развития пространственных представлений обучающимся контрольного и экспериментального классов были предложены контрольная работа и тест с заданиями разного уровня трудности. Результаты констатирующего этапа эксперимента показали, что уровень развития пространственных представлений младших школьников в основном средний как в контрольном, так и в экспериментальном классах. Обучающиеся не владеют первичными геометрическими понятиями в достаточной мере, испытывают трудности в воссоздании образов изображенных предметов, в выполнении мыслительных операций с образами, выделении внутренней и внешней области объекта (топологические представления), построении чертежей фигур, классификации геометрических тел по определенному признаку. Педагоги и методисты отмечают, что в развитии пространственных представлений основная трудность состоит в методических приемах, которыми должен владеть учитель.

На формирующем этапе эксперимента использовались разнообразные методы и приемы работы по развитию пространственных представлений у младших школьников. Наиболее эффективными методами при ознакомлении с новыми геометрическими понятиями оказались метод проблемного обучения, игровой метод. Основой формирования пространственных представлений является практическая работа ребенка с пространственными объектами, манипулирование ими, изменение их положения в пространстве, разъединение и соединение нескольких в один. Для формирующей работы были подобраны и разработаны задания: узнавание геометрических фигур и их частей, построение заданных объектов из частей, разделение геометрических фигур на составные части, изображение фигур на чертеже, поиск предметов определенной формы в окружающей обстановке, графические диктанты, способствующие ориентации в пространстве, упражнения и задания на сравнение фигур по различным признакам, упражнения и задания на классификацию фигур по размеру и форме, задания на конструирование и трансформацию, задания на распознавание геометрических фигур в объемных телах, разноуровневые задания с геометрическим материалом, логические упражнения, дидактические игры. Наибольший интерес вызвали задания занимательного характера: загадки, считалки, ребусы, геометрическое лото, «геометрическая мозаика», оригами, различного вида «размышляйки», «угадайки» в стихотворной форме и др. Соответствующая работа проводилась во время устного счета, на этапе закрепления материала, при повторении пройденного материала, при выполнении домашнего задания, на внеклассных мероприятиях.



После формирующего этапа была проведена повторная диагностика школьников. Сравнительный анализ результатов исследования обучающихся контрольного и экспериментального классов на контрольном этапе эксперимента показал, что уровень развития пространственных представлений учеников экспериментального класса стал на 30% выше, чем учеников контрольного класса. В экспериментальном классе увеличился процент обучающихся, которые имеют высокий уровень развития пространственных представлений (с 10% до 35%). В контрольном классе значительных изменений не произошло.

Таким образом, целенаправленное и систематическое включение эффективных методов и приемов, направленных на оперирование пространственными объектами, на развитие приемов умственных действий и познавательных процессов при изучении геометрических понятий, на подготовку изучения систематического курса геометрии в последующих классах будут способствовать развитию пространственных представлений младших школьников в процессе обучения математике.

Список цитированных источников:

1. Еникеев, М.И. Энциклопедия. Общая и социальная психология / М.И. Еникеев. – М.: Издательство ПРИОР, 2002. – 560с.
2. Большой психологический словарь / Сост. и общ. ред. Б.Г. Мещеряков, В.П. Зинченко. – СПб.: Прайм – ЕВРОЗНАК, 2007. – 672с.

## **ОЛИМПИЙСКОЕ ОБРАЗОВАНИЕ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОСТРАНСТВЕ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ**

**Маркова И.А.**, студентка 4 курса

(г. Гомель, УО «ГГУ им. Ф. Скорины»)

Научный руководитель – **Иванов С.А.**, старший преподаватель

Образование представляет собой процесс становления человека, в ходе которого его выявляющаяся сущность воплощается в некотором образе, соответствующем тем культурным условиям, в которых осуществляется процесс становления. Образование – это единство процесса и результата освоения и присвоения человеком обобщенных способов взаимодействия с действительностью и самим собой, выработанных человечеством и закрепленных в культуре.

В настоящее время образование подрастающего поколения претерпевает серьезные изменения. Это связано с появлением новых направлений в образовании. Одним из таких направлений является олимпийское образование. Во многих странах оно введено в программы учебных заведений, поскольку фундаментом его являются объективные условия превращения олимпийского движения в самое массовое явление современности [1].

Олимпийское образование – это педагогический процесс приобщения к идеям, идеалам и ценностям олимпийского движения, формирования олимпийского мировоззрения, олимпийской ментальности и олимпийской культуры человека.

Система олимпийского образования в Республике Беларусь начала функционировать в 90-х гг. XX века, с момента создания в нашей стране Национального олимпийского комитета. Введение в педагогический процесс олимпийского образования вначале соотносилось с беседами по различным вопросам олимпийского движения, проводимыми в рамках уроков по физической культуре и здоровью [2].

В нашей стране ведется целенаправленная работа по внедрению в учебный процесс олимпийского образования. Олимпийское образование предоставля-

ет огромные возможности для формирования нравственных принципов, воспитания человека как активного участника общественной жизни. Реализуются различные проекты и программы, создаются инновационные площадки. В стране практически создана система олимпийского образования, реализуемая на всех уровнях: начиная дошкольным, и заканчивая высшим [2]. Национальная система олимпийского образования в начальной школе представлена на рисунке 1.

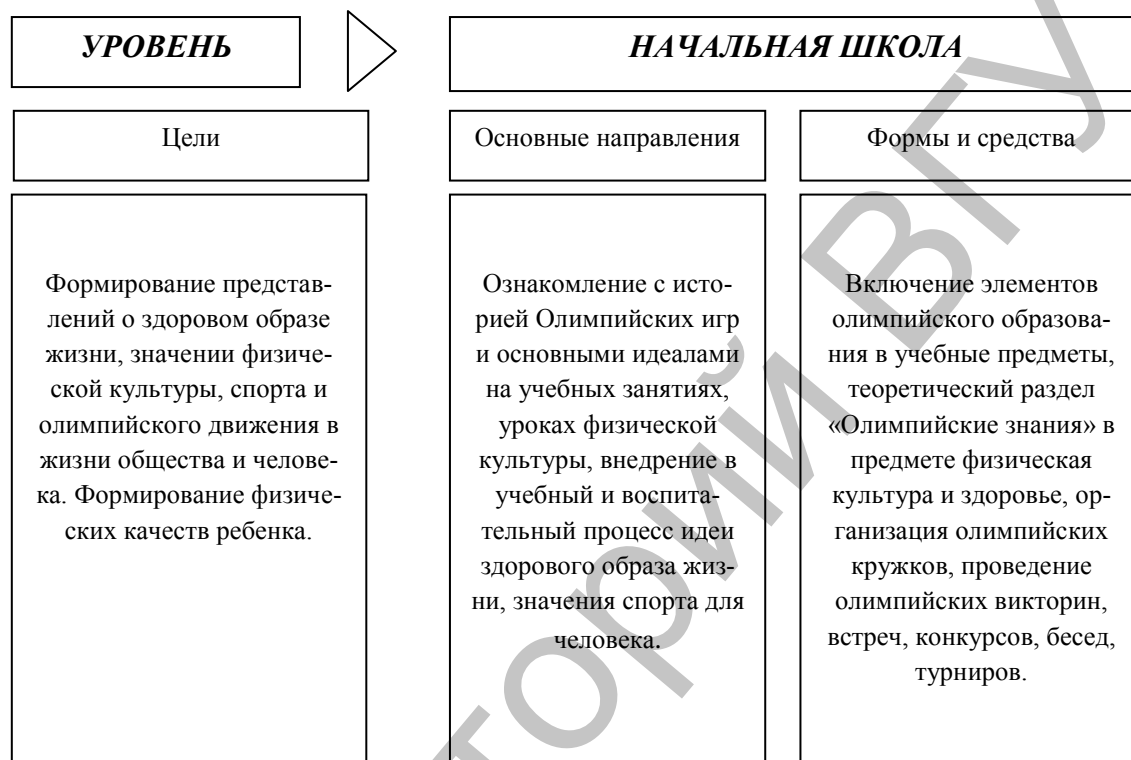


Рисунок 1 – Национальная система олимпийского образования

Несмотря на то, что многие ученые благодаря своим исследованиям пришли к тому, что олимпийское образование должно внедряться не только на уроках, которые непосредственно связаны с физической культурой и спортом, но и на других общеобразовательных уроках, существенные шаги в этом направлении не осуществляются. Для качественного преподавания олимпийских знаний необходимо наличие соответствующей литературы и множества методических материалов, но в настоящее время таковой практически нет.

Цель исследования – определить место олимпийского образования в образовательном пространстве младших школьников.

Методы исследования – анализ научно-методической литературы, теоретический анализ и обобщение.

Образовательное пространство характеризуется объемом образовательных услуг, мощностью и интенсивностью образовательной информации, образовательной инфраструктурой общества. Основными же характеристиками образовательной инфраструктуры являются качественный и количественный состав элементов данной инфраструктуры, их пространственное расположение и взаимодействие.

В каждом учреждении образования складывается свое образовательное пространство. Образовательное учреждение выступает как форма организации об-

разовательного пространства. Образовательное пространство можно определить как пространство, в котором осуществляются образовательные услуги [3].

На каждом уровне образования, начиная с дошкольного и завершая высшей школой, количественный состав образовательного пространства увеличивается, что связано с предъявляемыми требованиями общества. Качественный состав инфраструктуры на каждом этапе должен оставаться на высоком уровне, так как знания, полученные на начальных ступенях образования, в процессе обучения не обновляются, а дополняются. Степень накопления знаний зависит от основы, которая заложена в начале обучения. Чем она прочнее, тем устойчивее последующие процессы.

Наиболее активно олимпийское образование должно реализоваться в школе. Это связано с тем, что в школьном возрасте ребенок заинтересован в изучении нового, ранее незнакомого материала, особенно если он преподносится доступным для каждого возраста способом. Чем лучше школьники осведомлены о ценностях олимпизма, тем крепче олимпийское движение.

Многообразие составных элементов образовательного пространства младших школьников, позволяет внедрять в учебный процесс параллельно с основными теоретическими и практическими знаниями знания, которые связаны с олимпийским движением.

Начальная ступень школьного обучения обеспечивает познавательную мотивацию и интересы учащихся, их готовность и способность к сотрудничеству и совместной деятельности ученика с учителем и одноклассниками, формирует основы нравственного поведения, определяющего отношения личности с обществом и окружающими людьми. Поэтому именно в этот период необходимо пропагандировать олимпийское движение.

Для внедрения олимпийских знаний среди учащихся 1–4 классов необходима программа, которая опирается на мифические персонажи Олимпа, традиционные ритуалы Олимпийских игр, истории олимпийских игр, истории олимпийских медалей, характеризующие лучшие нравственные качества спортсменов: честность, волю к победе, взаимовыручку.

Включение олимпийского образования в процесс обучения способствует формированию у детей интереса к физическому совершенствованию. Основные теоретические сведения излагаются учителем в форме бесед, игр, рассматривания репродукций и видеоматериала. Дети рассматривают материалы, где представлены шествие спортсменов и поднятие флага, слушают олимпийские гимны. Ребенок пополняет словарный запас и накапливает тот теоретический опыт, который в дальнейшем он повторит и закрепит в двигательной деятельности. Также значительный объем знаний учащиеся могут получать в процессе изучения общеобразовательных предметов.

Олимпийское образование играет важную роль в объединении знаний, полученных на уроках, связанных с физической культурой, а также других общеобразовательных предметов, на которых возможно изучение олимпийского движения, идеалов и ценностей олимпизма. Материалы общеобразовательных учебных предметов младших школьников позволяют в полной мере реализовывать этот процесс, сочетая параллельное изучение основных теоретических и практических знаний с олимпийскими знаниями.

Любой результат младших школьников следует положительно оценивать, чтобы не снизить интерес к работе, а одобрение проделанной работы, будет способствовать стремлению детей к дальнейшей деятельности.

Широкий спектр составных элементов образовательного пространства младших школьников позволяет включать в эти элементы и олимпийские знания, то есть расширять границы начального образования, так как помимо основных знаний ребята будут получать знания об олимпийском движении. Младший школьный возраст – самый оптимальный возраст для начала внедрения олимпийских знаний, ценностей и идеалов. Чем младше возраст, тем проще подобрать средства, методы и способы, чтобы заинтересовать ребят в изучении олимпийского движения и привить привычку к самостоятельным занятиям физической культурой и спортом.

Приемы обучения должны быть подобраны так, чтобы они были посильны для учеников и отражали последовательность восхождения от менее сложных к более сложным задачам. Олимпийское образование через систему целенаправленных знаний возбуждает интерес и усиливает мотивацию у младших школьников к систематическим занятиям физической культурой и спортом, к укреплению здоровья, что повышает работоспособность и сосредотачивает на достижении поставленных целей.

Список цитированных источников:

1. Кобринский, М.Е. Концептуальные основания олимпийского образования в физкультурном ВУЗе / М.Е. Кобринский, Ц. Высоцки // Мир спорта. – 2005. – № 2 (19). – С. 82–85.
2. Кобринский, М.Е. Белорусский олимпийский учебник: учебн. пособие / М.Е. Кобринский, Л.Г. Тригубович – Мн.: Бел. Олимп. Акад., 2005. – 240 с.: ил. С. 3–4.
3. Демиденко, О.П. Поликультурное образовательное пространство: понятие, структура / О.П. Демиденко, ГОУ ВПО «Ставропольский государственный университет» факультет «Психологии», г. Ставрополь, Россия K-psycho-kpp@stavsru.

## **МАЛЫЕ ФОЛЬКЛОРНЫЕ ЖАНРЫ КАК СРЕДСТВО ПОВЫШЕНИЯ ПОЗНАВАТЕЛЬНОГО ИНТЕРЕСА МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ К УРОКАМ МАТЕМАТИКИ**

**Масойть А.С.**, учащаяся 3 курса

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

Научный руководитель – Богатырева А.Э., магистр педагогики

Одной из стратегических задач современного образования является формирование у школьников потребности и способности к самостоятельному приобретению знаний, к непрерывному образованию и самообразованию. Ее решение невозможно без формирования у каждого учащегося стойких познавательных мотивов учения, познавательного интереса, постоянного стремления углубляться в область познания.

Поскольку начальная школа – это отправная точка в мир познания, то именно в младших классах закладывается фундамент для дальнейшего обучения. Задача учителя состоит не только в том, как научить ребенка правильно держать ручку, писать, считать, но и научить умению общаться, дружить, думать, творить. Иначе говоря, пробудить в нем интерес к познанию.

Проблема познавательного интереса в обучении существовала на протяжении всего исторического развития педагогической мысли и школы (Я.А. Коменский, Ж.Ж. Руссо, А. Дистервег, К.Д. Ушинский, Л.Н. Толстой, и др.). В наши дни тема не перестает быть актуальной. Систематически укрепляясь и развиваясь, познавательный интерес становится основой положительного отношения к учению и носит поисковый характер. Под его влиянием у учащихся постоянно воз-

никают вопросы, ответы на которые они ищут сами. При этом поисковая деятельность ученика совершается с увлечением, он испытывает эмоциональный подъем, радость от удачи.

Поддержать интерес ребенка к учебе, в частности к одному из сложнейших предметов – математике, задача не из легких. Поэтому современный учитель должен найти те пути, те методы, приемы и средства, которые способствовали бы созданию положительной эмоциональной окраски в освоении математики младшими школьниками.

Одним из векторов решения данной проблемы является включение в структуру урока математики *малых фольклорных жанров*: загадок, стихотворной речи, пословиц и поговорок, скороговорок, считалок. Причем важен правильный отбор их использования.

Следует отметить, что вышеуказанные фольклорные элементы должны подбираться в соответствии с возрастными особенностями учащихся, сочетать в себе образность и увлекательность в соответствии с познавательной ценностью математического содержания, включать в себя соответствующие понятия и задания, быть посильными для учащихся и представлять собой достаточно высокие образцы народной мудрости [1].

Функциональное назначение фольклорных форм может быть разнообразным:

- может служить средством создания у учащихся положительного эмоционального настроения и интереса к предстоящей учебной деятельности;
- способствовать возбуждению познавательной активности детей;
- акцентировать внимание на некоторых математических понятиях и их свойствах;
- использоваться для закрепления, уточнения и конкретизации знаний о конкретных математических объектах и др.

Одним из древнейших жанров фольклора являются *загадки*, которые индизказательно и образно изображают предметы и явления окружающей действительности. По своей структуре различают загадки-описания, загадки-вопросы, загадки-задачи. Они носят обучающий и развивающий характер и представляют великолепный учебный материал. Например, урок ознакомления с числом и цифрой «четыре» уместно начать с загадок:

1. Ножек четыре,

Шляпок одна,

Нужен, коль станет

Обедать семья (*стол*).

2. Четыре синих солнца у бабушки на кухне,

Четыре синих солнца горели и потухли.

Поспели щи, шипят блины,

До завтра солнца не нужны (*газовая плита*).

Учащиеся должны выявить одинаковое число – «четыре», что и привлечет их внимание к изучаемой теме. Кроме того, дети могут предложить свои варианты загадок с числом четыре. При обучении приемам классификации, сравнения и определения характеристических свойств предметов или событий также будут уместны загадки. Отгадывая их, ребенок по общим признакам выделяет класс объектов и исключает те, которые этими признаками не обладают.

Для закрепления ранее полученных знаний о числах, величинах, арифметических операциях, временных отношениях и других математических объектах в упражнениях для устного счета рекомендуется включать *задачи в стихах*.

Решила старушка ватрушки испечь.  
Поставила тесто, да печь затопила.  
Решила старушка ватрушки испечь,  
А сколько их надо – совсем позабыла.  
Две штучки – для внучки,  
Две штучки – для деда,  
Две штучки – для Тани,  
Дочурки соседа...  
Считала, считала, да сбилась,  
А печь-то совсем протопилась!  
Помоги старушке сосчитать ватрушки.

Из всего многообразия жанров и форм детского устного народного творчества наиболее завидная судьба у *считалок* – коротких рифмованных стишков, применяемых для определения, ведущего или распределения ролей в игре. Этот фольклорный элемент целесообразно применять на уроке в то время, когда учащиеся нуждаются в снятии эмоционального напряжения, разрядке и отдыхе. Вместе с тем, считалки должны содержать математические термины или понятия:

Раз, два, три, четыре, пять  
Я хочу с тобой играть.  
Заходи скорее в круг,  
Будем веселиться друг.  
Шесть, семь, восемь,  
У ребят мы спросим:  
«Кто быстрее и ловчее,  
Тот и выйдет поскорее».

Предлагаются считалки, например, используемые с целью закрепления умения вести счет в прямом и обратном направлении.

Девять, восемь, семь, шесть,  
Пять, четыре, три, два, один.  
В прятки мы играть хотим.  
Надо только нам узнать,  
Кто из нас пойдет искать.

Для этой же цели служат *скороговорки* – специально придуманные фразы с труднопроизносимым подбором звуков, соревновательное и игровое начало которых привлекательно для детей. Кроме того, велика польза скороговорки как упражнения для улучшения артикуляции, выработки хорошей дикции. Математическое содержание скороговорок приветствуется:

- 1) Шли сорок мышей, несли сорок грошей;  
Две мыши поплоше несли по два гроша.
- 2) У тридцати трех полосатых поросят  
Тридцать три хвостика висят.
- 3) В семеро саней по семеро в сани уселись сами (для закрепления таблицы умножения)

Учителю следует контролировать «временное увлечение» детей этим занимательным материалом, поскольку есть риск отвлечься от учебной деятельности. В связи с этим у учащихся может создаться впечатление того, что все задания должны быть представлены в игровой или занимательной форме.

Наряду с другими жанрами фольклора в структуре уроков математики одно из центральных мест занимают *пословицы и поговорки*, содержащие математические понятия. По определению Я.А. Коменского, «Пословица или поговорка

есть краткое и ловкое высказывание, в котором одно говорится и иное подразумевается [2, с.52]. Эти малые формы устного народного творчества косвенно несут в себе информацию об истории происхождения понятий, об использовании математических понятий в отношениях между людьми. Они обогащают смысловое содержание соответствующих терминов и объектов, являясь связующим звеном между математическим содержанием понятия и его лексическим значением. Использование пословиц и поговорок при обучении математике – мощное средство «очеловечивания» математического знания.

Побуждая учащихся к активной познавательной деятельности, в начале урока в качестве девиза рекомендуется использовать пословицы и поговорки об уме, учении, знаниях: «Без ума голова – что фонарь без свечи», «От добрых дум крепчает ум», «Красота приглядится, а ум всегда пригодится», «Ум любит простор» [3]. Цитируя, например, поговорку «*Чужой ум до порога*», детская аудитория под руководством учителя приходит к выводу: нельзя надеяться, что другой человек может всё понять и решить за тебя, надо соображать и действовать самостоятельно.

Пословицы об учении содержат яркие сравнения: ученье – свет, неученье – тьма; знания не кошель – за плечами не носить, учить – ум точить. Систематическая работа над грамматическим содержанием подобных пословиц укрепляет мотивацию младших школьников к овладению знаниями.

При изучении новой темы урок можно начать с чтения пословиц и поговорок, содержащих информацию, о которой речь пойдет далее. Это может быть знакомство с конкретным числом, математическим объектом, величиной и т.д. Приведем несколько примеров таких фольклорных элементов: «Из семи печей хлеб едал», «Минута час бережет», «Маленькое дело лучше большого безделья», «Не имей сто рублей, а имей сто друзей» и др. После краткой беседы о смысле этих пословиц и поговорок учитель просит сказать, что общего во всех пословицах и поговорках, какие математические понятия положены в их основу. После ответов детей сообщается тема урока.

Пословицы и поговорки предлагаются учащимся в виде задания на расстановку пропущенных числовых данных или математических понятий. Например:

- 1) Душа ..., а желаний ... (одна, тысяча)
- 2) ... человека знают – узнают все ... (три, тридцать)
- 3) На ... опоздаешь – ... не наверстаешь (час, годом)
- 4) ... живи, ... учись (век, век)
- 5) ... говори, да ... делай (меньше, больше) [4].

Таким образом, малые фольклорные жанры могут использоваться для повторения, актуализации знаний, постановки темы нового урока. Они позволяют закрепить математические термины и понятия, связать этапы урока и, что самое главное – реализовать свою воспитательную функцию.

Несомненно, применение фольклорных элементов на уроках математики можно рассматривать как мощное средство развития познавательной активности младших школьников, которое способствует снижению перегрузок и переутомления, формированию самостоятельности мышления, совершенствованию творческого воображения и математических способностей детей. Мотивация и интерес к предмету в данном случае увеличиваются и несут *познавательную нагрузку*, что способствует повышению качества начального математического образования в целом.

Список цитированных источников:

1. Куликова, И.В. Использование загадок, пословиц и стихотворений в ходе обучения математике / И. В. Куликова // Начальная школа. – 2011. – №4. – С. 32–33
2. Тришина Е.С. Пословицы и поговорки как средство нравственного воспитания младших школьников / Е.С. Тришина // Начальная школа плюс до и после. – 2006. – №3. – С.51–55.
3. Пословица – всем делам *помощница*: Пособие для учащихся начальных классов / Серия «Библиотечка учащихся» вып. 2 / Составители Худенко Л.А., Гаврусев В.А. – Мозырь: РИФ «Белый ветер», 1997. – 12 с.
4. Всех скороговорок не перескороговоришь: школьнику младших классов / Серия «Библиотечка учащихся» вып. 3 / Составители Худенко Л.А., гаврусев В.А. – Мозырь: РИФ «Белый ветер», 1998. – 16 с.
5. Пути формирования познавательных интересов младших школьников в учебной деятельности / Т.А. Александрова // [Электронный ресурс]. – Режим доступа <http://festival.1september.ru/articles/520691/>

## **РАСКРЫТИЕ ЭКОЛОГИЧЕСКИХ СВЯЗЕЙ В ПРИРОДЕ ПРИ ИЗУЧЕНИИ КУРСА «ЧЕЛОВЕК И МИР»**

**Михайлова А.С.**, учащаяся 1 курса  
(г. Орша, Оршанский колледж УО «ВГУ им. П.М. Машерова»)   
Научный руководитель – Данилевич Т.А., преподаватель

Познание объективного мира невозможно без познания связей и отношений, существующих в нём. В полной мере это относится и к связям экологическим. Экологические связи: между неживой и живой природой, между различными компонентами живой природы (растениями, животными), между природой и человеком на доступном для учащихся уровне изучаются в начальной школе. Изучение экологических связей играет важную роль в развитии у детей логического мышления, памяти, воображения, речи. К.Д. Ушинский отмечал, что логика природы есть самая доступная и самая полезная логика для детей. Логика природы как раз и состоит во взаимосвязи, взаимодействии составляющих природу компонентов [1, с. 37].

В Концепции непрерывного воспитания детей и учащейся молодёжи в Республике Беларусь сказано, что «воспитание экологической культуры личности определяется универсальным значением природы для человека и общества и включает в себя знания о компонентах и их взаимосвязях в системе «человек – общество - природа», а также нравственное и эстетическое отношение к природе» [2, с. 11].

Исходя из актуальности проблем экологического образования и воспитания школьников, нами была выбрана тема исследования: «Воспитание экологической культуры младших школьников».

Целью исследования стало изучение педагогических технологий, используемых для раскрытия экологических связей в природе при изучении курса «Человек и мир».

Постоянное внимание учителя к раскрытию экологических связей в природе значительно повышает интерес учащихся к предмету. При фактологическом, описательном изучении курса интерес у детей постепенно снижается. Если же при изучении курса «Человек и мир» раскрываются разнообразные и достаточно сложные связи, существующие с природой, теоретический уровень материала повышается, познавательные задачи, поставленные перед учеником, соответственно усложняются и это способствует развитию интереса. Изучение существующих в



окружающем мире связей служит одним из основных звеньев формирования экологической культуры школьников, необходимым условием становления ответственного отношения к природе. Ведь без знания экологических связей трудно предвидеть возможные последствия вмешательства в природные процессы. Без раскрытия экологических связей в природе невозможно полноценное экологическое воспитание школьников [3, с. 27].

Чтобы такое воспитание осуществлялось, учителю нужно решить по крайней мере три задачи: 1) доказать ученикам, что в природе «всё взаимосвязано»; 2) помочь понять им, для чего человек должен знать природные связи: для того, чтобы не нарушать их. Ибо нарушение людьми природных связей влечёт за собой плохие последствия (и для природы, и для самого человека), зная же эти связи можно использовать природу разумно и бережно; 3) помочь ребятам научиться строить своё поведение в природе на основе знаний о взаимосвязях в ней и соответствующей оценки возможных последствий – своих поступков (здесь мы «выходим» на правила поведения в природе).

В курсе «Человек и мир» можно представить три уровня изучения природы. Первый уровень: объекты природы рассматриваются в их отдельности, без акцентирования внимания на связях между ними. Это важный уровень, без которого невозможны последующие, но им нельзя ограничиваться. Второй уровень: объекты природы рассматриваются в их взаимосвязи. Внимание акцентируется на том, например, чем питаются те или иные животные, строятся соответствующие цепи питания. Или выясняется значение леса для реки и т.д. Третий уровень – это уровень, когда рассматриваются не просто предметы природы, а процессы.

При изучении курса «Человек и мир» рассматриваются изменения в природе, в первую очередь, сезонные, в основе которых лежит действие естественных факторов и те, которые вызваны деятельностью человека. Протекают эти процессы потому, что влияние вызвавших их факторов передаётся по цепочке существующих в природе связей. Таким образом, третий уровень – это как раз, когда знание экологических связей помогает детям объяснять явления, а во многих случаях и предсказывать их [1, с. 35].

Например, учащиеся изучили рябину – узнали особенности её листьев, плодов, научились отличать её от других деревьев. Учащиеся также основательно познакомились с птицами – снегирями, свиристями и др. Это первый уровень. Но вот мы обратили внимание на то, что названные птицы зимой как раз и кормятся плодами рябины, провели соответствующие наблюдения, выяснили, как велико значение рябины для птиц. Это второй уровень. Теперь подумаем, что произойдёт, если люди оборвут плоды рябины, хотя бы с благородной целью – для подкормки птиц. Как же мы поступим? Будем заготавливать для птиц рябину или же оставим её на деревьях? Это третий уровень.

Три уровня изучения природы – как строчка с тремя ударениями в стихотворении. Разорвать её нельзя, но все три ударения надо при чтении сделать обязательно, иначе смысл стиха потеряется [1, с. 40].

Связи между неживой и живой природой состоят в том, что воздух, вода, тепло, свет, минеральные соли являются условиями, необходимыми для жизни живых организмов, изменения в действии этих факторов определённым образом влияют на организм. Связь эта выражается и в приспособленности живых существ к среде обитания. Например, приспособленность организмов к жизни в воде. У организмов, обитающих в наземно-воздушной среде, прослеживается форма связи с неживой природой: движение воздуха – ветер – служит средством распространения плодов и семян растений, а сами плоды и семена имеют хорошо заметные

приспособительные признаки. Между неживой и живой природой существуют связи и обратного характера, когда живые организмы оказывают влияние на окружающую их неживую среду. Например, изменяют состав воздуха. В лесу благодаря растениям в почве больше влаги, изменяются температура воздуха и особенности освещения по сравнению с открытым местом. Ярко проявляется взаимосвязь неживой и живой природы в процессе образования почвы: из определённых компонентов неживой природы под воздействием живых организмов образуется «особое природное тело» - почва, которая занимает как бы промежуточное положение между неживой и живой природой, в известном смысле служит связующим звеном между ними.

Экологические связи внутри живой природы также очень разнообразны. Связи между различными растениями наиболее заметно проявляются в косвенном влиянии одних растений на другие. Например, деревья, изменяя освещённость, влажность, температуру воздуха под пологом леса, создают определённые условия, благоприятные для одних растений нижних ярусов и неблагоприятные для других.

Между животными разных видов особенно хорошо прослеживаются пищевые связи. Это отражено в понятиях «насекомоядные животные», «хищные животные». Существуют между животными и топические связи, когда, к примеру, одни животные селятся в норах, дуплах, сооружённых другими. Очень интересные связи складываются между животными одного вида, например, распределение гнездовых или охотничьей территории, забота взрослых животных о потомстве.

Своеобразны связи между грибами, растениями и животными. Растущие в лесу грибы, своей подземной частью – грибницей срастаются с корнями деревьев, кустарников, некоторых трав. Благодаря этому грибы получают от растений органические питательные вещества, растения от грибов – воду с растворёнными в ней минеральными солями. Некоторые животные питаются грибами и даже лечатся ими. Перечисленные виды связей между компонентами живой природы проявляются в лесу, на лугу, в водоёме, благодаря чему последние становятся не просто набором разных растений и животных, а природными сообществами.

Очень большое значение имеет раскрытие связей между человеком и природой.

Связи между человеком и природой проявляются, прежде всего, в той многообразной роли, которую природа играет в материальной и духовной жизни людей. Вместе с тем они проявляются и в обратном воздействии человека на природу, которое в свою очередь может быть положительным (охрана природы) и отрицательным (загрязнение воздуха и вод, сведение лесов, уничтожение растений и животных и т.д.). Воздействие человека на те или иные элементы природного окружения может быть непосредственным, прямым – сбор дикорастущих растений на букеты, истребление животных на охоте и косвенным – нарушение местообитания живых организмов, т.е. нарушение того состояния неживой, или живой, или той и другой природы, которое для данных организмов необходимо: загрязнение воды в реке приводит к гибели рыбы, вырубка старых дуплистых деревьев ведёт к уменьшению численности птиц – дуплогнездников, летучих мышей [3, с. 31].

Материал об экологических связях должен быть обязательным элементом содержания не только уроков изучения нового материала, но и всех других типов уроков по всем темам курса.

Так, на первом вводном уроке можно обратить внимание ребят на то, что неживая природа, растения, животные, человек, тесно связаны между собой. На

уроке «Части растения» целесообразно познакомить учащихся не только с внешними особенностями органов растения, но и с тем, какую роль в его жизни они играют, подвести ребят к понятию: растение – живое существо.

Во время сезонных экскурсий важно обратить внимание на условия жизни растений и животных в природе, сравнить по сезонам года. Кроме того, знакомя детей с конкретными растениями и животными своей местности, важно подчеркнуть наличие связей между ними. На уроке «Дикие животные» продолжается формирование представлений о приспособленности животных к условиям жизни, о пищевых связях. Чтобы учащиеся лучше представили себе пищевые связи в природе, можно использовать динамические схемы (модели).

Представления об условиях, необходимых для жизни растений, развиваются на уроке «Комнатные растения». Много возможностей для раскрытия экологических связей на уроке «Птицы зимой». Во время беседы о подкормке птиц зимой важно подчеркнуть, что холод легче переносится птицами, если есть корм. При этом у детей закладываются представления о взаимодействии экологических факторов, в данном случае пищи и температуры среды.

Разумеется, не существует однозначных рецептов по поводу того, какие экологические связи, на каком уроке и как именно рассматривать в курсе «Человек и мир». Это может решить только учитель, работающий в конкретном классе с конкретными детьми в условиях конкретного природного окружения. Важно, в частности, учесть необходимость дифференцированного подхода к детям, подбора для них заданий разной степени сложности.

Таким образом, материал об экологических связях в природе, послужит первой ступенькой формирования экологической культуры школьников. В сознании ребёнка должны закрепляться экологические правила построения мира, тогда в дальнейшем ему легче будет понимать природные явления. Повзрослев, такой человек вряд ли станет вредить природе, он правильно оценит результаты своего влияния на природные объекты. Важно, чтобы в раннем детстве у него закрепились в сознании достаточно полная информация о природных взаимосвязях – экологических правилах.

Список цитированных источников:

1. Дерябо, С.Д. Две модели экологии / С.Д. Дерябо, Н.В. Ясвин // Человек. – 1998. - № 1. – с. 34–40.
2. Концепция воспитания детей и учащейся молодёжи в Республике Беларусь // Проблемы выхавания. – 2007. - № 2. – с. 10–11.
3. Кучер, Т.В. Экологическое воспитание учащихся / Т.В. Кучер. – М.: Просвещение, 1990.

## **ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПОДДЕРЖКА ТВОРЧЕСКИ ОДАренных ДЕТЕЙ**

**Михнюк Ю.П.**, студентка 5 курса

(г. Могилев, УО «МГУ им. А.А. Кулешова»)

Научный руководитель – Ясева Н.Ю., старший преподаватель

В современном обществе весьма актуально раннее выявление направленности личности и ее способностей. Своевременное выявление и поддержка одаренности имеет первоначальное значение для развития социума, так как одаренность можно определить как общую предпосылку творчества в любой профессии, в науке и искусстве; как предпосылку становления и развития творческой лично-

сти, способной не только к созданию нового, но и к собственному самовыражению и самораскрытию [1, с. 112].

Развитие личности, ее достижения в жизни теснейшим образом связаны с такими индивидуальными особенностями человека, как способность, талант, одаренность и творческая деятельность [2, с. 67].

В современных психологических концепциях одаренность рассматривается как целостная система множества различных по своей природе, но взаимосвязанных качеств личности, в зависимости от сочетания которых выделяют несколько категорий одаренных детей:

- дети с высокими показателями по специальным тестам интеллекта (интеллектуальная одаренность);
- дети с высоким уровнем творческих способностей (творческая одаренность);
- дети, достигшие успехов в каких-либо областях деятельности (юные музыканты, художники, математики, шахматисты и др.); эту категорию чаще людей называют талантливыми;
- дети, хорошо обучающиеся в школе (академическая одаренность).

Каждая из этих категорий отражает определенное отношение к пониманию одаренности как психического явления [3, с. 15-16].

В психолого-педагогической литературе изучение проблемы одаренности связано с именем Н.С. Лейтеса, который отмечал, что с возрастными особенностями тесно переплетены благоприятные условия для становления тех или иных сторон умственных способностей. Он определяет способности как "отдельные психологические свойства, обуславливающие возможности человека в тех или иных видах деятельности". Важным в изучении одаренности Н.С. Лейтес считает вопрос о соотношении способностей и склонностей, выделяя у одаренных детей следующие склонности к умственным нагрузкам: постоянную готовность к сосредоточению внимания и эмоциональную захваченность процессом познания, повышенную восприимчивость, стихийный характер приобретаемых знаний и т.д.

В конце 80-х годов проблема одаренности актуализировалась в нашей стране. С точки зрения творческого потенциала индивида к проблеме одаренности подходит А. М Матюшкин. В концепции Матюшкина четко выражен интегративный подход к исследованию одаренности, обозначенной и заявленной в нашей стране в лонгитюдных исследованиях Н.С. Лейтеса. Важность такого направления отмечена В.Д. Шадриковым. Это направление интегрального толка состоит в том, чтобы понять природу одаренности как обычную предпосылку развития творческого человека. [4, с. 22]

Группа исследователей Ю.Д. Бабаева, Н.С. Лейтес, Т.М. Маркутина, А.А. Мелик-Пашаев, З.Н. Новлянская, Л.В. Попова, М.С. Старчеус, В.С. Юркевич также глубоко изучали проблемы одаренности. В их работах отражены современные исследования по данной проблеме в России и за рубежом. Основная направленность их работы - возрастные и индивидуально-типические особенности развития одаренности школьников, способы ее выявления, проблемы воспитания и обучения одаренных учащихся. [3]

Задачами нашего исследования являются: выявление творчески одаренного ребенка, изучение эффективных путей взаимодействия педагогов и родителей в оказании помощи социализации творчески-одаренным детям, педагогическая поддержка творчески одаренных детей.

В исследовании нами были использованы методы анализа психолого-педагогической литературы по проблеме творческой одаренности; анализ планов работы руководителей кружков Центров и школ развития; продуктов детской дея-

тельности, то есть детских рисунков и творческих работ; наблюдение за детьми в различных видах художественной деятельности; анкетирование педагогов и родителей; тестирование детей.

После сбора всего необходимого материала и информации, его глубокого анализа, были разработаны и представлены рекомендации педагогам и родителям по технологии и осуществлению как индивидуального подхода к каждому ребенку, так и общие рекомендации к группе.

В целом, можно охарактеризовать уровень развития данной группы как хороший и достаточно высокий. Для более эффективного развития в художественном направлении, проследив некоторые общие тенденции, обобщая теоретические и практические психолого-педагогические условия по осуществлению индивидуального подхода, для детей данной группы можно дать следующие рекомендации:

- Больше уделять внимание технике изображения человека (пропорции, части тела), животных (пропорции, размеры, части тела, отличительные признаки, цвет).
- Расширять кругозор детей, обращая внимание на детали, соотношение между частями, окружающей средой в целом, учить переносить повседневный опыт в изображение.
- Давать задания по собственному творческому замыслу с последующей аргументацией выполненного задания (активнее использовать анализ и самоанализ детских работ, учить детей анализировать рисунки сверстников).
- Давать возможность использования нескольких вариантов видения мира и его изображения.
- Использовать в работе нетрадиционные материалы и техники (рисование на сырой, мятой бумаге, рисование пальцами, ватой, колосками и др.).
- Воспитывать чувство коллективизма, эмпатию, давать задания на сплочение группы (совместные игры – подвижные, дидактические, сюжетные; совместное выполнение творческих работ – коллажей, картин, плакатов и др.).

В целом можно охарактеризовать уровень развития данной группы как хороший и достаточно высокий.

Потребность одаренных детей в эмоциональном комфорте очень велика, особенно в признании и осознании собственной цены. Способность детей к большому количеству и смене восприятий порождает и уязвимость, которая связана с повышенной чувствительностью. Поэтому так важно создавать для них психологический комфорт и учитывать их социальные потребности.

Художественно одаренным детям свойственны глубокие и сильные эмоциональные переживания, которые получают выход не в повседневной жизни, а именно в попытках создания «второй реальности» художественного произведения. Мир, в котором они живут, отличен от нашего. Для них не существует ничего неживого, вещного, эмоционально нейтрального. Это не мир «безгласных вещей», а «выразительное и говорящее бытие» (М.Бахтин). Воплотить, осмыслить, овладеть этим необычным опытом они могут благодаря художественному творчеству, в чем и раскроется их художественная одаренность.

Список цитированных источников:

1. Гусев, Ю.А. Творчество одаренных детей как проявления таланта / Ю.А. Гусев. – М. : Гардарики, 2008. – 123 с.
2. Гончарова, А.С. Индивидуально-стилевые особенности учебной деятельности одаренных учащихся / А.С. Гончарова // Высшая школа. – 2006. – №1. – с. 64-67.
3. Савенков А.И. Одаренный ребенок дома и в школе / А.И. Савенкова. – Екатеринбург : У-Фактория, 2004. – 272 с.
4. Лейтес Н.С. Возрастная одаренность школьников / Н.С. Лейтес. – М. : Академия, 2000. – 318 с.

## ОРГАНИЗАЦИЯ ЭКОЛОГО-ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ НА УРОКАХ ОКРУЖАЮЩЕГО МИРА

**Мухина С.А.**, г. Йошкар-Ола, ФНК ФГБОУ ВПО МарГУ,  
доцент, кандидат биологических наук  
**Демина Т.А.**, студентка 5 курса  
(Республика Марий Эл, г. Йошкар-Ола, ФНК ФГБОУ ВПО МарГУ)

Сегодня в образовании чрезвычайно высок интерес к исследовательским методам обучения. Как стимулировать природную потребность ребенка к новизне? Как развить способность искать новое? Как научить видеть проблемы, конструировать гипотезы, задавать вопросы, наблюдать, экспериментировать, делать умозаключения и выводы, классифицировать, давать определения понятиям? Как правильно излагать и защищать свои идеи? Эти вопросы очень актуальны для современной школы. Каждому педагогу известно, что дети уже по природе своей – исследователи. Большое количество материала, усваиваемого в соответствии с традициями в основном на репродуктивном уровне, не оставляет времени для собственных научно – практических поисков. С педагогической точки зрения неважно, содержит ли детское исследование принципиально новую информацию или начинающий исследователь открывает уже известное. Опыт исследовательского, творческого мышления и является основным педагогическим результатом и самым важным приобретением ребёнка. Учебно-исследовательская деятельность учащихся – одна из прогрессивных форм обучения в современной школе. Она позволяет наиболее полно выявлять и развивать как интеллектуальные, так и творческие способности детей.

На современном этапе развития общества становится совершенно очевидным, что человечество должно изменить свое отношение к природе, научиться жить в гармонии с ней. Недаром XXI век объявлен мировым сообществом как «столетие окружающей среды». В этих условиях проблема экологического воспитания подрастающего поколения обретает особую значимость.

Экологическое воспитание – составная часть нравственного воспитания. Поэтому под экологическим воспитанием надо понимать единство экологического сознания и поведения, гармоничного с природой. На формирование экологического сознания оказывают влияние экологические знания и убеждения. Экологические представления формируются на уроках окружающего мира, естествознания. Усиление экологического воспитания – важное требование реформы школы. Цель экологического воспитания – формирование ответственного отношения к окружающей среде, которое строится на базе экологического сознания. Теоретическая база нравственно–экологического воспитания основывается на решении трех задач в их единстве: обучения, воспитания и развития. Правильно используя различные методы воспитания, учитель может сформировать экологически грамотную и нравственно воспитанную личность [1]. Если формирование экологического сознания идет на уроке, то нормы экологического поведения закрепляются в деятельности, организованной во внеклассной и внешкольной работе. Содержание предмета «Окружающий мир» позволяет учащимся вместе с учителем познавать окружающий мир. Одной из продуктивных форм работы практической направленности с учащимися младших классов является исследовательская деятельность. В настоящее время федеральный стандарт требует развития исследовательских умений. Принципиальным отличием образовательных стандартов является то, что на первый план, наряду с общей грамотностью, выступают такие ка-

чества выпускника, как, например, разработка и проверка гипотез, умение работать в проектном режиме, инициативность в принятии решений и т. п.[2]. Эти способности востребованы в постиндустриальном обществе. Они и становятся одним из значимых ожидаемых результатов образования и предметом стандартизации. «Измеряется» такой результат нетрадиционно — в терминах «надпредметных» способностей, качеств, умений. Экспериментальное исследование проводилось с учащимися 3-х классов в количестве 50 человек. В ходе эксперимента была использована методика «Изучения уровня сформированности экологических отношений». Диагностика включала 6 заданий разного типа. Результаты анкетирования оценивались по 6 диагностическим показателям. Анализ результатов показал, что в экспериментальном классе по диагностическому показателю – эмоциональное отношение к природе учащиеся набрали больше всего баллов – 3,7 баллов. Затем идет уровень интереса к природе – 3,6 балла, уровень соответствия знаний и поведения в природе и пропаганда охраны природы – 3,56 баллов, практическая природоохранная деятельность – 3,54 балла. Диагностические показатели, по которым обучающиеся набрали меньше всего баллов – оценочные умения – 3,38 балла. В контрольном классе получены аналогичные результаты. По диагностическому показателю – эмоциональное отношение к природе ученики набрали больше всего баллов – 3,64 баллов. Затем идет уровень интереса к природе – 3,52 балла и практическая природоохранная деятельность – 3,52 балла, уровень пропаганды охраны природы – 3,48 баллов и далее уровень соответствия знаний и поведения в природе – 3,42 балла. Диагностические показатели, по которым обучающиеся набрали меньше всего баллов – оценочные умения – 3,30 балла. Анализируя по всем диагностическим показателям экспериментальный и контрольный классы, можно сделать вывод, что средний уровень сформированности экологических отношений в обоих классах приблизительно одинаков.

Одновременно решалась задача изучения уровня развития исследовательских умений у 25 учащихся 3-его класса. Была разработана и проведена диагностика развития исследовательских умений младших школьников в курсе «Окружающий мир». Проверялись умения детей выдвигать гипотезы, строить предположения, задавать вопросы, делать выводы и умозаключения. Детям был предложен ряд специальных заданий для выполнения. Проанализировав все работы, мы выяснили, что у большинства учащихся: 80% экспериментального класса и 68% контрольного сформированы исследовательские умения на среднем уровне. Ученики показали умения выдвигать гипотезу, формулировать исследовательские вопросы с помощью ключевых слов, видеть проблему, проводить мыслительный эксперимент. На уроках окружающего мира использовались упражнения: «Выдвинете гипотезу (предположения), (Как птицы узнают дорогу на юг?)»; методические приемы, позволяющие выделять главную мысль, с использованием простых графических схем «Паучок» и «Дерево». Использовались задания, направляющие деятельность детей на работу с книгой, газетой, журналом. Проводилась работа по выполнению исследовательских проектов.

Таким образом, учителю начальных классов на уроках окружающего мира необходимо систематически использовать приемы, способствующие развитию эколого–исследовательских умений. Умений, направленных на формирование оценки своих поступков в природе, практико-ориентированной деятельности на основе знаний о богатых взаимосвязях окружающего мира.

Выпускник современной школы должен обладать практико-ориентированными знаниями, необходимыми для успешной интеграции в социуме и адаптации в нём. В арсенале инновационных педагогических средств и мето-

дов учителя особое место должна занимать организация исследовательской деятельности младших школьников.

Список цитированных источников:

1. Виноградова, Н.Ф. Экологическое воспитание младших школьников. Проблемы и перспективы / Н.Ф. Виноградова // Начальная школа. - 1997. - № 4. - С. 36-39.
2. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования // Вестник образования России. - 2010. - № 2. - С.45-73.

## **РАЗВИТИЕ КОММУНИКАТИВНЫХ И ОРГАНИЗАТОРСКИХ УМЕНИЙ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ НА ОСНОВЕ ГРУППОВОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В КУРСЕ «ОКРУЖАЮЩИЙ МИР»**

**Мухина С.А.**, г. Йошкар-Ола, ФНК ФГБОУ ВПО МарГУ,  
доцент, кандидат биологических наук

**Жданова Е.Н.**, студентка 5 курса

(Республика Марий Эл, г. Йошкар-Ола, ФНК ФГБОУ ВПО МарГУ)

Младший школьный возраст является наиболее ответственным этапом школьного детства. Основные достижения этого возраста обусловлены ведущим характером учебной деятельности и являются во многом определяющими для последующих лет обучения: к концу младшего школьного возраста ребенок должен хотеть учиться, уметь учиться и верить в свои силы. В психолого-педагогических исследованиях показано, что общение является одной из ведущих деятельностей учащихся любого возраста, т.е. «процесс взаимодействия и взаимосвязи субъектов, в котором происходит обмен информацией, деятельностью и ее результатами, опытом, умениями, навыками, эмоциональными состояниями». Общение выступает своего рода источником развития. И от того, в какой мере человек с детства подготовлен к взаимодействию с другими людьми, зависит его приспособленность к новым социально-экономическим условиям, общественной и личной жизни. Поэтому очень важно уже в школе обучать работе «в команде», создавать условия для приобретения школьником опыта взаимодействия с коллективом, важно также обучать школьников отстаивать свою позицию. Наиболее благоприятным условием для включения учащихся в общение является групповое обучение.

Групповая деятельность – процесс организации познавательной коллективной деятельности учащихся, в ходе которой происходит раздел функций между учащимися, достигается их позитивная взаимозависимость, осуществляется взаимодействие, требующее индивидуальной ответственности каждого. Известно, что умение учиться — это «новообразование, которое в первую очередь связано с освоением формы учебного сотрудничества» [1].

Ведущая роль учебной деятельности в процессе развития ребенка не исключает того, что младший школьник активно включен и в другие виды деятельности, в ходе которых совершенствуются и закрепляются его новые достижения. Групповая форма деятельности школьников опирается на их самостоятельную работу, которую рассматривают и как форму организации обучения, и как вид учебной деятельности учащихся. Таким образом, рационально организованная групповая (коллективная) деятельность учащихся не только позволяет решать познавательные задачи, способствует повышению эффективности обучения окружающему миру, но помогает становлению личности школьника, сплочению и



развитию ученического коллектива. Нами была проведена диагностика уровня коммуникативных и организаторских умений, сформированности навыков учебной деятельности учащихся третьих классов, (42 человека).

Анализ полученных результатов показал, что в экспериментальном и контрольном классах коммуникативные умения находятся на уровне ниже среднего, и средний балл составляет 11 и 10 соответственно. Организаторские умения также находятся на уровне ниже среднего, средний балл класса – 13 и 12. Коммуникативные и организаторские умения в экспериментальном и контрольном классах находятся примерно на одинаковом уровне, но уровень организаторских умений преобладает над коммуникативным. Диагностика сформированности навыков учебной деятельности в экспериментальном классе выявила средний уровень – 3,6 балла. Показатель осознания учебной задачи составляет 4,75, что говорит о достаточно хорошем уровне умения детей выполнять задания вида: исправь ошибки и напиши правильный ответ, подчеркни разными цветами производителей, потребителей и разрушителей, умение сравнивать задания между собой. Показатель анализа условий учебной задачи составляет 3,38. не все дети могут назвать известные и неизвестные данные в задании. На среднем уровне находятся показатели принятия учебной задачи - 3,75. планирования учебной деятельности - 3 балла. Следовательно, дети не в достаточной мере владеют умением определять последовательность своих действий при выполнении определённого задания, и часто само задание выполняют неверно. Уровень показателей самоконтроля и самооценки учебной деятельности составляют соответственно 3,6 и 3,96 баллов.

В ходе проведения уроков окружающего мира, наблюдали недостаточное развитие коммуникативных и организаторских умений учащихся. При работе в группах ученики затруднялись в обсуждении вопросов, так как не каждый мог донести свои мысли до товарищей. Дети не смогли чётко разделить обязанности в группе. Проблема развития коммуникативных умений учащихся в современной школе очень актуальна. Коммуникативные умения помогают раскрыться учащимся, проявлять большую активность и заинтересованность в обучении. Несформированность коммуникативных умений является одной из главных трудностей в обучении и воспитании детей. Наблюдения показывают, что неумение общаться (даже если оно проявляется вне урока) часто отрицательно сказывается на успешности учащихся. Недостаточность развития коммуникативных умений в дальнейшем может привести к тому, что использование группового обучения на уроках не даст положительного результата. Так как дети не умеют слушать друг друга, считаться с мнением товарища и уважать его мнение, отстаивать свою точку зрения. А ведь только за счет качественной коммуникации идет усвоение учебного материала и формирование перечисленных навыков.

Следовательно, на уроках должное внимание нужно обращать на развитие коммуникативных умений обучающихся. Задача учителя развивать организаторские умения учащихся для того, чтобы они смело брали на себя функции организатора при групповой работе и научились нести ответственность за работу других товарищей.

Достоинства групповой организации учебной работы учащихся на уроке очевидны. Результаты совместной работы учащихся весьма ощутимы как в приучении их к коллективным методам работы, так и в формировании положительных нравственных качеств личности.

Список цитированных источников:

1. Цукерман, Г.А. От умения сотрудничать к умению учить себя / Г.А. Цукерман // Психологическая наука и образование. 1996. № 2. – С. 27- 40.

## ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ФОРМИРОВАНИЯ ПАТРИОТИЗМА У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ СРЕДСТВАМИ НАРОДНОЙ ПЕДАГОГИКИ

**Никитина Е.Р.**, студентка 4 курса

(г. Саранск, Россия УО «МГПИ им. М.Е. Евсевьева»)

Научный руководитель – Буянова И.Б., кандидат педагогических наук, доцент

Демократические преобразования в России привели к стремительному пробуждению национального самосознания населяющих ее народов, развитию патриотизма. Значительно актуализировалось стремление обратиться к духовным истокам своего народа, заново открыть для себя богатство его традиций, языка и культуры; возросла потребность в приобщении к этнокультурным ценностям других национальных общностей [1].

За последние два десятилетия произошли кардинальные изменения в политической жизни страны. Усилилась волна экстремизма, внутреннего и внешнего терроризма, локальных войн, что актуализирует необходимость обеспечения школьной молодежи соответствующими знаниями и убеждениями, воспитания патриотизма.

В этих условиях необходима новая образовательно-воспитательная стратегия, основанная на освоении общечеловеческих ценностей, национально-культурных традиций народов России, воссоздании и развитии прогрессивных традиций национального воспитания. Школа призвана формировать у учащихся чувства принадлежности к человечеству, осознания себя частью единого целого – «малой» и «большой» Родины – это самое ценное в каждой культуре.

Таким образом, одной из центральных задач современной общеобразовательной школы является патриотическое воспитание молодого поколения, так как любовь к Родине, к ее процветанию всегда была и есть основой могущества государства.

Патриотизм – это нравственное свойство личности, которое выражается в стремлении узнать больше о культуре своего народа, желании следовать его традициям; потребности в изучении и говорении на родном языке; любви и преданности своей малой и большой Родине; осознании ее величия и славы, в силе эмоциональных переживаний, связанных с жизнью рода, семьи, класса, школы, страны; в стремлении в любых условиях беречь ее честь и достоинство, посильными практическими делами укреплять могущество и независимость Родины [2].

В формировании патриотизма у школьников важная роль принадлежит начальной школе. Именно в первые школьные годы под влиянием учителя в сознание ученика входят священные для каждого человека понятия, определяющие духовную жизнь человека, нации: Родина, Отечество, семья, родной язык, родная культура, народ, патриот.

Во все времена у различных народов основными задачами воспитания являлись: сохранение, укрепление и развитие национальных обычаев и традиций; передача подрастающим поколениям житейского, производственного и духовного опыта, накопленного предшествующими поколениями [3].

Патриотизм проявляется в чувстве гордости за достижения родной страны, в уважении к историческому прошлому своего народа, в бережном отношении к народной памяти, национально-культурным традициям. Чувство патриотизма, выражаемое, прежде всего, в привязанности к родным местам, так называемой малой родине, привычному укладу жизни, известно уже с древности.

Патриотические чувства заложены в генах человека. Задача начальной школы в том, чтобы разбудить эти чувства, научить детей понимать, ценить и беречь окружающий мир, Родину. Такое воспитание начинается еще дома, в семье. А школа должна развить, сформировать все эти понятия в определенную систему, воспитать каждого школьника настоящим патриотом.

Важнейшим средством патриотического воспитания младших школьников выступает традиционная педагогическая культура – народная педагогика. Народная педагогика – естественное явление, неотъемлемая часть жизни народа. Она представляет собой «педагогическое бытие» народа как единство его педагогического сознания и повседневной воспитательной практики. Нормативные требования народной педагогики преимущественно извлекаются из устного народного творчества.

Устное народное творчество несет в себе все черты русского патриотизма: эмоциональность, духовность, действенность, соборность, державность и гуманизм. Приобщение детей к сокровищам устной, художественной, прикладной, фольклорной культуры происходит в естественных условиях, без «насильственных» мер, используемых нередко научной педагогикой.

Школьная программа позволяет младшим школьникам с интересом знакомиться с жизнью и бытом и традициями прадедов, погружаться в атмосферу той или иной эпохи. Именно через сказки, мифы, былины, пословицы и поговорки младшие школьники приобщаются к глубинной мудрости и гармоничному мировоззрению наших предков.

Средства народной педагогики направлены на воспитание нравственных качеств (любви к родине, трудолюбия, доброты, честности и т. д.). Однако их системообразующей целью является воспитание патриотизма как главного нравственного качества человека, без которого невозможно существование нации и государства. Все нравственные качества не только связаны, но и обусловлены идеей патриотизма. Патриотизм невозможен без трудолюбия, доброты, честности и др. нравственных качеств, но и совокупность нравственных качеств без какой-либо цели является бессмысленной. Благодаря патриотизму нравственные качества и образуют систему.

Чтобы повысить интерес учащихся к своему краю, стране необходимо организовать музейно-экскурсионную деятельность, проводить классные часы, которые способствуют:

- углублению знаний учащихся о Родине, своём родном крае, месте рождения;
- более содержательному знакомству с историей своей семьи;
- пониманию учащимися их личной ответственности за будущее страны;
- воспитанию гражданского самосознания и причастности к родным истокам.

Необходимо также знакомить младших школьников со старинными обычаями и традициями, культурным наследием предков через уроки литературного чтения.

Важным условием успешности формирования патриотизма является также вовлечение учащихся в посильную добротворческую деятельность. Участие в неделях добра, акциях милосердия и др. помогает формированию у учащихся гуманистических черт характера, созданию высокого нравственного психологического климата в классе.

Другое педагогическое условие – интеграция воспитательных сил школы, семьи, руководителей детских коллективов по интересам – может реализоваться в системе деятельности учителя по следующим направлениям:

- взаимодействие с родителями учащихся (изучение возможностей семьи и родителей в патриотическом воспитании детей; вовлечение родителей в учебно-воспитательный процесс, совместные походы, экскурсии, дни здоровья, праздники; организация дня открытых дверей);

- повышение психолого-педагогических знаний родителей путем организации тематических лекториев.

Таким образом, только на основе возвышающих чувств патриотизма и национальных святынь укрепляется любовь к Родине, появляется чувство ответственности за ее могущество, честь и независимость, сохранение материальных и духовных ценностей общества, развивается достоинство личности. Возможность формирования такой личности предоставляет в процессе освоения учебных дисциплин, в том числе устного народного творчества, в учебной и во внеучебной работе.

Список цитированных источников:

1. Черкезова, М.В. Воспитание патриотических ценностей средствами русской и родной литературы в национальных школах / М.В. Черкезова // Педагогика. – 2009. – № 2. – С. 41–45.
2. Швецова, Е.В. Патриотическое воспитание младших школьников (из опыта работы учителя начальных классов) : монография / Е.В. Швецова. – Йошкар-Ола: ООО «СТРИНГ», 2009. – 128 с.
3. Агапова, И.С. Патриотическое воспитание в школе / И.С. Агапова. – М.: Айрис-пресс, 2002. – 224 с.

## **ПРОБЛЕМА ВЫБОРА СОДЕРЖАНИЯ И ФОРМ СЕМЕЙНОГО ДОСУГА**

**Обухова М.И.**, студентка 5 курса

(г. Витебск, УО «ВГУ им. П.М. Машерова»)

Научный руководитель – Королькова Л.В., преподаватель

Становление и развитие человека начинается в семье – первой общественной среде. Это то окружение, в котором человек усваивает основные нравственные ценности, получает первичные знания и обретает основные умения и навыки деятельности и общения. Характер семейного воспитания зависит от многих факторов. Среди них - состав семьи, состояние здоровья её членов, уровень образования, ценностные ориентации, материально-финансовое положение и иное. Следует помнить, что человек формируется также в процессе досуговой деятельности. Досуг семьи становится пространством для всестороннего развития личности, сферой зарождения и укрепления близких отношений между детьми и родителями, сферой отдыха.

В Российской педагогической энциклопедии досуг рассматривается как «возможность человека заниматься в свободное время разнообразной деятельности по своему выбору. Многообразные виды досуговой деятельности можно классифицировать по пяти группам: отдых, развлечение, праздник, самообразование, творчество». Досуг связывается с освоением культурных ценностей, эмоциональной, коммуникативной, развлекательной деятельностью и выполняет рекреационно-воспитательную функцию[1].

В свою очередь семейный досуг – это времяпрепровождение, отличительными чертами которого является, во-первых, наличие всех или некоторых членов семьи, во-вторых, активное их включение в совместную деятельность.

Существуют семьи, в которых наблюдается равнодушие родителей к жизнедеятельности своих детей, их интересам. Часто родительское воспитание ограничивается увещаниями и контролем за тем, чтобы дети не делали чего-

нибудь недопустимого. Многие родители (более 60%) объясняют незанятость детей в свободное время и отсутствие совместного досуга нехваткой времени и средств. Кроме того, у большинства семей незначительны и культурные запросы (более 70% родителей редко посещают театры, выставки, музеи). В связи с этим можно предположить, что ограниченность культурных запросов – норма жизни, и заработанные финансовые средства идут на удовлетворение материальных потребностей, а не духовных[1].

Важным является наполнение досугового времени, то есть содержание досуга. От того, чем занимается семья, собравшись вместе, зависит успешность её членов по многим показателям.

К сожалению, зачастую игровая деятельность ребёнка и досуговая деятельность школьников не пересекается с теми, занятиями, которые выполняют в незанятое время родители. Как только ребёнок начинает проявлять самостоятельность в организации своего свободного времени, родители с радостью оставляют попытки включаться в его игры и развлечения. Это не способствует выстраиванию эффективного межличностного общения членов семьи и ведёт к нарушению эмоциональных связей родителей и детей, а также оскудению познавательных процессов ребёнка. Отсутствие совместного времяпрепровождения у супругов также неблагоприятно влияет на их отношения.

Для того, чтобы процесс познания окружающего мира, поиска своего места в нём проходил более продуктивно, необходимо осознанно и творчески подходить к вопросу выбора досуговых форм.

Совместно проведённое время ещё не означает то, что вышеназванные проблемы будут решены. Выбор адекватного содержания досуга является необходимым условием успешности семейного досуга.

Гультияев И. И. в своём исследовании, посвящённом изучению социально-культурных условий развития досуговых интересов современной семьи, утверждает, что досуговые интересы семьи выражают совокупность устойчивых мотивов и предпочтений членов семейной общности, определяющих их деятельностные стратегии в реализации социально-культурной активности в сфере свободного времени.

По содержанию семейный досуг Гультияев И. И. разделяет на несколько групп:

- Первая группа связана с функцией восстановления сил (спорт, вечера отдыха, праздники на воздухе).
- Вторая группа – повышение эрудиции, потребление духовных ценностей (посещение выставок, театров, музеев, путешествия).
- Третья группа – развитие духовных сил и способностей к активной творческой деятельности (трудовая, техническая, художественно-театральная, научно-исследовательская).
- Четвёртая группа – реализует потребности в обществе (клубно-кружковая работа, творческие объединения, вечера-встречи, праздники, дискотеки, вечеринки, дисковечера).
- Пятая группа – целенаправленная творческая учёба (смотри, конкурсы, туристические выезды).

Необходимо отметить, что на смену обычным развлечениям постепенно приходит увлечение более продуктивной деятельностью, которую объективно следует считать досуговой. Вместе с тем следует знать, что на смену народному досугу пришёл «массовый досуг», ставший весьма заметной и проявленной сферой общественной жизни, поглощающий всё больше времени, средств и человеческой энергии.

Следует отметить, что целевая направленность интересов меняется. На выбор содержания и форм досуга активно влияет телевидение и СМИ, то есть школа ценностей подвержена изменениям.

Семейный досуг может быть пассивным – зрительским (слушательским), активным (деятельным), организованным (целесообразно используемое время), и стихийным (спокойно протекающий процесс использования свободного времени); коллективным и индивидуальным, творческим, опережающим, нормативным[2].

В рамках своей работы Гульяев И. И. приводит слова Л. А. Акимовой о том, что «семья, как наиболее характерный пример малой группы, с функцией организации рационального досуга и контроля, заметно обогащает досуговые интересы. Вся деятельность семьи пронизана рекреационными актами. Семейный отдых – это вечерние чаепития, воскресные обеды, походы, хождения в гости, поездки, чтения, интеллектуальные игры. Специфическое, биологическое, эмоциональное общение предстаёт как секрет стабильности социального института семьи. Функция первичной социализации осуществляется во многом формированием рекреационно – досуговых ценностей и мотивов членов семьи»[2].

В последние десятилетия усиливается тенденция одомашнивания досугово-рекреационной деятельности. Специалисты, изучающие семейный уклад, быт, образ и стиль жизни, отмечают перераспределение функций социальных институтов и учреждений культуры и семьи. Перераспределение касается и временных затрат, интересов, энергии, мотивации и затраченных средств внутри и вне квартиры. Интенсивная нуклеаризация семьи и возникшие проблемы самообслуживания без кооперации со старшими родными сокращают время на посещение театров, парков, музеев, клубов. В первую очередь удовлетворяются потребности, связанные с семейным бытом и воспитанием детей. Различный уровень материального благополучия семьи также влияет на расширение неинституциональных форм семейного досуга.

Проведение свободного времени с семьёй можно организовать как в домашних условиях, так и вне дома. Среди форм семейного досуга в домашних условиях выделяют семейные чтения художественной литературы, публицистики в газетах и журналах, семейные праздники, домашний театр (кукольный, теневой), обсуждение прочитанного и увиденного, совместный с детьми просмотр теле- и видеопрограмм, коллекционирование (с участием детей и родителей), занятие кино-, фотоделом, прикладным искусством (рисунки, вышивка, работа по дереву).

Выбор форм проведения досуга должен не только способствовать удовлетворению интересов и потребностей ребёнка, но и создавать условия для его успешной социализации. Можно сформулировать задачи воспитания и социализации ребёнка в семье, решаемых посредством различных досуговых форм:

В сфере деятельности: включение ребёнка в социально значимую деятельность, которая должна сформировать соответствующую ей мотивационно – потребностную сферу, обеспечивающую становление ребёнка как социально выраженной личности; расширение зоны самостоятельности;

В сфере общения: формирование и развитие интимно-личностной формы общения;

В сфере самопознания: возникновение и формирование чувства взрослости у подростка, развитие идентичности, предлагающее формирование полоролевого образа «Я» и системы ценностей.

Эффективной формой организации семейного досуга являются семейные вечера отдыха, на которых широко используются игровые программы, конкурсы,

развлекательные игры, хороводы, выставки народного творчества. Таким образом, в этой форме органически сочетаются все формы органически сочетаются все уровни досуга и удовлетворяются потребности различных групп, укрепляются межсемейные связи.

Особое место в организации досуга семьи занимают семейные клубы. Основными принципами их организации являются сотворчество субъекта и объекта, интенсификация культурно-воспитательной деятельности посредством целевого общения, добровольность. Семейные клубы выполняют задачи:

- преодоление деструктивных конфликтов между супругами и между родителями и детьми;
- осознание причин конфликта и повышение самоконтроля;
- воспитание навыков взаимодействия;
- обучение методам преодоления семейных конфликтов.

Работа в семейных клубах ведётся по трём направлениям: культурно-просветительная работа, эмоциональное воздействие на членов семьи через систему семейных праздников и обрядов, организация самодеятельных и любительских объединений. Условиями эффективности функционирования семейных клубов являются индивидуализация деятельности с целью развития каждой личности, глубокая индивидуализация, демократизм, самостоятельность, активность. Семейные клубы помогают снять психологическое напряжение, способствуют социальной защите, формированию здорового образа жизни в семье, удовлетворяют потребность в общении, взаимопонимании, приобретении новых друзей.

Выбор адекватных потребностям, ценностям и интересам семьи форм досуга является важной воспитательной и интегрирующей задачей семьи. Однако супругам зачастую сложно ориентироваться в возможностях семейного отдыха и разумно оценивать глубинные ресурсы досуга. Этот факт усложняет внутрисемейное взаимодействие, лишает членов семьи радости познавать друг друга.

Таким образом, заметим, что содержание досуга и его форма являются важными элементами в досуговой культуре семьи. Эти элементы выполняют особую смысловую нагрузку. Содержание досуга проистекает из направленности личностей членов семьи, их ценностей, культурного, образовательного и социального уровней и потребностей; в то же время на эти единицы досуга и оказывает влияние. Разнообразные формы досуга позволяют увеличить эффективность восприятия получаемой информации и поддерживают интерес к совместной деятельности.

Список цитированных источников:

1. Вапнёва, И. И. Семейный досуг как фактор социализации личности подростка // Сацьяльна-педагогічна работа. – 2008. - № 10. - С. - 26-29
2. Гультяев, И.И. Социально-культурные условия развития досуговых интересов современной семьи: Дис. ... канд. пед. наук: 13.00.05 Москва, 2005. - 176 с. РГБ ОД, 61:06-13/641.

## **КАК НАУЧИТЬ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ ЧИТАТЬ?**

**Огородникова О.А.**, преподаватель

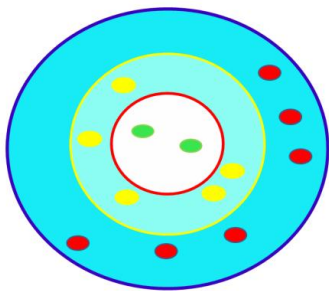
(г. Полоцк, Полоцкий колледж УО «ВГУ им. П.М. Машерова»)

Значение книги в жизни человека огромно. В век компьютеров и высоких технологий человек не может обойтись без чтения. Непременное условие продуктивной деятельности человека XXI века – освоение техники быстрого чтения, овладение оптимальным чтением. Оптимальное чтение – это чтение со скоростью

разговорной речи, т.е. в темпе от 120 до 150 слов в минуту. Именно к такой скорости за многие столетия приспособился артикуляционный аппарат человека, именно при этой скорости достигается лучшее понимание текста. Как же добиться оптимальной скорости чтения? Эту проблему следует решать с первых шагов ребенка в школе, на самом первом этапе обучения чтению.

Научить ребят осознанно, правильно, бегло и выразительно читать порой труднее, чем научить математике. Плохо читающий ученик не справляется с объемным учебным материалом, он кандидат в неуспевающие, отсюда и стойкие негативные эмоции, влияющие на важные системы жизнедеятельности организма ребенка. А как нужен успех маленькому человеку! Успех рождает радость. Стойкие положительные эмоции – прекрасный фон для нормализации и активизации всех функциональных систем организма ребенка, это верный путь к здоровью. «Я могу! Я хорошо читаю новый текст! Меня слушают дети! Я получил отличную оценку!» - вот то, что мы хотим слышать от наших учеников.

Работа учителя на уроках литературного чтения должна начинаться с выяснения вопроса, что могут дети: назвать букву, прочесть слог или слово, читать небольшие тексты. Ответы обязательно фиксируются, т.к. это необходимо в дальнейшем обучении чтению. Если упустить этот момент, то не подготовленные к школе дети станут отставать от остальных ребят. И в дальнейшем даже в 3 и 4 классах будут читать не более 40-50 слов в минуту.



На первом родительском собрании учитель начальных классов должен обязательно рассказать о значении навыков чтения в школьной жизни ребенка, объяснить, что психологически комфортно только тем, кто хорошо усваивает учебный материал через чтение. Это можно сделать с помощью схемы: в центре круга те, кто «купается» в доступной информации, - они в зеленых шапочках; в другом круге те, кто тянется к этим знаниям без достаточных навыков чтения, они ждут помощи и поддержки – у них желтые шапочки; в следующем круге те, кто барахтается, чтобы остаться на плаву, их охватывает страх, неверие в свои силы – у них красные шапочки.

В своей статье мы опирались на сотрудничество с Тюкало И.И., учителем начальных классов высшей категории СШ № 2 г. Новополоцка. При поступлении в школу в ее классе 8 человек читали буквы, 6 человек читали слоги, 4 человека читали предложения, 2 человека читали тексты. Во 2 классе (20 учеников) читают: 120 слов – 1 человек, 100 слов – 5 человек, 80 слов – 6 человек, 60 слов – 4 человека, 40-50 слов – 4 человека. Наблюдая за результатами обучения, мы пришли к выводу, что интерес к чтению возникает в том случае, когда читатель свободно владеет осознанным чтением и у него развиты учебно-познавательные мотивы чтения. А одним из вариантов повышения качества чтения является целенаправленное управление обучением чтению. Главная роль в этом процессе принадлежит учителю.

Формировать навыки осознанного чтения и умения самостоятельно работать с текстом можно с помощью системы специальных упражнений и способов действий, активно влияющих на основные параметры чтения - осмысление, технику, выразительность:

- 1) упражнения, направленные на развитие четкости произношения;
- 2) упражнения, вырабатывающие внимание к слову и его частям и являющиеся предпосылкой правильного чтения;
- 3) упражнения, развивающие гибкость и скорость чтения вслух и про себя, умение угадывать последующий текст.



Урок литературного чтения следует начинать с сообщения темы и задач, что заставляет детей настроиться на восприятие и усвоение материала. Желательно уроки литературного чтения по расписанию ставить первыми. И тогда уместно начинать их с игровой разминки – дыхательной гимнастики, которая подготавливает речевой аппарат детей к работе над скороговоркой, развивает чёткость произношения, а также служит для укрепления общего здоровья школьника. Можно предложить следующие упражнения, направленные на регулирование речевого дыхания:

«дышит носик» - носом делается глубокий вдох и выдох, нос закрывается с одной стороны, вдох-выдох;

«свеча» - сложить ладошки и задуть свечу;

«роза» - представить, что в руках прекрасная роза;

«лилия» - вдох медленный и резкий выдох и др.

В качестве речевой разминки можно предложить упражнения для отработки артикуляции каждого звука и развития умения чётко, быстро и правильно говорить:

1. Артикуляционная гимнастика для губ и языка:

«построй заборчик» - зубы сжаты и говорим «и»;

«сделай трубочку из губ»;

«накажи непослушный язычок» - язычок на нижнюю губу и шлёпаем губами «ля-ля»;

«язычок, покажи, как киска сердится»;

«слижи языком варенье с губ»;

«язык-маляр» - небо покрасить;

«чищу зубы» - приоткрыт рот и чистим зубы: верхние, нижние;

«качели» - основание зубов достать верхние и нижние и др.

Как показала практика, учащиеся любят сказку о «Языке-волшебнике».

«Жила-была девочка Оля. Во рту у неё жил язычок. Был он не простой, а волшебный: мог превращаться в разные предметы. Вышла Оля в сад, а там дедушка лопатой землю копает. Увидел это язычок, изловчился и стал «лопаткой», а потом спрятался язык за «заборчик» (зубы), думает: что дальше-то будет? А Оля помогла дедушке и стала из трубы цветы поливать. Язычок возьми да и превратись в «трубочку», только между губами выглядывает изо рта. Пришла девочка домой, решила вышить маме в подарок платочек. Увидел язычок иголку у неё в руках и сам превратился в «иглолку» (губы в улыбке, язык высунут вперёд). Потом пришёл папа, стал пить чай. Тут-то и язычок «чашечкой» сделался. Вдруг он забегал влево-вправо, как у часов маятник, – тик-так, тик-так. Ну, вот и спать пора. Закрыла Оля ротик, улёгся язычок спать. Спокойной ночи!»

2. «Песенка гласных» на мотивы детских песен.

3. Произнесение слогов, чтение слоговых таблиц (метод «карусели», метод хорového чтения – девочки-мальчики).

4. Работа со скороговоркой. Скороговорки ребята знают очень много, они находят их в книгах, детских журналах и сами разучивают со своими товарищами. «Скороговорку надо вырабатывать через очень медленную, преувеличенно чёткую речь, постепенно преодолевая все трудные словосочетания и слогосочетания, не теряя мысли скороговорки», - говорил К.С. Станиславский.

Предлагаем алгоритм работы над скороговоркой:

1) медленное чтение с правильным дыханием;

2) чтение с логическим ударением на каждом слове поочерёдно;

3) чтение с мимикой и жестами (удивление, вопрос, равнодушие);

4) быстрое проговаривание с правильным дыханием (работа в парах и группах);

5) прослушивание (хоровое, выборочное, по группам).

Для освоения техники быстрого чтения хорошо использовать «жужжащее чтение» текста: 5 минут учащиеся читают вслух, или 5 минут читают, не проговаривая слова (работают только губы), или 5 минут читают только глазами. Также можно использовать вид чтения «убегающая точка»: при чтении нового текста в течение 1 минуты ребята читают незнакомый текст, повторяют его ещё 1 минуту, и ещё одну, 4 минуту читают про себя. Затем проверяют «убегающую точку». А затем учитель «доверяя» - «проверяет» с помощью своих «учителей» учащихся: 1 ряд – читают; 2 ряд – учителя проверяют, и наоборот.

Довольно часто на уроках используется такой вид работы, как чтение трудных слов с доски или таблицы с последующим объяснением значения этих слов, т.е. в гостях у «словарика».

Любимый вид чтения для младших школьников – ролевое чтение. Иногда чтение по ролям проводится с инсценировкой, но к такому чтению детей следует готовить заранее.

Весьма полезны и принимаемы детьми такие виды чтения, как «игра в прятки»: учитель читает не сначала, выборочно, несколько слов, ребята должны найти и подстроиться под чтение учителя; «мнимое слово»: учитель читает текст, и в ходе чтения произносит неправильно слово, дети прерывают чтение и прочитывают слово с исправлением. Этот вид чтения привлекателен для детей тем, что они имеют возможность поправить самого учителя, это поднимает их собственный авторитет и придаёт уверенность в своих силах.

