

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 5**

*Витебск  
ВГУ имени П.М. Машерова  
2013*

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 № 4 от 20.12.2012 г.

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

Рецензенты:  
заведующий кафедрой социально-педагогической работы ВГУ имени П.М. Машерова,  
доктор педагогических наук, профессор *А.П. Орлова*;  
заведующий кафедрой экономики, менеджмента и логистики  
ВФ УО ФПБ «Международный университет «МИТСО»»,  
кандидат психологических наук, доцент *С.Л. Богомаз*

**М63** **Мир детства в современном образовательном пространстве** : сборник статей студентов, магистрантов, аспирантов / Вит. гос. ун-т ; редкол.: И.А. Шарапова (отв. ред.) [и др.] – Витебск : ВГУ имени П.М. Машерова, 2013. – Вып. 5. – 348 с.  
ISBN 978-985-517-387-9.

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

УДК 378.147.88(063)  
ББК 74.580.268я431

ISBN 978-985-517-387-9

© ВГУ имени П.М. Машерова, 2013

## ПРЕДИСЛОВИЕ

---

Педагогические инновации являются доминирующим источником развития образования, увеличивающим ресурс педагогической науки и практики.

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

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

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

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

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

Заведующий кафедрой музыки,  
кандидат педагогических наук, доцент **С.А. Карташев**

# ЧАСТЬ I. ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ПРОБЛЕМЫ ВОСПИТАНИЯ И ОБУЧЕНИЯ

---

## ОБРАЗЫ ЖИВОТНЫХ В СКАЗКАХ Г.Л. ШАКУЛОВА: СВЯЗЬ С ФОЛЬКЛОРНОЙ ТРАДИЦИЕЙ

Азаркевич В.В., студентка 2 курса  
Лапунов С.В., старший преподаватель  
(г. Витебск, ВГУ имени П.М. Машерова)

Творчество Григория Логиновича Шакулова (1910–1987) – неизученная, а потому заслуживающая внимания страница литературной истории Витебщины. Значительную часть написанных им произведений составляют сказки для детей – при жизни автора (с 1960-го по 1987-й годы) было издано восемь сборников в разных издательствах Советского Союза.

Причины обращения к жанру детской сказки сам автор объяснял так: «Пишу я больше всего о природе. Мир живой природы, который нас окружает, очень интересен, и надо внимательно вглядываться во всё живое. Встретите лягушонка, жука, шмеля, муравья, паука – не спешите топнуть по ним ногой, а понаблюдайте за ними. Спросите: «Как вы живёте? Что делаете? Куда спешите? Не нужна ли вам помощь?» Деревцо увидите, красивый цветок встретите – не спешите сломать, сорвать. Пусть растут, они украшают нашу землю. В каждом моём рассказе, в каждой сказке мало выдумки. В них больше увиденной и услышанной правды, но в жизни всегда надо быть немного сказочником!» [1, с.4]. Поэтому основная цель сказок Шакулова – выходца из крестьянской семьи, проработавшего садовником, лесником, лесоустроителем, инженером городского зеленхоза – поделиться с маленьким читателем своим богатым опытом познания мира природы. Образная система сказок Шакулова опирается на традиции народной сказки, поэтому целью нашей статьи станет определение степени влияния фольклорной традиции на художественное воплощение образов животного мира в сказках Г.Л. Шакулова. Поставленная цель определяет применение описательного и сопоставительного методов исследования.

Обращение писателя к фольклорной традиции закономерно: образы животных в народных сказках легко узнаваемы, традиционные сказочные сюжеты с участием животных не только занимательны, но и обладают большим воспитательным потенциалом. Здесь следует отметить, что персонажи народных сказок о животных представляют целую галерею характеров. Конечно, эти персонажи метафорически отображают мир людей, их мировосприятие и действия. Характеристика животных в сказке отличается склонностью к типизации образа, то есть героя ярко выделяет какое-то одно качество, присущее человеку: например, заяц всегда трусливый, а кот олицетворяет справедливость. При этом в народных сказках о животных человек играет второстепенную роль или отсутствует вовсе.

Узнаваемость персонажей сказок Шакулова обусловлена прежде всего тем, что это основные представители персонажной галереи народных сказок. В то же время прямые заимствования персонажной системы из устно-поэтической традиции не исключают оригинального авторского подхода к известным сюжетам и персонажам. Так, наряду с животными в сказках Шакулова равноправными персонажами являются не только человек, но и неодушевленные предметы: к примеру, в сказке «Алёнушкин козлик» спасительницей Козлёнка становится говорящая Верёвка. В отличие от большинства народных сказок, где домашние животные являются преимущественно второстепенными персонажами, в сказках Шакулова дикие и домашние животные не просто равноправны как персонажи, но нередко совершают совместные действия – чаще всего это борьба против злых животных (Волка, Лисы, Кабана, Змея). В некоторых случаях животные одерживают победу над угрожающим им хищником в союзе с человеком.

Известно, что в народной сказке образ животного строится на сочетании сказочной действительности и реальности, за животным персонажем всегда стоит человеческий ха-

ракти или стратегия поведения. Сохраняя в своих произведениях легко узнаваемые черты фольклорных прототипов, Г.Л. Шакулов максимально приближает облик и поведение персонажей-животных к повседневной жизни человека. Звери и птицы наделяются не только человеческой речью, но и социальными функциями: начальник, работник, врач, воспитатель/нянька. Персонажи-животные действуют в насыщенной реальными деталями обстановке, ориентируясь на явно человеческую стратегию поведения: например, в сказке «Курица-несушка» Лиса ворует курицу из колхозного птичника для того, чтоб курица несла яйца и высиживала цыплят. В некоторых сказках литературная обработка фольклорных сюжетов имеет установку на притчевость и назидательность: так, за поведением персонажей сказок «Зайчонок Зай» и «Цыпочка» легко угадываются детские эгоизм и непослушание. Интересно, что «Цыпочка» является своеобразным продолжением известнейшей народной сказки «Курочка Ряба»: Ворона обещает научить дочку Рябы, Цыпочку, нести золотые яйца, соблазняя её вольготной жизнью.

Рассматривая примеры трансформации устно-поэтической традиции на примере наиболее узнаваемых персонажей-животных, мы отмечаем следующее:

*Лиса* в сказках Шакулова выполняет традиционную роль главного трикстера (устойчивый образ, в котором доминирует хитрость, склонность к обману и уловкам). Как и в народных сказках, лиса идет на всё, чтобы получить своё. Чаще она идет на очевидный обман (в сказке «В овечьих шкурах» лиса и волк надевают овечьи шкуры, чтобы пробраться в лес к мирным зверям), воровство или применяет грубую силу по отношению к слабому. Она может пускать в ход своё красноречие, провоцируя ленивого медведя (сказка «Лесные больные») симулировать болезнь. Лиса-трикстер наказывается за свои проделки, особенно когда нападает на слабых беспомощных героев. Важно, что наказание является результатом совместных действий самых разных зверей и птиц – как диких, так и домашних. Объединиться против Лисы могут даже те животные, которые в фольклорной традиции обычно являются антагонистами. Так, в сказке «Про зайчиху, про лису, про мышку, кошку да про пса Барбоску, или от чего Зайчиха плакала» против Лисы вместе выступают *Собака, Кошка и Мышка*, причем на спасение семьи зайцев они посланы человеком.

*Волк* в народных сказках традиционно олицетворяет собой жадность и злобу. Его часто изображают глупым, поэтому его одурачивают персонажи похитрее -- например, Лиса. Противопоставление этих животных встречается во многих сказочных сюжетах, и почти во всех волк, являясь недогадливым и недальновидным, дает себя обмануть. В сказках Шакулова ведущими чертами образа Волка становятся жадность и злоба, причем в совместных с Лисой проделках Волк не находится в роли «ведомого». Как и в народных сказках, этот животный персонаж кого-то съедает (например, козленка в сказке «Алёнушкин козлик») или нарушает спокойную жизнь животных («В овечьих шкурах»). Но в итоге добрые персонажи всегда побеждают волка. Как и в случае с лисой, победа достигается объединенными усилиями, часто в союзе как с домашними животными, так и с человеком.

Гораздо реже в сказках Шакулова встречается *Медведь*. Как и в фольклоре, он обладает властью над другими животными, но отличается простоватым характером. В Медведь спокоен, очень ценит свой покой, потому иногда бывает ленив, чем пользуются слабые, но более хитрые животные (например, Лиса).

*Заяц* сохраняет фольклорное амплу слабого, но хитрого. Он часто выступает олицетворением трусости, но благодаря своей находчивости выходит из затруднительных положений: например, с помощью хитрости объедает морковный нос и картофельные уши у Снежной Бабы («Снежная баба и заяц»), обрывает листья у Капустного кочана («Сказки капустного кочана»). Впрочем, Заяц может перехитрить даже Волка и спасти своих друзей, но всегда в союзе или с другими зайцами, или с человеком («Сказка о дедушке, о зайцах и о сером волке»). К числу добрых животных, часто выступающих помощниками человека. В сказках Шакулова выступают *Белка, Ёж и Бобёр*.

Из домашних животных в сказках чаще всего представлена *Коза (Козлёнок)*. Как и в народных сказках, это слабые животные, объект угроз со стороны Волка. Так, в сказке «Алёнушкин козлик» Козлёнок предстает в традиционном амплу легкомысленного и доверчивого, в результате оказывается украденным и съеденным. Впрочем, в сказке «Го-

полёвая веточка» Коза становится вредителем, настырностью и обманом пытающейся объесть кору с молодого тополя, за который заступаются дети.

*Петух (Петушок, Цыплёнок)* предстает в традиционной ипостаси легкомысленного и самоуверенного, в результате оказывается украденным («Петушки и Андрей-Воробей»). В традиционном амплуа жертвы Лисы предстает и *Курица*.

Таким образом, связь образов животных в сказках Г.Л. Шакулова с традициями устного поэтического творчества представляется нам очевидной и закономерной. Опора на образную систему народной сказки помогла автору образно и в то же время просто донести до ребенка мысли о необходимости взаимовыручки и дружбы, любовь ко всему живому, осуждение любых проявлений зла и насилия. Не в этом ли состоит непреходящая ценность духовного опыта народной культуры.

Список цитированных источников:

1. Шакулов, Г.Л. Зелёное царство / Сказки и стихи. / Г.Л. Шакулов. – СПб.: «АураИнфо», 2009. – 164 с., ил.

## ФОРМИРОВАНИЕ НАЧАЛЬНОГО ДЕТСКОГО ЛЕКСИКОНА

**Ананьева А.И.**, студентка 3 курса  
(г. Витебск, ВГУ имени П.М. Машерова)

Научный руководитель – Харитоновна Е.А., канд. пед. наук, доцент

Углубленная разработка основного содержания и методов раннего воздействия на первых этапах становления вербальной коммуникации у детей становится на сегодняшний день одним из стратегических направлений развития детской логопедии. Именно с ним связаны ближайшие перспективы совершенствования системы помощи детям с отклонениями в развитии речи [1, 2, 5].

Слово – основная единица языка. Словами обозначаются конкретные предметы и отвлеченные понятия, выражающие чувства и намерения, поэтому нужно как можно раньше развивать лексикон ребенка. С помощью речи ребенок обозначает то, что доступно его пониманию [8].

Развитие словаря ребенка тесно связано, с одной стороны, с развитием мышления и других психических процессов, а с другой стороны, с развитием всех компонентов речи: фонетико-фонематического и грамматического строя речи. Развитие лексикона в онтогенезе обусловлено развитием представлений ребенка об окружающей действительности. По мере того как ребенок знакомится с новыми предметами, явлениями, признаками предметов и действий, обогащается его словарь. Освоение окружающего мира ребенком происходит в процессе неречевой и речевой деятельности при непосредственном взаимодействии с реальными объектами и явлениями, а также через общение со взрослыми. Деятельность ребенка раннего возраста осуществляется совместно со взрослым, и в связи с этим общение носит ситуативный характер.

Предпосылки развития словаря определяются двумя процессами:

неречевая предметная деятельность самого ребенка, т. е. расширение связей с окружающим миром через конкретное, чувственное восприятие мира; речевая деятельность взрослых и их общение с ребенком.

Развитие лексикона во многом определяется социальной средой, в которой воспитывается ребенок. Возрастные нормы словарного запаса детей одного и того же возраста значительно колеблются в зависимости от социально-культурного уровня семьи, так как словарь усваивается ребенком в процессе общения.

Вначале значение слова расплывчато. Слово может иметь несколько значений. Одно и то же слово может обозначать и предмет, и признак, и действие с предметом. Параллельно с уточнением значения слова происходит и развитие структуры значения слова [1, 2, 3, 4, 9].

В качестве основных выделяются следующие компоненты значения слова: денотативный компонент, т. е. отражение в значении слова особенностей денотата (стол — это конкретный предмет); понятийный, или концептуальный, или лексико-семантический компонент, отражающий формирование понятий, отражение связей слов по семантике;

коннотативный компонент — отражение эмоционального отношения говорящего к слову; контекстуальный компонент значения слова (холодный зимний день, холодный летний день, холодная вода в реке, холодная вода в чайнике) [6, 7].

Исследования показывают, что ребенок прежде всего овладевает денотативным компонентом значения слова, т. е. устанавливает связь между конкретным предметом (денотатом) и его обозначением. Понятийный, концептуальный компонент значения слова усваивается ребенком позднее по мере развития операций анализа, синтеза, сравнения, обобщения, объясняя значение слова. Постепенно ребенок овладевает и контекстуальным значением слова (переносное значение слова, афоризмы). Развитие связи между языковыми знаками и действительностью является центральным процессом при формировании лексикона в детском возрасте [6, 10].

Развитие лексикона понимается как длительный процесс овладения словарным запасом, накопленным народом в процессе его истории. По мере того как дошкольник осваивает окружающую действительность — предметы, явления (их особенности, свойства, качества), он начинает делать обобщения, руководствуясь теми или иными признаками. Зачастую эти признаки несущественны, но эмоционально значимы для ребенка.

Выделяют несколько степеней обобщения слов по смыслу: нулевой стадией обобщения являются собственные имена и названия единичного предмета; в возрасте от одного года до двух лет дети усваивают слова, соотнося названия только с конкретным предметом; названия предметов, т. о. являются для них такими же именами собственными, как и имена людей; ко второму году жизни ребенок усваивает слова первой степени обобщения, т.е. начинает понимать обобщающее значение наименований однородных предметов, действий, качеств — имен нарицательных; в возрасте трех лет дети начинают усваивать слова второй степени обобщения, обобщающие родовые понятия (игрушки, посуда, одежда), передающие обобщенное название предметов, действий, признаков в форме имен существительных (полет, плавание, чернота); примерно к пяти-шести годам жизни дети усваивают слова, обобщающие родовые понятия, т.е. слова третьей степени обобщения (растения — деревья, травы, цветы; движение — бег, плавание, полет), которые являются более высоким уровнем обобщения для слов второй степени обобщения [1, 4].

Настораживающими факторами неблагополучия в речевом развитии являются: чрезмерное количество звукоподражательных слов у ребенка старше 18 месяцев при практически полном отсутствии с его стороны попыток имитации «взрослых» слов; обилие многочисленных недифференцированных жестов, носящих не коммуникативную, а агрессивную направленность; навязчивые требования недоступного предмета с помощью нечленораздельного мычания, плача [5].

В дошкольном возрасте ребенок должен овладеть таким запасом слов, который позволил бы ему общаться со сверстниками и взрослыми, успешно обучаться в школе, понимать литературу, телевизионные и радиопередачи и т. д. Работа над словом является одной из важнейших в общей системе работы по развитию речи. Развитие речи и словаря, овладение богатствами родного языка составляет один из основных элементов формирования личности, освоения выработанных ценностей национальной культуры, тесно связано с умственным, нравственным, эстетическим развитием, является приоритетным в языковом воспитании и обучении дошкольников. Таким образом, в процессе формирования лексикона детей мы опираемся на активное и действенное познание ими окружающей действительности. Это реализуется таким образом, что содержание словарной работы включено в разные виды деятельности ребенка (игра, занятия, бытовая деятельность).

Обогащение лексикона следует начинать с раннего возраста ребенка. Только у ребенка, обладающего богатым словарным запасом, может сформироваться правильная речь. Необходимо максимально оптимизировать процесс развития речи и обогащения словаря. Применяя различные методики развития речи и обогащения словаря, можно добиться ощутимых результатов. Не следует пользоваться шаблонными приемами. Детям интересна смена деятельности. Процесс освоения знаний должен протекать интересно, живо и без утомления.

Слова в языке существуют не изолированно друг от друга. Важно, чтобы дети освоили сочетаемость слова, его ассоциативные связи (семантическое поле) с другими

словами, особенности употребления в речи. Словарная работа теснейшим образом связана с развитием диалогической и монологической речи.

Своевременное развитие лексикона – один из важных факторов подготовки дошкольников к обучению в школе. Дети, не владеющие достаточным лексическим запасом, испытывают большие трудности в обучении, не находя подходящих слов для выражения своих мыслей. Учителя отмечают, что ученики с богатым словарем лучше решают арифметические задачи, легче овладевают навыком чтения, грамматикой, активнее в умственной работе на уроках [6, 9, 10].

Таким образом, обогащение словарного запаса происходит в процессе ознакомления с предметным миром, во всех видах детской деятельности, повседневной жизни, общении. Работа над словом уточняет представления ребенка, углубляет его чувства, организует социальный опыт. Все это имеет особое значение в раннем и дошкольном возрасте, поскольку именно в это время закладываются основы развития мышления и речи, происходит становление социальных контактов, формируется личность. Роль слова как важнейшей единицы языка и речи, его значение в психическом развитии ребенка определяют место словарной работы в общей системе работы по развитию речи детей в детском саду.

#### Список цитированных источников:

1. Архипова, Е.Ф. Логопедическая работа с детьми раннего возраста / Е.Ф. Архипова. - М.: АСТ: Астрель, 2007.
2. Винарская, Е.Н. Раннее речевое развитие ребенка и проблемы дефектологии: Периодика раннего развития. Эмоциональные предпосылки освоения языка / Е.Н. Винарская. - М.: Просвещение, 1987.
3. Выготский, Л. С. Мышление и речь / Л.С. Выготский. – 5-е изд., испр. и доп. - М.: Лабиринт, 1999.
4. Гвоздев, А. Н. Вопросы изучения детской речи / А.Н. Гвоздев. — М., 1961.
5. Громова, О.Е. Методика формирования начального детского лексикона / О.Е. Громова. - М.: ТЦ Сфера, 2003. – 176 с.
6. Лалаева, Р.И. Коррекция общего недоразвития речи у дошкольников (формирование лексики и грамматического строя) / Р.И. Лалаева, Н.В. Серебрякова. — СПб.: СОЮЗ, 1999. — 160 с.
7. Леонтьев, А. А. Слово в речевой деятельности / А.А. Леонтьев. - М.,1985.
8. Львов, М.Р. Речь младших школьников и пути ее развития / М.Р. Львов. – М.: Просвещение, 1975. – С. 17-24.
9. Лямина, Г.М. Особенности развития речи детей дошкольного возраста / Г.М. Лямина // Хрестоматия по теории и методике развития речи детей дошкольного возраста: Учеб. пособие для студ. высш. и сред. пед. учеб. заведений. / сост. М.М. Алексеева, В.И. Яшина. — М.: Академия, 2000.
10. Серебрякова, Н.В. Логопедическая работа по формированию лексики у дошкольников со стёртой формой дизартрии: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.03. – коррекционная педагогика (логопедия) / Н.В. Серебрякова. – С.-Петербург, 1996. – 242 с.

## УСЛОВИЯ ЭФФЕКТИВНОГО ПРИМЕНЕНИЯ ЭЛЕКТРОННЫХ СРЕДСТВ ОБУЧЕНИЯ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ

Андреева А.О., студентка 6 курса  
(г. Витебск, ВГУ имени П.М. Машерова)

Научный руководитель – Дьяченко Л.С., канд. пед. наук, доцент

Проблема использования технических средств обучения уже на протяжении многих лет поднимается и решается в сфере образования. Так в начале XX века большой популярностью пользовались такие технические средства обучения как: кодоскоп, кинопроектор, эпидиаскоп, телевизор, видеомагнитофон, диапроектор, фильмоскоп и т.д. Однако только с появлением информационных компьютерных технологий можно говорить о появлении универсального технического средства обучения, которое вобрало в себя все достоинства вышеперечисленных своих предшественников.

Однако на современном этапе развития нашего общества становится очевидным, что сами по себе средства обучения не решают проблем, т.к. количественные показатели, такие, как увеличение числа компьютеров в школе и дома, других средств мультимедиа, электронных учебных пособий и т.д. никак не влияют на качество образовательного процесса. И одна из наиболее существенных причин данного явления – это отсутствие целостной методики использования информационных компьютерных технологий в преподавании отдельных предметов школьной программы.



Применительно к электронным средствам обучения дидактические условия необходимо рассматривать как взаимосвязанную совокупность внешних характеристик и внутренних (психолого-педагогических, дидактических и методических) требований к средствам обучения. Должны учитываться реальные дидактические возможности соответствующих средств обучения, их ориентация на комплексное методическое обеспечение учебно-воспитательного процесса на всех его этапах.

Исходя из этого в данной статье определены дидактические условия, которые позволяют эффективно использовать электронных средств обучения в образовательном процессе.

### **1. Комплексное применение образовательных электронных средств обучения в совокупности с традиционными средствами обучения.**

Центральной категорией в рассмотрении средств обучения и организации учебного процесса с позиций комплексного подхода является понятие «комплекс средств обучения», которое, согласно С. Г. Шаповаленко, можно определить как совокупность взаимосвязанных между собой средств обучения, необходимых для изучения данного вопроса программы [1]. Необходимо соединять традиционные формы обучения с компьютерными и построить на этой основе эффективную дидактическую систему, активизируя мышление обучаемых, придавая проблемно - деятельностный характер учебно-познавательному труду обучаемых [2].

Исходя из этого, а также, опираясь на опыт применения электронных средств обучения в процессе обучения следует констатировать, что только комплексное, связанное единым дидактическим замыслом использование электронных средств обучения позволяет повысить эффективность обучения.

При условии систематического использования электронных мультимедиа-учебников в учебном процессе в сочетании с традиционными методами обучения и педагогическими инновациями значительно повышается эффективность обучения учащихся с разноуровневой подготовкой.

При комплексном подходе следует придерживаться следующих принципов: целостности, структурированности, дидактической и методической обоснованности того или иного средства для конкретного вопроса программы, взаимосвязи и взаимодополняемости используемых средств обучения, экономичности и рациональности в использовании ресурсов.

### **2. Организация качественного управления познавательной деятельностью.**

Основными недостатками традиционного обучения в средней школе с точки зрения эффективности управления познавательной деятельностью являются:

1) один орган управления (педагог) и много управляемых элементов (обучаемых с разной степенью подготовки, различными способностями). Педагог ориентируется на «среднего» ученика;

2) обратная связь об усвоении учебной информации контролируется не постоянно, а только на контролях. Преподаватель не знает степень усвоения материала в каждый момент времени и поэтому не может оперативно корректировать свои педагогические воздействия;

3) педагог ограничен в возможности поддерживать обучаемых в состоянии постоянной активной познавательной деятельности.