Опытные учителя, начиная с 1 класса, ведут с учащимися тетради по чтению. В 1 классе дети делают схемы предложений, печатают слова, производят звуко-буквенный анализ слов. Во 2 классе дети записывают произведения, которые прочитали на каникулах. В 3-4 классах проводят с учителем тренировочные упражнения по скорописи, зрительные диктанты, составляют планы пересказов, кроссворды и т.д.

А самое главное, о чем должен помнить учитель начальных классов, нужно на уроках литературного чтения читать, чтобы читать!

Чтение в жизни каждого культурного человека занимает важное место. В.А. Сухомлинский отмечал, что «можно жить и быть счастливым, не овладев математикой, но нельзя быть счастливым не умея читать. Тот, кому не доступно искусство чтения, невоспитанный человек, нравственный невежда».

Список использованных источников:

1. Гусарова, Л.А. Нескучное чтение/ Л.А. Гусарова // Начальная школа. – 2009. – № 7.
2. Неборская, Т.А. Учимся читать, или 350 заданий для чтения учащихся начальной школы: практическое пособие для педагогов общеобразовательных учреждений / Т.А. Неборская. – Мозырь: Белый ветер, 2011.
3. Неборская, Т.А. Учим читать вслух и молча: пособие для учителей начальных классов / Т.А. Неборская. – Мозырь, 2005.
4. Пеньзякова, М.И. Развитие читательских способностей / М.И. Пеньзякова // Пачатковая школа. – 2009. – № 5.

## **РОЛЬ ДЕТСКОЙ ЛИТЕРАТУРЫ В ТЕРАПИИ «ПОТЕРЬ»**

**Оксенчук А.Е.**, кандидат филологических наук, доцент  
(г. Витебск, УО «ВГУ им. П.М. Машерова»)

Начиная с советского периода, тема «смерти» в литературе для детей является табуированной. Предполагается, что дети не могут иметь отношения к со-

бытия ухода из жизни других людей, или других любимых существ. В советской и постсоветской педагогике дети воспитываются в системе развития вне понятия «смерть». Популяризация в последнее десятилетие художественных произведений жанра фэнтези, анимация, художественное кино, компьютерные игры ориентированы на формирование у детей типа сознания всемогущего существа, управляющего миром и, безусловно, бессмертного. Между тем, это важнейшее событие по-прежнему не минует никого, по-прежнему происходит каждый день и по-прежнему является единственным критерием ценности пребывания человека на земле.

Ребёнок сталкивается с ситуацией потери так же, как и взрослый человек. И так же, как и взрослый человек, он должен уметь прожить эту ситуацию достойно, уважительно и не деструктивно для своей психики. Учитывая специфику художественной литературы, способной развивать и формировать эмоциональный опыт, мы можем помочь ученикам приобрести и осмыслить этот опыт.

*Цель* настоящей статьи - рассмотреть развитие жанра литературы «потерь», отметить основные её черты и функции; определить принципы отбора произведений о потере для уроков литературного чтения в школе; рассмотреть психологическую компоненту каждого из рассматриваемых произведений.

Рассуждение о литературе «смерти» следует строить с общего психоаналитического рассуждения о страхе смерти вообще и о значимости жизни в «присутствии смерти». Именно такая система координат всегда моделировалась в художественном пространстве разных литератур. Смысл жизни при осознании её временного характера, ценность человеческой жизни при осознании её конечности – главная проблема художественной литературы любого исторического периода.

Ещё один аспект произведений о смерти – эстетическая эмоция, создаваемая автором. Проживая событие смерти в художественном пространстве, читатель обретает тем самым опыт «встречи» со смертью, учится осмысливать и в конечном итоге достойно принимать это событие.

Разговор следует строить, анализируя конкретные произведения, обращая внимание на эмоциональное решение события автором, поэтому анализ необходимо начать с этапа первичного восприятия. Этот этап включает описание эмоционального состояния после прочтения текста, названия (и даже запись) чувств, которые возникли при восприятии произведения (желательно опросить каждого ученика).

Так, в рассказе Л. Улицкой «Гвозди» главный герой, мальчик Серёжа, проводит лето со своим прадедушкой – высоким суровым старцем с огромными умелыми руками. Знакомство с прадедом начинается, как обычно в детских историях, с баловства – Серёжа от нечего делать забивает в порожек сарая все гвозди из коробки. Прадед наблюдает за ним и помогает мальчику правильно держать молоток, распределять удар, ровно держать гвоздь, чтобы не поранить руку. После завершения этой «работы» мальчик должен был вытащить все гвозди гвоздодёром (на это ушёл весь следующий день), затем выровнять их (на это ушло ещё пару дней) и только потом осознать тяжесть, но и удовольствие от настоящей работы. Вместе со стариком он делал всяческую столярную работу в доме, в курятнике, на пасеке. В августе Серёжа с дедом, за которым ходил теперь везде, мастерили из новых ароматных досок большой красивый ящик с крышкой. И только перед самым отъездом Серёжа узнал, что это дедушкин гроб. А на следующее лето, когда Серёжа приехал в деревню, всё было уже по-другому: он ходил в лес за ягодами, на речку, играл со своими троюродными, а в сарай зашёл только один

раз – потому что прадеда уже не было. В этом рассказе автором моделируется наиболее естественный вид утраты – потеря человека, долго жившего и оставившего других в мире им же созданном. В этом мире физический уход старца воспринимается как его принимаемое отсутствие, которое компенсируется **благодарностью** оставшихся за всё то, что человек передал им: дом ли, богатство ли, привычку к труду, любовь к жизни и людям.

В рассказе Л. Андреева «Великан» повествуется о смерти малыша на руках у его матери. Ритмическая организация рассказа нейтрализует восприятие события смерти как невозможного и ужасного. Рассказ строится как шуточный диалог матери с сынишкой, и только в последней строке мы узнаём о смертельной болезни ребёнка и отчаянии его отца. Такое построение художественного пространства позволяет легко втянуться в лингвистическую игру матери и малыша и потому глубже и отчаяннее воспринять потерю того, которого, из-за его возраста, никто не знает и не узнает, кроме его родителей, чей уход будет не замечен для всего остального мира. В этом рассказе автором моделируется эмоция потери особого рода: необходимо прожить предельное отчаяние, боль при осознании возможной несправедливости судьбы и собственного **абсолютного бессилия**.

В круг детского чтения может быть включён отрывок из романа Ф.М. Достоевского «Братья Карамазовы», глава «Похороны Илюшечки». В этом тексте преследуемый ровесниками и постоянно унижаемый ими мальчик неожиданно умирает от болезни, оставляя после себя в душах своих одноклассников чувство неизбежной вины и непоправимого несчастья. Уход Илюшечки делает взрослее и человечнее каждого из его одноклассников, потому что заставляет чувствовать **личную ответственность** за его смерть.

На материале рассказа В.Набокова «Рождество» попробуем показать взаимодействие строевых единиц и языковой формы самого текста при реализации идеи автора о месте смерти в жизни.

Прямая связанность событий в тексте с их мотивами излагается от имени некоего повествователя, наблюдающего за главным героем и его психическим состоянием. Именно повествователю, вероятно, автором дано право «придумать» фамилию своему герою - Слепцов. Фамилия героя, связанная с семантической группой «свет, видеть», органично «вплетена» в языковой материал рассказа и реализует в тексте различные смыслы, в зависимости от мотива описываемого события.

В первой части рассказа, где повествователь говорит о состоянии любого человека после «*больших несчастий*», используя для этого описание плюшевого стула со встроенным рассуждением об объединении чужих людей горем одного из них. Стремление **обжить нежилой** угол и **узнать незнакомого**, возникающее в таком состоянии, проявляет подсознательное стремление человека быть связанным с жизнью, её вещным и человеческим миром, передать своё эмоциональное состояние тому (или чему), кто ничего не знает, кто нейтрален. Таким образом автор пытается «удержать» своего героя в этом мире, объясняя читателю способ такого удержания.

Во второй части рассказа, языковой рисунок которой насыщен лексикой «света и блеска», автор создаёт приподнятое эмоциональное состояние у читателя и передают изменение психического состояния у героя рассказа, который начинает **слышать** («*так весело выстрелила половица*», «*дверь сладко хряснула*», «*кололи дрова- каждый удар звонко отпрыгивал в небо*») и **видеть** («*песком будто рыжей корицей посыпан ледок, пёсьи следы как шафранные пятна, в том месте легли отражения цветных стёкол*») окружающий благостный мир. Языковой до-

минантой этой части является финальное сочетание - “слепо сиял церковный крест”. Два первых слова в нем резонируют семантику ранее употребленных лексем “света и блеска”, два последних - определяют содержание этой части как символическое: христианское понимание радости и ликования мира, ожидающего Рождество, выражено автором в образе природы, переживающей зимний весёлый праздник и приглашающей человека принять в нём участие. Образ природы, созданный в этой части, намеренно эстетизирован: она слишком ярка, слишком радостна, слишком роскошна. Утончённый пейзаж “белого” тихого мира постепенно успокаивает боль главного героя, “забирает” её у него: *Слепцов снял каракулевый колпак, прислонился к стволу*. В этой части автор отмечает психическую перемену своего героя - Слепцов реагирует на радость окружающего его мира и начинает отвлекаться от своих воспоминаний. Именно в эту композиционную часть автором впервые включено сообщение о предшествующих трагических событиях: болезни и смерти сына Слепцова в Петербурге. В этой же части помещено и первое упоминание об индийской бабочке, как о чём-то важном для умирающего мальчика, его фантоме. Такое построение второй части рассказа снижает значимость трагических событий смерти: сообщение о них “опоясано” описанием радостного снежного мира, образ которого стилизован в лучших традициях зимней сказки. Заданная контекстуальная антонимия **лето - зима**, в которой лето в смысловом отношении связано *со смертью*, а зима - *с радостью и красотой жизни*, подготавливает развитие основной идеи рассказа и раскрывает одно из значений его названия – **Рождество** – «зимний праздник, знаменующий начало нового отрезка неизвестного будущего; праздник, связанный с днём рождения солнца». Сложность ассоциаций Набокова можно ещё раз проследить именно в этой части: на основной сюжет и на подтекст языческого толка символическим рисунком накладывается сюжет христианский: любящий Отец проживает смерть своего Сына, которого в этом обожаемом им образе (молодого, веселого, загорелого человека) уже не будет.

В третьей части рассказа реализуется мотив “бесплодности” жизни, *”горестной до ужаса”*. Этот мотив формирует основное событие части - посещение Слепцовым комнаты сына. Комната сына, описание которой составляет основное содержание этой композиционной части, является своего рода кладбищем, на котором теперь уже хранятся в стеклянных ящиках ровными рядами тела бабочек. В ряду этих вещей умершего автор “прячет” жестяную коробку из-под английских бисквитов с крупным индийским коконом (в тексте вновь появляется образ куколки бабочки индийского шелкопряда, но уже не как фантом, а как реальный факт). И только на этом “втором погосте” Слепцову удаётся упиться своей скорбью: он впервые разрыдался, выплеснул слезами переполненную чашу своего горя.

В четвёртой, последней, части рассказа, в которой последовательно воплощается мотив возникновения новой жизни как чуда, автор вводит уже однажды появившийся персонаж - слугу Ивана, который играет здесь роль посредника, предтечи ожидаемого чуда (вероятно, то же, что Иоанн): *«Иван поставил на стол аршинную ёлку в глиняном горшке и как раз подвязывал к её крестообразной макушке свечу»*. В финале этой части автор устраивает своему герою последнее свидание с сыном - Слепцов читает его дневник. Из уст своего ребёнка Слепцов узнаёт, что лето - прекрасная пора проснувшейся нежности и радости, время первой любви и первой тоски. И вот в момент болезненного осознания Слепцовым этого абсолютного разрыва со своим сыном автор начинает изменять окружающий мир по закону сказки: привычные вещи начинают светиться, становиться загадочными (*на синем стекле окна теснились узоры мороза, тетрадь сияла на*

столе, рядом *сквозила светом* кисея сачка, *блестел* жестяной угол коробки). Употребление “волшебной” лексики смягчает жестокость мыслей героя, придаёт им некоторую детскость: “... до конца понятна, до конца обнажена земная жизнь - горестная до ужаса, унизительно бесцельная, бесплодная, лишённая чудес...” В этот момент отчаяния и безверия героя автор включает событие появления бабочки индийского шелкопряда (*что летает по ночам над площадями Бомбея*). Описание превращения куколки в бабочку может быть сближено с описанием лопнувшей почки дерева, рождением ребенка, появлением на свет птицы, словом, в какой-то мере оно художественно универсально в отношении акта любого рождения, не только физиологического. Образ бабочки-птицы символизирует в тексте рассказа чудо самой жизни - когда раз рождённое, умирая, воскресает вновь. В тексте Набокова бабочка - воскресшая душа сына Слепцова и одновременно ангел, слетевший на землю. В рассказе «Рождество» реализуется замысел, связанный с возникновением новой жизни: неожиданной, непонятной, редкой и прекрасной – словом, **чудесной**, являющейся замещением только что ушедшей. Потеря самого дорогого – своего сына – в этом тексте задана как проживание нового рождения самого себя, нового приятия жизни как чудесного подарка, неоценённого нами.

Терапия потерь в целом ряде случаев основывается на текстотерапии - одном из самых древних психологических и педагогических методов. Знания о мире и человеке передавались в разные времена в устной, письменной, театрализованной и других формах сказки, притчи, легенды, авторского текста. Текстотерапия исследует произведения с точки зрения отражения в них психических процессов, определяющих душевное состояние человека, и создаёт новые литературные произведения, способствующие развитию психических способностей. Методы такой терапии базируются на психоаналитической теории (преимущественно Карла Юнга с его понятием коллективного бессознательного) и направлены на исследование архетипичных сюжетов психических процессов, нашедших своё отражение в художественных текстах. Ведущим методом этой терапии является архетипический анализ, рассматривающий любой психический феномен (сон, проблему, поведение в житейской ситуации, болезненное состояние) как сюжет с определённой структурой. Художественная литература в этом случае становится неоценимым источником силы и мудрости.

## СОВРЕМЕННЫЕ ПОДХОДЫ К КЛАССИФИКАЦИИ СКАЗОК

**Окунева В.С.**, студентка 3 курса

(г. Витебск, УО «ВГУ им. П.М. Машерова»)

Научный руководитель – Минаева В.М., кандидат педагогических наук,  
профессор

В современной начальной школе важно создать и сохранить положительный эмоциональный настрой детей на обучение в школе, способствовать дальнейшему развитию их творческих способностей, фантазии и воображения. В связи с этим очень важной и актуальной для нас представляется проблема использования сказок в учебном процессе. Для их эффективного использования, у учителя должно быть чёткое представление о классификации сказок и их воспитательном потенциале. Обратимся к более подробному рассмотрению этой проблемы.

Существуют разные подходы к классификации сказок с позиции лингвиста, фольклориста, литературоведа. Наша задача – проанализировать сказки с позиции учителя начальных классов. Такой подход, предполагает взгляд на сказку как на средство воспитания, привлечения внимания ребёнка к изученному материалу, активизации его знаний и творческих способностей.

Исследователи сказок дают разные классификации. Это обусловлено неоднородностью сказок, обширным тематическим диапазоном, многообразием мотивов и персонажей, в них заключённых, несчётным количеством способов разрешения конфликтов.

И все-таки расхождение во взглядах на сказку сопряжено с тем, что оценивается в ней как основное: установка на вымысел или стремление отразить действительность посредством вымысла.

На этой основе возникает классификация сказок, хотя и не вполне единообразная. Так, при проблемно-тематическом подходе выделяются сказки, посвящённые животным, сказки о необычных и сверхъестественных событиях, приключенческие сказки, социально-бытовые, сказки-анекдоты, сказки-перевертыши и другие.

Резко очерченных границ эти группы сказок не имеют, но, несмотря на зыбкость разграничения, такая классификация позволяет начать с ребёнком предметный разговор о сказках в рамках условной "системы" – что, безусловно, облегчает работу учителя.

В научных исследованиях последних лет также прослеживаются редкие подходы к классификации сказок. Е.Н. Мещерякова делит литературные сказки на «сказки жизни» и «сказки культуры»; М. Генчиева, выделяет лирические сказки, восходящие к андерсеновской позиции, антисказки («сказки - повертевши»), опирающиеся на произведения К. Чапека, и сказки на народной основе; Н.С. Бибко, в сказочном мире выделила чудесный, условный и смешанный.

Оригинальная классификация культурологического подхода предложена О.Н. Халугорных при рассмотрении волшебной литературной сказки как социально- культурного феномена. Предложены типы сказочной реальности в зависимости от социально - исторического этапа развития общества: фольклорная сказка, морализаторская сказка и волшебная литературная сказка.

В свою очередь литературные сказки можно рассматривать с точек зрения:

- времени возникновения и, соответственно, особенностей отражения времени (сказка рубежа веков, советская литературная сказка 20- 80-х годов, сказка последнего десятилетия);
- взаимодействия с фольклорно - сказочными основами, которые предусматривают литературно - фольклорное единство: функциональное, стилизованное, перекодированное (например, пародийно - ироническое);
- ориентации на своего читателя»: детская, юношеская, универсальная или («двухадресная»);
- функциональной (развлекательная, дидактическая, познавательно - дидактическая, философская, сатирическая и т.д.

Следует отметить, что внутри общего понятия «авторская сказка» выделены многоступенчатые функционально - тематических группы, которые отражены Л. В. Овчинниковой [1]: философские (философско-сатирические и философско-аллегорические (Л. С. Петрушевская), философско - лирические (М. Пришвин); приключенческие социальные (А. Гайдар, Ю. Олеша, Л. Лагин и др.), романтические (В. Крапивин), научно- фантастические (А. И. Б. Стругацкие,

К.Булычев), игровые (Э.Успенский); познавательные (В. Бианки, К. Паустовский, В. Сутеев и др.). Безусловно, предложенная классификация не является универсальной, а принципы, положенные в её основу, - бесспорными. Она может быть продолжена и дополнена.

Следовательно, в основу предлагаемой систематизации сказок положены следующие принципы: своеобразие фольклоризма, жанровый синтез, функциональные характеристики, авторская позиция и некоторые особенности поэтики.

Имеются и другие подходы к типологии сказок. Так, Т.Д. Зинкевич - Евстигнеева предложила выделять:

- художественные (народные и авторские) сказки;
- психотерапевтические сказки;
- дидактические сказки;
- медитативные сказки.

Эти типы сказок используются в сказкотерапии, которая является синтезом многих достижений психологии, педагогики, психотерапии и философии разных культур.

В фольклористике наиболее популярна классификация сказок, созданная В.Я. Проппом [2]. Он выделил следующие:

- сказки о животных;
- сказки о людях (волшебные, новеллистические, включая анекдоты);
- кумулятивные сказки (строятся на многократном повторении какого-то звена, вследствие чего возникает либо «нагромождение» (Терем мухи), либо «цепь» (Репка), либо «последовательный ряд встреч» (Колобок)).

В последнее время появилась такая классификационная единица, как экологическая сказка.

Экологические сказки несут «экологическую информацию», т.е. дают знания о природе, о повадках животных, о взаимоотношении людей с животным и растительным миром. Они в доступной форме объясняют суть экологических проблем, причины их появления, расширяют экологический кругозор, способствуют осмыслению окружающего мира и изменению взаимоотношений людей со средой обитания. Помогают открыть способность души человека тонко чувствовать окружающий мир и нацелены, на формирование у человека бережного отношения к природе.

Кроме того, экологические сказки учат: познавать окружающий мир; воспитывать чувство причастности к благополучию в природе; думать о последствиях своих поступков по отношению к окружающему миру, об ответственности за сохранение его богатства и красоты.

Также, экологическая сказка формирует у учащихся культуру поведения и бережное отношение к живому, развивает познавательный интерес к природе. Самое важное в сказках для маленьких слушателей узнать о проблемах дикой природы из уст самих ее обитателей, услышать их голос, их призыв не вторгаться к ним со своим злом. Ведь и у них также есть мамы, папы и любимые дедушки, потеря которых также трагична для них. В этом отношении исключительна роль экологических сказок, где животные, растения, воды одушевляются и соперничают любым изменениям в природе и своей привычной жизни. Важно максимально приблизить сказки к тем местам, где проживают слушатели. Сказки можно воспроизводить как читая, так и разыгрывая небольшие спектакли - от кукольных до ролевых. Положительным эффект будет больше, если чтецами или актёрами выступать будут старшие школьники при выступлении перед дошкольниками и учащимися начальных классов.



Анализ экологических сказок показал, что они могут быть разной воспитательной направленности. В частности, существует типы, которые многими педагогами рассматриваются как природоохранные, хотя на самом деле отражают потребительский подход людей к природе. Сюжет их строится следующим образом: сначала дети узнают, как много благ даёт нам природа (например, лес рассматривается как источник пищи, древесины, как место для охоты), а затем делается вывод о том, что именно поэтому природу надо беречь. Такая потребительская точка зрения прочно укоренилась в нашем сознании. Особенно она характерна для произведений, написанных в 1930 - 1970-е гг., когда в литературе воспевались покорение и завоевание природы. В тот период господствовала установка «человек — хозяин природы», и вполне естественно, что авторы ряда сказок воплощали такой стереотип в своих произведениях.

В сказках, как правило, очень точно подмечены особенности многих животных, растений, природных явлений, ландшафтов, описываются национальные и культурные традиции и праздники, отражаются взаимоотношения людей со средой обитания. В течение долгого времени человек воспринимал природу как нечто враждебное, таящее опасность, непознанное. В сказках народов мира леса, болота обычно населены злыми духами и прочими «отрицательными персонажами». Можно выделить группу животных, которых люди считали своими врагами. Это, как правило, хищные звери.

У многих детей и взрослых существует стереотип: хищные животные плохие, злые, им не место рядом с человеком, волк и крокодил не нуждаются в нашей защите и помощи. В формирование такого отношения вносят вклад и сказки. Дети очень хорошо усваивают характеристики животных - героев сказок: волк — злой, лиса — хитрая, заяц — трусливый и т.д. Очень часто эти представления у них остаются на всю жизнь. Поэтому важно помнить, что в таких характеристиках нашли отражение взаимоотношения людей с животными и наблюдения за ними во время охоты или защиты от них домашних животных. Конечно, у человека более тёплое отношение к корове, дающей молоко, чем к волку, который может напасть на эту корову.

Во многих сказках нашло отражение деление животных на красивых и безобразных. Последние, естественно, не вызывают сочувствия. Например, отрицательная характеристика крота и жабы в сказке Г.Х. Андерсена «Дюймовочка». Такое отношение автора к персонажам передаётся и детям. С другой стороны, Э. Успенский, сделав обаятельным и симпатичным крокодила Гену, вызвал тем самым у детей доброе отношение к этому животному, которое, как правило, в сказках многих народов выполняет ту же роль, что волк в русских сказках.

Во многих народных сказках природа воспринимается именно с точки зрения её житейской пользы для человека. Особое внимание уделяется животным — помощникам человека. Впрочем, помогать людям они начинают только в определённых условиях (в которые их поставил человек!) — например, чтобы сохранить свою жизнь или жизнь своих детей: «Не ешь меня: я тебе ещё пригожусь». А отношение Емели к Щуке или Старика к Золотой Рыбке — это уже настоящий шантаж со стороны человека! В то же время большинство травоядных животных, особенно если они симпатичные, пушистые и вызывают сочувствие, наделяются положительными чертами. [3]

Таким образом, в настоящее время нет единого подхода к классификации сказок, так как их исследователи берут за основу разные критерии. Для нас представляют особый интерес экологические сказки, которые способствуют воспита-

нию бережного и ответственного отношения к природе и оказывают положительное влияние на учебный процесс в начальной школе.

Список цитированных источников:

1. Овчинникова, Л.В. Русская литературная сказка XX века / Л.В. Овчинникова. – М.: изд. «Флинта»: «Наука», 2003. - С. 312.
2. Пропп, В.Я. Морфология волшебной сказки. Исторические корни волшебной сказки / В.Я. Пропп. - М.: изд. «Лабиринт», 1998. – С.221.
3. Минаева, В.М. Сказки в экологическом воспитании младших школьников // В.М. Минаева, С.В. Чубаро. - Витебск.: изд. УО «ВГУ им. П.М. Машерова», 1999. - С. 5 - 7.

## **ДЕТСКИЕ КАПРИЗЫ: ПРИЧИНЫ, ПУТИ ПРЕДУПРЕЖДЕНИЯ И ПРЕОДОЛЕНИЯ**

**Орпик Н.П.**, студентка 2 курса  
(г. Гродно, УО «ГрГУ им. Я. Купалы»)

Научный руководитель – Тарантей Л.М., кандидат педагогических наук,  
доцент

Современные родители уделяют значительно больше внимания материальному обеспечению детей, чем их духовному развитию и становлению. Взрослые стали меньше интересоваться внутренним миром детей, их переживаниями, тревогами, успехами и неудачами, что приводит к дистанцированию их от родителей. Вследствие этого возникают недопонимания между самыми близкими людьми, всё чаще и чаще можно встретить капризных и упрямых детей. Сегодня важно уметь правильно оценить уровень эмоционально-нравственного развития ребенка, понять причины появления отрицательных черт и найти пути их преодоления.

Детские капризы - это педагогическая проблема. Именно неумение родителей и воспитателей говорить с малышом на его языке - языке игры, навязчивое поведение взрослых, пытающихся воздействовать на ребенка не адекватными его возможностям средствами и способами воспитания, приводит к неадекватному поведению детей.

Во многом влияние факторов на предупреждение и искоренение капризов ребенка зависит от создания особой развивающей среды в дошкольном учреждении. Определяющую роль в этом деле играют педагоги. Важным шагом к успеху является работа с дошкольниками. Настоящий педагог должен подобрать ключи к сердцу каждого малыша, знать, что и когда сказать, использовать ласку и строгость в нужный момент. Нельзя обойтись и без работы с родителями. Ведь единство требований в воспитании и обучении очень важный момент в формировании всесторонне развитой личности. Воспитатель группы должен вовремя, а главное тактично и ненавязчиво дать совет, рекомендацию родителям. Только во взаимодействии с самыми близкими людьми для ребенка можно достичь хороших результатов в воспитании устойчивого поведения.

С целью определения путей профилактики и преодоления капризов детей дошкольного возраста нами было проведено исследование, реализованное в несколько этапов. На первом этапе нами была изучена и охарактеризована психологическая сущность детских капризов, выявлены их признаки, определены основные причины возникновения капризов у детей дошкольного возраста. Вторым этапом исследования стало выявление в дошкольном учреждении детей, склон-

ных к капризам, проанализированы основные факторы, вызывающие данные негативные личностные проявления. Третьим этапом стала разработка содержания совместной работы дошкольного учреждения и семьи по профилактике и преодолению капризов детей 3-4 лет.

Анализ психолого-педагогической литературы позволил заключить, что капризы детей – формы поведения, выражающиеся в противодействии и сопротивлении требованиям, советам, указаниям взрослых, в непослушании [1]. В раннем и дошкольном возрасте проявление детских капризов сопровождается обычно плачем, криком, двигательным возбуждением и другими аффективными симптомами. Исследованием проблемы детского эмоционального неблагополучия и капризов занимались А.И. Захаров, Л.С. Выготский, Э. Келер, Л.В. Островская, Н.Л. Кряжева и многие другие отечественные и зарубежные ученые [2; 3].

Склонность к капризам связана с возрастными и психофизическими особенностями детей: чем младше ребенок, тем ярче у него выражены процессы возбуждения, а в связи с этим импульсивность, несдержанность. В возрасте 3– 5 лет ребенок проходит перестройку, в процессе которой приобретает новый опыт под названием "Я сам", начинает больше понимать, острее переживать эмоциональный конфликт. Именно в это время и появляются первые настоящие капризы.

Капризы отрицательно сказываются на развитии детей, это сигнал эмоционального неблагополучия.

Среди наиболее типичных причин возникновения детских капризов можно назвать:

- неудовлетворенность повседневных жизненных нужд и потребностей;
- раннее детство – критическая пора;
- манипулирование взрослым;
- «выяснение отношений» и потребность в общении;
- отсутствие единства требований к ребенку со стороны взрослых членов семьи, непоследовательность в требованиях
- различные виды нарушения воспитания в семье.

Выявление в дошкольном учреждении детей, склонных к капризам, возможно посредством разработанной нами карты наблюдений за проявлениями капризности детей дошкольного возраста. В карте наблюдений зафиксированы 8 основных признаков, характеризующих эмоциональное состояние и поведение капризных детей: сопротивление требованиям взрослых; плач, крик, топание ногами; двигательное возбуждение; стремление противоречить; неадекватность эмоциональных реакций; демонстративное поведение; вспышки гнева; истерики (на публике).

Данная карта позволяет оценить уровень выраженности этих признаков. Анализ полученных данных позволяет подразделить воспитанников на три группы в соответствии со степенью выраженности обозначенных признаков.

В нашем исследовании задействовано 20 воспитанников детского сада в возрасте 4 лет государственного учреждения образования «Учебно- педагогический комплекс Рожанковский детский сад-средняя школа». При проведении исследования с помощью привлечения в качестве экспертов родителей воспитанников детского сада и педагогов нами выявлено 25% детей (4 человека), имеющих высокий уровень капризности, столько же воспитанников, имеющих средний уровень капризности. И лишь 60% всех обследованных детей демонстрируют низкий уровень капризности.

Задача воспитателей и родителей – направить процесс становления воли и характера капризного ребенка в правильное русло. С целью профилактики и

коррекции проявлений капризности у воспитанников дошкольного учреждения необходимо проведение целенаправленной педагогической работы по следующим направлениям:

1) работа с родителями (проведение тематических родительских собраний, консультаций, бесед) [4].

2) работа с детьми (проведение игр, занятий, бесед) [5].

3) включение в работу с детьми психогимнастики [6; 7].

В работе по первому направлению большое внимание уделяется работе с родителями, с целью оказания помощи в определении причин капризов у детей, формировании у родителей умения предупреждать и преодолевать капризы, а также выработке навыков общения с детьми. В программу включены с родителями такие формы как родительские собрания «Особенности воспитания капризного ребенка в семье», «Знаете ли вы своего ребёнка?», «Воспитываем добротой». Консультации-беседы «О капризах и упрямстве», «Воспитание ответственности у детей», «Адаптация ребенка в детском саду», «Счастье – это когда тебя понимают» родителям предоставлена возможность самостоятельно проанализировать различные ситуации проявления капризности и упрямства детей, предложить свои варианты поведения родителей в той или иной ситуации.

Для того, чтобы родители смогли определить насколько они хорошие родители, справляются ли они со своими обязанностями воспитателей, разработаны тесты «Какие мы родители?», «Хорошие ли вы родители?».

Задача проведения круглого стола «Воспитание добром – основа нравственного здоровья» помочь родителям осознать актуальность, необходимость и возможность воспитывать добрые и гуманные отношения детей к окружающим с дошкольного возраста; формировать у родителей психолого-педагогические,валеологические знания, умения и навыки, которые помогут воспитывать ребенка, правильно строить общение и совместную деятельность с ним; развивать у родителей навыки общения и педагогической рефлексии. Для проведения данного мероприятия характерно коллективное обсуждение предложенных воспитателем «Десять заповедей родительства», а также анализ примеров из опыта воспитания отдельных семей.

Основная цель второго направления, а именно работы с детьми, ориентирована на выработку у воспитанников правил поведения в группе, в семье, а также на развитие взаимопонимания, воспитание бережного отношения к окружающим людям.

Игры-разминки для детей создают положительные эмоции, благодаря чему способствуют предупреждению капризов. Их можно использовать как в начале, так и в середине занятия.

Игра «Ракета» дает ребенку возможность почувствовать свою значимость; «Ласковое имя» позволяет детям запоминать имена друг друга и установить контакт; «Паровозик», «Салют», «Зоопарк» снимают напряжение у детей; «Котенок» помогает детям выразить свои эмоции, проявить способность к сопереживанию; «Потерялся ребенок» развивает слуховое внимание, способствует распознаванию по голосу; упражнение «Медвежата» направлено на мышечное расслабление; «Крепость» дает детям возможность проявить агрессию в адекватной игровой форме.

Игра-драматизация «Что такое хорошо и что такое плохо» по произведению В.Маяковского формирует у детей представления о хорошем и плохом поступке, поведении, умение правильно оценивать себя. Во время игры дети узнают, что такое «Хорошо», и что такое «плохо».

Третье направление – психогимнастика – это курс специальных занятий (этюдов, упражнений и игр), направленных на развитие и коррекцию различных сторон психики ребенка. Психогимнастические упражнения учат детей выражать свои эмоции, чувства, переживания, а также понимать эмоциональное состояние других людей.

В предлагаемой психогимнастике основной акцент сделан на обучении элементам техники выразительных движений на использовании выразительных движений в воспитании эмоций и высших чувств и на приобретении навыков в саморасслаблении.

Авторская программа по преодолению детских капризов успешно реализуется нами на базе государственного учреждения образования «Учебно-педагогический комплекс Рожанковский детский сад-средняя школа» и убедительно доказывает свою эффективность, о чем свидетельствуют данные о снижении уровня капризности детей исследуемой нами группы.

1. Основная причина детских капризов кроется в неправильном воспитании, в неумении родителей и воспитателей говорить с малышом на его языке, в навязчивом поведении взрослых, пытающихся воздействовать на ребенка.

2. Роль воспитателя в преодолении детских капризов - разумная организация жизни и деятельности ребенка, знание его возрастных особенностей, единство требований семьи и дошкольного учреждения.

3. Сущность авторской программы заключается в снижении уровня капризности детей посредством реализации таких направлений как целенаправленная работа с родителями и детьми, а также организации с воспитанниками специального психогимнастического комплекса. Эффективность программы подтверждена экспериментально.

Список цитированных источников:

1. Захаров, А.И. Как предупредить отклонения в поведении ребёнка / А.И.Захаров. – М.: Просвещение, 1993. – 192 с.
2. Кряжева, Н.Л. Развитие эмоционального мира детей / Н.Л. Кряжева. – Ярославль: Академия развития, 1996. – 208 с.
3. Психологический словарь / под ред. В.П. Зинченко, Б.Г. Мещерякова. – 2-е изд., перераб. и доп. – М.: АСТ Астрель, 2004. – 432 с.
4. Панина, А.Г. Возможности групповых форм работы с родителями для решения проблем детского упрямства и капризов / Г.А. Панина // Возможности практической психологии в образовании. – М., 1998. – С. 49-112.
5. Гудкий, В. Психологическая коррекция личностных нарушений в дошкольном возрасте / В. Гудкий // Психология. – 1997. – № 3. – С. 25-27.
6. Алябьева, Е.А. Психогимнастика в детском саду / Е.А. Алябьева. – М.: ТЦ Сфера, 2005. – 217 с.
7. Чистякова, М.М. Психогимнастика / М.М. Чистякова. – М.: Просвещение. – 1990. – 128 с.

## **ВИДЫ СОВРЕМЕННОГО РОДИТЕЛЬСТВА**

**Островская Ю.Н.**, студентка 5 курса  
(г. Гомель, УО «ГГУ им. Ф. Скорины»)

Научный руководитель – Горленко В.П., кандидат педагогических наук, доцент

Феномен родительства представляет собой самостоятельную систему, одновременно являясь подсистемой по отношению к системе семьи. Качество воспитания, осознанное исполнение родительской роли определяют состояние обще-

ства, института семьи и социально-психологическое здоровье личности последующих поколений. На ранних стадиях развития человеческого общества индивидуальное родительство отсутствовало, уходом за детьми и их воспитанием занималась вся община. Позже в среде раннефеодальной знати широко распространился институт «воспитательства» – обычай обязательного воспитания детей вне родительской семьи.

В XV–XVI вв. внимание к детям заметно меняется, возрастая в сторону требовательности и строгости. Документы того времени говорят исключительно об обязанностях детей по отношению к родителям и не упоминают о родительских обязанностях [1]. Вплоть до середины XVIII в. родительские чувства занимают незначительный объем в личной переписке и дневниках. Лишь к концу XVIII – началу XIX в. детоцентрическая ориентация прочно утвердилась в общественном сознании, сделав любовь родителей одной из главных нравственных ценностей [2]. Сегодня позитивное родительство рассматривается как постоянное доброжелательное отношение родителей к детям, которое основано на ответственности за их содержание, воспитание, полноценное развитие и которое предполагает заботу, защищенность, любовь, уважение, понимание и принятие каждого ребенка таким, каков он есть.

Родительство – многогранный феномен, который обычно рассматривается на двух уровнях: *во-первых*, как сложное интегральное субъективно-личностное образование; *во-вторых*, как надындивидуальное целое, которое, как правило, совокупно, то есть включает двух человек – отца и мать. Эти уровни и формируют родительство. Качественной границей, их разделяющей, является рождение ребенка.

Первый уровень складывания родительства относится к добрачному периоду, когда под влиянием факторов макросистемы, мезосистемы и особенностей личности начинают формироваться когнитивная, эмоциональная и поведенческая составляющие родительства. С этой точки зрения родительство – это интегральное социально-психологическое образование личности (отца и/или матери), которое включает совокупность ценностных ориентаций родителя, установок и ожиданий, родительских чувств, отношений и позиций, родительской ответственности и стиля семейного воспитания [3].

Второй уровень родительства рассматривается как надындивидуальное образование. Иногда говорят, что родительство является суммой двух слагаемых: материнства и отцовства. Однако, если бы в действительности это было так, то в речи закрепились бы дублирующие друг друга понятия. Чтобы развести значение понятий «родительство», «материнство» и «отцовство», надо отметить следующее: «родительство» представляет надындивидуальное целое, выходящее за рамки индивида, в то время как «материнство» и «отцовство» касаются, прежде всего, отдельной личности. Рассматривая соотношение понятий, следует отметить их относительную самостоятельность. Понятия «материнство» и «отцовство» могут использоваться независимо от контекста понятия родительства, то есть не подразумеваемая стоящего за ними надындивидуального понятия. В то же время «родительство» как надындивидуальное понятие подразумевает пересечение с понятиями «материнство» и «отцовство», касающимися индивида.

Существует целый ряд тенденций развития института родительства в условиях трансформации семьи в современном обществе. Одна из таких тенденций – нарастание вариативности родительских практик, усложнение взаимоотношений между социальным родительством и биологическим [4]. Так, в настоящее время многие отцы (реже матери) не проживают вместе с детьми, причем некото-

рые из них являются «эпизодическими» родителями (когда, например, детей воспитывает бабушка), а другие, не поддерживая никаких контактов с ребенком (отказываясь от родительских прав), так и остаются только биологическими родителями. Одновременно растет число родителей, не связанных с воспитываемым ребенком биологическими узами, но реализующими в отношении него функцию родительства в полной мере, в этом случае мы имеем дело с феноменом социального родительства. Основные виды (типы) современного родительства можно объединить в три группы.

Первый тип родительства сочетает признаки *биологического и социального родительства*. Среди полных семей – это нормативные, нормальные, биологические первобрачные семьи, в которых ребенок (дети) воспитываются обоими супругами, состоящими в первом браке и являющимися для ребенка биологическими родителями. У супругов нет помимо данного ребенка других родительских обязательств. В такой семье оба родителя одновременно исполняют как биологические, так и социальные роли.

К подгруппе полных семей также относятся такие, которые западные ученые обозначают понятием бинуклеарная семья – это семьи разведенных родителей. В данном случае подчеркивается тот факт, что развод обрывает брак, но не семью. Расторгаются отношения между женой и мужем, но необязательно между матерью и отцом, матерью и детьми или отцом и детьми. Бывшие мужья и жены могут продолжать общаться друг с другом и с детьми, хотя уже по-другому. Согласно семейному законодательству, матери и отцы, если они не отказываются от своих родительских прав, после развода имеют одинаковые права и обязанности в отношении детей. Однако в реальности подавляющее большинство детей остается жить с матерью. Фактически это «одиночная» опека, предполагающая ответственность одного родителя. Развод супругов в Беларуси означал и до сих пор предполагает развод детей с отцом. Культура родительства после развода практически отсутствует.

Еще одним видом полных семей являются сводные, т.е. такие, в которых жена или муж уже имели ребенка до заключения брака. Ребенок от предыдущего брака (включая нерегистрируемые сожительства) не обязательно проживает в новой семье, но имеются в виду юридические обязательства и практика их реализации, которые сохраняются за мужем или женой по его воспитанию. Если же ребенок живет в новой семье, то один из супругов приходится ему отчимом или мачехой.

Анализируя семьи с одним родителем, важно различать источник их формирования. Семьи внебрачных или незамужних, разведенных и вдовых матерей (материнские семьи) существенно отличаются, в частности, в отношении возможностей и реального участия отца в материальной поддержке и контактов с детьми. Следует проводить такие же различия при изучении «отцовских» семей, которые могут образоваться в результате развода или овдовения. При этом реализация социальных родительских ролей супругами, видимо, будет качественно различаться при отказе или лишении родительских прав одного из родителей, проживающего отдельно от ребенка, или при их сохранении.

В современных условиях возможен еще один вариант сочетания биологического и социального родительства, когда зачатие осуществляется путем искусственного (экстракорпорального) оплодотворения (ЭКО) с использованием отца-донора, а вынашивание ребенка суррогатной биологической матерью. Точных сведений о распространении подобной практики нет, однако в сети Интернет имеются сайты, целью которых является просвещение будущих родителей отно-

сительно юридической стороны суррогатного материнства, а также помощь в поиске женщин, желающих и способных стать суррогатной матерью.

Второй тип родительства – это *социальное родительство*. Он реализуется в семьях с усыновленными (удочеренными) детьми, без обоих биологических родителей. Обычно в таких семьях у супругов есть и собственные, кровнородственные дети. Согласно ст. 118 Кодекса о браке и семье Республики Беларусь, дети-сироты и дети, оставшиеся без попечения родителей, подлежат устройству на воспитание в семью (на усыновление, в детский дом семейного типа, детскую деревню (городок), опекунскую семью, приемную семью), а при отсутствии такой возможности в детские интернатные учреждения, в том числе на патронатное воспитание, в государственные специализированные учреждения для несовершеннолетних, нуждающихся в социальной помощи и реабилитации, и др.

Усыновление является одной из оптимальных семейных форм устройства ребенка, поскольку при этом между усыновителями и усыновляемым не только складываются близкие родственные отношения, но и происходит юридическое закрепление этих отношений, когда усыновленный ребенок в своих правах и обязанностях приравнивается к кровному, и усыновители принимают на себя все родительские права и обязанности. В 2008 г. в Беларуси был усыновлен 561 ребенок. При этом гражданами Республики Беларусь усыновлены 539 детей, иностранными гражданами – 22. Большая часть усыновителей – отчимы и мачехи: ими усыновлено 493 ребенка. По статистическим данным по состоянию на 1.01.2008 г. в семьях усыновителей на территории Беларуси проживало 6192 ребенка [5].

Приемные семьи без родных детей, согласно ст. 169–171 Кодекса о браке и семье Республики Беларусь, образуются на основании договора о передаче ребенка (детей) на воспитание. Подбор родителей осуществляется органами опеки и попечительства и приемными родителями. Оплата труда и льготы приемным родителям регулируются законами субъектов Республики Беларусь. Приемные родители по отношению к принятому на воспитание ребенку (детям) обладают правами и обязанностями опекуна (попечителя). В данном типе семьи социальное родительство реализуется в «чистом виде». В 2008 г. в приемные семьи было устроено 968 детей. Всего по состоянию на 1.01.2008 г. в приемных семьях проживало 5845 детей.

К социальному родительству относятся и опекунские семьи. Опекунами чаще всего являются бабушки или другие родственники, фактически возложившие на себя функции родителей. В этом случае дети и прародители (выполняющие роль социальных родителей) только опосредованно (через поколение) являются биологическими родственниками. Согласно ст. 145 Кодекса о браке и семье Республики Беларусь, опека устанавливается над детьми, не достигшими возраста 14 лет; над детьми в возрасте от 14 до 18 лет устанавливается попечительство. В 2007 г. в Беларуси в опекунские семьи было устроено 1979 детей. Всего по состоянию на 1.01.2008 г. в опекунских семьях проживало 11038 детей.

Патронатное (лат. *patronatus* – покровительство) воспитание также одна из форм социального родительства. Это форма устройства детей – воспитанников детских интернатных учреждений – в семью патронатного воспитания. В такую семью ребенок помещается на основании трудового договора. Эта форма социального родительства основана на разграничении прав и обязанностей по защите прав ребенка между биологическими родителями (если они живы и не лишены прав), уполномоченной службой органа опеки и патронатным воспитателем. Патронатное воспитание – это самая «гибкая» форма устройства ребенка на любой



срок (от 1 дня до достижения им 18 лет). В 2007 г. в Беларуси в детские дома семейного типа было устроено 63 ребенка.

Выделяется еще один вид социального родительства – «квази-родительство». Имеется в виду ситуация, когда в отношении детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей, в роли «квази-родителя» выступает государство, в лице работников детских домов, интернатов, социальных приютов. В XX в. эта форма социального сиротства имела широкое распространение. К настоящему времени в Беларуси в этих учреждениях воспитывается незначительное количество детей. По состоянию на 5.09.2007 г. в Беларуси в 28 детских домах воспитывалось 2023 ребенка из числа детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей, в 117 школах-интернатах – 6129, в 137 детских социальных приютах – 641, в профессионально-технических учебных заведениях – 4872 ребенка.

Третий тип родительства – *биологическое родительство*. О чисто биологическом родительстве, которое впоследствии не приобрело социальных проявлений, можно говорить в том случае, когда женщина, выносившая и родившая ребенка, отказывается от него, передавая его либо под опеку государства, либо, в случае суррогатного материнства, его биологическим родителям, поскольку, согласно Кодексу о браке и семье Республики Беларусь, материнство устанавливается на основании документов, подтверждающих рождение ребенка матерью в медицинском учреждении, а в случае вне медицинского учреждения на основании документов, свидетельских показаний или на основании иных доказательств.

Как видим, родительство является базовым жизненным предназначением, важным состоянием и значительной социально-психологической функцией каждого человека. Социальные, психологические и особенно педагогические проявления феномена родительства имеют непреходящее значение, поскольку характер родительства отражается на качестве подрастающих поколений. Следовательно, состояние родительства сегодня – это будущее общества.

Список цитированных источников:

1. Новик, О. Брачно-семейные отношения в процессе исторического развития / О. Новик // Юстиция Беларуси. – 2009. – № 1. – С. 70–72.
2. Девярых, С.Ю. Феномен родительства: социально-психологический аспект: монография / С.Ю. Девярых. – Витебск: ВГУ, 2005. – 104 с.
3. Овчарова, Р.В. Психология родительства: учеб. пособие для вузов / Р.В. Овчарова. – М.: Академия, 2005. – 368 с.
4. Гурко, Т.А. Вариативность представлений в сфере родительства: социология семьи / Т.А. Гурко // Социологические исследования. – 2000. – № 11. – С. 90–97.
5. Статистический ежегодник Республики Беларусь / редкол.: В.И. Зиновский [и др.]. – Минск: Информстат М-ва стат. и ан. Респ. Беларусь, 2008. – 73 с.

## **ВЛИЯНИЕ СЕМЕЙНЫХ ФАКТОРОВ НА АГРЕССИВНОЕ ПОВЕДЕНИЕ ДЕТЕЙ**

**Пономарева М.А.**, кандидат психологических наук, доцент  
(г. Минск, Академия управления при Президенте Республики Беларусь)

Большинство исследователей девиантного поведения считают, что агрессия детей обусловлена средовыми факторами (Бэрон Р., Ричардсон Д., 2001) [1, с. 14]. В отечественной психологии в качестве основной причины непатологической агрессии рассматривается педагогическая запущенность (Платонова Н.М., 2004) [2, с. 9]. Соци-

альным фоном для развития недисциплинированности ребенка является семейное неблагополучие.

На становление агрессивного поведения ребенка влияют различные семейные факторы [3, с. 22]. Формы проявления агрессивности в семейных отношениях разнообразны и включают в себя прямое физическое насилие, оскорбления, холодность, негативные оценки, подавление личности, эмоциональное неприятие ребенка. Члены семьи могут сами демонстрировать агрессивное поведение, актуализируя стремление подражать такому способу взаимодействия у детей.

На проявление агрессивности ребенка оказывает влияние *стиль семейного воспитания*. Родители, применяющие суровые наказания даже за незначительные поступки, использующие гиперопеку, или, напротив, практически не контролируемые поступки и занятия своих детей (гипоопека), чаще сталкиваются с их агрессивными проявлениями.

Анализируя связь социализации ребенка и семейных условий, можно представить *типологию семейных факторов* агрессивного поведения детей:

1. фрустрация базовых потребностей ребенка (например, холодная мать и суровый отец);
2. жестокое обращение с ребенком (грубость, оскорбления, запугивание, доминирование запретов);
3. наблюдение за «успешным» агрессивным поведением;
4. физическое насилие по отношению к ребенку;
5. гиперпротекция (чрезмерное количество указаний, повышенная тревога за здоровье ребенка);
6. потворствование (недостаточность требований);
7. острая травма или утрата.

В целом, агрессивное поведение в семье формируется по следующим *механизмам*:

- подражание и идентификация с агрессором;
- реакция протеста на фрустрацию базовых потребностей;
- защитная реакция в случае агрессии, направленной на ребенка.

Одним из важнейших механизмов, на основе которых формируется детское поведение, является *подражание*. Ребенок наблюдает за тем, как другие люди проявляют или контролируют свою агрессию, и подражает им в этом. Таким образом, его собственное агрессивное поведение формируется и определяется тем, что он наблюдает в поведении других.

Вторым механизмом, благодаря которому усваивается агрессивное поведение, является *подкрепление*. Когда какое-либо поведение вознаграждается, оно имеет тенденцию чаще повторяться в будущем; когда же оно наказывается, вероятность его повторения снижается. Агрессивные действия являются в значительной степени реакциями, приобретенными в результате научения, а подкрепление оказывается важнейшим фактором агрессии.

Чем более важными, влиятельными, успешными и привлекательными оказываются люди, тем чаще дети будут им подражать. Они будут больше подражать людям, которых они чаще видят. Обычно именно родители отвечают всем этим критериям и служат основными моделями для ребенка в первые годы его жизни. Поскольку родители являются как основными источниками подкрепления, так и главным объектом для подражания, будущее агрессивное поведение ребенка во многом зависит от того, как родители обращаются со своим ребенком, и того, как они ведут себя сами.

Таким образом, дети подражают агрессивному поведению своих родителей. Оказавшись в ситуации, где он обладает превосходством, ребенок ведет себя по от-

ношению к другим точно так же, как ведут себя по отношению к нему его родители. Если они проявляют агрессивность, он будет делать то же самое. Наказание учит его не проявлять свою агрессивность дома, но оно также учит его, что агрессия допустима, если проходит безнаказанно. Независимо от намерений родителей, дети будут продолжать делать то, что делают, и говорить то, что говорят их родители.

Подкрепление, подражание и наблюдение проявлений агрессии других людей могут объединяться, вырабатывая схемы агрессивного поведения. У детей формируются организованные взаимосвязанные представления об уместности агрессии, обстоятельствах, в которых она может или должна происходить, а также о том, в какой форме она должна выражаться, например, в виде вспышек гнева или физического нападения на другого человека. Вероятность того, что схемы агрессии будут формироваться и приводить к агрессивному поведению, может увеличиваться при наличии в окружении ребенка определенных факторов риска, например, распространенности насилия в семье. При активизации этих схем агрессивное поведение может превращаться в самоподкрепляющийся процесс, поддерживаемый стабильностью схем агрессии, которые выработал данный индивид (Берковиц Л., 2001).

Агрессивные и неагрессивные дети часто воспринимают и интерпретируют сигналы от окружающих по-разному. Агрессивные дети ожидают от окружающих опасность и враждебность, в своих проблемах винят окружающих и обстоятельства, имеют ограниченный выбор реакций на проблемную ситуацию, редко выражают свои чувства словами, предпочитая действие, часто не думают о последствиях своих поступков, ценят месть превыше дружбы, менее склонны к компромиссам, чем другие дети, полагают, что их агрессивные действия дают ощутимые результаты.

Агрессивные дети в основном эгоцентричны, искаженно воспринимают окружающих мотивы поведения окружающих, приписывают враждебные намерения окружающим. Необходимо учить этих детей разграничивать индивидуальные когнитивные и эмоциональные процессы, находить сходное и различное в людях, определять альтернативные объяснения ситуациям, определять, что думают и чего хотят окружающие. При взаимодействии с агрессивным ребенком особенно важно осознание собственных чувств, мыслей и желаний, это поможет вам постоянно находиться в контексте ситуации и не позволит агрессивному ребенку втянуть вас в привычный для него сценарий развития отношений. Если вы научите такого ребенка осознавать его собственные чувства, мысли и желания в каждый момент времени и согласовывать их с окружением, то проявления агрессивности перестанут быть проблемой.

Коррекционную работу с агрессивными детьми целесообразно проводить в следующих основных направлениях:

1. Обучение детей конструктивным способам выражения гнева;
2. Отработка навыков общения в возможных конфликтных ситуациях;
3. Обучение детей приемам саморегуляции;
4. Развитие эмпатии.

Таким образом, на проявления агрессивности у детей значительное влияние оказывают семейные факторы. Ранняя терапия антисоциального поведения у дошкольников и младших школьников могла бы предотвратить развитие тяжелых агрессивных расстройств в подростковом возрасте. Трансформация гиперактивности в агрессивность, а агрессивности в делинквентность может быть предупреждена социально-психологическими мерами, направленными на его семью и дальнейшее социальное окружение.

Список цитированных источников:

1. Бэрн, Р. Агрессия / Бэрн, Р., Ричардсон Д. – СПб: Питер, 2001. – 352 с.
2. Агрессия у детей и подростков: учебное пособие / Н.М. Платонова; под ред. Н.М.Платоновой.- СПб: Речь, 2004. – 336 с.
3. Берковиц, Л. Агрессия; причины, последствия и контроль / Л. Берковиц. СПб: прайм-ЕВРОЗНАК, 2001. – 512 с.

## ИСТОРИЯ ПРОИСХОЖДЕНИЯ И РАЗВИТИЯ ДЕТСКОЙ ИГРЫ

**Принц Ю.Ю.**, студентка 4 курса  
(г. Витебск, УО «ВГУ им. П.М. Машерова»)

Научный руководитель – Лауткина С.В., старший преподаватель

Игра – наиболее доступный для детей вид деятельности, способ переработки полученных из окружающего мира впечатлений. В игре ярко проявляются особенности мышления и воображения ребенка, его эмоциональность, активность, развивающаяся потребность в общении.

Задолго до того, как игра стала предметом научных исследований, она широко использовалась в качестве одного из важнейших средств воспитания детей. Время, когда воспитание выделилось в особую общественную функцию, уходит в глубь веков, и в такую же глубь веков уходит и использование игры как средства воспитания. В истории формирования педагогических систем игре придавалась разная роль, но нет ни одной системы, в которой в той или иной мере не описывалась бы роль игры в развитии человека [1].

История происхождения игры уходит своими корнями в древность. Так в играх первобытных племен изображается война, охота, земледельческие работы. Несомненно, что сначала была война, а затем игра, изображающая военные сцены. Сначала было впечатление, произведенное на дикаря смертью раненого товарища, а затем появилось стремление воспроизвести это впечатление в пляске. Таким образом, игра связана и с искусством, она возникла еще в первобытном обществе вместе с разными видами искусства. Дикари играли как дети, в игру входили пляски, песни, элементы драматического и изобразительного искусства. Иногда играм приписывали магическое действие.

В жизни же отдельного индивидуума наблюдается обратное соотношение: ребенок вначале подражает труду взрослых в игре и лишь позже начинает принимать участие в настоящей работе [7].

Таким образом, изучение происхождения игры как особого вида человеческой деятельности дает возможность определить ее сущность: игра – образное, действенное отражение жизни; она возникла из труда и готовит молодое поколение к труду.

В создании советской теории игры особенно велика роль Н.К. Крупской. Она дала новое решение таким основным вопросам, как причины потребности ребенка в игре, ее сущность, связь игры с трудом, значение игры для всестороннего развития детей. Автор рассматривала игру как средство всестороннего развития ребенка: игра – способ познания окружающего и в то же время средство укрепления физических сил ребенка, развития организаторских способностей, творчества, объединения детского коллектива [4, с 58].

Так же она выдвинула принципиально новое положение о детской игре как деятельности целенаправленной, сознательной, творческой: «Очень важно не шаблонизировать игры, а давать простор детской инициативе. Важно, чтобы дети

сами придумывали игры, ставили себе цели: построить дом, приготовить обед и т. п. Процесс игры заключается в осуществлении поставленной цели; ребята вырабатывают план, выбирают средства осуществления его. По мере развития ребят, роста их сознательности сложнее становятся цели, четче планирование, малопомалу игра переходит в общественную работу» [4, с 57].

А.С. Макаренко писал: «Есть ещё один важный метод – игра. Я думаю, что несколько ошибочно считать игру одним из занятий ребёнка. В детском возрасте игра – это норма, и ребёнок должен всегда играть, даже когда делает серьёзное дело ... У ребёнка есть страсть к игре, и надо её удовлетворять. Надо не только дать ему время поиграть, но надо пропитать этой игрой всю жизнь. Вся его жизнь – это игра» [2, с 130]. Он высказал мысль о том, что хорошая игра похожа на хорошую работу: их роднят ответственность за достижение цели, усилие мысли, радость творчества, культура деятельности. Кроме того, по словам А.С. Макаренко, игра готовит детей к тем нервно-психическим затратам, которые требует труд. Это значит, что в игре вырабатывается произвольность поведения. В силу необходимости выполнять правила, дети становятся организованнее, учатся оценивать себя и свои возможности, приобретают сноровку, ловкость и многое другое, что облегчает формирование прочных навыков трудовой деятельности [2].

Необходимо более точно определить те стороны психического развития и формирования личности ребёнка, которые по преимуществу развиваются в игре.

Исследование значения игры для психического развития и формирования личности очень затруднено. Здесь невозможен чистый эксперимент просто потому, что нельзя изъять игровую деятельность из жизни детей и посмотреть, как при этом будет идти процесс развития [3].

В основе трансформации игры при переходе от периода дошкольного к дошкольному детству лежит расширение круга представлений о человеческих предметах и овладение ребенком этими предметами. В ходе освоения предметов лежит «открытие» ребёнком нового мира, мира взрослых с их деятельностью, функциями, отношениями. Ребёнок на границе перехода от предметной к ролевой игре ещё не знает общественных отношений взрослых, функций, смысла их деятельности. Здесь игра выступает как деятельность, имеющая ближайшее отношение к потребностной сфере ребёнка. В ней происходит первичная эмоционально-действенная ориентация в смыслах человеческой деятельности, возникает осознание своего ограниченного места в системе отношений взрослых и потребность быть взрослым. Значение игры не ограничивается тем, что у ребёнка возникают новые по своему содержанию мотивы деятельности и связанные с ними задачи. Существенно важным является то, что в игре возникает новая психологическая форма мотивов. Гипотетически можно представить себе, что именно в игре происходит переход от непосредственных желаний, к мотивам, имеющим форму обобщённых намерений, стоящих на грани сознательности [5].

При исследовании игры Д.Б. Эльконин выдвинул гипотезу, что мнимая ситуация, в которой ребёнок берёт на себя роли других людей и реализует типичные для них действия и отношения в особых игровых условиях, есть основная единица игры. Ученый повторяет мысль Дж. Селли о том, что сущность детской игры заключается в выполнении какой-либо роли, и делает предположение, что именно роль и органически связанные с ней действия представляют собой основную, далее неразложимую единицу развитой формы игры. По мнению автора, содержание детских игр развивается от игр, в которых основным содержанием является предметная деятельность людей, к играм, в которых главным содержанием

выступает подчинение правилам общественного поведения и общественных отношений между людьми [6].

Фактически через ролевою игру взрослые «выводят» ребёнка из «чисто» предметной деятельности в мир отношений. Внешне можно и не заметить большой разницы: ребёнок и раньше мыл куклу, кормил её. Но переход от предметной деятельности к ролевой игре заключается в том, что теперь действия ребёнка с предметами включены в новую систему отношений к действительности, в новую эмоционально-привлекательную деятельность. Благодаря этому они объективно приобретают новый смысл. Так, в развитии ребёнка благодаря ролевой игре появляются новые тенденции. Д.Б. Эльконин предполагает, что именно в игре происходит переход от мотивов, имеющих форму досознательных, аффектно окрашенных, непосредственных желаний, к мотивам, имеющим форму обобщённых намерений, стоящих на грани сознательности.

Таким образом, в современной теории игры вопрос о ее происхождении является одним из главных. Как было показано большинство современных учёных объясняют игру как особый вид деятельности, сложившийся на определённом этапе развития общества. Современная отечественная теория игры базируется на положениях об её историческом происхождении, социальной природе, содержании и назначении в человеческом обществе.

Список цитированных источников:

1. Абрамян, Л.А. Игра дошкольника: Учеб. пос. для студентов всех специальностей педагогических вузов. // А.Л. Абрамян. – М.: Просвещение, 1989. – 286 с: ил.
2. Аникеева, Н.П. Воспитание игрой / Н.П. Аникеева. – М.: Просвещение, 1987. – 144 с.
3. Козлова, С.А. Дошкольная педагогика: Учеб. пос. для студ. сред. пед. уч. заведений. – 2-е изд., перераб. и доп. // С.А. Козлова, Т.А. Куликова. – М.: Издательский центр «Академия», 2000. – 416 с.
4. Крупская, Н.К. Роль игры в детском саду. Пед. соч. // Н.К. Крупская. – М.: Просвещение, 1960. – 345 с.
5. Поляков, А.М. Психология развития: учеб. пособие для студентов психол. и пед. специальностей учреждений. // А.М. Поляков. – Мн.: «Тетра Системс», 2006. – 304 с.
6. Эльконин, Д.Б. Игра, ее место и роль в жизни и развитии детей / Д.Б. Эльконин // Дошкольное воспитание. – 2006. – №5. – С. 73–97.
7. Ядэшко, В.И. Дошкольная педагогика. // В. И. Ядэшко, Ф.А. Сохина. – М.: Просвещение, 1986. – 216 с.

## РЕБЕНОК И ЭКРАН

**Пясецкая О.Г.**, студентка 4 курса  
(г. Гродно, УО «ГрГУ им. Я. Купалы»)

Научный руководитель – Щербинина В.П., кандидат педагогических наук,  
доцент

В наши дни телевизор, видеомагнитофон, компьютер прочно вошли в жизнь малышей. Во многих семьях, как только ребенок научится сидеть, его устраивают перед экраном, который все больше заменяет бабушкины сказки, мамыны колыбельные, разговоры с отцом... Экран становится главным «воспитателем» ребенка. По данным ЮНЕСКО, 93% современных детей 3-5 лет смотрят на экран 28 часов в неделю, т.е. около четырех часов в день, что намного превосходит продолжительность общения со взрослыми. Такое времяпровождение вполне

устраивает не только детей, но и родителей. В самом деле, ребенок не пристает, ничего не просит, не подвергается риску и в то же время получает впечатления, узнает что-то новое, приобщается к современной цивилизации. Однако это, казалось бы, безопасное занятие может повлечь за собой весьма печальные последствия не только для здоровья ребенка (нарушение зрения, дефицит движения, испорченная осанка), но и для его психического развития. В настоящее время, когда подрастает первое поколение «экранных детей», эти последствия становятся все более очевидными. [1]

Одно из них – отставание в развитии речи. В последние годы и родители, и педагоги часто жалуются на задержки речевого развития: дети поздно начинают говорить, мало и плохо разговаривают, их речь бедна и примитивна. Специальная логопедическая помощь нужна практически каждой группе детского сада. Такая картина наблюдается не только в нашей стране, но и во всем мире. Как показали специальные исследования, 25% четырехлетних детей страдают серьезными нарушениями в речевом развитии. В середине 80-х годов прошлого столетия дефицит речи наблюдался только у 4% детей того же возраста. За 20 последних лет число речевых нарушений возросло более чем в шесть раз! [2]

Речевые звуки, не обращенные к малышу лично и не предполагающие ответа, не затрагивают его волю, не побуждают к действию и не вызывают каких-либо образов. Они остаются «пустым звуком». Речь, исходящая с экрана, остается малоосмысленным набором чужих слов, не становится «своей». Поэтому дети предпочитают молчать, а изъясняются криками или жестами.

Однако внешняя разговорная речь – это лишь вершина айсберга, за которой скрывается огромная глыба внутренней речи. Ведь речь – это не только средство общения, но и средство мышления, воображения, овладения своим поведением, средство осознания своих переживаний, себя в целом.

В последнее время педагоги и психологи все чаще отмечают у детей неспособность к самоуглублению, к концентрации на каком-либо занятии, отсутствие заинтересованности делом. Данные симптомы были обобщены в картину новой болезни – «дефицит концентрации». Это заболевание особенно ярко проявляется в процессе обучения и характеризуется гиперактивностью и ситуативностью поведения, повышенной рассеянностью: дети не задерживаются на каких-либо занятиях, быстро переключаются, лихорадочно стремятся к смене впечатлений, однако их многообразие воспринимают поверхностно и отрывочно, не анализируя и не связывая между собой. Таким детям необходима постоянная внешняя стимуляция. [3]

Многим из них стало трудно воспринимать информацию на слух – они не могут удержать в памяти предыдущую фразу и связать отдельные предложения. Слышима речь не вызывает у них каких-либо образов и устойчивых впечатлений. По этой же причине им трудно читать: понимая отдельные слова и короткие предложения, они не способны удерживать их в памяти, в результате не понимают текста в целом. Поэтому детям неинтересно, скучно читать даже самые хорошие книги.

Еще один факт, который отмечают педагоги, – резкое снижение фантазии и творческой активности детей. Они теряют способность и желание чем-то занять себя. Не прилагают усилий для изобретения игр, сочинения сказок, для создания собственного воображаемого мира. Им скучно рисовать, конструировать, придумывать новые сюжеты. Их ничего не интересует и не увлекает. Отсутствие внутреннего мира отражается и на отношениях между детьми. Замечено, что общение со сверстниками становится все более поверхностным и формальным: им не о чем

разговаривать, спорить, нечего обсуждать. Они предпочитают возиться, толкаться или нажать кнопку телевизора и ждать новых -готовых - развлечений. [2]

Но, пожалуй, самое явное свидетельство нарастания внутренней пустоты - детская жестокость и агрессивность. Число преступлений, совершенных детьми и подростками, в последнее время резко возросло. Поражают не только жестокость, но и бессмысленность, немотивированность этих детских «шалостей». Конечно, мальчишки дрались всегда, но в последнее время изменилось качество детской агрессивности. Раньше при выяснении отношений на школьном дворе драка заканчивалась, как только противник оказывался лежащим на земле, т.е. побежденным. Этого было достаточно, чтобы чувствовать себя победителем. В наше время победитель с удовольствием бьет лежащего ногами, потеряв всякое чувство меры. При этом дети не отдают себе отчета в собственных действиях и не предвидят их последствий. Подростки бьют и убивают друг друга не потому, что они злые или коварные, и не ради достижения какой-то цели, а «просто так», потому что на душе пусто и хочется острых ощущений.

И, конечно же, бич нашего времени – наркотики. Уход в наркотики - яркое свидетельство внутренней пустоты, невозможности найти ценности в реальном мире или в себе. Отсутствие жизненных ориентиров, внутренняя неустойчивость и пустота требуют наполнения - новой искусственной стимуляции, новых «таблеток счастья».

Конечно, далеко не у всех детей перечисленные «симптомы» наблюдаются в полном наборе. Но тенденции в изменении психологии современных детей достаточно очевидны и вызывают естественную тревогу.

Но неужели всему виной телевизор? Да, если речь идет о маленьком ребенке, не готовом адекватно воспринимать информацию с экрана. Когда домашний экран поглощает все силы и внимание малыша, подменяет собой общение с близкими взрослыми, он, безусловно, оказывает мощное формирующее, вернее, деформирующее влияние на становление психики и личности растущего человека. Последствия и масштабы этого влияния могут сказаться значительно позже в самых неожиданных областях.

Детский возраст - период наиболее интенсивного становления внутреннего мира, формирования личности. Изменить или наверстать упущенное в этот период в дальнейшем практически невозможно. Раннее и дошкольное детство (до 6-7 лет) - период зарождения наиболее общих, фундаментальных способностей человека. Термин «фундаментальные» здесь употреблен в самом прямом смысле - это то, на чем будет строиться и держаться все «здание» личности человека. Поменять фундамент, когда здание уже построено, нельзя. Если фундамент непрочный или искривленный, здание будет неустойчивым и в любой момент может обрушиться. В психическом развитии каждый последующий этап «накладывается» на предыдущий и во многом определяется им. Следовательно, ранний возрастной период является наиболее ответственным - он определяет дальнейшее развитие человека. [3]

Педагогика и психология прошли большой путь, прежде чем были признаны особенности первых лет жизни человека. Только в конце XIX века были открыты качественное своеобразие детства, принципиальные различия в восприятии мира ребенком и взрослым. До этого детей рассматривали как маленьких взрослых, которые еще многого не знают и не умеют. Но сейчас своеобразие и фундаментальное значение детства опять оттесняются на задний план. Происходит это под предлогом «требований современности» и «защиты прав ребенка». Полагают, что с маленьким ребенком можно обращаться так же, как со взрослым:



учить чему угодно (а он может и должен усваивать нужные знания), объяснять нормы и правила поведения (а он должен их запоминать), от него можно ждать целесообразности и ответственности (а он должен оправдывать наши ожидания). Считают, что ребенок, как и взрослый, имеет право на юридическую помощь, на политическое самоопределение, на пользование благами цивилизации и, конечно же, он может и должен использовать всевозможные технические средства. [1]

Главное право ребенка - право на детство, на полноценное проживание всех возрастных периодов. Сажая дошкольника перед экраном и освобождая себя от утомительных занятий с ним, взрослые лишают его этого права и нарушают основной закон развития психики ребенка. Этот закон, открытый Л.С. Выготским, хорошо известен всем психологам уже со студенческой скамьи. Однако в контексте данной проблемы он получает новое звучание и новое, увы, печальное подтверждение. Суть закона в том, что становление внутреннего мира ребенка происходит в его совместной жизнедеятельности со взрослым. Все высшие психические функции ребенка - интересы, переживания, представления, образы - первоначально существуют не внутри него самого, а в пространстве МЕЖДУ ним и взрослым, т.е. имеют совместную форму. При этом взрослый не навязывает ребенку свои представления или ценности, а вместе с ним строит его внутренний мир, открывая ему новые грани действительности, которые сами по себе не видны и могут остаться незамеченными. Окружающие малыша предметы не воздействуют на него непосредственно. Можно видеть множество кошек и собак, но не знать, что они живые, что им бывает больно или холодно. Можно видеть деревья и цветы, но не замечать, что они красивые. Можно наткнуться на кубики, но не испытывать никакого интереса к постройкам башен и дворцов. Внутреннюю, культурную суть вещей ребенок открывает только вместе со взрослым, благодаря тому, что близкий человек вступает с ним в диалог, настраивает его на человеческое восприятие мира и делает этот мир волнующим, значимым, побуждающим к собственной активности. Переживания, образы, представления, открытые вместе со взрослым, входят во внутренний мир ребенка, наполняют его. При поддержке и помощи взрослого малыш начинает пробовать себя в разных видах деятельности и чувствовать свои возможности, свое Я. И только потом открытые и опробованные вместе со взрослым человеческие представления, переживания входят в психическую жизнь ребенка и становятся «своими».

Полноценное человеческое развитие ребенка возможно только в интенсивном и непрерывном общении с близкими взрослыми. Никакие технические средства, никакие, даже самые совершенные и приспособленные для детей СМИ не могут заменить живого человека, не могут отжать культурный смысл окружающих вещей. Если же ребенок в раннем возрасте лишен полноценного общения со взрослыми, этот смысл, а вместе с ним и вся человеческая культура остаются закрытыми, чужими, не востребованными, а внутренний мир, ребенка-пустым.

Все эти хорошо известные истины многократно подтверждены не только научными исследованиями, но и жизненными фактами. До последнего времени эти факты предоставляла система детских закрытых учреждений - домов ребенка и детских домов. Педагоги и психологи многократно показывали: дети, лишенные семьи, т.е. полноценного общения с близкими взрослыми в раннем детстве, существенно отличаются от своих сверстников, которых воспитывают родители. Для них характерно недоразвитие личности, которое выражается в нарушениях речи, отсутствии интереса к занятиям, слабой концентрации, сниженной эмоциональности, отсутствии сопереживания, а также в импульсивности и ситуативности поведения, отсутствии инициативы, низком уровне фантазии и воображения, несамом-

стоятельности и стереотипности мышления и пр. Но если 10-15 лет назад эти симптомы были присущи довольно ограниченному числу детей, в основном сиротам, то в наше время они распространяются на нормальных, «семейных» детей. Парадоксально, но все эти особенности наиболее ярко проявляются у двух противоположных по своему социальному положению групп: у сирот или детей алкоголиков, наркоманов, бомжей - и у детей богатых родителей. И в первой, и во второй группах симптомы эти являются следствием одной болезни - недостатка общения с близкими взрослыми. Если в одном случае дефицит общения - результат социального неблагополучия (отсутствие родителей или лишение их родительских прав), то в другом, напротив, следствие материального и социального благополучия родителей, их стремления обеспечить ребенка всеми чудесами техники. Но в обоих случаях потребности ребенка отодвигаются на задний план, а передача родительских прав экрану имеет примерно тоже влияние на ребенка, как и полное его игнорирование.

Сказанное выше отнюдь не означает призыва исключить СМИ из жизни и воспитания детей. Вовсе нет. Это невозможно и бессмысленно. Но подключать детей к информационной технике можно только тогда, когда они готовы к ее использованию по назначению, когда она станет для них именно средством получения нужной информации, а не воспитателем, властным хозяином над их душами.

Список цитированных источников:

1. Базарный, В.Ф. Нервно-психическое утомление учащихся в традиционной школьной среде. - Сергиев Посад, 1995. - С. 21-23.
2. Базарный, В.Ф. Организация здоровьесберегающего процесса обучения // Печатковские научные труды. – 2009. – № 2. – С. 16 – 19.
3. Базарный, В.Ф. Россия «по кончине тысячелетия». - М.: Знание - Власть! - 2008. - С. 70-80.

## **СОЦИАЛИЗАЦИЯ ДЕТЕЙ-СИРОТ И ДЕТЕЙ, ОСТАВШИХСЯ БЕЗ ПОПЕЧЕНИЯ РОДИТЕЛЕЙ, В УСЛОВИЯХ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО КОЛЛЕДЖА**

**Рыбакова О.Н.**, магистрант

(г. Витебск, УО «ВГУ им. П.М. Машерова»)

Научный руководитель – Минаева В.М., кандидат педагогических наук, доцент

Проблема развития личности, путей её формирования, как известно, является не новой и в то же время необходимой. Актуальность проблемы социализации детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей, обусловлена тем, что выпускники интернатных учреждений – «необходимая для нормального функционирования общества социальная группа» [1].

В последние годы особенно усилился интерес исследователей к научному осмыслению социализации детей-сирот в условиях переходного периода, в котором закладываются основы и частично формируются долговременные, стратегические жизненные установки и ценностные ориентации. К изучению личностных и психологических особенностей детей-сирот обращались многие отечественные и зарубежные исследователи: И.А.Арямов, И.Е.Байтингер, Дж.Боулби, Я.Корчак, А.С.Макаренко, В.С.Мухина, А. М.Прихожан, Н.Н.Толстых и др. Они установили, что у детей-сирот проявляются: затрудненность и поверхностность общения, выражающиеся в несформированности умения контактировать с людьми при наличии стремления к общению; агрессивность – мгновенно возникающая

враждебность; иждевенческая позиция; недостаточная инициативность; неразвитость эмоциональной сферы.

Юность и, как правило, совпадающая с ней пора студенчества есть тот особый сензитивный период, когда наиболее полно, ценностно-ориентированно идет процесс социализации. На основе гуманистических принципов, общенравственных приоритетов личность выстраивает взаимоотношения качественно нового типа, как с внутренним миром, так и внешним, что способствует её полноценному личностному росту. Именно поэтому период обучения в колледже мы считаем важнейшим этапом в процессе социализации выпускников интернатных учреждений.

Социализация детей-сирот в условиях колледжа представляет собой процесс вхождения молодых людей в жизнь общества, сущность которого составляет триединство: социальная адаптация – социальная идентификация – индивидуализация.

Существенным в данном случае нам представляется становление личности в социуме – усвоение индивидом определенной системы ценностей, норм, установок, образцов поведения, присущих данному обществу, социальной общности, что позволяет функционировать в нем. Выход на уровень осмысления проблемы социализации позволяет вполне объективно обосновать естественную необходимость сознательного, планомерного управления процессом социализации детей-сирот, что, в конечном счете, обеспечит устойчивое их развитие без катаклизмов и потрясений [2].

Сложность влияния образовательного учреждения на процесс социализации детей-сирот в современном обществе заключается ещё и в том, что для молодого поколения XXI века значимыми оказываются индивидуализм, сверхмобильность и риск. Выпускник интернатного учреждения сталкивается с рядом трудностей: все возрастающая скорость жизненных ритмов и многообразие социальных связей усложняют возможность целостного понимания окружающего мира. Духовные жизненные цели подменяются «средствами жизни», борьбой за материальные блага и социальный статус, меркантилизацией содержания жизни, стремлением к получению удовольствий. Именно поэтому система социализации детей-сирот в колледже направлена на социокультурное становление молодого поколения с учетом его особенностей, интересов и смысложизненных целей, а также освоения традиций, ценностей и норм, присущих белорусской ментальности.