Названные недостатки возможно устранить при использовании электронных средств обучения, но необходимо тщательно разработать адаптивную модель действий педагога, учитывающей цели, методы, результаты обучения, решая задачу диагностики уровня знаний обучаемого и задачу управления его познавательной деятельностью. Управление познавательной деятельности состоит в планировании и реализации оптимальной последовательности действий, обеспечивающей усвоение необходимых знаний за минимальное время или максимального объема знаний за заданное время.

### **3. Подготовленность преподавательского состава к применению новых информационных технологий обучения.**

Роль преподавателя в условиях информатизации обучения остается не только ведущей, но и еще более усиливается. Это связано с тем, что педагог осуществляет ее в новой педагогической среде, характеризующейся использованием современных информационных средств. Наряду с этим, преподаватель получает возможность расширить спектр своих воздействий на обучающихся через новую стратегию педагогической деятельности, изначально

заложенную в реализуемую информационную технологию обучения. В этих условиях характер его труда меняется. Педагог все больше освобождается от некоторых дидактических функций, в том числе контролирующих, оставляя за собой творческие; значительно изменяется его роль и расширяются возможности по управлению познавательной деятельностью обучаемых; повышаются требования к компьютерной подготовке педагога.

В качестве эффективного инструмента, который бы позволил определить уровень компетентности педагогов в области информационно-коммуникативных технологий, во многих странах используют процедуру сертификации пользователей различных компьютерных приложений.

Разработка и введение сертификации пользователей информационно-коммуникативных технологий в системе отечественного образования должно оказать существенное влияние на развитие кадрового обеспечения процессов информатизации образования в Республике Беларусь [3].

#### **4. Формирование у преподавателей и обучаемых положительной мотивации.**

Поскольку мотивация - это как бы внутренняя движущая сила действий и поступков личности, одно из необходимых условий ее активного включения в учебную работу, педагоги стремятся управлять ею, в том числе и при использовании электронных средств обучения. Для успешного достижения целей образовательных учреждений необходимы не только разнообразные материальные ресурсы и подготовленный персонал, но и стремление самих педагогов работать эффективно, что зависит от трудовой мотивации.

Урок должен мотивировать к поиску информации. Электронные ресурсы, новые информационные технологии, различные средства и методы обучения могут быть своего рода инструментами, путями решения, мини-лабораториями, мини-коллекциями и позволяют проводить различные исследования и эксперименты, которые невозможны на обычном уроке. Идеология индивидуальной проектной работы и групповой тоже играет существенную роль в образовательном пространстве каждого ученика, в его развитии и становлении.

Использование электронных средств обучения позволяет значительно усилить мотивацию учения, индивидуализировать и дифференцировать процесс обучения, предоставлять ученикам возможность самостоятельного выбора режима учебной деятельности. Электронные средства обучения обеспечивают условия для саморазвития, самореализации детей и являются средствами для осуществления индивидуально-ориентированного обучения.

Использование средств информационных и коммуникационных технологий в учебном процессе средней школы позволяет придать учебному процессу целенаправленный личностно ориентированный характер за счет обеспечения интерактивного диалога; сформировать индивидуальную траекторию обучения для каждого учащегося, используя возможность автоматизированного подбора различных вариантов учебных заданий и оказания оперативной помощи в условиях незамедлительной обратной связи, развивать у учащихся умения к самостоятельной работе за счет возможности осуществления поиска учебной информации в глобальной и локальных сетях; автоматизировать контроль усвоенного материала; активизировать учебную деятельность учащихся, повышая их мотивацию в условиях наглядного представления учебного материала на экране, использования аудиовизуальных возможностей, предоставления учащимся возможности управления различными объектами и т.д. Вышеперечисленные возможности частично реализуются в современных учебных средствах, так называемых электронных средствах обучения.

Список цитированных источников:

1. Шаповаленко С. Г. Вопросы теории и практики создания и использования системы учебного оборудования в советской общеобразовательной школе. М.: Просвещение, 1973.
2. Беспалько В.П. Слагаемые педагогической технологии. – М.: Педагогика, 2003, – 192 с.
3. Сертификация педагогических кадров как пользователей информационных технологий. Электронный ресурс: <http://www.academy.edu.by/obuchenie/dopuslugi/83.html>

## ФАРМИРАВАННЕ МАЎЛЕНЧАЙ КУЛЬТУРЫ МАЛОДШЫХ ШКОЛЬНІКАЎ СРОДКАМІ БЕЛАРУСКАГА ФАЛЬКЛОРУ

Астравух Я.А., навучэнка 3 курса  
(г. Орша, Аршанскі каледж ВДУ імя П.М. Машэрава)  
Навуковы кіраўнік – Рабцава Л.У., выкладчык

Адна з важнейшых задач сённяшняй 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 загадкам здаўна адводзілася роля актывізацыі інтэлектуальнай дзейнасці дзяцей, выпрацоўкі ў іх назіральнасці і знаходлівасці. А калі выкарыстаць загадкі, падобраныя 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 і 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.

Загадкі могуць таксама служыць матэрыялам для выпрацоўкі ў вучняў навыкаў беларускага літаратурнага вымаўлення.

Выкарыстанне скарагаворак на ўроках беларускай мовы ў рускамоўных школах – неабходны элемент навучання. Невялікія па аб’ёму, яны дазваляюць пры мінімуме часу сканцэнтраваць максімум увагі на цяжкіх для вучняў фанетычных з’явах. Акрамя гэтага, пры выкарыстанні скарагаворак пашыраецца лексіка вучняў, актывізуецца слоўнік 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 хорам у павольным тэмпе. Калі скарагаворка запомнілася, вучні саборнічаюць 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 характэрнасць, 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. *Лепш сініца у руках, ... чым журавель у небе.*

3. *Чуе звон, ... ды не ведае, дзе ён.*

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

**Паобяры 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. *Насупіўся як ... індук.*

**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 пярком... - Што напісана пярком, 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. *Лепш сто сяброў, чым сто рублёў.*

Падводзячы вынік, падкрэслім, што фальклор з'яўляецца дзейным сродкам выхавання асобы, а выкарыстанне на ўроках беларускага чытання элементаў фальклору дае магчымасць зрабіць працэс усведамлення дзецямі 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. – 856с.
2. Ушинский, К.Д. Родное слово // Избр. пед.соч. – Т.1 – М., 1974. – с.151–152.

## ГИМНАЗИЯ КАК НАУКОГРАД

**Астапова И.А.,** заместитель директора по учебной работе  
(ГУО «Гимназия № 4 г. Витебска»)

Основным направлением своей деятельности педагогический коллектив гимназии №4 г. Витебска видит в построении модели проективного образования, отличающейся постановкой качественно новой цели образования – развитием не только ученика, но и содержания его образования, которое формируется по мере активной деятельности самого ученика. У учителя на первый план выдвигается проективная функция, выражающаяся в специальной организации таких образовательных ситуаций, которые выступают источником приращения собственного опыта каждого учащегося, его личностного и общекультурного роста. В совместной деятельности с учителем ученик становится субъек-

том, конструктором и продуктом своего образования, организатором своих знаний, проектировщиком этапов саморазвития.

Миссия гимназии – подготовка выпускника, способного:

- разрабатывать и реализовывать стратегию устойчивого развития своего города и региона;
- свободно ориентироваться в полисферном социокультурном пространстве;
- вступать в диалог с представителями различных культур;
- обладать универсальной способностью проектировать и реально обеспечивать эффективность учебной и будущей профессиональной деятельности.

Принципиально важной концептуальной составляющей гимназии как Наукограда является идея готовности к непрерывному образованию на протяжении всей жизни. Гимназисты должны получить не просто знания, а «знания в действии».

В качестве основных концептуальных подходов гимназии как Наукограда определены системно-деятельностный и компетентностный. При этом основные методологические принципы трансляции знания в модели Наукограда – принципы фундаментальности и системности.

Концептуальные основы и принципы гимназии как Наукограда конкретизируются в технологиях инновационных педагогических систем. Прежде всего, это креативные (в том числе эвристические) и организационно-деятельностные технологии.

Компетентностный подход выступает современным методологическим ориентиром фундаментальной подготовки выпускника гимназии, определяющим становление интегральной профессионально-личностной компетентности как универсальной способности проектировать и реально обеспечивать эффективность учебной и будущей профессиональной деятельности ученика.

Структура компетенций, формируемых и передаваемых учащимся в образовательном процессе гимназии как Наукограда, выглядит следующим образом:

Базовые образовательные компетенции	Функциональное назначение компетенций в структуре модели выпускника гимназии как Наукограда
Ценностно-смысловые компетенции	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Способность генерировать идеи, воспринимать явления и процессы окружающей действительности в необычных сочетаниях, в новом контексте.</li> <li>2. Способность осознавать свои знания – незнания, умения – неумения.</li> <li>3. Способность к поиску нестандартных подходов к решению проблем.</li> </ol>
Исследовательские компетенции	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Способность опережающего видения трудностей и противоречий, которые могут возникнуть в деятельности.</li> <li>2. Способность обобщать, синтезировать знания, обеспечивая выход на новый уровень осмысления проблем.</li> <li>3. Способность вырабатывать цели собственной деятельности</li> </ol>
Коммуникативные компетенции	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Способность к конструктивному взаимодействию и диалогу.</li> <li>2. Способность сравнивать и выбирать наиболее целесообразные и продуктивные варианты</li> </ol>
Информационные компетенции	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Способность к коррекции своих действий.</li> <li>2. Способность ориентироваться в информационных потоках, пользоваться различными источниками информации</li> </ol>

Наш выпускник – это:

- патриот, носитель ценностей гражданского общества, осознающий свою сопричастность к судьбе родной страны;
- человек, уважающий ценности иных культур, конфессий и мировоззрений, осознающий глобальные проблемы современности, свою роль в их решении, уважающий других людей, готовый сотрудничать с ними для достижения совместного результата;

- креативная личность, способная принимать самостоятельные решения и нести за них ответственность, мотивированная к познанию и творчеству, обучению и самообучению на протяжении всей жизни.

Гимназия как Наукоград включает в себя проекты:

- республиканский инновационный проект «Внедрение модели организации деятельности регионального ресурсного центра комплексной поддержки образования в интересах устойчивого развития в практику учреждения образования»;

- межрегиональный творческий (исследовательский) проект «Раскрытие интеллектуально-творческого потенциала гимназистов в условиях социального партнерства гимназий России и Беларуси»;

- творческий (исследовательский) проект «Формирование исследовательских компетенций учащихся в условиях функционирования системы «школа – университет»;

- гимназические СМИ;

- научное общество учащихся «Альтаир»;

- экологическая тропа «Юрьева горка»;

- благоустройство пришкольной территории – философия ландшафтного дизайна;

- конкурс креативности «Одиссея Разума».

Механизмы контроля и диагностики представлены традиционными и инновационными системами.

При реализации данных проектов осуществляются как традиционные методы контроля и диагностики, так и рефлексивные, направленные на оценку личностного образовательного ресурса ученика.

Целенаправленная работа гимназии как Наукограда способствует:

1. Созданию комплекса условий, обеспечивающих высокий уровень интеллектуального развития гимназистов в качестве субъектов образовательного процесса:

- повышению результативности практической деятельности участников образовательного пространства, что выразится в формировании полноценных портфолио личностного роста гимназистов, высоком качестве публичных проблемных выступлений, исследовательских работ и социальных проектов;

- укреплению позиции гимназии как лидера в системе образования города;

- повышению показателя удовлетворенности качеством образовательного процесса учащихся, их родителей и социального окружения.

2. Созданию развивающей образовательной среды гимназии, обеспечивающей самореализацию учащихся в образовательном пространстве региона в интересах устойчивого развития и становлению субъектности участников образовательного процесса:

- росту ответственности в выборе старшеклассниками дальнейшего осознанного профессионального и жизненного пути;

- расширению форм социальной практики гимназии, сопровождающей образовательный процесс;

- упрочению социального эффекта, заключающегося в признании сообществом гимназии как лидера инновационных преобразований социально-образовательного окружения;

- укреплению сотрудничества гимназии и семьи;

- созданию открытого образовательного пространства.