В ходе социализации личности надо овладеть способами и средствами понимания сущности вещей реальной действительности, без чего ей будет весьма трудно определиться в выборе субъективной жизненной позиции, гармонично сочетающейся с интересами социума. Важен не объем знаний, а умение применять их на практике. Необходимым условием для этого является способность молодого человека к *рефлексии*. Учащемуся нельзя дать «всю картину мира», её причинно-следственные связи готовыми, так как целостность мира и себя он может ощутить и осознать только путем духовных усилий. Следовательно, важным составляющим направлением образования является личностно-ориентированное, способствующее успешной социализации молодого поколения в современном обществе.

Развитие рефлексии учащегося-сироты происходит посредством его критического отношения к окружающему миру и самому себе в ходе анализа, оценки, поиска смысла жизнедеятельности. Рефлексия молодого человека – это обсуждение с самим собой и обществом возникающих проблем, внутренних сомнений и трудностей. Она должна развиваться у индивида в образовательном процессе как

необходимая для его совершенствования и как составляющая компетенции социализации, определяющей позицию и место субъекта в социуме.

*Динамично выстраиваемое образование* становится важнейшим фактором, обеспечивающим успешную социализацию, понимаемую как становление социальной сущности человека, включение его в систему общественных отношений, формирование его в качестве субъекта общественной жизни. Воспитательные воздействия в образовательном процессе рассматриваются не как автономные и изолированные социальные действия, а как специфическая, но интегральная часть всей совокупности общественных влияний на развитие молодёжи. Под влиянием этого подхода современная образовательная практика учитывает социальные условия, в которых проходит воспитание.

Социализация проявляется сначала в стихийной неформальной деятельности, готовящей учащихся-сирот к жизни в данном сообществе. Это происходит путем передачи моделей действий и деятельности в непосредственном труде и совместном коллективном проживании, которое требует совместной коммуникации представителей различных поколений, действий на общий результат.

Молодые люди осваивают не только трудовые и коммуникационные навыки, но и статусно-ролевые позиции, постепенно замещая взрослых в том или ином фрагменте жизни.

Заканчивается процесс социализации полным усвоением данных видов деятельности, выработкой навыка самостоятельного его осуществления. Это комплекс не только знаний и умений, но и понимания, зачем, в каких случаях необходимо их применять, как это влияет на жизнь общества.

Деятельность участников образовательного процесса колледжа направляется на «создание людей», способных оригинально мыслить, выдвигать новые идеи. *Творчество* должно стать уделом каждого человека. Так, при решении любой проблемы в сознании индивида сталкиваются стереотипы, принятые законы её разрешения, с одной стороны, и новый творческий подход к её решению – с другой, который определяется знаниями, опытом, внутренним миром личности, её морально-нравственными состояниями. Поэтому каждый индивид решает проблему по-своему. Но очень важно сформировать понимание того факта, что, делая жизненный выбор, молодой человек обязан ориентироваться на пробуждение положительных, жизнеутверждающих творческих сил.

В связи с вышеизложенными критериями успешной социализации учащегося, имеющего статус сироты, мы определяем следующие:

- успешность в решении социальных и личностных задач;
- вариативность мышления;
- способность к адаптации в новых социально-экономических условиях;
- способность понимания стратегических ориентиров развития общества (ориентация в будущее);
- социальная мобильность;
- духовность: осознание ценностей и смысла жизни;
- готовность к выполнению различных социальных ролей: семейных, профессиональных, гражданских;
- национальная идентичность (самосознание).

Таким образом, в системе среднего специального образования для успешного протекания процесса социализации детей-сирот выполняется целенаправленная работа. Она предусматривает учет индивидуальных особенностей детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей, реализацию принципа личностно-ориентированного обучения и воспитания, определение критериев для

диагностирования и прогнозирования успешной социализации выпускников учреждений образования интернатного типа.

Список цитированных источников:

1. Шилова, М.И. Многофакторный анализ деформаций характера детей-сирот / Педагогика. – 2010. – №2.
2. Прохоров, Ю.М. Социализация как социально-педагогическая категория и её процессуально-содержательные характеристики / Социально-педагогическая работа. – 2006. – №2.

## **РАЗВИТИЕ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ В ПРОЦЕССЕ ПСИХОСОЦИАЛЬНОЙ АДАПТАЦИИ ВЫПУСКНИКОВ ИНТЕРНАТА В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЕ УЧРЕЖДЕНИЯ СРЕДНЕГО СПЕЦИАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ**

**Рыбакова О.Н.**, педагог социальный  
**Сайковская Т.О.**, педагог-психолог

(г. Полоцк, Полоцкий колледж УО «ВГУ им. П.М. Машерова»)

Само бытие человека есть  
глубочайшее общение.  
Быть – значит общаться...  
Жить – значит участвовать  
в диалоге.

*Компетенция* – круг вопросов, проблем и задач, в решении которых тот или иной специалист является знающим лицом, то есть обладает соответствующими познаниями и личным опытом. Компетенция, таким образом, выражается в готовности субъекта эффективно организовывать внутренние и внешние ресурсы для решения определенного круга проблем.

Компетенция необходима человеку, живущему в обществе бурно развивающихся технологий. Качество жизни такого человека нередко определяется тем, насколько хорошо он освоил разнообразные алгоритмы и технологии и в какой мере способен выполнять нестандартные действия. Способность к осуществлению такого управления своими знаниями и умениями и будет являться *компетентностью*.

Коммуникативная компетентность – основа практической деятельности человека в любой сфере жизни. В современном обществе особенно ощущается потребность во всесторонне грамотных людях, свободно владеющих коммуникативными навыками. Профессиональные, деловые контакты, межличностные взаимодействия требуют от современного человека универсальной способности к порождению множества разнообразных высказываний, как в устной, так и в письменной речи.

Анализ социально-педагогических паспортов групп нового набора нашего колледжа выявляет присутствие в составе числа учащихся выпускников учреждений образования разных типов: базовых школ, средних школ, гимназий и учреждений интернатного типа. Следует отметить устойчивую динамику роста количества учащихся, имеющих статус детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей за последние три года: в 2009 г. – 1%, в 2010 г. – 3%. Из общего числа вновь поступивших учащихся в 2011 г. около 5 % составляют учащиеся-выпускники школ-интернатов.

В связи с прослеживаемой тенденцией увеличения данного контингента учащихся актуальным является необходимость заострить внимание участников образовательного процесса на особенностях постинтернатной адаптации учащихся данной категории и в том числе на важность развития у них коммуникативной компетентности. В современной психолого-педагогической литературе данная проблема недостаточно глубоко освещена, что побудило специалистов СППС колледжа к ее изучению.

Для понимания актуальности выбранной темы необходимо рассмотреть социально-психологический портрет молодого человека, вступающего в самостоятельную жизнь. Для большинства выпускников интернатных учреждений характерны недостаточно развитый социальный интеллект: неспособность применять на практике полученные знания, неумение ориентироваться в социуме и взаимодействовать с ним, заниженная самооценка.

При определении задач профессиональной подготовки важно учитывать базовый уровень сформированных коммуникативных умений и навыков, так как наше учреждение образования готовит специалистов для работы в профессиональной сфере «человек – человек», и поэтому умение общаться является для выпускника ведущим, профессионально важным качеством.

«Чтобы полноценно общаться, - указывает известный психолог А.Н. Леонтьев, - человек должен в принципе располагать целым рядом умений. Он должен, во-первых, уметь быстро и правильно ориентироваться в условиях общения, во-вторых, уметь правильно спланировать свою речь, правильно выбрать содержание акта общения, в-третьих, найти адекватные средства для передачи этого содержания, в-четвертых, уметь обеспечить обратную связь. Если какое-либо из звеньев акта общения будет нарушено, то говорящему не удастся добиться ожидаемых результатов общения - оно будет неэффективным».

В связи с этим мы определили основные причины, побуждающие участников образовательного процесса уделять внимание развитию коммуникативных качеств у учащихся-выпускников интернатных учреждений. Развивать способность к общению у данной категории учащихся необходимо:

- 1) для взаимного обогащения жизненными возможностями (передача общественного опыта, культурного наследия, азы преемственности и творчества);
- 2) для бытия в сфере многоплановой деятельности (обмен информацией, организация совместной деятельности и взаимодействия);
- 3) для удовлетворения особой потребности в контактах с другими людьми, направленных на соподчинение социальным критериям и на достижение сочувственного понимания и радости, при этом сохраняя незыблемыми свою индивидуальность и допустимое приближение собеседников.

Следует отметить выраженную тенденцию выпускников общеобразовательных учреждений последних лет к снижению уровня владения коммуникативными навыками. Учащиеся не всегда могут свободно аргументировать свои выступления, делать обобщённые выводы или просто свободно и произвольно общаться друг с другом. Зачастую они стараются заменить живую, культурную речь стандартной житейской мимикой и жестами, т.е. примитивными невербальными способами общения. Молодые люди затрудняются в создании самостоятельных, связных, обобщённых устных и письменных высказываний. Учащиеся допускают большое количество речевых, орфографических и пунктуационных ошибок.

Психолого-педагогическая диагностика учащихся-выпускников интернатных учреждений выявляет, кроме вышеназванного, и наличие таких специфических особенностей, как выраженная неуверенность в себе и своих способностях; инфан-

тельность; бедный словарный запас. Наличие барьеров в психосоциальной адаптации среди одноклассников приводит к порождению стремления группироваться и вступать в более тесное взаимодействие с такими же выпускниками школ-интернатов. При возникновении необходимости вступить во взаимодействие с членами педагогического коллектива учащиеся-сироты прибегают к помощи третьих лиц, тем самым избегая прямых личных контактов и достигая своих целей через посредников. Причиной этому является низкий уровень сформированности индивидуально-личностных оснований для коммуникативной компетентности. Позволим себе предположить, что это является следствием развития личности данной категории учащихся в учреждениях интернатного типа, ограничивающего круг общения его воспитанников. Оказавшись в новых условиях коммуникации – в рамках колледжа, общежития, учащиеся сталкиваются с трудностями в психосоциальной адаптации.

Психосоциальная адаптация – процесс, направленный на расширение сферы коммуникативного опыта человека. Это многоуровневый непрерывный процесс, выражающийся, с одной стороны, в установлении внутренней целостности субъектов, а с другой – во взаимослиянии человека с новой средой.

Развитие любой компетенции, в том числе и коммуникативной, предполагает активное взаимодействие педагога с учащимся.

Важным механизмом развития коммуникативной компетенции является поиск новых поведенческих ролевых стандартов. На первое место выходит профессиональная коммуникативная компетентность педагога, способного выступить образцом риторического речевого поведения. Подражание ролевым стандартам педагога, эффективному применению им особых форм и методов общения приводит к накоплению у учащихся собственного коммуникативного опыта.

На протяжении трехлетнего изучения данной проблемы специалистами социально-педагогической и психологической службы колледжа выделены основные направления формирования коммуникативной компетентности в процессе профессионального становления будущих специалистов. Обозначим основные этапы работы:

1. Чтобы владеть коммуникативной компетентностью, необходимо иметь определённые знания. В нашем колледже знания научных основ общения учащиеся приобретают на предметах профессионального цикла: уроках педагогики, психологии, основ делового общения, основ культуры речи. В ходе изучения спецкурса «Введение в специальность» большое внимание уделяется изучению основ профессионального взаимодействия, особенностей профессиональной лексики, разнообразных форм делового общения.

Важно помнить, что знания лишь формируют представления учащихся о механизмах общения, что является недостаточным признаком сформированности коммуникативной компетентности. Для преодоления этого недостатка необходимо, чтобы учащиеся имели практику применения знаний.

2. Коммуникативная грамотность учащегося нашего колледжа реализуется в процессе учебной деятельности, что приводит к формированию умений слушать, отвечать, дискутировать. На производственной практике формируются умения доносить мысль, доходчиво объяснять, вести диалог, аргументировать высказывания, умения управлять своим поведением, чувствами.

3. Особое внимание специалистами СППС колледжа уделяется формированию перцептивных навыков, эмпатии, саморегуляции в повседневной жизни учащихся из категории детей-сирот, что является одним из основных элементов их успешной психосоциальной адаптации. С этой целью организуются тренинги общения, конфликтологии, личностного роста. Результатом работы является

сформированность умений и навыков наблюдать, переключать внимание, понимать душевное состояние другого человека, умения «читать по лицу», устанавливать вербальный и невербальный контакт с собеседником.

Систематически проводимая работа по развитию коммуникативной компетентности дает определенные результаты:

1. Опыт работы с учащимися-сиротами по формированию коммуникативной компетентности показывает, что далеко не все из них готовы к изменению сложившихся стереотипов и принятию новых форм ролевого поведения, предпочитая использовать старые поведенческие шаблоны. Это не приводит к развитию коммуникативной компетентности, которая является необходимым условием профессиональной подготовки выпускников нашего учреждения образования. И, как следствие, у учащихся, имеющих статус детей-сирот, возникает желание сменить выбранную специальность на профессию, не требующую высокого уровня сформированности коммуникативной компетентности.

2. У определенной группы учащихся-сирот удается добиться значительного роста речевых навыков общения, межличностного взаимодействия, но одновременно не всегда получается достигать высокого уровня развития навыков эмпатии, умения учитывать мнение других людей, проявлять инициативу. Это не является непреодолимым препятствием к овладению профессиональной компетентностью в области межличностного взаимодействия выпускника колледжа, а лишь требует дальнейшей работы по самосовершенствованию.

3. Особое удовлетворение от проделанной работы приносят те учащиеся из числа детей-сирот, которые за время обучения в колледже достигают достаточно высокого уровня коммуникативной компетентности и к моменту вступления в самостоятельную профессиональную деятельность не отличаются от учащихся, которые накапливали свой коммуникативный опыт в условиях семейного воспитания и школы.

Обобщая результаты проделанной работы по развитию коммуникативной компетентности учащихся-сирот с целью повышения эффективности психосоциальной адаптации в условиях учреждения среднего специального образования, можно сделать вывод: поставленная цель – подготовка выпускников к конструктивной социальной самореализации – достигнута:

- выпускники перестраивают систему ценностей, отношение к себе и окружающему миру;
- выпускники из числа детей-сирот после окончания колледжа продолжают обучение в высших учебных заведениях, налаживают конструктивные взаимоотношения с ровесниками и взрослыми.

Благодаря такой форме социально-педагогической и психологической поддержки выпускники получают шанс стать полноправными членами общества и достойными гражданами.

#### Список использованных источников:

1. Бабочкин, П.И. Становление жизнеспособной молодежи в динамично изменяющемся обществе. – М., 2000.
2. Демчинский, В.Ф. Психодинамическая функциональная модель человеческой самоорганизации // Мир психологии. – 2011. – № 2.
3. Коломинский, Я.Л. Психология педагогического взаимодействия // Психология. – 2007. – № 1.
4. Пархомович, В.Б. Построение модели психосоциальной адаптации // Психология. – 2006. – № 2.
5. Шелихова, Н.И. Техника педагогического общения / Под редакцией Гинзбурга М. Р. – М.: Институт практической психологии, 1998.



## ЭКОЛОГИЧЕСКИЙ ПОТЕНЦИАЛ УЧЕБНОГО СОДЕРЖАНИЯ НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЫ

**Сайковская Л.В.**, студентка 4 курса  
(г. Витебск, УО «ВГУ им. П.М. Машерова»)

Научный руководитель – Минаева В.М., кандидат педагогических наук,  
профессор

Экологические проблемы современности носят глобальный характер и касаются всего человечества. В связи с этим вопросы экологического воспитания приобретают особую остроту. Поэтому в современной школе необходимо больше уделять внимания воспитанию бережного отношения к природе младших школьников.

Под экологическим воспитанием детей мы понимаем, прежде всего, воспитание человечности, т.е. доброты, ответственного и бережного отношения и к природе, и к людям, которые живут рядом. Экологическое воспитание направлено на понимание детьми себя, и всё, что происходит вокруг. Нужно их учить правильно вести себя в природе и среди людей. Часто из-за отсутствия знаний они не могут выбрать правильную линию поведения.

Основу для становления и развития ответственного и бережного отношения к природе, формирования экологической культуры младших школьников составляет содержание учебных предметов начальной школы, которые несут определенную информацию о жизни природы, о взаимодействии человека с природой, о ее ценностях и свойствах.

Содержание таких предметов как музыка и изобразительное искусство, позволяет обогащать запас сенсорно-гармонических впечатлений младших школьников, способствует полноценному общению с природой, грамотному поведению в ней.

Немаловажную роль в экологическом воспитании играют уроки русского языка и литературы. Формирование у детей ответственного отношения к природе – сложный и длительный процесс, требующий постоянного внимания, как со стороны учителя, так и со стороны учащихся. Основная задача учителя – использовать экологический материал на этих уроках. Анализ программ и учебников по русскому языку и литературе показывает, что данные предметы имеют экологическую направленность. Уже сама система подбора текстов, иллюстраций и связанных с ними творческих заданий формирует у детей бережное отношение и любовь к природе. А также на уроках русского языка следует использовать дополнительный материал, диктанты, сочинения, стихотворения экологического характера, словарные слова, загадки, кроссворды, задания на экологическую тему [6].

Уроки трудового обучения способствуют расширению знаний учащихся о практическом значении природных материалов в жизни человека, разнообразии его трудовой деятельности, о роли труда в жизни человека и общества, формированию умений и навыков грамотного общения с объектами природы, экономного использования природных ресурсов.

Развитию бережного отношения детей к природе и воспитанию чувства ответственности за будущее нашей планеты на уроках математики призваны задачи с экологическим содержанием, имеющиеся в учебниках по данному предмету. Но это не говорит о том, что этого материала вполне достаточно для экологического воспитания младших школьников.

Содержание уроков «Человек и мир» обеспечивает естественную основу понимания младшими школьниками необходимости охраны природы, поскольку в этом курсе уделяется особое внимание формированию конкретных знаний о живой природе. Программа по этому предмету дает возможность осуществлять экологическое воспитание с первых дней обучения [5].

С самых первых уроков «Человек и мир» человек, природа и общество рассматриваются в их неразрывном, органичном единстве. Это позволяет уже на самом раннем этапе школьного обучения начать формировать у детей целостное представление об окружающем мире, о месте в нём человека.

На уроках «Человек и мир» в первом классе учащиеся узнают об изменениях в природе, происходящих под воздействием человека, убеждаются в важности охраны природы, получают конкретные знания о растениях и животных, окружающих нас, вовлекаются в посильную природоохранную деятельность, затем продолжается формирование знаний о предметах и явлениях природы. Одновременно на доступном для учеников уровне раскрываются сложившиеся противоречия между обществом и природой, пути его разрешения. Учащиеся узнают о реальных экологических проблемах, возникших по вине людей.

В процессе обучения первоклассники расширяют и углубляют свое знание о здоровом образе жизни, о трудовой деятельности людей, о правилах дорожного движения и др. [1,6].

Во втором классе в начале учебного года изучаются темы «Разнообразие растений», «Многообразие животных», «Связи, существующие между растениями и животными», которые дают возможность обобщить, систематизировать и расширить уже имеющиеся у детей представления о многообразии природы, взаимодействии природы и человека, живой и неживой природы [2,4,6].

На уроках «Человек и мир» в третьем классе учащиеся знакомятся с растительным и животным миром Республики Беларусь, с ее водным богатством и природоохранной работой, которая проводится в нашей стране. Экологические знания детей расширяются, углубляются, детализируются [3,6].

На основе содержания всех учебных предметов формируются ведущие идеи и понятия, составляющие ядро экологического образования и воспитания в начальной школе. На основе накопления знаний, получаемых из разных предметов, младшие школьники подводятся к мысли, что природа – среда и необходимое условие жизни человека: в природе он отдыхает, наслаждается красотой природных объектов и явлений, занимается спортом, трудится; из нее он получает воздух, воду, сырье для изготовления продуктов питания, одежды и т. д.

Воспитанию бережного отношения к природе способствует сосредоточение внимания учителя на сочетании учебной и внеклассной работы так, чтобы экологическое содержание уроков имело продолжение во внеурочной деятельности, дополняло и обогащало его. Четко организованная, целенаправленная внеклассная работа позволяет использовать дополнительный информационный материал, расширяет природоохранительный кругозор и конкретизирует знания учащихся [5].

Таким образом, содержание школьных учебных предметов способствует экологическому воспитанию школьников и имеет для этого потенциальные возможности. В их реализации и подготовке экологически грамотного поколения основная роль принадлежит учителю, его творчеству и инициативе.

Очень важно, чтобы взрослые сами любили природу и эту любовь старались привить детям. Мы рождены природой, и никогда человек не потеряет связи с ней. Но нужно обладать терпением, иметь чуткую душу и быть очень внима-

тельным, чтобы увидеть прелесть крохотного полевого цветка или игру красок во время заката, заслушаться звонким пением птиц.

Экологическое воспитание является одним из самых важных в наше время. Ученики, получившие определенные экологические представления, будут бережно и ответственно относиться к природе. В будущем это может повлиять на оздоровление экологической обстановки в Республике Беларусь. И начинать экологическое воспитание надо с младшего школьного возраста, так как в это время приобретенные знания могут в дальнейшем преобразоваться в прочные убеждения.

Список цитированных источников:

1. Вдовиченко, В.М. Человек и мир: учеб. пособие для 1-го кл. учреждений, обеспечивающих получение общ. сред. образования, с рус. яз. обучения / В.М. Вдовиченко, Л.И. Дурейко. - Минск: Нар. асвета, 2006. – 95 с.: ил.
2. Вдовиченко, В.М. Человек и мир: учеб. пособие для 2-го кл. учреждений, обеспечивающих получение общ. сред. образования, с рус. яз. обучения / В.М. Вдовиченко, Т.А.Ковальчук, В.А. Папкович. - Минск: Нац. ин-т образования, 2011. -144 с.: ил.
3. Вдовиченко, В.М. Человек и мир: учеб. пособие для 3-го кл. учреждений, обеспечивающих получение общ. сред. образования, с рус. яз. обучения / В.М. Вдовиченко, Л.И. Дурейко, Т.А.Ковальчук. - Минск: Нар. асвета, 2006. - 135с.: ил.
4. Вдовиченко, В.М. Человек и мир во втором классе: учеб.-метод. пособие для учителей общеобразоват. учреждений с рус. яз. обучения / В.М. Вдовиченко, Л.И. Дурейко, Т.А.Ковальчук. - 2-е изд. - Минск: Нар. асвета, 2007. - 142с.
5. Минаева, В.М. Экологическое воспитание в начальных классах: Пособие для учителя. - Мн.: Нар. асвета, 1987. - 112с.
6. Учебные программы для общеобразовательных учреждений с рус. языком обучения 1-4 классы. 2010. - Минск. Национальный институт образования.

## **ЭТНОКУЛЬТУРНАЯ КОМПЕТЕНТНОСТЬ КАК ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПРОБЛЕМА**

**Салихова З.А.**, студентка 6 курса

(г. Саранск, Россия УО «МГПИ им. М.Е. Евсевьева»)

Научный руководитель – Шуляпова О.В., кандидат педагогических наук, доцент

Традиционная культура народов России представляет собой целостную систему этнокультурных ценностей и идеалов, сохранение и трансляция которых в современную социокультурную среду должны стать одним из важнейших факторов духовно-нравственного воспитания граждан России, сохранения культурного разнообразия нашей страны и, одновременно, формирования идентичности нации, укрепления единства Российского государства.

Традиционная народная культура на рубеже веков стала важным объектом государственной культурной и образовательной политики в нашей стране [1]. Об этом свидетельствуют: Решение Госсовета РФ «О государственной поддержке традиционной народной культуры» (2006 г.); Федеральная целевая программа «Культура России (2005-2011 гг.)» (2005 г.); Концепция федеральной целевой программы «Этнокультурное развитие регионов России на 2008-2012 годы»; «Концепция национальной образовательной политики Российской Федерации» и другие государственные документы.

В этих документах признается основополагающая роль традиционной народной культуры в развитии и гуманизации общества, сохранении национальной самобытности, определены приоритеты государственной политики, формы стимулирования и поддержки этнокультурной деятельности

государственных социокультурных и образовательных учреждений и образовательных учреждений, реализующих общеобразовательные программы с этнокультурным региональным компонентом.

Взаимодействуя в полиэтнической среде, люди сталкиваются с разнообразием культурного окружения, иноэтнической системой ценностей, что зачастую обостряет проблему их адаптации. Дискомфорт во взаимоотношениях между представителями различных этнических общностей появляется тогда, когда они не знают, не понимают или сознательно не хотят учитывать национальную специфику поведения, восприятия человека человеком, национальное своеобразие отношения людей к деятельности и обстоятельствам. В этой связи возникает проблема формирования этнокультурной компетентности, которая обеспечивала бы эффективное межэтническое взаимодействие.

Проанализировав определения этнокультурной компетентности и близкие к нему дефиниции (Н. Г. Арзамасцева, М. Л. Воловикова, Л. Б. Зубарева, Н. М. Лебедева, В. Г. Рощупкин, С. Б. Серякова, Т. Г. Стефаненко, С. Н. Федорова, А. Я. Флиер, Г. Фризенхан и др.), мы уточнили толкование этого феномена. Более детальное определение этого понятия было дано Т.В. Поштаревой. «Этнокультурная компетентность – это свойство личности, выражающееся в наличии совокупности объективных представлений и знаний о той или иной этнической культуре, реализующейся через умения, навыки и модели поведения, способствующие эффективному межэтническому взаимопониманию и взаимодействию» [5].

В педагогике феномен компетентности рассматривается не только с профессиональных позиций, компетентностный подход определяется как новая парадигма результата образования. Мы исходим из понимания, что если в образовательном процессе не учитываются национально-психологические особенности детей, своеобразие стиля воспитания в моно- и полиэтнических семьях, специфика межнациональных отношений в полиэтническом коллективе, конкретный социокультурный контекст, в котором рос и развивался ребенок, оригинальность региона, среды в котором находится данное образовательное учреждение, то проблема формирования личности, умеющей эффективно функционировать в поликультурной среде, позитивно не разрешается [2].

Ученые, анализируя этнокультурную компетентность как педагогическую категорию, характеризовали ее по следующим пяти главным структурным блокам-позициям (Б.Т. Лихачев) [3].



Рисунок 1 – Структурные блоки-позиции характеристики педагогического явления (по Б.Т. Лихачеву)

*Сущность* этнокультурной компетентности заключается в том, что человек, обладая данной компетентностью, выступает активным носителем опыта в области этнокультур и межэтнического взаимодействия. Знания и умения учащегося в этой области позволяют ему принять своеобразие образа жизни этнических общностей, правильно оценивать специфику и условия взаимодействия с их представителями, находить адекватные модели поведения с целью поддержания атмосферы согласия и взаимного доверия, высокой эффективности в совместной деятельности [2].

*Цель* формирования этнокультурной компетентности имеет как внешнюю, так и внутреннюю направленность. *Внешняя* цель формирования этнокультурной компетентности как общественного явления состоит в стабилизации межнациональных отношений, учете этнических особенностей и интересов каждого народа, в стремлении к межэтническому диалогу. *Внутренняя* целевая направленность заключается не только в том, что ученик должен быть «держателем» акций-знаний в области этнокультуры и межэтнического взаимодействия, но и их активным пользователем.

В целом этнокультурная компетентность предполагает наличие такого объема знаний и умений, который необходим не только для того, чтобы приспособиться к реалиям полиэтнической среды, но и достаточного для того, чтобы быть готовым и способным активно действовать в ней.

То есть обладать этнокультурной компетентностью – значит признавать мультикультурализм, обладать глубокими знаниями об этнических общностях и их культуре, осознавать их различия. При этом хотелось бы отметить, что знания не рассматриваются, как некая сумма обладания информацией о той или иной этнической общности, а как деятельностные основания, реализуемые для достижения эффективного межэтнического взаимопонимания и взаимодействия [2].

Этнокультурная компетентность предполагает понимание происхождения источников и последствий нетерпимого отношения к другим. Важно также знать причины межэтнических напряжений и конфликтов и пути их урегулирования. В этом случае этнокультурная компетентность помогает достичь взаимного уважения, понимания и согласования разнородных интересов и точек зрения, присущих этническим группам и их представителям без применения давления, преимущественно при помощи компромиссного и приемлемого для всех решения [4].

Этнокультурная компетентность как объективно-субъективное явление имеет своим *содержанием* следующую совокупность:

а) готовность и способность учащегося придерживаться этнокультурных традиций, владеть этноспецифическими умениями своего народа;

б) готовность и способность ученика изучать различные этнокультуры с целью налаживания комфортного существования в полиэтнической среде, преодоления узости кругозора, постижения взаимовлияния культур;

в) готовность и способность учащегося искать информацию, добывать знания об этнокультурах, используя различные базы данных, дифференцировать их с точки зрения значимости и достоверности, применять их для решения проблем в сфере межэтнического взаимопонимания и взаимодействия;

г) готовность и способность учащегося осмысливать социальные и связанные с ними этнокультурные процессы, путем анализа и систематизации знаний об этнических культурах, нахождения и признания в них общего и различного (специфичного);

д) готовность и способность учащегося включаться в межэтническое взаимодействие в виде активного и координированного сотрудничества [3, с. 49].

В общем виде структура этнокультурной компетентности включает в себя следующие логически связанные *компоненты*: когнитивный, поведенческий и аффективный.

В качестве *механизмов* формирования этнокультурной компетентности учащихся выступают: обучение, воспитание, деятельность, общение. Формирование навыков межэтнического взаимопонимания и взаимодействия может также осуществляться посредством тренинга этнокультурной компетентности, культурного ассимилятора, деловых и ролевых игр и др.

*Формами* формирования этнокультурной компетентности являются индивидуально-парные взаимодействия и коллективные взаимоотношения. Эти взаимодействия и отношения могут быть специально организованными (знания и опыт, приобретаемый школьником в ходе участия в лекциях, дискуссиях, конференциях, совместных мероприятиях и т.д.) и стихийными или частично организованными (знания и опыт, приобретаемый ребенком в семейных отношениях, в отношениях со сверстниками, другими социальными институтами, в игровой и трудовой деятельности, из средств массовой информации и др.) [5].

Образовательные учреждения призваны сообразовывать воздействие на молодое поколение социальной среды, сообщать ему научные, достоверные знания, направленные на формирование позитивного отношения к своему и другим народам, их истории, культурам.

В самой общей форме *критерии сформированности* этнокультурной компетентности могут быть выражены в степени:

а) обученности (знания и представления о географии, природных условиях, истории, выдающихся деятелях, обычаях, фольклоре, искусстве, основных хозяйственных занятиях людей и традиционных ремеслах в прошлом и настоящем, устройстве быта, религиозно-мифологических представлениях, народных играх, нормах и ценностях как собственной, так и другой этнической общности; представления об антропологическом типе этнофоров, их национальной одежде и др.; понимание (принятие) культурных универсалий и специфики традиций и обычаев этносов; знание последствий интолерантного поведения и отношения к представителям иной национальности; умения правильно интерпретировать культурно обусловленное поведение этнофоров, налаживать с ними конструктивный диалог, разрешать конфликты и разногласия мирным путем;

б) воспитанности (преодоление этноцентризма, этнической, расовой и конфессиональной предубежденности, интолерантности в общении и поведении; готовность к коррекции собственного поведения и взглядов);

в) адаптации ребенка (от приспособления к полиэтнической среде до принятия культурного плюрализма).

Формирование этнокультурной компетентности предполагает введение ребенка изначально в родную для него, а затем и иные культуры. При этом, как отмечает М. Беннет, вначале у ребенка должна быть сформирована готовность признавать этнокультурные различия как что-то позитивное, которая затем должна развиваться в способность к межэтническому пониманию и диалогу [2, с. 27].

Степень сформированности этнокультурной компетентности определяется не столько объемом когнитивной и операциональной составляющих, сколько качеством этих знаний и умений.

Проанализировав работы (Н. Г. Арзамасцева, М. Л. Воловикова, Л. Б. Зубарева, Ф. Чен) в контексте этнокультурной компетентности, мы дифференцировали ее по следующим *субкомпетентностям*:

1) культурная (адекватное знание и понимание ценностей, установок, особенностей, характерных для той или иной этнической культуры и их представителей);

2) коммуникативная (механизмы, приемы и стратегии, необходимые для обеспечения эффективности межэтнического понимания и взаимодействия);

3) социальная (знания и представления о последствиях межкультурных контактов, особенностях межкультурной адаптации, международно-правовых документах в сфере межэтнических отношений, а также умения включаться в совместную деятельность с иноэтническим окружением);

4) языковая (владение родным, государственным и иностранными языками) [5].

Таким образом, перед педагогической теорией и практикой встала проблема формирования личности высокого уровня этнокультурной компетентности. Средством ее решения может стать этнокультурное образование.

Список цитированных источников:

1. Атутов, П.Р. Методологические проблемы национально-регионального образования / П.Р. Атутов, М.М. Будаева // Педагогика. – 2001. – №2. – С. 25-32.
2. Королева, Г.М. Этнокультурная компетентность как один из факторов успешной деятельности в структуре профессиональной компетентности социального педагога / Г. М. Королева // Семья в современном мире. – М.: МГГУ им. М.А. Шолохова, 2008. – С. 21-27.
3. Морозов, И.А. Этнокультурная компетентность и стандарты общего образования второго поколения / И.А. Морозов // Актуальные вопросы современной педагогики : материалы междунар. заоч. науч. конф. / под общ. ред. Г. Д. Ахметовой. — Уфа : Лето, 2011. — С. 49-52.
4. Попович, Д.А. Этнокультурные традиции как нравственная основа воспитания / Д.А. Попович // Традиции и воспитание: материалы междунар. науч.-практ.конф., Саранск, 24-26 окт. 2007 г. / редкол.: Н.И. Мешков (отв.ред.). – Саранск: Изд-во Мордов. ун-та, 2007. – 436 с.
5. Поштарева, Т.В. Формирование этнокультурной компетентности / Т. В. Поштарева // Педагогика. – 2005. – № 3. – С. 35–42.

## **РАЗВІЦЦЁ ТВОРЧЫХ ЗДОЛЬНАСЦЕЙ ВУЧНЯЎ ПАЧАТКОВЫХ КЛАСАЎ ПРАЗ МАДЭЛПРАВАННЕ КАЗАК**

**Сёмуха А.С., 3 курс**

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

Навуковы кіраўнік – Суднічэнка Т.А., выкладчык

Праз тэксты, якія вывучаюцца на ўроках беларускага літаратурнага чытання ў пачатковых класах, рэалізуецца галоўная мэта навучання і выхавання: фарміраванне гарманічнай асобы, інтэлектуальна развітай, здольнай усведамляць ролю маралі, этыкі ў асабістым і грамадскім жыцці, адчуваць і ацэньваць прыгожае, дасканалы валодаць мовай. Вялікае пазнавальнае і выхаваўчае значэнне мастацкага слова абумоўлена ў першую чаргу тым, што яно дае вучням разнастайныя веды і ўяўленні пра прыроду і месца ў ёй чалавека, жыццё грамадства, гістарычныя падзеі, лёс выдатных асоб. На ўроках літаратурнага чытання вучні вучацца ўспрымаць і разумець з’явы, пераўвасобленыя ёю ў вобразы, адначасова ў планах агульначалавечым, нацыянальным і канкрэтна-гістарычным. Апрача пазнання жыцця, мастацкае слова выконвае ў творах камунікатыўную і эстэтычную функцыі, таму творы, якія вывучаюцца на ўроках літаратурнага чытання, прадстаўлены вершамі, апавяданнямі, байкамі. Немагчыма ўявіць сёння ўрок літаратурнага чытання без вывучэння дзецьмі казак, легенд і паданняў, а таксама самастойнага іх складання.

Працэс навучання прыдуманню казак і гісторый – вельмі важны этап у фарміраванні ў вучняў пачатковых класаў навыкаў творчага мыслення, маналагічнага маўлення. Творчае расказванне і творчы пераказ будуцца на своеасаблівай псіхалагічнай аснове - дзіцячым уяўленні, якое неабходна развіваць настаўніку для фарміравання камунікатыўных навыкаў дзіцяці, якое хутка падрасце і будзе імі карыстацца ў жыцці.

Вучню, які скаладае казку, неабходна правесці аналіз вядомых яму казачных сюжэтаў, а затым творча сінтэзаваць новую з'яву: новую кампазіцыю, вобразы казачных герояў, акалічнасці іх жыцця. Л.А. Венгер адзначае, што існуе вельмі эфектыўны спосаб - мадэліраванне, які дазваляе выяўляць змест і паслядоўнасць дзеянняў, пэўныя адносіны паміж персанажамі. «Мадэліраванне пачынаецца з замяшчэння адных аб'ектаў другімі. Калі мы звяртаемся да літаратуры, то замяшчаем аб'ектамі будучыя героі дзіцячых казак: людзі, звяры, гномы, чараўнікі. Часам прыйдзеца замяшчаць і прадметы, з якімі яны дзейнічаюць.» [1,с.30].

Першая задача настаўніка – навучыць правільна выкарыстоўваць “замяшчальнікаў”. Калі працэс адбору “замяшчальнікаў” засвоены, можна пераходзіць да разыгравання з іх дапамогай простых сюжэтаў. Напрыклад, можна паспрабаваць расказаць вучням добра вядомую казку «Дзед і жораў», пры гэтым выканаць фігуркі персанажаў казкі на паперы, выразаць і размеркаваць на адным баку дошкі, а іх “замяшчальнікаў” вучні будуць падбіраюць і размяркоўваюць на другім баку дошкі. У наступны раз неабходна зноў расказаць казку, а вучні няхай самастойна адбіраюць “замяшчальнікаў” персанажаў і складваюць наглядную мадэль казкі на дошцы, дзе ёсць малюнак вясковай хаты, дрэў, палаца і г.д. Яшчэ адзін прыклад разыгравання беларускай народнай казкі «Зайкава хатка» (лісічка - аранжавы кружок, зайчык - белы, воўк - шэры, мядзведзь - карычневы, пёўнік - зялёны). Пасля такіх ўрокаў вучні пачатковых класаў змогуць самастойна расказаць казку, карыстаючыся “замяшчальнікамі”, а потым - і без іх. Разыграванне казак дазволіць лепш засвоіць іх змест, запомніць паслядоўнасць падзей, перадаць сваё стаўленне да ўчынкаў герояў. У залежнасці ад таго, наколькі вучань авалодаў мадэліраваннем, трэба змяняць паўнату разыгравання казкі [2,с.32].

Адзін з варыянтаў мадэліравання - гэта сімвалізацыя ці сімвалічная аналогія. Гэты варыянт заснаваны на паняцці «графічная аналогія» (уменне пазначыць якім-небудзь знакам рэальны вобраз ці некалькі вобразаў, вылучыўшы ў іх агульныя прыметы), з дапамогай якога вучняў трюба падвесці да прыёму «згортванне» - уменне вылучыць у вобразе самае галоўнае.

Чытаючы ці расказваючы казку, настаўнік прапануе вучням «запісаць» яе так, як «запісаў» бы яе старажытны чалавек, які не ведаў літары. Пачынаць трэба з незнаёмай казкі, інакш малюнкi будуць апярэджваць тэкст. Калі мадэлі казак гатовыя, настаўнік прапануе дзецям разгледзець малюнкi-запісы, указваючы на тое, што казка адна, а малюнкi-запісы розныя. Самае цікавае, што любую мадэль, акрамя яе аўтара, ніхто правільна прачытаць не можа. Вучні могуць "прачытаць" свае запісы і па гэтых жа мадэлях скласці новыя казкі: ці па сваім «запісе» ці па "запісе" таварыша.

Яшчэ адзін з варыянтаў мадэліравання – карткі, якія выкарыстоўваюцца ў пачатку работы з тэкстамі і выконваюцца ў сюжэтнай манеры (на кожнай картцы малюецца адна з дваццаці функцый казкі, якія вылучыў У.Я. Проп: ад'езд героя, барацьба і г.д.). У далейшым выкарыстоўваюцца карткі са схематычным малюнкам кожнай функцыі. Рыхтуючы карткі-апоры, настаўнік выбірае для пазначэння функцыі такі знак, які быў бы зразумелы вучням, ці разам з імі апісвае



кожны малюнак. Знакі, прыдуманя самімі вучнямі, арганізуюць запамінанне, і ўсведамленне іх працякае больш прадуктыўна.

Карткі можна выкарыстоўваюцца наступным чынам:

– прайграванне знаёмай казкі, дыферэнцыяцыя на сэнсавыя часткі і суаднясенне з вызначанай функцыяй: прачытаўшы і падзяліўшы казку на сэнсавыя часткі, вучні абмяркоўваюць кожную з іх з настаўнікам, разам яны даюць ёй назву. Такім чынам, вучні суадносяць паміж сабой дзве сістэмы: маўленчую і графічную. Гэта дапамагае падысці да разумення таго, што казка – гэта гнуткае ўтварэнне, якое складаецца з элементаў, і што казачнікам можа быць сам вучань;

– сумесны пошук асноўных частак у зноў прапанаваных для праслухоўвання казках: чытаючы новую, незнаёмую казку, на працягу ўрока трэба выкарыстоўваць не больш за 3-5 картак, інакш у вучняў знікае цікавасць ці настае ператамленне;

– цэласнае засваенне казачных функцый: вучні, выкарыстоўваючы ўвесь камплект картак, паслядоўна прайгравваюць развіццё казачнага сюжэту;

– складанне казак: пачынаць прыдумваць казкі лепш за ўсё калектыўна і выкарыстоўваючы абмежаваны набор картак, тады рэалізацыя мэты будзе больш прадуктыўнай. Для прыдуманьня казкі вучням даецца 3-4 карткі, потым яшчэ 3-4 карткі і так далей, пакуль не будзе задзейнічаны ўвесь набор картак. Калі вучні засвоілі складанне казак па парадку функцый, можна прыступаць да складання казкі, беручы любую картку з набору картак;

– работа з індывідуальным наборам картак: кожны вучань атрымлівае ці вырабляе ўласны камплект картак і працуе з імі па сваім меркаванні: прыдумвае новы твор ці мадэліруе знаёмае. Вучні самі прыдумваюць назву, месца дзеяння, герояў і вызначаюць іх колькасць, сэнсавую нагрузку, надзяляючы кожнага з іх адпаведнымі маральнымі якасцямі, вобразнымі характарыстыкамі.

У далейшым варыянты работы з карткамі па прыдуманню казачных сюжэтаў могуць быць самымі разнастайнымі: складанне па чарзе, групамі, з канца, з сярэдзіны; выкарыстанне картак па парадку, праз адну, наўгад, па вызначанай колькасці; дзяленне казкі на сэнсавыя часткі (зачын, асноўная частка, канцоўка і г.д.); выбар галоўнага героя; мадыфікацыя знаёмай казкі за кошт абмежавання ці павелічэння выкарыстоўваемых функцый. Сюжэт казкі павінен быць насычаны дзеяннямі, багаты дыялогамі. Вельмі важна навучыць дзяцей складанню казкі па прадметна-схематычнай мадэлі: напрыклад, паказаць прадмет ці малюначак, які павінен стаць адпраўной кропкай дзіцячай фантазіі.

На наступным этапе работы можна прапанаваць некалькі картак з ужо гатовым схематычным малюнкам герояў (людзі, жывёлы, казачныя персанажы, з'явы, чароўныя аб'екты). Вучням застаецца толькі зрабіць выбар і прыдуманне казкі пойдзе хутчэй. Калі будзе засвоены спрошчаны варыянт працы са схемамі да казкі, вучні ўжо змогуць самастойна намалюваць схему да сваёй прыдуманай казачнай гісторыі і расказаць яе з апорай на мадэль. Мадэліраванне дае магчымасць змяніць сам падыход да пытання навучання і выхавання малодшых школьнікаў. Звычайна ў аснове школьных заняткаў ляжыць прынцып засваенне вучнямі ведаў, уменняў і навыкаў, вызначаных праграмай. Гэта значыць, што кіраванне развіццём вучняў пры гэтым ажыццяўляецца ўскосным шляхам. Але многія псіхологі даказалі магчымасць больш інтэнсіўнага развіцця малодшых школьнікаў пры авалоданні дзеяннямі замяшчэння і нагляднага мадэліравання.

Акрамя таго, у залежнасці ад мэт і задач, якія ставяцца на тым ці іншым уроку, можна выкарыстоўваць у працы чатыры каляровыя фішкі з літарнымі абазначэннямі:

- фішка сіняга колеру з літарным абазначэннем «Р» - «расказ пра героя» (абазначае, што дзіця павінна не толькі апісаць вонкавы выгляд персанажа, але і даць характарыстыку яго чалавечым якасцям);

- фішка зялёнага колеру - з літарным абазначэннем «А» - «апісанне мясцовасці» (абазначае, што аўтар казкі павінен расказаць пра месца і час дзеяння падзей);

- фішка жоўтага колеру з літарным абазначэннем «Г» - «гутарка» (абазначае, што малодшы школьнік павінен увесці ў казку дыялог паміж двума персанажамі).

- фішка белага колеру з літарным абазначэннем «П» - «параўнанне» (абазначае, што дзіця павінна параўнаць паміж сабой двух герояў казкі па вонкавых дадзеных і іх асабістых якасцях).

На аснове вышэй пералічаных картак-схем, якія абазначаюць структурныя адзінкі казкі, малодшыя школьнікі даследуюць асаблівасці складання казак і авалодваюць тонкасцямі стварэння новых казачных канструкцый.

Мадэліраванне казак мае вельмі важнае значэнне для вучняў увогуле, і ў прыватнасці для вучняў малодшага школьнага узросту, таму што садзейнічае развіццю маўлення і чытацкіх здольнасцей вучняў пачатковых класаў.

Такім чынам, для падтрымання цікавасці дзяцей малодшага школьнага ўзросту на ўроках літаратурнага чытання пры рабоце над казкамі неабходна праводзіць іх мадэліраванне з улікам узросту і індывідуальных асаблівасцей вучняў. Акрамя таго, выкарыстанне мадэліравання эфектыўна ўплывае на развіццё ў малодшых школьнікаў памяці, уяўлення, лагічнага мыслення, а таксама развівае маўленне, творчую актыўнасць.

Спіс цытаваных крыніц:

1. Валочка, М.Г. Методыка працы над тыпамі маўлення // Беларуская мова і літаратура. - 2004. - № 5. - С.23.
2. Віслабокава, Н.С. Выхаванне цікавасці да вывучэння роднай мовы // Беларуская мова і літаратура. - 2004. - № 5. - С.3.
3. Комарова, Т.С. Дети в мире творчества: книга для педагогов школьных образовательных учреждений / Т.С. Комарова. – М.: Мнемозина, 1995. – 160 с.

## **ФОРМИРОВАНИЕ ГРАЖДАНСТВЕННОСТИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ**

**Серафинович О.К.**, студентка 5 курса  
(г. Гродно, УО «ГрГУ им. Я. Купалы»)

Научный руководитель – Тарантей Л.М., кандидат педагогических наук, доцент

В статье рассматриваются сущность и особенности гражданского воспитания младших школьников. Описывается исследовательская работа на констатирующем и формирующем этапе. Определяется эффективность использования разнообразных форм и методов формирования гражданской ответственности младших школьников.

Одной из наиболее актуальных проблем развития нашего государства является воспитание человека – гражданина, патриота, готового отдать свои знания, силы и умения во имя процветания нашего Отечества Республики Беларусь. На современном этапе развития общества будущее нашей республики во многом определяется не только интеллектуальным потенциалом ее граждан, но и их гражданской позицией. Воспитание гражданина является залогом развития государства, поэтому гражданское воспитание становится неотъемлемой частью образовательного процесса. Одной из задач образования в Республике Беларусь является воспитание гражданственности и патриотизма подрастающего поколения.

В настоящее время школа является наиболее устойчивым институтом социализации личности, в котором учащиеся приобретают необходимую для полноценной гражданской жизни систему знаний, способов деятельности, ценностных ориентации, образцов поведения. В связи с этим воспитание гражданственности является одной из задач современной системы образования, которая нашла отражение в Кодексе Республики Беларусь "Об образовании" (от 1 сентября 2011 года); в Программе непрерывного воспитания детей и учащейся молодежи в Республике Беларусь на 2011-2015 годы и других нормативных документах. Изучение психолого-педагогической литературы показало, что проблема формирования у младших школьников гражданственности недостаточно подвергалось специальному исследованию. В основном занимались исследованием формирования гражданственности у подростков и молодежи. Вопросы формирования гражданственности подрастающего поколения нашли отражение в трудах отечественных педагогов К.В. Гавриловец, В.Т. Кабуша, В.В. Мартыновой, Б.В. Пальчевского, И.Ф. Харламова, И.Д. Чернышенко, В.Т. Чепикова, В.В. Буткевич и других [2].

Гражданственность интегративное качество личности, основными элементами которой являются нравственная, правовая и политическая культура, позволяющая человеку выполнять свои обязанности по отношению к своему государству, и уважительно относиться к другим гражданам [1]. В структуре гражданственности выделяют следующие психологические компоненты:

- 1) потребностно-мотивационный – представляет собой систему доминирующих потребностей и мотивов деятельности и поведения;
- 2) интеллектуально-чувственный – определяет уровень развития сознания (знания, взгляды, убеждения, идеалы, эмоции и чувства);
- 3) поведенческо-волевой – выражает степень сформированности и устойчивости умений, навыков и привычек поведения, а также волевых свойств личности [1].

Однако все структурные компоненты тесно связаны между собой, взаимно обусловлены и функционируют как единое целое. Поэтому такое расчленение гражданственности на составляющие элементы является условным.

Для формирования гражданственности первостепенное значение имеет учет возрастных особенностей и возможностей гражданского становления прав и обязанностей, норм поведения и деятельности школьника, а также дифференцированный подход к оценке знаний учащихся. В младшем школьном возрасте открываются широкие возможности для систематического и последовательного гражданского воспитания учеников. Младший школьный возраст является чувствительным периодом для воспитания положительных черт личности, в том числе и гражданственности [3]. Податливость, известная внушаемость детей, их доверчивость, склонность к подражанию и огромный авторитет, которым пользуется учитель, создают благоприятные предпосылки для успешного решения данной проблемы. Многие психологи (Л.С.Выготский, Л.И.Божович, Д.Б.Фельдштейн) счи-

тают, что именно в младшем школьном возрасте происходит активный процесс накопления знаний о положительном и отрицательном в жизни общества, о взаимоотношениях между людьми, о свободе выбора того, или иного способа поведения. Именно в этом возрасте возникают большие возможности для развития чувства патриотизма, любви и преданности своей Родине [3].

В Программе непрерывного воспитания детей и учащейся молодежи в Республике Беларусь выделяются следующие условия воспитания гражданственности и патриотизма личности:

- осознание учащимися сущности гражданственности, патриотизма, привитие уважения к историко-культурному наследию белорусского народа;
- воспитание уважительного отношения к государственным символам (гербу, флагу, гимну Республики Беларусь); органам государственной власти страны;
- повышение воспитательного потенциала учебных дисциплин;
- развитие социально значимой деятельности обучающихся, педагогическая поддержка детских и молодежных общественных объединений, ученического самоуправления [4].

Процесс формирования гражданственности носит поэтапный характер и включает в себя:

- 1) стимулирование потребности учащихся в выработке гражданско-патриотических чувств и качеств;
- 2) углубленное разъяснение школьникам сущности и нравственной значимости для каждого человека таких качеств, как гражданственность и патриотизм;
- 3) активизацию соответствующих эмоционально-чувственных переживаний и выработку взглядов и убеждений, составляющих основу гражданско-патриотического сознания;
- 4) формирование у учащихся опыта патриотического поведения, активной гражданской позиции и готовности к деятельному участию в жизни общества;
- 5) развитие и укрепление способностей к проявлению волевых усилий, связанных с гражданско-патриотическим поведением и деятельностью школьников [2].

Для более точного выявления гражданственности в младшем школьном возрасте, нами была проведена исследовательская работа, которая заключалась в проведении анкетирования на констатирующем этапе, с целью изучения уровня сформированности гражданственности каждого младшего школьника. Исследование проводилось в 2010-2011 году на базе СШ №11 г. Гродно. Оно проводилось с учащимися 3-их классов. В исследовании приняло участие 44 человека (21 человек из 3 «А» класса и 23 из 3 «Б» класса). Экспериментальный класс – 3 «А», контрольный класс – 3 «Б». С детьми была проведена анкета на тему «Выявление гражданского кругозора». Нами были выделены следующие уровни, которые характеризуют гражданскую сферу младших школьников.

Дети с высоким уровнем сформированности гражданственности имеют глубокие и устойчивые представления о Родине как о стране, где они родились и растут. Учащиеся осознают сущность гражданственности, патриотизма, с уважением относятся к историко-культурному наследию белорусского народа; к государственным символам (гербу, флагу, гимну Республики Беларусь); органам государственной власти страны; хорошо знают историю своей Родины и памятные места Беларуси. Проявляют интерес к национальным традициям и культуре свое-

го народа. Стремятся узнавать что-то новое о своей стране, активно участвуют в общественной жизни.

Респонденты со средним уровнем сформированности гражданственности имеют достаточно полные представления о своей стране, знают государственные символы и уважительно относятся к ним, имеют недостаточные знания о памятных местах и известных людях Беларуси. Проявляют интерес к событиям, происходящим в стране, к народной культуре.

Дети с низким уровнем сформированности гражданственности имеют слабое представление о своей стране, знают государственные символы. Мало интересуются историей Родины, не проявляют интереса к национальным традициям и культуре своего народа.

Результаты анкетирования показали, что 38% учеников из экспериментального класса имеют высокий уровень, средний уровень – 42%, низкий уровень – 20%. В контрольном классе были получены следующие результаты: высокий уровень – 32%, средний уровень – 43%, низкий уровень – 25% учащихся.

Данные диагностики уровня гражданской воспитанности свидетельствуют о необходимости целенаправленной работы по гражданскому воспитанию младших школьников в данных классах, направленной на повышение уровня сформированности гражданственности как интегративного качества. В связи с этим исходя из процесса формирования гражданственности нами была составлена и реализована программа по гражданскому воспитанию младших школьников, которая заключалась в усилении гражданской направленности учебных дисциплин в начальных классах, в организации внеклассной воспитательной работы с использованием разнообразных форм, методов и средств гражданского воспитания младших школьников. Программа «Маленький гражданин» проводилась в течение учебного года с учащимися 3 класса. Цель программы заключалась в том, чтобы способствовать формированию гражданственности младших школьников и развитию у учащихся активной гражданской позиции и патриотизма как важнейших духовно-нравственных и социальных ценностей. В соответствии с целью нами были поставлены следующие задачи проведения программы:

- расширить знания учащихся о своей Родине, формировать ценностное отношение к своей стране, уважительное отношение к культуре;
- создать эмоционально-положительную основу патриотических чувств: любви и преданности Родине;
- расширить кругозор учащихся, обогащать их словарный запас;
- углубить и расширить знания о символике белорусского государства: флаге, гербе, гимне;
- научить применять усвоенные знания на практике, и осознавать себя гражданином своей страны.

Мы использовали такие традиционные формы: урок, информационный час, классный час и следующие методы: беседа, устный журнал, конкурсы, игры-викторины. Гражданско-патриотическое воспитание осуществлялась нами в ходе учебной деятельности на уроках литературы, белорусского и русского языках. В структуре урока заложены огромные воспитательные возможности, так как отдельно взятая дисциплина оказывает влияние на формирование мировоззрения учащегося, его идейно-нравственные и гражданско-патриотические качества. Информационный и классный час проводились с нами с целью изучения государственной символики Республики Беларусь, расширения знаний учащихся о своей Родине, формирование ценностного отношения к своей стране. Проводимые нами беседы, устный журнал, игры-викторины были направлены на формирование у

младших школьников патриотизма, ознакомление учащихся с подвигом участников Великой Отечественной войны 1941 –1945 г., с героическими судьбами близких родственников, а также на повышение интереса младших школьников к истории семьи, города, страны. Таким образом, как в учебной, так и внеучебной деятельности содержится большое количество форм и методов, которые используются для формирования гражданской ответственности младших школьников.

После реализации программы нами был проведен контрольный этап эксперимента с целью подтверждения эффективности авторской программы «Маленький гражданин». На данном этапе нами был изучен уровень сформированности гражданской ответственности младших школьников после проведения программы. Исследование проводилось в конце марта 2011 года. Полученные данные отражены в таблице 1.

Таблица 1. – Динамика уровня сформированности гражданской ответственности младших школьников ЭГ и КГ.

Уровень гражданской ответственности	ЭГ		КГ	
	<i>До</i>	<i>После</i>	<i>До</i>	<i>После</i>
Высокий	38%	81%	32%	35%
Средний	42%	19%	43%	43%
Низкий	20%	–	25%	22%

Сравнив первоначальные и конечные результаты КГ и ЭГ, можно сделать вывод о том, что в классе, в котором реализовывалась наша программа по формированию гражданской ответственности, конечные результаты гораздо лучше, чем в классе, в котором данная программа не проводилась. Среди учеников ЭГ уже не было ребят с низким уровнем сформированности гражданской ответственности, а среди КГ – 22% младших школьников. У младших школьников ЭГ высокий уровень возрос на 43%, а средний уровень снизился на 23%. В КГ значительных изменений не было: высокий уровень увеличился на 3%, средний уровень остался таким же, а низкий уровень снизился на 3%. В экспериментальном классе, где была реализована программа, у младших школьников сформировались достаточно глубокие для их возраста знания о Родине, государственных символах и бережное отношение к ним, знание знаменитых людей своей страны, уважение к историко-культурному наследию белорусского народа, осознание младшими школьниками сущности патриотизма, любви к своей Родине.

Результаты проведенной работы свидетельствуют о том, что авторская программа «Маленький гражданин» является эффективным средством формирования гражданской ответственности у учащихся младших классов.

Гражданственность – качество личности, характеризующее её отношение с обществом, государством, выражающееся в осознании и реализации человеком своих прав и обязанностей по отношению к себе как личности, к своей семье, окружающим людям, Отечеству, планете. В младших классах у ребят формируются самые общие представления о Родине как о стране, где они родились и растут, представления школьников о патриотизме и гражданской ответственности.

Следует констатировать, что большинство исследований, посвященных проблеме гражданского воспитания, раскрывают особенности формирования гражданской ответственности в подростковом и юношеском возрасте, а возможности младшего школь-

ного возраста в становлении гражданского самосознания подрастающего поколения остаются малоизученными. Таким образом, актуальность темы данного исследования определяется несоответствием между общественно-социальной значимостью проблемы воспитания гражданственности младших школьников и ее освещением на страницах психолого-педагогической и методической литературы.

Проведенная нами диагностика уровня гражданской воспитанности у младших школьников выявила необходимость разработки и проведению программы по гражданскому воспитанию младших школьников в данных классах, направленной на повышение уровня сформированности гражданственности как интегративного качества.

Программа «Маленький гражданин» по гражданскому воспитанию младших школьников была направлена на усиление гражданской направленности учебных дисциплин в начальных классах, в организации внеклассной воспитательной работы с использованием разнообразных форм, методов и средств гражданского воспитания младших школьников. Разработанная нами программа формирования гражданственности младших школьников способствовало достижению высоких результатов в экспериментальном классе. Так, к концу эксперимента высокий уровень гражданственности стал составлять 81% респондентов (по сравнению с 38% в начале исследования), средний уровень – 19% (по сравнению с 42%), а младших школьников с низким уровнем сформированности гражданственности уже не было.

По результатам проведенного исследования можно сделать вывод о том, что гражданственность у младших школьников можно сформировать в процессе учебной и внеучебной деятельности, используя различные формы и методы. Таким образом, программа «Маленький гражданин» является эффективной, поскольку были получены изменения в положительную сторону. Наше исследование показало, что программа «Маленький гражданин» по формированию гражданственности способствует формированию гражданственности как интегративного качества личности.

#### Список цитированных источников:

1. Левко, А.И. Модель воспитания гражданственности и патриотизма в современных условиях / А.И Левко, Л.А. Худенко // Столичное образование. – 2002. – № 10. – С. 4–9.
2. Лихачев, В.Т. Национальная идея и содержание гражданского воспитания / В.Т. Лихачев // Педагогика. – 1995. – № 4. – С. 10–15.
3. Ковалев, А.Г. Психология личности / А.Г. Ковалев. – Минск: Современное слово, 1990. – 196 с.
4. Программа непрерывного воспитания детей и учащейся молодежи в Республике Беларусь на 2011-2015 годы. – Минск, 2011. – 40 с.

## **ИДЕОГРАФИЧЕСКАЯ КЛАССИФИКАЦИЯ ФРАЗЕОЛОГИЧЕСКИХ ЕДИНИЦ НЕМЕЦКОГО ЯЗЫКА, ИСПОЛЬЗУЕМЫХ ПРИ ИЗУЧЕНИИ КУРСА В СРЕДНЕЙ ШКОЛЕ**

**Слесарева Т.М.**, магистрантка

(г. Витебск, УО «ВГУ им. П.М. Машерова»)

Научный руководитель – Оксенчук А.Е., кандидат филологических наук, доцент

Нами было отобрано порядка 100 идиом, отражающих культурно-национальную специфику немецких традиций. Эта группа фразеологизмов была

распределена нами в классификационные группы с учётом их значения. Существует несколько видов классификаций фразеологизмов:

- по опорному слову (типичная словарная классификация)
- по происхождению
- идеографическая классификация идиом
- функционально-номинативная классификация идиом
- по спаянности компонентов структуры
- по грамматической природе
- с учётом стилистических особенностей употребления

Цель нашей статьи – показать вариант идеографической классификации (т. е. с учётом значения) немецких идиом.

Идеологическая классификация идиом составляется с учётом денотативного аспекта значения самих идиом. Эта классификация позволит обозначить область фрагментов непредметной действительности, получающей наименование с помощью того или иного фразеологизма.

К сказанному добавим, что именно этот тематический принцип был использован в классификации фразеологизмов для целей создания машинного фонда русских идиом и при составлении «Словаря образных выражений русского языка» под редакцией В. Н. Телия, а также «Словаря-справочника по русской фразеологии» Р. И. Яранцева. [2, с. 36]

В денотативном аспекте значений фразеологизмов могут быть названы и оценены следующие фрагменты действительности:

1. Характеристика человека:

- внешние качества – aus dem aus Schneider herauskommen (sein) (ирон. *иметь уже (далеко) за тридцать, быть уже не первой молодости*), krebsrot (*красный как рак*), wie ein Ei dem anderen ähnlich sein (*быть очень похожими*);

- внутренние свойства и положение в обществе – Holz aus sich hacken (spalten) lassen (*терпеть, добродушно сносить обиду, насмешки*), etwas auf dem Kerbholz haben (*иметь немало грехов на совести, быть замешанным в чём-л.*), er trägt sein Herz in der Hand (*душа нараспашку*), auf großem Fuße leben (*жить на широкую ногу*), Hahn im Korb (*первый парень на деревне*), eine böse Sieben (*злая баба, мегера*), Butter auf dem Kopfe haben (*совесть нечиста у кого-то*), wie in Abrahams Schoß ruhen (*жить как в раю*), Zunft gehören (*специалист, мастер какого-л. дела*), wie die Made im Speck leben (*как сыр в масле*), auf den Sack schlägt man, den Esel meint man (*на языке одно, на уме другое*);

2. Физическое состояние, действие – Holz sägen (шутл. *хранить*), am Ball bleiben (*не сдаваться, не унывать*);

3. Чувство (отношение, состояние) – in der Klemme sein (*быть зажатым в тисках*), einen Stein bei j-m im Brett haben (*быть на хорошем счету у кого-л., пользоваться чьим-л. расположением*), unter dem Pantoffel stehen (*быть под башимаком*), etw. fürchten wie der Teufel das Weihwasser (*чего-то бояться как чёрт святой воды*), herein, wenn es kein Schneider ist (*входите, не стесняйтесь!*), sich freuen wie ein Kind auf Weihnachten (*очень радоваться чему-л.*), im Dreck springen (*чрезвычайно радоваться*), im Buch der Erinnerung blättern (*предаваться воспоминаниям*), sie hängen wie Kletten aneinander (*пристать друг к другу как репей*), zur Salzsäule erstarren (*застыть от ужаса, остолбенеть*);



4. Деятельность – im trüben fischen (ловить рыбу в мутной воде), zwei Fliegen mit einer Klappe schlagen (убить одним выстрелом двух зайцев), wie der Fisch auf dem Trocknen (биться как рыба об лёд);

5. Труд, безделье – die gebratenen Tauben fliegen einem nicht ins Maul (без труда не выловишь и рыбки из пруда), die Arbeit ist kein Hase, läuft nicht in den Wald (работа не волк, в лес не убежит), eine ruhige Kugel schieben (делать лёгкую работу, быть на спокойной работе), Holz nach dem Wald tragen (о каком-л. излишестве, бесполезном занятии), den Bock melken (заниматься бесполезной работой, делать что-л. безрезультатно), weder Rast nach Ruh kennen (не знать ни отдыха, ни покоя);

6. Бедность, богатство – er hat Geld wie Heu (денег как сена);

7. Интеллектуальные способности и состояние - ich bin nicht dein Affe (у меня собственный ум есть, и без тебя справлюсь), er steht da wie die Kuh vor neuen Tor (как баран на новые ворота), was bedeutet nur Bahnhof verstehen (ничего не понимать, мысли заняты другим);

8. Поведение – Öl ins Feuer gießen (подливать масло в огонь), j-m dem Kopf waschen (намылить кому-либо голову), das Abendmahl darauf (поклониться чем-л.), j-m einen Korb geben (дать отказ жениху), den Teufel an die Wand malen (пугать кого-л., рисовать всякие ужасы), Hals- und Beinbruch! (желаю успеха! Ни пуха, ни пера!), j-n um den kleinen Finger wickeln (вить верёвки), j-m Knüppel zwischen die werfen (вставлять палки в колёса), Wasser auf j-s Mühle gießen (лить воду на чью-либо мельницу), ach und weh schreien (поднимать шум из-за пустяка, причитать), j-m den Schwarzen Peter zuschieben (zuspielen) (ловко свалить вину, подсовывать кому-л. неприятное дело), sie hängen wie Kletten aneinander (пристать друг к другу как репей), j-m einen Denkartel verpassen (наказать кого-то, отомстить, совершить физическое наказание), die gute Stube (хорошая комната), etw. wie sauer (sauers) Bier ausbieten (анбieten, anpreisen)(стараться сбывать по дешёвке что-л., сплавить), fluchten wie ein Bierkutscher (ругаться как извозчик), lichen (grinsen, strahlen) wie ein Honigkuchenpferd (смеяться, сиять как медовый пряник в форме лошади);

9. Характеристика событий, явлений – es ging hart auf hart (нашла коса на камень), aus dem Regen in die Traufe (из огня да в полымя), da ist Hopfen und Malz verloren (потеряны всякие надежды), den Stab aber j-n brechen (вынести приговор кому-л.), einen Korb bekommen (получить отказ), mir ist ein Hase aber den Weg gelaufen (мне сегодня не везёт, меня преследует неудача), aber Weihnacht kein Fest, aber des Adlers kein Nest (нет праздника больше Рождества, как нет гнезда выше орлиного), wenn Ostern und Pfingsten zusammenfallen, а также zu Pfingsten auf dem Eis (никогда, когда рак на горе свистнет), (et)was aufs Wams kriegen (получать взбучку), alle neune! (готово! всё!), ach grüne Neune! (вот тебе на!, вот тебе раз!), fertig ist die Laube! (дело в шляпе, дело сделано), auf keinen grünen Zweig kommen (не иметь успеха, терпеть неудачу), mit allen Wassern gewaschen sein (пройти огонь и воду), Stadtluft macht frei (городской воздух делает свободным), der blaue Montag (нерабочий день), blauer Brief (письмо неприятного содержания, официальное извещение об увольнении), zwei Fliegen mit einer Klappe schlagen (одним выстрелом двух зайцев убить), das ist (nicht) mein Bier (это не моё дело), etwas geht ab(weg) wie warme (frische) Semmeln (что-л. продаётся нарасхват, что-л. расходуется очень быстро);

10. Пространство, мера – bis in die Puppen (очень далеко), mit eigenem Maßstab messen (мерить на свой аршин), er hat Geld wie Heu (денег как сена);

11. Время – abwarten und Tee trinken (подождём!).

Итак, в идеографической классификации нами было выделено 11 групп (характеристика человека; физическое состояние; чувство (отношение, состояние); деятельность; труд, безделье; бедность, богатство; интеллектуальные способности и состояние; поведение; характеристика событий, явлений; пространство, мера; время). Наиболее многочисленными являются группы: *характеристика событий, явлений* (25%), *поведение* (21%), и *характеристика человека* (18%). Меньшее количество идиом составили группы: *время*(1%) и *бедность, богатство*(1%).

Список цитированных источников:

1. Бинович, Л.Э. Немецко-русский фразеологический словарь / Л.Э. Бинович; под ред. С.И.Константиновой – М.: Аквариум, 1995. – 768 с.
2. Изучение фразеологии в вузе: учеб.-метод. пособие / А.Е. Оксенчук, О.В. Данич – Витебск: Изд-во УО «ВГУ им. П.М. Машерова», 2003. – 76 с.
3. Мальцева Д.Г. Страноведение через фразеологизмы. Пособие по немецкому языку: учеб. пособие / Д.Г. Мальцева – М.: «Высшая школа», 1991. – 173с.
4. Словарь образных выражений русского языка / Т.С. Аристова [и др.]; под ред. В.Н. Телия – М.: «Отечество», 1995. – 368с.

## **К ПРОБЛЕМЕ РАЗВИТИЯ МЕЛКОЙ МОТОРИКИ У ЛЕВОРУКИХ ДЕТЕЙ В СОВРЕМЕННОЙ ШКОЛЕ**

**Соколовская А.О.**, учащаяся 4 курса

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

Научный руководитель – Мануйленко Л.Н., магистр педагогики

Леворукость веками была и остается загадкой, загадкой еще не разгаданной, притягивающей внимание. В обществе сложилось неоднозначное отношение к леворукости: одни считают это серьезным недостатком, другие - проявлением гениальности. Существование таких крайних точек зрения свидетельствует о малой изученности этого явления. Большая часть человечества – праворукие. Левшей гораздо меньше, по данным исследователей из разных стран от 5 до 30 %. Отмечается, что есть люди сильно леворукие или сильно праворукие, то есть, наиболее активно действующие той или иной рукой, а есть амбидекстры - люди, одинаково хорошо владеющие и той, и другой конечностью. Число левшей заметно сокращается по мере взросления, но это не значит, что леворукость исчезает сама по себе. Просто «агрессивность» праворукой среды заставляет их переучиваться, порой с огромным трудом.

Некоторые признаки преобладания одной из рук в деятельности ребёнка можно уловить в самом раннем возрасте. Кулачок правой руки будущий правша сжимает сильнее, чем левой, уже в возрасте семнадцати дней, чуть позже он будет дольше удерживать погремушку в правой руке. По другим данным, о леворукости ребёнка можно судить с трёх месяцев. Именно в этот период у детей утрачиваются рефлексы новорождённых, и происходит становление основных поздних и моторных реакций. У будущего левши рефлексы новорождённого исчезают сначала на левой руке, она становится более раскованной и используется для манипулирования предметами и игровых действий [2].

Однако все эти прогнозы в возрасте до четырёх-пяти лет, по мнению большинства исследователей малоэффективны, так как, начиная с шестнадцати-двадцати недель и до двух лет, происходят волнообразные изменения рукости, с двух до пяти лет руки практически равноценны и одинаково активны.

Особенно важно определить ведущую руку перед школой. Почему? Во-первых, потому, что именно в этом возрасте ребёнок учится правильно держать карандаш, ручку, учится писать, и необходимо, чтобы он выполнял эти сложные действия ведущей рукой, а переучивание может отрицательно отразиться на росте и развитии ребёнка, осложнить процесс адаптации к школе, привести к серьёзным нарушениям здоровья.

Существует несколько вариантов определения рукости. Есть и отдельные тесты, традиционно используемые для определения леворукости. Одним из таких хорошо известных тестов является переплетение пальцев рук. Тест должен выполняться быстро, без подготовки. У правшей сверху ложится большой палец правой руки, у левшей - левый. Несмотря на большую популярность, тест малоэффективен. Второй, столь же известный, «поза Наполеона» - скрещивание рук. У правшей правая кисть сверху на левом предплечье, а левая кисть - под правым предплечьем, у левшей - сверху кисть левой руки, а под левым предплечьем - правая. Третий - аплодирование. У правшей при аплодировании более активна правая рука; у левшей - левая. Этот тест считается информативным у взрослых, а дети аплодируют двумя руками, хлопая обеими ладошками.

Очень интересны и информативны пробы на одновременные действия обеих рук, например, рисование круга, квадрата, треугольника. Движения, выполняемые ведущей рукой, могут быть более медленными, но более точными. Линии фигур, нарисованные ведущей рукой, более чёткие, ровные, углы не сглажены, точки соединения не расходятся. Некоторые исследователи рекомендуют выполнять это задание с закрытыми глазами, тогда есть возможность более чётко выделить нарушение формы, пропорций фигуры, которая рисует не ведущей рукой.

Как же помочь леворуким детям адаптироваться к школе?

Отказ от переучивания леворукого ребёнка всё же не решает всех проблем, возникающих в процессе его обучения в школе. Скорее, появляется ряд других, связанных с дифференцированными (с учётом особенностей леворуких) методами обучения, комплексом гигиенических требований к рабочему месту, инструменту и т.д. [1].

Фактически леворукого ребёнка у нас учат так же, как праворукого, и именно поэтому в школе нередко настаивают на переучивании. Между тем функциональные особенности большинства леворуких детей, такие как трудности осуществления зрительно-моторных координаций, нарушение пространственного восприятия, повышенная утомляемость и сниженная работоспособность, тревожность и возбудимость, приводят к целому ряду школьных трудностей.

Анализ психолого-педагогической литературы, наши собственные наблюдения показывают, что почти все леворукие дети не удовлетворены собой, относят себя к «слабым ученикам» и в то же время считают справедливым недовольство родителей. Что же делать им, не верящим в себя и знающим, что и взрослые в них не верят. А что делать родителям и учителям, какую избрать тактику поведения, как помочь леворукому ребёнку не потерять себя?

Итак, первое условие - леворукий ребёнок никогда, ни в какой форме, ни в какой ситуации не должен чувствовать негативное отношение к леворукости.

Второе условие - не драматизировать ситуацию школьных неудач. Ребёнок должен быть уверен, что нет ничего непоправимого, что все трудности преодолит и с помощью взрослых он с ними справится.

Третье условие – рациональный режим дня.

Четвёртое условие – приготовление уроков не должно быть причиной ссор, взаимного раздражения, конфликтов. Лучше, если с первого дня ребёнок будет садиться за уроки сам и научиться просить о помощи, если он в ней нуждается.

Главная трудность – найти золотую середину, объединяющую требовательность и уважение к ребёнку, доброе отношение к нему.

Начинать работу по развитию мелкой моторики необходимо с самого раннего возраста. В работе с леворукими детьми следует учитывать определенные особенности выработки у них учебных навыков. Многие дети, приходя в 1 класс, сталкиваются с такой неизвестной до этого времени проблемой как письмо в тетради, и письмом вообще. У детей слабы и не развиты руки, им приходится прилагать массу усилий, чтобы суметь удержать ручку в руках, а письмо их рук не отличается каллиграфичностью, оно аграфично.

Постановка техники письма у левшей специфична: для леворукого ребенка одинаково неудобно как правонаклонное, так и левонаклонное письмо, так как при письме он будет загораживать себе строку рабочей рукой. Поэтому следует ставить руку так, чтобы строка была открыта. Для леворуких рекомендуется правонаклонный разворот тетради и прямое (безнаклонное) письмо [1]. При этом способ держания ручки может быть различным: обычным, как у правшей, или инвертированным, когда рука расположена над строчкой и изогнута в виде крючка.

При овладении письмом леворукий ребенок должен выбрать для себя тот вариант начертания букв, который ему удобен. Леворукие дети чаще выполняют овалы слева направо и сверху вниз; их письмо имеет больше обрывов, менее связано, буквы соединяются короткими прямыми линиями. Требовать от левши безотрывного письма противопоказано. В классе леворуких детей рекомендуется сажать у окна, слева за партой. В таком положении ребенок не мешает соседу, и его рабочее место имеет достаточную освещенность.

Справедливым является замечание, что современные школьные программы, ориентированные прежде всего на развитие логико-знаковых, т. е. левополушарных, компонентов мышления, не дают возможности реализовать потенциал леворукого ребенка, имеющего правополушарную ориентацию. Между тем специальные исследования свидетельствуют об относительно более высоком творческом потенциале левшей, который обнаруживается при проблемном обучении и приобщении к художественному творчеству.

Роль учителя велика, но не безгранична. Учитель может проконсультировать, показать на примере, но очень важно, чтобы дома родители не забывали о своем предназначении, адаптации леворукого ребёнка к жизни в дальнейшем.

Процесс развития мелкой моторики детских рук довольно длителен и должен происходить не только на уроках во время выполнения письменных упражнений, подготовке к письму, счету наглядного материала. Тренировку рук необходимо продолжать и во внеурочной деятельности. При этом следует пользоваться такими средствами развития мелкой моторики, как пластилин, разнообразные крупы, бусы, пуговицы, природный материал, песок, нитки, шнурки, ткани, счетные палочки, бумага [3]. Для развития мелкой моторики можно использовать следующие упражнения и игры: игры с пластилином: мнем и отщипываем; надавливаем и размазываем; скатываем шарики, раскатываем колбаски; режем на кусочки; лепим картинки; готовим обед. Игры с бумагой: бумагу можно рвать, мять, складывать, разрезать ножницами. Эти игры и упражнения помогут ребенку узнать, как обычная бумага превращается в красивые аппликации и забавные объемные игрушки. Развитию точных движений и памяти помогают плетение ковриков из бумажных полос, занятия в технике «оригами»: складывание корабликов,

самолетиков, цветов, животных и других фигурок. Игры со счетными палочками, игры с конструктором, мозаикой, игры с пуговицами, игры с природным материалом позволяют развивать тактильно-двигательное восприятие ребенка. Рисование – занятие, любимое всеми детьми и очень полезное. И не обязательно рисовать только карандашом или кистью на бумаге или картоне. Можно рисовать на снегу и песке, на запотевшем окне и асфальте. Полезно рисовать пальцем, ладонью, палочкой, делать отпечатки кусочком ваты, скомканной бумаги. Игры с песком, игры с водой, шитье, вязание, плетение, застёжки, игры с веревочкой. Массаж является одним из видов пассивной гимнастики. Он оказывает общеукрепляющее действие на мышечную систему. Использование элементов теневого театра позволяет учителю активизировать деятельность учащихся во время урока, снять у них напряжение, усталость.

Существует большое разнообразие развивающих игр, но главное - это стремление и желание помочь леворуким детям пройти адаптацию к жизни в школе, сформировать письменные навыки, умение слушать и слышать учителя и выполнять его требования. Учителю необходимо, прежде всего, помнить о том, какой вклад он внесет в развитие и коррекцию данного ребенка, формирование и становление его личности.

Таким образом, с какими бы трудностями ни столкнулся леворукий малыш, и в детском саду, и в школе, он с успехом преодолеет любые невзгоды, если будет постоянно ощущать родительскую поддержку, понимание и любовь со стороны учителя, а также не будет чувствовать негативного отношения к леворукости у людей, чье мнение ему дорого.

Список цитированных источников:

1. Безруких, М.М. Леворукий ребёнок в школе и дома / М.М. Безруких. – Екатеринбург: АРД, ЛТД, 1998. – 320 с.
2. Семенович, А.В. Эти невероятные левши / А.В. Семенович - М., 2007. -250 с.
3. Шанина, С.А., Гаврилова А.С., Играем пальчиками – развиваем речь / С.А. Шанина, А.С. Гаврилова – М.: 2008. – 251 с.

## **РАЗВИТИЕ МАТЕМАТИЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С ПОМОЩЬЮ РЕШЕНИЯ НЕСТАНДАРТНЫХ ЗАДАЧ**

**Соловьёва А.А.**, студентка 4 курса  
(г. Витебск, УО «ВГУ им. П.М. Машерова»)

Научный руководитель – Левчук З.К., кандидат педагогических наук, доцент

Главная задача обучения математике, причём с самого начала, с первого класса, – учить рассуждать, учить мыслить.  
А.А. Столяр.

Актуальность исследования заключается в том, что в современное время дети учатся по развивающим технологиям, где логическое мышление является основой. Многочисленные наблюдения педагогов, исследования психологов убедительно показали, что ребенок, не научившийся учиться, не овладевший приемами мыслительной деятельности в начальных классах школы, в средних классах обычно переходит в разряд неуспевающих.

Изучением мышления, процесса мыслительного развития занимались такие видные ученые, как Г.Айзенк, Ф.Гальтон, Дж. Кеттелл, К.Мейли, Ж.Пиаже,

Ч.Спирмен и др. В отечественной науке свой вклад в изучении этого вопроса внесли С.Л.Рубинштейн, Л.С.Выготский, Н.А.Подгорецкая, П.П.Блонский, А.В.Брушлинский, В.В.Давыдов, А.В.Запорожец, Г.С.Костюк, А.Н.Леонтьев, А.Р.Лурия, А.И.Мещеряков, Н.А.Менчинская, Д.Б.Эльконин, З.А.Зак, А.М.Матюшкин, П.Я.Гальперин и другие.

Одним из важных направлений в решении этой задачи выступает создание в начальных классах условий, обеспечивающих полноценное умственное развитие детей, связанное с формированием устойчивых познавательных интересов, умений и навыков мыслительной деятельности, качества ума, творческой инициативы и самостоятельности в поисках способов решения задач. Однако такие условия обеспечиваются в начальном обучении пока не в полной мере, поскольку все еще распространенным приемом в практике преподавания является организация учителем действий учащихся по образцу: излишне часто учителя предлагают детям упражнения тренировочного типа, основанные на подражании и не требующие проявления выдумки и инициативы.

Новые подходы к совершенствованию учебно-воспитательного процесса с целью формирования всесторонне развитой и творчески мыслящей личности младшего школьника во многом зависят от умения ими решать нестандартные задачи. До сих пор в обучении математике не преодолены стереотипы, которые мешают достижению поставленной перед школой цели гармонического развития личности учащегося. Наблюдается противоречие между требованиями науки к обучению и практической работой. Исходя из этого возникает проблема: как повысить возможности уроков математики для развития мышления школьников?

Наиболее доступным средством решения этой проблемы будет введение в курс начальной математики нестандартных задач. Именно в ходе решения математических задач самым естественным способом можно формировать у школьников элементы творческого математического мышления наряду с реализацией непосредственных целей обучения математике. [4, с. 6]

Значительное место вопросу обучения младших школьников нестандартным задачам уделял в своих работах известнейший отечественный педагог В.А. Сухомлинский. Суть его размышлений сводится к изучению и анализу процесса решения детьми логических задач, при этом он опытным путём выявлял особенности мышления детей.

Традиционное обучение математике имеет дело лишь с задачами, формирующими у школьников определённые операционные навыки по данному образцу-стандарту. Встречаясь же с нестандартной задачей, учащиеся часто не знают, как её решать, не делая даже попыток отыскать это решение. И только участие в математических олимпиадах, понимание того факта, что нестандартная задача не означает её недоступность для решения; накопление опыта в общих приёмах решения задач позволяет школьникам решать их успешно. [1, с. 22]

Нестандартная задача - это задача, решение которой для данного ученика не является цепью известных действий. [2, с. 5] Поэтому понятие нестандартной задачи относительно. Успех в решении зависит не только от того, решались ли раньше подобные задачи, сколько от опыта их решения вообще, от числа полностью разобранных решений с помощью учителя с подробным анализом всех интересных аспектов задачи. Нерешённая задача подрывает у учащихся уверенность в своих силах и отрицательно влияет на развитие интереса к решению задач вообще, поэтому учитель должен проследить за тем, чтобы поставленные перед школьниками нестандартные задачи были решены. Но вместе с тем решение нестандартных задач с помощью учителя – это во-

все не то, чего следует добиваться. Цель постановки в школе нестандартных задач – научить школьников решать их самостоятельно.

Нестандартные задачи формируют у школьников высокую математическую активность, качества, присущие творческой личности: гибкость, оригинальность, глубину, целенаправленность, критичность мышления. Нестандартные задачи всегда подаются в увлекательной форме, они прогоняют интеллектуальную лень, вырабатывают привычку к умственному труду, воспитывают настойчивость в преодолении трудностей.

Нестандартные задачи делятся на 2 категории:

1 категория. Задачи, примыкающие к школьному курсу математики, но повышенной трудности – типа задач математических олимпиад.

2 категория. Задачи типа математических развлечений.

Первая категория нестандартных задач предназначена в основном для школьников с определившимся интересом к математике; тематически эти задачи обычно связаны с тем или иным определённым разделом школьной программы. Относящиеся сюда упражнения углубляют учебный материал, дополняют и обобщают отдельные положения школьного курса, расширяют математический кругозор, развивают навыки в решении трудных задач.

Вторая категория нестандартных задач прямого отношения к школьной программе не имеет и, как правило, не предполагает большой математической подготовки. Это не значит, однако, что во вторую категорию задач входят только лёгкие упражнения. Здесь есть задачи с очень трудным решением и такие задачи, решение которых до сих пор не получено.[2, с. 57]

В работах Кордемского Б.А. отмечается, что «нестандартные задачи, поданные в увлекательной форме, вносят эмоциональный момент в умственные занятия. Но связанные с необходимостью всякий раз применять для их решения заученные правила и приёмы, они требуют мобилизации всех накопленных знаний, приучают к поискам своеобразных, не шаблонных способов решения, обогащают искусство решения красивыми примерами, заставляют восхищаться силой разума»[3, стр. 17]

*К рассматриваемому типу задач относятся:*

- разнообразные числовые ребусы и головоломки на смекалку;
- логические задачи, решение которых не требует вычислений, но основывается на построении цепочки точных рассуждений;
- задачи, решение которых основывается на соединении математического развития и практической смекалки: взвешивание и переливания при затруднительных условиях;
- математические софизмы – это умышленное, ложное умозаключение, которое имеет видимость правильного;
- задачи-шутки;
- комбинаторные задачи, в которых рассматриваются различные комбинации из заданных объектов, удовлетворяющие определённым условиям.

Проводя опытно-экспериментальную работу в течение одного года с одним и тем же контингентом учащихся, у меня появилась возможность проследить тенденцию развития способностей к решению нестандартных задач определённых видов. Эта тенденция наглядно демонстрируется в таблице 1.

Вид задачи	Решили верно (в %)	3 класс середина учебного года	3 класс конец учебного года
Логические Ребусы, головоломки		17	25

Взвешивание, переливание	3	10
Софизмы	9	19
Задачи-шутки	0	2
Комбинаторные	30	49
	8	23

Из анализа этой таблицы можно сделать вывод о том, что учащиеся овладели на высоком уровне приёмами решения логических задач и задач-шутки. В то же время наблюдаются очень низкие результаты решения математических софизмов, что говорит о недостаточной сформированности таких качеств мышления, как гибкость и критичность и, может быть, ещё о том, что детям этого возраста пока не доступно решение задач подобной сложности. Не очень высокие данные о верном решении головоломок, задач на измерение (взвешивание, переливание) свидетельствуют не о неумении решать эти нестандартные задачи, а о том, что на их решение нужно затратить ребёнку больше времени, но такими возможностями располагает не всякий урок математики, поэтому число учеников, достигало от 2 до 12 человек. Итоги решения подобных задач дома во время выполнения домашнего задания, мы сочли недостаточно достоверными и потому не включили эти данные в общий результат.

Но всё же наблюдается общая тенденция к повышению уровня математического мышления школьников, овладению ими основными способами решения нестандартных задач разных видов, что свидетельствует о подтверждении нашей гипотезы о том, что нестандартные задачи развивают математическое мышление в целом.

Проведённое исследование позволяет сделать вывод о том, что нестандартные задачи благоприятно влияют на развитие математического мышления младших школьников.

Кроме того, занимательная форма данных задач содействует развитию интереса учащихся начальных классов к математике, повышению их активности на уроке, предотвращает психическую усталость однообразной деятельностью.

Список цитированных источников:

1. Альперович, С.А. Активизация познавательной деятельности учащихся на уроках математики // Начальная школа. – 1979. - № 5. – С. 30 – 33.
2. Возлинская, М.В. Задачник. Нестандартная математика в школе. – М.: Лайда. – 1993. – 96 с.
3. Кордемский, Б.А. Очерки о математических задачах на смекалку. – М., 1958. – с. 115
4. Терентьева, Л.П. Решение нестандартных задач: учеб. пособие / Л. П. Терентьева. – Чебоксары: Чуваш. гос. пед. ун-т, 2002. – 35 с.

## **ФОРМИРОВАНИЕ УМЕНИЙ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ ВЫПОЛНЯТЬ И СОСТАВЛЯТЬ ТВОРЧЕСКИЕ ЗАДАНИЯ НА ЗАНЯТИЯХ ПО ТРУДУ**

**Солодкова А.Ф.**, доцент  
(г. Витебск, УО «ВГУ им. П.М. Машерова»)

Приоритетным направлениям современной педагогической теории и практики является формирование творческого потенциала учащихся. Особая роль в формировании творческой личности принадлежит трудовому обучению. Здесь учащиеся включаются в разные виды деятельности, вооружаются специфически-



ми «технологическими» знаниями и умениями, учатся применять их в нестандартных ситуациях, выполняют учебные и творческие задания, приобретают трудовой творческий опыт.

Творческое задание, как правило, включает в себя постановку одной или нескольких задач, содержит основные требования к изделию.

Процесс решения творческой задачи складывается из нескольких этапов: 1. Понимание условия задачи. Понять – раскрыть существенное в предмете, явлении. Осознание проблемы. 2. Поиск решения задачи, возникновение замысла ее решения, составление плана действий по созданию новой конструкции. 3. Практическая работа над задачей. Создание объекта. 4. Использование объекта в действии. Анализ решения творческой задачи. Возникновение новых идей.

За урок, как правило, школьники справляются с решением 1-2 задач. Иногда при изготовлении некоторых изделий можно сформулировать несколько задач. В таком случае распределить их между учащимися нужно так, чтобы каждый из детей думал над решением предложенной ему задачи.

В содержании творческих задач чаще всего заключено противоречие. Постановка задания или вопроса к задаче ведет к возникновению проблемной ситуации. Осознание ее, постановка проблемы является началом творческого поиска, осуществляемого в процессе мышления, а решение проблемы – содержанием творчества. Проблема – центр, ось, стержень, вокруг которого разворачиваются, вращаются, пульсируют все мыслительные процессы. [1, 41]

В начальных классах на уроках труда имеют место разные типы заданий (конструкторские, технологические, организационно-технические). Учащиеся овладевают методами решения творческих задач.

Выполнение творческого задания всегда связано с осуществлением тех или иных процедур творческой деятельности: перенос ранее приобретенных знаний и умений в новую ситуацию; видение новой функции объекта; видение других проблем в знакомых ситуациях; понимание и обоснование структуры объекта; нахождение альтернативных способов решения; актуализация прежних знаний.

Существенным для организации творческой деятельности учащихся является четкое представление этапов творческого процесса, чтобы знать, на каком этапе чего можно достигнуть, какие творческие качества сформулировать у детей, при изготовлении какого изделия целесообразно предложить задачу того или иного типа, или побудить учеников самим сформулировать ее.

Формировать у учащихся начальных классов умения выполнять и составлять творческие задания можно в следующей последовательности:

I этап. Учить учащихся анализировать устройство объекта. Четкое представление конструкции изделия, его назначения способствует пониманию проблемы, вытекающей из уяснения условия задачи. В дальнейшем ученик самостоятельно может сформулировать условие задачи, поставить вопросы, наметить пути ее решения.

Анализ объектов труда можно проводить в вопросно-ответной форме, используя комментированное чтение графических изображений, памятки, под руководством учителя или самостоятельно. Памятка по анализу объекта труда может быть использована при самостоятельном изучении учащимися конструкции изделия, при конструировании по образцу, рисунку, по собственному замыслу и др.

II этап. Демонстрация и анализ нескольких вариантов одного и того же изделия, отличающихся друг от друга рядом признаков, способствуют формированию у учащихся умения сравнивать объекты между собой, устанавливать между ними сходство и различия, обращаться к прошлому опыту конструирования,

опираться на прежние ассоциации и вновь образованные. Учащиеся в процессе анализа образца могут предложить новые варианты изделия того же назначения при сохранении главных признаков.

III этап. После того, как школьники научатся точно воспроизводить объекты труда, сравнивать их между собой, можно предложить им задания творческого характера. Практический опыт учащихся небогат, поэтому лучшие сконцентрировать внимание на решении одной задачи.

Весьма существенным в формировании у учащихся умений выполнять задания творческого характера является критический анализ выполненных вариантов изделий.

IV этап. Научить учащихся составлять собственные варианты заданий творческого характера. В этом случае не учитель предлагает задания, а учащиеся их формируют на основе предварительного анализа образца изделия. [Например: III класс. Объект труда – прихватка. Задания, составленные школьниками: изменить форму прихватки; выбрать другой шов для соединения деталей изделия; увеличить количество деталей в прихватке; сделать подвеску; украсить прихватку тесьмой; сделать прихватку из гладкокрашенной ткани и украсить вышивкой.]

Задания, сформулированные учениками, анализируются в классе, отмечается их целесообразность. Можно выбрать наиболее интересное из них и предложить учащимся его выполнить. Дети могут выполнить по желанию понравившееся им задание.

Таким образом, системное выполнение школьниками творческих заданий разного типа, приобретение умения самостоятельно составлять творческие задачи обогащают творческий опыт учеников. Творчество – уникальный процесс, в результате которого школьники могут раскрыться во всем своем многообразии и неповторимости.

Список цитированных источников:

1. Шумилин, А.Т. Проблемы теории творчества: Моногр. – М.: Высш. шк., 1989. – с. 41

## **РАЗВИТИЕ ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКИХ СПОСОБНОСТЕЙ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ НА УРОКАХ РУССКОГО ЯЗЫКА И ЛИТЕРАТУРНОГО ЧТЕНИЯ**

**Соломаненко Е.И.**, учащаяся 4 курса

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

Научный руководитель – Григорович Н.П., преподаватель

Обучение школьников специальным знаниям, а также развитие у них общих умений и навыков, необходимых в исследовательском поиске, – одна из основных практических задач современного образования. Включение в практику школы новых педагогических технологий направлено как раз на развитие у учащихся стремлений к самостоятельному открытию знаний, на развитие творческих способностей, логического мышления, коммуникативных умений, необходимых каждому человеку для того, чтобы он мог успешно проявить себя в стремительно меняющейся действительности независимо от того, станет ли он в будущем заниматься наукой или нет [1, с. 17].

Основной сущностью исследовательской деятельности является то, что у учащихся развиваются поисковые и исследовательские способности, что очень важно для современной начальной школы, которая ориентирована на развиваю-

щее обучение. Как подчёркивают Савенков В.И., Белкин А.С. (Россия), Коломинский Я.Н. (Беларусь), стремление ребёнка к получению новых знаний, с одной стороны, и острейшая необходимость в этих знаниях – с другой, создают благоприятную почву для начала исследовательской деятельности именно в младшем школьном возрасте.

Следует сделать акцент на особенностях исследовательской деятельности учащихся начальной школы:

- направлена, как уже отмечалось, на получение новых знаний;
- способствует формированию системы знаний;
- развивает познавательную активность;
- оказывает положительное влияние на развитие мыслительных процессов и операций, речи.

Важно также и то, что для младших школьников характерны наблюдательность, умение замечать незначительные детали, логические нестыковки, даже оговорки в словах старших, учителя [2, с. 42]. Другой особенностью маленьких исследователей является их необычная скрупулёзность, аккуратность и исполнительность. При постановке учебного эксперимента они не признают никаких погрешностей, не отступают от намеченного плана, исключают любую возможность искажения результатов эксперимента. И, наконец, младшие школьники, на что указали в процессе данного исследования 100 % опрошенных учителей начальных классов, в ходе выполнения своих работ проявляют особое трудолюбие, настойчивость и терпение. Следовательно, формирование данных качеств у ребят способствует их дальнейшей адаптации в базовой и средней школе, способствует успешной учебной работе.

Вместе с тем, по мнению Кравей Т.Н., Иголкиной Т.В, Баушева Т.А. и др., для деятельности учеников младших классов характерны недостаточность знаний, умений и навыков для правильного оформления продукта своих исследований. Поэтому без помощи учителей, родителей здесь не обойтись. Необходимо заметить, что в младшем школьном возрасте работы учеников, конечно же, имеют реферативный, описательный характер. Однако пребывание в роли исследователя, первооткрывателя способствует развитию необходимых для исследовательской деятельности качеств, выявлению и развитию у школьников исследовательских способностей.

Как известно, общие исследовательские умения и навыки включают в себя умение видеть проблемы, задавать вопросы, выдвигать гипотезы, давать определения понятиям, проводить наблюдения и эксперименты, делать выводы и заключения, классифицировать и структурировать материал, работать с текстом, доказывать и защищать свои идеи. Уроки русского языка и литературного чтения позволяют, на наш взгляд, органично «вплестись» в ткань урочной и внеурочной деятельности по данным дисциплинам задания исследовательского плана. Отсюда целью данной работы мы рассматриваем выявление наиболее эффективных методических приёмов, помогающих формировать у ребёнка основы культуры мышления и развития основных умений и навыков исследовательского поведения. Мы опирались на сравнительный анализ уроков разных видов и типов нескольких учителей начальных классов, собеседование с администрацией школ и учителями-практиками со стажем не менее 10 лет, анализ ученических работ, результаты пробных уроков.

Одним из важных умений, как считает большинство психологов, является умение видеть проблему, это интегральное свойство мышления. Проблема – это затруднение, сложный опрос, задача, которые требуют разрешения, т.е. действий,

направленных в первую очередь на исследование всего, что связано с данной проблемной ситуацией. Поиск проблемы – дело непростое. Найти проблему порой бывает не менее трудно, чем решить её. Для того чтобы научиться выявлять проблемы, ученикам необходимо смотреть на объект исследования с разных сторон. Помогут, на наш взгляд, следующие несложные упражнения.

Задание *«Посмотри на мир чужими глазами»*. Читается неоконченный рассказ: «С утра небо покрылось чёрными тучами, и пошёл снег. Крупные снежные хлопья падали на дома, деревья, тротуары, газоны, дороги ...». Необходимо продолжить рассказ, представив себя в разных ролях: представь себя гуляющим во дворе с друзьями; водителем грузовика, едущего по дороге; лётчиком, отправляющимся в полёт; вороной, сидящей на дереве; мэром города...

Уроки чтения дают возможность практиковать задания *«Составь рассказ от имени другого персонажа»*: представь, что ты на какое-то время стал столбом в той комнате; камешком на дороге; человеком определённой профессии – опиши один день этой воображаемой жизни, вплети своего героя с сюжет произведения.

При выполнении таких заданий надо поощрять самые интересные, самые оригинальные детские ответы.

Весьма эффективны задания по выдвижению гипотез: они могут быть использованы как на уроках чтения, так и языка. Дети часто высказывают самые разные гипотезы по поводу того, что видят, слышат, чувствуют. Множество интересных гипотез рождается в результате поиска ответов на собственные вопросы. Так, перед чтением произведения можно спросить: «Прочитайте название, выдвиньте гипотезы о содержании текста». При этом важно научить использовать выражения «может быть», «предполагал», «наверное», «возможно» и т.д. ... После первичного восприятия текста учитель проверяет, оправдались ли прогнозы школьников.

Не менее полезны и упражнения на обстоятельства: при каких условиях названные предметы будут полезными? Можешь ли ты придумать условия, при которых будут полезными два или более из этих предметов? (предметы из читаемых текстов: охотничья собака, букет ромашек, арбуз, папина шляпа и т.д.).

Как показало наблюдение, многие ребята с удовольствием выполняют задания такого типа: найди возможную причину события, составь «тонкие» и «толстые» вопросы, найди загадочное слово; угадай, о чём спросили. Они заставляют внимательно исследовать читаемый текст, анализировать поступки персонажей, вдумываться в смысл изобразительных средств языка, замечать детали сюжетной линии.

На уроках русского языка ученики допускают большое количество орфографических ошибок, особенно в непроверяемых написаниях.

Традиционные приёмы, как правило, запоминанию словарных слов мало способствуют. И тогда на помощь приходят те приёмы, которые заставляют ученика самого искать материал, способствуют более прочному запоминанию трудных слов. Посильная поисковая деятельность направлена на саморазвитие младших школьников. Так, исследование словарного слова может осуществляться по следующему плану:

- работа над зрительным образом слова, подбор ассоциаций;
- выявление лексического значения (словари, контекст);
- обращение к истокам (этимологическая справка);
- подбор однокоренных слов;
- сочетаемость слов;
- пословицы, поговорки с данным словом;

- синонимы, антонимы;
- поиск предложений, стихотворений.

Интерес к исследованию рождается под влиянием задачи, удивляющей своей необычностью: ученики анализируют слова, работая в одной из творческих групп (толкователи, мыслители, фольклористы, этимологи, писатели, языковеды). Исследовательская практика урока не ограничивается его временем. Поиск продолжается и дома, часто вместе с родителями. В результате поисковой деятельности по данному направлению повышается орфографическая грамотность учащихся, растёт интерес к урокам русского языка.

В начальной школе начинается приобщение учеников к исследовательскому процессу на доступном для младшего школьного возраста уровне. Это позволяет формировать и развивать научный интерес и исследовательскую активность школьников, делать уроки более увлекательными, творческими, высокоэффективными.

Список цитированных источников:

1. Савенков, А.И. Методика исследовательского обучения младших школьников / А.И. Савенков. – М.: Изд. дом «Федоров», 2006. – 216 с.
2. Калмыкова, З.И. Понимание школьниками учебного материала / З.И. Калмыкова // Вопросы психологии. – 1986. - № 1. – с. 42-43.
3. Кравей, Т.Н. и др. Младшие школьники проводят исследование / Т.Н. Кравей и др. // Начальное образование. – 2005. - № 6. – с. 59 – 64.

## **МОРАЛЬНО-ЦЕННОСТНЫЙ ПОДХОД К ПРОБЛЕМЕ ОТНОШЕНИЯ ДЕТЕЙ К ОКРУЖАЮЩЕЙ СРЕДЕ**

**Спирин С.В.**, аспирант

(г. Могилев, УО «МГУ им. А.А. Кулешова»)

Научный руководитель – Комарова И.А., кандидат педагогических наук, доцент

Признание природы как самоценного субъекта взаимодействия, а не только объекта использования, предопределяет гуманный морально-ценностный подход к природе как силе бытия в физических и духовных проявлениях.

Вопросы этического отношения к природе рассматривали философы, социологи, биологи, педиатры, психологи (К. Благодосклон, О. Гиляров, Д. Кавтардзе, О. Семенова и др.). Этическое отношение к природе стало возможным тогда, когда отпала необходимость убивать каждого встречного животного, чтобы выжить. О. Гиляров пишет: «У человека на современном этапе этика – это не только наука о том, как обращаться с людьми и с самим собой, но также и о поведении в биосфере и в космосе. Только тогда, когда этические проблемы охраны природы станут проблемами, которые касаются каждого человека, более того, когда каждый человек будет руководствоваться этикой при общении с животными, только тогда можно будет сказать, что человечество достигло новой ступени в своем моральном развитии» [1].

Именно в старшем дошкольном возрасте основным новообразованием является формирование внутренних этических инстанций, зарождение своеобразного «контролера» действий, поступков, достижений, мыслей. Регулятивные механизмы индивидуального поведения тесно связаны с механизмами социального контроля и культурными стереотипами. Чтобы знание норм не расходилось у ребенка с их реализацией на практике, эти нормы должны превратиться во внутреннее побуждение,

мотив социального поведения или рациональное принятие ребенком нормы как справедливой, необходимой, целесообразной, полезной. Эффективным путем закрепления знаний считается включение эмоциональной сферы ребенка в процессы восприятия. «Ни одна форма поведения, - констатирует Л. С. Выготский, - не является такой крепкой, как та, что связана с эмоциями» [2].

Формируя гуманистически направленное отношение к природе, следует руководствоваться тем, что отношение к природе является отношением к самому себе, ведь человек живет в природе, а природа живет в человеке. Целью морально-ценностного отношения к природе является воспитание ощущения ценности жизни, уникальности каждой формы его проявления.

Психолого-педагогические исследования свидетельствуют, что дошкольники в большей мере осуществляют моральные действия не потому, что они понимают потребности других, а потому, что добро для них эмоционально объективировано позитивными оценками взрослых. Предпосылки развития моральных чувств у детей возникают слишком рано. По данным научных работников, сопереживания радости и горя проявляются у детей к полуторагодовалому возрасту. Благодаря особенной чувствительности ребенок переживает страх за других и прежде всего за тех, к кому чувствует симпатию. Такой страх является формой сочувствия, которое свидетельствует о способности к сопереживанию.

Сначала ребенок придерживается общепринятых норм поведения, чтобы заслужить одобрения взрослого, сохранить с ним хорошие отношения. Однако в процессе развития, благодаря связи своих действий с позитивными эмоциональными переживаниями, ребенок начинает воспринимать эти нормы как что-то само по себе позитивное. Стремление придерживаться требований взрослых, а также усвоенных норм, выступает для нее в форме обобщенной категории «надо», но оказывается в начальной форме чувства долга как моральный мотив, который непосредственно направляет ее поведение [3].

Эмоционально-ценностное отношение к природе как составляющая экологической культуры личности формируется в процессе социального развития ребенка, и является, собственно, усвоением социально-исторического опыта в процессе активного взаимодействия с природой, которая способствует формированию личностного опыта. Морально-ценностное отношение к природе предусматривает целеустремленное развитие моральных чувств, формирование морального сознания и овладение навыками и привычками морального поведения. Моральные чувства – обязательная составляющая морально-ценностного отношения, которая проявляется в виде переживания ребенком разных аспектов взаимодействия с другими людьми, объектами и явлениями окружающей среды, гуманного отношения к себе и окружающей среде. Моральными чувствами являются сочувствие, сопереживание, жалость, страх за других. Если у ребенка сформированы начала моральных чувств, то он будет понимать другого, а следовательно, будет жалеть, будет сочувствовать и, главное будет пытаться помочь, защитить. Природа является носителем эстетического благодаря своим цветам, звукам, формам, запахам, движениям. Дети дошкольного возраста за своими психологическими особенностями эмоционально чувствительны к яркому, необычному, выразительному. Поэтому открываются широкие возможности для воспитания у дошкольников морально-эстетического отношения к природе. Воспитательный процесс должен быть сбалансирован так, чтобы дети, любясь красотой природы, проникались судьбой красивого. Образцом является педагогическая деятельность В.А. Сухомлинского, который стремился наполнить жизнь детей, эмоционально-эстетичным содержанием, приобщить их к миру прекрасного. Своей практиче-

ской деятельностью он убедительно доказал, что «добрые чувства своим корнем уходят в детство, а человечность, доброта, достоинство, доброжелательность рождаются в труде, заботах, волнениях о красоте окружающего мира» [4]. Педагогическим ключом, который поможет решить проблемы морального воспитания, В.А. Сухомлинский считал обучение ребенка делать добро.

Дети дошкольного возраста, учитывая их психологические особенности, а также упущения в воспитании, часто требуют от взрослых некоторой покладистости относительно себя, не задумываясь о последствиях для живых существ окружающей среды. Поэтому детям необходимо объяснить, что растения и маленькие животные беззащитны, а они, то есть дети, более сильные. При этом внимание малышей нужно акцентировать не на их преимуществе, а пытаться вызывать сочувствие, стремление защищать растения и животных. Осознание ребенком своей позиции возвеличивает его в собственных глазах, он сильнее и более умнее других существ, поэтому должен заботиться о них.

Детям необходимо на примерах показать, что растения беззащитны – не издают звуки, не двигаются, не защищаются. Поврежденное или сломанное растение не может развиваться, как здоровое, его рост прекращается. К сожалению таких случаев много: сломаны ветки на дереве, повреждена кора, куча мусора в лесу и тому подобное. Следует направлять внимание детей на изменения, которые состоялись с тем или другим растением, а также выяснить их причины.

Детям нравится рассматривать домашних жителей. Главное – заинтересовать малышей, а в дальнейшем они будут сами замечать множество деталей во внешнем виде и поведении живых существ, сообщать о них взрослым и ровесникам. Ценным является то, что дети учатся обращать внимание на потребности живых существ, присматриваться к их поведению (а не созерцать их), обнаруживать зависимость между состоянием растения или животного и беспокойством о нём. Доброжелательность взрослых, эмоциональный язык, мимика способствуют возникновению у детей сочувствия, сопереживания, которые лягут в основу реального взаимодействия, непосредственного общения их с объектами окружающей среды [5].

Важной составляющей морально-ценностного отношения к природе является формирование у детей этических представлений о добре и зле, воспитание доброжелательного, заботливого отношения к живым существам. Дети часто слышат от взрослых: Не «обижай животное», не «трогай растение» и другое. Такими запрещениями не воспитать гуманной личности. Ребенок должен понять и усвоить этические нормы человеческих поступков, уметь предусматривать возможные последствия. Детям свойственно сначала оценивать поступки других, а в дальнейшем и собственные. Поэтому дошкольников необходимо знакомить с этическими нормами касательно объектов окружающей среды, обсуждать поведение ровесников, поступки персонажей специально подобранных художественных произведений. Использование таких приемов содействует развитию у детей самокритичности, умение анализировать свои поступки, сравнивать их с поступками других.

Сформированные этические представления могут быть реализованы в поведении детей только с условием, когда моральными нормами в своей деятельности, быту руководствуются взрослые, прежде всего – родители. Если поведение родителей, воспитателя противоречит этическим представлениям ребенка, то сознание его раздваивается: так должно быть, но делать так не обязательно.

Благодаря прогулкам в природу дошкольники упражняются в моральном поведении. Одно из важных заданий – не только научить ребенка заботиться о живых существах, но и создавать условия для их жизни в естественном окружении, своевременно заметить животного или растение, которое нуждается в помощи.

Воспитатели дошкольных учреждений и родители уделяя внимание специально организованной деятельности, почти не интересуются повседневным поведением детей в окружающей среде. Поэтому ребенок может действовать согласно с этическими представлениями, получая одобрительную оценку взрослых, но социальные нормы еще не стали его моральным сознанием. Именно перенесение моральных норм во внутренний мир личности является определяющим в воспитании морально-ценностного отношения к объектам и явлениям окружающего мира. Моральные действия ребенка относительно любого растения и животного (на улице, в лесу, на лугу и так далее), когда нет контроля со стороны взрослого, свидетельствуют об уровне сформированности у него морально-ценностного отношения к природе. Потому что иногда можно наблюдать, как ребенок заботится о растении или животном дома, а в естественном окружении наносит вред живым существам [5]. Поэтому мы, взрослые, должны следить, чтобы ребенок с раннего возраста сочувственно, гуманно относился к любой форме жизни, чтобы дети привыкали и приучались заботиться обо всём, что видят вокруг себя, беречь не только свою красивую игрушку, но и всё, что их окружает – в природе всё красивое и интересное. Природа помогает нам жить и радует нас, поэтому в детях необходимо воспитывать экокультуру, умение вести себя в природе – в окружающей среде, учить осознавать себя частичкой природы.

Список цитированных источников:

1. Большакова, М. Народные названия растений как одно из средств формирования интереса к природе // Дошкольное воспитание. - 2005. - № 7. - С. 12-20.
2. Букин, А.П. В дружбе с людьми и природой. - М.: Просвещение, 2004. – С. 111-113.
3. Кузнецов, В.Н. Программы: Экология. - М.: Просвещение, 2006. – 176 с.
4. Клепинина, З.А. Природоведение. - М.: Просвещение, 2006. – 438 с.
5. Королева, А. Земля - наш дом // Дошкольное воспитание. - 2004. - № 10. - С. 34-36.

## **ФОРМЫ И МЕТОДЫ ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ С СЕМЬЕЙ В ПЕРИОД АДАПТАЦИИ РЕБЕНКА К ДОШКОЛЬНОМУ УЧРЕЖДЕНИЮ**

**Стефанович И.М.**, студентка 4 курса  
(г. Гродно, УО «ГрГУ им. Я. Купалы»)

Научный руководитель – Тарантей Л.М., кандидат педагогических наук, доцент

С приходом ребенка 2-4 лет в дошкольное учреждение его жизнь существенным образом меняется: четкий режим дня, отсутствие родителей или других близких взрослых, новые требования к поведению, постоянный контакт со сверстниками, новое помещение, таящее в себе много неизвестного, а значит потенциально опасного, другой стиль общения. Все это обрушивается на ребенка одновременно создавая для него стрессовую ситуацию, которая может привести к невротическим реакциям (капризы, страхи, отказ от еды, частые болезни, психическая регрессия и т. д.). Что делает проблему привыкания младшего дошкольника к условиям детского сада особенно актуальной.

Традиционно под адаптацией понимается процесс вхождения человека в новую для него среду и приспособление к ее условиям. Различают биологическую и социальную адаптацию. Адаптация является активным процессом, приводящим или к позитивным (адаптированность, т. е. совокупность всех полезных изменений организма и психики) результатам, или негативным (стресс). При этом выделяются два основных критерия успешной адаптации: внутренний комфорт (эмо-



циональная удовлетворенность) и внешняя адекватность поведения (способность легко и точно выполнять требования среды).

Проблема адаптации исследовалась с медицинских, психологических и педагогических позиций Н.М. Аксариной, Р.В. Тонковой-Ямпольской, Е.О. Смирновой, Я.Л. Коломинским, Л.Г. Голубевой, Т.Н. Дороновой.

Проблемы, связанные с адаптацией и для детей, и для родителей, и для педагога нелегки. Именно поэтому необходима такая организация жизни ребёнка в семье и дошкольном учреждении, которая приводила к наиболее адекватному приспособлению его к новым условиям, позволяла бы формировать положительное отношение к детскому саду, навыки общения и прежде всего со сверстниками. Моделью успешной социализации детей раннего дошкольного возраста является адаптационная площадка. Адаптационная площадка обеспечивает безболезненную адаптацию к дошкольному учреждению, создаёт условия для постепенного «отрыва» ребёнка от родителей, развития его коммуникативных способностей. Родители имеют возможность находиться в группе вместе с ребёнком, наблюдать за вхождением его в мир сверстников и взрослых, совершенствовать родительские навыки в развитии и становлении личности ребёнка.

На базе - ДЦРР № 98 г. Гродно было проведено исследование, в котором участвовали воспитанники младшего возраста, посещавшие адаптационную площадку. Характерной чертой такой формы работы выступает комплексность подхода к проблеме адаптации. Целью работы адаптационной площадки, является выработка психологически и социально приемлемых моделей поведения детей и родителей в условиях пребывания в дошкольном учреждении.

Для ее достижения решались следующие задачи:

- знакомство детей и их родителей с жизнедеятельностью дошкольного учреждения;
- формирование у детей стойкого интереса к общению со взрослыми и сверстниками;
- расширение опыта общения; формирование позитивных эмоций от общения;
- устранение беспокойства, боязливости, неуверенности в себе;
- обучение родителей оптимальным моделям взаимодействия с ребенком;
- выработка у детей адаптивного стиля поведения.

Адаптационная площадка в дошкольном учреждении начинала работать за два месяца до начала учебного года, непосредственно перед поступлением детей в детский сад. Количественный состав группы - не более 10 детей. Продолжительность пребывания на ней 2 – 2,5 часа, посещение свободное. Наилучшие результаты получались при включении в игру родителей ребенка, его братьев и сестер, если они есть, или эмоционально поддерживающих близких взрослых. Занятия строились как ролевое проигрывание основных режимных моментов, проводимых в детском саду: утренний прием детей, завтрак, прогулка, обед, дневной сон, уход домой. Их организация требовала предварительной подготовки, необходимого оборудования. По просьбе специалиста родители приносили с собой несладкое печенье, фрукты, питье.

В основе работы адаптационной площадки лежит совместная игровая деятельность детей и взрослых. Структурными элементами занятий являются подвижные, развивающие, пальчиковые игры, элементы релаксации, музыкотерапии, ритуалы приветствия и прощания. Начинались адаптационные занятия с прихода детей в детский сад, где их радушно встречал воспитатель, и вовлекал в разнообразную деятельность, не давая скучать и чувствовать себя одиноко. Дети

(и родители) делали зарядку, читали книги, рисовали, конструировали из песка, играли в подвижные игры. Ритм игровой активности снижался во время «завтрака» и «обеда», а затем «укладывание спать». Воспитатель всячески активизировал игровое сотрудничество в группе: давал поручения, например, полить цветы или помочь сервировать стол, обращал внимание на спокойных жизнерадостных детей, оказывал поддержку, выражал одобрение по поводу совместных игр и т.д.

Исключительное значение для повышения эффективности адаптационных занятий имело объяснение, кто и чем занят в детском саду. Поэтому каждая игра начиналась с представления воспитателя и чёткого проговаривания основных видов деятельности детей в дошкольном учреждении. Предварительное знакомство будущих воспитанников с жизнедеятельностью сада значительно уменьшило последствия эмоционального стресса и способствовало более быстрой нормализации защитных сил организма. Занятия с детьми проводил воспитатель группы раннего возраста, который будет в дальнейшем работать с данными детьми. При необходимости подключались и другие специалисты: педагог-психолог, медицинский работник, учитель-дефектолог и др. Занятия организовывались, как и в групповом помещении, так и в музыкальном и спортивном залах, в зависимости от содержания.

Обратная связь с родителями – важный компонент существования адаптационной площадки. В начальный период работы посетителям предлагалась анкета прогноза адаптации, которая помогла определить тематику групповых и индивидуальных консультаций специалистов дошкольного учреждения. Обязательными являлись встречи родителей с администрацией детского сада, воспитателями групп раннего возраста, медицинским работником, педагогом – психологом. Опыт показал, что огромной популярностью у посетителей адаптационной площадки пользовалась внедрённая «Домашняя родительская папка» с памятками: «Адаптация детей к дошкольному учреждению» с информацией воспитателя, «Как надо вести себя родителям с ребёнком, когда он впервые начал посещать детский сад» с рекомендациями психолога, «Общение и развитие речи» с рекомендациями учителя-дефектолога, «Что такое гомеопатия и как укрепить здоровье ребёнка перед поступлением в детский сад» с советами медперсонала и др.

На протяжении всего времени функционирования адаптационной площадки педагогами велись карты наблюдения за детьми с указанием эмоционального фона активности (игровой, двигательной, речевой), отношением к окружающим взрослым и детям, характер деятельности каждого ребёнка). Такие данные позволили им составить прогноз дальнейшей работы с детьми уже в учебном году и выработать рекомендации для родителей.

По окончании работы адаптационной площадки проводился блиц-опрос посетителей, который позволял выявить степень удовлетворённости их запросов. Так большинство родителей положительно отзывались об организации и содержании работы адаптационной площадки и отмечали у себя снижение негативных опасений по поводу поступления детей в детский сад.

В ходе исследования было проведено наблюдение за поведением детей в период адаптации, беседы с воспитателями, родителями, психологом, медсестрой. Что позволило охарактеризовать поведение детей и распределить полученные результаты по группам адаптации. Оценка эмоционального состояния, деятельности детей, их взаимоотношений со взрослыми и сверстниками, сна, речи позволили определить группы адаптации:

- к первой группе (сложная адаптация) не отнесено ни одного человека, т.е. ребёнок со сложной адаптацией отсутствовал - 0%;

- ко второй группе (средняя адаптация) относилось 5 человек – 62,5%;
- к третьей группе (легкая адаптация) относилось 3 человека – 37,5%.

Наблюдение в период адаптации за детьми раннего дошкольного возраста показали, что в функциональном состоянии организма детей не возникло кардинальных сдвигов. У большинства детей эмоциональное состояние было спокойное и уравновешенное. Работа проведенная воспитателем по обучению дошкольников способам правильного взаимодействия и реагирования, способствовала положительным взаимоотношениям взрослых и детей. У воспитанников отмечалась потребность в общении со сверстниками и в активных самостоятельных действиях.

Таким образом, результаты исследования позволили заключить, что организация адаптационной площадки для детей раннего возраста, не посещающих дошкольное учреждение, позволила смягчить адаптационный стресс и более продуктивно позволила осуществлять просветительскую работу с семьей.

Ученые различают биологическую и социальную адаптацию. Биологическая адаптация – это способность организма приспосабливаться к различным условиям внешней среды. Социальная адаптация – это приспособление человека к условиям новой социальной среды. Сложный и многовариантный процесс социальной адаптации подвержен влиянию разных факторов, которые определяют её течение, темпы и результаты. Ученые различают три степени адаптации ребёнка к дошкольному учреждению: лёгкую, средней тяжести и тяжелую.

Адаптационная площадка – эффективная модель социализации детей дошкольного возраста, которая обеспечивает безболезненную адаптацию к дошкольному учреждению, создаёт условия для постепенного отлучения ребёнка от родителей, развития его коммуникативных способностей. Родители имеют возможность находиться в группе вместе с ребёнком, наблюдать за вхождением его в мир сверстников и взрослых, совершенствовать родительские навыки, обеспечивающие успешное жизненное начало для своих детей.

#### Список использованных источников:

1. Диагностика в детском саду / под ред. Е.А. Ничипорюк, Г.Д. Посевинной Ростов-н/Д: Феникс, 2004. – 321 с.
2. Жердеева, Е.В. Дети раннего возраста в детском саду (возрастные особенности, адаптация, сценарии дня) Е.В. Жердеева. – Ростов-н/Д: Феникс, 2008, – 186 с.
3. Козлова, С.А. Дошкольная педагогика: учебник для студентов сред. проф. Учеб. заведений / С.А. Козлова, Т.А. Куликова. 7-е изд., стереотип. – М.: Академия, 2007. – 416 с.
4. Кощева, З.В. Первые шаги малыша в детском саду: метод. пособие / З.В. Кощева. Минск.: Зорны верасень. 2006. – 68 с.
5. Российская педагогическая энциклопедия. Адаптация.: В 2 т. / под ред. В.В. Давыдова. – М.: БСЭ, 1993. – Т.2. – 854 с.
6. Смирнова, Е.О. Первые шаги. Программа воспитания и развития детей раннего возраста / Е.О. Смирнова. – М.: Мозаика-Синтез, 1996. – 160 с.
7. Социальная адаптация детей в дошкольных учреждениях / под ред. Р.В. Тонковой-Ямпольской, Е. Шмидт-Кольмер, А. Атанасовой-Буковой. – М.: Просвещение, 1980. – 345 с.
8. Терёхина, О.А. Адаптационная площадка / О. А. Терёхина // Пралеска. – № 4,6 / 2008г. – С. 29-33.

## **ВЛИЯНИЕ АНИМАЦИОННЫХ ФИЛЬМОВ НА ПРОЯВЛЕНИЕ ТРЕВОЖНОСТИ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ**

**Столярова М.Г.,** учащаяся 4 курса

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

Научный руководитель – Мануйленко Л.Н., магистр педагогики

Анимационные фильмы неслучайно любимы детьми самого разного возраста. Яркие, зрелищные, образные, с одной стороны, и простые, ненавязчивые, доступные с другой, они близки по своим развивающим, воспитательным возможностям к сказке, игре, живому человеческому общению. Персонажи анимационных фильмов демонстрируют ребёнку самые разные способы взаимодействия с окружающим миром. Они формируют у малыша первичные представления о добре и зле, эталоны хорошего и плохого поведения. События, происходящие в фильме, позволяют повышать осведомлённость ребенка, развивать его мышление и воображение, формировать его мировоззрение [1].

Цель исследования: проанализировать влияние анимационных фильмов на появление тревожности и агрессивности у младших школьников.

Задачи исследования:

- 1) выявить наиболее предпочитаемые анимационные фильмы и их героев;
- 2) определить, какие опасности скрывает в себе выдуманный мир анимации;
- 3) разработать рекомендации по просмотру анимационных фильмов детьми.

Нами был проведён опрос учащихся младших классов (1-4) с целью выяснить наиболее предпочитаемые фильмы и герои фильмов. В анкетировании приняло участие 145 человек. Анализ результатов анкеты показал, что на момент исследования наиболее часто встречающимися анимационными фильмами, которые смотрят дети, являются фильмы иностранного производства: "Шпионки" - его смотрят 80% опрошенных, "Шрек" - 75%. Анимационные фильмы российского производства, такие как «Винни-Пух», «Золушка» и др., назвали 15% и 10 % соответственно. Исключением является мультфильм 2004 г. «Алеша Попович и Тугарин змей», его назвали 45 % детей. В качестве наиболее предпочитаемых героев мальчики выбрали Человека-паука, Черепашек-ниндзя и Трансформеров. Из этого следует, что мальчики предпочитают идентифицировать себя с супергероями, наделенными сверхвозможностями. Эти герои применяют активные оборонительные действия и из всех ситуаций выходят победителями.

Девочки выбрали в качестве предпочитаемых мультгероев Микки Мауса, Русалку, Аладдина, Золушку, Принцессу Лебедь. Объясняя это тем, что, они веселые, смешные, добрые, попадают в смешные ситуации. В этих ответах присутствует момент одобрения юмора героя, сопереживания ему, выбор такого качества героя как доброта.

При обработке анкет было выявлено две группы ребят. В первую группу вошли 19 мальчиков и девочек, смотревших ранее и просматривающих анимационные фильмы только иностранного производства. Эти учащиеся составили экспериментальную группу. В контрольную группу вошли так же 19 мальчиков и девочек, просматривающих фильмы и российского производства. В экспериментальной и контрольной группах был проведен "Детский тест тревожности", разработанный американскими психологами Р.Темплом, М.Дорки, В.Аменом, предназначенный для определения тревожности у детей. В результате исследования учащихся, составляющих экспериментальную группу, выявлено, что просмотр фильмов иностранного производства, в которых присутствуют конфликты, драки, сражения, перестрелки, убийство, влияет на повышение их уровня тревожности. Так у:

- 70% детей имеют высокий уровень тревожности;
- 20% детей - средний уровень;
- 10% детей имеют низкий уровень тревожности.

Таким образом, в ходе исследования мы выявили, что:

1. Яркость анимационного фильма позволяет легко привлечь внимание ребенка. В результате ребенку не надо прилагать усилия, чтобы научиться концентрировать внимание. Развивается неспособность к концентрации внимания, и в школе ребенок не может высидеть урок и запомнить весь материал.

2. Понятный, простой сюжет не всегда дает возможности включиться воображению, фантазии, а ведь анимация – это еще один способ развивать мышление, внимание и память.

3. В младшем школьном возрасте речь ребенка развивается наиболее интенсивно, поэтому важно слышать правильную, красивую родную речь, слышать все интонации, чувства, передаваемые речью. Недостаток насыщенной, правильной речи может привести к отставанию в ее развитии.

4. Через анимационные фильмы ребенок усваивает модели поведения, способы действий, учится как можно добиться своего. К сожалению, часто этот способ – агрессия.

Результаты данного исследования показали, что просмотр зарубежных анимационных фильмов является одной из причин высокого уровня тревожности и порождают у детей агрессивные фантазии, которые нередко реализуются в отношении к более слабым - животным и маленьким детям. Российские анимационные фильмы - более умные, мудрые. Они учат ребят добру и справедливости, учат не обманывать и не предавать, излучают добро и любовь к каждому маленькому зрителю. А отъявленные злодеи (совсем не страшные и по-своему обаятельные) к финалу непременно исправляются. Мы разработали следующие рекомендации для родителей по выбору анимационных фильмов:

1. Героями анимационных фильмов часто бывают животные, сюжет фильма должен учить любить животных.

2. В сюжете должны быть ситуации помогающие изучать окружающий мир, учить дружить, учить выполнять свои обязанности, поэтому герои должны примером показывать, как нужно выполнять те или иные действия.

3. Отказаться от просмотра анимационных сериалов. У фильма должен быть сюжет, желательно на основе взаимодействия коллектива.

4. Смотреть фильмы не более 2-х часов в неделю.

5. Пересказывать сюжет фильма родителям.

6. Читать произведения, по которым поставлены анимационные фильмы (например, прочитал В.Носова «Незнайка и его друзья» - посмотрел фильм, поставленный по мотивам рассказа) и сравнивать сюжеты фильма и книги.

Следует отметить, что для детей в искусстве анимации сделаны шедевры, которые настраивают их на целостное отношение к миру. Роль анимационных фильмов в процессе формирования личности человека колоссальна, поэтому важно понимать, что к их просмотру нужно относиться избирательно, они должны давать возможность размышлять, сочувствовать и сопереживать горю, радоваться победам.

Список цитированных источников:

1. Бородин, Г.А. О нашем союзмультифильме / Г. Бородин. – М. 2005. – 120 с.

## **ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ФОРМИРОВАНИЯ ЦЕННОСТНОГО ОТНОШЕНИЯ К МАТЕРИНСТВУ У ДЕВУШЕК ИЗ ПОЛНОЙ И НЕПОЛНОЙ СЕМЕЙ**

**Суздалева М.В.**, студентка 5 курса  
(г. Минск, УО «БГПУ им. М. Танка»)

Научный руководитель – Овсяник Н.В., кандидат психологических наук, доцент

Материнство как феномен человеческой истории и культуры имеет давнюю историю, тогда как изучение его как научной проблемы началось сравнительно недавно. Многие исследователи неоднократно постулировали важность исследований материнства. Так, Б. Берне в предисловии к книге «Разные лики материнства» пишет: «Если мы хотим понять детское развитие и убеждены, что ранние годы важны в жизни ребенка, тогда, вероятно, важно исследовать наши собственные представления о матерях. Если мы хотим понять развитие человека, тогда материнство, конечно, - важная область исследований».

Материнство изучается в русле различных наук: истории, культурологии, медицины, физиологии, биологии поведения, социологии, психологии. Но на сегодняшний день единого определения понятия "материнство" нет. В словаре русского языка С.И. Ожегова "материнство" трактуется как "состояние женщины в период беременности, родов, кормления ребёнка; свойственное матери сознание родственной её связи с детьми". В сексологическом словаре материнство определяется как функция женского организма, направленная на продолжение человеческого. В своей работе мы будем опираться на концепцию Филипповой Г.Г., которая выделяет шесть этапов развития материнской сферы в онтогенезе:

1. Этап взаимодействия с собственной матерью в раннем онтогенезе.
2. Игровой этап и взаимодействие со сверстниками (сюжетно-ролевой игры с куклами, в дочки-матери).
3. Этап нянчания. На этом этапе происходит формирование и развитие значения ребенка как объекта деятельности и потребности в его охране и заботе о нем, а также закладываются основы третьей потребности – «потребности в материнстве».
4. Этап дифференциации мотивационных основ половой и родительской (в данном случае - материнской) сферы поведения.
5. Этап конкретизации онтогенетического развития материнской сферы в реальном взаимодействии с ребенком. Включает: беременность, роды, послеродовой период, младенческий возраст ребенка и период перехода к следующему, 6-ому этапу развития материнской сферы.
6. Завершающий этап развития материнской сферы. характеризуется образованием у матери эмоциональной привязанности к ребенку, личностного принятия и личностного интереса к внутреннему субъективному миру ребенка и к его развитию и изменению [4].

Исследования. Проведенные в рамках гуманистической и психологии и психоанализа позволили выделить в гештальте младенчества три компонента: физические (внешний вид, запах, звуки и т.п.), поведенческие (инфантильный стиль движений) и инфантильную результативность.

Мы разделяем мнение Г.Г. Филипповой, что мотивационная основа материнского поведения человека формируется на протяжении всей жизни, испытывая влияние как благоприятных, так и неблагоприятных факторов.

При сравнительном изучении переживания беременности у «благополучных» беременных и женщин, отказавшихся от ребенка, показано, что отсутствие или сильное снижение выраженности симптоматики беременности характерно для отказниц [2]. Слишком сильная выраженность симптоматики, сопровождаемая отрицательными эмоциональными переживаниями, также характерна для неблагополучного отношения к беременности и материнству [4]. При анализе отношения к беременности обращается внимание на переживание женщиной шевеления ребенка.

Готовность к материнству имеет с одной стороны мощную инстинктивную основу, а с другой выступает как личностное образование, в котором отражается весь предыдущий опыт её взаимоотношений со своими родителями, сверстниками, мужем и другими людьми. Если родители были ласковы, общение с ними оставило яркие положительные воспоминания, имелась глубокая привязанность к матери, значит в раннем детстве женщина имела благоприятный опыт эмоционального общения. Это ставит ее в более выгодные условия в прогнозе будущего материнского поведения по сравнению с теми, кто такого опыта не имел.

Отечественные авторы также все чаще обращаются к факторам, влияющим на формирование материнского отношения. А.И. Захаров выделяет целый ряд условий адекватного формирования материнского отношения: «прообраз матери» (выраженности инстинкта материнства и отцовства у прародителей и родителей женщины), желание иметь детей, установка на них до беременности, положительный отклик на беременность, нежность к ребенку, чувство жалости и сострадания, близости с ребенком, а также эмоциональная отзывчивость матери [4].

Мать транслирует своему ребенку модель материнства и шире — родительства. После освоения “базы материнско-детского взаимодействия” в раннем возрасте дети начинают “примеривать” роль матери на себя в игре в дочку-матери. Поэтому очень важно участие взрослых (особенно мамы) в этих играх. Их отношение к игре в куклы – первый опыт отношений моей мамы ко мне, как будущей матери, и к моим будущим детям.

Исследования девиантного материнства показывают, что отказ матери от своего новорожденного ребенка тесно связан с ее взаимоотношениями с собственной матерью [3]. Будущая отказница отвергалась своей матерью с детства. Эта материнская депривация не дала ей возможности осуществить естественный процесс идентификации с матерью при формировании материнской роли.

В.И. Брутман, А.Я. Варга, И.Ю. Хамитова выделяют следующие факторы влияющие на дивиантное материнство: неполная собственная семья, отношения с отцом, отношения в родительской семье, отношения бабушки и матери, «размытые» детско-родительские границы, характеристика матери, отношения в семье бабушки, наличие разводов у роженицы, наличие разводов у бабушки роженицы [2].

Материнская депривация блокирует личностный рост женщины и формирует эмоциональную зависимость от матери. Причина этого — вовремя не удовлетворенная ведущая потребность отказницы — получить материнскую любовь и признание. Эта потребность не позволяет отказнице самой стать матерью.

Неоднозначно и влияние отцов. Было установлено, что роль отцов в усвоении ребёнком половой роли может быть особо значимой — они в большей степени, чем матери приучают детей к соответствующим ролям, подкрепляя развитие женственности у дочерей.

Если у девочки был принимающий отец, то ее взаимодействие с сыном, вероятно, будет носить принимающий характер и до подросткового возраста оно имеет шанс быть успешным. В подростковом возрасте, если мать не будет учитывать, что для сына «принятие» соответствует ее «согласию» с ним, взаимодействие может оказаться совсем не таким успешным, как у нее с отцом, несмотря на ее старание. Если у матери был строгий и авторитарный отец, и если

при воспитании сына она будет подражать отцу, то она скорее запугает сына-подростка, чем станет для него авторитетом.

Недооценка роли отца в семейной системе приводит к формированию «несчастливых» семейных сценариев у молодых людей обоего пола. У девушек это проявляется в пренебрежительном отношении к мужу.

Психологами хорошо изучены ситуации патеральной депривации (т.е. ситуации «лишения отца» - ред.), где отец хотя и присутствует физически, но в воспитательном отношении либо бездействует, либо действует искаженно. В таких семьях обычно наблюдается инверсия ролей - строгий авторитет здесь чаще представляет мать.

В неполной семье для будущих супругов отсутствует главное - пример брачных отношений. Поэтому отсутствует для детей - будущих супругов и родителей - определенная возможность формирования культуры чувств, отношений, характерных для взаимоотношений мужа и жены.

Особую роль отцов в воспитании детей связывают с процессами идентификации. На это указывал еще З. Фрейд описывая комплекс Электры. Данный комплекс играет ключевое, первостепенное значение в формировании личности ребенка. Роль отца в этом процессе огромна и в формировании дочерей. Из четырех ролей, которые попеременно играют женщины - дочь, жена, мать, бабушка, - "Электры" пожизненно фиксируются на роли дочки. Психиатр Р.Кэмпбелл [3] отмечает, что влияние отца на половую идентификацию девочки наиболее значительно проявляется в период юности. Половая идентичность девочки есть одобрение себя самой как достойной представительницы женского пола. Отец способствует формированию у дочери позитивной самооценки, выражая одобрение ее действиям, способностям, внешности. Для девочек, воспитывающихся без отцов, при отсутствии реальной модели отношений между мужчиной и женщиной, может сформироваться нереалистичное отношение к лицам мужского пола [1].

Дети «вовлеченных» отцов менее тревожны во внесемейных ситуациях, лучше справляются с фрустрацией, с большей вероятностью становятся эмпатийными взрослыми, более социабельны, их самоуважение и уровень притязаний выше [2].

Однако ряд исследователей считают, что дети, растущие без отца, в условиях патеральной депривации могут благополучно развиваться, ни в чем не уступая в развитии своим сверстникам из полных семей. «Несгибаемые дети» – называет А. Шутценбергер [3] таких детей, не имеющих отца или матери, выросших без поддержки и семьи и достигших при этом семейных и профессиональных успехов. «Возможно, – пишет автор, – этим детям удастся выжить потому, что у них есть врожденный или скрытый стержень, связанный с огромной жизненной энергией.

Существует ряд проблем, касающихся неполных семей, к которым относятся социально-экономические, медицинские и психолого-педагогические.

По данным педиатров дети из неполных семей значительно чаще, чем дети из полных, подвержены острым и хроническим заболеваниям, протекающим в более тяжелой форме [5].

Наиболее часто встречающаяся причина возникновения неполной семьи в наше время – развод, который, по мнению В.А. Сысенко, является стрессовой ситуацией, угрожающей душевному [2]. Особенно остро на себе последствий развода ощущают дети. Причем у половины из обследованных детей при повторном исследовании через год закрепились модели неблагоприятного и



противоречивого поведения, в которых важную часть составляли низкая самооценка, депрессия и нарушенные отношения со сверстниками [3].

Детям из неполных семей присуще неумение противостоять жизненным трудностям, неуверенность в себе и, как следствие этого, низкий уровень их социальной активности. Подобное состояние, по мнению исследователей, больше присуще девочкам, у которых особенно отчетливо проявляется типичный для неудачников социальный признак: неуверенные в себе, они и не надеются на успех в будущем.

Кроме того, самооценка детей, переживших развод, носит менее дифференцированный характер по сравнению с детьми из полных семей. Было также обнаружено, что вещественные желания таких детей преобладают над социальными.

Таким образом, развитие материнского отношения зависит от опыта взаимодействия с собственной матерью, личные ценности и установки, отношения с отцом. Воспитание в семье одним родителем тоже оказывает влияние на формирование ценностного отношения к материнству у девушек, только не прямое, а опосредованное. В первую очередь воспитание ребенка в неполной семье влияет на формирование у него определенных брачных отношений. Ситуация неполной семьи откладывает свой отпечаток на формирование личности ребенка. Девушка, воспитываемая в такой семье, зачастую, имеет такие характеристики личности как: тревожность, конфликтность, пониженный уровень притязаний и т.д. Такие характеристики личности и оказывают влияние на формирование ценностного отношения к материнству.

#### Список цитированных источников:

1. Бодалев, А.А. О взаимосвязи общения и отношения / А.А. Бодалев // Вопросы психологии. – 1990. – №4. – С.122-127.
2. Брутман, В.И., Варга, А.Я., Хамитова, И.Ю. Предпосылки девиантного материнского поведения/В.И Брутман А.Я Варга И.Ю. Хамитова // Психол. журн. 2000. – Т. 21. – № 2. – С. 79–87.
3. Валлерштейн, Дж.В., Келли, Дж. Последствия развода родителей: переживания ребенка в период поздней латентности. / Дж. В. Валлерштайн Дж. Келли // Покровский Н.Е. (под ред.) Лабиринты одиночества. М. — 198 с.
4. Филиппова, Г.Г. Развитие материнского поведения в онтогенезе / Г.Г Филиппова // Психология сегодня. Ежегодник Рос. психол. об-ва. Т. 2, — вып. 3. — М.—1996, С. 133.
5. Эволюция структуры материнского поведения // Психология сегодня. Ежегодник Рос.психол.об-ва, т. 2, вып. 3. - М., 1996. - С. 126-127.

## ВОСПИТАТЕЛЬНЫЙ ПОТЕНЦИАЛ СКАЗКИ В СУБКУЛЬТУРЕ ДОШКОЛЬНИКА

**Суслова А.А.**, аспирант

(г. Могилев, УО «МГУ им. А.А. Кулешова»)

Научный руководитель – Котлярова Э.В., кандидат психологических наук, доцент

Исторические исследования Ф. Арьеса показывают, что детство долгое время являлось периодом, которому не придавали большого значения в развитии человека. В настоящее время к детству, как начальному периоду онтогенеза, обращены пристальные взгляды исследователей. Именно в детстве человек приобретает основные характерологические черты, которые в полной мере будут развернуты во взрослой жизни. Детская субкультура, в этой связи, является средой, формирующей незрелую личность.

Первые исследования, указывающие на факт существования детской субкультуры, были проведены этнографами-фольклористами: В.П.Шейном, Г.С.Виноградовым, О.И.Капицей, О.Н.Покровским, которые выделили детский фольклор в отдельную группу, имеющую значительные отличия от фольклора взрослых, и описали её.

В настоящее время детская субкультура активно изучается в психологии.

В.В. Абраменкова рассматривает детскую субкультуру как совместную деятельность ребенка в группе сверстников.

М.В. Осорина видит детскую субкультуру как социокультуральную систему со своими особенностями.

Детская субкультура, как считает исследователь, используется детьми уже в 3 года, когда возрастает ценность сверстника в качестве товарища по игре.

Детский фольклор является языком детской субкультуры и служит важным средством формирования, сохранения и передачи специфического мировоззрения.

Многие исследователи используют детский фольклор как средство для изучения ребенка, познания его внутреннего мира, развития врожденных способностей, воспитания определённых навыков и умений (памяти, речи).

М.В. Осорина рассматривает детский фольклор как средство коммуникативной регуляции, "детский фольклор - одна из форм коллективного творчества детей, реализуемого и закрепляемого в системе устойчивых устных текстов, передающихся непосредственно из поколения в поколение детей и имеющих большое значение в регулировании их игровой и коммуникативной деятельности" [5, с. 9].

В.В.Абраменкова также выделяет детский фольклор в качестве коммуникативного регулятора. Подчеркивает, что обеднение репертуара детского фольклора, утрата устных текстов ведет к росту детских неврозов, отчуждению, противоправному поведению [1, с. 117].

Исследователь подчеркивает, что детский фольклор представляет собой естественное психотерапевтическое средство, используемое детским сообществом на протяжении тысячелетий [1, с. 119].

Разнообразие и возрастное деление фольклорных жанров основано на сходстве бытования их в детской среде. Дети удерживают в памяти то, что соответствует их запросам и интересам, данные процессы наблюдаются из поколения в поколение детей.

Детский фольклор способствует формированию коммуникативных качеств ребенка, его приспособляемости к условиям внешней среды, а также влияет на развитие поведения, эмоционально-волевой сферы в дошкольном возрасте, речевой активности, усвоение лексического значения слов.

Назначение детского фольклора, как считает Ф.С.Капица, включает различные виды и жанры, при этом детская сказка выделяется как один из основных видов устной народной прозы.

Детская сказка неоспоримо является отражением фольклорного сознания. Она связана с бытованием языка и видоизменяется подобно языку, сообразно условий жизнедеятельности.

Сказка являет собой редчайший памятник народного творчества, её уникальность состоит в том, что она призвана отражать мир и жизнь сквозь призму народного разума [2, с. 16].

Предпосылкой создания сказок явилось разложение первобытно-общинного строя и упадок мифологического мировоззрения [3, с. 134].

Сказки отличаются от остальных элементов фольклора наличием:

- специфической структуры и формы;

- обязательного присутствия в ней вымысла, очевидного, невероятного;
- способности надэмпирическим способом передавать опыт по каналам рациональных и внерациональных форм воздействия с учетом планов возможно-го, желаемого и реального [2, с. 19].

Сказки являются своеобразным средством выражения «вечных» психологических начал, стойких культурных моделей.

Павлютенкова И.В. подчеркивает, что сказка воспроизводит человеческие отношения и человеческую психологию не всегда в выигрышном свете, но с за-видной полнотой всей гаммы оттенков [2, с. 17].

Исследования показывают, что восприятие сказки доступно ребенку уже в период раннего детства, так, исследования С.Л.Славиной, посвященные особен-ностям понимания сказки детьми двух-трех лет, показали, что народная сказка при соответствующем отборе доступна детскому восприятию уже в преддо-школьном возрасте. В этот период можно вызвать интерес к судьбе героя повест-ования, заставить следить за ходом событий и переживать новые чувства.

Н.А. Циванюк говорит об усложнении в понимании сказки детьми млад-шего и среднего дошкольного возрастов. Дети четвертого года жизни, как считает исследователь, способны усвоить образы главных действующих лиц сказки, но не различают вымысел и реальность, так как понимание связей и зависимостей сказ-ки основывается на конкретных представлениях о действительности.

На пятом году жизни дошкольники начинают понимать скрытые суще-ственные связи и зависимости в сюжете сказки при взаимодействии героев. Мораль-ная оценка зависит от содержания и значимости поступков героев. Возрастание роли слова в развитии познания ребенка, доступность чувственных данных отвлечению и обобщению обуславливает адекватное восприятие вымысла сказки [4, с. 31].

В старшем дошкольном возрасте в связи с усложнением деятельности, расширением жизненного опыта углубляется и понимание литературного произ-ведения. В этот возрастной период ребенок способен осмыслить не только внеш-нюю сторону поступков героев, но и проникнуть в их внутренний мир, оценить моральные качества героев, руководствуясь «высокими социально значимыми мотивами». (Л.М. Гурович, А.В. Запорожец, Е.Ф. Лукина, О.Н. Пищухина).

Воспитательный эффект сказки отмечает В.В. Абраменкова, подчеркивая, что сказка является особым средством усвоения ребенком окружающей действи-тельности. То, что воспитатель порой пытается донести до детского сознания, «втолковать» в форме моральных сентенций, прекрасно осваивается ребенком в форме безхитростной сказки и перестраивает его поведение.

К.Д. Ушинский также подчеркивал, что простота и легкость сказки, по-вторяемость отдельных оборотов и запечатление их в памяти способствуют не только ярким впечатлениям, но и оказывают психолого-педагогическое воздей-ствие на ребенка [1, с. 82].

М.В. Осорина, указывает на сказку как элемент, оказывающий значитель-ное психологическое воздействие на ребенка уже в младенческом возрасте, при помощи посвящающих малыша в фольклорное таинство взрослых. Исследователь показывает на примере темы «края», насколько психологически чутко выстроены тексты, адресованные малышу, позволяющие ему узнать, как можно пересекать «край» в зависимости от обстоятельств и степени готовности главного героя к вы-ходу за пределы родного дома [5, с. 8].

В современном обществе существуют проблемы, связанные с передачей детской сказки последующим поколениям в детской субкультуре. Н.Л.Шестакова отмечает, что современные дети, особенно городские, часто не имеют другой воз-

возможности знакомства со сказкой, кроме самостоятельного чтения или слушания в исполнении взрослого книжного текста или просмотра его экранизации (кино- и мультфильмов). Исследователь показывает возрастающую роль педагога в данной ситуации, который должен знакомить детей с фольклорными элементами посредством прочтения сказок на занятиях в детском дошкольном учреждении. При этом Д.М. Дубовис-Арановская отмечает лабильность сказочного сюжета в соответствии с поставленными воспитательными целями; при внесении новых и нужных акцентов при прочтении сказки меняется её понимание ребенком, что позволяет интерпретировать содержание в нужном воспитательном ракурсе.

Глубина воспитательно-психологического потенциала сказки просматривается на современном этапе и в использовании сказки как психотерапевтического средства, где сказка рассматривается как инструмент обучения и целительства. При этом образы сказок, как считает И.В. Стишенок, обращаются одновременно к двум психическим уровням: уровню сознания и подсознания, что открывает дополнительные возможности при коммуникации.

Слушая и читая сказки, ребенок накапливает в своем бессознательном символический «банк жизненных ситуаций». На примере героев сказок происходит осмысление собственной жизни, что способствует изменению поведения [6, с. 7-8].

Бруно Беттельхейм обобщает свой опыт психотерапевтического воздействия сказки на ребенка с отклонениями в поведении и общении, подчеркивая, что именно сказка способна завладеть вниманием ребенка, развить интеллект, помочь понять самого себя, свои желания и эмоции.

Трудно не согласиться с весомыми аргументами Л.С. Выготского, который считал, что сказка для ребенка – его философия, его наука, его искусство. Таким образом, подчеркивая важную роль сказочного жанра в развитии личности ребенка.

Ребенок ещё не умеет мыслить логически, и сказка никогда не утруждает ребенка какими-то логическими рассуждениями. Ребенок не любит наставлений, и сказка не учит его напрямую. Сказка лишь предлагает ребенку образы, которыми он наслаждается, незаметно для себя усваивая жизненную информацию, ставит и помогает решить моральные проблемы.

Детская сказка, являясь выражением общественного сознания прошлого, сама формирует определенные аспекты индивидуального сознания настоящего и будущего [1, с. 86]. Самое важное, по мнению К.Бюлера, это то, чтобы маленький слушатель мог всегда видеть непосредственную применимость рассказа к своей собственной личности.

Ценность сказки А.В.Запорожец видел в том, что она способствует активному сопереживанию персонажам, постановке себя на их место, действию как бы от их лица. Благодаря сказке во многом открывается смысл и моральная значимость человеческих поступков [1, с. 87].

В дошкольном возрасте восприятие сказки становится деятельностью, наряду с игрой и изобразительной деятельностью. Сказочные сюжеты ребенок перерабатывает в игре, рисовании и других продуктивных видах деятельности, таким образом, сказочный мир интериоризируется.

Анализируя вышеуказанные аргументы, мы утверждаем, что детская сказка не только является особо выделяемым элементом детского фольклора, который способствует «пониманию окружающего мира, в созданном его символическом аналоге в виде текста» [5, с. 9]. Она способствует воспитанию детской личности посредством интересных и замысловатых, и в то же время простых и мудрых героев, которые на своем примере предоставляют ребенку выбор нужного поведения, в то же время предостерегая его от ненужных ошибок. Все богатство сюжетов и жанров, в которых

представлены разнообразные человеческие отношения, поданы в сказке психологически правильно и доступно детскому восприятию.

Кроме этого, сказки аккумулируют в себе психологическую лексику, которую профессионально преподносят ребенку без моральных наставлений, просто и доступно раскрывая сюжетные действия. И ребенок, в свою очередь, податливо усваивает не только слова психологической лексики, но и их значение.

Согласно Л.С. Выготскому, который утверждал, что развитие значений слов есть реальное развитие осмысленности, разумности. Овладевая лексическим запасом родного языка, ребенок сначала превращает слово в игрушку, посредством которой он утоляет свой интерес (К.И. Чуковский, Д.Б. Эльконин), а когда оно интериоризируется, происходит усвоение значения того или иного слова (Л.С. Выготский). Мы обосновываем воспитательный потенциал детской сказки как фольклорного элемента детской субкультуры, и беремся утверждать, что усвоение значений слов психологической лексики через познание данных фольклорных элементов происходит наиболее ненавязчиво, и имеет высокую ответную реакцию. Что связано с глубиной воспитательно-психологического потенциала сказки (И.В. Стишенок, Н.Л. Шестакова, В.В. Абраменкова, М.В. Осорина, Н.А. Циванюк, А.В. Запорожец), а также психологическими особенностями дошкольного возраста.

Список цитированных источников:

1. Абраменкова, В.В. Социальная психология детства: развитие отношений ребенка в детской субкультуре / В.В. Абраменкова. - М.: Изд. НПО «МОДЭК», 2000. - 416 с.
2. Павлютенкова, И.В. Сказка: философско-культурологический анализ канд. дисс.
3. Зуева, Т.В. Русский фольклор / Т.В. Зуева. - М. Наука, 1998. - 398с.
4. Пищухина, О.Н. Влияние волшебной сказки на словесное творчество детей 7 лет канд.дисс
5. Осорина, М.В. Физическое и символическое пространство детской игры // Школьный психолог № 4 февраль 2009 г. с 8-9
6. Стишенок, И.В. Сказка в тренинге: коррекция, развитие, личностный рост / И.В. Стишенок. - Санкт-Петербург: Речь, 2006 г. – 141 с.

## **ФОРМИРОВАНИЕ НРАВСТВЕННЫХ КАЧЕСТВ У УЧАЩИХСЯ НАЧАЛЬНЫХ КЛАССОВ**

**Твердякова Ю.В.**, учащаяся 3 курса

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

Научный руководитель – Журавлёва Л.А., магистр педагогики

Нравственное воспитание подрастающего поколения всегда было и остается одной из важнейших проблем педагогики. Нравственность - одно из важнейших свойств человеческой личности, необходимое условие всякой общественной жизни. Ни одно общество не могло и не может обойтись без моральной формы поведения [4, с. 143]. Трудно найти такую область деятельности человека, от которой так много бы зависело, как от нравственного воспитания - ведь это процесс передачи жизненного опыта, идейных ценностей старших поколений младшим, в ходе которого происходит формирование их готовности к труду, жизни, выполнению функций гражданина, патриота [3, с. 112]. Поэтому перед учителем начальных классов стоит одна из основных задач – содействовать формированию нравственных качеств у младших школьников.

Формирование нравственных качеств младших школьников связано с четырьмя основными положениями:

1. Общество нуждается в подготовке образованных, высоконравственных людей, которые обладают не только знаниями, но и имеют хорошее воспитание.

2. Образование не гарантирует высокого уровня нравственного воспитания.

3. Воспитанность – это качество личности, определяющее в поведении человека его отношение к другим людям.

4. Нравственные знания не только информируют младших школьников о нормах поведения, но и дают представления о последствиях нарушения норм или последствия данного поступка [1, с. 157].

Одна из задач нравственного воспитания младшего школьника – правильно организовать деятельность ребенка, так как деятельность выступает как критерий его нравственного развития.

Начальное обучение и воспитание, по мнению современных педагогов, должно строиться так, чтобы развивать у школьников познавательные способности, вырабатывать навыки овладения учебным материалом, развивать мышление, речь, воображение, творческие способности учащихся, формировать жизненно важные качества личности: трудолюбие, доброту, отзывчивость, понимание. Все эти задачи решаются комплексно, на всех уроках и во внеурочное время [5, с. 52].

На уроках учитель предъявляет ряд требований, касающихся деятельности учащихся: не мешать своим одноклассникам, внимательно слушать друг друга и участвовать в общей работе. Совместная работа школьников на уроке рождает между ними отношения, которые свойственны отношениям в любой коллективной работе. Для того, чтобы эти возможности урока реализовать практически, учителю необходимо создавать такие ситуации, в которых у учеников была бы возможность общения между собой.

В процессе обучения необходимо обращаться к личному опыту детей и их размышлениям. Очень важно всем ученикам предоставить возможность высказать свое мнение: это формирует веру в свои собственные силы, положительное отношение к себе [2, с. 62].

Во время уроков необходимо чаще использовать такие формы и виды деятельности, как педагогические задачи, игры, игровые ситуации, изобразительную деятельность, коллективные творческие работы, написание детьми рассказов и стихов, заполнение рабочих листов, занимательный материал, создание газет по материалам творческих заданий, что позволяет в полной мере раскрыть потенциал нравственных качеств личности ребёнка [5, с. 57].

Проблема нравственного воспитания особенно актуальна в настоящее время, так как очень часто не удается оградить детей от дурного влияния негативных явлений действительности, от не лучших образцов поведения людей не соответствующих нравственным нормам.