3. Разработке эффективно действующей модели государственно-общественного управления и социального партнерства на всех уровнях образовательного процесса:

- росту уровня демократизации образовательной среды гимназии, характеризующейся открытостью и прозрачностью принятия управленческих решений на всех уровнях;

- появлению интеллектуальных и материальных инвестиций в образовательный процесс со стороны социума на основе договоров социального партнерства;

- обеспечению высокого уровня гражданского самосознания гимназистов и педагогов.

4. Созданию организационно-методических условий для профессионального развития педагогов.

## **НЕКОТОРЫЕ ОСОБЕННОСТИ ОБУЧЕНИЯ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ ГРАМОТЕ**

**Баровец Е., Попкова Е., Унтон Н.**, студенты 2 курса  
(Витебск, ВГУ имени П.М. Машерова)

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

Проблема обучения детей грамоте всегда стояла чрезвычайно остро не только в педагогике, но и в социальной жизни, т. к. грамотность народа – это его оружие в борьбе за культуру. Из этого вытекает то, что достижение высокого качества орфографических навыков по-прежнему остаётся одной из наиболее сложных задач начального обучения. Русский язык – один из самых трудных школьных предметов. С одной стороны, знание родного языка дается ребенку с детства, он овладевает им так же естественно, как дышит и растет. С другой стороны, – это сложная школьная дисциплина, требующая большого труда, источник бесчисленных неудач и огорчений. Чтобы хорошо усваивать правила русского языка и быстро и точно применять их, школьник должен овладеть целым рядом разнообразных общих умений и навыков. Орфографический навык – это навык письменной речи. Когда человек пишет письмо или книгу, он задумывается над содержательным аспектом того, о чем пишет, а не над орфографически или грамматически правильным написанием каждого слова, словосочетания или предложения. Именно поэтому правильное написание должно стать навыком, т.е. автоматизированным действием, над планированием и совершением которого человек сознательно не задумывается.

Одной из важнейших и, пожалуй, самых трудных задач современной школы как раз и является формирование именно таких навыков. Это и обусловило наш интерес к обучению грамоте младших школьников. Согласно действующей программе по русскому языку [1, с.33] в начальной школе формируются следующие виды орфографических умений и навыков:

- Нахождение в слове орфограмм;
- Написание слов с изученными видами орфограмм, в том числе слов с непроверяемыми написаниями;
- Обоснование орфограмм;
- Нахождение и исправление орфографических ошибок.

Как же учителю определить, что его работа не прошла впустую? Показателями успешного формирования любого навыка являются:

- Увеличивающаяся быстрота выполнения обрабатываемых движений;
- Повышение их качества, точности, согласованности;
- Падение физического и нервного напряжения у самого работающего человека.

При овладении навыками письма первоначально все внимание ребенка уделяется технике письма и соблюдению правил посадки. Когда перед детьми ставится орфографическая задача, каллиграфическая сторона ухудшается, так как внимание сосредотачивается на соблюдении правил орфографии.

Орфографическое правило – это предписание, устанавливающее порядок выполнения орфографического действия, решение задачи. В формулировке правила обычно содержится следующие элементы:

- Указание на орфограмму, которая проверяется;
- Определение грамматической, фонетической, словообразовательной природы явления;
- Указание способа проверки и получения результата.

Орфограмма – это написание, требующее проверки, та буква, то сочетание букв, та морфема, та позиция между словами, тот стык морфем, то место разделения слова при переносе на другую строку, которые нуждаются в проверке и обосновании. Для того, чтобы методически грамотно работать над формированием орфографического навыка у детей, следует знать все стороны этого процесса, в том числе и психологические особенности процесса письма у младших школьников.

На уроке ученик пишет, читает, отвечает на вопросы учителя, но эта работа не затрагивает его мыслей, не вызывает интереса. Часто он не может сосредоточить внимание, мысль, напрячь свою память. Подобную работу ученика на уроке русского языка следует назвать пассивной. Конечно, что-то ученик при этом усваивает, но пассивное восприятие и усвоение не могут быть опорой прочных знаний и новых знаний и навыков.

Активность же при усвоении материала требует внимания к изучаемому: заданиям учителя, формулировкам правил и заданий учебника. Для всего этого необходимо напряжение ума и воли учащихся. В условиях обучения русскому языку воспитать внимание – значит, развить умение видеть различные формы слова, развивать «орфографическую зоркость». Это значит, что, глядя на написанное слово, дети должны видеть в целом и в составляющих его частях (при необходимости в процессе обучения правописанию). Слушая речь, слышать слово целиком и отдельные его звуки (твердые и мягкие, звонкие и глухие, ударные и безударные). В процессе обучения орфографии большое значение имеет развитие у детей памяти, формирование у них установки на запоминание.

Память бывает разной:

- Слуховая память заключается в запоминании на слух фонем в морфемах. Осуществляется их запоминание в процессе письма, т. е. при передаче фонем с помощью букв. На уроках для этого используются различные виды диктантов.

- Зрительная память проявляет себя в процессе письма по слуху и при списывании. На уроках зрительная память проявляет себя при использовании различных видов списывания, а также диктантов со зрительной подготовкой.

- Речедвигательная память (кинестезическая) опирается на послоговое орфографическое проговаривание слов, в результате которого закрепляется фонемный состав изучаемого слова в мускульных движениях органов речи. Речедвигательная память используется при обучении детей правописанию слов с непроверяемыми органами.

- Моторная память заключается в многократной записи одного и того же слова учеником методика и школьный опыт не располагают данными о количестве необходимых повторных записей того или иного слова.

Немалую роль в деле обучения русскому языку играет сознательное отношение учащихся к работе. Активное, тщательное выполнение заданий в соответствии с требованиями учителя, учебника – тоже сознательное отношение к обучению. Интерес к работе, ненужность принуждения со стороны учителя, родителей – очень важный признак сознательного отношения к обучению. Дети этого возраста часто не могут в полной мере осознать ответственность за выполняемую ими работу. Даже не всегда интерес к заданию достаточен для того, чтобы ученик без напоминания взялся за его выполнение. Интерес к работе по русскому языку воспитывается у школьника в том случае, если он получает содержательное, сильное, но в тоже время заставляющее думать задание. Задания будут интересны, если для их выполнения необходимо анализировать, сравнивать, объяснять и доказывать.

Ни для кого не секрет, что для младших школьников очень важно усвоение знаний. Но возникает множество вопросов: как привлечь внимание ученика, чтобы ему стало действительно интересно? Что должно сопутствовать учителю при проведении урока? Ответ на поставленные вопросы прост и сложен одновременно – творчество учителя, вспомогательные материалы (картинки, схемы, таблицы и т.п.). Ученик лучше и эффективнее усваивает какой-либо материал, если он изложен в интересной для него форме. Например, в виде игры, которая будет нести одновременно и теоретический, и практический материалы. С теоретической частью все понятно, но как быть с практической? Для этого можно использовать разные виды заданий-игр, которые ученик с удовольствием принимает, решает, усваивает, запоминает. Например:

«Угадай слово» и «Что бы это значило?».

В игру «Угадай слово» можно играть на листе бумаги, на школьной доске, на улице (писать мелком на асфальте). Нужно загадать слово, достаточно простое, хорошо известное ребёнку, допустим «Воробей». Потом нарисовать табличку:

--	--	--	--	--	--	--



Здесь семь букв, как в слове. Нужно сказать ребёнку: «Это птичка. Угадай, какая именно, и впиши слово по буквам в квадратики». Но для этого надо знать, как правильно пишется это слово. Если он напишет «варабей» или «ворабей», то проиграет, и учитель ему скажет, что такой птицы нет, а есть «воробей». А ведь выиграть ему хочется! Понятно, что и ребенок может загадывать слова. Здесь важно то, что ему нужно знать, как они пишутся. За то, что он правильно написал слово, ученику можно дать какой-нибудь жетон-награду. Это всего лишь один прием активизации мыслительной деятельности, который может быть использован на уроке или дополнительных занятиях.

Таким образом, процесс обучения грамоте в начальной школе имеет специфические черты, обусловленные возрастными, физиологическими и интеллектуальными особенностями младших школьников. Знание этого и учет в построении работы сделает обучение более доступным и эффективным.

#### Список цитированных источников

1. Учебные программы для учреждений общего среднего образования с русским языком обучения. 1-IV классы / Учебное издание/ Мн., Национальный институт образования, 2012 г., 240 с.

## СИНДРОМ ЭМОЦИОНАЛЬНОГО ВЫГОРАНИЯ У ПЕДАГОГОВ ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДНЕЙ ШКОЛЫ

**Берченко Я.В.**, студентка 5 курса

(г. Витебск, ВГУ имени П.М. Машерова)

Научный руководитель – Циркунова Н.И., старший преподаватель

Синдром профессионального выгорания – самая опасная профессиональная болезнь тех, кто работает с людьми: учителей, социальных работников, психологов, менеджеров, врачей, журналистов, бизнесменов и политиков, – всех, чья деятельность невозможна без общения. Неслучайно первая исследовательница этого явления Кристина Маслач назвала свою книгу: «Эмоциональное сгорание – плата за сочувствие».

В течение последних трех десятилетий проблема сохранения психического здоровья педагога в образовательном учреждении стала особенно острой. Повышаются требования со стороны общества к личности педагога, его роли в образовательном процессе. Одной из серьезных проблем современной школы является эмоциональное выгорание педагогов, которому подвержены чаще всего люди старше 35–40 лет. Получается, что к тому времени, когда они накопили достаточный педагогический опыт, а собственные дети уже подрастут и можно ожидать резкого подъема в профессиональной сфере, происходит спад. У людей заметно снижается энтузиазм в работе, пропадает блеск в глазах, нарастает негативизм и усталость, и по этой причине талантливый педагог становится профнепригодным. Иногда такие люди сами уходят из школы, меняют профессию и всю остальную жизнь скучают по общению с детьми.

Такая ситуация потенциально содержит в себе увеличение нервно–психического напряжения человека, что приводит к возникновению невротических расстройств, психосоматических заболеваний.

Термин «эмоциональное выгорание» введен американским психиатром Х. Дж. Фрейденбергером в 1974 году для характеристики психологического состояния здоровых людей, находящихся в интенсивном и тесном общении с клиентами, пациентами в эмоционально насыщенной атмосфере при оказании профессиональной помощи. Первоначально этот термин определялся как состояние изнеможения, истощения с ощущением собственной бесполезности. Согласно современным данным, под «психическим выгоранием» понимается состояние физического, эмоционального и умственного истощения, проявляющееся в профессиях социальной сферы [8]. К. Маслач выделяет три основные составляющие синдрома эмоционального выгорания: эмоциональную истощенность, деперсонализацию (цинизм) и редукцию профессиональных достижений.

В литературе в качестве синонима синдрома эмоционального выгорания, используется термин «синдром психического выгорания». «Синдром эмоционального выгорания» характерен только для представителей коммуникативных профессий, или, как еще принято их называть, профессий типа «человек–человек». Профессиональный труд педагога отличается высокая эмоциональная загруженность, и, как следствие этого, с увеличением стажа педагога испытывают «педагогический кризис», «истощение», «выгорание». В.В.Бойко под эмоциональным выгоранием понимает «выработанный личностью механизм психологической защиты в форме полного или частичного исключения эмоций (понижения их энергетике) в ответ на избранные психотравмирующие воздействия» [7]. В. В. Бойко выделяет три фазы формирования выгорания.

Фаза напряжения. Нервное (тревожное) напряжение служит предвестником и «запускающим» механизмом в формировании эмоционального выгорания. Напряжение имеет динамический характер, что обуславливается изматывающим постоянством или усилением психотравмирующих факторов.

Фаза резистенции (сопротивление нарастающему стрессу). В этой фазе человек пытается более или менее успешно оградить себя от неприятных впечатлений.