Нравственное развитие младших школьников отличается заметным своеобразием. В их моральном сознании преобладают повелительные элементы, обуславливаемые указаниями, советами и требованиями учителя. При оценке поведения дети исходят, главным образом, из того, что не надо делать. Именно поэтому они замечают малейшие отклонения от установленных норм поведения и немедленно стремятся доложить о них учителю. С этим же связана и другая черта. Остро реагируя на недочеты в поведении своих товарищей, дети зачастую не замечают собственных недочетов и некритически относятся к себе. Самосознание и самоанализ у младших школьников находятся на низком уровне, и их развитие требует от учителей внимания и специальной педагогической работы [1, с. 158].

Школа является основным звеном в системе воспитания подрастающего поколения: дети овладевают нормами нравственности, учатся следовать им. Формирование нравственных качеств личности учащихся начальной школы 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 нравственном, спортивно-оздоровительном, эстетическом аспектах. При первостепенной значимости нравственного аспекта. Позитивное влияние на формирование нравственных качеств учащихся начальных классов оказывает изучение гуманитарных дисциплин. Особую роль играют потребность творчества, самовоспитание и самореализация. Всё это в объединении с трудом учителей, воспитателей, поддержкой семьи – даёт плодотворные результаты в становлении нравственных качеств личности учащегося.

Список цитированных источников:

1. Бордовская, Н.В., Реан, А.А. Педагогика. Учебник для вузов/ Н.В. Бордовская, А.А. Реан. – СПб.: Питер, 2000. – 304 с.
2. Гавриловец, К.В. Принцип системности в нравственном воспитании учащихся / К.В. Гавриловец.//Адукацыя і выхаванне. 2002/ №5. С.60-64.
3. Литовчик, Н.Н. Педагогика: пособие. – Минск: Беларус. Энцыкл. Імя П.Броўкі, 2010. – 215 с.
4. Лихачёв, Б.Т. Педагогика: курс лекций: учеб. Пособие / Б.Т. Лихачёв. М., 1999. – 350 с.
5. Подласый, И.П. Педагогика начальной школы: учеб. Пособие для студентов пед. колледжей / И.П. Подласый. М., 2000. – 400 с.

## **РАЗВИТИЕ СЮЖЕТНО-РОЛЕВОЙ ИГРЫ В РАЗНЫЕ ПЕРИОДЫ ДОШКОЛЬНОГО ДЕТСТВА**

**Тимаховцева Т.Н.**, студентка 3 курса

(г. Витебск, УО «ВГУ им. П.М. Машерова»)

Научный руководитель – Амасович Н.В., кандидат педагогических наук, доцент

Игра как основной вид деятельности детей дошкольного возраста является ведущим средством обучения и воспитания.

Ведущим мотивом игры в старшем дошкольном возрасте становится познавательный интерес, проявляющийся в стремлении познать окружающую действительность. Формирование устойчивых познавательных интересов возможно лишь путем расширения детских представлений об окружающей жизни, о труде взрослых, которым дети подражают в своих играх. В современной педагогической теории игра рассматривается как ведущий вид деятельности ребенка дошкольного возраста. Ведущее положение игры определяется не количеством времени, которое ребенок ей посвящает, а тем, что она удовлетворяет его основные потребности, а именно, игра в наибольшей степени способствует психическому развитию, в процессе игры зарождаются и развиваются другие виды деятельности.

Однако классические исследования игры проводились в 50–60-х годах прошлого века, когда общественные отношения и общество в целом во многом были другими. С тех пор произошли значительные изменения в жизни взрослых людей, в условиях жизни детей и в отношениях между ними. Сегодня стало актуальным исследование тех преобразований, которые претерпевает детство в связи с изменениями в современном обществе. Эльконин Д.Б. в своих научных дневниках писал, что закономерности и периодизация детства существенно меняются в про-

цессе развития общества. С этой точки зрения, данные, полученные на детях 30–60 гг. не всегда корректно применять по отношению к современным детям [1, 2].

Культурно-исторические изменения в обществе не могли не отразиться на детской игре. За последние 5–6 лет произошли определенные изменения в играх дошкольников. Однако эти изменения остаются не исследованными и не проанализированными. Характер этих изменений чрезвычайно важно понять, поскольку особенности игры современных дошкольников отражают своеобразие их психического развития, их интересов, ценностей, представлений и др. Игра, в силу ее особой чувствительности к сфере человеческих отношений, отражает положение ребенка в обществе и специфику самого этого общества [2].

В последнее время наблюдается повышенное внимание к различным видам обучения дошкольников, что неизбежно ведет к вытеснению игровой деятельности. Исследование особенностей сюжетно-ролевой игры как основного вида деятельности дошкольников и ее влияние на личностное развитие детей является крайне актуальной проблемой.

В ходе наблюдений за играми детей *младшего дошкольного возраста* Щербакова Е.И. отмечает, что в играх детей наблюдается несложный сюжет, в котором прослеживается логическая последовательность действий. Ребенок стремится определить для себя роль, может на какое-то время увлечься ею. Однако интересы детей еще неустойчивы, малыш часто переключается с одной роли на другую, зачастую неоправданно меняет сюжет игры [3].

В младшем дошкольном возрасте большую роль играет подражание, поскольку маленькому ребенку свойственны эмоциональность впечатлительность, стремление ко всему яркому, необычному, обогащение детей новыми знаниями и представлениями должно проходить живо и занимательно, чтобы вызвать у малыша интерес, желание подражать. Воспитатель использует дидактические игры типа «Одеваем куклу Таню», «У куклы Тани день рождения», «Уложим куклу Таню спать» и др., драматизирует в лицах знакомые детям потешки, использует игрушки при чтении сказок, рассказов, стихотворений, создает игровые ситуации, которые наталкивают ребенка на продолжение игры (кукла сидит за столом сервированным к чаю и т.д.)

Во время наблюдений за трудом взрослых необходимо раскрывать перед детьми последовательность операций, по возможности вовлекать их в этот процесс. Воспитатель должен систематически пополнять запасы игрушек и игрового материала с учетом развития представлений и знаний детей [2].

Чрезвычайно эффективен прием совместной игры педагога и детей, показ в игровой ситуации действий с игрушками, с предметами-заместителями. В этом возрасте у ребенка возникает интерес к игре сверстников. Вначале он проявляется в отношении к игрушке. Так, у одной куклы появляются две мамы, у одного автомобиля – два шофера. И мамы, и шоферы согласовывают друг с другом свои действия с одной и той же игрушкой в силу возрастных особенностей еще не могут. Одна мама укладывает дочку спать, другая хочет вывести ее на прогулку; один шофер усаживает в автомобиль кукол, а другой их выбрасывает и т.д. Так возникает ссора – каждый тянет игрушку к себе, хочет выразить в игре свои желания, интересы, проявить свои чувства. Нередко бывает так, что, одержав верх над товарищем и заполучив игрушку, ребенок вскоре откладывает ее в сторону. Малышу скучно играть в одиночку, т.к. ему не с кем поделиться своими наблюдениями, переживаниями. Иногда можно наблюдать, как дети безропотно подчиняются воле активных, агрессивных сверстников. Хорошо зная характеры, интересы детей, педагог должен увлечь их совместными действиями с игрушкой. С возрастом у ребенка появляется стремление подражать и игровым действиям сверстника и желание выполнять ту же роль.



Достаточное количество однотипных игрушек дает возможность детям играть «рядом». В такой игре создаются предпосылки воспитания у ребенка доброты, чуткости, отзывчивости, формируются навыки жизни в коллективе.

Так, Мухина В.С. отмечает, что в работе с детьми 2-3 лет одной из важных задач является воспитание простейших навыков совместной игры. Поэтому необходимо помогать малышам развивать содержание игр, в которых возможны объединения из нескольких (2-3) человек [4, с. 47]. Если малыш по-настоящему увлечен ролью, он играет всерьез, искренне переживая все чувства своего героя. Поэтому надо всячески поддерживать его интерес к определенной роли, обучать в ходе игры необходимым умениям, подсказывать какие-то действия, сообщать те или иные сведения. Отсутствие знаний, умений и навыков, которые необходимы для создания правдивого игрового образа в коллективной игре, приводит к распаду игры, к отказу от роли [4, с. 87].

Особое место в руководстве сюжетно-ролевой творческой игрой детей этого возраста должны занимать подбор соответствующего игрового материала, прием обыгрывания новых игрушек в форме театрализованного представления, создание игровых ситуаций.

Руководя игрой, воспитатель не должен подавлять инициативы, самостоятельности ребенка. Все названные выше методы и приемы должны быть направлены на то, чтобы игра стала для детей интересной, увлекательной самостоятельной деятельностью, чтобы каждый ребенок мог проявлять в ней свои способности, умение устанавливать эмоционально-положительные контакты со сверстниками [2, 5].

*Для сюжетно-ролевой игры детей 4-5 лет* характерно:

- во-первых, возникновение новых тем, связанных со знаниями, полученными ребенком из художественной литературы, из рассказов взрослых, из теле- и радиопередач и др. (игры в путешествия, в корабль, моряков, военных, строительство, почту);

- во-вторых, возросший интерес детей к книге, к окружающему способствует обогащению содержания прежних игр.

У ребенка этого возраста повышается интерес к взаимоотношениям людей в труде. Дети начинают понимать, что в совместном коллективном труде необходимо оказывать друг другу помощь, быть внимательными, добрыми, у них возникают представления о дружбе, товариществе. Эти представления находят отражение в игре. Однако порою в играх детей можно наблюдать проявление негативных сторон нашей жизни. Воспитатель должен вовремя направить ход игры в положительное русло.

Особого внимания педагога требуют игры с новым содержанием. Важно, с одной стороны, поддержать интерес детей к игре, с другой – направить их общение.

В игровой деятельности ребенка 4-5 лет находит свое место и театрализованная игра. Дети с удовольствием драматизируют знакомые сказки («Колобок», «Лиса и Заяц», «Кот, Петух и Лиса»), стихи К. Чуковского «Телефон», «Путаница», «Айболит» и др. В возрасте 5 лет у ребенка возникает интерес к смелым, отважным поступкам. Ему нравится драматизировать рассказы на эту тему.

Драматизируя литературные произведения, дети стремятся к правдивому изображению героев, эмоционально переживают все описанные события. Игровой образ, созданный по литературному произведению, находит выход и в других играх, что характеризует уровень развития творчества у детей, их способность отражать в игре главное, типичное [6].

Дети этого возраста любят совместные игры, объединяясь в небольшие (по 6-7 человек) группы на основе личных симпатий, привязанностей. Однако в коллективных

играх наблюдаются некоторые противоречия. Знания, представления о том, что такое хорошо, что такое плохо, что включает в себя понятия «зло», «добро», почему необходимо оказывать друг другу помощь и т.д., ребенок имеет, но у него мал жизненный опыт, нет устойчивости в проявлении нравственных чувств, недостаточно развито умение поступаться своими желаниями, интересами в пользу другого, учитывать возможности сверстника, оценивать его положительные качества. Отсюда вытекает неумение детей согласовывать свои замыслы. Одному кажется, что интереснее его выдумка, другому – что увлекательнее его предложение.

На 5-ом году жизни у детей появляются любимые роли. Изображая в игре конкретное или придуманное лицо, ребенок стремится реализовать собственные знания, представления о его поступках, чувствах, мыслях, делах. На протяжении многих игр он передает через любимую роль личностные качества, свое отношение к той или иной профессии и пр. [5]

*Детям 6-го года жизни* свойственно желание выполнить свою роль с большей выдумкой, изобретательностью, интерес к деталям. Их привлекают красивый материал, изящные конструкции, необычные элементы украшения построек. Для развития содержания игры дети успешно используют свои технические умения, например создать необходимую игрушку из конструктора (металлического, пластмассового). Они более дружно договариваются о теме игры, без конфликтов распределяют между собой роли с учетом того, кто из них лучше справится с той или иной ролью, создаст яркий образ.

На данном возрастном этапе появляются более сложные игры, как по содержанию, использованию средств отображения реальной жизни, так и по организации. Это уже сюжетно-ролевые игры, которые продолжаются неделю, две, месяц и т.д., с постепенным развитием и усложнением содержания; игры, глубоко затрагивающие чувства и интересы детей. Их тематика преимущественно связана с современной жизнью («Космонавты», «Путешествие на Северный полюс», «Путешествие в Антарктиду» и др.). В этих играх содержание непрерывно развивается и усложняется с приобретением детьми новых знаний об окружающей жизни, с развитием навыков применять эти знания, с совершенствованием конструктивных умений.

Длительные сюжетно-ролевые творческие игры приобретают особое значение для комплексного решения задач умственного, нравственного, трудового и эстетического воспитания детей. В длительной игре у ребенка быстрее вырабатываются навыки и привычки коллективной жизни, растет самостоятельность. Развитию длительной игры, воспитанию у детей умственной активности, нравственных чувств и навыков самоорганизации способствуют следующие методы и приемы: беседы перед началом игры о ее ходе, подведение итогов игры и совместное с детьми планирование дальнейшего ее развития; напоминания, советы, указания, поручения, задания. Раскрыть игровой образ ребенку помогают индивидуальные беседы, рассматривание картин, иллюстраций, фотографий, чтение отрывков из произведений художественной литературы [1].

С детьми старшего возраста проводятся игры с природными материалами. Воспитатель путем показа фотографий, картинок, напоминаний, советов направляет дошкольников на самостоятельные действия с песком, на то, чтобы при сооружении построек они проявляли инициативу, выдумку, изобретательность. Можно предложить детям соорудить постройки на тему «На чем люди ездят». Одна группка детей сооружает аэродром, другая – железнодорожный вокзал, третья – речной порт, а если дать им песок в сочетании с глиной, то маленькие строители могут сделать судоходную речку, прорыть каналы, установить шлюзы и т.д.

Для игр с песком и глиной требуется разный дополнительный материал – обрезки дерева, колышки, шнуры, фанерные фигурки людей, животных, деревьев, разнообразные автомашины и пр. Часть игрушек дошкольники могут сделать сами, например лодки, самолеты, вагоны для железной дороги и др.

Как и дети младшего возраста, старшие дошкольники любят театрализованные игры по литературным произведениям. Основное в руководстве играми-драматизациями – выбор литературного произведения, работа с детьми над выразительностью передачи текста, создание декораций и костюмов. Дети старшего дошкольного возраста уже могут сами распределять роли [5].

Игры-забавы в старшей и подготовительной к школе группах могут носить характер веселых эстафет, соревнований, аттракционов с участием 2 или более команд: «Эстафета на санках». «Черепахи» – забавное соревнование на санках; «Воздушный футбол» (дети целенаправленной струей воздуха пытаются быстрее загнать бумажный мяч в ворота противника, а противник, дующий на легкий бумажный мячик, пытается перехватить инициативу; как только мяч окажется в воротах, открывается счет). Показ воспитателем заводных игрушек на темы «Цирк», «Детки в клетке» и др. может способствовать возникновению у детей желания самим подготовить цирковое представление. Возможность его подготовки и проведения обуславливается степенью физического развития дошкольников; наличием таких физических качеств, как ловкость, гибкость, точность движений, выносливость. Кроме того, у ребенка должно быть воспитано чувство юмора [6].

Таким образом, можно сделать следующие выводы:

- ✓ сюжеты игр современных дошкольников отражают преимущественно бытовую сторону жизни и телевизионную тематику, профессиональные и общественные сюжеты представлены минимально;
- ✓ у большинства современных дошкольников игра не достигает своей развитой формы;
- ✓ многим детям трудно наладить контакт в сюжетно-ролевой игре, взять на себя роль лидера, не отступить от правил игры;

Список цитированных источников:

1. Выготский, Л.С. Воображение и творчество в детском возрасте / Л.С. Выготский. Изд. 2-е, М., 1957.
2. Казакова, Т.Г. Развивайте у дошкольников творчество (конспекты занятий рисованием, лепкой, аппликацией). Пособие для воспитателей детского сада. – М.: Просвещение, 1985. – 192 с.
3. Щербакова, Е.И. Формирование взаимоотношений детей в 3-5 лет в игре. – М.: Просвещение, 1984. – 78 с.
4. Венгер, Л.А., Мухина, В.С. Психология / Л.А. Венгер, В.С. Мухина. – М.: Просвещение, 1988.
5. Руководство играми детей в дошкольных учреждениях / под ред. М.А. Васильевой. – М.: Просвещение, 1986. – 109 с.
6. Методические рекомендации к программе воспитания и обучения в детском саду / под ред. Л.В Русскова. – М.: Просвещение 1986. – 280 с.

## **ПРИМЕНЕНИЕ ЗАНИМАТЕЛЬНОГО МАТЕРИАЛА НА УРОКАХ МАТЕМАТИКИ В НАЧАЛЬНЫХ КЛАССАХ**

**Тимохова О.В.**, студентка 4 курса

(г. Витебск, УО «ВГУ им. П.М. Машерова»)

Научный руководитель – Левчук З.К., кандидат педагогических наук, доцент

Проблема методов обучения сегодня приобретает всё большее значение. Этой проблеме посвящено множество исследований в педагогике и психологии. И это закономерно, так как учение – ведущий вид деятельности школьников, в процессе которого решаются главные задачи, поставленные перед школой: подготовить подрастающее поколение к жизни, к активному участию в научно-техническом и социальном процессе. Известно, что эффективное обучение находится в прямой зависимости от уровня активности учащихся в этом процессе. Поэтому необходимо найти наиболее эффективные методы обучения для активизации и развития у учащихся познавательного интереса к содержанию обучения. В связи с этим много вопросов связано с использованием на уроках математики занимательного материала.

Под занимательностью на уроке понимаются те компоненты урока (способы подачи нового материала, специфические свойства информации и заданий, связанные с учебным материалом, а иногда и с организацией обучения), которые содержат в себе элементы необычайного удивительного, неожиданного, вызывают интерес у школьников к учебному предмету, способствуют созданию положительной эмоциональной обстановки учения.

Во взаимодействии педагогов с детьми занимательный материал и игра занимает немаловажное значение. На это указывали такие выдающиеся педагоги как К.Д. Ушинский, Н.К. Крупская, Амонашвили Ш. А., А.С. Макаренко и др. Психологические механизмы игровой деятельности, ее влияние на развитие ребенка, возможности ее использования в педагогических целях привлекли внимание целого ряда педагогов и психологов: Я.С. Выготского, Д.Б. Эльконина, Н.С. Лукина и др. [1], [3].

Активизации познавательной деятельности младших школьников посвящены работы Амонашвили Ш. А., В.В. Давыдова, Ю.К. Бабанского и др.

Вместе с тем в работе учителей начальных классов выявляются недостатки, которые мешают эффективному применению занимательности в обучении младших школьников. Они сводятся к следующему: использование занимательных моментов, не соответствующих возрастным и индивидуальным особенностям детей; методически неграмотное проведение игр в процессе обучения младших школьников; отсутствие наглядного и раздаточного материала, использование которого давало бы наибольший эффект при применении занимательного материала [1], [4].

Практика показывает, что увлечённые занимательным материалом дети легче усваивают программный материал, приобретают определённые знания, умения и навыки. Занимательный материал является важнейшим средством формирования познавательного интереса младших школьников на уроках математики. Занимательность связана с интересными сторонами вещей, явлений, процессов, воздействующих на человека, на школьника. В природе занимательности заключены чрезвычайно значимые для познавательного интереса, а значит и для формирования познавательной активности, элементы, которые могут вызвать чувство удивления, являющееся началом всякого познания.

Основная задача учителя – заинтересовать детей, с этой целью необходимо использовать на практике различный занимательный материал: дидактические и сюжетно - ролевые игры, задачи в стихах, задачи-шутки, загадки, ребусы, игровые и занимательные ситуации [10], [4].

Занимательный материал на уроках математики не только увлекает, заставляет задуматься, но и развивает самостоятельность, инициативу и волю ре-

бёнка, приучает считаться с интересами товарищей, вносит в урок оживление, повышает интерес к знаниям, развивает воображение, внимание и детей, обеспечивает усовершенствование умственной деятельности. Например, для формирования внимания, воображения, поднятия интереса целесообразно использовать математические сказки, математические загадки, головоломки, которые развивают мышление, кроссворды, занимательные задачи, которые вносят в урок оживление, увеличивают интерес к знаниям, улучшают воображение и память детей.

Например: при изучении в 3 классе темы «Внетабличное умножение» мы применяли следующий занимательный материал:

На птичьем дворе гусей дети кормили,  
Целыми семьями их выводили.  
Всего было 5 гусиных семей,  
В каждой семье по 12 детей.  
Папа и мама, бабушка с дедом.  
Сколько гусей собралось за обедом?

Затем, при изучении в 3 классе темы «Устное деление трехзначных чисел на однозначное число», использовали такой материал:

Зайцы по лесу бежали,  
Волчьи следы по дороге считали.  
Стая большая волков здесь прошла.  
Каждая лапа в снегу их видна.  
Оставили волки 120 следов.  
Сколько, скажите, здесь было волков?

Исследование показало, что включение в урок математики занимательности, игровых ситуаций, делает процесс обучения интересным, создаёт у ребят бодрое рабочее настроение, способствует преодолению трудностей в усвоении материала, снимает утомляемость и поддерживает внимание, развивает познавательный интерес [5], [7].

Например, с целью развития познавательного интереса мы использовали геометрический материал следующим образом: 1. вывесили плакат с рисунком, составленным из геометрических фигур. 2. раздали детям геометрические фигуры и дали задание – составить из данных фигур домик, елочку, кораблик и т.д.

В ходе исследования проводились различные уроки-путешествия. Такие как "В цирке", "Веселые страты", "Плывем к Робинзону Крузо", "В зоопарке", "Полет в космос" и др., которые ненавязчиво обогащали словарный запас, развивали речь, активизировали внимание детей, расширяли кругозор, прививали интерес к предмету, развивали фантазию, воспитывали нравственные качества и главное – в работу включались абсолютно все учащиеся. В результате мы пришли к выводу - важная особенность уроков - путешествия состоит в том, что они побуждают к работе мысли. Вовлекают учеников в активное сотрудничество с учителем на уроке, будят их любознательность.

В процессе исследования, мы выявили, что занимательный материал позволяет не только активно включать учащихся в учебную деятельность, но и активизировать познавательные процессы детей. Занимательность помогает учителю донести до учащихся трудный материал в доступной форме.

При этом занимательный материал особенно необходим в обучении и воспитании детей младшего школьного возраста. Например, благодаря играм удаётся сконцентрировать внимание и привлечь интерес даже у самых несоборанных

учеников. Вначале их увлекают только игровые действия, а затем и то, чему учит та или иная игра. Постепенно у детей пробуждается интерес и к самому предмету обучения. Но не следует забывать о том, что занимательный материал должен быть связан с темой урока и помогать раскрывать цели и задачи урока. При использовании занимательности очень важно следить за ее дозировкой и ролью, отводимой ей на конкретном уроке.

Таким образом исследование показало, что включение в урок математики занимательного материала, дидактических игр, делает процесс обучения интересным, создаёт у ребят бодрое рабочее настроение, способствует преодолению трудностей в усвоении материала, снимает утомляемость и поддерживает внимание, развивает скорость и гибкость мыслительных операций, воспитывает любовь к математике, повышает эффективность учебно-воспитательного процесса.

#### Список цитированных источников:

1. Амонашвили, Ш.А. В школу - с шести лет. - М.: Педагогика, 1986.- 176с.
2. Эльконин, Д.Б. Психология игры.- 2-е изд.- М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 1999.- 360с.
3. Сухомлинский, В.А. О воспитании. М.: Политиздат, 1975.-272с.
4. Истомина, Н.Б. Методика обучения математике в начальных классах. - М.: ИЦ «Академия», 2005. – 288с.
5. Лысенкова, С. Н. Когда легко учиться. – М.: Педагогика, 1985. – 174с.
6. Олехник, С.Н., Нестеренко, Ю.В., Потапов, М.К.. Старинные занимательные задачи. - М.: Дрофа, 2002. - 176с.
7. Волина, В. Праздник числа (Занимательная математика для детей): Книга для педагогов и родителей.- 336с.
8. Быкова, Т.П. Настандартные задачи по математике. 2 класс.- М.: издательство «Экзамен», - 2008. - 125с.
9. Андрущенко, А.В. Развитие пространственного воображения на уроках математики.: Пособие для педагогов. – М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2003. - 136с.
10. Агейчык, Н.Н. Математические шифровки для первоклассников: занимательные задания для отработки устного счета.- Минск: Пачатковая школа, 2008.- 48с.

## **ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ САМООПРЕДЕЛЕНИЕ СТАРШИХ ПОДРОСТКОВ КАК МНОГОКОМПОНЕНТНАЯ СИСТЕМА**

**Тыкоцкая А.А.**, магистрант

(г. Могилев, УО «МГУ им. А.А. Кулешова»)

Научный руководитель – Дедулевич М.Н., кандидат педагогических наук, доцент

Выбор профессии является одним из важнейших актов, который совершает старший подросток в процессе своего профессионального самоопределения и личностного становления. Правильный выбор профессии, соответствующий интересам, склонностям, способностям, возможностям, состоянию здоровья и потребностям рынка труда является сложной проблемой для личности, поскольку решить данный актуальный вопрос необходимо в подростковом возрасте.

Актуальность рассмотрения профессионального самоопределения как многокомпонентной системы обусловлена поэтапной реализацией действий на пути к адекватному и реальному профессиональному выбору.

Методами исследования выступили анализ психолого-педагогической литературы, методы сравнительного анализа и обобщения, моделирование.

Различные авторы термин «профессиональное самоопределение» определяют неоднозначно. Термин «профессиональное самоопределение» был сформулирован Д. А. Леонтьевым, который рассматривает его как сложный динамический процесс формирования личностью системы своих основополагающих отношений к профессионально-трудовой среде, развития и самореализации духовных и физических возможностей, формирования им адекватных профессиональных намерений и планов, реалистического образа себя как профессионала [6].

М.И. Дьяченко и Л.А. Кандыбович определяют профессиональное самоопределение как процесс принятия личностью решения о выборе будущей трудовой деятельности – кем стать, к какой социальной группе принадлежать, где и с кем работать. Профессиональное самоопределение – важное событие на жизненном пути человека. Оно связано не только с прошлым опытом личности, но и простирается далеко в будущее, участвуя в формировании образа «Я», предопределяя в конечном счете многие стороны жизни. Профессиональное самоопределение отражает определенный уровень личных притязаний, основанный на оценке своих способностей и возможностей [3, с. 293].

Анализ исследований Е.А.Климова, Н.С. Пряжникова и Е.Ю. Пряжниковой, Э.Ф. Зеера, А.К. Марковой позволяет определить профессиональное самоопределение как сложный, длительный и часто многократный процесс, неотделимый от развития личности в целом и как деятельность человека, принимающая то или иное содержание в зависимости от этапа его развития как субъекта труда [5, 8, 4, 7]. Профессиональное самоопределение личности является важнейшей составляющей жизненного пути. Его начальный этап проходит в период обучения в школе и реализуется в выборе профессии.

Опираясь на работы К.А. Абульхановой-Славской, Е.И. Головахи, Е.А. Климова, Н.С. Пряжникова, профессиональное самоопределение принято рассматривать как процесс определения человеком своего места в мире, обществе, процесс, развивающийся в двух аспектах: ценностно-смысловом и деятельностном.

Ценностно-смысловой аспект профессионального самоопределения характеризует отношения, оценки, планы и намерения личности в сфере труда и профессионального образования, позволяет соотнести эти величины с полученными результатами деятельности. Интегрирует такие понятия, как «личный профессиональный план»; «интересы, направленность личности», «профессиональные намерения». Основу для развертывания профессионального самоопределения составляет система личностных смыслов человека. Личностный смысл представляет собой индивидуализированное отражение действительности, выражающее отношение личности к тем объектам, ради которых осуществляются деятельность и общение.

Деятельностный аспект профессионального самоопределения личности включает в себя реальные действия, деятельность, труд и их результаты. Основу для профессионального самоопределения в этом аспекте составляют качества, которые так или иначе стабильно проявляются в действиях человека, связанных с выбором и осуществлением профессиональной деятельности. Эти аспекты самоопределения личности находятся в системных, противоречивых отношениях. Самоопределение эффективно, если оно приводит к достижению деятельностно-смыслового единства личности [1, 2, 5, 8].

Обобщение позиций различных авторов, а также осмысление практики собственной работы позволило нам разработать обобщенную модель профессионального самоопределения как многокомпонентной системы (см. рисунок).

Актуализация процесса профессионального самоопределения у старших подростков начинается с возникновением необходимости выбрать профессию. При построении образа наиболее привлекательной сферы будущей профессиональной деятельности необходимо выявить, проанализировать и сопоставить интересы, склонности, способности, возможности и их соответствие требованиям профессии.



Рисунок - Обобщенная модель профессионального самоопределения как многокомпонентной системы

Согласно модели, профессиональное самоопределение, будучи неотъемлемой частью развития личности, является сложной системой, включающей профессиональную направленность и профессиональное сознание, из которых первоначально формируются профессиональные предпочтения, переходящие впоследствии в профессиональные намерения.

Профессиональные намерения реализуются в ходе принятия решения о выборе профессии, разработке программы, путей и способов овладения профессией.

Таким образом, профессиональное самоопределение предполагает целый комплекс самостоятельных активных взаимосвязанных действий, которые предпринимает субъект будущей профессиональной деятельности. Профессиональное самоопределение является процессом самостоятельного выбора профессии, который осуществляет личность, проанализировав свои данные и их соответствие требованиям профессии.

Результатом профессионального самоопределения в старшем подростковом возрасте является реалистичный план ближайших шагов на профессиональном пути.



Старшие подростки не всегда готовы самостоятельно и осознанно реализовать действия, направленные на пошаговую реализацию профессионального самоопределения. В силу комплексности и многоэтапности профессионального самоопределения необходима организация системы педагогического сопровождения. Данный вид профессионального содействия играет особую роль в ситуациях выявления индивидуально-типологических особенностей личности и сопоставлении данных особенностей с требованиями профессии, а также в определении путей и способов овладения профессией, разработке программы действий и их практической реализации.

Список цитированных источников:

1. Абульханова-Славская, К.А. Стратегия жизни / К.А. Абульханова-Славская. – М.: Мысль, 1991. – 203 с.
2. Головаха, Е.И. Жизненная перспектива и профессиональное самоопределение молодежи / Е.И. Головаха. – Киев: Наукова думка, 1988. – 162 с.
3. Дьяченко, М.И. Психологический словарь-справочник / М.И. Дьяченко, Л.А. Кандыбович. – Минск: Харвест, М.: АСТ, 2001. – 576 с.
4. Зеер, Э.Ф. Психология профессий: Учебное пособие для студентов вузов / Э.Ф. Зеер. – 2-е изд., перераб., доп. – М.: Академический Проект; Екатеринбург: Деловая книга, 2003. – 336 с.
5. Климов, Е.А. Психология профессионального самоопределения: учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / Е.А. Климов. – Ростов-на - Дону: Феникс, 1996. – 512 с.
6. Леонтьев, Д.А. Профессиональное самоопределение как построение образов возможного будущего / Д.А. Леонтьев, Е.А. Шалобанова // Вопросы психологии. – 2001. – № 1. – С.57-66.
7. Маркова, А.К. Психология профессионализма / А.К. Маркова. – М.: Знание, 1996. – 230 с.
8. Пряжников, Н.С. Психология труда и человеческого достоинства: Учеб. пособие для студентов вузов, обучающихся по направлению и спец. «Психология». / Н.С. Пряжников, Е.Ю. Пряжникова. – М.: Акад., 2003. – 476 с.

## **ЗАТРУДНЕНИЯ СТАРШИХ ПОДРОСТКОВ В ПРОФЕССИОНАЛЬНОМ САМООПРЕДЕЛЕНИИ**

**Тыкоцкая А.А.**, магистрант

(г. Могилев, УО «МГУ им. А.А. Кулешова»)

Научный руководитель – Дедулевич М.Н., кандидат педагогических наук, доцент

Важнейшая задача учреждения образования – формирование полноценных граждан своей страны, а это во многом зависит от того, чем будут заниматься повзрослевшие школьники, какую профессию они выберут и где будут работать [1, с. 12]. Учащаяся молодежь испытывает трудности при поиске необходимой информации, выборе наиболее подходящих вариантов, обосновании намеченного выбора профессии, построении образовательного маршрута и т.д.

Согласно экспериментальным исследованиям Т.В. Кудрявцева и В.Ю. Шегуровой, многие выпускники средней школы выбирают профессию случайно, затрудняясь сколько-нибудь обоснованно мотивировать свой выбор. Авторами подчёркивается, что в этом смысле выбор профессии в подростковом возрасте может быть осуществлён под непосредственным влиянием случайно возникшего интереса или внешних обстоятельств и являться актом подражания товарищам или родителям [2, с. 52-54]. Представления старших подростков о самих себе неглубоки, приближительны, профессиональные планы и намерения динамичны.

Самостоятельно преодолевать трудности, возникающие при выборе профессии, подростку сложно в силу ряда особенностей: тревога перед будущим, чувство неопределенности, ориентация на внешний контроль, недоверие к себе и к миру, ориентация самооценки на мнение других. В связи с этим встает вопрос о

необходимости выявления основных затруднений, которые испытывают старшие подростки в процессе профессионального самоопределения.

Наше исследование проходило на базе средней школы № 37 г. Могилёва, в котором приняли участие 86 учащихся девятого класса. Одним из направлений нашего исследования являлось выявление типичных затруднений при осуществлении профессионального самоопределения, изучение предпочитаемых профессий, случаев отсутствия выбора профессии, окончательность решения о выборе жизненной и профессиональной перспективы.

В качестве методов исследования мы применили анализ психолого-педагогической литературы, анкетирование, беседу. В целях определения затруднений в сфере выбора профессии мы использовали опросник «Профессиональные намерения» [3, с. 26 – 33].

Профессии, которые выбрали учащиеся, представлены в табл. 1.

Таблица 1 – Профессиональный выбор учащихся, *n* и % (*N*=86)

<i>Профессия</i>	<i>n</i>	<i>%</i>
рабочий	3	4
инженер	18	21
преподаватель	2	2
юрист	12	14
другой вариант	51	59

Из предложенных вариантов ответов чаще всего учащиеся выбирают профессию «инженер» (21%).

Большинство голосов (59%) было отдано за «другой вариант» и были получены следующие варианты: 9 учащихся (10%) не определились с выбором профессии, по 6 учащихся (7%) выбрали профессии «программист» и «врач», по 4 опрошенных (5%) выбрали профессии «дизайнер», «милиционер, военный, МВД», 3 человека (3%) назвали профессии «фармацевт», по 2 человека (2%) отметили профессии «ветеринар», «журналист», «стоматолог», «машинист», «флорист» и «архитектор». По одному голосу (1%) получили профессии «артист», «парикмахер или мастер по наращиванию ногтей или кулинар», «экономист», «стюардесса», «банкир», «проводница», «фотограф», «психолог», «директор», «археолог».

Учащиеся часто называли не одну, а две-три профессии, что может свидетельствовать о неустойчивости и динамичности профессиональных намерений.

Особые сложности респонденты испытывали при определении профессий, которые являются близкими или родственными выбираемой ими. Испытуемым предлагалось ответить на вопрос «Имеются ли профессии, близкие или родственные избранной Вами, которыми Вы могли бы успешно овладеть? Назовите 2-3 родственные профессии» (см. рис. 1).

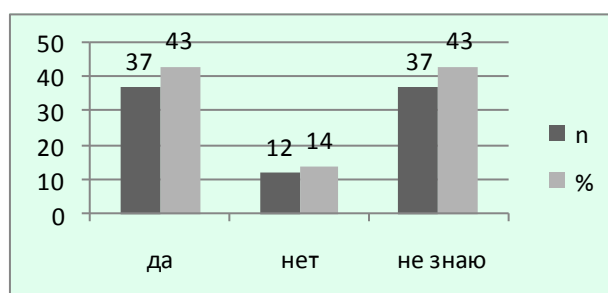


Рисунок 1 - Знания о близких или родственных профессиях, *n* и %

Достаточно большая часть опрошенных (43%) не имеет представления о близких или родственниках профессиях. Из 37 учащихся (43%), которые дали положительный ответ, пытались назвать родственные профессии лишь 23 учащихся (27%): «врач – провизор», «архитектор – дизайнер интерьера», «дизайнер – модельер», «архитектор – строитель и фармацевт – врач», «инженер – инженер различных специализаций», «инженер – юрист, рабочий», «экономист – бухгалтер», «инженер – электрик, техник, программист», «ветеринар – микробиолог, врач, биолог», «журналист – переводчик-референт», «дизайнер, флорист, фотограф – художник, дизайнер», «флорист, фармацевт – бухгалтер, фармацевт», «юрист – милиционер, бухгалтер», «фармацевт – врач», «юрист – военный», «машинист – военный», «рабочий – плотник, строитель, токарь», «военный – милиционер», «директор – судебный исполнитель», «юрист – сотрудник МВД», «программист – банкир, инженер-программист», «преподаватель – экономист, медсестра, секретарь суда», «археолог – преподаватель, экскурсовод».

Однако не у всех учащихся, которые называли родственные профессии, сформировано представление о том, какие профессии можно отнести к родственным.

Учащиеся указали факторы, мешающие им в осуществлении профессионального самоопределения (см. табл. 2).

Таблица 2 - Факторы, мешающие в осуществлении профессионального самоопределения, *n* и % (*N*=86)

<b>Факторы</b>	<b><i>n</i></b>	<b>%</b>
отсутствие устойчивого интереса к чему-либо	30	35
плохая информированность о профессиях	24	28
неуверенность в себе, низкая самооценка	16	19
неуспех в выполнении многих дел	6	7
другие причины: ничего не мешает	4	4
другие причины: не хватает знаний	4	4
другие причины: мне не нравится эта профессия	1	1
другие причины: невостребованность творческих профессий	1	1

Чаще всего был назван такие факторы, мешающие в осуществлении профессионального самоопределения, как «отсутствие устойчивого интереса к чему-либо» (35%) и «плохая информированность о профессиях» (28%).

Окончателность решения о выборе профессии представлена на рис. 2.

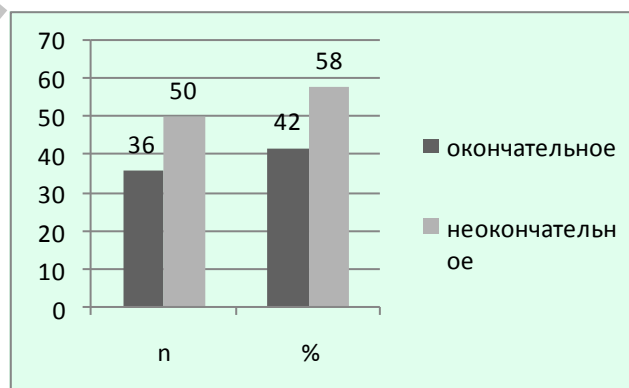


Рисунок 2 – Окончателность решения о выборе профессии, *n* и %

Большинство старших подростков (58%) свое решение о выборе профессии считают неокончательным.

Некоторые учащиеся находятся в ситуации выбора между двумя и даже тремя различными профессиями, также небольшая часть девятиклассников не выбрали профессию. Значительная часть учащихся не имеет представления о близких или родственных профессиях; встречаются мнения, что родственных профессий для выбираемой старшими подростками профессии не существует. Не у всех учащихся, которые пытались назвать родственные профессии, сформировано представление о том, какие профессии можно отнести к родственным. Основные факторы, мешающие в осуществлении профессионального самоопределения - отсутствие устойчивого интереса к чему-либо (внутренний фактор) и плохая информированность о профессиях (внешний фактор). Многие учащиеся свое решение о выборе профессии считают неокончательным.

Старшие подростки не готовы взять на себя ответственности за профессиональное и личностное самоопределение, им требуется компетентный профессиональный совет, дополнительная опора в своем важном жизненном выборе. На наш взгляд, необходима организация педагогического сопровождения, в которое включаются мероприятия, направленные на повышение информированности учащихся о мире профессий, на повышение самооценки, развитие интересов, содействие в самостоятельно-поисковой деятельности в целях расширения личностной компетентности при решении вопросов, связанных с выбором профессии.

Список цитированных источников:

1. Иванов, С.А. «Нужно. Смогу. Хочу» - формула удачного выбора профессии / С.А. Иванов // Народная асвета. – 2009. - № 3. – С. 12-17.
2. Кудрявцев, Т.В. Психологический анализ динамики профессионального самоопределения личности / Т.В. Кудрявцев, В.Ю. Шегурова // Вопросы психологии. – 1983. - №2. – С. 51-59.
3. Практикум по психологии профессиональной школы / Под ред. Э.Ф. Зеера. Свердловск. - 1990. – С.26 – 33.

## **СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ПОДРОСТКОВ, СПОСОБСТВУЮЩИЕ УСТОЙЧИВОСТИ К ФОРМИРОВАНИЮ ДЕВИАНТНОГО ПОВЕДЕНИЯ**

**Филипченко Е.А.**, студентка 5 курса  
(г. Гомель, УО «ГГУ им. Ф. Скорины»)

Научный руководитель – Сильченко И.В., кандидат психологических наук, доцент

Девиантное поведение подростков в последнее десятилетие стало причиной пристального внимания со стороны ученых различных специальностей: медиков, педагогов, психологов и т.д. Это внимание продиктовано главным образом тем, что в подростковом возрасте увеличивается рост жестокости, агрессивности, преступности, злоупотребления спиртными напитками. Подростковый возраст с его бурными нейроэндокринными сдвигами с давних пор считается фактором, способствующим развитию девиантного поведения (А.Е. Личко, В.С. Бартенский). Это один из кризисных этапов в становлении личности человека (Л.С. Выготский, А.Н. Леонтьев, В.С. Мухина, В.Н. Мясищев, Г. Олпорт, С.Л. Рубинштейн и др.). Во-первых, сказываются внутренние трудности переходного возраста, начиная с психогормональных процессов и кончая перестройкой «Я-концепции». Во-вторых, пограничность и неопределенность социального положения. В-третьих, противоречия, обусловленные перестройкой механизмов социального

контроля: детские формы контроля, основанные на соблюдении внешних норм и послушании взрослым, уже не действуют, а взрослые способы, предполагающие сознательную дисциплину и самоконтроль, еще не сложились или не окрепли. В четвертых, подростковый период характеризуется следующими особенностями развития: реакциями эмансипации, группирования со сверстниками, увлечения (хобби), имитации, формирующимся сексуальным влечением; ярким проявлением акцентуаций характера. Именно эти факторы могут оказаться, способствующими проявлению девиантного поведения (А.Е. Личко, В.С. Бартенский).

В психологической литературе отклоняющееся (девиантное) поведение рассматривается как устойчивое поведение личности, отклоняющееся от наиболее важных социальных норм, причиняющее реальный ущерб обществу или самой личности, а также сопровождающееся ее социальной дезадаптацией [1, с.15].

В исследованиях отклоняющегося поведения значительное место отводится изучению мотивов, причин, условий и факторов способствующих его развитию, возможностей его предупреждения и преодоления. В ряде работ отечественных ученых выделяются общие социально-психологические факторы девиантного поведения, затрудняющие либо облегчающие процесс его реализации (С.А. Беличева, И.Б. Громова, И.С. Кон, Ю.А. Клейберг, И.С. Полонский, И.Ю. Сундиев, Д.И. Фельдштейн и др.) Так, Д. И. Фельдштейн считает, что подростки-девианты инертны, агрессивны, вспыльчивы, отличаются грубостью, необычайной для данного возраста, склонностью к слезам, у подавляющего большинства отмечается лживость и безответственность [2]. С.А. Кулаков отмечает, что подросткам с девиантным поведением свойственны определенные искажения в различных сферах. В поведенческой сфере – это избегания решения проблем, нестабильность отношений с окружающими, однотипный способ реагирования на фрустрацию и трудности, отсутствие критической оценки своих действий; в аффективной сфере – это эмоциональная лабильность, быстрое возникновение тревоги и депрессии; в мотивационно-потребностной сфере: блокировка потребности в защищенности, свободе, принадлежности к референтной группе, в когнитивной сфере наблюдается нарушение построения заключений, наличие «глобальных» выводов, формирование выводов при отсутствии доводов в его поддержку и перфекционизм [3]. Выявленные в исследованиях особенности способствуют возникновению девиантных форм поведения.

В нашем исследовании, мы попытались выявить социально-психологические особенности подростков, препятствующие формированию девиантного поведения.

Всего были обследованы 94 подростка, в возрасте от 16 до 18 лет, обучавшихся в профессионально-техническом училище г. Гомеля. Представители этой возрастной группы нас интересовали по следующим причинам: подростки воспитывались, учились практически в одинаковых условиях, но одни успешно адаптировались в обществе, а у других формировалось отклоняющееся поведение.

По данным проведенной анкеты на выявление подростков, употребляющих психоактивные вещества и анализа личных дел подростков, состоящих на учете в Инспекции по делам несовершеннолетних и наркологическом диспансере, выборка была разделена на две группы:

- 1) подростки с проявлением девиантных форм поведения;
- 2) подростки не склонные к проявлению девиантных форм поведения.

В последующем статистическая обработка данных с помощью  $\chi^2$  - критерия углового преобразования Фишера проводилась с учетом выделенных групп [4].

В качестве метода исследования использована психодиагностическая методика «Опросник социально-психологической адаптации» Р. Даймонда и К. Роджерса (1954), адаптированный Т.В.Снегиревой [5].

По шкале «лживость» в двух группах подростков были получены статистически незначимые показатели ( $b \geq 0,05$ ), что говорит о высоком уровне искренности испытуемых в ситуации обследования.

В 1-й группе показатели по шкалам «адаптивность» ( $\varphi^* = 5,369, \alpha \leq 0,01$ ) и «принятия себя» ( $\varphi^* = 6,254, \alpha \leq 0,01$ ) имеют достоверно более низкие значения, чем во 2-й группе. Это свидетельствует о том, что уровень приспособления у подростков с проявлением девиантных форм поведения к существованию в обществе не соответствует требованиям этого общества и не согласуется с собственными потребностями, мотивами и интересами. Так же у них прослеживается низкая степень удовлетворенности своими характеристиками.

В 1-й группе достоверно более выражены, чем во 2-й группе, показатели по шкалам «дезадаптации» ( $\varphi^* = 2,881; \alpha < 0,01$ ), «непринятие себя» ( $\varphi^* = 2,927, \alpha \leq 0,01$ ), «эмоциональный дискомфорт» ( $\varphi^* = 2,476, \alpha \leq 0,01$ ), «эскапизм» ( $\varphi^* = 3,806, \alpha \geq 0,01$ ).

Высокие показатели по шкале «дезадаптации» свидетельствуют о том, что личность подростков с проявлением девиантных форм поведения является незрелой. У таких подростков возможны невротические отклонения, дисгармонии в сфере принятия решения. Все это может быть результатом постоянных неуспешных попыток реализовать цель или наличия двух и более равнозначных целей. Так же высокие показатели по шкале «неприятия себя» указывает на высокую степень неудовлетворенности своими личностными чертами.

Высокие показатели по шкале «эмоциональный дискомфорт» указывают на высокий уровень неопределенности в эмоциональном отношении (неуверенность, подавленность, вялость и т.п.) к окружающей социальной действительности с проявлением девиантных форм поведения. По шкале «эскапизм (уход от проблем)» выявленные высокие показатели свидетельствует о высоком уровне избегания проблемных ситуаций, уход от них.

Во 2-й группе показатели по шкалам «адаптивность» ( $\varphi^* = 3,542, \alpha \leq 0,01$ ) и «принятия себя» ( $\varphi^* = 2,927, \alpha \leq 0,01$ ), «эмоциональный комфорт» ( $\varphi^* = 2,476, \alpha \leq 0,01$ ) достоверно более выражены, чем в 1-й группе.

Высокие показатели по шкале «адаптации» у подростков не склонных к проявлению девиантных форм поведения, указывают на высокий уровень приспособления к существованию в обществе, а так же соответствие собственных потребностей, мотивов и интересов потребностям, мотивам и интересам данного общества.

По шкале «эмоциональный комфорт» высокие показатели у подростков 2-й группы указывают на высокую степень определенности в своем эмоциональном отношении к происходящей действительности, окружающим предметам и явлениям. Высокие показатели по шкале «принятия себя» указывают на высокую степень удовлетворенности личности своими характеристиками.

В тоже время у подростков 2-й группы показатели по шкалам «дезадаптации» ( $\varphi^* = 7,098; \alpha < 0,01$ ), «непринятие себя» ( $\varphi^* = 3,120, \alpha \leq 0,01$ ) имеют достоверно более низкие значения, чем в 1-й группе. Это свидетельствует о том, что подростки, не склонные к проявлению девиантных форм поведения, являются более зрелыми личностями, у них не наблюдается дисгармоний в сфере принятия решения, и они успешно реализовывают поставленные перед собой цели.

На основании полученных данных, можно сделать вывод о том, что социально-психологическими особенностями, способствующими устойчивости к формированию девиантных форм поведения, являются способность контролировать своё поведение, социальная адаптация, умение контролировать свои эмоции, склонность самостоятельно принимать решения, реализовывать поставленные цели, удовлетворенность своими личностными характеристиками и качествами.

Полученные результаты позволят построить профилактическую программу, с помощью которой возможно целенаправленно воздействовать на личность подростков и сформировать устойчивость к девиантному поведению.

Список цитированных источников:

1. Змановская, Е.В. Девиантология. Психология отклоняющегося поведения: учеб. пособие для студ. высш. Учеб. заведений / Е.В. Змановская. – М.: Академия, 2003. – 288 с.
2. Фельдштейн, Д.И. Психология взросления: структурно - содержательные характеристики процесса развития личности / Д.И. Фельдштейн. – М.: Московский психолого-социальный институт: Флинта, 1999. – 672с.
3. Кулаков, С.А. На приеме у психолога – подросток / С.А. Кулаков. – СПб.: Союз, 2001. – 350 с.
4. Сидоренко, Е.В. Методы математической обработки в психологии / Е.В. Сидоренко. – СПб.: Речь, 2001. – 350 с.
5. Райгородский, Д.Я. Практическая психодиагностика. Методики и тесты: учеб. Пособие / ред.- сост. Д.Я. Райгородский. – Самара: «Бахрах», 2001. – 672 с.

## **ОСОБЕННОСТИ ПРОЯВЛЕНИЯ ТРЕВОЖНОСТИ В МЛАДШЕМ ШКОЛЬНОМ ВОЗРАСТЕ**

**Фомина Е.А.**, студентка 5 курса

(г. Витебск, УО «ВГУ им. П.М. Машерова»)

Научный руководитель – Шмуракова М.Е., старший преподаватель,  
кандидат психологических наук

Проблема тревожности и ее коррекции в младшем школьном возрасте является весьма актуальной. Многие исследователи проблемы возникновения тревожности указывают на тесную взаимосвязь тревожности и эффективности обучения школьников. Многие исследователи отмечают, что тревожность на каждом этапе возрастного развития специфична и связана с решением той или иной возрастной задачи развития [1], [2], [3].

Тревожность в младшем школьном возрасте представляет собой функцию нарушения отношений с близкими взрослыми, учителем и является результатом фрустрации потребности в надежности, защищенности со стороны ближайшего окружения (ведущей потребности этого возраста). Согласно А.Л. Венгер, устойчивым личностным образованием тревожность становится к подростковому возрасту, а в младшем школьном возрасте она является производной широкого круга социально-психологических нарушений, представляя собой более или менее генерализованные и типизированные ситуационные реакции [1].

А.М. Прихожан отмечает, что в младшем школьном детстве тревога вызывает только дезорганизующий эффект [2]. Боясь совершить ошибку, ребенок постоянно пытается контролировать себя ("тревожный гиперконтроль"), что приводит к нарушению соответствующей деятельности.

Отмечается, что особенности детской тревожности и ее специфика на

каждом этапе онтогенеза определяют характер развития и феноменологию особого вида тревожности — школьной тревожности [1], [2], [3].

Школьная тревожность - это широкое понятие, включающее различные аспекты устойчивого школьного неблагополучия. Она выражается в волнении, повышенном беспокойстве в учебных ситуациях, в классе, в ожидании плохого отношения к себе, отрицательной оценки со стороны педагогов, сверстников. Ребенок постоянно чувствует собственную неадекватность, неполноценность, неуверен в правильности своего поведения, своих решений [3]. Школьная тревожность младшего школьника также является очевидным признаком затруднений в процессе школьной адаптации. К факторам, способствующим формированию школьной тревожности в младшем школьном возрасте относятся: учебные перегрузки; неспособность учащегося справиться со школьной программой; неадекватные ожидания со стороны родителей; неблагоприятные отношения с педагогами; регулярно повторяющиеся оценочно-экзаменационные ситуации; смена школьного коллектива и /или неприятие детским коллективом.

Изучение особенностей тревожности в младшем школьном возрасте согласно цели исследования проводилось в четвертых классах гимназии № 8 г. Витебска. В исследовании приняли участие 23 ученика: 18 девочек и 5 мальчиков. Исследование проводилось с помощью методики диагностики уровня школьной тревожности Р. Филлипса. Тест предназначен для изучения и характера тревожности, связанной со школой у детей младшего и среднего возраста и позволяет выявлять следующие проблемы: общую тревожность в школе; переживания социального стресса; фрустрацию потребности в достижении успеха; страх самовыражения; страх ситуации проверки знаний; страх не соответствовать ожиданиям окружающих; низкую физиологическую сопротивляемость стрессу; проблемы и страхи в отношениях с учителем. Данная методика позволяет диагностировать три уровня выраженности тревожности в каждой из перечисленных сфер: нормальный, повышенный, высокий. Статистический анализ полученных материалов проводился с помощью пакета “Statistica” в операциональной среде Windows-XP.

На проявление тревожности в младшем школьном возрасте, на наш взгляд, влияют традиционные половые установки и стереотипы. Определенные традиции и культурные отношения, существующие в обществе, накладывая значительный отпечаток на процесс социализации ребенка, значительно влияют на различные сферы взаимодействия, особенно в школе. Исходя из этого, мы считаем необходимым, учитывать в своем исследовании гендерный аспект изучаемой проблемы.

В результате проведенного исследования было выявлено, что нормальный уровень тревожности и у мальчиков, и у девочек в младшем школьном возрасте определяется только в нескольких сферах. К этим сферам относятся: общая тревожность в школе (общее эмоциональное состояние ребёнка, связанное с различными формами его включения в жизнь школы); фрустрация потребности в достижении успеха (неблагоприятный психический фон, не позволяющий ребёнку развивать свои потребности в успехе, достижении высокого результата и т. д.).

Повышенный уровень тревожности и у мальчиков, и у девочек диагностируется по шкале «Страх ситуации проверки знаний», определяющей негативное отношение и переживание тревоги в ситуациях проверки (особенно публичной) знаний, достижений, возможностей. Так, проведенное исследование показало, что повышенный уровень тревожности по данной шкале свойственен 21% девочек и 20% мальчиков, принявшим участие в исследовании.



Следует отметить, что в младшем школьном возрасте у девочек уровень тревожности достоверно ( $F=3,66$ ;  $p \leq 0,05$ ) превышает уровень тревожности у мальчиков. Наиболее ярко это проявляется в следующих сферах:

➤ переживания социального стресса (эмоциональное состояние ребёнка, на фоне которого развиваются его социальные контакты, прежде всего взаимоотношения со сверстниками). Полученные результаты показывают, что у 21% девочек, принявших участие в исследовании, диагностируется повышенный уровень тревожности по данной шкале. У мальчиков уровень проявления тревожности в данной сфере относится к уровню нормальный.

➤ страх самовыражения (негативные эмоциональные переживания ситуаций, сопряжённых с необходимостью самораскрытия, предъявления себя другим, демонстрации своих возможностей). Как и в предыдущем случае, повышенный уровень тревожности по данной шкале выявляется только у девочек. В нашем исследовании он диагностирован у 28,5% девочек, принявших участие в исследовании.

➤ страх не соответствовать ожиданиям окружающих (ориентация на значимость других в оценке своих результатов, поступков и мыслей, тревога по поводу оценок). Повышенный и высокий уровень тревожности по данной шкале выявляется только у девочек. Так, у 7% девочек, принявших участие в исследовании, диагностирован повышенный уровень тревожности по данной шкале, а у 7% - высокий.

➤ низкая физиологическая сопротивляемость стрессу (особенности психофизиологической организации, снижающие приспособляемость ребёнка к ситуациям стрессогенного характера, повышающие вероятность неадекватного, деструктивного реагирования на тревожный фактор среды). У 7% девочек диагностирован повышенный уровень тревожности по данной шкале.

Повышенный уровень тревожности у мальчиков данной возрастной группы выявляется по шкале «Проблемы и страхи в отношениях с учителями», описывающей общий негативный эмоциональный фон отношений с взрослыми в школе, который влияет на снижение успешности обучения ребёнка. В данном случае повышенный уровень тревожности по данной шкале диагностирован у 7% мальчиков, у девочек уровень тревожности в данной сфере находится на уровне нормы. Возможно, данные результаты объясняются тем, что в отношении мальчиков этого возрастного периода, как неоднократно отмечалось в литературе [4, 5], почти не обнаруживается у родителей эмпатически принимающего отношения. Наиболее распространенная стратегия родителей по отношению к мальчикам воспринимается и обозначается ими самими как предупреждающая. Однако на практике чаще всего этой стратегией является пресекающая. Этих же стратегий в отношении мальчиков данной возрастной группы придерживаются и учителя.

Список цитированных источников:

1. Прихожан, А.М. Причины, профилактика и преодоление тревожности // Психологическая наука и образование. 1998. №2. - [Электронный ресурс] Режим доступа: <http://psyjournals.ru/psyedu/1998/n2/Prihozhan.shtml>
2. Венгер, А.Л. На что жалуетесь? Выявление и коррекция неблагоприятных вариантов

развития личности детей и подростков – Москва-Рига: Педагогический центр «Эксперимент», 2000. - [Электронный ресурс] Режим доступа: [http://www.mirknig.com/knigi/nauka\\_ucheba/1181144716-na-chto-zhaluetes-vyjavlenie-i.html](http://www.mirknig.com/knigi/nauka_ucheba/1181144716-na-chto-zhaluetes-vyjavlenie-i.html)

3. Микляева, А.В., Румянцева, П.В. Школьная тревожность: диагностика, профилактика, коррекция – С-Пб.: Речь, 2004. – 246с.

4. Балакирев, В.П. Отрицательные переживания у детей // Журнал практического психолога. - 1996. - №1 - с. 13-18.

5. Бреслав, Г.М., Хасан, Б.И. Психолого-педагогические условия протекания пубертатного периода у девочек и мальчиков// Журнал практического психолога. - 1996. - №1. - с. 25-31.

Репозиторий ВГУ

## НОВЫЕ ПОДХОДЫ В МЕТОДИКЕ ПРЕПОДАВАНИЯ КОММУНИКАТИВНОГО КУРСА РУССКОГО ЯЗЫКА В НАЧАЛЬНЫХ КЛАССАХ

**Халючкова В.В.**, преподаватель  
(г. Витебск, УО «ВГУ им. П.М. Машерова»)

В современной лингводидактике утвердился коммуникативно-деятельностный подход к обучению языку. В рамках данного подхода, коммуникативная цель обучения становится одной из ведущих целей обучения русскому языку и выступает как интегрирующая основа для объединения обучения грамоте, русского языка и литературного чтения в единую систему. Перспективность такого подхода уже не вызывает сомнений у методической общественности, что нашло отражение и в государственном стандарте по русскому языку. В Концепции языкового образования указывается на необходимость коммуникативно-ориентированного содержания и методики преподавания языков. [1] Программа по русскому языку для начальной школы основана на коммуникативном принципе, что требует ориентации на получение сведений о языке с учетом их практической значимости. [5] Данная точка зрения основана на том, что язык – это развивающаяся система, которая неразрывно связана с мышлением человека и служит для общения и обмена информацией, т.е. для коммуникации. Коммуникативная функция языка является ведущей. [2]

Начиная с 30-х годов программа по русскому языку – в той или иной формулировке – ориентировала на вооружение учащихся знаниями основ науки о языке и формирование умений и навыков владения языком. При этом структура и содержание курса определялась прежде всего первой целью: основная часть программы отражала описание строя языка в логике лингвистической науки (фонетика, словообразование, лексика, грамматика). [3]

Однако же, пишет Купалова А.Ю., сами сведения о языке не расцениваются как предмет самостоятельного изучения. Их главная роль – “быть базой, средством, инструментом формирования и совершенствования умений и навыков владения языком” [3, с.47]. Подлинно практически направленным курс родного языка будет в том случае, если цель изучения последнего в школе, а соответственно и структура, содержание курса будут определяться основной функцией самого языка – служить универсальным средством речевого общения. Это означает, что основной целью обучения языку в школе следует признать формирование и совершенствование умений и навыков речевой деятельности в ее основных видах, сферах, формах. В следствие этому представляется оправданным идти не от основ науки о языке к тому, что может дать их изучение для практики речи, а от ведущих умений и навыков речевой деятельности к отбору теоретического материала, который обеспечит сознательную работу над ними. Школе необходим коммуникативно направленный курс в преподавании языков, предусматривающий и обеспечивающий работу над умениями свободно осуществлять речевое общение в устной и письменной форме, применять выработанные обществом правила речевого поведения, целесообразно использовать ресурсы родного языка в различных ситуациях жизненной практики. [3]

На основе анализа имеющихся типов классификации коммуникативных умений, мы выделили следующую группу, формирование которых позволит наиболее тщательно подойти к проблеме подготовки детей младшего школьного возраста к формированию у них коммуникативной культуры.

1. Ставить (осознавать) коммуникативные задачи (сообщать, узнать, побудить, согласиться, отказать, попросить, предложить и пр.).
2. Планировать речевые действия:
  - при создании высказывания намечать ход развития мысли, выбирать ведущий тип речи (повествование, описание, рассуждение);
  - при восприятии осознавать свою установку (доверительную, критическую, творческую и др.), уточнять задачу восприятия, по отдельным деталям предполагать ход развития мысли говорящего.
3. Реализовывать замысел речи:
  - при создании высказывания развивать тему, не теряя из виду основную мысль, отбирая необходимое содержание, соблюдая нужную последовательность в его раскрытии, точно формулируя каждую мысль и отбирая языковые средства с учетом коммуникативной задачи и условий речи;
  - при восприятии проследить логику развития мысли говорящего (автора), улавливать основную мысль всего высказывания, выявлять микротемы, адекватно воспринимать отношение говорящего (автора) к предмету речи.
4. Осуществлять контроль за речью:
  - при создании высказывания оценивать соответствие его ситуации общения, замыслу, требованиям культуры речи и речевого поведения, воспринимать или предполагать реакцию партнера (степень понимания, отношение и т.п.), совершенствовать написанное;
  - при восприятии – осознавать степень понимания высказывания, оценивать соответствие установке и задаче восприятия, пользоваться приемами достижения понимания (возвращение к прочитанному, уточнение сказанного при помощи вопросов, выяснение значений непонятных слов и т.д.).
5. Выражать свои мысли и воспринимать чужие при диалогической форме общения:
  - своевременно вступать в разговор и завершать его;
  - вызывать желаемую реакцию собеседника в соответствии с коммуникативной задачей;
  - тактично уточнять непонятное, переспрашивать, задавать вопросы;
  - быстро реагировать на реплики собеседника, не отходя от темы разговора.
6. Этикетные нормы общения и умение им следовать.
7. Несловесные средства общения: понимание и активное использование.
8. Ориентировка во времени при создании высказываний (ориентироваться во времени, создавая высказывания соответствующих размеров, не теряя при этом главной идеи и не упуская существенных деталей).
9. Воспроизводить (пересказывать) прочитанное, услышанное, читать наизусть.

Смена приоритетной цели обучения русскому языку должна требовать также и пересмотра критериев отбора и организации лингвистического материала в школьном курсе, усиления функциональных аспектов изучения языковых единиц, т.е. осмысления их роли, назначения и использования в речи. Следует изменить системообразующую основу курса. Его содержание должно развертываться не в логике науки о языке, а в направлении развития коммуникативно-познавательной деятельности учащихся при изучении языка.

Вне речи языковые средства – не более как набор мертвых знаков. Необходимо изучать средства языка в неразрывной связи с языкопользованием, с речью. Иными словами, изучение грамматики в школе должно осуществляться на

основе лучших образцов живой речи — как письменной, так и устной, — и завершаться, осмысляться в речи самих школьников.

Усвоение грамматических явлений детьми проходит одновременно с наблюдением над функционированием этих явлений в речи, с пониманием их роли в выражении мысли и ее тончайших оттенков. Форма же сама по себе воспринимается как средство решения смысловой задачи. Именно такой путь обеспечивает подлинное осознание грамматики, а усвоение грамматических форм без опоры на речь, на функционирование этих форм может привести к излишнему формализму в знаниях учащихся. В речевой деятельности имеет место осуществление дидактического принципа связи теории с практикой при обучении языкам. Исходя из того, что только в речи, в живом языкопользовании могут быть поняты законы грамматики, ибо сама грамматика — это свод закономерностей функционирования языка, не может быть ни малейшего сомнения в том, что изучение грамматики не должно отрываться от живой речи самих детей.

По мнению Л.А. Муриной и Г.М. Волочко, в процессе языкового образования необходима такая функциональная грамматика, которая содержит:

- языковые единицы и их функцию в тексте;
- семантические категории и их варианты, которые передаются взаимосвязанными разноуровневыми средствами (лексическими, словообразовательными, морфологическими, синтаксическими).

Из этого исходит, что предметом функциональной грамматики являются грамматические явления в процессе их функционирования. [4, с. 29]

Подводя итоги, можно прийти к выводу, что коммуникативная грамматика необходима для решения коммуникативных задач в процессе обучения языкам и для реализации коммуникативно-деятельностного подхода в целом. Функциональная грамматика должна раскрывать особенности языка и правила их функционирования с расчетом на практические цели обучения.

Список цитированных источников:

1. Канцэпцыя моўнай адукацыі ў школах Беларусі // Настаўніцкая газета. - 1992. – 14 кавіка. – С.15-16
2. Концепция обучения русскому языку в 12-летней общеобразовательной школе (проект) / Л.А. Мурина [и др.] // Русский язык и литература. – 2005. – №8. – С. 3–5.
3. Купалова, А.Ю. Совершенствование или перестройка? (О курсе русского языка в школе) / А.Ю. Купалова // Русский язык в школе. – 1988. – №4. – С. 45-50.
4. Мурына, Л.А. Сістэмна-функцыянальны і камунікатыўна-дзеясны падыходы пры навучанні мовам у школе / Л.А. Мурына, Г.М. Валочка // Беларуская мова і літаратура. – 2006. – №10. – С.28-32.
5. Программы для учреждений, обеспечивающих получение общего среднего образования с русским языком обучения с 12-летним сроком обучения 1-4 классы. – Мн.: Изд-во “Белорусский Дом печати”, 2004. – 271 с.

## **СОЦИАЛЬНАЯ ПОДСИСТЕМА ЛИЧНОСТНЫХ ОСОБЕННОСТЕЙ НЕСОВЕРШЕННОЛЕТНИХ С ДЕЛИНКВЕНТНЫМ ПОВЕДЕНИЕМ**

**Хихлуха Е.Н.**, студентка 4 курса  
(г. Гомель, УО «ГГУ им. Ф. Скорины»)

Научный руководитель – Горленко В.П., кандидат педагогических наук, доцент

Для осуществления профилактической работы с несовершеннолетними в целях предупреждения их делинквентного поведения специалистам необходимо,

прежде всего, быть компетентными в вопросах социально-правовых границ возраста, знать и понимать многогранные личностные особенности тех из них, которые могут стать или уже стали делинквентами. Возрастные и социально-психологические особенности несовершеннолетних с делинквентным поведением отражают их социальную сущность, сложный комплекс характеризующих его свойств, связей, отношений, нравственный и духовный мир. Взятые в развитии, во взаимодействии с социальными условиями и психологическими характеристиками, эти особенности дают полное представление о личности делинквента, а их глубокое знание предоставляет возможность более успешно разрабатывать в теории и на практике модели и методики предупреждения делинквентного поведения несовершеннолетних.

Как известно, старшему подростковому и юношескому возрасту присущи неполнота сформированности собственных нравственных установок, недостаток жизненного опыта, повышенная эмоциональность, внушаемость, зависимость поведения от оценок ближайшего окружения. Отмеченные характеристики могут выражаться как в правомерных, так и в противоправных проступках. Определяющую роль здесь играет формирующая система ценностей личности, собственная социальная практика, образцы поведения, усвоенные в семье и ближайшем окружении. Свойственные же возрасту особенности лишь усиливают значение средовых влияний, поскольку внутренняя сфера личности еще не сформирована окончательно. В связи с этим В.И. Добренков и А.И. Кравченко пишут: «Те, кто становится правонарушителями, отличаются самоуверенностью, дерзостью, неприязненным отношением к окружающим, обидчивостью, враждебностью и недостаточным контролем... Иногда стремление добиться успеха, выделиться превращается для подростков в дорожку, которая ведет от девиантного поведения к делинквентному» [1, с. 298–299].

Естественно, что сами по себе возрастные особенности не порождают девиантное и делинквентное поведение. Между ними нет причинной связи. Однако полностью игнорировать возрастные особенности личности несовершеннолетних при исследовании возможностей их делинквентного поведения было бы неправильно. Возрастная специфика не определяет сам выбор противоправных способов решения проблем, но она влияет на конкретные формы и ситуации противоправного поведения и, следовательно, подлежит учету при изучении механизмов делинквентного поведения. Например, инфантильность, высокая внушаемость и другие черты личности при их значительном развитии в 4–5 раз повышают криминальный риск. Такими подростками совершается не менее 10–15% всех правонарушений.

В настоящее время в научной литературе наиболее широкое распространение получил подход к изучению личности подростка-делинквента, предполагающий наличие в ней двух наиболее крупных подсистем, объединяющих различные более мелкие признаки, отдельные характеристики личности, а именно: социальная и социально-психологическая. Целью нашей статьи является характеристика *социальной подсистемы личностных особенностей несовершеннолетних с делинквентным поведением*. Данная подсистема представляет собой богатую эмпирическую информацию о социальном статусе, множестве связей и социальных ролей, которые определяют личность несовершеннолетнего делинквента как субъекта и объекта общественных отношений. «Социально-демографические свойства, – пишет Г.Г. Шиханцов, – являются существенным компонентом обобщенного представления о личности преступника (делинквента) и имеют важное значение для разработки и осуществления мер профилактики» [2, с. 113]. В рас-

смаатриваемой подсистеме мы выделим три ее основных структурных элемента.

*Социальная зрелость.* Социально-психологические исследования свидетельствуют о том, что многим подросткам-делинквентам присуще такое свойство, как социальная несостоятельность. Вот что об этом пишет В.В. Романов, автор учебника «Юридическая психология»: «Наибольшая криминогенная выраженность лиц более молодого возраста во многом объясняется не только их большой активностью, но и в значительной мере социальной незрелостью их личности, еще не завершившимся процессом социализации, низким уровнем культуры, отношений и поведения, примитивностью интересов, ценностных ориентаций, отсутствием устойчивых жизненных планов» [3, с. 267].

Социальная незрелость несовершеннолетних влечет за собой такое свойство, как отчуждение, т. е. нахождение на определенной социально-личностной дистанции от общества и его нравственно-правовых ценностей. Они отчуждены и от общества в целом, и от школы (класса) или существенно ослабили связь с ними. В социальном плане отчуждение представляет собой как бы уход подростка из межличностного взаимодействия, который имеет существенные социальные и психологические последствия, в том числе и девиантно-делинквентного поведения. Такие подростки обычно не понимают, чего от них требует общество, или понимают, но не желают эти требования выполнять.

*Правовое сознание.* Правовое невежество несовершеннолетних, совершающих различного рода преступления, – одна из характерных черт их личности. Но она вполне уживается в их сознании с некоторыми правильными нравственными представлениями о добре и зле, справедливости, чести, совести и т.п. Подростки в таких случаях не осознают внутренней несовместимости искаженных и правильных представлений, которая приводит к душевному дискомфорту в конкретных ситуациях, к борьбе мотивов, особенно в начале пути, ведущего к делинквентным действиям. По мере усиления личностных деформаций все чаще – под влиянием группового давления и внутренних ориентаций и предпочтений – ослабляется и искажается система контроля и саморегуляции. Поскольку у несовершеннолетних делинквентов нарушен или деформирован нормативный контроль, они оценивают социальную ситуацию не с позиций нравственно-правовых требований, а исходя из личных переживаний, обид, желаний. Словом, они характеризуются стойким нарушением социально-правовой адаптации.

На этом фоне особенно отчетливо проявляется еще один серьезный дефект правовых представлений и оценок несовершеннолетних, совершающих делинквентные поступки – отсутствие понимания того вреда, который они наносят. Они либо вовсе не задумываются над ущербом, наносимым их действиями, либо полагают, будто он наносится лишь отдельным людям, а не отношениям в обществе в целом. Значит, отсутствует представление об общественной опасности противоправных действий. Чтобы защитить свое душевное спокойствие, подростки предпочитают не замечать последствия своих действий и прибегают к своеобразной психологической защите, которая позволяет им самообманываться и искажать реальность. Способы психологической защиты весьма разнообразны: подыскивание рациональных доводов для оправдания своего неблагоприятного поведения или своих неудач; перенесение собственных характеристик на других; отказ трезво воспринимать действительность; отрицание ответственности, наличие вреда, ущерба или жертвы и др.

*Досуговые интересы и потребности.* Стремление к достижению успехов в учебной и общественно полезной деятельности у подростков с девиантно-

делинквентным поведением замещено, как правило, досуговыми потребностями и интересами. Сама система оценок и предпочтений у подростков все больше ориентируется на эту сферу. Именно здесь фиксируются и гипертрофированные потребности и интересы, связанные с субкультурной активностью подростков и молодежи. В отличие от личности с позитивными, одобряемыми обществом интересами и потребностями, развитие их у правонарушителей часто идет как бы в обратном направлении.

Фактическое, в основном бесцельное, времяпрепровождение формирует соответствующий негативный интерес. Он закрепляется в привычках, которые, в свою очередь, ведут к формированию социально-негативных потребностей. Соответственно искаженному развитию потребностей на поведенческом уровне вырабатываются привычки к общественно опасным, противоправным способам их удовлетворения. Наличие явно выраженных негативных по своей социальной сущности потребностей и интересов к употреблению алкоголя, бесцельному пребыванию на улице, в подъездах и т. п. зафиксировано не менее чем у 2/3 лиц, совершивших те или иные правонарушения [4, с. 288]. В соответствующей среде высокой оценкой пользуются азартные игры, выпивки, демонстрация пренебрежения к нормам общественного поведения, культивируемая вражда к определенным группам подростков и т. п.

Культурная неразвитость сужает диапазон духовных интересов, что ведет к концентрации внимания на каком-то одном (случайно выбранном или наиболее доступном) виде деятельности. Формируется прямолинейное, некритическое отношение к своему хобби, которое со временем становится заменителем духовной жизни, видом наркотика. Культурная (духовная) ограниченность сопровождается, как правило, нетерпимостью к любому инакомыслию, агрессивным отношением ко всему, что выходит за рамки собственных представлений. Социальное поведение делинквентов-подростков, входящих в состав организуемых групп, отличается ориентацией на приобщение к вещественным символам городской жизни (радио- и видеоаппаратура, мотоциклы, спортивная символика и др.), демонстративностью поведения, «экзотичность» внешнего вида. Вместе с тем для таких подростков характерен высокий уровень конформизма не только по отношению к своей компании, но и к обществу в целом.

Нами представлена обобщенная социально-психологическая характеристика несовершеннолетних с девиантно-делинквентным поведением. Вполне понятно, что отмеченные выше возрастные, социальные и психологические особенности несовершеннолетних с делинквентным поведением имеют различную степень выраженности, разнообразные сочетания и приводят к разным поведенческим реакциям. Тем не менее, они позволяют увидеть существенные отличия личности обычного, законопослушного подростка от того, который нарушает нравственно-правовые нормы и обладает устойчивыми стереотипами антиобщественного поведения.

#### Список цитируемых источников:

1. Добренков, В.И. Фундаментальная социология: в 15 т. Т. VI: Социальные деформации / В.И. Добренков, А.И. Кравченко. – М.: ИНФРА-М, 2005. – 1074 с.
2. Шиханцов, Г.Г. Криминология: учеб. пособие / Г.Г. Шиханцов. – Минск: Тесей, 2006. – 296 с.
3. Романов, В.В. Юридическая психология: учебник / В.В. Романов. – М.: Юристъ, 1998. – 488 с.
4. Криминология: учебник / под ред. акад. В.Н. Кудрявцева, проф. В.Е. Эминова. – М.: Юристъ, 1997. – 512 с.



## ЧЕРЧЕНИЕ КАК ОДНО ИЗ ВАЖНЕЙШИХ СРЕДСТВ РАЗВИТИЯ ЛИЧНОСТИ ШКОЛЬНИКА

Хоботова А.О., магистрантка

(г. Витебск, УО «ВГУ им. П.М. Машерова»)

Научный руководитель – Рыбакова Т.И., кандидат педагогических наук, доцент

Сегодня учащиеся, находящиеся на пороге изучения черчения, порой представляют его лишь как предмет, при изучении которого они научатся выполнять чертежи, овладеют навыками графической деятельности. Но разве черчение ограничивается только одной стороной – графической? Задача педагога разъяснить и показать в процессе обучения черчению ошибочность данного мнения и ввести учащихся в удивительный мир, способствующий всестороннему развитию личности – в мир черчения.

В современной школе черчение является той учебной дисциплиной, при изучении которой учащиеся не только овладевают процессами оперирования различными видами графических изображений, но и развиваются умственно и духовно. Хотя, без сомнения, графические изображения и графическая деятельность – это важнейшие составляющие учебной дисциплины «Черчение». Но графическая деятельность учащихся призвана не только развивать навыки выполнения чертежей, она так же приобщает их к невербальному интернациональному языку человечества – графическому языку.