Фаза истощения. Фаза истощения сопровождается общим падением энергетического тонуса и ослаблением нервной системы, оскудением психических ресурсов.

Определенные личностные характеристики можно так же назвать факторами риска в плане появления эмоционального выгорания. Однако одних внутренних предпосылок бывает недостаточно, чтобы вызвать эмоциональное выгорание. К ним должны подключиться внешние факторы, связанные с организацией работы и социально–культурными условиями общества. Н.Е. Водопьянова выделяет три внешних фактора эмоционального выгорания связанные с организацией работы [9].

1. Личностный фактор. Это, прежде всего, чувство собственной значимости на рабочем месте, возможность профессионального продвижения, автономия и уровень контроля со стороны. Если специалист чувствует значимость своей деятельности, то он становится достаточно неуязвимым по отношению к эмоциональному сгоранию. Если же работа выглядит в его собственных глазах незначимой, то синдром развивается быстрее. Его развитию способствуют также неудовлетворенность своим профессиональным ростом, излишняя зависимость от мнения окружающих и недостаток автономности, самостоятельности.

2. Ролевой фактор. Исследования показали, что на развитие выгорания существенно влияют конфликт ролей и ролевая неопределенность (Х. Кьюнарпу), а также профессиональные ситуации, в которых совместные действия сотрудников в значительной степени не согласованы (отсутствует интеграция усилий, но при этом присутствует конкуренция (К. Кондо). А вот слаженная, согласованная коллективная работа в ситуации распределенной ответственности как бы предохраняет педагога от развития синдрома эмоционального сгорания, несмотря на то, что рабочая нагрузка может быть существенно выше.

3. Организационный фактор. На развитие синдрома влияет многочасовая работа, но не любая, а неопределенная (нечеткость функциональных обязанностей) либо не получающая должной оценки. При этом негативно сказывается не раз подвергавшийся критике стиль руководства, при котором начальник не позволяет сотруднику проявлять самостоятельность (по принципу «инициатива наказуема») и тем самым лишает его чувства ответственности за свое дело и осознания значимости, важности выполняемой работы.

Как показывают различные исследования, [1,3,6], уровень эмоционального выгорания у людей, работающих в коммуникативных профессиях, всегда повышается в ситуациях социально–экономической нестабильности. Среди основных причин, провоцирующих у педагогов синдром эмоционального выгорания, можно выделить: плохое материальное положение, незащищенность, социальная несправедливость, потеря социальной престижности; а также высокая ответственность за жизнь и здоровье воспитанников, коммуникативная нагрузка. Также среди причин, влияющих на возникновение синдрома, педагоги ставят на одно из первых мест высокую ответственность за жизнь и здоровье воспитанников.

Современная школа предъявляет значительные требования ко всем аспектам деятельности учителя: знаниям, педагогическим умениям и способам деятельности и, конечно, к личностным особенностям. В условиях реализации принципов личностно–

ориентированного обучения, особую актуальность на наш взгляд приобретает изучение факторов, препятствующих гуманизации отношений в диаде «учитель–ученик». Можно предположить, что синдром эмоционального выгорания, характеризующийся эмоциональной сухостью педагога, расширением сферы экономии эмоций, личностной отстраненностью, игнорированием индивидуальных особенностей учащихся, оказывает достаточно сильное влияние на характер профессионального общения учителя. Данная профессиональная деформация мешает полноценному управлению учебным процессом, оказанию необходимой психологической помощи, становлению профессионального коллектива. Реальная педагогическая практика показывает, что сегодня довольно четко прослеживается факт потери интереса к ученику как к личности, неприятие его таким, какой он есть, упрощение эмоциональной стороны профессионального общения. Последствием эмоционального выгорания могут стать проблемы в семье, нарушение взаимоотношений с родными и, в первую очередь, с детьми. Под воздействием эмоционального выгорания усиливаются тревожность, раздражительность, появляется агрессивность, изменяется стиль общения педагога с детьми. Чаще стиль общения становится авторитарным или либерально–попустительским, а это приводит к нарушению благоприятной психологической обстановки в классе. Обязательным условием на современном этапе развития педагогики является ориентация деятельности учителей на личность воспитанника. Выполнение этой роли требует от педагога способности противостоять влиянию эмоциональных факторов современной профессиональной среды. Существует некоторое противоречие между тем как выполнить все требования, предъявляемые профессией и тем, как при этом оптимально реализовать себя в ней, получив удовлетворение от своего труда. Актуальность данной проблемы на сегодняшний день очевидна.

Целью нашего исследования явилось изучение факторов, оказывающих наибольшее влияние на развитие синдрома эмоционального выгорания педагогов. В качестве метода сбора данных использовали анализ психолого–педагогической литературы по данной проблеме.

Исходя из всего вышесказанного, мы видим, что обычно «синдром сгорания» представляют как негативные изменения в состоянии и личности профессионала, то, что наносит вред человеку и его работе. Однако Д. Г. Трунов, врач–психотерапевт, кандидат философских наук, в своем исследовании указывает на то, что нельзя однобоко подходить к данному явлению. Он представляет симптомы «сгорания» как внешние проявления некоторых естественных процессов, происходящих во время выполнения педагогом своих должностных обязанностей. Автор позитивно относится к симптомам «выгорания», как к сигналам, идущим из «внутренней сферы» в «сферу сознания», как способу коммуникации между «скрытым» и «понятым», неосознанным и осознанным. В какой–то мере – это друзья профессионала, помогающие ему узнать, что с ним происходит. Восприятие этих сигналов как врагов означает отказ от предоставляемой возможности более глубокого понимания себя и своей деятельности». Другой аспект «позитивности» синдрома «выгорания» состоит в том, что процессы, происходящие в человеке и выражаемые внешне в симптомах «выгорания», являются не только не патологическими, но даже позитивными, т.е. выполняющими положительную функцию [5].

К. Маслач считает, что «сгорание» не является неизбежным. Таким образом, в контексте синдрома эмоционального выгорания, неизбежно возникает такой вопрос как профилактика и коррекция данного явления. Надо отметить, что эмоциональное выгорание – процесс довольно коварный, поскольку человек, подверженный этому синдрому часто мало осознает его симптомы. Скорее должны быть предприняты профилактические шаги, которые могут предотвратить, ослабить или исключить его возникновение. Она подчеркивает, что многие из причин эмоционального выгорания содержатся не только в личностных особенностях людей, но и так же, в определенных социальных и ситуативных факторах [2]. На сегодняшний день используются разнообразные подходы в разрешении обозначенных выше трудностей. Наиболее распространенным средством является непрерывное психолого–педагогическое образование педагога, повышение его квалификации, со стороны администрации нужна система поощрений, должны использоваться методы психологической разгрузки, релаксация прямо на работе, акцент должен быть сделан на

том, каким образом руководители могут структурировать работу и организовать рабочие места, чтобы дело стало более значимым для исполнителей. Важным аспектом в профессиональной деятельности педагога является саморегуляция. Психологические основы саморегуляции включают в себя управление, как познавательными процессами, так и личностью: поведением, эмоциями и действиями.

Анализ литературы по данной проблеме позволяет сформулировать теоретическую позицию, согласно которой синдром эмоционального выгорания развивается в процессе профессиональной деятельности педагога в форме стереотипа эмоционального поведения, проявляющегося в особенностях профессионального общения. Важно отметить, что исследователи синдрома эмоционального выгорания говорят о нем неоднозначно. В одном случае как о профессиональной деформации, которая негативно отражается на профессиональной деятельности педагогов, а в другом – как о механизме психологической защиты, который позволяет регулировать психику и защищать ее от негативных эмоциональных воздействий. Эмоциональное выгорание инициируется комплексом факторов, включающих индивидуально–психологические особенности педагога и специфические особенности профессиональной деятельности эмоционального характера. Проведя обзор факторов, влияющих на развитие выгорания, мы можем прийти к выводу, что многочисленные исследования данных факторов не дали ответа на вопрос о том, что же является главным в возникновении этого явления. Решение данных проблем особенно важно, прежде всего, для разработки мер по предупреждению выгорания.

Изучаемая в работе проблема, на наш взгляд, представляется очень важной, так как эмоциональное выгорание оказывает негативное влияние не только на самих педагогов, на их деятельность и самочувствие, но и на тех, кто находится рядом с ними. Это и близкие родственники, и друзья, а также ученики, которые попросту вынуждены находиться рядом, и поэтому становятся заложниками синдрома. Поэтому, очень важно, на наш взгляд, в каждом педагогическом коллективе проводить диагностику синдрома эмоционального выгорания и коррекцию негативных последствий данного явления.

Список цитируемых источников:

1. Водопьянова, Н.Е. Синдром выгорания: диагностика и профилактика / Н.Е. Водопьянова, Е.С. Старченко. – СПб.: Питер, 2005. – 336 с.
2. Малкина–Пых, И.Г. Психология экстремальных ситуаций. Справочник практического психолога / И.Г. Малкина–Пых. – М.: Эксмо, 2005. – 970 с.
3. Осухова, Н.Г., Баринаева А.Е. Сгоревшие на работе / Здоровье, 2003. – №9.
4. Форманюк, Т.В. Синдром эмоционального сгорания как показатель профессиональной дезадаптации учителя / Вопросы психологии. – 1994. – № 6.
5. Трунов, Д.Г. «Синдром сгорания»: позитивный подход к проблеме / Журнал практического психолога. – 1998. – № 8. – С. 84–89.
6. Бойко, В.В. Синдром «эмоционального выгорания» в профессиональном общении / В.В. Бойко. – СПб.: Питер, 1999. – 105 с.
7. Бойко, В.В. Энергия эмоций в общении: взгляд на себя и других / В.В. Бойко. – М.: Наука, 1996. – 154 с.
8. Водопьянова, Н.Е. Синдром психического выгорания в коммуникативных профессиях / Психология здоровья. – СПб.: СПб ГУ, 2000. – С. 443–463.
9. Водопьянова, Н.Е. Психическое выгорание / Стоматолог. – М.: Медицина, 2002. – № 7. – С. 12.

## **МОДЕЛЬ ФОРМИРОВАНИЯ КУЛЬТУРЫ ПОВЕДЕНИЯ СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ ПОСРЕДСТВОМ НАРОДНОЙ СКАЗКИ**

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

Научный руководитель – Чекина Е.В., заведующий кафедрой педагогики и психологии детства, канд. пед. наук, доцент

Дошкольное детство – важнейший период в нравственном становлении личности. Одним из направлений в нравственном развитии ребёнка является воспитание культуры поведения.

Исследователями замечено, что прямые способы воздействия на ребенка не всегда являются эффективными. Так, например, запрет на негативное поведение часто вызывает же-

ление его нарушить, а наказание – обиду и страх повторного наказания. Моделирование ситуаций правильного поведения на занятиях почти никогда не переносится ребенком в реальную жизнь, но при этом охотно и правильно воспроизводится на последующих занятиях. Это свидетельствует о том, что с дошкольниками необходимы другие методы работы. Народная сказка позволяет осуществлять процесс их воспитания более целостно.

Разработанная нами модель формирования культуры поведения детей дошкольного возраста посредством народных сказок позволяет педагогу содержательно и методически грамотно построить работу с детьми. Модель представлена четырьмя компонентами: *содержательным, целевым, субъектным и результативным*.

В использовании сказки как средства формирования культуры поведения ребенка дошкольника, мы определяем следующие задачи:

- 1) развитие способности к целостному отражению внешнего облика различных сказочных персонажей
- 2) овладение умением оценивать индивидуальные особенности сказочных героев через анализ их действий, поступков
- 3) принятие социально одобряемых форм поведения через проигрывание образно-ролевых сказочных ситуаций.

Если в младшей возрастной группе дети еще не могут делиться впечатлениями от услышанного, увиденного, прочувствованного без помощи воспитателя, то в старшем дошкольном возрасте дети самостоятельно анализируют поступки героев, соотнося свое поведение с нравственными эталонами.

Следует заметить, что практическая работа с детьми, согласно представленной модели, строится поэтапно. На первом, познавательном-мотивационном этапе работы с народными сказками большое внимание следует уделить приобретению детьми базисных знаний о нравственности через сказки, а также формированию у детей интереса к нравственным проблемам и личностное отношение к данной литературе. В сказках дети черпают первые представления о справедливости, чести, достоинстве, преданности и т.д. Сказка настраивает ребёнка на сопереживание, сочувствие, сострадание, ребёнок мысленно проходит с героем весь путь.

На эмоционально-оценочном этапе основное внимание педагога должно быть уделено формулированию детьми своего личностного отношения к категориям нравственности и правильному поведению на доступном их возрасту уровне. Если на первом этапе дети получают базисные знания по проблеме, то на втором этапе дети должны иметь возможность реализовать свои знания в оценочных суждениях, выражающих отношение к правильным и неправильным поступкам и поведению.

На деятельностном этапе предусмотрено драматизированное изображение событий в сказке. Оно, прежде всего, способствует тому, чтобы ребёнок входил в круг воображаемых обстоятельств, стал мысленно содействовать героям произведения, эмоционально переживать новые для него чувства. На протяжении всего дошкольного детства ребёнок проходит длительный путь осознания сюжета сказки, эмоционально оценивая её. Со временем решающее значение для ребёнка приобретает общественная значимость человеческих поступков, их внутренний смысл и оценка окружающими людьми, взрослыми и сверстниками.

Алгоритм работы с авторской дидактической сказкой заключается в следующем:

1. Чтение сказки и её анализ-разбор педагогом.
2. Формулирование целей работы с детьми.
3. Поэтапное планирование работы.
4. Итог работы со сказкой в форме выставок поделок, рисунков, результатов собственного сочинительства, показа спектаклей и др.

В процессе использования деятельностного принципа работы в качестве основных методов применяется драматизация отдельных сюжетов по сказкам, продуктивные методы (рисование, лепка, аппликация на темы сказок), прослушивание музыкальных произведений, точно подобранных для сказочных сюжетов, что позволяет детям узнавать сказки, их героев. Инициирование творчества в передаче ярких эмоциональных характеристик стимулирует способность самостоятельно творить художественный образ. Разнооб-

разные формы работы со сказкой (включая игровые технологии) позволяют формировать интерес к художественной литературе, воспитывать личностные качества ребенка.

Мы предлагаем подойти к использованию сказочного материала нетрадиционно. Нетрадиционно – это значит научить детей оригинально, непривычно, по-своему не только воспринимать содержание, но и творчески преобразовывать ход повествования, придумывать различные концовки, вводить непредвиденные ситуации, смешивать несколько сюжетов в один и т.д. В качестве примеров нетрадиционного использования материала народных сказок в приложении нами представлены отдельные приемы данной работы.

А теперь обратимся к некоторым методам работы со сказкой в дошкольном учреждении.

Начинает педагог всегда с чтения-рассказывания новой или уже известной детям сказки.

Практика показывает: чтобы вызвать наибольший эмоциональный отклик на содержание сказки у маленького слушателя, педагог-рассказчик должен в совершенстве знать текст прочитываемого произведения. Напевность и выразительность чтения-рассказывания, способность «оторваться» от книжной страницы, встретиться глазами с ребенком, передать ему свое эмоциональное состояние – важные составляющие восприятия художественного произведения.

При проведении беседы воспитатель должен быть готов заранее к возможным вопросам детей и сам готовить вопросы для беседы с дошкольниками. Очень важно побуждать детей по собственной инициативе высказываться по поводу действий различных персонажей, особенно нравственно противоположных типов, проявлять отзывчивость, умение пожалеть, посочувствовать, порадоваться, вспомнить свои собственные отрицательные и положительные поступки.

Продумывая вопросы для беседы о прочитанном, педагог стремится помочь ребенку разобраться в образе и высказать свое отношение к нему. Эти вопросы должны развивать дискуссию в детском коллективе, в процессе которой закрепляются гуманные чувства ребят. Вопросы, адресованные детям, должны, с одной стороны, стимулировать эмоциональное отношение к прочитанному, а с другой – не вызывать обиду и агрессивность у некоторых детей, которые могут оказаться чем-то похожими на отрицательных персонажей.

Стоит задавать только те вопросы, которые помогают читающему вслух взрослому установить эмоциональный контакт с ребенком и одновременно обостряют интерес и внимание малыша к читаемому. Например: «Ты догадываешься, что сейчас случится? Что, по-твоему?»

Приведем некоторые возможные вопросы и задания для работы со сказками.

Как ты думаешь, почему произошло то или иное событие в сказке?

Что было бы, если бы в сказке были только плохие или только хорошие герои?

Как бы ты сам поступил в этой ситуации?

Как ты думаешь, что поучительного можно извлечь из сказки? (правила нравственного поведения)

Расскажи, как описывается в сказке прекрасное и безобразное.

А ты или твои друзья, знакомые когда-нибудь оказывались в похожей ситуации? Как ты (они) тогда поступил(ли)? Как бы ты поступил сейчас, если бы у тебя была возможность выбора? И т.п.

Пересказ сказки детьми позволяет изучить характер восприятия старшими дошкольниками героев сказок, определить, под влиянием каких сказочных ситуаций формируется отношение ребенка к конкретному герою, каким образом передаются дошкольником различные характеристики персонажей в различных сказочных ситуациях.

При пересказе фиксируется:

- изменение последовательности событий;
- добавления в сюжет;
- пропуски;
- замена героя;
- изменение черт характера героя;
- отсутствие или появление нового персонажа;

- в каком месте пересказа у ребенка возникают затруднения;
- наличие помощи взрослого при пересказе;
- эмоциональная вовлеченность ребенка в сказочное событие, живость пересказа;
- личные комментарии ребенка.

Таким образом, влияние сказок на формирование культуры поведения детей дошкольного возраста заключается в том, что в процессе дифференцирования нравственных представлений происходит формирование социальных эмоций и осуществляется последовательный переход от психофизиологического уровня их развития к социальному.

В целях апробации разработанной нами модели формирования культуры поведения дошкольников средствами народной сказки мы провели формирующий эксперимент. После его окончания, на основе применения специальных диагностических методик мы оценили уровень культуры поведения старших дошкольников. Было установлено, что после проведения формирующего эксперимента от 45 до 50 % воспитанников экспериментальной группы демонстрируют высокий уровень сформированности культуры поведения, в то время как детей с низким уровнем в этой группе нет совсем. В контрольной же группе, при традиционной системе воспитания, культура поведения на высоком уровне сформирована лишь у 18–27 % воспитанников, в то время как низкий уровень проявили от 14 до 23 % детей.

На основании полученных данных мы можем утверждать, что представленная модель подходит реализации в дошкольном учреждении. В целом результаты эксперимента свидетельствуют об эффективности модели формирования культуры поведения дошкольников средствами народной сказки.

## **ИНТЕРАКТИВНОЕ ОБУЧЕНИЕ УЧАЩИХСЯ НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЫ**

**Брандина К.А.**, студентка 3 курса

(г. Витебск, ВГУ имени П.М. Машерова)

Научный руководитель – Минаева В.М., канд. пед. наук, профессор

Интерактивное обучение представляет собой такую организацию учебного процесса, при которой практически все учащиеся оказываются вовлечёнными в процесс познания. Структура урока, проведённого в интерактивном режиме, включает 8 этапов. Останемся на особенностях организации каждого из них.

**Мотивация.** Для создания мотивации наряду с проблемными вопросами и заданиями использую сценки, чтение словарных статей, отрывков из газетных статей, заслушивание статистических данных (например, о влиянии развития навыка чтения младших школьников на их дальнейшее обучение), разные определения одного понятия. Организуя этот этап, всегда помню, что то, что одного учащегося побуждает к активным действиям, вызывает бурную реакцию, другого оставляет равнодушным либо приводит к незначительному эффекту, поэтому стараюсь от урока к уроку менять способ мотивации, разнообразить их. [1]

**Сообщение целей (целеполагание).** Цели уроков интерактивного обучения отличаются от традиционных. На первое место выдвигаются цели, связанные со знаниями учащихся: назвать признаки функциональных стилей, назвать изменения, произошедшие в русской графике, дать определения понятиям орфография, орфограмма. Затем ставятся цели, связанные с формируемыми умениями: выделить написания, подчиняющиеся каждому принципу русской орфографии, определить стилистическую принадлежность текста, публично представить результаты групповой работы. На третьем месте стоят цели, называющие ценности: выразить своё отношение к необходимости существования единых норм орфоэпии, высказать своё суждение о значении грамотного письма, сделать вывод о практической значимости полученных знаний. Этот этап имеет большое значение: во-первых, позволяет всю дальнейшую деятельность учащихся сделать целенаправленной, т.е. каждый учащийся узнаёт, каким будет конечный результат, к чему ему стоит стремиться; во-вторых, на этом этапе преподаватель учит учащихся формулированию целей урока – одному из профессиональных умений учителя.

Предоставление новой информации. Поскольку все понятия, которые мы изучаем, в той или иной мере уже знакомы учащимся, рекомендуется начинать этот этап с мозгового штурма: "Какие ассоциации вызывает у вас слово письменность?", "Какие понятия связаны со словом орфография?" Представленные стержневые мысли я записываю на доске в столбик и нумерую. Этот вид работы помогает отобрать то, что уже известно учащимся, а что действительно непонятно, незнакомо. Эту же работу можно провести иначе: на обратной стороне доски заранее записываю ключевое слово, например, орфоэпия, а вокруг него располагаю слова: орфоэпические словари, нормы произношения, правильно писать, правильно говорить, речь, речевые ошибки. Затем предлагаю учащимся выбрать те понятия, которые, по их мнению, связаны с ключевым словом. Этот вариант работы эффективен тогда, когда у учащихся недостаточно представлений об изучаемом понятии. Третий вариант организации этой работы: предлагаю учащимся расслабиться, настроиться на тему размышления, взять ручки и записать те мысли, которые приходят в голову, при этом напоминая, что не нужно стремиться к логике, последовательности.

Новая информация предоставляется преимущественно на рабочих листах, где сверху записаны вопросы и задания, а ниже помещена информация. Для предоставления информации также использую учебники, словари, монографические статьи, слово учителя.

Интерактивные упражнения. В качестве интерактивных упражнений я практикую работу в малых группах. Проведение этого этапа вызывает наибольшее число трудностей. В группах сменного состава эти проблемы решаются с помощью ротации: из активной группы перевожу в пассивную, а из пассивной – в активную. Состав группы должен включать не более 5-6 человек, т.к. в группах большего количественного состава иногда не хватает времени всем высказаться, легче бывает "спрятаться" за спины других, что снижает активность учащихся, гасит интерес к занятию. Лучше, если в каждой группе объединяются учащиеся разного уровня информированности по данному предмету, это позволяет им взаимно дополнять и обогащать друг друга. Во избежание потери времени на уроке следует заранее планировать, как учащиеся будут разделены на группы. Для этого можно раздать карточки с буквами, которые составляют ключевое слово и предложить объединиться всем, кому достались одинаковые буквы. Размещение рабочих мест тоже нужно продумывать заранее. На перемене можно поставить столы по 2 или по 3, а стулья расположить напротив друг друга. Такая планировка не мешает слушать, учащиеся могут видеть лица друг друга, что помогает совместному общению. Большое значение для эффективности учебного сотрудничества имеет характер его организации, в частности, внешняя регламентация деятельности участников групп. При организации первого занятия сообщаю учащимся, что при подготовке выступления следует выслушать всех участников группы, совместно попытаться разобраться в проблеме, в случае необходимости можно обратиться за помощью к преподавателю, затем выбрать выступающего. Во время работы групп необходимо следить, насколько продуктивно организуется совместная работа, помогать некоторым учащимся включиться в общение, оказывать необходимую помощь в решении проблемы. На подготовку выступления разным группам требуется разное время. Если не все группы подготовились одновременно, то выделяю для них дополнительное время. При озвучивании проблемы используются такие варианты работы: выступает один человек (по выбору группы или по желанию); выступают последовательно все члены группы. Но в том и другом случае учащиеся должны помнить, что выступать необходимо кратко и информативно.[2]

Новый продукт. Логическим завершением работы над новыми знаниями является создание нового продукта. Учитывая большой объем информации, усваиваемой на уроке, и ограниченность времени, в качестве нового продукта я предлагаю учащимся сделать самостоятельные выводы (например, о том, могут ли оставаться произносительные нормы неизменными по истечении десятилетий), высказать свою точку зрения (например, о необходимости существования единых норм орфоэпии), выполнить новое, ранее не выполнявшееся задание.