Графический язык – язык графических изображений – это основа формирования графической культуры, являющейся в нынешних условиях ценнейшим достоянием всякого образованного человека [1]. Вклад черчения в приобщение учащихся к графическому языку не оценим, как и его развивающие функции. Ведь черчение также способствует всестороннему развитию личности и формированию ключевых образовательных компетенций. Уроки черчения формируют и развивают:

- пространственные представления;
- пространственное воображение;
- логическое, образное и пространственное мышление;
- общекультурный компонент графической грамотности;
- эстетическую восприимчивость и художественный вкус;
- зрительную память;
- речь.

Не будем ограничиваться простым перечислением и рассмотрим на конкретных примерах, как те или иные учебные задания по черчению способствуют развитию личности учащегося.

*Развитию пространственных представлений и пространственного воображения у учащихся способствуют различные упражнения и задачи, вот лишь некоторые из них:*

- выполнение аксонометрических изображений предметов по их чертежам;
- дочерчивание линий на чертеже, руководствуясь наглядным изображением изделия;
- анализ формы предмета путём мысленного расчленения его на простейшие геометрические тела;
- изменение пространственного положения предмета;
- изменение формы предмета путём удаления его частей;
- изменение взаимного расположения частей детали;
- моделирование изделий [2, с. 23].

Упражнения по техническому рисунку развивают *глазомер*, способствуют

обретению *навыков свободных и плавных движений руки* при нанесении изображения на бумагу. Также при выполнении технического рисунка можно говорить и о развитии *эстетического вкуса и художественно восприятия*, чему способствует выбор композиции и штриховки, передача светотени.

Развитию эстетического вкуса и художественного восприятия способствуют и творческие задачи, например вычерчивание орнаментов с применением геометрических построений, создание изображений при помощи различных видов сопряжений, а также оформление чертежей шрифтовыми надписями.

Упражнения устного характера, такие как, например, анализ формы предметов, упражнения на чтение чертежей не только стимулируют *мыслительную активность* учащихся, но и *развивают речь*, так как подобные упражнения связаны с речемыслительной деятельностью.

Во время общения на уроках черчения (между учащимися, учащимися и педагогом), а также во время выполнения графических работ происходит *воспитание положительных качеств личности* у учащихся (трудолюбие, ответственность, отзывчивость, аккуратность, самостоятельность и др.).

Одним словом, все виды графической деятельности учащихся на уроках черчения направлены на развитие и формирование различных качеств личности, и графическая деятельность выступает не конечной и не единственной целью изучения черчения. Процесс решения графических задач является средством развития эстетического восприятия и художественного вкуса, пространственных представлений и воображения, логического мышления, речи. К тому же, через графическую деятельность на уроках черчения у учащихся реализуются и развиваются такие познавательные процессы, как *восприятие, ощущение, представление, мышление, запоминание и многие другие*. А при выполнении чертежей эти процессы к тому же сочетаются с *кинестезическими и моторными функциями рук*.

Не следует забывать и о том, что учебная дисциплина «Черчение» так же расширяет кругозор учащихся, приобщает их к международному графическому языку. Черчение знакомит учащихся с такими профессиями, как инженер, архитектор, строитель, проектировщик, художник, дизайнер, что *способствует осознанному выбору профессии*. А применение современных информационных технологий при обучении черчению способствует подготовке учащихся к дальнейшей *профессиональной деятельности на высоком уровне*.

В заключение хочется отметить, что «Черчение» – удивительный и всесторонний предмет! Где, как не на уроке черчения учащийся может почувствовать себя и художником, и архитектором, и дизайнером, и инженером? На каком ещё уроке предоставляется возможность как просто вычертить синусоиду, так и спроектировать сказочный город будущего, выполнить чертёж или создать международный документ, который будет понятен человеку в любой другой стране мира? Какой предмет, кроме черчения, так гармонично и всесторонне способствует личностному развитию учащихся? Всё это лишь малая часть того, что дисциплина «Черчение» способно дать учащимся. Этот удивительный, всеохватывающий предмет в руках грамотного педагога - волшебный инструмент благотворного воздействия на ум и душу ученика.

#### Список цитированных источников:

1. Альхименок, А.А. Графический язык в системе школьного образования/ А.А. Альхименок // Искусство и культура. – 2011. - №2 (2). - С. 135-141.
2. Методика обучения черчению: Учебное пособие для студентов и учащихся худож.-граф. спец. учеб. заведений / В.Н. Виноградов [и др.]; под общ. ред. Е.А. Василенко. – М.: Просвещение, 1990. – 176 с.

## ДИДАКТИЧЕСКАЯ ИГРА КАК СРЕДСТВО ЭКОЛОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ

**Ходанович О.Г.**, студентка 4 курса  
(г. Брест, УО «БрГУ им. А.С. Пушкина»)

Научный руководитель – Казаручик Г.Н., кандидат педагогических наук, доцент

Актуальность исследования обуславливается двумя основными концептуальными положениями: во-первых, необходимостью сохранения среды обитания человека в условиях современной экологической ситуации, т. е. обеспечения естественной основы жизни и деятельности человека, без которой невозможно его благополучие; во-вторых, необходимостью гармоничного развития личности, которое включает в себя гуманистическое мироощущение, связанное с восприятием природы. Поэтому формирование нового типа отношения человека к природе, их гармонизация становятся одной из главных задач образования.

Основные положения концепции экологического образования разработаны в трудах И.Т. Гайсина, А.Н. Захлебного, И.Д. Зверева, Г.Н. Каропы, Н.К. Катович, С.С. Кашлева, А.Н. Сидельковского, Г.П. Сикорской, И.Т. Суравегиной, А.Г. Шевцова, Т.П. Южаковой. Учеными определены цели, задачи, принципы и содержание экологического образования, сформулированы ведущие идеи и категории данной области психолого-педагогической науки.

Одним из важнейших принципов экологического образования является принцип непрерывности. При этом под непрерывностью понимается взаимосвязанный процесс обучения, воспитания и развития человека на протяжении всей его жизни. Особую роль в этом процессе занимает период дошкольного детства, когда закладываются основы мировоззрения человека, формируется его отношение к окружающему миру. Поэтому дошкольным учреждениям принадлежит важное место в воспитании личности, способной жить в гармонии с собой, обществом, природой, в системе подготовки молодого поколения к рациональному природопользованию.

Отдельные аспекты экологического образования дошкольников изучались Н.Н. Вересовым, Н.А. Гунягой, С.Н. Николаевой, Г.И. Островской, Л.И. Пономаревой, Н.А. Рыжовой, В.Г. Фокиной, Л.Т. Шанасыровой, И.А. Шарাপовой и др. Вместе с тем весьма актуальным остается вопрос о совершенствовании системы работы дошкольных учреждений по экологическому образованию детей, которое предполагает прежде всего подбор и использование адекватных форм организации, методов и средств воспитания и обучения дошкольников. Особую значимость данная проблема приобретает в условиях гуманизации педагогического процесса, предусматривающего применение демократического стиля общения воспитателя и воспитанников, способствующего развитию познавательного интереса и самостоятельности детей, успешному усвоению ими знаний и умений, свободному ориентированию в окружающей действительности.

Большие возможности для решения указанных задач заложены в игре – ведущем виде деятельности в дошкольном возрасте. Через игру ребенок познает окружающий мир, овладевает духовными ценностями, усваивает предшествующий социальный опыт. Благодаря взаимодействию воспитателя и воспитанников в игровой деятельности происходит отказ от авторитарного стиля воспитания и обучения детей.

Среди многообразия видов детских игр особое место занимает дидактическая игра, которая традиционно рассматривается как средство умственного вос-

питания дошкольников (В.Н. Аванесова, В.Р. Беспалова, З.М. Богуславская, Р.И. Жуковская, В.В. Колечко, А.А. Смоленцева, Е.И. Тихеева и др.). Однако исследования А.К. Бондаренко, А.В. Запорожца, А.Н. Леонтьева, Г.И. Толкачевой и др. показали возможности дидактической игры в разностороннем воспитании личности ребенка-дошкольника. Именно это положение ученых дало нам основание предположить, что использование дидактических игр будет содействовать эффективности процесса экологического образования.

С целью проверки выдвинутой гипотезы был разработан и проведен педагогический эксперимент, включающий три этапа: констатирующий, преобразующий и контрольный.

Цель констатирующего этапа заключалась в определении уровня экологической образованности детей старшего дошкольного возраста на начало проведения эксперимента. Так, мы смогли констатировать, что значительных различий в уровне экологической образованности детей экспериментальных и контрольных групп (ЭГ и КГ) нет. Фрагментарность и поверхностность представлений не способствовала осознанию детьми природы как единого целого, затрудняла их практическую ориентировку в природе, не формировала эмоционально-положительное отношение к живым существам. В то же время результаты констатирующего этапа эксперимента дают основание предполагать, что детям 5–6 лет доступно усвоение элементарных экологических представлений, понимание нравственного смысла своих действий и поступков в природе, потому что даже без целенаправленного обучения и воспитания определенная часть детей ЭГ и КГ имеют высокий уровень экологической образованности (12,64% дошкольников ЭГ и 11,98% КГ продемонстрировали высокий уровень экологических представлений о признаках живого и его целостности; 16,09% ЭГ и 13,77% КГ имеют выраженную положительную направленность отношения к природе; 5,75% ЭГ и 7,19% КГ продемонстрировали высокий уровень умений и навыков по уходу за природными объектами). Вместе с тем, значительная часть детей имеют низкий уровень экологической образованности (35,06% дошкольников ЭГ и 32,93% КГ показали низкий уровень сформированности представлений о взаимосвязях в природе, для 24,14% детей ЭГ и 21,56% КГ характерна отрицательная направленность отношения к природе).

Выявленные в ходе констатирующего этапа эксперимента неиспользованные дошкольными учреждениями воспитательные резервы помогли определить основные пути решения задачи экологического образования старших дошкольников в процессе дидактических игр на преобразующем этапе.

В соответствии с содержанием экологического образования, предусматривающего расширение и углубление экологических представлений детей, развитие у них эмоционально-ценностного отношения к природе, формирование мотивов, а также умений экологически целесообразной деятельности, нами были разработаны, подобраны и модифицированы дидактические игры, объединенные в три группы:

- дидактические игры для расширения и углубления экологических представлений;
- дидактические игры для воспитания эмоционально-ценностного отношения к природе;
- дидактические игры, направленные на приобщение к экологически ориентированной деятельности.

Разработка серии дидактических игр для формирования экологических представлений велась с учетом тех представлений, которые могут быть сформированы у детей старшего дошкольного возраста:

- о многообразии и разнообразии природных объектов, о растениях и животных как живых организмах;
- о взаимосвязях и взаимозависимостях в природе (между неживой и живой природой, между объектами живой природы);
- о человеке как части природы;
- о культуре поведения в природе.

Процесс формирования экологических представлений у детей шел от усвоения ими знаний об особенностях жизни конкретных организмов, отдельных связей и межвидовых отношений к установлению цепочки биоценологических связей и на их основе – к освоению закономерностей функционирования различных природных сообществ; от знаний о человеке как части природы к пониманию взаимосвязи его с другими объектами природы, взаимовлияния их друг на друга.

Дидактические игры, направленные на обогащение экологических представлений старших дошкольников, проводились чаще всего с небольшими подгруппами детей. Игры использовались вариативно в зависимости от уровня сформированности экологических представлений, который дошкольники продемонстрировали на констатирующем этапе исследования.

Само по себе наличие экологических представлений не гарантирует экологически целесообразного поведения личности. Для этого необходимо еще и соответствующее отношение к природе. Оно определяет характер целей взаимодействия с природой, его мотивов, готовность поступать с точки зрения экологической целесообразности. Исходя из этого, в экспериментальной работе значительное место нами было отведено разработке и апробации дидактических игр, содержание которых непосредственно направлено на развитие эмоционально-ценностного отношения к природе.

Уже в процессе освоения экологических представлений у детей происходило формирование эмоционального отношения к растительному и животному миру. Формируя у детей теплое, любовное отношение к реальной природе, конкретному ее объекту или явлению, мы помогали им прочувствовать и осмыслить красоту и совершенство в природе, особенно на экскурсиях, сопровождаемых эмоциональными беседами. А для того, чтобы конкретизировать отношение к природе, сделать его более осмысленным, помочь ребенку обобщить впечатления от наблюдений, использовали специальные дидактические игры.

Суть дидактических игр данного блока состояла в том, что дошкольники при непосредственном контакте с объектами природы (наблюдении или более близком контакте: прикосновении к растению, поглаживании ствола, листьев и т. д.) должны были рассказать что-либо интересное об объекте природы. Это могли быть особенности внешнего вида, роста, развития, ухода, или случаи бережного (жестокоего) отношения людей к растениям, животным.

Важным показателем экологической образованности дошкольников является их участие в деятельности, имеющей экологически ориентированный характер, в процессе которой углубляются и закрепляются полученные ранее экологические представления и проявляется активное гуманное отношение к природе. Учитывая положение психологов и педагогов о том, что отличительной особенностью труда детей является его близость к игре, трудовая деятельность экологического содержания организовывалась нами с включением в нее дидактических игр.

Серия дидактических игр, разработанная нами для приобщения дошкольников к активной экологической деятельности, отличается от игр предыдущей серии большей занимательностью, динамичностью (некоторые дидактические игры содержат элементы подвижных игр) и меньшим напряжением мыслительной деятельности. Основная цель дидактических игр данной серии состояла в том, чтобы сформировать у дошкольников мотивацию к экологической деятельности: вызвать у них интерес и желание ухаживать за природными объектами; эмоционально настроить детей на тот или иной вид труда; активизировать их в процессе выполнения поручений.

Для подтверждения выдвинутой гипотезы и выявления эффективности формирующего этапа эксперимента был проведен контрольный этап. Результаты диагностики показали, что уровень экологической образованности детей ЭГ стал намного выше, не только по сравнению с началом учебного года, но и по сравнению с дошкольниками КГ (см. таблицу). Так, значительно шире и глубже стали экологические представления ребят. У дошкольников КГ также несколько повысился уровень представлений, однако, эти изменения касаются главным образом увеличения количества представлений о многообразии природных объектов. У детей же ЭГ наряду с этим наблюдалась способность устанавливать взаимосвязи в природе, уверенно ориентироваться в правилах поведения в природе и придерживаться их. Последнее стало возможным благодаря развитию эмоциональной сферы детей, способности видеть прекрасное в природе, адекватно реагировать на поступки сверстников и взрослых, оценивать их с точки зрения экологической целесообразности.

Таблица – Уровень экологической образованности детей ЭГ и КГ на констатирующем и контрольном этапах эксперимента

Условно выделенные уровни	Экспериментальная группа				Контрольная группа			
	констатирующий этап		контрольный этап		констатирующий этап		контрольный этап	
	абсол. числа	%	абсол. числа	%	абсол. числа	%	абсол. числа	%
Высокий	4	13,3	9	30	3	9,7	5	16,1
Средний	14	46,7	15	50	17	54,9	18	58,1
Низкий	12	40	6	20	11	35,4	8	25,8

Проведенное исследование позволяет сделать вывод о том, что положительной динамике экологической образованности детей старшего дошкольного возраста содействует использование дидактических игр экологического содержания, включающей три серии: игры для расширения экологических представлений детей, развития у них эмоционально-ценностного отношения к природе и приобщения к экологически целесообразной деятельности.

Дидактические игры содействуют эффективному решению задач экологического образования детей старшего дошкольного возраста при следующих условиях. Во-первых, при реализации комплексного подхода в использовании дидактических игр, который предусматривает подбор игр с учетом задач экологического образования, вариативное их использование, оптимальное сочетание экологических игр с другими методами и средствами. Во-вторых, при обеспечении сочетания интеллектуального, эмоционального восприятия старшими дошкольниками материала дидактических игр и разнообразных практических действий. В-третьих, при реализации индивидуально-дифференцированного подхода во взаимодействии взрослого с детьми в процессе проведения дидактических игр. В-четвертых, при создании развивающей предметно-пространственной среды с включением атрибутики для самостоятельной организации детьми игровой деятельности экологического содержания.

## ПРИБЛИЖЕНИЕ СТАРШИХ ПОДРОСТКОВ С ДЕВИАНТНЫМ ПОВЕДЕНИЕМ К ЗДОРОВОМУ ОБРАЗУ ЖИЗНИ

**Чабурко О.О.**, студентка 5 курса  
(г. Брест, УО «БрГУ им. А.С. Пушкина»)

Научный руководитель – Казаручик Г.Н., кандидат педагогических наук, доцент

Подростковый возраст – самый трудный и сложный из всех детских возрастов. Его еще называют переходным возрастом, потому что «в течение этого периода происходит своеобразный переход от детства к взрослости, от незрелости к зрелости, который пронизывает все стороны развития подростка: анатомо-физиологическое строение, интеллектуальное, нравственное развитие, а также разнообразные виды его деятельности» [1, с. 92].

Как правило, в этом возрасте у подростков возникают проблемы со взрослыми: из позиции подчинения подросток пытается перейти в позицию равенства. Одновременно изменяется и характер взаимоотношений со сверстниками, появляется потребность в общении с целью самоутверждения, что в неблагоприятных условиях может привести к различным формам отклоняющегося поведения; повышенный интерес к вопросам интимной жизни человека, что может приводить к асоциальным нарушениям сексуальной жизни подростка.

Подростков, чье поведение отклоняется от принятых в обществе правил, норм поведения, называют трудными или трудновоспитуемыми. Под трудновоспитуемостью понимается «сопротивление педагогическим воздействиям, которое может быть обусловлено самыми разнообразными причинами, связанными с усвоением некоторых социальных программ, знаний, навыков, требований и норм в процессе целенаправленного обучения и воспитания» [2, с. 215].

Трудновоспитуемость подростка, несоблюдение им норм и правил, установленных в обществе, в науке рассматривается через явление, которое называется девиация. Девиация (отклонение) является одной из сторон явления изменчивости, которое присуще как человеку, так и окружающему его миру. Девиации включают в себя девиантное, делинквентное и криминальное поведение.

Девиантное поведение – один из видов отклоняющегося поведения, связанный с нарушением соответствующих возрасту социальных норм и правил поведения, характерных для микросоциальных отношений (семейных, школьных) и малых половозрастных социальных групп. То есть этот тип поведения можно назвать антидисциплинарным. Типичными проявлениями девиантного поведения являются ситуационно обусловленные детские и подростковые поведенческие реакции, такие как: демонстрация, агрессия, вызов, самовольное и систематическое отклонение от учебы или трудовой деятельности; систематические уходы из дома и бродяжничество, пьянство и алкоголизм детей и подростков; ранняя наркотизация и связанные с ней асоциальные действия; антиобщественные действия сексуального характера; попытки суицида.

В своем исследовании мы поставили цель: изучить отношение к здоровому образу жизни старших подростков с девиантным поведением и определить способы социально-педагогического сопровождения этих подростков в условиях учреждений образования и семьи.

В исследовании приняли участие 19 старших подростков средних общеобразовательных школ г. Бреста с девиантным поведением. В качестве методов исследования использовались: 1) анкетирование, посредством которого мы выяснили отношение школьников к своему здоровью, его место среди других жизнен-

ных ценностей, отношение учащихся к курению, алкоголю, наркотическим и токсическим веществам; 2) беседа со специалистами учреждений образования (социальными педагогами, психологами, учителями).

Опрос показал, что 100% респондентов курят и с разной периодичностью употребляют спиртные напитки; 21% пробовали употреблять наркотики и токсические средства. Из числа детей и подростков, злоупотребляющих психоактивными веществами, около 41,2% детей впервые встретились с наркотическим средством в возрастном периоде от 11 до 14 лет (в том числе дома, на дискотеках и клубах – 32%; в компаниях – 52,3%; в учебных заведениях – 5,8%; в одиночестве – менее 4%). Только 44% опрошенных рассматривают здоровье как ценность.

Специалисты учреждений образования, где учатся эти дети, выделили следующие типы девиантного поведения старших подростков: 1) агрессивнo-насильственное поведение, включая оскорбления, побои, садистские действия, направленные, в основном, против сверстников; 2) корыстное поведение, включая мелкие кражи, вымогательство и другие имущественные посягательства, связанные со стремлением получить материальную выгоду. Девиантное поведение выражается не только во внешней, поведенческой стороне, но и во внутренней, личностной, когда у подростка происходит деформация ценностных ориентации, ведущая к ослаблению контроля системы внутренней регуляции.

Социальные педагоги отмечали, что большинство старших подростков из неблагополучных семей, где один или оба родителя ведут аморальный и паразитический образ жизни, игнорируют базовые потребности ребенка в пище, одежде, медицинских услугах, образовании, санитарно-гигиенических условиях жизни, ограничивают возможности личностного развития подростков, вовлекают в потребление алкоголя, токсических веществ, принуждают к непосильному труду. Таким образом, нездоровый аморальный образ жизни родителей не содействует формированию умений здорового образа жизни у детей. В свою очередь употребление алкоголя, наркотических, токсических веществ провоцирует отклонения в поведении старших подростков от общепринятых норм морали и права.

Вышеизложенное дает нам основание предположить, что формирование у старших подростков с девиантным поведением умений здорового образа жизни будет выступать одним из важнейших средств их успешной социализации, регулирования их поведения в социуме, профилактики отклоняющегося поведения. Выражение «В здоровом теле – здоровый дух» актуально и в наши дни. Проведенное нами исследование позволило определить наиболее эффективные способы формирования умений здорового образа жизни и профилактики отклоняющегося поведения у старших подростков. Данная работа должна включать в себя следующие компоненты: а) образовательный компонент – углубление знаний о ценностях здорового образа жизни и поведенческих навыках, облегчающих следование здоровому образу жизни, формирующих умение делать собственный выбор в отношении здорового образа жизни; б) психологический компонент – углубление знаний о себе, своих чувствах, формах реагирования, особенностях принятия решений; формирование позитивной концепции самосознания у ребенка; в) социальный компонент – активное формирование навыков коммуникативности и общения, социальных навыков, необходимых для социальной адаптации, здорового образа жизни.

Но старания учреждений образований не всегда принесут желаемый результат, если не будет задействована семья. В ситуации с подростками с девиантным поведением из неблагополучных семей работа с родителями крайне затруднена. Однако развитие социальной и психологических служб как в учебных заведениях, так и в территориальных центрах социального обслуживания населения



позволяет реализовать и это направление деятельности. Во-первых, следует выявлять родителей, готовых участвовать в оказании социальной поддержки другим семьям, создание из таких, действительно настроенных, родителей групп родительской поддержки для «трудных» семей данного класса, данной школы; во-вторых, налаживание через работу групп родительской поддержки постоянных контактов со взрослыми членами дисфункциональных семей, выявление родителей с «риском» алкоголизации и наркотизации, эмоционально пренебрежительного или жестокого отношения к детям. Для них через помощь групп родительской поддержки может быть организована соответствующая социально-психологическая помощь или консультирование по специальным наркологическим проблемам у специалистов наркологической службы. Практически это направление первичной профилактики связано с оказанием медико-консультативной и в некоторых случаях психокоррекционной помощи родителям, которые находятся в условиях внутрисемейного дистресса.

Проведенное исследование позволило определить педагогические условия формирования умений здорового образа жизни старших подростков с девиантным поведением: а) совершенствование физического и духовного развития детей; б) формирование позитивного и ответственного отношения учащихся к собственному здоровью и образу жизни; в) развитие самооценки и стремления к адекватным формам самоактуализации; г) выработка отрицательного отношения к вредным привычкам, обучение методам избавления от них; формирование представлений о последствиях вредных привычек на организм учащихся; д) укрепление физического, психического и морального здоровья семьи.

Список цитированных источников:

1. Алемаскин, М.А. Воспитательная работа с подростками / М.А. Алемаскин. – М.: Просвещение, 1979. – 142 с.
2. Социальная педагогика : учеб. пособие / под ред. М.А. Галагузовой. – М.: Издательский центр «Академия», 2001. – 286 с.

## **О ЗНАЧЕНИИ ПОГОВОРОК И ПОСЛОВИЦ ДЛЯ ОСМЫСЛЕНИЯ ПОДТЕКСТА БАСЕН**

**Шавалда Ю.А.**, студентка 5 курса

(г. Витебск, УО «ВГУ им. П.М. Машерова»)

Научный руководитель – Кунтыш М.Ф., кандидат филологических наук, доцент

Забавой он людей исправил,  
Сметая с них пороков пыль;  
Он баснями себя прославил,  
И слава эта - наша быль.  
И не забудут этой были,  
Пока по-русски говорят:  
Ее давно мы затвердили,  
Ее и внуки затвердят.

*Кн. П. Вяземский*

Как известно, басня является благодарным материалом для размышлений о многозначности художественного образа.

Басня — это стихотворное или прозаическое литературное произведение воспитательного, сатирического характера. В конце басни обязательно содержится краткое нравоучительное заключение — так называемая мораль в виде различных пословиц и поговорок, большинство из которых уже употребляются нами как самостоятельные выражения и могут вступать в синонимичные отношения. Действующими лицами обычно здесь выступают животные, растения, вещи, в чьих образах олицетворяются нравы людей, в забавной и занимательной форме восхваляются добродетель, осмеиваются недостатки, слабости и пороки людей.

Таким образом, басня помогает у детей сформировать установку на художественное восприятие, так как этому способствует подчеркнута условный и замкнутый мир басни, ее неопределенное пространство и время, аллегорические персонажи, уже знакомые детям по сказкам о животных; расширяет представления ребенка о мире пословиц, развивает умения анализировать, сопоставлять, видеть скрытый смысл.

Но проблема восприятия скрытого смысла представляется сегодня малоизученной. Однако значение исследований в этом направлении всё возрастает. Так как информационные процессы в современном обществе требуют от личности достаточно высокого уровня коммуникативной компетенции, навыков эффективной переработки информации. И для того чтобы сформировалась такая личность, отвечающая требованиям современности, уже с детских лет нужно уделять особое внимание вопросам, заключающим в себе понимание подтекста и переносного смысла.

Понимание условности речи необходимо начинать развивать у детей как можно раньше: буквально с первых классов начальной школы (а иногда, и в старшем дошкольном возрасте), открывая все новые рубежи познания. Проникновение же в суть сказанного, поиск скрытого в слове смысла является необходимым условием дальнейшего полноценного развития детей. В достижении таких результатов помогает работа с баснями, где особого внимания заслуживают крылатые выражения, поговорки и пословицы.

Следовательно, мы отсюда понимаем актуальность поставленной проблемы о значении работы над басней, над её подтекстом, то есть ухода от дословного понимания пословицы и басни.

Целью данной работы является выявление скрытого смысла басен, пословиц и поговорок.

Объектом является процесс формирования умений анализировать подтекст.

Предметом является умение актуализировать скрытую информацию басен, пословиц и поговорок.

Для решения же этих задач, мы предлагаем для учащихся младших классов следующие задания:

I. «Два в одном»

Детям предлагаются фразеологизмы, у которых есть омонимичные свободные словосочетания и необходимо привести контексты употребления этих устойчивых выражений:

Белое пятно – пятно на одежде и какой-то неизученный вопрос;

Бросаться в глаза – бросить что-то в глаза и останавливать на себе внимание;

Бросать перчатку – уронить перчатку и сделать решающий вызов кому-то;

Взять в свои руки - схватить руками и подчинить (кого-то) своей воле;

Длинный язык – сильно удлинённый по форме язык и неумение хранить тайну;

Сердце болит – сильные сердечные приступы и беспокойство, переживание за кого-либо;

## II. «Третий лишний»

В каждом наборе, состоящем из трёх пословиц, предлагается отыскать 2 сходные по смыслу:

1. Собирай по ягодке, - наберешь кузовок.  
Море переплыть – не поле перейти.  
По капле и море собирается.
2. Волков бояться, - в лес не ходить.  
Лягушек бояться - в реке не купаться.  
В своём болоте и лягушка поёт.
3. Волки сыты, и овцы целы.  
С волками жить, - по-волчьи выть.  
С воронами летать, - по-вороньи каркать.
4. С возу упало, - пиши пропало.  
Было, да сплыло.  
Воз возу не равен.
5. Не откладывай на завтра то, что можешь сделать сегодня.  
Куй железо, пока горячо.  
В огне и железо плавится

Далее можно предложить детям обосновать свой выбор, помогая отыскивать аргументы и доказательства выбора, обсуждая их с классом и поощряя наиболее удачные. Делается это с целью проверки степени осознанности сделанного выбора.

## III. «Сходные по смыслу»

Ребёнку предлагается внимательно прочитать басню, попытаться очень кратко, не пересказывая сюжета, подумать, о чём главную мысль басни и попытаться сформулировать её. Потом прочесть приведенные ниже пословицы и отыскать среди них сходные с басней по смыслу. Для того чтобы заинтересовать ребёнка, мы предлагаем обыграть это задание: предложить представить, что басня – это мама, а пословица – её ребёнок, и нужно помочь маме-басне найти своего ребёнка-пословицу среди чужих, не похожих на неё; как и любой ребёнок похож на свою мать, так и наша пословица сходна с басней смыслом:

1. Басня «Лисица и виноград»  
Пословицы: Видит кот молоко, да рыло коротко.  
Лиса придет – и курица раскудахчется.
2. Басня «Лягушка и вол»  
Пословицы: Лягушек бояться, - в реке не купаться.  
Загляделась курица на утиные яйца, - зад разорвался.
3. Басня «Лев на ловле»  
Пословицы: Волк волка не съест.  
Всем по семь, хозяину – восемь, хозяйке – девять, что ровно делит.

Таким образом, работу по формированию понимания подтекста и переносного смысла мы осуществили на базе УО «Долгопольской средней школы» в процессе использования выше перечисленных заданий в 4 классе. Работа заключалась в поиске сходного по смыслу содержания (наборы пословиц, фразеологизмов, басен) и обсуждении этих вариантов с детьми в процессе индивидуальной работы. Но далее мы собрали ребят и поиграли с ними, используя приведенные выше задания. Тогда каждый ребенок, услышав ответы своих товарищей, мог намного лучше фантазировать, оценить свои возможности, сопоставив их с другими, даже появился и элемент соревнования, который очень заражал и стимулировал детей к дальнейшим действиям.

Проведённая выше работа детям очень понравилась, они были увлечены работой, заметно улучшилось настроение, появился интерес к подобным видам занятий, проявлялись старание и любознательность.

Список цитированных источников:

1. Мищенко, Л.В. 150 лучших развивающих игр для детей 7-10 лет. – Ярославль: Академия развития, 2009. – 224 с.: ил. – (Золотая коллекция игр).
2. Овчинникова, Т.Н. О смысле слова: методическое пособие. Обучение детей младшего школьного возраста пониманию смысла прочитанного. М. - 2006. – 65 с.

## **ПРИМЕНЕНИЕ ДИДАКТИЧЕСКИХ ИГР НА УРОКАХ МАТЕМАТИКИ В НАЧАЛЬНЫХ КЛАССАХ**

**Шараг А.В.**, студентка 4 курса  
(г. Витебск, УО «ВГУ им. П.М. Машерова»)

Научный руководитель – Левчук З.К., кандидат педагогических наук, доцент

Проблемы методов обучения сегодня приобретают всё большее значение. Этой проблеме посвящено множество исследований в педагогике и психологии. И это закономерно, т.к. учение – ведущий вид деятельности школьников, в процессе которого решаются главные задачи, поставленные перед школой: подготовить подрастающее поколение к жизни, к активному участию в научно-техническом и социальном процессе. Общеизвестно, что эффективное обучение находится в прямой зависимости от уровня активности учеников в этом процессе. В настоящее время дидакты пытаются найти наиболее эффективные методы обучения для активизации и развития у учащихся познавательного интереса к содержанию обучения. В связи с этим много вопросов связано с использованием на уроках занимательного материала. И среди них особое значение уделяется дидактическим играм.

В настоящее время появилось целое направление в педагогической науке – игровая педагогика, которая считает игру ведущим методом воспитания и обучения детей дошкольного и младшего школьного возраста, и поэтому упор на игру (игровую деятельность, игровые формы, приемы) – это важнейший путь включения детей в учебную работу, способ обеспечения эмоционального отклика на воспитательные воздействия и нормальных условий жизнедеятельности. В последние годы вопросы теории и практики дидактической игры разрабатывались и разрабатываются многими исследователями: А.П. Усовой, Е.И. Радиной, Ф.Н. Блехер, Б.И. Хачапуридзе, З.М. Богуславской, Е.Ф. Иваницкой, А.И. Сорокиной, Е.И. Удальцовой, В.Н. Аванесовой, А.К. Бондаренко, Л.А. Венгером.

Данная проблема рассматривается в работе В.А.Сухомлинского «О воспитании». В этой книге он знакомит нас со своими мыслями о воспитании детей в семье и школе, в том числе автор пишет об использовании игры: «...Игра – это огромное светлое окно, через которое в духовный мир ребёнка вливается живительный поток представлений, понятий об окружающем мире. Игра – это искра, зажигающая огонёк пытливости и любознательности» ([2], [93]). Продолжая работу Сухомлинского, в своей работе «Психология игры» Д.Б. Эльконин пишет, что игра влияет на развитие психических процессов: «Значение игры не ограничивается тем, что у ребёнка возникают новые по своему содержанию мотивы деятельности и связанные с ними задачи. В игре возникает новая психологическая форма мотивов» ([3], [277]). Продолжая работу Д.Б. Эльконина, Ш.А. Амонашвили в своей книге «В школу - с шести лет» описывает опыт обучения шестилетних

детей в школах, а также рассматривает проблему использования игры на уроках: «Дидактическая игра, если не делать из неё самоцель, может выполнить свою исключительную роль усиления сложного процесса учения, ускорения развития» ([1], [160]), что и определяет актуальность темы нашей статьи.

При написании статьи был использован такой метод психолого-педагогического исследования, как теоретический анализ психологической и педагогической литературы по проблеме (изучены работы В.А.Сухомлинского, Д.Б.Эльконина, Ш.А.Амонашвили).

Дидактические игры на уроках математики – современный и признанный метод обучения и воспитания, обладающий образовательной, развивающей, воспитательной функциями, которые действуют в органическом единстве. В процессе игры у детей вырабатывается привычка сосредоточиться, мыслить самостоятельно, развивать внимание, стремление к знаниям. Увлёкшись игрой, дети не замечают, что учатся, познают, запоминают новое, ориентируются в необычных ситуациях, развивают фантазию.

Игра занимает значительное место в первые годы обучения детей в школе. Вначале учащиеся интересуют только сама форма игры, а затем уже и тот материал, без которого нельзя участвовать в игре. В ходе игры учащиеся незаметно для себя выполняют различные упражнения, где им самим приходится сравнивать, выполнять арифметические действия, тренироваться в устном счёте, решать задачи. Игра ставит учащихся в условие поиска, пробуждает интерес к победе, следовательно, дети стремятся быть быстрыми, находчивыми, чётко выполнять задания, соблюдая правила игры. В играх, особенно коллективных, формируются и нравственные качества ребёнка. В ходе игры дети учатся оказывать помощь товарищам, считаться с мнением и интересами других, сдерживать свои желания. У детей развивается чувство ответственности, коллективизма, воспитывается дисциплина, воля, формируется характер. Включение в урок игр и игровых моментов делает процесс обучения интересным и занимательным, создаёт у детей бодрое рабочее настроение, облегчает преодоление трудностей в усвоении учебного материала.

Очень многие дидактические игры заключают в себе вопрос, задание, призыв к действию, например: «Кто быстрее?», «Не зевать!», «Отвечай сразу», «Кто верней». Значительная часть игр даёт возможность сделать то или иное обобщение, осознать правило, которое только что изучили, закрепить, повторить полученные знания в системе, в новых связях. Игра содействует более глубокому усвоению пройденного материала. Например, при закреплении знания таблицы сложения с переходом через десяток можно использовать игру «Поймай рыбку». На доске висит таблица, на которой изображён аквариум с рыбками. На каждой рыбке записан один из следующих примеров:

7+8	9+6	9+7	16-8	13-6
9+3	14-6	15-7	18-9	8+5

Двое учащихся выходят к доске и начинают решать примеры. Остальные учащиеся выполняют задания в тетради. По истечении времени, отведённого на вычисления, ученики сверяют свои ответы с ответами на доске. Тот из учеников у доски, кто выполнил большее количество заданий, «поймал» больше рыбок. Он считается лучшим рыбаком в данной игре. Эту игру можно использовать при изучении таблицы умножения.

Для закрепления знаний таблицы сложения и вычитания в пределах 10 и таблицы умножения можно использовать игру «Самый быстрый почтальон».

Учитель раздаёт пяти ученикам по одинаковому числу карточек («писем»), на обратной стороне которых записаны выражения на сложение и вычитание (умножение или деление). Дети, сидящие за партами, изображают дома с номерами (они держат в руке цифры от 1 до 10, или ответы таблицы умножения). Почтальоны должны быстро определить на конверте № дома (найти значение выражения) и разнести письма в соответствующие дома (отдать детям, у которых карточки с цифрами, обозначающие ответы выражений, записанных на конвертах). Кто быстро и правильно разнесёт письма по назначению, тот самый быстрый почтальон.

Эти игры простые, но они позволяют в игровой форме повторить таблицы, внести в урок элемент соревнования, что ещё более способствует активизации деятельности учащихся, обязывает их быть собранными, внимательными.

Многие игры лучше строить на материале различной трудности. Это даёт возможность осуществлять индивидуальный подход, обеспечивать участие в одной игре учащихся с разным уровнем знаний. Например, учащимся дается самостоятельная работа в виде игры «Кто первый добежит до финиша?» Так как это игра, учащиеся чувствуют себя свободно, поэтому уверенно и с интересом приступают к работе. Каждый получает карточку с заданием-задачей. Задача у всех одна и та же, но степень помощи к её решению для каждого ученика разная. Хорошо подготовленным учащимся предлагается решить задачу по краткой записи, составив по ней выражение; слабо успевающим ученикам – составить задачу по краткой записи и закончить её решение.

*Карточка № 1*

	ЦЕНА	КОЛИЧЕСТВО	СТОИМОСТЬ
1 покупатель	Одинаковая	7м	На 18 руб. больше
2 покупатель	Одинаковая	5м	?

*Карточка № 2*

	ЦЕНА	КОЛИЧЕСТВО	СТОИМОСТЬ
1 покупатель	Одинаковая	7м	На 18 руб. больше
2 покупатель	Одинаковая	5м	?

Решение: 1)  $7-5=...$  (м)      2)  $18: ...=...$  (руб.)      3) ...

На таких уроках ставится цель привить любовь к математике учащимся с разными математическими способностями. Следовательно, включение в учебный процесс игры или игровой ситуации приводит к тому, что учащиеся, увлечённые игрой, незаметно для себя приобретают определённые знания, умения и навыки по математике.

Таким образом, дидактические игры особенно необходимы в обучении и воспитании детей младшего школьного возраста. Благодаря играм удаётся сконцентрировать внимание и привлечь интерес даже у самых несобранных учеников. Вначале их увлекают только игровые действия, а затем и то, чему учит та или иная игра. Постепенно у детей пробуждается интерес и к самому предмету обучения.

Список цитированных источников:

1. Амонашвили, Ш.А. В школу – с шести лет / Ш.А. Амонашвили. – М.: Педагогика, 1986. – 176 с.
2. Сухомлинский, В.А. О воспитании / В.А. Сухомлинский. – Издание 5-е. – М.: Издательство политической литературы, 1985. – 270 с.
3. Эльконин, Д.Б. Психология игры: монография / Д.Б. Эльконин. – М.: Педагогика, 1978. – 304 с.

## СПЕЦИФИКА РАЗВИТИЯ РЕБЕНКА В СОВРЕМЕННОМ ИНФОРМАЦИОННОМ ПРОСТРАНСТВЕ

**Шелегова О.**, студентка 3 курса  
(г. Минск, УО «БГПУ им. М. Танка»)

Научный руководитель – Овсяник Н.В., кандидат психологических наук, доцент

Актуальность темы статьи определяется особенностями социальной ситуации развития детства, сложившейся в настоящий момент в нашей стране. С.А. Бегичева и Н.П.Вайзман отмечают, что резкие изменения в обществе, произошедшие за последнее десятилетие, привели к трансформации социальной ситуации, росту эмоциональной напряженности и повышению риска социальной и психологической дезадаптации населения, что негативно сказалось на положении детей [1]. Неблагоприятные социальные условия привели к появлению большого количества детей с проблемами в развитии, с отклонениями в психофизическом здоровье, с нарушениями поведения, к явлению массовой дезадаптации с различными формами проявления, получившие название «детей группы риска». Современные дети находятся в достаточно агрессивном информационном потоке. Изобилие детских каналов, мультфильмов и мультсериалов захватывают детское воображение и трансформируют детскую психику [2]. Но необходимо определить, все ли то, что транслируется на «детских каналах» действительно может быть принято и переработано без ущерба для себя детской психикой.

Психологи обнаружили, что большинство производителей передают через мультяшные образы взрослую жизнь в действительности, никак не связанную с потребностями ребенка. Да и образ мультяшек, не говоря уже об их манере себя вести, тоже далеко не благотворно сказывается на сознании маленького телезрителя. После ряда исследований специалисты смогли точно определить, что так негативно влияет на детей. Женские образы, призванные олицетворять собой веками ценившиеся нежность, целомудрие и скромность, в большинстве американских мультиков представлены агрессивными красотками. Они то сами кого-то колотят, то буквально впечатываются в стену от сильных ударов врага.

Мало того что агрессия плоха сама по себе, но, согласитесь, после такого мультика вам будет сложно объяснить мальчику, что к женщинам нужно относиться ласково и бережно. Девочке, в свою очередь, придется доказывать, что поведение героини недостойно. И уж тем более потом им обоим будет не втолковать, что в отношениях мужчины и женщины важны романтика, уважение и взаимопонимание. Самый святой для ребенка образ матери зачастую представлен в виде старой вздорной мамыши, то и дело покрикивающей на своих отпрысков. Часто лица этих персонажей некрасивы, если не сказать, уродливы, фигура – бесформенная. Только представьте, какое отношение к материнству формируется у девочек, смотрящих на эту «красоту».

С этих позиций мы рекомендовали бы совместный просмотр детских фильмов и мультфильмов. Примером такого просмотра может послужить анимационный фильм снятый режиссёрами Марком Осборном и Джоном Стивенсоном «Кунг-фу панда». Главный герой мультфильма – панда По, которая мечтает стать великим воином кунг-фу, не обладая при этом никакими навыками борьбы. Воспитанием панды занимается его отец – гусь, который мечтает о том, чтобы его сын овладел кулинарным искусством, но, к сожалению, приготовление и продажа лапши его сына отнюдь не привлекает. Данный мультфильм позволяет понять ребенку то, что, если человек хочет чего-то достичь, необходимо знать свою цель,

зная цель, мы сможем найти путь, для её достижения, отыскав путь, мы с лёгкостью сможем достигнуть поставленной цели, то есть самое главное – это вера в себя, в свои силы, в свою мечту, что и произошло с главным героем.

После просмотра мультфильмов у детей возникает желание подражать любимому герою. Зачастую родители радуются тому, что любимым героем стал именно тот персонаж, который борется со злом. К сожалению, очень часто родители не уделяют должного внимания содержанию мультфильмов и не обращают внимания на то, какими путями добро побеждает зло. В данном мультфильме можно заметить, что все конфликтные ситуации разрешаются, используя силовое давление. В мультфильме, который на первый взгляд учит достигать поставленные цели, очень хорошо продемонстрированы сцены борьбы со злом и, причём, персонажи, которые представляют добро, оказывают наибольшее силовое давление. Здесь существенно вспомнить теорию социального научения Бандуры. Исходя из которой, мы можем сделать вывод о том, что при отсутствии наказания, порицания, наблюдаемое агрессивное поведение закрепляется. После просмотра таких мультфильмов развитие ребенка может не соответствовать требованиям нормы, так как дети, подражая своим героям, демонстрируют агрессивное поведение в игре, а также по отношению к сверстникам и родителям. Хотелось бы также отметить, что в мультфильме уделено мало внимания самому обучению панды кунг-фу. Слишком уж быстро нелепая панда становится истинным воином дракона. Эта ситуация может подтолкнуть юных зрителей на мысль о том, что особого труда прилагать не придется для того, чтобы чего-то достичь, нужно лишь захотеть. Отсюда и возникают такие проблемы как завышенная самооценка, неспособность объективно оценивать ситуацию, несамостоятельность в конце концов. Ведь по сути, не панда поверил в себя, а его учитель Шифу поверил в него. Желание стать воином дракона больше похоже на прихоть, которую он увидел в своих снах. Подтверждением этому может служить сам процесс обучения. Во время обучения пандой больше двигало не стремление стать воином, а желание отведать пельменей. Это может привести к тому, что дети, просмотрев данный сюжет при выполнении какой-либо работы за каждый отдельный её этап будут ожидать вознаграждения, не получив его от своих родителей либо учителей, это может привести к возникновению конфликтов дома или в школе, связанных с несоответствием ожиданий. Таким образом, это опять-таки приводит к демонстрации агрессии со стороны ребенка. Взаимоотношения панды По с отцом, отличаются тем, что с детства отец подавлял интересы своего ребенка. Отец был уверен в том, что его сын должен работать в лапшичной и постоянно навязывал свои идеи. Такое пренебрежение интересами может привести к подавлению индивидуальности ребенка, после чего ребенок может не найти себя ни в какой деятельности. Также это может сказаться и на «реальных» отношениях родителей с детьми: всяческое пренебрежение требованиями родителей.

Таким образом, хотелось бы отметить, что все проблемы (конфликты) берут свой исток из детства. Важную роль в формировании личности играют родители, которые с детства, демонстрируя свою модель поведения и способы решения проблем, создают новую. В современном обществе ситуация складывается так, что на развитие ребенка оказывает большое влияние не только микро, но макросреда. И, возможно, в ближайшем будущем нам придется максимизировать влияние телевидения на развитие ребенка.

#### Список цитированных источников:

1. Абраменкова, В.В. Социальная психология детства: развитие отношений ребенка в детской субкультуре / В.В.Абраменкова. – М.: Московский психолого-социальный институт; Воронеж: Изд-во НПО «МОДЭК», 2000. – 416 с.



2. Казначеев В.П. Здоровье нации. Просвещение. Образование. Москва-Кострома: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 1996. – 248 с. - ISBN 5-7563-0012-0.

3. Овсяник, Н.В. Природосообразность в обучении детей и подростков жизненным навыкам/ Н.В.Овсяник // Обучение учащихся образовательных учреждений жизненным навыкам, здоровому образу жизни. Профилактика ВИЧ/СПИД. – Минск. - 31.03.2009.

## **ЭКОЛОГИЧЕСКИЕ ПРОЕКТЫ В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ**

**Шкаева Ю.В.**, студентка 4 курса

(г. Витебск, УО «ВГУ им. П.М. Машерова»)

Научный руководитель – Минаева В.М., кандидат педагогических наук,  
профессор

Современная педагогика и педагогическая психология интенсивно разрабатывают новые образовательные технологии, построенные на исследовательском поиске учащихся в процессе обучения. Одной из таких инновационных технологий является проектное обучение. В последние годы она стала широко использоваться в системах образования разных стран, в том числе и в республике Беларусь. Рассмотрим экологические проекты в начальной школе, используемые российскими и белорусскими педагогами.

Современная трактовка проектного метода – это совместная деятельность учителя и учащихся, система учебно-познавательных приемов, которые позволяют решить ту или иную проблему в результате самостоятельных или коллективных действий учащихся и обязательной презентации результатов их работы [1, с. 145].

Метод проектов ориентирован на интерес, на творческую самореализацию развивающейся личности ученика, развитие его интеллектуальных и физических возможностей, волевых качеств и творческих способностей при решении какой-либо интересующей его проблемы. Суть проектного обучения состоит в том, что ученик в процессе работы над учебным проектом постигает реальные процессы, объекты. Оно предполагает проживание учеником конкретных ситуаций, преодоления трудностей; приобщение его к проникновению в глубь явлений, конструирование новых объектов или процессов.

Интересное звучание приобретает метод проектов в разработках М.В. Крупениной. Метод проектов преподносится ею как метод, комплексно реализующий ряд педагогических принципов – самостоятельность, сотрудничество детей и взрослых, учет возрастных, индивидуальных особенностей детей, деятельностный подход, актуализация субъектной позиции ребенка в педагогическом процессе, взаимосвязи педагогического процесса с окружающей средой и др. Рассмотрим опыт российских педагогов в практике использования проектного метода обучения в начальной школе, выявим его характерные черты и особенности.

Педагогический коллектив СШ № 24 г. Бийск широко использует в своей профессиональной деятельности метод проектов, который позволяет значительно повысить интерес учащихся к учению, способствует повышению их интеллектуального и творческого потенциала. Так, учителем начальных классов Н.С. Яковлевой разработан и реализован экологический проект в IV классе. Он называется «Телеканал Старика-Годовика» и может реализовываться на разных возрастных ступенях начальной школы.

*Содержание проекта было таковым:*

интегрированным (взаимосвязь экологического, валеологического, эстетического компонентов) и практически направленный на включение учащихся в активную творческую деятельность;

долгосрочным, состоящим из блоков: зима, весна, каждый из которых можно использовать автономно, в виде краткосрочных и среднесрочных проектов;

предполагало работу творческих групп по интересам;

совмещало урочную и внеурочную работу;

комплексным (познавательный, творческий, игровой, информационно-исследовательский, природоохранный);

направлено на применение в разных сферах: школа, семья, досуг.

Цели проекта предусматривали : расширить систему представлений и первоначальных понятий о природе в разное время года, создать условия для развития творческого мышления, формировать эмоционально-ценностное отношение к окружающему миру.

Этот проект был организован и реализовывался по следующим четырем этапам:

1 этап – целеполагание, погружение в проект.

2 этап – планирование деятельности.

3 этап – практически-деятельный.

4 этап – рефлексивно-оценочный.

Итогом проекта явился прямой эфир «Телеканала Старика-Годовика», который в своих передачах рассказывал об определенном времени года [2].

Проект “Наш сад сегодня и завтра” (автор Тарасова Т.И.) выполнялся, под руководством учителей, учащимися IV класса МОУ “СОО школы №1” поселка городского типа Грибановский.

Его целевая установка: выявление и расширение экологических проблем школьного сада. Он включал следующие этапы: подготовительный; основной - эколого-краеведческие исследования и практические работы; заключительный (организован в виде презентации творческих работ).

Это позволило направить учащихся на включение в активную творческую деятельность [3].

Итак, изучение опыта использования российскими педагогами проектного метода обучения в начальной школе позволяет констатировать, что ими отдается предпочтение комплексным проектам, которые содержат творческие, исследовательские, познавательные, информационные компоненты. Как правило, это интегрированные проекты, которые охватывают сразу несколько областей (краеведение, литературу, экологию, историю родного края и т.д.). Это позволяет учащимся выбрать деятельность по личным интересам.

Основные цели, выдвигаемые учителями при проектной деятельности, являются: организация поисково-исследовательской деятельности; расширение знаний детей в той или иной области; развитие оригинальности, гибкости мышления, памяти, внимания, творческих способностей.

Таким образом, изученный опыт использования проектного метода обучения в начальной школе российскими педагогами позволяет утверждать, что метод проектов широко реализуется ими в учебно-образовательном и воспитательном процессе. Использование проектного метода в обучении способствует повышению интеллектуального и творческого потенциала учащихся, развитию таких качеств личности, как самостоятельность, целеустремленность, ответственность, настойчивость, толерантность.

Белорусские педагоги также используют в своей практике экологические проекты. Интересные наработки в этом направлении сделаны учителем Ховхольской СШ Борисовского района Масловой Р.А. Она считает, что метод проектов на уроках по курсу “Человек и мир” дает возможность учителю более широко и занимательно раскрыть темы учебника, стимулирует интерес учеников к предмету, насыщает их социальный опыт, дает практические навыки взаимодействия с природой, приучает их к исследовательской работе. В экологическом проекте “Мурашы” учительница преследует цели:

- организовать поисково-исследовательскую деятельность;
- расширить знания о жизни муравьев;
- развивать наблюдательность, умение анализировать, память, внимание, мышление;

воспитывать бережное отношение к природе [4].

Павлович О.П. в проекте “Беларускі народны касцюм” организует поисково-исследовательскую деятельность; уточняет знания о белорусских костюмах; воспитывает любовь к Родине; развивает творческие способности учащихся [5].

Проект “Деревья – наши друзья” (автор Шпилевская Т.В.) направлен на повышение уровня познавательной активности, развитие творческих и интеллектуальных способностей, формирование умений работать индивидуально и в команде. Он комбинированный, т.к. включает в себя несколько мини-проектов и исследований, направленных на подробное изучение одной темы.

Анализ изучения опыта белорусских педагогов, реализующих проектный метод обучения, позволяет сделать следующие выводы:

- метод проектов начинает занимать определенное место в практике учителей начальных классов;
- использование проектного метода в учебной деятельности помогает активизировать критическое мышление, выработать умение работать с информацией; учить размышлять, опираясь на знание фактов, делать обоснованные выводы; принимать самостоятельные аргументированные решения;
- данная технология может применяться на уроках разных учебных предметов;
- предпочтение отдается краткосрочным мини-проектам;
- тематика проектов разнообразна. Они определяются учителями с учетом содержания учебных предметов или близких к ним областей.

В заключении можно сделать вывод, что метод проектов не является принципиально новым в мировой педагогике. Однако, он, наряду с некоторыми другими методами, отражает основные принципы личностно-ориентированного подхода, гуманистической педагогики. И в настоящее время, когда в нашей стране возникла необходимость в качественно новых характеристиках образовательных систем, метод проектов снова становится востребованным и популярным.

#### Список цитированных источников:

1. Новые педагогические и информационные технологии в системе образования: учебное пособие для студентов педвузов / Е.С. Полат [и др.]; под общ. ред. Е.С. Полат. – М.: Издательский центр «Академия», 2007. – 272 с.
2. Новолодская, Е.Г., Яковлева, С.Н. Реализация творческих проектов при изучении природоведения / Е.Г. Новолодская, С.Н. Яковлева // Начальная школа. – 2008. – № 1. – С. 94-99.
3. Тарасова, Т.И. Учебные проекты в экологическом образовании учащихся начальной школы / Т.И. Тарасова // Начальная школа. – 2011. - № 2. - С.60-63.
4. Маслова, Р.А. Чаму нас вучаць мурашы?(экалагічны праект)// Пачатковая школа. – 2007. - № 6. – С.37.
5. Паўловіч, В.П. Метад праектаў у пачатковых класах / В.П. Паўловіч // Пачатковая школа. – 2005. – № 2. – С. 12-14.

## МОТИВЫ УЧАСТИЯ ПОДРОСТКОВ В НЕФОРМАЛЬНЫХ ОБЪЕДИНЕНИЯХ И ГРУППИРОВКАХ

Шмулявцева Н.А., студентка 2 курса  
(г. Витебск, УО «ВГУ им. П.М. Машерова»)

Научный руководитель – Королькова Л.В., преподаватель

Субкультура – это система ценностей, установок, способов поведения и жизненных стилей, которая присуща более мелкой социальной общности, пространственно и социально в большей или меньшей степени обособленной. Субкультурные атрибуты, ритуалы, а также ценности, как правило, отличаются от таковых в господствующей культуре, хотя с ними и связаны. Английский социолог М.Брейк отмечал, что субкультуры как "системы значений, способов выражения или жизненных стилей" развивались социальными группами, находившимися в подчиненном положении, "в ответ на доминирующие системы значений: субкультуры отражают попытки таких групп решить структурные противоречия, возникшие в более широком социальном контексте". Условия жизни в большом городе создают предпосылки для объединения молодежи в разнообразные группы, движения, являющиеся сплачивающим фактором, формирующие коллективное сознание в этих группах, коллективную ответственность и общие понятия о социально-культурных ценностях.

Было множество попыток классифицировать неформальные движения, такие как:

1) просоциальные, или социально-активные, с позитивной направленностью деятельности (группы экологической защиты, охраны памятников, окружающей среды);

2) социально-пассивные, деятельность которых нейтральна по отношению к социальным процессам (музыкальные и спортивные фанаты);

3) асоциальные - хиппи, панки, преступные группировки, наркоманы и т.п.

Социолог М.Топалов классифицирует молодежные объединения и группы по направленности интересов:

1) увлечение современной молодежной музыкой;

2) устремление к правопорядковой деятельности;

3) активно занимающиеся определенными видами спорта;

4) околоспортивные – различные фанаты;

5) филофско–мистические;

6) защитники окружающей среды.

Профессор С.А.Сергеев предлагает следующую типологизацию молодежных субкультур:

1) романтико-эскапистские субкультуры (хиппи, индианисты, толкинисты, с известными оговорками байкеры);

2) гедонистическо-развлекательные (мажоры, рэйверы, рэпперы и т.п.);

3) криминальные («гопники», «люберы»);

4) анархо-нигилистические (панки, экстремистские субкультуры "левого" и "правого" толка), которые можно также назвать радикально-деструктивными.

Профессор З.В. Сикевич дает несколько иную характеристику неформального самодетельного движения молодежи с учетом того, что причастность к той или иной группе может быть связана:

1) со способом времяпрепровождения - музыкальные и спортивные фанаты, металлисты, люберы и даже нацисты;

- 2) с социальной позицией – экокультурные;
- 3) с образом жизни - "системники" и их многочисленные ответвления;
- 4) с альтернативным творчеством - официально не признанные, живописцы, скульпторы, музыканты, актеры, писатели и другие [1].

Исходные мотивы, приводящие подростков в неформальные группы, оцениваются исследователями как естественные для данного возраста. Так, И.П. Башкатов полагает, что «вовсе не извращенные естественные потребности подростков в модной одежде, сексуальном удовольствии, престижных предметах, употреблении спиртного, наркотических веществ и т.п., а социальная потребность в общении, самоутверждении, престиже, стремление улучшить свою жизнь толкают их к взаимодействию с другими людьми. И такими людьми оказываются не родители, не педагоги и даже не «нормальные» сверстники, а такие же, как они, «отверженные» подростки, стихийно объединившиеся в неформальные группы». Выбор конкретной неформальной группы чаще является несвободным, ибо подросток обычно вынужден присоединяться к той группе, что доминирует на территории его проживания (социализации). Причины вступления в группы:

- Попытка выделиться из общества – 68%
- Стремление соответствовать моде – 12%
- Одиночество – 10%
- В связи с семейными проблемами – 1% [2].

Среди прочих были названы:

- 1) стремление к защищенности;
- 2) неуспеваемость в школе и отчуждение от школьного коллектива;
- 3) нежелание быть как все;
- 4) желание утвердиться, привлечь к себе внимание;
- 5) свобода;
- 6) влияние криминальных структур;
- 7) копирование образцов западной культуры, структур и течений;
- 8) отсутствие интереса к чему-либо и целей в жизни;
- 9) неразвитая сфера организации досуга в стране [3].

Первостепенные причины ухода подростков в неформалы - это потребность в друзьях, конфликты дома или в школе, протест против формализма взрослых. Многие из пришедших в «неформалы» те, кто «не знал, как жить дальше». Молодежь всегда и везде стремится к общению со сверстниками, бежит от душевного одиночества и непонимания.

Кроме того появление огромного количества неформальных объединений объясняется и сдвигами в самом обществе, в его социальной структуре.

Как правило, в любые времена молодежь приходит, взрослея, уже не в тот мир, к которому её готовили в процессе цивилизации.

И эта неопределенность и становится почвой для зарождения неформальных сообществ.

Классификация неформалов многими специалистами оценивается как сложное явление, т.к. процессы, происходящие в данной среде, динамичны, неустойчивы и противоречивы.

Объединение в группы можно рассматривать как средство выхода внутренней активности, реализации потребностей самоидентификации, самоутверждения, свойственным отнюдь не только подростковому возрасту. Более того, некоторые неформальные объединения выполняют полезную функцию, направляя и управляя социальной активностью молодежи.

Список цитированных источников:

1. Верная Анастасия, Статья "Субкультуры" [электрон. ресурсы]. – 2012. – режим доступа <http://www.subcult.ru/>. - дата доступа: 10.01.2012
2. Косарецкая, С.В. О неформальных объединениях молодежи / С.В. Косарецкая, Н.Ю. Синягина. – М.: Гуманитарный издательский центр ВЛАДОС, 2004. – 159 с.
3. Башкатов, И.П. Социально-психологические особенности развития криминогенных групп подростков // Психология и профилактика асоциального поведения несовершеннолетних / Под ред. С.А. Беличевой. Тюмень: ТГУ, 1985. – С. 15 – 26.

## **СТИЛЬ СЕМЕЙНОГО ВОСПИТАНИЯ КАК ОДИН ИЗ ФАКТОРОВ ДЕВИАНТНОГО ПОВЕДЕНИЯ ПОДРОСТКОВ**

**Шушпакова И.А.**, студентка 4 курса  
(г. Гомель, УО «ГГУ им. Ф. Скорины»)

Научный руководитель – Сильченко И.В., кандидат психологических наук, доцент

В связи с неуклонным ростом ненаказуемого антисоциального поведения среди подростков, коренным изменением его характера и структуры (ранняя алкоголизация, токсикомания, наркомания, никотиномания, распушенность в сфере сексуальных отношений, эгоизация, дегуманизация межличностных и межгрупповых отношений) вопрос о девиантном поведении приобретает особую актуальность.

Особенно губительно злоупотребление наркотиками и алкоголем в молодежной среде - поражается и настоящее, и будущее общества. От этого страдает все общество, но в первую очередь под угрозу ставится подрастающее поколение: дети, подростки, молодежь, а также здоровье будущих матерей. Ведь эти вещества особенно активно влияют на несформировавшийся организм, постепенно разрушая его. При систематическом употреблении алкоголя и наркотиков развиваются опасные болезни, которые не только опасны для здоровья человека, но и практически неизлечимы.

Проблема девиантного поведения широко освещена в зарубежной и отечественной психологической литературе, но важно отметить, что его конкретный аспект подростковая девиация изучен в меньшей степени.

На сегодняшний день в психологии девиантного поведения выделены типичные подростковые девиации: деленкветное поведение, наркомания, токсикомания, алкоголизм, агрессивное и суицидальное поведение, сверхценные увлечения и др. (В.Г.Василевский, Н.В. Вострокнутов, Т.А. Донских, Ц.П. Короленко и др) [1,с.12].

Значительный вклад в изучение девиантного поведения подростков внесли работы ученых, исследующих отдельные аспекты этого явления. Как нарушение процесса социализации девиантное поведение рассматривается Б.Н. Алмазовым, С.А. Беличевой, Б.П. Битинас, И.С. Коном, Г.Ф. Кумариной, А.В. Мудрик, И.А. Невским. Проблеме проявления девиантных форм поведения у подростков, вызванных неблагоприятным положением в системе внутрисемейных отношений, посвящены работы В.Г. Бочаровой, Ю.Р. Вишневого, И.А. Горьковой, Г.А. Гурко, И.А. Двойменного, А.Н. Елизарова, Е.Н. Заборовой, В.А. Лелекова, А.В. Меренкова, В.Д. Москаленко, Г.П. Орлова, Б.С. Павлова, В.Г. Попова, ЯЛ. Рыбцовой, ЛЛ. Рубиной, В.В. Солодовникова, В.Т. Шапко. Исследованию проблемы профилактики и коррекции девиантного поведения посвящены труды Е.В.Змановской, Ю.А. Клейберга, Л.Б.Шнейдер, С.А. Беличевой, А.С. Белкина,

В.П. Кашенко, Л.М. Семенюк С.А. Игумнова, В.Т. Кондрашенко, И.А. Фурманова и др.

Особое внимание уделяется вопросу о детерминации отклоняющегося поведения. Детерминирующие факторы действуют на различных уровнях социальной организации, в которой личность является одной из подсистем, тем самым окружение влияет на личность, как и личность на окружение. Однако, несмотря на множество подходов к исследованию девиантного поведения, проблема подростковых девиаций требует дальнейшего изучения.

С.А. Беличёва в числе разнообразных, взаимосвязанных факторов, обуславливающих проявление отклоняющегося поведения, выделяет:

- *индивидуальный фактор*, действующий на уровне психобиологических предпосылок асоциального поведения, которые затрудняют социальную адаптацию индивида;

- *психолого-педагогический фактор*, проявляющийся в дефектах школьного и семейного воспитания;

- *социально-психологический фактор*, раскрывающий неблагоприятные особенности взаимодействия несовершеннолетнего со своим ближайшим окружением в семье, на улице, в учебно-воспитательном коллективе;

- *личностный фактор*, который, прежде всего, проявляется в активно-избирательном отношении индивида к предпочитаемой среде общения, к нормам и ценностям своего окружения, к педагогическим воздействиям семьи, школы, общественности, а также в личных ценностных ориентациях и личной способности к саморегулированию своего поведения;

- *социальный фактор*, определяющийся социально-экономическими условиями существования общества [2, с.20].

Л.Б. Шнейдер выделяет конкретные причины отклоняющегося поведения несовершеннолетних, среди которых выделяется неблагоприятная ситуация в семье (непонимание взрослыми трудностей детей, отрицательная оценка взрослыми способностей детей, конфликты с родителями, чрезмерная занятость родителей, напряженная социально-экономическая ситуация в жизни ребенка, обилие запретов со стороны родителей, постоянные нарекания, брань в семье, одиночество, излишний контроль, авторитарность родителей, неполные семьи), стремление к самостоятельности и независимости, пренебрежение со стороны сверстников, недостаточная уверенность ребенка в себе, отсутствие навыков социального поведения, желание обратить на себя внимание, комплекс его психологических свойств (особенности темперамента, характера, личности), которые предрасполагают к девиациям [1, с.15]. Однако проблема требует изучения.

Исходя из вышесказанного, целью настоящего исследования явилось изучение стилей воспитания в семьях подростков, склонных к девиантному поведению. Для определения стилевых особенностей семейного воспитания нами была использована методика «Родителей оценивают дети» И.А. Фурманова и А.А. Аладьина (1999) [3].

Исследование проводилось на базе УО «ГПТУ № 30 речного флота» г. Гомеля. Выборку составили 185 учащихся в возрасте 15 – 18 лет. Респонденты были разделены на две группы. В первую группу вошли подростки, состоящие на учёте в училище и в ИДН, а так же подростки которые по данным психолога и учителей проявляют отклоняющееся поведение – 95 человек, во вторую - 90 человек, учащиеся без отклонений в поведении.

В ходе исследования было выявлено, что в 50,6% семей, где воспитываются подростки склонные к девиантному поведению, наблюдается дисгармонич-

ный стиль воспитания. В контрольной группе данный показатель 6,6%. Сравнение стилей семейного воспитания в двух группах показало, что доминирующим в первой группе является потворствующая гиперпротекция -35,7%, во второй группе этот же стиль составил - 2,2%.

Дисгармоничный стиль родительского воспитания у подростков, склонных к девиантному поведению, встречается чаще ( $\varphi^* = 7,498$ , при  $\alpha = 0,01\%$ ). Это говорит о том, что отклонения в семейном воспитании являются важным социально психологическим фактором девиантного поведения подростков.

Потворствующая гиперпротекция у группы подростков склонных к девиантному поведению встречается значительно чаще, чем у контрольной группы ( $\varphi^* = 6,696$ , при  $\alpha = 0,01\%$ ). Это говорит о том, что подростку слишком много оказывают внимания, вызывая при этом у него дискомфорт, он должен стараться быть всегда идеалом для своих родителей, это приводит к сильному психологическому напряжению, которое он пытается снять при помощи алкоголя, наркотических веществ и т.д.

Стили семейного воспитания - гиперпротекция, эмоциональное отвержение и жестокое обращение, в контрольной группе не выявлены, а в экспериментальной группе имеют единичный выбор, поэтому статистическая значимость не доказана. Гипопротекция наблюдается в контрольной и экспериментальной группах, однако полученное эмпирическое значение  $\varphi^* = 1,516$ , при  $\alpha = 0,05\%$  находится в зоне не значимости.

Одним из доминирующих типов семейного воспитания, приводящим к девиантному поведению подростков, является потворствующая гиперпротекция. При этом стиле воспитания ребёнок растёт с исключительным чувством первенства, вне препятствий, противоречий и помех. Результат такого воспитания отражается в том, что ребёнок вырастает несчастным «первым человеком», с дряблым характером, с отсутствием всякой сдерживающей дисциплины, неспособным на борьбу с жизнью. В такой ситуации он легко поддаётся негативным влияниям внешней среды и легко попадает в «плохие компании». Затрудняется усвоение нравственных норм в следствии чрезмерное покровительство со стороны родителей. Подросток освобождается от необходимости разрешения проблемных ситуаций, поскольку решения либо предлагаются ему готовыми, либо достигаются без его участия. В результате он лишается возможности не только самостоятельно преодолеть трудности, но даже их трезво оценить.

Проявления гиперопеки отражены в инертности родительского отношения к ребенку. К уже подросшему ребенку, к которому нужно предъявлять более серьезные требования, продолжают относиться как к маленькому. Эта проблема приобретает особое значение в подростковом возрасте, когда несоответствие родительского отношения возросшим возможностям ребенка может привести к острым конфликтам. Гиперопека проявляется в мелочной опеке, жестком контроле над поведением, чрезмерном навязывании собственной воли, что лишает подростка самостоятельности, инициативы, чувства ответственности и долга

По мнению Степанова С.С., главная неблагоприятная роль потворствующей гиперпротекции – передача избыточного беспокойства детям, психологическое заражение несвойственной возрасту тревогой. Это порождает зависимость, несамостоятельность, инфантилизм, неуверенность в себе, избегание риска, противоречивые тенденции в формировании личности, отсутствие своевременно развитых навыков общения [4, с. 154].

Потворствующая гиперпротекция мешает выработке навыков к систематическому труду, упорства в достижении цели, умения постоять за себя. Такой



стиль семейного воспитания создает для подростка кризисную ситуацию: с одной стороны, желание быть на виду, лидировать среди сверстников, жажда престижного положения, а с другой - полное неумение осуществлять лидерские функции, подчинять себе, постоять за себя и за свои интересы. Именно поэтому подросток, пытаясь сгладить эти противоречия, часто обращается к алкоголю, наркотическим веществам, пытается реализоваться в глазах сверстников путём совершения правонарушений.

Слепая родительская любовь, постоянное восхищение ребенком, удовлетворение любых его капризов, снисходительное отношение к недостаткам, проступкам формируют у ребенка превратное представление о себе, о своих правах и обязанностях. Искаженные представления о социальных отношениях, полученные в семье, приводят к резкому столкновению с реальными отношениями, когда ребенок выходит за рамки «тепличных отношений» своей семьи. Притязания таких подростков оказываются выше их действительных возможностей, в силу чего возникает внутренний конфликт, приводящий к эмоциональным расстройствам и нарушениям поведения. Это проявляется в упрямстве, повышенной обидчивости, конфликтных отношениях с окружающими. К одноклассникам такие подростки относятся как к соперникам, постоянно стремятся выделиться, показать себя, командовать. Не удовлетворив своих амбиций, они стремятся реабилитировать себя «оригинальностью» суждений, демонстративным отвержением общепринятых ценностей, неконформным поведением. В конечном счете, начинают дерзить в школе, срывать уроки, прогуливать, втягиваться в компании «трудных».

Список цитированных источников:

1. Шнейдер, Л.Б. Девиантное поведение детей и подростков / Л.Б. Шнейдер. - М.: Академический прехт, Трикта, 2005. – 336 с.
2. Беличева, С.А. Основы превентивной психологии / С.А. Беличева - М., 1993. – 81 с.
3. Олифович, Н.И. Психология семейных кризисов/ Н.И. Олифович, Т.А. Зинкевич-Куземкина, Т.Ф. Валента. - СПб.: Речь, 2008. - 360 с.
4. Степанов, С.С. Популярная психологическая энциклопедия / С.С. Степанов. – М.: Эксмо, 2005. – 672 с.

## **ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ЗДОРОВЬЕСБЕРЕГАЮЩИХ ТЕХНОЛОГИЙ ПРИ ОБУЧЕНИИ ДЕТЕЙ (ПО СИСТЕМЕ В.Ф. БАЗАРНОГО)**

**Щербинина В.П.**, кандидат педагогических наук, доцент  
(г. Гродно, УО «ГрГУ им. Я.Купалы»)

О массовом, практически всеобщем нездоровье наших людей и, особенно, молодежи и детей сегодня пишется и говорится много. О том, что здоровье детей, а в итоге и народа, год от года ухудшалось на протяжении второй половины XX-го столетия, давно бьют в набат видные специалисты. Более того, было установлено, что главным разрушителем здоровья каждого нового поколения оказалась школа. Этот факт признавали и признают практически все министры здравоохранения и образования.

*Есть ли выход из этой ситуации? А выход есть.*

Профессор, доктор медицинских наук В.Ф. Базарный разработал ряд технологий по здоровьесбережению детей [1].

*Режим динамической смены поз.* Максимально допустимая продолжительность времени нахождения в одной позе – 20-25 минут. Ребенок сидит на уроке 40 минут. Не усади! – заповедь Базарного. Телесная стойка – это стойка

психическая, стойка волевая. Достигается это за счет специально сконструированных конторок, высота которых подбирается в соответствии с ростом школьника до оптимального уровня, чтобы ученик ни в коей мере не наклонялся при письме. А понятие стойкость? Образ счастливого, свободного человека – человека разогнувшегося, негибачего, волевого. Ребенок должен двигаться, особенно мальчик в 4-6 раз больше. Движение – это воздух, а без воздуха мы задыхаемся. Поэтому обучение в режиме постоянного движения позволяет развивать у учащихся зрительно- моторную реакцию, в частности ориентацию в пространстве, в том числе реакцию на экстремальные ситуации, создать условия для проявления индивидуальных и возрастных особенностей детей, формировать на уроках атмосферу доверительного отношения, что позволяет говорить об организации обучения учащихся, которое в наибольшей степени служит оптимальному общему развитию каждого ребенка. Режим « динамической смены поз» повышает общую сопротивляемость организма к инфекционным заболеваниям, осуществляется профилактика близорукости, обеспечивается оптимальное функциональное состояние сердечно-сосудистой системы организма, стабилизируются процессы возбуждения и торможения в центральной нервной системе.

*Упражнения на мышечно-телесную и зрительную координацию.*

Никакой преграды глазу! Урок проводится в режиме движения наглядного материала, постоянного поиска и выполнения активизирующих внимание детей заданий. Всевозможные карточки могут оказаться в любой точке класса. Дети ищут их, тем самым переключают зрение с ближнего на дальнее расстояние и наоборот.

*Гендерный подход в обучении.* Какими качествами должны обладать идеальные ученики, по мнению учителей? Прежде всего - это желание учиться, интерес к учебе, трудолюбие, воспитанность, усидчивость. А вот если изменить вопрос: «Какими бы вы хотели видеть юношей и девушек, заканчивающих школу?», то ответы были бы совершенно другими. Мальчики должны быть, прежде всего, уметь принимать решение, быть уверенными в своих собственных силах, целеустремленными, умеющими нести ответственность за свои поступки, иметь собственное мнение, быть надежным и мужественным. Никто даже не вспомнил об усидчивости, внимательности. Девочек же хотят видеть коммуникабельными, умеющими ладить с людьми, добрыми, женственными, мягкими, скромными, нежными, гордыми, с чувством собственного достоинства, а так же уверенными в своих силах и умеющими принимать самостоятельные решения. Значит, учим мы тех, кто желает учиться, трудолюбивых, умных, усидчивых, воспитанных, а получить на выходе должны умеющих принимать решение, уверенных. В себе, да еще мужественных юношей и женственных девушек. А кто же их этому будет учить? Из покладистых и усидчивых не вырастают самостоятельные и уверенные. Из «бесполовых» учеников не вырастают настоящие мужчины и настоящие женщины - такие, какими бы мы хотели видеть своих мужей и жен, коллег и знакомых и тех людей, с которыми сводит нас жизнь. Для этого нам надо учить не просто учеников, а мальчиков и девочек. Уже в младенчестве у мальчиков и девочек вызывают восторг совершенно разные объекты, предметы и явления природы. Мальчики тянутся к более низким звукам, к более крупным предметам. Внимание же девочек сосредоточено на более мелких предметах. В первую очередь, это красивые куклы, и все, что связано с жизнью этих « персон». Все соглашается с тезисом: За юношей- мужчиной девушка как за каменной стеной. При этом мало кто задумывается: откуда возьмется эта самая стена-крепость в юношах, если уже многие поколения мальчиков воссоздаются по женским «лекалам» чувств и эмоций, воспи-

тываются по законам подавления и нейтрализации законов формирования у них воли, силы духа, храбрости, доблести, мужества, лидерства [2]?

Страшные цифры обнарудут ученые: к 9-му классу 96% юношей развиваются по женскому типу, у 60-70 % девушек отмечаются симптомы мускулизации, т.е. развития по мужскому типу [1; 3].

Смещение девочек и мальчиков в школах по календарному возрасту ведет к тому, что девочки на 2-3 года старше духовно и физически опережают мальчиков. Девочки невольно становятся духовными лидерами, «моделью», под «образ и подобие» которых стал подстраиваться мир мальчиков. Но для мальчиков самое позорное и унижительное, Буквально саморазрушительное переживание - быть слабее девочек. Что происходит с ними: у одних мальчиков формируются сугубо женские черты характера, у других складывается комплекс нерватического неудачника. У девочек разрушается нравственное чувство стыда. А если к этому прибавить средства массового растления, т.е. наши средства массовой информации. В итоге мы получаем: психические завихрения, сексуальный блуд, поиск вечных удовольствий и райских наслаждений, пиво, курение, наркотики.

Хотелось бы отметить, что совместное обучение не исключает воспитания и формирования традиционно мужских и женских качеств. Разделение детей уже давно практикуется на уроках физкультуры и технологии, а также некоторых внешкольных мероприятиях. Так что элементы гендерной педагогики давно применяются там, где это эффективно.