Рефлексия. Этот этап предполагает подведение итогов деятельности учащихся. Рефлексии способствуют вопросы: – Что особенно понравилось? Чему научились? Как пригодятся эти знания в будущем? Какие выводы можно сделать по сегодняшнему уроку?



Данные вопросы позволяют учащимся выделить то главное, новое, что они узнали на уроке, осознать, где, каким образом и для каких целей эти знания могут быть применены.

Оценивание. Этот вопрос является наиболее сложным для учителей, работающих в интерактивном режиме. Оценивание должно стимулировать работу учащихся на последующих занятиях. В первый раз, если все работали активно, с желанием, выставляю всем участникам группы высший балл. В дальнейшем оценивание поручаю руководителю группы. Такой способ организации оценивания имеет профессиональную направленность – приучает учащихся оценивать работу других. Можно использовать такой подход: каждый член группы оценивает каждого, т.е. выставляет отметку каждому товарищу в листок оценивания. Учитель собирает листки и выводит средний балл. Наконец, можно воспользоваться самооценкой работы учащихся.

Домашнее задание. После проведения уроков в интерактивном режиме предлагаются задания, требующие творческого переосмысления изученного материала: написать сочинение – миниатюру по теме, высказать свою точку зрения по проблеме, провести стилистический эксперимент. Считаю, что такое задание в большей степени соответствует природе интерактивного обучения [2].

Занятия, построенные в интерактивном режиме, вызвали заметный интерес у учащихся, прежде всего, потому, что нарушили привычный и несколько надоевший порядок работы на уроке, позволили каждому побыть не в роли пассивного слушателя, а в роли активного участника, организатора учебного процесса. Об отношении учащихся к урокам, построенным в интерактивном режиме, говорят результаты анкетирования, проведенного в одной из групп.

Список цитированных источников:

1. Кашлев С.С. Интерактивные методы обучения в педагогике: учеб. пособие/ С.С. Кашлев. – Минск: Выш. Школа, 2004. – 176 с.
2. Часопіс у часопісе Интерактивные методы обучения : возможности и ограничения Здоровы лад жыцця .- 2009 .- № 12 .-С. 11–18

## **ДУХОВНО-ПРАВСТВЕННОЕ ВОСПИТАНИЕ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ В УСЛОВИЯХ ПОЛИКУЛЬТУРНОГО РЕГИОНА**

**Брунчукова Н.М., СмолГУ**  
(Россия, г. Смоленск)

Каждая историческая эпоха предъявляет свои требования к жизнедеятельности человека. Смена общественно-экономических формаций влечет за собой смену ценностных приоритетов. Наша эпоха не является исключением. Согласно социально-психологическими и педагогическими исследованиями последних лет убедительно доказано, что моральное состояние современного общества во многом определяется нравственными нормами и ценностями, действующими в данном обществе.

В связи с этим система образования, призванная воспитывать подрастающее поколение в соответствии с «заказом» общества, требует постоянного обновления и модернизации.

Так, 2009 год для российского учительства прошел под знаком национальной образовательной инициативы «Наша новая школа», направленной на модернизацию и развитие системы общего образования страны, главная задача которой состоит в раскрытии способностей каждого ученика, воспитании личности, готовой к жизни в высокотехнологичном, конкурентном мире. По замыслу разработчиков в качестве основополагающих направлений должны выступить:

- *обновление госстандартов, система поддержки талантливых детей;*
- *развитие учительского потенциала;*
- *создание современной инфраструктуры;*
- *развитие воспитательного потенциала, психолого-педагогическая поддержка каждого ученика.*

Методологической основой нового Федерального государственного образовательного Стандарта общего образования является Концепция духовно-нравственного развития и вос-

питания личности гражданина России, согласно которой, современный национальный воспитательный идеал – это высоконравственный, творческий, компетентный гражданин России, принимающий судьбу Отечества как свою личную, осознающий ответственность за настоящее и будущее своей страны, укорененный в духовных и культурных традициях многонационального народа РФ [1, с.4]. В основе духовно-нравственного развития, воспитания и социализации ребенка лежат такие базовые национальные ценности как: патриотизм, социальная солидарность, гражданственность, семья, труд и творчество, наука, традиционные российские религии, искусство и литература, природа, человечество.

В рамках решения поставленных задач 5 ноября 2009 г. Правительство России утвердило план проведения эксперимента по преподаванию основ мировых религий и светской этики. Иными словами, приоритетом развития образования становится формирование духовно-нравственной культуры учащихся, разработка и внедрение предметов данной тематики в учебный план школы.

Результаты экспериментальной работы 2009-2011 года убедительно доказали необходимость и значимость данного направления в образовании.

С 2012-2013 гг. в учебный план начальной школы вводится преподавание новой предметной области «Духовно-нравственная культура народов России», состоящая из 6 модулей:

1. Основы православной культуры.
2. Основы исламской культуры.
3. Основы иудейской культуры.
4. Основы буддийской культуры.
5. История религий в России.
6. Основы светской этики.

Новые предметы будут изучаться в 4 классе. Предполагается, что предварять процесс изучения данной предметной области будет единое для всех учащихся (независимо от их выбора модуля) введение. Цель которого заключается в раскрытии общих понятий нравственности, традиционных моральных норм в жизни человека и общества, понятие религии. Затем, согласно выбору учащихся будут изучаться либо основы православной (иудейской, буддийской, исламской) культуры, либо основы светской этики, либо история религий в России.

Основная задача данных предметов состоит не столько в освоении новых знаний, приобретении новых умений, сколько в обретении и усвоении нравственного фундамента, который содержит основные нравственные ценности и нормы жизни нашей цивилизации. Так как именно это определяет дальнейший путь развития общества, его благосостояние и благополучие.

В условиях России, как и всего мира, где проживают люди различных национальностей и религиозных конфессий, появление такой предметной области стало жизненно необходимо.

В настоящее время, согласно Федеральному перечню учебников на 2012-2013 учебный год, заявлено несколько комплектов учебников в данной предметной области «Духовно-нравственная культура народов России»

В рамках данной статьи остановимся на одном из комплектов курса «Основа религиозной культуры и светской этики».

Основные принципы преподавания данного курса, определенные авторами комплекта состоят в том, что:

- образование должно основываться на праве ребенка получать всю полноту знаний о нашем мире, о мировой культуре и о религиях мира, как фундаменте этой культуры;
- духовно-нравственная культура и знания о религиях должны преподаваться в соответствии с общеобразовательными критериями, в неконфессиональном варианте, как развивающие знания;
- духовно-нравственное и религиозное образование должно иметь общественно-значимый аспект, должно быть связано с коллективными ценностями и этическими нормами.

В качестве основных подходов к преподаванию курса определены культуроведческий, коммуникативный, деятельностный.

В качестве одного из методических приемов выступает диалоговая форма подачи материала за счет введения в каждом модуле «сквозных» героев, что психологически помогает детям осваивать достаточно незнакомые области знания, нравственные нормы, приобретать положительный опыт поведения в обществе.

В процессе обучения ребенок учится быть терпимым к различным религиозным убеждениям и связанным с ними традициям; уважать нравственные законы и принципы, которыми человек руководствуется в жизни, где поликультурное воспитание подрастающего поколения рассматривается как одно из условий миросуществования в современном обществе.

Особое место в данном комплекте отводится модулю «Основы духовно-нравственной культуры народов России. Основы светской этики» (авт. Шемшурин А.А., Брунчукова Н.М., Демин Р.Н. и др.), где учащиеся знакомятся с понятием «этика», этическими добродетелями; раскрывают для себя понятия «справедливость» и «справедливое государство», определяют нормы «человеческого общежития», осваивают и усваивают опыт мирного сосуществования в многонациональном государстве, учатся уважать и бережно сохранять историческое наследие и традиции Российской Федерации и др. Иными словами, в процессе изучения данного курса, ребенок выстраивает для себя иерархию ценностей современного общества, учится понимать значение слов «добро» и «зло», делать нравственный выбор, отстаивать свою точку зрения, давать оценку происходящему, обосновывать необходимость и возможность тех или иных явлений, происходящих в обществе.

Таким образом, духовно-нравственное развитие и обучение детей является первоочередной задачей образовательной системы и представляет собой важный компонент социального заказа образования.

Список цитируемых источников:

1. А.Я. Данилюк, А.М. Кондаков, В.А. Тишков Концепция духовно-нравственного развития и воспитания личности гражданина России – М.: Просвещение, 2010.

## **РЕАЛИЗАЦИЯ ДИФФЕРЕНЦИРОВАННОГО ПОДХОДА ПРИ ОБУЧЕНИИ ГЕОГРАФИИ В УСЛОВИЯХ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО КОЛЛЕДЖА**

**Вакульчик К.И.**, магистрант

(г. Витебск, ВГУ имени П.М. Машерова)

Научный руководитель – Зинькова Н.К., канд. пед. наук, доцент

Содержание курса географии создает возможность и необходимость использования дифференцированного подхода при организации учебной деятельности, так как многие объекты, процессы, явления учащиеся могут познать в результате экспериментов, наблюдений, составлением схем, планов, таблиц, решением задач. Сочетание словесных объяснений с чувственным познанием изучаемых объектов и практическим на них воздействием обогащает учащихся верными представлениями и понятиями, развивает их интерес к знаниям, познавательную активность.

Принцип системной дифференциации предъявляет соответствующие требования к отбору содержания, форм и методов географического образования, к логике и технологии процесса обучения географии.

При использовании уровневых учебных материалов необходимо учитывать следующие требования:

1. Основу применения уровневых материалов составляет самостоятельная работа учащихся. Преподаватель работает с учащимися лишь на первом, ознакомительном уровне. Учащиеся работают каждый в своем темпе.

2. Каждый учащийся систематически прорабатывает соответствующий его подготовке уровень и знакомится с материалом следующего уровня. Важно, чтобы учащийся заканчивал работу с материалом уровня, находящегося в зоне его ближайшего развития.

3. Определение уровня усвоения материала осуществляет сам обучаемый, но при этом изначально необходимо пройти обязательный для всех ознакомительный уровень.

Уровневые учебные материалы создаются с возрастающей сложностью. Каждый учащийся может выбрать и выполнить любое задание, сложность которых определяется совокупностью нескольких показателей: объемом задания (количеством поставленных вопросов, числом звеньев в цепи рассуждения, числом устанавливаемых причин и следствий, удельным

весом расчетов, графических работ и др.); типом мыслительной деятельности, необходимой для выполнения заданий (воспроизведение ранее усвоенных знаний, применение знаний в типичных или нестандартных условиях, поиск новых способов решения учебной проблемы или новой информации из дополнительных источников); наличием или отсутствием программных ответов, подсказок; количеством используемых источников информации.