В классе мальчики и девочки... как их учить? Умеем ли мы преподавать одновременно мальчикам и девочкам? А хорошо ли мы делаем, если начинаем обучать раздельно мальчиков и девочек?

Необходимость введения категории «гендерное измерение в образовании» обусловлена следующими факторами:

Во-первых, в последнее десятилетие именно гендерное измерение становится все более важным в оценке основных доминант и болевых точек процессов общественного и личностного развития. Во-вторых, в педагогической теории до сих пор отсутствует направление, изучающее становление гендерной идентичности, несмотря на его безусловное значение для гармоничного и полноценного развития личности, общества.

Осуществлять гендерный подход в образовании детей – это значит действовать с пониманием социального, конструктивистского происхождения категорий «мужского» и «женского» в обществе, ставить личность и индивидуальность ребенка в развитии и воспитании выше традиционных рамок пола [4].

Принцип демократизации:

1) мальчики и девочки имеют равные права в получении знаний и участии в общественной жизни школы;

2) мальчики и девочки не противопоставляются друг другу, а взаимодействуют на основе партнерских отношений. При возникновении конфликтных ситуаций в отношениях мальчиков и девочек они рассматриваются не как конфликт между представителями пола, а как конфликт между конкретными людьми.

Принцип гуманизации:

Равноправие не означает отрицание биологических и психофизиологических особенностей и различий, а дает возможность более полной реализации способностей учащихся как представителей своего пола в учебной и вне учебной деятельности.

Принцип природосообразности:

Формы, методы и средства обучения выбираются с точки зрения их целесообразности и могут быть разными в классах мальчиков и девочек.

### Принцип соответствия требованиям времени:

Взаимодействие с семьей учащихся строится на основе согласования целей, задач, воспитания и обучения и, как следствие этого, на основе единства действий, требований и уважения к ребенку как представителю своего пола.

Мы не предлагаем вам мужские и женские школы, а говорим о параллельно-раздельном обучении в пределах одной школы. Нельзя никогда забывать, что перед нами не просто дети, а мальчик или девочка с присущими им особенностями восприятия, мышления, эмоций. Воспитывать, обучать и даже любить их надо по-разному. Но:

- Никогда не сравнивайте мальчиков и девочек, не ставьте одних в пример другим: они разные даже по биологическому возрасту - девочки обычно старше ровесников-мальчиков. Обязательно очень любить.

- Не забывайте, что мальчики и девочки по-разному видят, слышат, осязают, по-разному осмысливают все, с чем сталкиваются в этом мире. И уж конечно не так, как мы взрослые.

- Помните, что, когда женщина воспитывает и обучает мальчиков (а мужчина - девочек), ей мало пригодится свой собственный детский опыт и сравнивать себя в детстве с ними - неверно и бесполезно.

- Не переусердствуйте, требуя от мальчиков аккуратности и тщательности выполнения вашего задания.

- Старайтесь, давая задания мальчикам как в д/с, так и в школе, и в быту, включать в них момент поиска, требующий сообразительности.

Не надо заранее рассказывать и показывать, что и как делать. Следует подтолкнуть ребенка к тому, чтобы он сам открыл способ решения, пусть даже, наделав ошибок.

- С девочками, если им трудно, надо вместе, до начала работы, разобрать принцип выполнения задания, что и как надо делать. Вместе с тем девочек надо постоянно учить действовать самостоятельно, а не только по заранее известным схемам, подталкивать к поиску

- Не забывайте, не только рассказывать, но и показывать. Особенно это важно для мальчиков.

- Помните, что мы часто недооцениваем эмоциональную чувствительность и тревожность мальчиков.

- Если вам надо отругать девочку, не спешите высказать свое отношение к ней - бурная эмоциональная реакция помешает ей понять, за что ее ругают. Сначала разберитесь, в чем ее ошибка.

- Ругая мальчика, изложите кратко и точно, чем вы недовольны, т.к. он не может долго удерживать эмоциональное напряжение. Его мозг как бы отключит слуховой канал, и ребенок перестанет вас слышать и слушать.

- Прежде чем ругать ребенка за неумение, попытайтесь понять причину его затруднений.

- Внимательно и терпеливо относитесь к ошибкам, связанным с асимметрией письма и чтения: зеркальное письмо, чтение и письмо справа налево. Дайте ребенку время перестроиться, если общепринятое направление ему не свойственно.

Спасем мальчиков, сбережем мужчин – будет у нас народ. Оградим девочек от растлевающего влияния, дадим им идеалы добра, красоты, целомудрия – будет у нас крепкая семья. И родовое древо Беларуси, Родины нашей любимой, будет еще долго и счастливо шуметь над миром.

Список цитированных источников:

1. Базарный, В.Ф. Школьный стресс и демографическая катастрофа России. Сборник материалов. Академия медицинских наук, Сибирское отделение НИИ медицинских проблем Севера. Научно-внедренческая лаборатория физиолого-защитных проблем образования Администрации Московской области. - Сергиев Посад, 2004.
2. Еремеева, В.Д. Мальчики и девочки. Учить по-разному, любить по-разному. – М.: Издательский дом Федоров. Издательство «Учебная литература», 2007.
3. Образование и здоровое развитие учащихся. Материалы Всероссийского форума с международным участием в 3-х частях. – М.: Ключ, 2005 г. Часть 3. В.Ф. Базарный. О трагических последствиях смешанного (бесполового) воспитания и обучения в школах.
4. Смирнов, Н.К. Здоровьесберегающие образовательные технологии и психология здоровья в школе. – М.: АРКТИ, 2005.

## РОЛЬ НЕКОТОРЫХ ЕДИНИЦ ЛИНГВИСТИЧЕСКОЙ СИСТЕМЫ В РАЗВИТИИ ФОНЕМАТИЧЕСКОГО СЛУХА МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

Яскевич И.В., учащаяся 4 курса

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

Научный руководитель – Григорович Н.П., преподаватель

Наше письмо, как известно, фонематическое: буквенный состав слова отражает его фонемный состав. Одно дело – как произносится слово, а совсем другое – как его нужно правильно записать. Исходя из этой особенности русской орфографии, учителю начальных классов важно чётко представлять смысл лингвистических понятий «звук» и «фонема», ибо базовые знания учителя по фонологии – залог успешного обучения младших школьников на разных этапах.

В языкознании выделяют звуки языка (фонемы) и звуки речи [1, с. 42]. Звук речи – это минимальный отрезок речевого потока (звучащей речи), произносимый за одну артикуляцию. Сами по себе звуки не обладают собственным значением. Однако звуки, как указывает известный русский филолог А.Н. Гвоздев [2, с. 46], являются не только оболочкой слов, но и выступают средством различения слов и их форм: *кот – рот, мать – дать – мять*. Способность различать слова и их формы звук речи приобретает в том случае, если он рассматривается как некая условная единица, эталон, образец, с которым можно рассматривать конкретные звуки для их идентификации. Звук речи как средство различения или отождествления слов и их форм в лингвистическом аспекте переходит в новое качество, т.е. становится звуком языка, или фонемой. Исследователи Соболева О.В., Чешко К.Н. обращают внимание на то, что фонема – это звук, обладающий смысловоразличительной функцией.

Таким образом, звук речи и звук языка (фонема) – это две разные единицы лингвистической системы. Между ними нельзя поставить знак равенства, но в то же время они не могут быть оторваны друг от друга. Связь между ними заключается в том, что абстрактная единица «фонема» реализуется в речи конкретными звуками, которые являются её материальными носителями. Учитель начальной школы должен знать, что, например, в словах *вода, водовоз, подводный* звуками [ʌ], [ʌ], [o] представлена гласная фонема <o>, которая позволяет отождествлять фонетические варианты корня как единую морфему. Ещё пример: на конце слов *стог* и *сток* слышатся одинаковые конечные звуки, однако они являются представителями разных фонем, и это легко установить: *стога, сто'ка*.

Для чего же учителю начальной школы необходимы указанные базовые знания и каково их влияние на формирование практических умений и навыков

младшего школьника? Целью данного исследования мы определили следующее: области применения учителем знаний фонологических законов в повседневной практической деятельности на уроках русского языка и литературного чтения, выявление путей совершенствования работы по развитию фонематического слуха у младших школьников. В ходе наблюдения уроков опытных учителей, собеседования, анкетирования, анализа ученических работ мы пришли к выводу, что развитие орфографической зоркости, связанной с развитием фонематического слуха, требует специальной работы, опирающейся на позиции фонологических законов, которые в системе начального обучения не всегда соблюдаются и реализуются. На наш взгляд, знание фонологии необходимо учителю:

- в период обучения грамоте для знакомства учеников со звуковым строем языка при формировании умения выделять звук в тех позициях, где до минимума сведены последствия аккомодации;
- для формирования навыка орфоэпического чтения у учащихся;
- для становления орфографических навыков (что является важнейшей задачей уроков русского языка);
- для закрепления умения различать однокоренные слова.

Для доказательства обратимся к примерам. В период обучения грамоте при вычленении звуков для знакомства с буквами нужно отталкиваться от звуков, следуя законам методики. Для первичного вычленения гласных необходимо подбирать слова, в которых гласный звук находится в абсолютно сильной позиции, а именно: это неприкрытый ударный слог – [y']тка, [a']стры, [o']сы, [u']ра. Отступлением является звук [ы], так как он представляет собой вариант фонемы <и> в позиции после твёрдого согласного. Для него наилучшей различительной позицией будет абсолютный конец слова под ударением в прямом слогe после твёрдого согласного – шары [ы'], стол [ы'].

Для вычленения согласных звуков (кроме парных звонких согласных и мягких глухих заднеязычных) нужно подбирать слова, в которых изучаемые согласные находятся на конце слова: пасту[x], се[m'], ма[k]. Мягкие заднеязычные вычленяются в прямом слогe со звуком [и]: пасту[x'i], ма[k'i], кру[г'i].

Больше всего внимания требует подбор слов для вычленения парных звонких согласных. Твёрдые варианты этих звуков, как считают многие опытные учителя, лучше всего вычленять из слов, в которых они находятся перед твёрдыми сонорными: [в]рач, [б]рат, [г]лобус, [ж]мурки. А мягкие варианты – из открытого прямого слога с гласным [и]: голу [б'и], ве[з'и], ло[в'и].

Для формирования первоначального навыка чтения учёт сигнификативных позиций также играет важную роль. На это обращает внимание учителей исследователь Жедек Л.С. Он указывает, что при подборе слов для обучения чтению необходимо идти в дидактической последовательности от простого к сложному [3, с. 76]: вначале читать слова, в которых произношение не расходится с произношением (г о' ры, н о' ги, о' кна, кин о'). Это помогает сформировать у ученика умение чётко различать на слух фонемы в сильной позиции по твёрдости-мягкости, глухости-звонкости. И только после усвоения данного умения можно вводить чтение слов, в которых фонема представлена вариантами. Следует помнить, что слова необходимо давать парами: г о' ры – гора, н о' ги – нога, плоды - пл о' д, плоты - пл о' т. Такая последовательность позволит не только сформировать наряду с орфографическим чтением орфоэпическое, но и параллельно проводить работу над развитием фонематического слуха и орфографической зоркости. Ученикам, таким образом, предоставляется воз-

возможность уже в период обучения грамоте познакомиться со слабой позицией фонемы, т.е. с «опасным местом» в слове в процессе его написания.

Чтобы грамотно писать, необходимо быть орфографически зорким, в том числе различать звуки в сильной и слабой позициях, т.е. обладать фонематическим слухом, умением слышать, различать, воспроизводить все звуки речи и переводить их в графические знаки. Понятие «орфографическая зоркость» более широкое, чем понятие «фонематический слух», поэтому в связи с исследуемой нами проблемой мы будем говорить об орфографической зоркости в более узком аспекте, т.е. с позиции фонологических законов. Работу по формированию умений обнаруживать орфограмму нужно проводить одновременно со знакомством с признаками слабых позиций фонем. Следует отметить, что в начальной школе ученики различают:

- орфограмму гласных букв;
- орфограмму согласных букв;
- орфограмму мягкого знака неразделительного;
- орфограмму мягкого и твёрдого знаков разделительных.

Важным является и соблюдение следующей последовательности:

1. Определяется гласный звук в слабой позиции в любой части слова и в сильной позиции после шипящих.
2. Определяется слабая позиция по глухости-звонкости для парного согласного в конце слова, по твёрдости-мягкости для шипящего согласного в конце слова.
3. Определяются сочетания жи, ши, стн, чк, чн.
4. Поскольку фонема призвана различать значимые части речи, то необходимо учитывать частеречную принадлежность слова: овца – умываться.

Для формирования орфографического навыка учителю, особенно начинающему, необходимо помнить, что орфограмма – это письменный знак, который не устанавливается на слух, потому что в сильной позиции звуки однозначно указывают на фонемы и тем самым на буквы. А в слабой позиции при обозначении звуков возможны орфографические ошибки. И эти ошибки возникают в том случае, если неверно найдена фонема. Вот почему в период обучения грамоте, как подчеркнули многие учителя начальных классов, необходимо научить писать под диктовку. При этом письмо под диктовку и списывание строятся на фонетико-орфографическом анализе слова: а) фонетический разбор с составлением звуковой модели или схемы; б) нахождение и обозначение в схеме слабых позиций, или «опасных мест».

Итак, сделаем несколько важных выводов. Для осознанного выбора и применения методических приёмов учитель начальной школы должен чётко понимать, какие языковые законы лежат в основе его работы по развитию фонематического слуха у детей на начальном этапе обучения. Умение различать лингвистические понятия «звук» и «фонема», осознание, что фонема является связующим звеном между звуковой и графической оболочками слова, умение правильно применять фонологические законы при обучении школьников фонетике, орфоэпии, орфографии – залог успешной профессиональной деятельности специалиста начальной школы.

Список цитированных источников:

1. Квачек, В.И., Янович, Е.И. Русский язык: Учебн. пособие / В.И. Квачек, Е.И. Янович – Мн.: Універсітэцкае, 1999. – 416 с.
2. Гвоздев, А.Н. Современный русский литературный язык / А.Н. Гвоздев. – М., «Промсвещение», 1973. – 350 с.
3. Жедек, Л.С. Вопросы теории и методики обучения фонетике, орфоэпии / Л.С. Жедек. – Томск, 1992. – 261 с.

## СМЫСЛОЖИЗНЕННЫЕ ЦЕННОСТИ И ПРОФЕССИОНАЛЬНЫЙ ВЫБОР БРЕСТСКИХ ШКОЛЬНИКОВ

**Яхимович Ю.Л.**, студентка 5 курса  
(г. Брест, УО «БрГУ им. А.С. Пушкина»)

Научный руководитель – Ковалевич М.С., кандидат педагогических наук, доцент

Система ценностей является важнейшей детерминантой жизненного и профессионального выбора молодежи – наиболее активной и восприимчивой к изменяющимся условиям жизнедеятельности группы населения. В связи с этим перед государством и его институтами, стоит задача выработки у каждого его гражданина чувства ответственности за происходящее в своей стране. Речь идет о перспективах развития белорусского общества, о будущем белорусской нации, о становлении и процветании белорусской государственности. Дальнейшее реформирование, социальное и экономическое развитие страны в значительной мере зависит от молодых людей.

Формулируя стратегические ответы на основные вызовы XXI века, Президент Республики Беларусь отметил: «У нашего народа есть выверенная система ценностей. За годы независимости сложилась учитывающая наши национальные особенности модель социально- экономического развития. Сформирована надёжная правовая база, начиная с Конституции, эффективная структура власти, сильная социальная политика, в основе которой забота о людях, о человеке» [1]. Поэтому педагог должен исходить из положения о том, что профессионал в любой области – это прежде всего гражданин своей страны и ориентировать профессиональный выбор молодежи на созидание, на развитие белорусского общества, становление сильной и процветающей Беларуси.

Нельзя не заметить, что процесс профессионального выбора и адаптации современного выпускника школы к новым условиям стал более сложным. Новые экономические условия и преобразования в социальной сфере, резкое изменение ценностных ориентиров обусловили новые требования к современному выпускнику со стороны общества. На первый план по своей значимости выходят такие качества старшеклассника как инициативность, предприимчивость, самостоятельность, конкурентоспособность, оперативность и креативность мышления.

Важнейшими задачами воспитания сегодня являются формирование у школьников гражданской ответственности и правового самосознания, инициативности, самостоятельности, толерантности, способности к успешной социализации в обществе и активной адаптации на рынке труда. Перед общеобразовательной школой встает задача подготовить выпускников самостоятельно включать в систему профессионального выбора нарастающий поток информации, творчески подходить к любым изменениям на рынке труда, нести ответственность за свой выбор и его последствия. «В наших старших классах следует готовить детей не только к поступлению в вуз. Надо возобновить и расширить практику профессиональной подготовки школьников. Давать им специальности, востребованные в конкретных регионах и отраслях, ... адаптировать мощную советскую школу, которая нам досталась от тех времен, к реалиям нашего времени» [1].

Эти положения аргументируют необходимость исследования проблемы профессионального самоопределения выпускников общеобразовательных школ в новых условиях как актуальной.

*Смыслжизненные ценности респондентов выборки выпускник-2012.*



Целью данной работы является изучение системы ценностей выпускников общеобразовательных школ Брестской области и построение социально-образовательного проекта по их развитию и коррекции. В анкетировании приняли участие 60 респондентов. Прежде чем осуществить анализ результатов исследования отметим, что базовые ценности, составляющие основание ценностного сознания людей и опосредованно влияющие на их поступки в различных областях жизни, располагаются в пределах двух-четырёх десятков. Они формируются к 18–20 годам в период первичной социализации и сохраняют достаточную стабильность, испытывая значительные изменения лишь в критические для индивида или общества периоды. Наиболее фундаментальным основанием для их типологии является разделение на *терминальные* и *инструментальные* ценности, где терминальные (целевые) ценности обобщенно выражают смысложизненные цели и идеалы людей, а цели инструментальные репрезентируют одобряемые в данном обществе средства достижения этих целей. Причем исследователи отмечают большую устойчивость и более значимый статус терминальных ценностей (Н.И. Лапин).

Используя в качестве типологии ценностей их соотнесение с тем или иным типом цивилизации, в недрах которой зародились те или иные ценности, различают: *традиционные, современные и общечеловеческие* ценности, в равной степени свойственные как обществам традиционного, так и инновационного типа.

По функциональному основанию различают преимущественно *интегрирующие* и преимущественно *дифференцирующие* ценности.

По этому же основанию различаются *одобряемые и отрицаемые* ценности. В нашем исследовании в качестве одобряемых принимаются те ценности, которые поддерживает больше респондентов, чем отрицает, при этом дифференциация на одобряемые и неодобряемые не имеет ничего общего с их делением на «хорошие» и «плохие» (в этом состоит одна из трудностей изучения ценностного сознания молодежи).

Для прикладных целей основной является типология ценностей по их месту в статусно-иерархической структуре ценностного сознания индивидов:

- ценности высшего статуса, «ядро» ценностной структуры (разделяют свыше 60% респондентов);
- ценности среднего статуса, или «структурный резерв», способный к перемещению в состав «ядра» или на «периферию» (одобряют более 45% респондентов);
- ценности ниже среднего, или «периферия», ценности этого статуса способны перемещаться как в «структурный резерв», так и в «хвост» (одобряют 30%–45% респондентов);
- ценности низшего статуса, или «хвост», состав которого отличается низкой интенсивностью и динамикой (одобряют менее 30% опрошенных).

Согласно утверждениям проблема смысла жизни является предметом рефлексии у 96% опрошенных выпускников общеобразовательных школ Брестчины. При этом 8% респондентов утверждают, что очень часто, и 42% довольно часто размышляют на эту тему, 45% лишь иногда задумываются над смыслом своей жизни. 5% показали, что нет у них на это времени или их это вовсе не интересует.

Исследованием установлено, что смысложизненные ценности выпускников в целом носят менее выраженный, чем у определившихся взрослых характер и показатель их выраженности колеблется от 0 до 55%. В пятерку предпочитаемых ценностей здесь вошли семья (67%), хорошие друзья (62%), сохранение и укрепление здоровья (60%), карьера (52%), любовь (45%).

В числе *одобряемых, но пока разместившихся на «периферии» аксиологической системы* находятся ценности: хорошее образование (39%), материальная стабильность (35%), в «хвосте» – свобода (22%), реализация своих творче-

ских способностей (14%), популярность, общественное признание (12%), которые завершают первую десятку ценностей выпускников 2012.

Вторую десятку открывает «частная собственность» (9%), за которой следуют ценности «патриотизм», национальное достоинство», «духовные ценности», «религиозная вера», «достаток», «интеллект», «развлечения, получение удовольствий» (по 7%). Такие ценности как «творчество», «интересная профессия», «власть над людьми», «общение с людьми», «трудолюбие» (по 5%). В хвосте аксиологического ядра располагается также ценности «индивидуализм как стремление жить только для себя» (4 %).

Настораживает, что каждый четвертый белорусский выпускник общеобразовательной школы (25%) хотел бы уехать за границу на ПМЖ. Вместе с тем, (12%) респондентов планируют сделать все от них зависящее, чтобы улучшить жизнь в нашей стране. Это пример дифференцирующей жизненные планы молодежи.

Первое ранговое место в перечне жизненных целей занимают достиженческие ценности «Полюбить достойного человека, создать с ним семью» (73%), «Достичь делового успеха, сделать карьеру» (70%), «воспитать хороших детей» (60%), «сохранить и укрепить свое здоровье» (55%). Хотят «стать профессионалами по избранной специальности» (35%) и почти столько же «оставить свой след в жизни» (34%). В будущем планирует «организовать своё дело» (28%) и только 8% – развлекаться. Это свидетельствует о том, что белорусским школьникам не характерны гедонистические потребности удовольствия, приключения, развлечения.

Размышляя о жизни, оценивая ее, старшеклассники убеждены, что жизненному успеху способствуют: хорошее образование (68%), трудолюбие (55%). Именно эти инструментальные ценности составляют формирующееся ядро аксиологической структуры выпускника. Практически половина выпускников придает большое значение «деловой хватке, предприимчивости, инициативе» (48%). Собственный интеллект и способности (35 %) пока находятся в аксиологическом «резерве» и способны к перемещению в состав «ядра» или на «периферию». На честность и порядочность рассчитывают 25% опрошенных выпускников. Более трети молодых людей убеждены, что жизненному успеху способствует вера в то, что задуманное осуществится (32%), и надеются только на себя (27%). Почти столько же высоко ценят профессионализм (25%). Последние три группы ценностей находятся на периферии аксиологического ядра. Ценности этого статуса способны перемещаться как в «структурный резерв», так и в «хвост».

Практически каждый второй высоко ценит деловую хватку, предприимчивость, надеются на собственную инициативу, последовательность в достижении целей лишь – 12%. Финансовая состоятельность родителей важна для 5% опрошенных выпускников. Почти столько же надеются на счастливый случай, везение (по 17%), внешность – 5%. Любые средства для достижения поставленной цели (цель оправдывает средства) у – 23%. Ловкачество и обман в почете у 7%. Полагают, что жизненному спеху способствует место жительства (8%), в меньшей степени пол и социальное происхождение (3%). Это «хвост» аксиологической системы выпускника, состав которого отличается низкой интенсивностью и динамикой.

Подтвердился как знаменательный факт: молодежь, для которой деньги являются ключом к пониманию многих феноменов новых социальных реалий, стремящаяся к материальному благополучию, личной независимости, одновременно продолжает нуждаться в приносящих гармонию и покой ценностях аффилиации, т.е. у учащейся молодежи – 2012 любовь является не только важной категорией восприятия социальных реалий, но также аксиологическим конструктом.

Молодежь в условиях нестабильности и риска не столько стремится слиться с общим ритмом жизни своей страны, своего поколения, оправдать надежды, возлагаемые

на нее родителями, бабушками и дедушками, сколько структурировать свою личную историю жизни, рассмотреть различные варианты ее развития. Условия неопределенности жизни воспринимаются ею как *шанс* или как, *преграда* в зависимости от того, насколько они соответствуют намерениям молодых, связанным с организацией их жизни. Причем условия социальной неопределенности воспринимаются молодежью как вполне естественные, поскольку других она просто не знает, в этих условиях формировалось ее социальное действие, в этих условиях молодые чувствуют себя достаточно комфортно, поэтому, структурируя будущее, они заботятся лишь о будущем индивидуальном [2].

В отличие от предыдущих поколений белорусской молодежи, нынешнее поколение динамичное, не избегающее напряженности, ценящее успех, сопровождающийся напряжением и фрустрациями. Современная молодежь не стремится избежать стресса, она даже сознательно включается в стрессогенные ситуации. Высоко оценивающая успех, молодежь не декларирует его как смысложизненную ценность.

Анализ полученных в ходе социологических опросов данных позволил выявить динамику фундаментальных изменений в ценностной структуре белорусской молодежи: прежняя идеологизированно-монолитная структура ценностей в условиях социокультурной неопределенности белорусского общества в результате ослабления традиционных механизмов социальной регуляции (семьи, школы, трудового коллектива, государственной идеологии) и усиления влияния ее новых механизмов (массовой культуры, моды, рекламы, СМИ) продолжает трансформироваться в плюральную. В ценностном сознании молодых белорусов возникли конфликтные узлы, мотивирующие их социальное действие.

Список цитированных источников:

1. Ускорение и качество. Послание Президента Республики Беларусь А. Лукашенко Национальному собранию и белорусскому народу 14 апреля 2004 г.
2. Яковук, Т.И. Неопределенность как регулятор духовной жизни молодежи. Монография / Т.И. Яковук. – Брест, изд-во БГТУ, 2005. – 172 с.

## ЧАСТЬ II. ТЕОРИЯ МУЗЫКИ. ТЕОРИЯ И МЕТОДИКА МУЗЫКАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

---

### ВОСПИТАТЕЛЬНЫЙ ПРОЦЕСС В ВЫСШЕМ УЧЕБНОМ ЗАВЕДЕНИИ (НА ПРИМЕРЕ ПОЛИКУЛЬТУРНОГО ВОСПИТАНИЯ)

Авдеева В.А., студентка 3 курса  
(г. Витебск, УО «ВГУ им. П.М. Машерова»)  
Научный руководитель – Авдеева С.Л., старший преподаватель

В условиях складывающихся предпосылок перехода к информационному обществу концептуальным фактором становится формирование у студентов умения сознательно регулировать и управлять социальными процессами. От этого, зависит, каким станет выпускник высшей школы: патриотом, законопослушным гражданином, критически мыслящей личностью и человеком, небезразличным к проблемам общества и государства. Вопрос о том, как формируется данные качества личности, через усвоение учебной информации и освоение способов деятельности продолжают оставаться дискуссионными. Остаётся нерешённой проблема педагогической интерпретации общечеловеческих и национальных ценностей.

*Поликультурное воспитание* – процесс, в ходе которого учитываются культурные и воспитательные интересы разных национальных меньшинств и решаются задачи адаптации человека к ценностям многонациональной культуры, обучая взаимодействию между людьми с разными традициями, ориентации на диалог культур и понимание равноценности культур разных народов. Образование рассматривается как способ вхождения человека в мир культуры, а культура – как совокупность ценностей, норм, идеалов, культурно-оформленных образцов поведения и деятельности, характерных для белорусского народа. Процесс освоения культуры сопровождается внутренним переживанием её исторически сложившихся достижений посредством художественно-творческой деятельности.

В современной психолого-педагогической теории подчёркивается актуальность исследования условий становления индивида как культурно-исторического субъекта, который будет воспринимать историю как своё прошлое и чувствовать ответственность перед будущим общества как перед своим будущим, зависящим от его действий в настоящем.

Развитие личности связывается с её вхождением в социально-культурную среду и интеграцией в неё, так как индивид становится личностью по мере овладения им содержанием социального опыта. Личность рассматривается как система отношений человека к окружающему миру, которое выражается в деятельности, взглядах, убеждениях, мировоззрении, и как отношение к самому себе, которое проявляется в самооценке, идеалах. Под мировоззрением понимается совокупность взглядов, оценок, норм, установок, принципов, определяющих видение и понимание человеком окружающего мира, выраженные в жизненной позиции, программах поведения и действия людей. Совокупность идей, взглядов, представлений, в которых народ понимает себя как национальная общность и осознаёт исторические корни своего происхождения, понимается как национальное самосознание.

Результатом поликультурного воспитания видится формирование у студенческой молодёжи персонального способа ориентации в историческом опыте. В составе данного способа находятся:

- *когнитивный* компонент, который содержит представления и знания студентов об историческом процессе, о закономерных и специфических явлениях общественного развития, которые воплощаются в конкретных условиях жизнедеятельности и ментальном опыте;
- *деятельностный* компонент обусловлен программными требованиями к способам деятельности, необходимым для овладения историческим опытом, и уровнем их сформированности у студентов при изучении истории Беларуси и основ идеологии белорусского государства;
- *ценностно-смысловой* компонент отражает способность ориентироваться в закономерностях и способностях современного развития белорусской нации как нации политической, определяющим признаком которой является наличие суверенной государственности.

**Принцип культурно-исторической среды.** Исходное положение о педагогической целесообразности усвоения студенческой молодёжью совокупности достижения белорусского народа в области материальной и духовной культуры, которые транслируются в процессе обучения через усвоение содержания образования, будем определять как принцип культурно-исторической среды.

*Место принципа культурно-исторической среды  
При его использовании в воспитательном процессе*

<b>Парадигма образования</b>	Адаптационная (традиционная) Трансформационная (инновационная)
<b>Концепция содержания образования</b>	Культурологическая (М.Н.Скаткин, В.В.Краевский, И.Я.Лернер)
<b>Функция образования</b>	Трансляция содержания социальной и национальной культуры для её сохранения (воспроизводства) и развития
<b>Цели образования</b>	Социализация личности. Формирование гражданского патриотизма и исторической памяти как важнейшего фактора идентификации социальной группы
<b>Основные концептуальные идеи</b>	Разнообразие культур как движущая сила в развитии человеческого общества. Идея диалога культур в обучении. Единство и многообразие культур как основа мультикультурности Беларуси и диалога национальных культур
<b>Принципы конструирования содержания</b>	Принцип культурно-исторической среды. Принцип трансформации когнитивного содержания образования в эмоциональное состояние познающего субъекта

*Национальная идентичность* понимается как конкретная эмоционально-психологическая (предполагает собственное отношение к изучаемому материа-

лу), политико-идеологическая (связанная с умением выявлять и соотносить различные позиции) и культурная (формируется через представление художественного образа) позиция личности, которая проявляется в восприятии и идентификации себя в окружающем мире с точки зрения представителя белорусской нации, которая имеет глубокие исторические корни. Целесообразно использование понятия “территориально-культурная идентичность”, т.е. переживаемые и осознаваемые смыслы культурно-географической реальности, которые формируют осознание сопричастности к определённой территориальной общности как специфическому жизненному пространству личности, а также для обозначения органического характера процесса в исторической жизни человеческих сообществ на определённой земле.

Таким образом, сформированность ценностных ориентаций среди студенческой молодёжи служит показателем эффективности воспитательной работы. Формирование чётких представлений о поликультурном воспитании позволит сделать «традиционные» ценности (труд, гражданственность, патриотизм, национальное достоинство) равнозначными с личностными ценностями, такими как любовь, семья, здоровье, дружба, бытовое благоустройство.

Список цитированных источников:

1. Буткевич, В.В. Гражданское воспитание детей и учащейся молодёжи Мн., 2007. – С. 23.
2. Нарыс гісторыі беларускай дзяржаўнасці: XX стагоддзе. М.П. Касцюк [і інш.]; рэдкал.: А.А. Каваленя [і інш.], Мн., 2008. – С. 30

## **РАЗВИТИЕ ИНТЕРЕСА К МУЗЫКАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ**

**Александрова Ю.В.**, студентка 2 курса  
(г. Витебск, УО «ВГУ им. П.М. Машерова»)

Научный руководитель – Ананченко Г.В., кандидат педагогических наук,  
профессор

Проблема развития интереса к изучаемому предмету, увлеченности процессом учения – одна из важных проблем педагогики, и ее решение важно для успешного обучения учащихся по любому предмету. Но особое значение она приобретает в области преподавания искусства, где без внутреннего влечения, направляющего все силы к «исследованию предмета» невозможно достичь результатов, сколько бы ни отдавалось этому сил и времени. Очевидно, что увлекательное преподавание и учение с интересом можно считать одним из основных критериев ценности учебного процесса, в котором совершается совместная деятельность учителя и учеников.

Повышение качества учебного процесса в начальных классах – одна из важнейших задач, поставленных перед педагогами. Однако ее осуществление должно проходить не за счет дополнительной нагрузки на учащихся, а через совершенствование форм и методов обучения. Все это обусловило актуальность изучаемой нами проблемы педагогического руководства развитием интереса младших школьников к урокам музыки с помощью методов стимулирования интереса к данному учебному предмету.

Современные концепции школьного образования признают актуальность развития детей на подлинных образцах мировой культуры, в том числе музыкальной, формируя ценностные ориентации личности. Интерес к музыке школьников рассматривается в настоящее время в русле более широкой проблемы формирования основ музыкальной культуры. Педагогический аспект воспитания интереса к музыке связан с формированием музыкально-эстетического сознания, являющегося ядром музыкальной культуры личности. Интерес выступает одним из базисных компонентов музыкально-эстетического сознания и отражает субъективное эстетическое отношение к музыке, основанное на эмоциональных и интеллектуальных проявлениях, он направляет эстетическую деятельность ребенка на "присвоение" личностно значимых для него ценностей музыкальной культуры.

Структура интересов и их классификация наиболее полно представлены в работе А.Г.Ковалева «Психология личности» [1]. Согласно этой классификации, интерес к музыкальной деятельности можно отнести к группе познавательных интересов, так как удовлетворяется он в процессе познавательной деятельности, во время познания музыкального искусства.

Своеобразие этого интереса состоит в сложном познавательном отношении к миру предметов, к знаниям о них, к научным областям их изучающим. Процесс учения в состоянии интереса носит не созерцательный, а активный целенаправленный характер, познавательный интерес составляет важнейший мотив учения. Под влиянием познавательного интереса в интеллектуальной деятельности проявляются активный поиск, догадка, исследовательский подход, готовность к решению задач. В него вплетены такие эмоциональные проявления как эмоции удивления, чувство ожидания нового, чувство интеллектуальной радости, чувство успеха. Гармоничное развитие человека не может совершаться вне формирования познавательного интереса. Особенность познавательного интереса как мотива учебной деятельности в том, что он раньше и более ясно, чем другие мотивы, осознается школьниками. "Интересно" - неинтересно" - основные критерии детей в этом плане.

Важным представляется вопрос выбора адекватных методов развития интереса к музыкальной деятельности. Можно говорить, о стимулирующей роли всех методов обучения, так как для того, чтобы сформулировать мотивы учебной деятельности, используется весь арсенал методов организации и осуществления учебной деятельности - словесные, наглядные и практические методы, репродуктивные и поисковые методы, дедуктивные и индуктивные методы. Таким образом, каждый из методов организации учебной деятельности в то же время обладает не только информативно-обучающим, но и мотивационным воздействием. В этом смысле можно говорить о стимулирующе-мотивационной функции любого метода обучения. Однако, как отмечает Т.Е.Соколова, опытом работы преподавателей и наукой накоплен большой арсенал методов, которые специально направлены на формирование положительных мотивов учения, стимулируют познавательную активность, одновременно содействуя обогащению обучающихся учебной информацией. Функция стимулирования в этом случае как бы выходит на первый план, содействуя осуществлению образовательной функции всех других методов [2; 21-22].

Методика музыкального воспитания как педагогическая наука подчиняется закономерностям общей педагогики и, подобно любой методике, опирается на дидактические принципы, а также пользуется общедидактическими методами обучения и воспитания. Вместе с тем, в соответствии с особенностями школьного

предмета «Музыка» методика музыкального воспитания выдвигает и свои специфические принципы и методы обучения и воспитания. Они направлены на развитие музыкальных способностей, интереса к музыке, воспитание вкуса и музыкальной культуры учащегося.

Методы стимулирования интереса к музыкальной деятельности способствуют созданию той эмоциональной, творческой атмосферы, которая необходима для урока музыки. Все выразительные приёмы учитель применяет для усиления эмоционального воздействия музыки и обогащения впечатлений учащихся [3; 114-115].

Специфическими методами стимулирования интересов школьников к учебному предмету «Музыка», по мнению исследователя С.В. Шишкиной являются:

- метод моделирования творческой деятельности;
- метод художественного контекста или выхода за пределы музыки;
- метод художественно-образного моделирования;
- метод взаимосвязи видов искусств;
- метод наглядно-слухового показа;
- метод театрализации [4; 67-68].

Кроме того, в младшем школьном возрасте учебная деятельность, выступая на первый план, не может полностью заместить потребность ребенка в игре. Именно поэтому среди методов стимулирования интереса к учебному предмету «Музыка» наиболее распространенным является игровой метод. Преобладание игрового метода в учебном процессе на уроке музыки обусловлено и тем, что в своей сущности детская игра и художественная деятельность имеют много общего: эмоциональную непосредственность мотивов; устремленность к цели; оценку результатов деятельности с позиции новизны (усвоение и воплощение нового); доминирование образного начала. То есть всего того, что способствует возникновению интереса к деятельности.

Принцип образно-игрового вхождения в музыку тесно связан с импровизационностью и принципом «пройти путь рождения музыки». Важной психологической особенностью художественной игры является обязательная актуализация, вовлечение индивидуального опыта личности в сферу музыкальной деятельности. Как непрременный и обязательный компонент художественной игры выступает прежде всего опыт эмоциональный.

Использование игрового метода в музыкальном образовании и воспитании детей позволяет в доступной им форме дать представление о музыке как виде искусства, ее выразительных возможностях; научить различать разнообразную гамму чувств, настроений, переданных музыкой. У детей возникает интерес к музыке как виду творческой деятельности человека, а впоследствии и к школьному предмету «Музыка».

Список цитированных источников:

1. Ковалев, А.Г. Психология личности / А.Г. Ковалев. - М.: Мысль, 2004. – 341 с.
2. Соколова, Т.Е. Воспитание познавательных интересов младших школьников / Т.Е.Соколова // Начальная школа. - 2004. - №3. - С. 21-23.
3. Абдуллин, Э.Б. Теория музыкального образования: Учебник для студ. высш. пед. учеб. заведений / Э.Б.Абдуллин, Е.В.Николаева. – М.: Изд. центр «Академия», 2004. – 336 с.
4. Шишкина, С.В. Стимулирование музыкальной деятельности учащихся в процессе освоения современной массовой музыкальной культуры / С.В.Шишкина // Успехи современного естествознания (электронный журнал). – 2009. - № 5. – С.67-68. - [www.rae.ru/use/?section=content&op=show\\_article&article\\_id=7783753](http://www.rae.ru/use/?section=content&op=show_article&article_id=7783753).



## МЕТОДИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ КОНЦЕРТМЕЙСТЕРСКОЙ ПОДГОТОВКИ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ МУЗЫКИ

**Ананченко Г.В.**, кандидат педагогических наук, профессор  
**Щербакова С.С.**, магистрантка, 6 курс  
(г. Витебск, УО «ВГУ им. П.М. Машерова»)

Концертмейстерский класс занимает важное место в цикле музыкально-исполнительских дисциплин на педагогическом факультете. Это обусловлено высокими требованиями, предъявляемыми современной общеобразовательной школой к концертмейстерской подготовке будущего учителя музыки. Хорошее владение музыкальным инструментом, уверенное чтение с листа и транспонирование, умение играть по слуху и петь под собственный аккомпанемент, развитое чувство ансамбля и увеличенный объем внимания – эти профессиональные качества и умения лежат в основе исполнительской деятельности учителя-музыканта. Специфика концертмейстерской деятельности учителя заключается в необходимости сочетать аккомпанирование с наблюдением за классом, исполнение партии сопровождения – с элементами дирижирования и пением отдельных голосов хоровой партитуры, а также с творческим преобразованием фактуры аккомпанемента.

Реализация задач концертмейстерского класса предполагает использование следующих видов музыкально-исполнительской деятельности студентов: аккомпанирование солисту и собственному пению, игра в ансамбле, применение дирижерского жеста при аккомпанировании, чтение нот с листа, транспонирование, подбор по слуху. На занятиях концертмейстерского класса отчетливо проявляется комплексность исполнительской подготовки учителя музыки, которая обуславливает тесную взаимосвязь знаний, умений и навыков, приобретаемых на других музыкально-исполнительских и музыкально-теоретических дисциплинах.

Аккомпанемент, как часть музыкального произведения, является сложным комплексом выразительных средств, в котором содержится выразительность гармонической опоры, её ритмической пульсации, мелодических образований, регистра, тембра и т.д. Все виды сопровождения, в том числе простейшая метроритмическая основа ударного характера, различные танцевальные формулы, аккордовая пульсация, гармоническая фигурация, разнообразные формы мелодизации сопровождения имеют не только конструктивное значение, но всегда – хотя и в разной степени – являются носителями эмоционального, изобразительного, смыслового содержания.

Исполнение аккомпанемента является, в первую очередь, художественно-эстетической проблемой. Эстетическая оценка – своего рода эмоционально-образное отражение услышанного. Большое значение имеет музыкальное восприятие, через которое происходит эмоциональная реакция на звучащую музыку. Именно эстетическая оценка музыкального сочинения поможет концертмейстеру продвинуться к следующей задаче – созданию исполнительской трактовки.

В содержание учебных занятий по концертмейстерскому классу включается изучение *школьно-песенного* репертуара. Работа над ним способствует осуществлению профессионально-педагогической направленности обучения, накоплению репертуарного запаса, используемого на уроках музыки в школе, формированию навыков самостоятельной работы над музыкальным произведением, развитию и закреплению необходимых учителю концертмейстерских умений и навыков.

Работа над школьно-песенным репертуаром чрезвычайно важна для профессионального становления учителя-музыканта, расширения его музыкального кругозора. Наличие поэтического текста создает благоприятные условия для раскрытия эмоционального содержания произведения, обогащает музыкальный опыт студентов, позволяет лучше понять закономерности использования средств музыкальной выразительности.

Школьные песни воплощают яркую образность тем и настроения детской и юношеской музыки. Их форма обычно проста и лаконична. Ярко выраженная жанровая основа лирических, маршевых, танцевальных, шуточных песен позволяет сформировать у студентов обобщенные знания и умения в области типов аккомпанементов, педализации, звуковедения.

В зависимости от целевой установки музыкальный репертуар изучается в следующих формах:

- разучивание для исполнения в аудитории или на концертах;
- эскизное прохождение и чтение с листа;
- подбор по слуху и транспонирование;
- пение под собственный аккомпанемент;
- аккомпанирование иллюстратору (вокалисту, инструменталисту);
- выполнение творческих заданий.

Формирование *навыков аккомпанирования* осуществляется в процессе разучивания вокальных и инструментальных произведений различных стилей. Совместная работа с иллюстратором-вокалистом при исполнении романсов, народных и школьных песен, аккомпанирование вокальным ансамблям, хоровым коллективам, инструменталистам, исполнение пьес в четырехручном изложении способствует развитию ансамблевого чувства, умению передавать музыкальный образ в одном исполнительском плане, выбирать необходимые динамические оттенки, синхронно отзываться наagogические отступления солиста.

При исполнении песни под собственный аккомпанемент необходимо умение сочетать вокальные и аккомпаниаторские функции в процессе исполнения. Верно скоординированное звучание голоса и фортепиано оказывает прямое воздействие на повышение качественного уровня исполнения песни. Яркое и выразительное звучание вокальной партии способно эмоционально воздействовать на школьную аудиторию, вовлечь детей в творческий процесс разучивания песни.

Эффективность обучения приемам работы над вокальным репертуаром обеспечивается определенной последовательностью изучения учебного материала, в основе которого лежит принцип постепенного усложнения фактуры музыкального сопровождения. Реализация этого принципа осуществляется в соответствии со следующей классификацией типов аккомпанемента:

- аккомпанемент «Чередование баса и аккорда»;
- аккомпанемент «Гармоническая поддержка»;
- аккомпанемент «Аккордовая пульсация»;
- аккомпанемент «Гармонические фигурации»;
- аккомпанемент смешанного типа.

На начальном этапе овладения концертмейстерскими навыками целесообразно использовать вокальные произведения с одним типом несложной фактуры. После ознакомления с разными инструментальными фактурами логично перейти к изучению аккомпанемента смешанного типа.

Необходимость владения навыками пения под собственный аккомпанемент с использованием приемов управления пением обучающихся обусловлена содержанием работы учителя на уроках музыки в школе.

Освоение навыков *совмещения музыкально-исполнительских действий* осуществляется поэтапно: сначала отрабатывается каждое исполнительское действие по - отдельности, второй этап – закрепление умения использовать их в ограниченном сочетании, третий – студенты переходят к пению под собственный аккомпанемент с использованием дирижерских приемов. Условием успешного овладения навыками совмещения музыкально-исполнительских действий является знакомство с каждым из них.

При формировании навыков пения под собственный аккомпанемент усложнение педагогического репертуара осуществляется по двум направлениям: усложняется фактура сопровождения и увеличивается самостоятельность вокальной партии. Для каждого типа сопровождения подбираются песни в следующей последовательности:

- аккомпанемент дублирует вокальную партию.
- аккомпанемент удерживает небольшие отклонения от вокальной партии.
- аккомпанемент включает отдельные звуки вокальной партии.
- мелодия вокальной партии не входит в аккомпанемент.

Совмещение игры и дирижирования требует использования следующих приемов: показ вступления и взятия дыхания; снятие звука движением головы; дирижирование одной рукой, свободной от исполнения аккомпанемента.

Одним из важных аспектов деятельности концертмейстера является способность *«читать с листа»*. Прежде чем начать играть с листа, студенту необходимо мысленно охватить весь нотный и литературный текст, представить себе характер и настроение музыки, определить основную тональность и темп, обратить внимание на изменения темпа, размера, тональности, на динамические градации, указанные автором. Овладение навыками чтения с листа связано с развитием не только внутреннего слуха, но и музыкального мышления, аналитических способностей. Важно быстро понять художественный смысл произведения, уловить самое характерное в его содержании, внутреннюю линию раскрытия музыкального образа. Тогда открывается возможность читать текст не «нота за нотой», а суммарно, крупными звуковыми комплексами, так же, как протекает и процесс чтения словесного текста. Кроме того необходимо быстро группировать ноты по их смысловой принадлежности (мелодической, гармонической) и в такой связи их воспринимать. Введение в действие этих способностей в процессе восприятия нотного текста является одним из факторов образования музыкально-внутренних представлений. Свободное владение этим видом концертмейстерской деятельности сокращает период разбора вокального произведения, благодаря чему ознакомление с репертуаром происходит в более сжатые сроки.

Умение транспонировать входит в число неперенных условий, определяющих профессиональную пригодность будущего учителя музыки. Основным условием правильного транспонирования является мысленное воспроизведение пьесы в новой тональности. Иногда приходится играть аккомпанемент не в той тональности, в которой напечатаны ноты. Это объясняется тесситурными возможностями голосов, а также состоянием голосового аппарата детей на данный момент.

Кроме традиционно предусматриваемых исполнительских умений и навыков, которые формируются в концертмейстерском классе, у студентов необходимо формировать *опыт творческой деятельности*. Этому могут способствовать следующие творческие задания: сочинение различных мелодий и подбор аккомпанемента к ним, сочинение подголосков, вступлений, проигрышей, заключе-

ний, варьирование музыкального сопровождения (подбор аккомпанемента в форме вариаций, разных по характеру, ритму, фактуре изложения).

Подбор аккомпанемента по слуху является не репродуктивным, а творческим процессом, особенно если студент не знаком с оригинальным нотным текстом подбираемого сопровождения. Гармонизация мелодий по слуху, в отличие гармонизации, как способа решения задач по курсу гармонии, - практический навык, требующий свободы построения и комбинирования на инструменте аккордовых структур и владения основными фактурными и ритмическими формулами сопровождения. В этом случае студент создает собственный вариант фактуры, что требует от него самостоятельных музыкально-творческих действий.

Осознание принципов построения музыки также предусматривает выполнение творческих заданий. Импровизация, сочинение мелодий с различным типом аккомпанемента предполагает создание одночастных, двухчастных, трехчастных построений. Интонационный путь освоения содержания музыкального произведения (выявление характерных интонаций в процессе сочинения, наблюдение за их развитием), постижение музыки музыкой способствует раскрытию творческого потенциала студентов.

Отдельные произведения школьного репертуара, которые исполняются студентами в концертмейстерском классе, предусматривают их «педагогическое осмысление». Методическая интерпретация предполагает определение функции отдельно взятого музыкального произведения в контексте темы четверти, его назначения в системе формирования музыкальной культуры школьников.

Высокая степень целесообразности системы обучения в университете может быть достигнута при условии должной организации всех компонентов обучения на конечную цель – подготовку высококвалифицированных специалистов. Достижение этой цели находится в прямой зависимости от того, насколько каждый студент на том или ином этапе обучения подготовлен к дальнейшей учебе и практической творческой деятельности.

## БЕСЦЕННОЕ НАСЛЕДИЕ

**Жавнерко Н.И.**, преподаватель, магистр педагогических наук  
(г. Полоцк, Полоцкий колледж УО «ВГУ им. П.М. Машерова»)

Посвящается Петренко Николаю Макаровичу...  
*І будуць вольна пляць над зямлёю мелодыі...  
будуць цешыць людскія душы,  
нагадаць усім пра нашага слаўтага земляка,  
пра выдатнага сына Беларусі.  
Н. Гальяравіч*

Цель данной работы – систематизировать материал о жизни и творчестве Николая Макаровича Петренко, белорусского композитора и педагога, много сделавшего для становления музыкальной культуры Беларуси и популяризации белорусской музыки.

С 1960 года Н.М.Петренко работал преподавателем и заместителем директора по учебно-воспитательной работе в Полоцком педагогическом училище.

Он был подвижником белорусского языка, боролся за его сохранение, учил понимать белорусское поэтическое слово, ценить народную культуру. Николай Макарович неоднократно выступал с докладами о родном языке, был участником республиканских педагогических чтений, а также являлся одним из организаторов курсов по изучению белорусского языка.

Совместно с преподавателем училища Б.В. Петровичем Н.М. Петренко стал автором учебной программы по белорусскому языку для педагогических училищ, перевода на белорусский язык «Теоретических основ начального курса математики». Он составил практическое пособие «Упражнения с выборочными ответами» в 2-х частях, которым и сегодня пользуются преподаватели учреждений среднего специального педагогического образования республики.

Интерес к музыке у будущего композитора возник в детстве. Много песен знала мать. От отца Николай научился играть на домре. Сам подбирал мотивы. Когда учился в школе в Юровичах, что на Мозырщине, играл в оркестре народных инструментов. Активно участвовал в художественной самодеятельности во время учебы на Мозырском педагогическом рабфаке и в пединституте в Минске. Самостоятельно освоил ноты и играл в духовом оркестре на баритоне. В 1937 году был принят в оркестр народных инструментов Белорусского радио. А когда началась служба в армии, играл в ансамбле народных инструментов в полковом клубе.

После войны Н.М. Петренко шесть лет работал завучем Петриковского педучилища и обучал первокурсников игре по нотам на домре. Самостоятельно начал осваивать баян. Здесь впервые сочинил для детей польку, потом – мазурку, которые исполнял секстет домр.

Первую песню Н.М. Петренко написал в 1956 году. Эта была «Мяцеліца» на стихи А. Ставера. Но настоящее признание к молодому композитору пришло с песней «Ой, старонка ты мая лясная» на стихи А. Острейки. Николай Макарович сотрудничал с такими известными поэтами, как П. Бровко, П. Глебко, П. Панченко, Н. Гилевич, Г. Буравкин, а также написал множество песен на стихи Н.П. Ермак и В.Н. Глушкова, преподавателей училища.

Композитор Н.М. Петренко создал более 300 песен. Лучшие из них собраны в книге «Беларусі мілай», изданной в Полоцке в 1997 году. Она состоит из 4-х разделов: «Край мой беларускі», «Горад мой над Дзвіной», «Перамога. Былое і роздум», «Лірыка».

Самой известной, ставшей поистине народной, является песня Н.М. Петренки «Ручнікі» на текст В. Вербы. О ее создании композитор вспоминал: «Это была моя 27-я песня. В 1959 году в Ветринской школе-интернате я работал заместителем директора, преподавателем пения и руководителем хора учителей и учеников. Однажды в журнале "Польмя" прочитал стихотворение молодой поэтессы Веры Вербы "Ручнікі". Оно взволновало своим лиризмом, легкостью, юмором, народностью и запало мне в душу. Взятся писать музыку. Кажется, получился у меня вальс. Начали разучивать с хором учителей, но мое произведение им не понравилось. Смирился с неудачей и начал работать по-новому.

Три месяца мучила меня это песня. Уже и мелодия, можно сказать, сложилась, а чего-то всё не хватало. Однажды осенило меня сменить музыкальный размер с трех четвертей на две четверти. И тогда я почувствовал – нашел, что искал» [6].

"Ручнікі" были отмечены на республиканском конкурсе агитбригад, на котором прозвучали в исполнении участников художественной самодеятельно-

сти из Лиозно. Вскоре песня появилась в репертуаре и других самодеятельных коллективов. Она исполнялась как народная песня женской группой Государственного народного хора БССР под руководством народного артиста СССР Геннадия Титовича и ансамблем "Песняры" в обработке Владимира Мулявина.

«Ручнікі» включены в «Антологию белорусской народной песни» и «Антологию белорусской советской песни». Мелодия песни использована в инструментальном произведении "Белорусский сувенир", которое исполнялось Государственным народным оркестром БССР. Песню «Ручнікі» поют на Украине, в России, Польше, Болгарии, Канаде, США.

С 1980 года Н.М.Петренко руководил клубом самодеятельных композиторов, члены которого создавали и распространяли новые песни, участвовали в конкурсах, выступали перед населением с концертами.

В настоящее время в Полоцком колледже УО «ВГУ им. П.М.Машерова» ежегодно в апреле проходит фестиваль-конкурс имени Н.М.Петренко, направленный на выявление способных детей для дальнейшей профориентационной работы в русле преемственности музыкально-педагогического образования. Профессия педагога-музыканта требует разностороннего развития личности и поддержки людей с высоким исполнительским и музыкально-педагогическим потенциалом, что является актуальным для современной социокультурной ситуации в Республике Беларусь.

Конкурс проводится среди учащихся учреждений общего среднего образования с музыкально-хоровым уклоном, школ искусств, районных музыкальных школ. Цель – стимулировать интерес к исполнительству, пропагандировать музыкальное искусство как одно из средств решения проблемы одухотворения нового поколения, ориентации на сохранение духовных ценностей. Педагоги видят в конкурсе возможность сравнить свои достижения с достижениями коллег, обменяться опытом и на практике проверить эффективность различных методов обучения. Фестиваль-конкурс имени Н.М.Петренко ежегодно привлекает десятки юных исполнителей и вызывает большой интерес у аудитории.

Н.М.Петренко активно участвовал в общественной жизни города и республики. Увлечение музыкой сделало его известным не только в Беларуси, но и далеко за её пределами. Николай Макарович награждён орденом Отечественной войны I степени, медалями, Почётными грамотами Верховного Совета БССР, за большие заслуги в деле подготовки педагогических кадров удостоен почётного звания «Заслуженный учитель БССР», а за большую общественную работу – звания Почётного Гражданина г. Полоцка.

#### Список использованных источников:

1. Барэйша, М., Філімонава, Т. Дзіўная, родная мова... / М.Барэйша, Т.Філімонава. // Сцяг камунізму. – 1989. – 21 красавіка.
2. Булдык, Н., Філімонава, Т. У суботу Янка... / Н.Булдык, Т.Філімонава // Звезда. – 1981. – 8 сакавіка.
3. Бураўкін, Г., Гальпяровіч, Н., Жарнасек, Ф., Кірылаў Г., Панізік, С., Тарасаў С., Неўдах, Л., Аркуш, А. А славу тая землякі будуць жыць / Г.Бураўкін // ЛІМ. – 1997. – 10 студзеня.
4. Гавяйновіч, В. «Ручнікі» - народная песня Мікалая Пятрэнькі / В.Гавяйновіч // Полацкі вестнік. – 2003. – 5-7 верасня.
5. Кондрацкая, Т. А. Бесценное наследие: научно-исследовательская работа / Т.А.Кондрацкая (научный руководитель Н.И.Жавнерко). – Полоцк, 2010.
6. Материалы музея Полоцкого колледжа УО «ВГУ им. П.М. Машерова».

## РОЛЬ ДИАЛОГИЧЕСКИХ МЕТОДОВ В ПОВЫШЕНИИ КАЧЕСТВА МУЗЫКАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

Казмиренко Н.Ю., учащаяся 3 курса

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

Научный руководитель – Иванова Л.Т., преподаватель

Л.С. Выготский неоднократно подчёркивал, что «эмоциональная сторона личности имеет не меньшее значение, чем другие стороны, и составляет предмет и заботу воспитания в такой же мере, как ум и воля» [1, с. 131].

От степени эмоциональной чувствительности человека зависит показатель его адаптивности к общественной среде, уровень комфортности ощущений в процессе межличностных отношений. Положительный эмоциональный тонус становится предпосылкой соответствующей материализации целевых установок человека в продуктах его технического и художественного творчества. Этим обусловлена объективная необходимость внедрения личностно ориентированных технологий образования, отвечающих потребностям современного общества и персональным возможностям обучающихся.

Природные свойства музыки естественным образом обуславливают необходимость подобного преподавания музыки как учебного предмета. Вместе с тем несмотря на декларирование музыки как урока искусства, методика его проведения нередко сводится к накоплению известных истин и канонических знаний учащихся. Исследователь Б.О. Голешевич указывает, что личностные, духовные, материализующиеся и предметные «открытия учащихся более фундаментальны и практически адаптируемы, чем знания, приобретённые рецептивным путём, в которых словесные определения не всегда подкрепляются восприятием соответствующих им объектов» [2, с. 20].

Новый подход к музыкально-педагогическому образованию обусловлен, на наш взгляд, также необходимостью решения острейших проблем в массовой музыкальной педагогике.

Целесообразно в современных условиях отдавать предпочтение тем методам организации учебной деятельности, которые обусловлены творческой природой самого музыкального искусства. Соответственно, целью данного исследования видится популяризация весьма перспективного метода диалогического преподавания музыки. В ходе исследования осуществлялся сравнительный анализ традиционных уроков и уроков с опорой на названный метод, проводилось анкетирование учащихся, школьных учителей, организовывалось наблюдение уроков музыки в начальных классах.

Полученные результаты позволяют отметить, что диалогическое преподавание музыки может включать следующие аспекты: методы взаимосвязи с другими видами искусства и методы создания художественно-коммуникативных ситуаций.

Так, при изучении музыкальных произведений можно опираться на ритмодекламацию: здесь делается акцент на умение выразительного речевого интонирования в сочетании с пением. Хорошо поющие и выразительно декламирующие учащиеся исполняют свои партии на фоне музыкального сопровождения. При этом важно направить слуховое внимание учащихся на соблюдение всех динамических и темповых нюансов музыки. Завершается разучивание ритмодекламации целостным исполнением с фонозаписью.

Весьма удачны методы импровизации, методы подтекстовки мелодий, что в значительной мере повышает интерес учащихся. Поскольку «импровизация» – это непосредственное создание образа «здесь и сейчас», наиболее эффективна, на наш взгляд *пластическая импровизация*. Организуется слушание произведения, учащиеся вместе с преподавателем «рисуют» его выразительными жестами. Они приучаются реагировать характером жеста на характер изменения музыки, отражать темп, контрасты и повтор образов, форму произведения.

Достаточно результативна и «словесная» импровизация. Она может быть использована тогда, когда у учащихся уже имеется достаточно широкий запас слуховых представлений о языке музыки.

Работа по *подтекстовке мелодии* опирается на близость словесной и музыкальной интонации. Найдя поэтический образ, адекватный мелодии, будущие учителя могут «плавно» перейти к пониманию мелодии без слов как говорящей звуками музыкальной речи. Коллективное сочинение строк, сливающихся с мелодией, не только развивает художественное мышление, но и способствует запоминанию мелодии, её распознаванию. Очень часто используется также и иллюстрирование произведений средствами живописи, при этом используются современные информационные технологии.

Методика диалогического обучения музыке строится на моделировании всех звеньев музыкально-коммуникативной цепи «*композитор-исполнитель-слушатель*». Учащиеся ставятся в позицию исполнителей, композиторов, слушателей, опираясь на вариативность решения художественной задачи, смысловую многозначность образа, поиск смысловой целесообразности, созвучия и контраста художественных средств.

По утверждению исследователя Н.Н. Гришановича, именно в диалоге личностного опыта и музыки постигается её смысл [3, с. 205]. Моделируя уроки музыки с преобладанием диалогического обучения важно помнить о решении следующих художественно-педагогических задач:

- необходимо выбирать музыкальное произведение, раскрывающее тему урока;
- чётко определять методы создания социально-художественного контекста для каждого выбранного произведения;
- определять методы интонационного контакта учащихся с авторами и художественно-психологическим миром изучаемых на уроке произведений.

Если мы опираемся на метод создания социально-художественного контекста, то обязательно помним о его этапах: *воссоздание историко-психологического портрета композитора* (нередко учащиеся обращаются к созданию презентаций), «погружение» в произведение (фонограмма), создание проблемно-поисковой ситуации.

Таким образом, диалогическое преподавание музыки в значительной мере сближает совокупный культурный и жизненный опыт личности с учебным материалом, обеспечивает по сути организацию первого этапа композиторского творчества, развивает способность исследовать логику развития музыкальной мысли в инструментальных и вокальных произведениях.

Список цитированных источников:

1. Выготский, Л.С. Педагогическая психология / Л.С. Выготский. – М.: «АСТ», 2008. – 671 с.
2. Голешевич, Б.О. Эвристические основы педагогики общего музыкального образования: монография / Б.О. Голешевич. – Могилёв: УО «МГУ им. А.А. Кулешова», 2009. – 272 с.
3. Гришанович, Н.Н. Музыка в школе / Н.Н. Гришанович. Методическое пособие. – Минск: «Юнипресс», 2006. – 372 с.



## РАЗВИТИЕ ЭВРИСТИЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ В ПРОЦЕССЕ ВОСПРИЯТИЯ ОБРАЗНОГО СОДЕРЖАНИЯ МУЗЫКАЛЬНОГО ПРОИЗВЕДЕНИЯ

Калист Е.Л., аспирант 2 курса

(г. Витебск, УО «ВГУ им. П.М. Машерова»)

Научный руководитель – Голешевич Б.О., кандидат педагогических наук, доцент

Эмоциональная отзывчивость, непосредственность выражения чувств, повышенная впечатлительность ребенка создают необходимые предпосылки, для эзотерического постижения художественного содержания произведений музыкального искусства. Они позволяют постигать семантику музыкального сочинения самостоятельно, приобретать личностный смысл в музыке, открывать для себя новые эмоциональные состояния, эстетические знания, ощущать душевную релаксацию. Благодаря этому реализуется принцип индивидуализации обучения, свойственный не только процессу музыкального восприятия, но и активным творческим видам деятельности на уроке. Известно, что наиболее прочными представляются знания, приобретенные самостоятельно, являющиеся катализатором непрерывного расширения интеллектуального спектра учащихся, динамизации развития их творческих способностей в процессе эвристического обучения. Это, очевидно, невозможно сказать о результатах традиционного стиля преподавания музыки, при котором методы, используемые в учебном процессе, во многом дублируются по технологиям изучения естественных и обществоведческих дисциплин. Актуальность исследования заключается в назревшей необходимости отката от стандартизированных, канонических методов изложения учебного материала на уроке музыки.

Наиболее часто в психолого-педагогической литературе встречается понятие творческое мышление, которое характеризуется созданием субъективно нового продукта и новообразованиями в самой познавательной деятельности по его созданию, касающимися целей, мотивов, оценок и смыслов самой деятельности. Зачастую продуктивное мышление считают синонимом творческого мышления, оно проявляется в способности приходить к решению конкретной задачи на основе ознакомления с фактическим материалом. Мышление можно назвать творческим если в процессе интеллектуальной деятельности оно создает и закрепляет определенную систему средств для решения будущих задач [1, с. 27]. Многие авторы иногда отождествляют творческое и продуктивное мышление с эвристическим, но это не совсем верно. Следует отметить, что отличие эвристического мышления от творческого и продуктивного заключается в следующем: о творческом и продуктивном мышлении упоминают там, где речь идет о продукте этого мышления, там же, где внимание акцентируется на организации самого процесса получения этого продукта, на способах и приемах постижения нового знания, говорят об эвристическом мышлении. Таким образом, мыслить творчески и продуктивно – означает наличие навыков эвристического мышления.

Эвристические качества мышления, по мнению В.Н. Соколова, являются составляющими творческого потенциала личности и проявляются в умении осуществлять эвристическую деятельность. Обосновывая целенаправленное изучение и применение в практике преподавания основ эвристики, трансформированных в педагогическую эвристику, он указывает на невозможность развития эвристических качеств мышления естественным путем в процессе усвоения основ наук и на необходимость целенаправленного развития в процессе обучения эври-

стического мышления, таким образом мыслить творчески и продуктивно – означает наличие навыков эвристического мышления [1, с. 29] .

Исходя из вышесказанного, вполне понятной представляется необходимость радикального реформирования методологических основ преподавания музыки в школе. Прежде всего следует внедрять в процесс организации и проведения уроков общепризнанные в педагогической науке личностно ориентированные (проблемные, эвристические, природосообразные, развивающие, исследовательские, программированные) методы обучения и воспитания учащихся, авторами и популяризаторами которых являются Л.Н. Толстой, М. Монтесори, С. Френе, Р. Штейнер, Ш.А. Амонашвили, Е.В. Бондаревская, В.В. Давыдов, Л.В. Занков, П.Ф. Каптерев, С.В. Кульневич, И.Я. Лернер, А.В. Хуторской, И.С. Якиманская и др. Принимая во внимание интонационный, эмоциональный и поисковый характер создания музыки, можно сделать вывод о том, что наиболее вероятным и педагогически оправданным является эвристический стиль ее преподавания как учебной дисциплины.

Дополнительным аргументом в пользу педагогической целесообразности преподавания музыки эвристическими методами представляется теория сциентизма, так называемого «онаучивания искусства». Представленная теория позволяет трактовать музыкальную композицию как технологический процесс, который во многом тождественен выведению математической формулы. Это неоспоримо свидетельствует об обусловленности процесса создания художественного произведения уровнем эвристического мышления композитора. Но ведь и семантическое значение озвучиваемого сочинения является для каждого слушателя также его субъективным, прежде всего чувственным (обусловленным эмоциональностью, настроением, аффектностью состояния, страстностью), открытием. В результате наблюдается бинарное проявление музыкальной эвристики – композиционной и слушательской [2, с. 114-115].

Функциональное содержание музыкального искусства не ограничивается удовлетворением лишь эвристических потребностей слушателя. Вместе с тем необходимо признать, что многочисленные функции музыки (эстетическая, воспитательная, гедонистическая, суггестивная и др.) могут актуализироваться в условиях интимной перцепции, личностного открытия ее содержания. Подтверждением этому является творческая природа искусства, образцы которого представляются исключительно эксклюзивными объектами, отвечающими критерию «чуть-чуть». Вполне понятно, что существуют программные инварианты художественных произведений, несмотря на которые ассоциативное и, соответственно, семантическое поле учащихся бывает весьма вариативным без посредничества учителя. Именно здесь открывается педагогическая дилемма между его субъективными установками и креативностью, способностью организовать учебный процесс эвристически.

В частности, интенсификация эвристического мышления и его практического воплощения может осуществляться в различных видах художественной деятельности на уроке. Ученый-педагог Голешевич Б.О. обосновал особенности организации музыкального восприятия на основе эвристического постижения образного содержания произведений, позволяющих перевести внимание на специфику проведения вокально-хоровой работы с применением мультимедийного компьютера, им разработан оригинальный способ объективации музыкальной эвристики, названный методом **«Корреляции аудио-видеоинформации и озвучиваемой нотации»**. Схематически он выглядит следующим образом (Таблица 1):

Таблица 1 – Вероятностный алгоритм метода «Корреляции аудио-видеоинформации и озвучиваемой нотации»

Содержание действий учителя	Форма действий	Вектор активации	Форма деятельности	Содержание деятельности учащихся
Организация восприятия инструментального звучания песни (попевки)	Практическое исполнение на инструменте (демонстрация фонограммы)	↔	Слушание музыки	Определение жанра, образной (литературной) основы, предполагаемого названия произведения
Организация восприятия оригинального звучания песни (попевки)	Озвучивание фонозаписи (личное вокальное исполнение с аккомпанементом)	→	Слушание музыки	Сличение собственных образных представлений с художественным оригиналом, определение ритмической основы произведения
Нотное изображение и компьютерное озвучивание фрагментов сольфеджио песни с последующим комплексным его проигрыванием в программе Finale	Визуально-звуковая демонстрация фрагментов мелодии песни	→	Визуально-слуховое восприятие мелодии песни	Наблюдение за курсором с фиксацией движения мелодии, слоговое воспроизведение сольфеджио (с названием нот и возможной записью в личных тетрадах)
Подбор ритмических сэмплов в программе Cubase	Исполнение на Midi-клавиатуре	←	Практический показ на детских ударных инструментах	Демонстрация образцов ритмического аккомпанемента к мелодии
Аранжировка мелодии для названного учащимися ансамбля VST-инструментов	Вариативное музицирование	←	Словесное обоснование логики предлагаемых инструментов	Подбор возможного (оптимального) типа инструментального сопровождения к созданной композиции
Озвучивание «синтетического» аккомпанемента детскому хору	Вокально-инструментальная поддержка на фоне компьютерной аранжировки произведения	↔	Хоровое пение	«Генеральное» исполнение песни хором
Интроспективный анализ результатов собственных действий		Интериоризация музыкального творчества		

Первичность ознакомления с инструментальным вариантом музыкального произведения объективирует осознанное определение его жанровой принадлежности, возможного содержания литературного текста, соответствующего эмоциональному настрою музыки. В процессе звучания оригинальной версии сочинения у ребёнка появляется возможность сличения субъективных представлений с образцом музыкально-культурного наследия. Это, безусловно, может считаться его собственным образовательным приобретением, значительно более устойчивым внешних назидательных воздействий учителя [3, с. 25].

Таким образом, среди необходимых педагогических условий учебного процесса, основанного на применении личностно-ориентированных методов художественного творчества учащихся, раскрывающих в свою очередь эвристические качества мышления младшего школьника на уроках музыки, можно выделить:

- самостоятельное, эвристическое приобретение детьми знаний о музыке и навыков музыкального творчества, являющихся более устойчивыми в сравнении с теми, которые получены в виде вербальной информации;
- реальное воплощение на практике идеи гуманизации учебного процесса, допущение изначального ознакомления детей с образцами музыкального искусства, отвечающими их эстетическим предпочтениям, несмотря на художественные достоинства произведений;
- соответствие педагогических условий, созданных на уроке, массовому стремлению учащихся, не имеющих специальной музыкальной подготовки, к самостоятельным занятиям компьютерной музыкой;
- умаление авторитарного поведенческого стереотипа преподавания и замена догматических, репродуктивных методов выполнения творческих заданий на уроке музыки, методами, отвечающими эвристическому генезису и интонационной природе музыкального искусства.

Список цитированных источников:

1. Казанцева, В.Ю. Решение учебных задач как фактор развития эвристического мышления: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Ю.В. Казанцева. – Улан – Удэ, 2004. – 178 с.
2. Голешевич, Б.О. Эвристические основы педагогики общего музыкального образования: монография / Б.О. Голешевич. – Могилев: УО «МГУ им. А.А. Кулешова», 2009 – 272 с.: ил.
3. Голешевич, Б.О. Интенсификация активных видов творческой деятельности учащихся на уроках музыки / Б.О. Голешевич, А.В. Крючков // Музыкальная и театральная маастртва: праблемы выкладання. – 2010. – № 3. – С. 22–26.

## **РАЗВИТИЕ МУЗЫКАЛЬНОЙ ПАМЯТИ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ В ПРОЦЕССЕ ИГРЫ НА МУЗЫКАЛЬНЫХ ИНСТРУМЕНТАХ**

**Козлова Ю.Г.**, студентка 6 курса  
(г. Витебск, УО «ВГУ им. П.М. Машерова»)

Научный руководитель – Александрова С.А., магистр искусствоведения

Важной проблемой музыкальной педагогики является развитие музыкальной памяти младших школьников, которая является необходимой предпосылкой успешного процесса обучения музыке. В школьном возрасте память, как и все другие психические процессы, претерпевает существенные изменения, обусловленные качественными преобразованиями мышления. Суть этих изменений состоит в том, что память ребенка постепенно приобретает черты произвольности, становясь сознательно регулируемой и опосредствованной [1].

В интересах формирования и развития музыкальности у младших школьников важно создавать условия, при которых происходит накопление запаса музыкальных впечатлений, расширяются рамки репертуара, осваиваемого детьми. Способностью, опосредующей эти «приобретения» и накопления, обеспечивающей их сохранность и использование в соответствующей деятельности, является музыкальная память. Особенно важно развитие музыкальной памяти

младших школьников, так как она способствует развитию их креативности и самостоятельности.

Актуальность проблемы развития музыкальной памяти младших школьников обусловлена противоречием между требованиями усвоения большого объема учебного материала и познавательными возможностями детей младшего школьного возраста.

Педагогическая практика показывает, что ребенок легко запоминает то, что дается ему в процессе успешной игры. Здесь определяющим становится интерес младшего школьника к тому, чем он занят. В школе перед ним встает необходимость произвольного запоминания, что неукоснительно требует учебная деятельность. Ребенку приходится заставлять работать на себя свою память. Именно заучивание и воспроизведение учебного материала позволяет ему рефлексировать свои личные психические изменения [2].

Память младшего школьника такова, что он произвольно и непроизвольно может заучивать материал, но может и применять какой-либо способ запоминания информации. Неумение ребенка запоминать сказывается на его учебной деятельности и влияет в конечном итоге на отношение к учебе и школе. У младших школьников хорошо развита непроизвольная память, фиксирующая яркие, эмоционально насыщенные для ребенка сведения и события его жизни.

Нет сомнений в том, что заинтересованность ребенка в школьных занятиях, его активная позиция, высокая познавательная мотивация являются необходимыми условиями развития памяти, в том числе и музыкальной. Однако утверждение, что для развития памяти ребенка полезны не только и не столько специальные упражнения на запоминание, сколько формирование интереса к занятиям, к отдельным учебным предметам, развитие положительного отношения к ним, представляется спорным.

Совершенствование музыкальной памяти в младшем школьном возрасте обусловлено в первую очередь приобретением в ходе учебной деятельности различных способов и стратегий запоминания, связанных с организацией и обработкой запоминаемого материала. Однако без специальной работы, направленной на формирование таких способов, они складываются стихийно и нередко оказываются непродуктивными.

Приобщая младшего школьника к миру музыки очень важно уметь найти подход и такие методики, которые поощряют творчество, развивают музыкальный слух, внимание, чувство ритма. Именно первые впечатления от знакомства с искусством оказывают часто если не решающее, то очень сильное влияние на последующее музыкальное развитие ученика. Игра на музыкальных инструментах имеет большой творческий и педагогический потенциал для формирования всех музыкальных способностей ребенка, в том числе и музыкальной памяти.

Современная методика обучения игре на музыкальных инструментах основывается на таких принципах обучения, при которых значительное внимание должно быть направлено на художественную сторону воспитания. Согласно этим принципам, надо с первых уроков приобщать младших школьников к искусству, приучать внимательно вслушиваться в музыкальную речь, проникать в ее смысл и строение, работать над качеством звучания.

Раннее музыкальное обучение играет существенную роль в музыкальном развитии ребенка, но оно должно быть облечено в формы, доступные и интересные для детей раннего возраста. Нельзя не учитывать степень готовности к таким занятиям, как обучение игре на музыкальных инструментах, требующих от детей

значительного внимания, сосредоточенности, осознанности и физической зрелости. Первые музыкальные впечатления педагог стремится дать младшим школьникам в занимательной игровой форме. Занятия проводятся с небольшими группами детей и индивидуально. Целесообразно использовать музыкальные инструменты и в повседневной жизни, чтобы закрепить у ребят появляющееся ощущение ритма музыки [3].

Немаловажную роль при обучении детей игре на музыкальных инструментах имеют музыкально-дидактические игры, которые способствуют формированию умений слушать музыку, различать высоту, тембр, динамику и длительность звука, развитию самостоятельной музыкальной деятельности, помогают закреплять знания школьников о музыкальных инструментах. Музыкально-дидактические игры включаются во все музыкальные занятия, а по мере усвоения переносятся в свободное от занятий время на праздниках, внеклассных мероприятиях и т.д. Неоценимую помощь оказывают педагогу в этом музыкальные игрушки и музыкальные инструменты, применяемые в музыкально-дидактических играх.

Музыкальная память является одной из ведущих музыкальных способностей. Ее развитие целесообразно начинать с детства - наиболее восприимчивого возраста. Содержанием музыкальной памяти, так же как и в других видах деятельности, является накопление, сохранение и использование индивидуального опыта в области музыкального искусства, который оказывает решающее воздействие на формирование личности младшего школьника и непрерывное его развитие [4].

Достижение особой прочности запоминания характеризуется переводом временных отношений музыкального произведения в пространственные. Возможность такого уровня запоминания обеспечивается многократным проигрыванием музыкального произведения в уме, на уровне музыкально-слуховых представлений.

Важно создать благоприятную психологическую обстановку для занятий младшего школьника, находить слова поддержки для новых творческих начинаний, относиться к ним с симпатией и теплотой.

Таким образом музыкальная память младших школьников представляет собой накопление, сохранение и использование индивидуального опыта в области музыкального искусства, способствующая развитию креативности и самостоятельности ребёнка. Игра на музыкальных инструментах способствует формированию и развитию всех музыкальных способностей ребёнка. Музыкально дидактические игры являются основным методическим приёмом развития музыкальной памяти в младшем школьном возрасте.

#### Список цитированных источников:

1. Григорьев, В.Ю. О развитии музыкальной памяти учащегося / В.Ю. Григорьев // В кн. Вопросы музыкальной педагогики. Вып.2. - М.: Изд. центр «Музыка», 1980, - №1. - С.24-29.
2. Муцмакер, В.И. Совершенствование музыкальной памяти в процессе обучения игре на фортепиано / В.И. Муцмакер. - М.: Изд. центр «Музыка», 1984. - 185 с.
3. Тарас, А.Е. Психология музыки и музыкальных способностей / А.Е. Тарас. - М.: Изд. центр «АСТ», 2005. - 720 с.
4. Михайлова М.А. Развитие музыкальных способностей детей / М.А. Михайлова. - Ярославль: Изд. центр «Академия развития», 2003. - 240 с.

## КОЛЛЕКТИВНОЕ ИНСТРУМЕНТАЛЬНОЕ ИСПОЛНИТЕЛЬСТВО НА ПРОСТЕЙШИХ МУЗЫКАЛЬНЫХ ИНСТРУМЕНТАХ КАК СРЕДСТВО РАЗВИТИЯ ИСПОЛНИТЕЛЬСКИХ УМЕНИЙ ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

**Манько И.П.**, студентка 6 курса  
(г. Витебск, УО «ВГУ им. П.М. Машерова»)

Научный руководитель – Карташев С.А., кандидат педагогических наук, доцент

В начальной школе закладывается основа образованности, ведущая к становлению мировоззрения, идеалов, вкусов, потребностей личности. Игра на детских музыкальных инструментах, как показывает практический опыт, опосредованно, но весьма существенно влияет на формирование певческого голоса, способствует увеличению певческого диапазона, становлению чистоты певческой интонации, развивает музыкально-творческие способности, чувство ритма, развитие концентрации внимания, ощущение себя как части коллектива.

Специфика исполнительской деятельности учащихся на музыкальных занятиях в системе общего образования, и прежде всего на уроках музыки, заключается преимущественно в *коллективной исполнительской деятельности* детей. Создание исполнительского художественного образа и его воплощение происходят в значительной мере под руководством учителя, но требуют при этом активного, творческого участия всех детей.

По сравнению с вокально-хоровой деятельностью, инструментальное музицирование дает возможность детям поэкспериментировать с достаточно разнообразным кругом музыкальных интонаций, в том числе с широкими скачками, сопоставлением регистров, с одной и той же интонацией в различном тембровом выражении и т.д. В процессе инструментального музицирования появляется возможность проследить зависимость характера звука, его интонационной выразительности от способа звукоизвлечения, динамических, тембровых и звуковысотных возможностей различных инструментов.

К числу основных видов инструментального музицирования может быть отнесено:

- сольное, групповое и коллективное исполнение инструментальных образцов;
- исполнение аккомпанемента к разучиваемым и исполняемым песням, введение дополнительной инструментальной партии или нескольких партий в качестве сопровождения к песне или музыкальной пьесе, с которой дети знакомятся в слушательской деятельности;
- импровизация, сочинение инструментальных и вокально-инструментальных композиций.

Необходимыми *условиями* организации процесса элементарного музицирования являются:

- наличие набора детских элементарных музыкальных инструментов;
- систематические занятия с учащимися;
- хорошее знание учителем технических особенностей и характеристик каждого инструмента, владение исполнительскими приемами, специфическими для каждого инструмента, методикой разучивания произведений;
- постепенное усложнение произведений, предназначенных для разучивания;
- индивидуальный подход к каждому ребенку [1, 4].

Разным детям в разной степени удается освоение игры на тех или иных инструментах. Успех зависит от индивидуальных особенностей ребенка: музыкальных данных, общего развития, склонностей и черт характера. Поэтому работа учителя музыки нацелена на общее ознакомление детей с инструментами, в результате которого приобретается умение применять некоторые из них в коллективном музицировании, доставляющем его участникам радость. Но ни в коем случае не следует добиваться от всех участников равноценной игры на всех инструментах, тем более качественного звучания в наиболее трудных приемах игры. Принцип «от простого к сложному» должен сохраняться на всех этапах и во всех видах работы. На нем основаны и порядок введения инструментов, и связь обучения игре на них с другими аспектами музыкальной подготовки [2].

Одними из первых инструментов для ознакомления являются маракасы, трещетка-кастаньеты, пандейра, бубенцы. Примером их применения могут послужить игры «Отзовись», «Эхо».

*Игра «Отзовись».* Предварительно дети по очереди называют свои имена, а педагог, четко повторив каждое, прохлопывает его ритм; дети учатся делать так же. Замечаем, что в тех именах, где два удара, сильнее то первый (Ю-ра, Ка-тя), то второй (Бо-рис, И-ван); в других именах по три удара с акцентами на первом (Ма-шень-ка), втором (Ни-ки-та) или третьем (А-лек-сей); есть имена, на которые приходится четыре хлопка (А-на-то-лий) или редко (Глеб).

Составляются группы детей, имена которых «прохлопываются» одинаково. Педагог должен заранее наметить такие сочетания имен конкретных детей, которые будут участвовать в игре, чтобы получились двустихия (четверостишия), желательно рифмованные. Например:

Оля, Катя, Галя, Дина,	Вадим, Денис,
Витя, Юра, Коля, Дима.	Иван, Борис.

Теперь дети берут инструменты в руки – кому что хочется (но можно договориться, что у девочек будут более нежные по звучанию, у мальчиков – более массивные, громкие) – и располагаются по группам, сидя или стоя вокруг педагога. Педагог называет по очереди детей, а те отвечают (каждый на своем инструменте) соответствующим ритмом в заданных педагогом динамике, характере и темпе. Педагог может «проговаривать» подряд по два или четыре имени одного ритмического рисунка, тогда все названные отвечают вместе. Изменения темпа, которые предлагает педагог, заставляют детей быть внимательными.

*Игра «Эхо».* После знакомства с очередным инструментом педагог играет на нем отдельные звуки (диапазон оговаривается заранее); дети находят эти звуки на своих инструментах (поочередно или по вызову). Затем следуют краткие мотивы-вопросы (предварительно надо договориться, какими звуками педагог ограничивается, – например, тремя первыми ступенями звукоряда). Дети поочередно изображают эхо на таком же инструменте; как только педагог закончит играть, нужно точно воспроизвести прозвучавшее (не только ритм, но и темп, динамику, характер).

*Эхо в лесу.* Педагог играет фразу, ребенок должен повторить ее окончание.

*Эхо в горах.* Педагог громко играет мотив из двух-трех звуков, а дети поочередно повторяют его, причем каждый следующий играет тише, а у последнего звук и вовсе «замирает».

*Отгадай инструмент.* Водящий подходит к столу, на котором лежат все уже знакомые детям инструменты, и становится спиной к группе. Кто-либо из детей на выбранном заранее инструменте, который находится у него, исполняет



ритмический рисунок или попевку из двух-трех звуков. Водящий должен выбрать из лежащих перед ним инструментов такой же как тот, который только что прозвучал, и повторить то, что ему сыграли (или – проще – хотя бы назвать и показать прозвучавший инструмент) [2].

На начальном этапе ансамблевой игры предлагаем использовать простые упражнения для двух инструментов, например, ксилофон и металлофон:

#### 1. УПРАЖНЕНИЯ ДЛЯ ДВУХ ИНСТРУМЕНТОВ

The image shows a musical score for two instruments. It is divided into three systems. The first two systems each consist of two staves. The first staff in each system is marked 'mp' and has the instruction 'Не спеша' (Don't hurry) above it. The first system shows a simple rhythmic pattern of quarter notes. The second system shows a similar pattern with some rests. The third system is a larger piece with two staves, featuring a variety of dynamics including 'f' and 'p'.

К звуковысотным инструментам рекомендуем присоединить шумовые на сильные доли. Когда все учащиеся освоили свои партии прежде чем исполнять весь аккомпанемент, с каждой группой проводятся мини-репетиции, чтобы мобилизовать готовность исполнить на инструментах свои ритмические партии. После этого, «как на концерте», исполняется весь аккомпанемент. Корректируется динамическое развитие образа. Если в классе остались ребята, которым не хватило инструментов, они составляют самую главную группу певцов, либо исполняют аккомпанемент звучащими жестами (или на воображаемых инструментах) [3]. Рекомендуем к исполнению упражнения и партитуры для детских ансамблей (оркестров) С. Бублей «Детский оркестр», И.Г. Лаптев переложение для детского оркестра «Детского альбома» Чайковского.

Вопрос о включении детских инструментов в сферу музыкального воспитания детей поднимался еще в 30-е годы, но до сих пор подобный опыт работы не получил достаточного распространения. Занимаются этим делом только энтузиасты да и то эпизодически. Инструментальное музицирование – это творческий процесс восприятия музыки через игру на доступных для ученика музыкальных инструментах. Слушание музыки, пение во взаимодействии с инструментальным исполнением позволяют практически участвовать в творческом акте, а процесс накопления музыкальных образов становится реальным и прочным в личном багаже ученика. Развитие исполнительских умений учащихся – это целенаправленный процесс введения их в мир духовной культуры, в мир отраженной в музыке окружающей действительности [4].

Список цитированных источников:

1. Ковалив, В.В. Программа факультативных занятий для II – IV классов общеобразовательных учреждений с русским (белорусским) языком обучения // Музыкане і тэатральнае мастацтва: праблемы выкладання. – 2008. – № 4. – с. 4
2. Бублей, С.П. Детский оркестр: пособие для музыкальных руководителей детских дошкольных учреждений. – Л.: Музыка, 1989. – 111 с.

3. Гришанович, Н.Н. Музыка в школе: методическое пособие для учителей учреждений, обеспечивающих получение общ. сред. образования, с 12-летним сроком обучения / Н.Н. Гришанович. – Мн.: Изд-во Юнипресс, 2006. – 384с. – (Серия «Музыка»).

4. Королева, Т.П. Методика музыкального воспитания: учеб.-метод. пособие / Т.П. Королева – Минск: БГПУ 2010. – 216 с.

## **ИСПОЛЬЗОВАНИЕ МУЛЬТИМЕДИА ПРИ ОБУЧЕНИИ МУЗЫКЕ**

**Позднякова Л.В.**, студентка 6 курса  
(г. Витебск, УО «ВГУ им. П.М. Машерова»)

Научный руководитель – Карташев С.А., кандидат педагогических наук, доцент

Информационные технологии открывают в сфере образования принципиально новые дидактические возможности. Использование современных технологий позволяет сделать обучение нацеленным на каждого ученика, разнообразным и насыщенным по формам деятельности, значимым по результатам. В настоящее время широкое распространение в обучении музыке получили мультимедиа технологии, которые являются одним из перспективных направлений процесса обучения. Мультимедиа технологии открывают широкие возможности по развитию таких психических процессов как восприятие, мышление, память, речь и воображение, а также способствуют развитию творческих способностей. Эффективность использования мультимедиа в обучении изучалась рядом авторов, таких как Бент Б., Рапуто А.Г., Шауцукова Л.З., Шлыкова. О.В. и др.

Существуют различные подходы к определению понятия мультимедиа. Мультимедиа (от англ. multimedia – многокомпонентная среда) – это собирательное понятие для различных компьютерных технологий, при которых используется несколько информационных сред, таких как графика, текст, видео, фотография, движущиеся образы (анимация), звуковые эффекты, высококачественное звуковое сопровождение. [1, с. 63] Мультимедиа – особый вид компьютерной технологии, объединяющей как статическую (текст, графику), так и динамическую информацию (речь, музыку, видеотреклеты, анимацию). [2, с. 368]

Мультимедиа является эффективной образовательной технологией благодаря присущим ей качествам интерактивности, гибкости и интеграции различных типов учебной информации, а также благодаря возможности учитывать индивидуальные особенности учащихся. Мультимедиа способствует стимулированию когнитивных аспектов обучения, таких как восприятие и осознание информации; повышению мотивации школьников к учебной деятельности; развитию навыков совместной работы и коллективного познания у обучаемых; развитию у учеников более глубокого подхода к обучению, и, следовательно, формированию более глубокого понимания изучаемого материала.

Основными видами электронных информационных средств образовательного назначения, которые могут быть основаны на использовании мультимедиа-технологий, являются: информационно-поисковые и справочные мультимедиа-системы; прикладные мультимедиа-энциклопедии; мультимедиа-средства для контроля и измерения уровня знаний, умений и навыков обучаемых; электронные тренажеры; мультимедиа-средства для математического и имитационного моделирования; мультимедиа-средства лабораторий удаленного доступа и виртуальных лабораторий; автоматизированные обучающие системы; электронные мультимедиа-средства.

тимедиа-учебники; экспертные обучающие системы; интеллектуальные обучающие системы. [3, с.74]

Музыкальные мультимедиа-средства предоставляют широкие возможности для обучения музыке, а их применение позволяет сделать изучение учебного материала увлекательным и наглядным. Анализируя различные подходы к использованию компьютеров в области музыкального образования, можно выделить следующие направления:

- ✓ прослушивание и анализ музыкальных произведений;
- ✓ создание музыки;
- ✓ изучение истории и теории музыкального материала, который одновременно подается в виде текста, аудиозвучания, видеоизображения;
- ✓ создание собственных музыкальных программ;
- ✓ получение музыкальной информации посредством сети Интернет. [4, с.33]

Важным качеством обучающих мультимедиа-средств является органическая связь и сочетаемость с традиционными методами и приёмами обучения. Обучающие мультимедиа-средства рассчитаны на использование их в комплексе с другими имеющимися в распоряжении учителя методическими средствами.

Существующие мультимедийные программы, используемые при обучении музыке, можно классифицировать следующим образом: музыкальные редакторы; мультимедиа-энциклопедии; игровые программы; программы-тесты и викторины; комбинированные программы. [5, с. 97] Любая из представленных мультимедийных программ позволяет в комплексе решать основные задачи музыкального обучения и может использоваться на разных этапах обучения. Рассмотрим некоторые из них. Музыкальные редакторы, к примеру, предоставляют учащимся широкие возможности для экспериментирования с электронными звуками. Ученик может создать композицию, используя программу музыкального редактора «Note Worthy Composer». Работая в данном редакторе, учащиеся учатся не только записывать знакомые мелодии, но и создавать свои, подбирая необходимые средства музыкальной выразительности (ритм, темп, динамику, лад и др.).

Мультимедиа-энциклопедии в основном написаны как базы данных и предназначены для индивидуальной работы ученика с компьютером. Например, энциклопедия «Музыкальные инструменты» предоставляет информацию о любом инструменте мира, позволяет познакомиться с семействами музыкальных инструментов, а также с различными видами музыкальных ансамблей. Пользователь данной мультимедиа-энциклопедии получает возможность прочитать либо прослушать историю возникновения интересующего его музыкального инструмента, рассмотреть его строение, углубиться в изучение всей группы инструментов, к которой принадлежит данный инструмент, а также прослушать музыкальные произведения, написанные для этого инструмента разными композиторами.

Энциклопедические мультимедийные программы могут иметь место на следующих этапах урока: объяснение нового материала; формирование и усвоение умений и навыков; обобщение пройденного материала; повторение и закрепление знаний. Структура таких уроков будет зависеть от поставленной учителем цели, полученной информации о результатах усвоения материала, методах и приемах обучения, использованных на уроке, уровня подготовки и развития учеников.

Принципиально новые возможности для познания музыкальной культуры предоставляет телекоммуникационная технология, а именно Интернет. Благодаря сети Интернет, подбирая музыкальные учебные материалы, учащиеся знакомятся с фото, аудио и видео материалами, которые сопровождают текст. Получение и обработка через Интернет музыкальной информации становится новым направле-

нием в развитии познавательного интереса учеников к музыке, а также одной из форм изучения мирового музыкального искусства.

Многие музыкальные музеи и оперные театры имеют свои страницы в сети Интернет, предоставляя уникальную возможность познакомиться с оперным искусством, насладиться музыкальными произведениями в исполнении известных певцов мировой оперной сцены, изучить репертуар театра. Так, на вебсайте театра Ла Скала (<http://www.lascala.milano.it>) можно найти фотографии оперных певцов, копии фрагментов партитур, аудио- и видеозаписи мастеров оперной сцены; в фойе музея можно познакомиться с уникальными экспонатами (например, пианино, на котором Джузеппе Верди брал первые уроки музыки); рассмотреть сцену за кулисами.

Интернет позволяет сделать мировое культурное наследие открытым для учащихся; получить доступ к современным оригинальным учебным материалам; значительно усилить индивидуализацию обучения; обеспечить информационной деятельностью преподавателя и учеников; развить музыкальный интерес учащихся; расширить дидактический потенциал учебного процесса; повысить эффективность обучения музыке.

Таким образом, среди направлений применения компьютеров в области музыкального образования можно выделить: прослушивание и анализ музыкальных произведений; создание музыки; изучение истории и теории музыки; создание собственных музыкальных программ; получение разной музыкальной информации с использованием сети Интернет.

Существующие мультимедийные программы, используемые при обучении музыке, можно классифицировать следующим образом: музыкальные редакторы; мультимедиа-энциклопедии; игровые программы; программы-тесты и викторины; комбинированные программы. Данные мультимедийные программы предоставляют широкие возможности для музыкального обучения, а их применение позволяет в комплексе решать основные задачи музыкального обучения и делает изучение учебного материала увлекательным и наглядным.

Список цитированных источников:

1. Шауцукова, Л.З. Информатика: учебное пособие / Л.З. Шауцукова. – Москва: Просвещение, 2004. – 416 с.
2. Шлыкова, О.В. Культура мультимедиа: учебное пособие / О.В. Шлыкова. – Москва: ФАИР-пресс, 2004. – 415 с.
3. Рапуто, А.Г. Развитие визуально-образного мышления и навыков эффективного применения средств мультимедиа у учителей-предметников / А.Г. Рапуто // Информатика и образование. – 2007. – №7. – С. 74-77.
4. Штепа, В. Компьютерные обучающие программы на уроках музыки / В. Штепа // Компьютер в школе и семье. – 1999. – № 3. – С. 33-37.
5. Бент, Б. Мультимедиа в образовании / Б.Бент.– Москва: Дрофа, 2007.– 221 с.

## **ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ИНФОРМАЦИОННО-КОММУНИКАТИВНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ НА УРОКАХ МУЗЫКИ В ШКОЛЕ**

**Пушкарь Н.В.**, аспирантка 2 курса  
(г. Калининград, БФУ им. И. Канта)

Научный руководитель – Самсонова Н.В., доктор педагогических наук, профессор

В период вхождения в мировое образовательное пространство и перехода к информационному обществу, человечество должно обладать информационной

культурой как одной из составляющих общей культуры для того, чтобы свободно ориентироваться в возросшем информационном потоке. Знания новых информационных технологий и умение их применять в различных ситуациях, зачастую требующих нетрадиционного творческого подхода, особенно когда речь идет об искусстве является одним из аспектов информационной культуры.

В современном образовании для более быстрого восприятия и возможности переработки большего количества информации, овладению современными средствами, методами и технологиями у учащихся актуальным является не только изучение, но и применение педагогических технологий на уроках.

Использование компьютерных технологий в учебном процессе еще достаточно новый метод, и готовых материалов – электронных пособий, специальных обучающих программ по предмету «Музыка» очень мало. Становится понятна роль учителя, решающего дидактические задачи с использованием компьютера. Информация дает возможность не просто решать эти задачи, а сделать решение оптимальным, что существенно повышает эффективность процесса обучения через богатые возможности компьютерной информации. Такой дидактический приём, как видеометод и использование компьютера – экранное преподнесение информации служит не только для преподнесения знаний, но и для их контроля, закрепления, повторения, обобщения, систематизации, помогая учителю четко реализовать все дидактические функции учителя: подбирать материал, вести диалог на основе выбранной информации, увлекать, создавать эффективные условия взаимодействия учителя и ученика [11, с. 47-49].

Современные педагогические технологии сложно представить без широкого применения новых информационных компьютерных технологий. Большой интерес к современным компьютерным системам является мотивационной основой учебной деятельности. Именно информационные технологии позволяют в полной мере раскрыть педагогические, дидактические функции методов, реализовать заложенные в них потенциальные возможности; они становятся базой современного образования, гарантирующей необходимый уровень качества, вариативности, дифференциации и индивидуализации обучения и воспитания [4, с. 27].

Актуальным для преподавания музыки в общеобразовательной школе становится широкое использование мультимедийных средств обучения. Это мультимедийный компьютер, укомплектованный звуковой стереокартой, приводом DVD/CD-ROM, звуковыми стереоколонками, микрофоном, видеокартой; устройства ввода видеоизображений в компьютер для оцифровки; различные экраны; мультимедиа проектор; устройства аудио - и видеовоспроизведения и отображения информации [9; 12].

Для успешного обучения школьников в информационно-коммуникативных технологиях сочетается ряд компонентов, среди которых можно выделить и телевизионное изображение, и анимация, и графика, и звук. С помощью компьютерных программ можно не только повысить уровень интереса к урокам музыки, но и решить проблемы с наглядными пособиями, преобразить традиционные учебные предметы, оптимизировав процессы понимания и запоминания учебного материала. Можно отметить что, фрагменты уроков, на которых используются мультимедийные презентации, выполняют один из главных принципов создания современного урока – принцип привлекательности [5].

Благодаря использованию мультимедийных пособий, ученики показывают более высокую активность на уроках, охотно высказывают своё мнение, размышляют, рассуждают. Демонстрационный зрительный ряд выполняет функцию эмоционально-эстетического фона восприятия музыки. Основой развития музы-

кального мышления детей становится неоднозначность их восприятия, множественность индивидуальных трактовок, разнообразие вариантов «слышания» («видения») конкретных музыкальных сочинений, что позволяет учащимся устанавливать разнообразные интонационно-образные связи музыки с историей, литературой, различными видами изобразительного искусства, архитектурой, скульптурой, художественной фотографией и т. п. [7, с. 157-159].

Таким образом, можно четко выделить преимущества использования информационно-коммуникативных технологий перед традиционным обучением:

- информационные технологии значительно расширяют возможности предъявления учебной информации;
- применение цвета, графики, звука, всех современных средств видеотехники воссоздают реальную обстановку действительности;
- компьютер позволяет существенно повысить мотивацию учащихся к обучению;
- ИКТ вовлекают обучающихся в учебный процесс, способствуют наиболее широкому раскрытию их творческих способностей, активизации познавательной деятельности;
- помогают качественно изменить контроль деятельности учащихся;
- позволяют наглядно представить результат своих действий [1, 8, 10].

Наряду с преимуществами использования ИКТ на уроках музыки в школах, к сожалению, существует и ряд проблем, связанный в том числе:

- недостаточное оснащение учебных заведений техническими средствами, также не всегда в наличие имеется компьютер и у учителя дома;
- недостаточная компьютерная грамотность педагога;
- время самостоятельных занятий в компьютерных классах отведено далеко не во всех школах;
- у педагога недостаточно времени для подготовки к занятию, на котором используются ИКТ;
- отсутствие контакта с учителем информатики;
- в рабочем графике педагога не отведено время для исследования возможностей Интернет [6].

В современном школьном образовании для осуществления главной задачи – усвоения знаний школьниками – необходимо использование информационно-коммуникационных технологий, что позволяет изменить облик современного урока, а значит сделать процесс обучения более занимательным, познавательным, интересным, активным, то есть таким, который отвечает тенденциям современного образования, предоставляя нужную информацию в нужное время.

Информационные технологии, оснащенные всеми необходимыми компонентами, в совокупности с правильно отобранными технологиями обучения становятся базой современного образования, гарантирующей необходимый уровень качества, вариативности, дифференциации и индивидуализации обучения и воспитания [2].

Таким образом, использование информационно-коммуникативных технологий позволяет решать ряд задач: повышают интерес к предмету, а также успеваемость и качество знаний учащихся, дают возможность учащимся самостоятельно заниматься не только на уроках, но и в домашних условиях, развивают творческие, исследовательские способности учащихся, способствует приобретению навыков самоорганизации, развивает у учащихся логическое мышление. Всё это, в конечном счёте, способствует оптимизации учебного процесса на основе его информатизации.

Список цитированных источников:

1. Абдрашитова, Е.Е. Музыкально-компьютерные технологии в сельской школе / Е.Е. Абдрашитова // Музыка в школе. – 2009. - №1. – С. 33-36.
2. Афанасьева, О. В. Использование ИКТ в образовательном процессе / О.В. Афанасьева // Музыка в школе. – 2007. - №5,6. Раздел «Музыкальная электроника».
3. Баженова, Л.М. Медиаобразование как средство художественного развития младших школьников / Л.М. Баженова // Начальная школа. – 2002. - №5. – С.50-54.
4. Бороздин, А.О. Применение музыкально-компьютерных технологий на уроках музыки в общеобразовательной школе / А.О. Бороздин // Музыка в школе. – 2006. - №1. – С. 27-31.
5. Глаголева, Н.А. Электронное музыкальное творчество в общеобразовательной школе / Н.А. Глаголева. – М.: Ижица, 2004. 96.
6. Зятямина, Т.А. Компьютерные технологии на уроках музыки / Т.А. Зятямина // Искусство в школе. – 2006. - №5. – С. 41-43.
7. Комарова, И. Использование информационных технологий в совершенствовании системы образования / И. Комарова // Народное образование. – 2006. - №2. – С. 157 – 159.
8. Красильников, И.И. Концепция музыкального обучения на основе цифрового инструментария / И.И. Красильников // Искусство в школе. – 2005. - №2. – С. 37-40.
9. Кривошеева, А.О. Разработка и использование компьютерных обучающих программ / А.О. Кривошеева // Информационные технологии. – 1996. - № 2.
10. Меньшикова, Н.А. Мультимедиа реклама музыкального произведения как средство формирования интереса учащихся к классическому искусству / Меньшикова Н.А. // Музыка в школе. – 2007. - №4 – С.20-27.
11. Садикова, И.М. Обучающие компьютерные программы на уроке музыки / И.М. Садикова // Музыка в школе. – 2009. - №3. – С. 47-49.
12. Холупова, Л.И. Использование мультимедийных технологий в учебном процессе / Л.И. Холупова // Культура. Наука. Творчество: материалы III Между- нар. науч.-практ. конф. - М, 2009. - 524 с.
13. Цветанова-Чурукова Л.З. Информационные технологии // Начальная школа. – 2008. - №8. – С. 84-88.

## **ВЛИЯНИЕ МУЗЫКАЛЬНО-ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ НА ФОРМИРОВАНИЕ ЛИЧНОСТИ КОМПОЗИТОРА АНДРЕЯ ЭШПАЯ**

**Турченкова Р.Н.**, г. Йошкар-Ола, ФНК ФГБОУ ВПО МарГУ,  
доцент, кандидат педагогических наук

**Хасанова Э.В.**, студентка 4 курса

**Павлова Е.А.**, студентка 2 курса

(Республика Марий Эл, г. Йошкар-Ола, ФНК ФГБОУ ВПО МарГУ)

На становление личности человека, его эстетико-познавательного опыта влияет эстетическая культура окружающей среды.

Каждый человек, особенно в национальной республике, является носителем культурно-эстетической среды, которая дает возможность осознать и выделить национальную музыкальную культуру в полифонизме мировой музыкальной культуры. На примере Андрея Эшпая, представителя марийского народа, можно проследить воздействие национальной музыкально-культурной среды, окружающей его с детских лет, на всю его духовную жизнь, становление как композитора.

Общеизвестно, что музыка – это особая форма выражения философии народа, социальное явление, которое вносит свой специфический вклад в формирование всесторонне развитой личности и выполняет множество функций: познавательную, коммуникативную, эмоционально-оценочную, преобразовательную.

Педагогика искусства требует особого подхода преподавателей предметов художественно-эстетического цикла к специфике музыкального искусства –

через искусство влиять на формирование музыкальной культуры личности как части духовной культуры.

Воспитать нравственную личность, наверное, невозможно без знания национального уклада жизни своего народа, семейных традиций и культурного наследия прошлого. Многие наши студенты не ощущают свою причастность к народу мари, не знают языка и творчества народа, его культурного наследия.

Л.П.Печко в статье «Общая и эстетическая культура в образовании и развитии личности» указывает на то, что теоретически и эмпирически обоснована в истории цивилизаций образовательно-развивающая функция искусства во все времена, и культурное сознание человека связано «с родной культурной средой, историей народа, языком, искусством»[5].

Доктор педагогических наук, профессор, зам. директора по науке ИХО РАО (г. Москва) Савенкова Л.Г. впервые в художественной педагогике обосновала предметно-пространственный подход к освоению искусства, обращение к местным традициям, художественной культуре как продуктивный момент в формировании гражданской позиции [6].

Новые информационные, компьютерные технологии дают возможность существенно изменить содержание и структуру, качество процесса музыкально-художественного образования и воспитания, полнее использовать этнохудожественную культуру через проектную деятельность.

На факультете начальных классов Марийского государственного университета накоплен определенный опыт по приобщению студентов к марийскому национальному искусству при изучении курсов «Музыкальная культура мари» и «Ознакомление младших школьников с творчеством марийских композиторов», разработанных доцентом Турченковой Р.Н.

Один из проектов, подготовленных совместно со студентами, посвящен творчеству композитора Андрея Эшпая, представителя марийского народа. Урок-концерт называется «Национальные корни музыки Андрея Эшпая». В проекте принимали участие редактор марийского телевидения И.Губина, автор телефильма об А.Эшпае «Медитация на тему Родины», ансамбль скрипачей Детской школы искусств им. П.И.Чайковского, вокальный ансамбль «Аккорд» факультета начальных классов, заслуженная артистка России, солистка театра оперы и балета Н.Ковалева, студенты факультета. В концерте звучала симфоническая и вокальная музыка Андрея Эшпая, его наиболее известные песни.

Андрей Яковлевич Эшпай - выдающийся композитор современности, пианист, народный артист СССР и РСФСР, лауреат Ленинской и Государственной премий СССР, заслуженный деятель 4-х Республик РСФСР. Для его творчества характерно жанровое разнообразие: симфонические произведения, концерты, музыка к спектаклям и кинофильмам, более ста романсов и песен. Песни Андрея Эшпая стали своеобразной эмблемой времени - "Москвичи", "А снег идет", "Мы с тобой два берега" и др. На сцене Большого театра с успехом шел его балет "Ангара".

А.Эшпай - прекрасный пианист, исполнитель собственных произведений. В 1965-1970 г.г. преподавал композицию в Московской консерватории. Автор критических статей, председатель жюри на Международных конкурсах имени П.И.Чайковского в 1978, 1986, 1998 г.г., член Международного музыкального совета при ЮНЕСКО.

Эшпай является примером истинно современного художника, вобравшего, аккумулирующего в своем творчестве самые различные пласты (будь то марийский фольклор, классическое искусство, французский импрессионизм или джаз) и нашедшего ту "золотую середину", которая определяет его композитор-



ское лицо, то, что мы называем яркой самобытностью, индивидуальностью. Говоря иначе, композитор А.Я.Эшпай создал новый сплав, в котором очень органично слились национальная характерность, удивительно бережное отношение композитора к марийскому фольклору, придающему неповторимый аромат его музыке и стимулирующего его богатую фантазию, и подлинная современность художественного мироощущения. Эшпай говорил: "Мне хотелось выразить всю красоту марийских мелодий в оркестровых красках".

*Сценарий урока-концерта «Национальные корни музыки Андрея Эшпая»*

Об Андрее Яковлевиче Эшпае написано и сказано очень много как о всемирно-известном композиторе и обаятельнейшем человеке, представителе марийского народа.

Андрея Эшпая знает весь мир. Искреннюю благодарность выражала Эшпаю-симфонисту публика всех континентов: в странах Японии и Индии, почти во всех государствах Европы, в Канаде и США. В Америке выпущена десятитомная антология симфонической музыки А.Эшпая в грамзаписи. А.Эшпай имеет все возможные высокие награды, достиг признания и славы. Но, несмотря на это, он остается открытым, простым в общении. Он относится к категории тех людей, которых не портит ни успех, ни слава [1].

Андрей Эшпай силой своего таланта сделал так, что музыка маленького народа мари вышла на Европейскую, а затем и мировую арену. Эшпай - сын своего народа, которому дорого все. Он заинтересован в развитии его культуры, и вся его жизнь и деятельность направлены на исполнение этой великой цели. Многие его произведения, основанные на марийском музыкальном фольклоре, стали волнующими "сказками" о своем народе, о безграничной любви к нему, влюбленности в его природу, быт, обычай.

Живя в Москве, общаясь в цивилизованном мире, во все времена самой заветной, желанной, затаенной мечтой для А.Эшпая оставалось - прокатиться по Волге на старом колесном пароходе, посетить родные места. И эта мечта осуществилась лишь в 2000 году, когда Эшпаю было 75 лет. Об этом путешествии снят фильм, названный "Медитация на тему Родины". Автор фильма, редактор марийского телевидения И.Губина, рассказала студентам как снимался этот фильм.

Просмотрев фильм, особенно чувствуешь национальные корни А.Эшпая, его огромную любовь к своему народу, родным местам, отношение к своим землякам, бывшим одноклассникам, друзьям детства. (Просмотр фильма - 25 минут)

*1 ведущий*

Беспредельно прекрасны просторы Волги, ее берега с цепями гор и утесов, с раздольем лесов, озер и впадающих рек...

Весь этот мир непроизвольно соотносится с душевным складом человека, с его надеждами, печалью, радостями.

В памяти Андрея Эшпая до сих пор живут воспоминания о летних волжских вечерах с дивными марийскими, русскими, чувашскими напевами.

Не будь судьба Эшпая так тесно связана с Волгой, скольких чарующих звуков лишилась бы его Муза.

Звучит песня А. Эшпая «Воспоминания», сл. А.Эшпая(сына). Исполняет вокальный ансамбль факультета, рук А. Белявский.

«Плывут легко на небе облака,  
Я слышу голос твой издалека,  
Мой край родной, где песни тихие,  
Они в душе моей, в душе моей...»

*2 ведущий*

Талант Андрея Эшпая – светлый, жизнелюбивый. По природе своего дарования он лирик, глубокая эмоциональность, свойственна всем его сочинениям. На протяжении всего творческого пути он обращался к камерным жанрам. На формирование композиторского почерка Эшпая особое воздействие оказало изучение стилистики народных песен, музыкального фольклора разных народов.

К начальному периоду его творчества относятся обработки народных мелодий, среди которых «Легкие пьесы на темы народов Поволжья», «Вариации на марийские темы», фортепианная музыка для детских музыкальных школ, татарские, чувашские, башкирские песни, белорусская "Перепелочка".

Звучит песня А.Эшпая "Криницы", сл. В.Карпеко.

*1 ведущий*

Самобытный стиль Эшпая интересен с точки зрения его национальных "корней". Родился Андрей Эшпай на Волге, в старинном городе Козьмодемьянске республики Марий Эл 15 мая 1925 года, в семье видного марийского композитора, фольклориста и ученого, кандидата искусствоведения Якова Эшпая. Удивительная жизнь и многогранная деятельность отца, притягательная сила просторов Волги, добрые и открытые сердца окружающих людей не могли не оказать благотворного влияния на чуткую душу подростка, на формирование его личности.

С марийским народным искусством музыка А.Эшпая была связана с самых первых пьес и до последующих крупных сочинений как "Второй фортепианный концерт", "Симфонические танцы" на марийские темы, "Песни горных и луговых мари" для симфонического оркестра (1983 г.), произведение которое включено в школьную программу по музыке "К вершинам музыкального искусства" (автор М.С.Красильникова, ИХО РАО, г. Москва).

*2 ведущий*

Новую страницу открыли симфонии и симфонические произведения Андрея Эшпая. Одни из них являются отзвуками Великой Отечественной войны, в которых воплощены трагедия и скорбь. Это первая и четвертая симфонии. Четвертая посвящена брату Валентину, погибшему на войне.

Наиболее оригинальной является "Симфония №3", посвященная "Памяти отца"(1963 г.), в которой сочетается личное чувство скорби об утраченном дорогом человеке с философскими размышлениями о жизни и смерти:

Воды текут - берега остаются,  
Птицы улетают - гнезда остаются,  
Листья опадают - деревья остаются,  
Мы уходим - Вы остаетесь.

Печально и трогательно звучит в симфонии мелодия старинной марийской песни " Выдши йога" ("Воды текут"). Слушание фрагмента 3 симфонии "Памяти отца".

Прекрасные страницы музыки Эшпая составляют эстрадные жанры, которыми он увлекался на протяжении всей жизни. "Именно песни стали началом открытия многогранного таланта Андрея Эшпая", писал композитор Тихон Хренников.

Широко популярной среди любителей музыки стала песня Андрея Эшпая "Москвичи", как исповедь, посвященная памяти павших времен Великой Отечественной войны. Она и сегодня волнует сердца слушателей, современной молодежи. Песня "Москвичи" звучит в исполнении студентки Г. Шабалиной, концертмейстер Р. Турченкова. Песню "Об иве" и "С первой встречи" исполнила заслуженная артистка России, народная артистка РМЭ Надежда Ковалева.

*1 ведущий*

«Творчество Андрея Эшпая – образец высокого искусства. Оно исполнено благородного горения и самоотдачи. В каждом его сочинении, в каждой нотной строчке, кажется, присутствует сам композитор, энергичный, импульсивный, остро реагирующий на каждое жизненное явление, в то же время поразительно собранный, мыслящий очень четкими категориями, глубоко человечный, интеллигентный и доброжелательный».(А.И. Хачатурян)

### *2 ведущий*

Одним из признаний в любви нашему краю, нашему городу является, ставшая популярной, песня А. Эшпая "О Йошкар - Оле" на слова Л.Дербенева.

На земле большой городов не счесть,  
Не объехать их и за целый год,  
Но в любом краю об одном всегда я пою.

Йошкар - Ола, я вижу вновь  
Над весенней Кокшагой мосты.

Йошкар – Ола - земля отцов,  
Навсегда у меня в сердце ты.

Декан ФНК Ф.В.Гинзбург благодарит участников урока-концерта.  
В зале звучит песня "О Йошкар - Оле".

### Список цитированных источников:

1. Андрей Эшпай. Беседы. Статьи. Материалы. Очерки / Сост. Гульянц. – М.: Советский композитор, 1988.
2. Богданова, А. Андрей Эшпай / А.Богданова. - М.: Советский композитор, 1986.
3. Гордость советской музыки. - М.: Советский композитор, 1987. – С.524-536.
4. Казанская, Л.В. Очерки истории марийской советской музыки / Л.В. Казанская. – М.: Советский композитор, 1983.
5. Печко, Л.П. Общая и эстетическая культура в образовании и развитии личности. / Л.П. Печко. // Сб. научных трудов и материалов научно-практической конференции: «Культура, опыт, воображение развитие личности в художественном образовании: сб. – М, 2008. - С. 20.
6. Савенкова, Л.Г. Интеграция в педагогике искусства. / Л.Г. Савенкова // Сб. научных статей «Искусство в условиях модернизации школьного образования и воспитания: сб. – М, 2003. - с. 28.
7. Турченкова, Р.Н. Марийская национальная музыка как средство формирования духовной культуры студентов / Р.Н. Турченкова // Молодежь Республики Марий Эл: материалы Межрегиональной научно-практической традиционной конференции «Положение молодежи в финно-угорских регионах Российской Федерации»: сб. – Йошкар-Ола, 2007. - С. 85.

## **АКТИВИЗАЦИЯ ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ УЧАЩИХСЯ НА УРОКЕ МУЗЫКИ ПОСРЕДСТВОМ ИНФОРМАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ**

**Ядревская А.В.**, студентка 6 курса

(г. Витебск, УО «ВГУ им. П.М. Машерова»)

Научный руководитель – Карташев С.А., кандидат педагогических наук, доцент

XXI век - век высоких компьютерных технологий. Современный ребенок хочет и должен чувствовать себя комфортно в постоянно меняющихся социально-экономических условиях жизни. Значительный эффект здесь может быть достигнут благодаря применению современных информационных средств, играющих важную роль в развитии общества.

Под информационной технологией понимается система методов и способов сбора, накопления, хранения, поиска и обработки информационных данных для получения информации нового качества об объектах, явлениях или процессах [2; 4].

Обращение к проблеме применения компьютера и информационных технологий в образовании в последнее время приобрело системный характер. Однако принципиально новой она не является. Отношения типа «человек - машина» появились в обучении еще в 1954 г., когда была издана книга Н.Винера «Кибернетика и общество». Далее разработкой и исследованиями этой проблемы занимались Б.С. Гершунский, В.Я. Ляудис, Е.И. Машбиц, Н.Ф. Талызина и другие ученые [3]. Анализ их работ позволил сделать вывод о качественно новых возможностях организации учебного процесса в школе на основе использования информационных технологий.

В настоящее время ведётся интенсивный поиск новых подходов и внедрение эффективных методов в организацию учебного процесса по предметам музыкально-эстетического цикла, которые осуществляются с помощью современных компьютерных технологий. Отечественные и зарубежные исследователи всё чаще обращаются к этой проблеме, интегрируя в целостном единстве такие понятия как *искусство, воспитание, компьютер*. Процесс обучения с привлечением компьютерной техники на уроке имеет большие возможности и широкие перспективы среди большого количества разнообразных методик.

Известно, что процесс глубокого познания искусства происходит за счёт вовлечения субъекта в деятельно-практическое его освоение. Поэтому информационные технологии, сегодня, являются мощным и действенным средством, как в активизации познавательной деятельности, эстетической активности школьников, так и в формировании у них эстетического интереса, от которого будет зависеть дальнейшее развитие личности.

Применение информационных технологий на уроках позволяет:

- ✓ активизировать учебную деятельность;
- ✓ повысить эффективность и качество учебной деятельности;
- ✓ развить культуру самостоятельной работы учащихся;
- ✓ расширить сферу самостоятельной деятельности школьника;
- ✓ по-новому использовать на уроках текстовую, звуковую, графическую и видеоинформацию и её источники;
- ✓ обогащать методические возможности урока музыки, придать ему современный уровень;
- ✓ помогать активизации творческого потенциала ребенка;
- ✓ способствовать воспитанию интереса к музыкальной культуре;
- ✓ формировать духовный мир ребенка [3].

Результативность применения информационных технологий значительно повышается за счет реализации основных принципов работы учителя. Это систематичность применения информационных технологий, компетентность учителя в компьютерных технологиях, интерес и инициатива самого учителя, творчество.

На уроке музыки можно использовать следующие музыкальные компьютерные средства: музыкальные редакторы, энциклопедии, игровые программы, программы-тесты и викторины, комбинированные программы.

Рассмотрим подробнее эти музыкально-компьютерные средства.

Музыкальные редакторы раскрывают школьникам возможность для экспериментирования с электронными звуками. Ученик может создать композицию,

задавая систему выразительных средств музыки, используя программу музыкального редактора.

Энциклопедии, написанные в основном как базы данных, больше предназначены для индивидуальной работы ученика с компьютером. Например, энциклопедия «Классическая музыка» иллюстрирует учебный материал по творчеству 63 композиторов, имеет 320 музыкальных произведений, многие из которых представлены на видео, в исполнении лучших музыкантов мира. Большой интерес представляет «Энциклопедия популярной музыки Кирилла и Мефодия», где имеются сведения практически обо всех современных группах и исполнителях, музыкальных альбомах. Можно проследить историю развития той или иной группы, узнать о развитии рока, джаза, поп-музыки, прослушать запись или просмотреть видеоклип.

Программа «Музыкальный класс» - обучающего характера - идеально подходит для учащихся младших классов. Дети имеют возможность самостоятельно получать знания, закреплять их с помощью проверочных заданий, анализировать свои ошибки.

Энциклопедические компьютерные программы могут быть использованы на уроках: объяснения нового материала, формирования и усвоения умений и навыков, обобщающих уроках, повторения и закрепления знаний [4].

Особый интерес для учебного процесса представляют игровые музыкальные программы, которые очень разнообразны по смыслу, структуре и форме. Например, программа с игровыми элементами «Классическая музыка из мультфильмов», которая предлагает ученикам с помощью героев мультфильмов и музыки, которая звучит, назвать мультфильм и автора музыки. Это – «Вальс цветов» П.И.Чайковского, «Венгерская Рапсодия» Ф.Листа, ария «Фигаро» В.А.Моцарта и др. Такие программы помогают активизировать внимание учеников, ориентироваться в эпохах, стилях; а игровой элемент, который присутствует в программе, позволяет сделать ее не скучной и интригующей.

Через программу «Дракоша в мире музыки» дети могут познакомиться с музыкальными инструментами (звучанием, изображением, описанием), композиторами (биографией, произведениями, интересными сведениями, звучанием их произведений), нотной грамотой, музыкальной терминологией; поиграть на виртуальном пианино или в игры «Угадай мелодию», «Дарц», «Волейбол», «Сыграй мелодию», «Нотный тетрис», «Музыканты» и др. Программа оснащена тестированием по различным темам. Она ярко оформлена и дает возможность школьникам с удовольствием погрузиться в чарующий мир музыки.

Программы-тесты и викторины разрабатываются с учетом конкретной цели и содержания урока. Также существуют в каждой программе специальные викторины на закрепление учениками материала, с которым они ознакомились. Можно работать в музыкальных играх «Крестики-нолики» и «Музыкальные кубики», где дети определяют инструменты, ансамбли, ноты и многое другое.

Комбинированные программы объединяют возможности всех или нескольких групп программ. К этой группе можно отнести программу «Фредерик Шопен», которая переносит учеников в мир польского композитора. Она дает школьникам исследовательскую среду, которая привносит элемент творчества для развития их воображения и фантазии.

Программу «П.И.Чайковский. Жизнь и творчество» от других отличает профессиональное накопление учебного материала, необходимого для музыкаль-

ного обучения учащихся. Разработана викторина, которая проверяет знания по трем направлениям: музыкальные произведения, биография композитора, угадай мелодию. В данной программе авторами предложены подсказки для проверки знаний учеников или для уточнения ответов.

Принципиально новые возможности открытия музыкальной культуры учениками и преподавателям предоставляет телекоммуникационная технология, а именно сеть Интернет. Прочтение текстов, статей, художественных произведений, прослушивание радиопрограмм и музыкальных фрагментов, анализ и получение широкой информации со всего мира по вопросам музыкального искусства - все это осуществляется через сеть Интернет. Например, сайты многих оперных компаний, представленных в Интернете (<http://www.metguild.org/links.htm>), дают возможность детям ознакомиться с оперным искусством. Так, на Web-сайтах Метрополитен оперы (Америка) (<http://www.metopera.org>) или Teatro alla Scala (Италия) (<http://www.lascala.milano.it>) можно найти фотографии звезд оперы, копии фрагментов партитур, аудио-видеозаписи мастеров оперной сцены. В фойе музея познакомиться с уникальными экспонатами (например, пианино, на котором Джузеппе Верди брал первые уроки музыки), рассмотреть сцену за кулисами.

Широко могут использоваться на уроках музыки презентации, что позволяет повысить интерес к изучению предмета. Данный вид деятельности дает возможность учителю и ученику проявить творчество, индивидуальность, избежать формального подхода к проведению уроков.

Программа Power Point дает возможность использовать на уроке карты, рисунки, портреты исторических деятелей, видеофрагменты, диаграммы. Зрительное восприятие изучаемых объектов позволяет быстрее и глубже воспринимать излагаемый материал. Презентации эффективно используются на различных этапах урока: при объяснении нового материала создание слайдов даёт возможность использовать анимацию, которая помогает учителю поэтапно излагать учебный материал. Выделение объектов, передвижение их по слайду акцентирует внимание учащихся на главном в изучаемом материале, помогает составлению плана изучения темы. При закреплении знаний на уроке можно организовать групповую деятельность учащихся: совместное творчество по созданию слайдов учителя и учеников, что создает благоприятный психологический климат, формирует умение работать в группе. Это неформальный пример педагогики сотрудничества.

Применяются на уроках музыки также чисто музыкальные файлы при хоровом или индивидуальном пении на изучаемом языке («караоке»).

Таким образом, информационные технологии помогают значительно усилить индивидуализацию обучения; развивают музыкальный интерес школьников, музыкальное восприятие, навыки глубокого, личностно-творческого постижения нравственно-эстетической сущности музыкального искусства; активизируют познавательную деятельность учащихся; обеспечивают положительную мотивацию обучения, рационально организуют учебный процесс, повышая эффективность урока; формируют навыки исследовательской деятельности, эстетическое, эмоционально-целостное отношение к искусству и жизни; способствуют изменению самооценки учащихся, воспитанию активности и самостоятельности.

Однако не следует забывать и о санитарно-гигиенических нормах: работа ученика начальной школы за компьютером не может продолжаться более 15 минут. Поэтому использование компьютера на уроке музыки не должно противоре-

чить здоровьесберегающим технологиям. Учитель обязан помнить не только о богатейших возможностях видеометода, но и о большой зрительной нагрузке во время урока.

Применяя новые информационные технологии на уроке, нельзя забывать о том, что это урок музыки - это общения с искусством. Вот почему так важно не «подменить» его общением с компьютером, не «засушить» урок, не превратить его в технический практикум. Для этого есть уроки информатики. У нас другой путь: «включение учащихся в творческое взаимодействие, диалог с композитором, произведением, другим видом искусства, персонажем, учителем, друг с другом в поисках личного чувства, личного смысла, Красоты и Добра» [1].

Увлечённый новой методикой, мудрый учитель использует только те её открытия, которые помогут раскрыть, развить и реализовать способности каждого ребёнка.

Список цитированных источников:

1. Гришанович, Н.Н. Музыка в школе: методическое пособие для учителей учреждений, обеспечивающих получение общ. сред. образования, с 12-летним сроком обучения / Н.Н. Гришанович. – Мн.: Изд-во Юнипресс, 2006. – 384 с. – (Серия «Музыка»).
2. Живицкая, Е.Н. Информационные технологии: учебное пособие для учащихся экон. Специальностей учреждений, обеспечивающих получение сред. спец. образования / Е.Н. Живицкая, И.Г. Орешко, Э.С. Иванова. – Минск: Беларусь, 2008. – 205 с.: ил.
3. Пунчик, В.Н. Мультимедийное сопровождение учебного процесса – Минск: Красико-Принт, 2009. – 176 с. – (Педагогическая мастерская).
4. Якименко, И.В. Информационные технологии в работе учителя-предметника. – Адукацыя і выхаванне. – 2010. – № 6. С. 18-21.

## СОДЕРЖАНИЕ

ПРЕДИСЛОВИЕ .....	3
-------------------	---

### ЧАСТЬ I. ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ПРОБЛЕМЫ ВОСПИТАНИЯ И ОБУЧЕНИЯ

<i>Агейко О.В.</i> «СИНДРОМ ИСЧЕЗНУВШЕГО БЛИЗНЕЦА» КАК ОДИН ИЗ ПРЕНАТАЛЬНЫХ ФАКТОРОВ ФОРМИРОВАНИЯ ЛИЧНОСТНЫХ ОСОБЕННОСТЕЙ ЧЕЛОВЕКА .....	4
<i>Алексеева А.В.</i> ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ОБУЧЕНИЯ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ .....	6
<i>Амасович Н.В.</i> ФОРМИРОВАНИЕ ОПЫТА ТВОРЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ В КОНТЕКСТЕ ЛИЧНОСТНО ОРИЕНТИРОВАННОГО ОБУЧЕНИЯ .....	10
<i>Амасович Н.В., Ермольчик И.В.</i> ДЕТСКАЯ ЛИТЕРАТУРА КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ ГЕНДЕРНЫХ СТЕРЕОТИПОВ .....	13
<i>БабакOVA О.Н.</i> К ВОПРОСУ О ПОЛОРОЛЕВЫХ РАЗЛИЧИЯХ МАЛЬЧИКОВ И ДЕВОЧЕК ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА В ЭКОЛОГИЧЕСКОМ ОБРАЗОВАНИИ .....	15
<i>Баранок В.Н.</i> СОДЕРЖАНИЕ НРАВСТВЕННОГО ВОСПИТАНИЯ ШКОЛЬНИКОВ .....	17
<i>Батура И.Н., Савчинская Н.С.</i> ОСОБЕННОСТИ СОЦИАЛИЗАЦИИ ДЕТЕЙ-СИРОТ .....	19
<i>Башкова Л.Н.</i> ПРИНЦИПЫ ФОРМИРОВАНИЯ КУЛЬТУРЫ ЗДОРОВЬЯ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ И МЛАДШИХ ПОДРОСТКОВ .....	22
<i>Безмен Я.С.</i> ФОРМИРОВАНИЕ ЭКОЛОГИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ .....	24
<i>Белобородова Е.И.</i> ПРОГРАММА РАЗВИТИЯ И КОРРЕКЦИИ ДЕТСКО-РОДИТЕЛЬСКИХ ОТНОШЕНИЙ В СЕМЬЯХ, ВОСПИТЫВАЮЩИХ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА .....	27
<i>Белюк С.П.</i> РАЗВИТИЕ СУБЪЕКТНОСТИ У ДЕТЕЙ ПОСРЕДСТВОМ СОВМЕСТНОГО ПРОСМОТРА МУЛЬТФИЛЬМОВ .....	29
<i>Березовская А.О.</i> ПЕЙЗАЖНАЯ ЖИВОПИСЬ И ЕЕ ЗНАЧЕНИЕ ДЛЯ РЕБЕНКА .....	33
<i>Бобко Е.В.</i> РАБОТА В ШКОЛЕ ПО ПРОФИЛАКТИКЕ ВОВЛЕЧЕНИЯ В ДЕСТРУКТИВНЫЕ СЕКТЫ .....	36
<i>Богатырева Я.В.</i> ПОЗИТИВНЫЙ АСПЕКТ ИГРОВЫХ КОМПЛЕКСНЫХ УПРАЖНЕНИЙ ТВОРЧЕСКОГО ХАРАКТЕРА В СТРУКТУРЕ УРОКОВ МАТЕМАТИКИ НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЫ .....	38



<i>Богатырева Я.В., Курсов Д.И.</i> СОЦИАЛЬНАЯ СРЕДА ДЕТСКОГО ОЗДОРОВИТЕЛЬНОГО ЛАГЕРЯ КАК УСЛОВИЕ САМОРЕАЛИЗАЦИИ ЛИЧНОСТИ РЕБЕНКА	42
<i>Болтач Е.В.</i> РОЛЬ ИГРУШКИ В ПОЛОРОЛЕВОМ ВОСПИТАНИИ ДОШКОЛЬНИКОВ	44
<i>Брандина К.А.</i> ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ИНТЕРАКТИВНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В ЭКОЛОГИЧЕСКОМ ВОСПИТАНИИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ	50
<i>Бут-Гусаим Е.В.</i> ОСОБЕННОСТИ ОБЩЕНИЯ УЧАЩИХСЯ НАЧАЛЬНЫХ КЛАССОВ ..	53
<i>Варзопина Т.С.</i> СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ РАБОТА С ПОДРОСТКАМИ, СКЛОННЫМИ К ВАНДАЛИЗМУ	56
<i>Волкова Е.А.</i> НЕКОТОРЫЕ СЕКРЕТЫ «ШКОЛЬНОГО» ЗДОРОВЬЯ ДОКТОРА БАЗАРНОГО	60
<i>Гавраш М.Г.</i> ДЕТСКИЕ СТРАХИ В ДОШКОЛЬНОМ ВОЗРАСТЕ	62
<i>Глизерина Н.Д., Качаева А.В.</i> ФОРМИРОВАНИЕ ПРАВИЛЬНОГО ЧТЕНИЯ ПЕРВОКЛАССНИКОВ НА ОСНОВЕ ПРИМЕНЕНИЯ ДИДАКТИЧЕСКИХ ИГР В ПЕРИОД ОБУЧЕНИЯ ГРАМОТЕ	65
<i>Гукова Е.В.</i> ОСОБЕННОСТИ ПОЛОРОЛЕВОЙ СОЦИАЛИЗАЦИИ ДЕТЕЙ В НЕПОЛНЫХ СЕМЬЯХ	68
<i>Гурбанова Е.З.</i> ФОРМИРОВАНИЕ У МЛАДШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ ТРУДОВЫХ УМЕНИЙ В ХОДЕ ВЫПОЛНЕНИЯ ПОРУЧЕНИЙ	71
<i>Демко А.О.</i> СЕМЬЯ И БРАК В СИСТЕМЕ ЦЕННОСТНЫХ ОРИЕНТАЦИЙ СТАРШЕКЛАССНИКОВ	73
<i>Дзярнова А.У.</i> ФАРМАВАННЕ МАЎЛЕНЧАЙ КУЛЬТУРЫ МАЛОДШЫХ ШКОЛЬНИКАЎ СРОДКАМІ БЕЛАРУСКАГА ФАЛЬКЛОРУ	77
<i>Деругина И.В.</i> ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ЭКОЛОГИЧЕСКИХ СКАЗОК В ФОРМИРОВАНИИ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА ОСОЗНАННО-ПРАВИЛЬНОГО ОТНОШЕНИЯ К ПРИРОДЕ	79
<i>Дудка А.В.</i> К ВОПРОСУ О ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЕ РОДИТЕЛЕЙ	83
<i>Ермольчик И.В.</i> ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ОБУЧЕНИЯ РУССКОМУ ЯЗЫКУ СРЕДСТВАМИ СУБЪЕКТИВИЗАЦИИ	87
<i>Журавская К.А.</i> ФОРМИРОВАНИЕ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ ЗНАНИЙ О ПРАВИЛАХ ПОВЕДЕНИЯ В ПРИРОДЕ	89
<i>Каліноўская С.А.</i> ПРАВЯДЗЕННЕ НЕСТАНДАРТНЫХ ЎРОКАЎ ПРЫ ВЫВУЧЭННІ БЛОКА ВЕДАЎ “МАЯ РАДЗІМА – БЕЛАРУСЬ” У 4 КЛАСЕ	92
<i>Канциал Е.В.</i> КОМПЬЮТЕРНЫЕ ТЕХНОЛОГИИ КАК СРЕДСТВО АКТИВИЗАЦИИ ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В ОБУЧЕНИИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С ЦЕЛЮ ФОРМИРОВАНИЯ И РАЗВИТИЯ КОММУНИКАТИВНОЙ КУЛЬТУРЫ	95

<i>Карпетян И.А.</i> АНАЛИЗ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ УЧРЕЖДЕНИЙ ВНЕШКОЛЬНОГО ВОСПИТАНИЯ И ОБУЧЕНИЯ ВИТЕБСКОЙ ОБЛАСТИ В 2010–2011 УЧЕБНОМ ГОДУ ...	99
<i>Ковалевская Т.А., Григорьева Т.С.</i> РЕАЛИЗАЦИЯ МЕТОДИКИ СУБЪЕКТИВИЗАЦИИ НА УРОКАХ ЛИТЕРАТУРНОГО ЧТЕНИЯ .....	102
<i>Ковалевская Т.А., Эсман А.Л.</i> РАБОТА НАД СКОРОГОВОРКОЙ КАК СРЕДСТВО СОВЕРШЕНСТВОВАНИЯ ДИКЦИОННЫХ НАВЫКОВ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ ...	106
<i>Кожановская В.Г.</i> ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ЗДОРОВЬЕСБЕРЕГАЮЩИХ ТЕХНОЛОГИЙ НА УРОКАХ В НАЧАЛЬНЫХ КЛАССАХ .....	109
<i>Краузе С.Д.</i> ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ИНТЕРАКТИВНЫХ ИНФОРМАЦИОННО-ОБУЧАЮЩИХ СРЕДСТВ В ФОРМИРОВАНИИ МИРОПОЗНАНИЯ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ .....	112
<i>Кущина Е.А.</i> ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ТВОРЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ .....	115
<i>Левчук З.К.</i> МОДЕЛИРОВАНИЕ ТЕКСТОВЫХ ЗАДАЧ КАК СРЕДСТВО МАТЕМАТИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ .....	118
<i>Леонова-Кирдик Л.В.</i> УМЕНИЯ КАЛЛИГРАФИЧЕСКОГО ПИСЬМА КАК ЦЕЛЬ И РЕЗУЛЬТАТ ОБУЧЕНИЯ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ ПИСЬМУ .....	120
<i>Лисовская А.П.</i> ИМИДЖ СОВРЕМЕННОГО УЧИТЕЛЯ КАК ВАЖНЫЙ ФАКТОР ВОСПРИЯТИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ПРОФЕССИИ .....	124
<i>Лятецкая И.Н.</i> ПОЗНАВАТЕЛЬНО-ПРАКТИЧЕСКАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ КАК СРЕДСТВО УМСТВЕННОГО РАЗВИТИЯ ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА .....	127
<i>Малашенок М.А.</i> РАЗВИТИЕ ТВОРЧЕСКИХ СПОСОБНОСТЕЙ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА В ПРОЦЕССЕ РУЧНОГО ТКАЧЕСТВА .....	131
<i>Мальцева Е.В., Зайцева Е.С.</i> РАЗВИТИЕ ПРОСТРАНСТВЕННЫХ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ МАТЕМАТИКЕ .....	135
<i>Маркова И.А.</i> ОЛИМПЕЙСКОЕ ОБРАЗОВАНИЕ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОСТРАНСТВЕ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ .....	137
<i>Масойть А.С.</i> МАЛЫЕ ФОЛЬКЛОРНЫЕ ЖАНРЫ КАК СРЕДСТВО ПОВЫШЕНИЯ ПОЗНАВАТЕЛЬНОГО ИНТЕРЕСА МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ К УРОКАМ МАТЕМАТИКИ .....	140
<i>Михайлова А.С.</i> РАСКРЫТИЕ ЭКОЛОГИЧЕСКИХ СВЯЗЕЙ В ПРИРОДЕ ПРИ ИЗУЧЕНИИ КУРСА «ЧЕЛОВЕК И МИР» .....	144
<i>Михнюк Ю.П.</i> ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПОДДЕРЖКА ТВОРЧЕСКИ ОДАРЕННЫХ ДЕТЕЙ ..	147
<i>Мухина С.А., Демина Т.А.</i> ОРГАНИЗАЦИЯ ЭКОЛОГО-ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ НА УРОКАХ ОКРУЖАЮЩЕГО МИРА .....	150

<i>Мухина С.А., Жданова Е.Н.</i> РАЗВИТИЕ КОММУНИКАТИВНЫХ И ОРГАНИЗАТОРСКИХ УМЕНИЙ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ НА ОСНОВЕ ГРУППОВОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В КУРСЕ «ОКРУЖАЮЩИЙ МИР» .....	152
<i>Никитина Е.Р.</i> ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ФОРМИРОВАНИЯ ПАТРИОТИЗМА У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ СРЕДСТВАМИ НАРОДНОЙ ПЕДАГОГИКИ .....	154
<i>Обухова М.И.</i> ПРОБЛЕМА ВЫБОРА СОДЕРЖАНИЯ И ФОРМ СЕМЕЙНОГО ДОСУГА ...	156
<i>Огородникова О.А.</i> КАК НАУЧИТЬ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ ЧИТАТЬ? .....	159
<i>Оксенчук А.Е.</i> РОЛЬ ДЕТСКОЙ ЛИТЕРАТУРЫ В ТЕРАПИИ «ПОТЕРЬ» .....	162
<i>Окунева В.С.</i> СОВРЕМЕННЫЕ ПОДХОДЫ К КЛАССИФИКАЦИИ СКАЗОК .....	166
<i>Орлик Н.П.</i> ДЕТСКИЕ КАПРИЗЫ: ПРИЧИНЫ, ПУТИ ПРЕДУПРЕЖДЕНИЯ И ПРЕОДОЛЕНИЯ .....	170
<i>Островская Ю.Н.</i> ВИДЫ СОВРЕМЕННОГО РОДИТЕЛЬСТВА .....	173
<i>Пономарева М.А.</i> ВЛИЯНИЕ СЕМЕЙНЫХ ФАКТОРОВ НА АГРЕССИВНОЕ ПОВЕДЕНИЕ ДЕТЕЙ .....	177
<i>Принц Ю.Ю.</i> ИСТОРИЯ ПРОИСХОЖДЕНИЯ И РАЗВИТИЯ ДЕТСКОЙ ИГРЫ .....	180
<i>Пясецкая О.Г.</i> РЕБЕНОК И ЭКРАН .....	182
<i>Рыбакова О.Н.</i> СОЦИАЛИЗАЦИЯ ДЕТЕЙ-СИРОТ И ДЕТЕЙ, ОСТАВШИХСЯ БЕЗ ПОПЕЧЕНИЯ РОДИТЕЛЕЙ, В УСЛОВИЯХ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО КОЛЛЕДЖА .....	186
<i>Рыбакова О.Н., Сайковская Т.О.</i> РАЗВИТИЕ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ В ПРОЦЕССЕ ПСИХОСОЦИАЛЬНОЙ АДАПТАЦИИ ВЫПУСКНИКОВ ИНТЕРНАТА В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЕ УЧРЕЖДЕНИЯ СРЕДНЕГО СПЕЦИАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ .	189
<i>Сайковская Л.В.</i> ЭКОЛОГИЧЕСКИЙ ПОТЕНЦИАЛ УЧЕБНОГО СОДЕРЖАНИЯ НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЫ .....	193
<i>Салихова З.А.</i> ЭТНОКУЛЬТУРНАЯ КОМПЕТЕНТНОСТЬ КАК ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПРОБЛЕМА .....	195
<i>Сёмуха А.С.</i> РАЗВИТТЄ ТВОРЧЫХ ЗДОЛЬНАСЦЕЙ ВУЧНЯЎ ПАЧАТКОВЫХ КЛАСАЎ ПРАЗ МАДЭЛІРАВАННЕ КАЗАК .....	199
<i>Серафинович О.К.</i> ФОРМИРОВАНИЕ ГРАЖДАНСТВЕННОСТИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ .....	202
<i>Слесарева Т.М.</i> ИДЕОГРАФИЧЕСКАЯ КЛАССИФИКАЦИЯ ФРАЗЕОЛОГИЧЕСКИХ ЕДИНИЦ НЕМЕЦКОГО ЯЗЫКА, ИСПОЛЪЗУЕМЫХ ПРИ ИЗУЧЕНИИ КУРСА В СРЕДНЕЙ ШКОЛЕ .....	207

<i>Соколовская А.О.</i> К ПРОБЛЕМЕ РАЗВИТИЯ МЕЛКОЙ МОТОРИКИ У ЛЕВОРУКИХ ДЕТЕЙ В СОВРЕМЕННОЙ ШКОЛЕ .....	210
<i>Соловьева А.А.</i> РАЗВИТИЕ МАТЕМАТИЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С ПОМОЩЬЮ РЕШЕНИЯ НЕСТАНДАРТНЫХ ЗАДАЧ .....	213
<i>Солодкова А.Ф.</i> ФОРМИРОВАНИЕ УМЕНИЙ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ ВЫПОЛНЯТЬ И СОСТАВЛЯТЬ ТВОРЧЕСКИЕ ЗАДАНИЯ НА ЗАНЯТИЯХ ПО ТРУДУ .....	216
<i>Соломаненко Е.И.</i> РАЗВИТИЕ ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКИХ СПОСОБНОСТЕЙ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ НА УРОКАХ РУССКОГО ЯЗЫКА И ЛИТЕРАТУРНОГО ЧТЕНИЯ .....	218
<i>Спирин С.В.</i> МОРАЛЬНО-ЦЕННОСТНЫЙ ПОДХОД К ПРОБЛЕМЕ ОТНОШЕНИЯ ДЕТЕЙ К ОКРУЖАЮЩЕЙ СРЕДЕ .....	221
<i>Стефанович И.М.</i> ФОРМЫ И МЕТОДЫ ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ С СЕМЬЕЙ В ПЕРИОД АДАПТАЦИИ РЕБЕНКА К ДОШКОЛЬНОМУ УЧРЕЖДЕНИЮ .....	224
<i>Столярова М.Г.</i> ВЛИЯНИЕ АНИМАЦИОННЫХ ФИЛЬМОВ НА ПРОЯВЛЕНИЕ ТРЕВОЖНОСТИ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ .....	227
<i>Суздалева М.В.</i> ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ФОРМИРОВАНИЯ ЦЕННОСТНОГО ОТНОШЕНИЯ К МАТЕРИНСТВУ У ДЕВУШЕК ИЗ ПОЛНОЙ И НЕПОЛНОЙ СЕМЕЙ ....	229
<i>Сулова А.А.</i> ВОСПИТАТЕЛЬНЫЙ ПОТЕНЦИАЛ СКАЗКИ В СУБКУЛЬТУРЕ ДОШКОЛЬНИКА .....	233
<i>Твердякова Ю.В.</i> ФОРМИРОВАНИЕ НРАВСТВЕННЫХ КАЧЕСТВ У УЧАЩИХСЯ НАЧАЛЬНЫХ КЛАССОВ .....	237
<i>Тимаховцева Т.Н.</i> РАЗВИТИЕ СЮЖЕТНО-РОЛЕВОЙ ИГРЫ В РАЗНЫЕ ПЕРИОДЫ ДОШКОЛЬНОГО ДЕТСТВА .....	239
<i>Тимохова О.В.</i> ПРИМЕНЕНИЕ ЗАНИМАТЕЛЬНОГО МАТЕРИАЛА НА УРОКАХ МАТЕМАТИКИ В НАЧАЛЬНЫХ КЛАССАХ .....	243
<i>Тыкоцкая А.А.</i> ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ САМООПРЕДЕЛЕНИЕ СТАРШИХ ПОДРОСТКОВ КАК МНОГОКОМПОНЕНТНАЯ СИСТЕМА .....	246
<i>Тыкоцкая А.А.</i> ЗАТРУДНЕНИЯ СТАРШИХ ПОДРОСТКОВ В ПРОФЕССИОНАЛЬНОМ САМООПРЕДЕЛЕНИИ .....	249
<i>Филипченко Е.А.</i> СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ПОДРОСТКОВ, СПОСОБСТВУЮЩИЕ УСТОЙЧИВОСТИ К ФОРМИРОВАНИЮ ДЕВИАНТНОГО ПОВЕДЕНИЯ .....	252
<i>Фомина Е.А.</i> ОСОБЕННОСТИ ПРОЯВЛЕНИЯ ТРЕВОЖНОСТИ В МЛАДШЕМ ШКОЛЬНОМ ВОЗРАСТЕ .....	255
<i>Халючкова В.В.</i> НОВЫЕ ПОДХОДЫ В МЕТОДИКЕ ПРЕПОДАВАНИЯ КОММУНИКА-	

ТИВНОГО КУРСА РУССКОГО ЯЗЫКА В НАЧАЛЬНЫХ КЛАССАХ .....	258
<i>Хихлуха Е.Н.</i> СОЦИАЛЬНАЯ ПОДСИСТЕМА ЛИЧНОСТНЫХ ОСОБЕННОСТЕЙ НЕСОВЕРШЕННОЛЕТНИХ С ДЕЛИНКВЕНТНЫМ ПОВЕДЕНИЕМ .....	260
<i>Хоботова А.О.</i> ЧЕРЧЕНИЕ КАК ОДНО ИЗ ВАЖНЕЙШИХ СРЕДСТВ РАЗВИТИЯ ЛИЧНОСТИ ШКОЛЬНИКА .....	264
<i>Ходанович О.Г.</i> ДИДАКТИЧЕСКАЯ ИГРА КАК СРЕДСТВО ЭКОЛОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ .....	266
<i>Чабурко О.О.</i> ПРИОБЩЕНИЕ СТАРШИХ ПОДРОСТКОВ С ДЕВИАНТНЫМ ПОВЕДЕНИЕМ К ЗДОРОВОМУ ОБРАЗУ ЖИЗНИ .....	270
<i>Шавалда Ю.А.</i> О ЗНАЧЕНИИ ПОГОВОРК И ПОСЛОВИЦ ДЛЯ ОСМЫСЛЕНИЯ ПОДТЕКСТА БАСЕН .....	272
<i>Шараг А.В.</i> ПРИМЕНЕНИЕ ДИДАКТИЧЕСКИХ ИГР НА УРОКАХ МАТЕМАТИКИ В НАЧАЛЬНЫХ КЛАССАХ .....	275
<i>Шелегова О.</i> СПЕЦИФИКА РАЗВИТИЯ РЕБЕНКА В СОВРЕМЕННОМ ИНФОРМАЦИОННОМ ПРОСТРАНСТВЕ .....	278
<i>Шкаева Ю.В.</i> ЭКОЛОГИЧЕСКИЕ ПРОЕКТЫ В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ .....	280
<i>Шмуляцева Н.А.</i> МОТИВЫ УЧАСТИЯ ПОДРОСТКОВ В НЕФОРМАЛЬНЫХ ОБЪЕДИНЕНИЯХ И ГРУППИРОВКАХ .....	283
<i>Шушпакова И.А.</i> СТИЛЬ СЕМЕЙНОГО ВОСПИТАНИЯ КАК ОДИН ИЗ ФАКТОРОВ ДЕВИАНТНОГО ПОВЕДЕНИЯ ПОДРОСТКОВ .....	285
<i>Щербинина В.П.</i> ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ЗДОРОВЬЕСБЕРЕГАЮЩИХ ТЕХНОЛОГИЙ ПРИ ОБУЧЕНИИ ДЕТЕЙ (ПО СИСТЕМЕ В.Ф. БАЗАРНОГО) .....	288
<i>Яскевич И.В.</i> РОЛЬ НЕКОТОРЫХ ЕДИНИЦ ЛИНГВИСТИЧЕСКОЙ СИСТЕМЫ В РАЗВИТИИ ФОНЕМАТИЧЕСКОГО СЛУХА МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ .....	292
<i>Яхимович Ю.Л.</i> СМЫСЛОЖИЗНЕННЫЕ ЦЕННОСТИ И ПРОФЕССИОНАЛЬНЫЙ ВЫБОР БРЕСТСКИХ ШКОЛЬНИКОВ .....	295

## **ЧАСТЬ II. ИСТОРИЯ МУЗЫКИ. ТЕОРИЯ И МЕТОДИКА МУЗЫКАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ**

<i>Авдеева В.А.</i> ВОСПИТАТЕЛЬНЫЙ ПРОЦЕСС В ВЫСШЕМ УЧЕБНОМ ЗАВЕДЕНИИ (НА ПРИМЕРЕ ПОЛИКУЛЬТУРНОГО ВОСПИТАНИЯ) .....	299
<i>Александрова Ю.В.</i> РАЗВИТИЕ ИНТЕРЕСА К МУЗЫКАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ .....	301
<i>Ананченко Г.В., Щербакова С.С.</i> МЕТОДИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ КОНЦЕРТМЕЙСТЕРСКОЙ ПОДГОТОВКИ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ МУЗЫКИ .....	304

<i>Жавнерко Н.И.</i> БЕСЦЕННОЕ НАСЛЕДИЕ .....	307
<i>Казимиренко Н.Ю.</i> РОЛЬ ДИАЛОГИЧЕСКИХ МЕТОДОВ В ПОВЫШЕНИИ КАЧЕСТВА МУЗЫКАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ .....	310
<i>Калист Е.Л.</i> РАЗВИТИЕ ЭВРИСТИЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ В ПРОЦЕССЕ ВОСПРИЯТИЯ ОБРАЗНОГО СОДЕРЖАНИЯ МУЗЫКАЛЬНОГО ПРОИЗВЕДЕНИЯ .....	312
<i>Козлова Ю.Г.</i> РАЗВИТИЕ МУЗЫКАЛЬНОЙ ПАМЯТИ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ В ПРОЦЕССЕ ИГРЫ НА МУЗЫКАЛЬНЫХ ИНСТРУМЕНТАХ .....	315
<i>Манько И.П.</i> КОЛЛЕКТИВНОЕ ИНСТРУМЕНТАЛЬНОЕ ИСПОЛНИТЕЛЬСТВО НА ПРОСТЕЙШИХ МУЗЫКАЛЬНЫХ ИНСТРУМЕНТАХ КАК СРЕДСТВО РАЗВИТИЯ ИСПОЛНИТЕЛЬСКИХ УМЕНИЙ ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА .....	318
<i>Позднякова Л.В.</i> ИСПОЛЬЗОВАНИЕ МУЛЬТИМЕДИА ПРИ ОБУЧЕНИИ МУЗЫКЕ .....	321
<i>Пушкарь Н.В.</i> ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ИНФОРМАЦИОННО-КОММУНИКАТИВНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ НА УРОКАХ МУЗЫКИ В ШКОЛЕ .....	323
<i>Турченкова Р.Н., Хасанова Э.В., Павлова Е.А.</i> ВЛИЯНИЕ МУЗЫКАЛЬНО-ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ НА ФОРМИРОВАНИЕ ЛИЧНОСТИ КОМПОЗИТОРА АНДРЕЯ ЭШПАЯ .....	326
<i>Ядревская А.В.</i> АКТИВИЗАЦИЯ ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ УЧАЩИХСЯ НА УРОКЕ МУЗЫКИ ПОСРЕДСТВОМ ИНФОРМАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ .....	330

Научное издание

**МИР ДЕТСТВА В СОВРЕМЕННОМ  
ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОСТРАНСТВЕ**

Сборник статей студентов, магистрантов, аспирантов

Выпуск 4

Том I

Технический редактор  
Компьютерный дизайн

*Г.В. Разбоева*  
*Е.В. Малнач*

Подписано в печать . Формат 60x84<sup>1</sup>/<sub>16</sub>. Бумага офсетная.

Усл. печ. л. 19,8. Уч.-изд. л. 26,5. Тираж экз. Заказ .

Издатель и полиграфическое исполнение – учреждение образования  
«Витебский государственный университет им. П.М. Машерова».

ЛИ № 02330 / 0494385 от 16.03.2009.

Отпечатано на ризографе учреждения образования  
«Витебский государственный университет им. П.М. Машерова».  
210038, г. Витебск, Московский проспект, 33.

Репозиторий ВГУ