Преподаватель целенаправленно управляет процессом обучения, стимулируя каждого из учащихся проявлять имеющиеся знания и способы познавательной деятельности и приобретать новые знания на соответствующем уровне познавательных способностей. Успешно выполнив одно задание, учащийся может выполнить следующее, более сложное, тем самым глубже познать изучаемые объекты, процессы, явления.

Оценку в баллах за выполнение дифференцированных заданий на этапе усвоения новых знаний целесообразно не выставлять. При проверке знаний дифференцированные задания оцениваются следующим образом. Если учащийся выполнил задание на уровне минимальных требований, он заслуживает удовлетворительной оценки. Если ученик выбрал и успешно выполнил задание под цифрой «2», то получает оценку «хорошо», за правильное выполнение третьего задания и усвоение знаний на самом высоком уровне - оценку «отлично».

Экспериментальная работа проводилась на базе Полоцкого колледжа УО «ВГУ им. П.М. Машерова». Учащиеся об эксперименте не информировали, что позволило исключить психологическое воздействие.

На завершающем этапе эксперимента – обучающем, проходившем в первом семестре 2012/2013 учебного года, было охвачено две группы учащихся (40 человек). В экспериментальной группе работа велась по уровневым учебным материалам по темам «Климат Беларуси», «Поверхностные воды Беларуси».

Нулевая гипотеза, подлежащая проверке, состояла в следующем: учащиеся экспериментальной и контрольной группы обладали примерно одинаковыми знаниями, а их разница вызвана случайными причинами.

Альтернативная гипотеза сформулирована следующим образом: различные результаты обучения в экспериментальной и контрольной группах обусловлены организацией процесса обучения, предусматривающего использование уровневых учебных материалов.

Статистическая обработка результатов проверочной работы по данным темам показала, что качественный показатель экспериментальной группы на 20% выше, чем у контрольной. Кроме того, анализ данных таблицы свидетельствует о том, что учащиеся экспериментальной группы, обучающиеся с помощью уровневых учебных материалов, получили более высокий результат, чем учащиеся контрольной группы.

Проведенный эксперимент показал практическую возможность вести эффективное дифференцированное преподавание на основе уровневых учебных материалов по предложенной схеме, что существенно облегчает работу преподавателя, а также обеспечивает более высокое качество знаний при меньших временных затратах.

Была установлена целесообразность сочетания работы по уровневым материалам с традиционными методами, что позволило сформулировать ряд методических рекомендаций:

1. добровольность в выборе изучаемого материала;
2. стимулирование достижения учащимися возможного для них уровня усвоения материала;
3. стремление к максимально самостоятельной работе учащихся;
4. осуществление постоянного контроля за выполнением учащимися предлагаемых заданий.

Необходимо отметить, что уровневые учебные материалы практически целесообразны и могут способствовать решению проблем уровневой дифференциации в условиях педагогического колледжа.

#### Список цитированных источников:

1. Осмоловская, И.М. Организация дифференцированного обучения в современной общеобразовательной школе / И.М. Осмоловская. – М.: МОДЭК, 2005. – 214 с.

2. Покровская, С.Е. Дифференцированное обучение учащихся в средних общеобразовательных школах / С.Е.Покровская. – Мн.: Беларуская навука, 2002. – 123 с.

## МОТИВАЦИЯ ВАНДАЛЬНОГО ПОВЕДЕНИЯ МОЛОДЕЖИ

**Варзопина Т.С.**, студентка 3 курса  
(г. Витебск, ВГУ имени П.М. Машерова)  
Научный руководитель – Королькова Л.В., преподаватель

Вандализм – одна из форм разрушительного поведения человека, приводящая к гибели культурных ценностей. Этот термин произошел от названия древнегерманского племени вандалов. В 455 году они овладели Римом и уничтожили в нем множество памятников античного и христианского искусства, поэтому вандалами называют невежд, варваров, разрушителей ценностей.

Проявления вандализма приносят громадный финансовый ущерб, и приводят к негативным социальным последствиям. Так, по некоторым оценкам 30% затрат на ремонт в жилищно-коммунальной сфере приходится на ликвидацию последствий вандализма [1,с.174]. Огромные убытки приносят регулярные поломки и хищения уличных таксофонов. Повреждения и хищения на железных дорогах, в метрополитене и на других видах транспорта ежегодно возрастают и приносят большой материальный урон. Похищаются и портятся мягкие сидения, диваны, обшивка, разбиваются стекла вагонов, стены пачкаются циничными надписями. Циничные надписи на стенах домов, памятниках, загрязнение стен транспортных салонов - «граффити», замусоривание парков и скверов, разорение и вытаптывание клумб и цветников, битье стекол на остановках и в самом транспорте, портят лицо нашего города, всего того, что сопровождало нас с детства, и было дорого, как понятие своего дома и отечества. Разрушения свидетельствует о социальном неблагополучии, враждебном протесте и надругательстве над общественными устоями.

Активизация вандализма связана с разными факторами: социальными (нестабильность, криминализация общества и т.д.), педагогическими (обесценивание человеческого труда, понижение порога требований к поведению и т.д.), культурными (отсутствие в обществе устойчивых эстетических норм и морально - эстетических правил поведения, потеря прежних и отсутствие новых традиций, ритуалов).

В общественном сознании стереотип вандала четко связан с образом молодежи. Так, согласно концепциям таких психологов как, А. Адлер, Г.С. Салливан, причины асоциального поведения молодежи заключаются в негативном влиянии среды, которое в первую очередь обусловлено воспитанием в семье.

Немаловажную роль в развитии вандализма играет отсутствие у родителей должного контроля за детьми, безразличного отношения к их времяпровождению, к учебе, к тому, где и как они проводят вечера, к их нуждам и проблемам. Эти факторы заставляют подростков искать понимания у таких же «детей улиц», спланирует их в группы, которые отстаивают свой менталитет проявлением разрушительных действий.

Многочисленные исследования подростков и разрушительного поведения в школьной среде показали, что вандалы обладают таким же интеллектом, как и их сверстники, однако успевают в школе значительно хуже, склонны к прогулам, праздному времяпровождению, бесцельным гуляниям по улицам, в позднее время и в компании своих сверстников [3,с.48]. Низкая успеваемость, частые прогулы школьных занятий являются одним из важнейших факторов подросткового вандализма. И наоборот, успехи в школе, заинтересованность в кружковых занятиях, увлечение спортом, намного снижают вероятность вандализма у подростков, имеющих другие неблагоприятные факторы. Поэтому борьба с прогулами, ликвидацией пробелов в знаниях является существенным фактором в профилактике подросткового вандализма.

Следующий значительный фактор, влияющий на детское агрессивное, разрушительное поведение, - это конфликт с родителями или школьными учителями, а также

наличие друзей, которые часто ломают или разрушают что-нибудь. Криминологические исследования показывают, что в основе разрушительного поведения лежит потребность подростков в самоутверждении [1, с.175]. Эта потребность присуща любой личности, однако такую уродливую форму она приобретает, когда подросток не может должным образом утвердиться в семье, школе, среди одноклассников. Поэтому он старается проявить свое «Я» в неофициальных группах сверстников, носящих вначале досуговый, а затем и криминальный характер.

Мотивация разрушительного поведения состоит в вымещении затаенных обид на случайных объектах, замещенной разрядке (снятии) нервно-психического напряжения и ложного утверждения своего «Я».

Э. Шпранглер связывает выход гнева у несовершеннолетних с резким, бурным кризисным протеканием подросткового периода развития. Подростки прибегают к варварским способам типа вандализма, так как других не знают. Зачастую эта мотивация носит детский характер - желание выделиться, показать силу, продемонстрировать вызов обществу, самоутвердиться в глазах сверстников.

А. Е. Личко считает, что проявление вандализма у несовершеннолетних связано со стремлением подростков и юношества к эмансипации, а также реакцией группировки. Подростки не признают авторитета родителей и взрослых, ведут себя развязно, дерзко и недопустимо. Статусная мотивация, стремление завоевать и упрочить свой личный авторитет среди товарищей, особенно старших по возрасту, может толкнуть на совершение акта вандализма даже благополучного подростка.

Л. С. Ватова мотивацию вандализма у молодежи разделяет на четыре уровня:

- 1-й уровень — бессознательный (мотивы: выход гнева, растормаживающее влияние» алкогольных и наркотических средств, «эффект толпы », «как все, так и я»).

Молодёжь проявляет реакции астенического типа: робость, боязливость, утомляемость, раздражительность. Подростки быстро устают, с трудом выдерживают до конца урока, а раздражительность возникает у них по различным незначительным поводам. Вспышки гнева сменяются раскаянием и, как следствие, развиваются лень и беспомощность, которые приводят к апатии, депрессии и негативным эмоциям. В силу указанных причин такие подростки совершают самые тяжкие вандальные преступления. Это связано с тем, что одним из развлечений молодежи 1-ого уровня мотивации является употребление наркотических и алкогольных веществ, к чему толкает слабость психики.

Таким образом, для молодежи 1-ого уровня мотивации характерны инертность психических процессов, эмоциональная ригидность, склонность к застреванию на каких-то эмоциях. Такие люди могут несколько месяцев помнить о нанесенных обидах, вновь возвращаться к пережитым ситуациям. Они склонны к дисфобиям, сторонятся людей, боясь выглядеть неуклюжими. Из-за робости они становятся молчунами.

- 2-й уровень — подсознательный (мотивы: игра, развлечение, соревнование, отстаивание своего Я, подражание, заражение, внушение);

Второй уровень мотивации можно назвать неустойчивым. Для этой группы подростков характерно неравномерное, диспропорциональное развитие, тяга к праздности, безделью, развлечениям, стремление уклониться от учебы, избежать любого труда, принадлежность к асоциальным компаниям, поиск примитивных удовольствий, равнодушие к близким, повышенная подчиняемость, пассивность, жестокость в отношениях. Эти подростки воспитываются в сложной домашней психологической обстановке. В данную группу входят и те, кого воспитывают по типу гиперопеки. Вместе с тем сфера деятельности у этой группы подростков богата, интересы возникают быстро, они интенсивны, но неустойчивы, непостоянны. Можно также отметить их легкомыслие, моральную неустойчивость, неверность своему слову и легкость перехода границ дозволенного.

- 3-й уровень — сознательный, личностно-психологический (мотивы: вандализм — как привычка поведения, самозащита, месть; иногда вандализм — как побочная сторона преступления);

Третий уровень мотивации классифицируется как возбудимые. Эта группа обладает деформациями характера вследствие педагогической запущенности, однако психические нарушения у нее незначительны. Такие подростки неспособны к реальному воспри-

ятию окружающей среды в силу эгоизма, педагогической запущенности, особенностей возраста. Они добиваются своих личных целей в самозащите, мстят, совершают преступления и этим стремятся к самоутверждению. У большинства из них запущена учеба, поэтому в школьном коллективе им неинтересно. Такой подросток имеет завышенную самооценку, высокую конфликтность и высокий уровень требований к окружающим.

• 4-й уровень — сознательный, социально-психологический (мотивы: самоутверждение, протест, отмщение за причиненную им обиду). Исходя из вышесказанного, можно дать характеристику каждому уровню.

Подростки четвертого уровня мотивации вовлекаются в вандальные действия в составе групп. Для них характерны пренебрежение морально-этическими нормами, принятыми в обществе, ярко выраженный эгоцентризм, завышенная самооценка, желание «порисоваться» перед окружающими. В их действиях ярко выражена демонстративность поведения и страх лишиться ореола исключительности. Для них характерны также «уходы в болезнь», разыгрывание роли алкоголика или наркомана. Выпивают эти подростки немного, однако не прочь прихвастнуть количеством выпитого. Они несправедливо обвиняют окружающих в произошедших событиях, пытаются представить себя жертвой обстоятельств или предвзятого отношения со стороны окружающих.

Д. Кантер считает, что на ранней стадии вандализм у подростков проявляется как месть, как результат проявления несправедливости к молодежи со стороны старшего поколения.

В заключении можно сделать надлежащие выводы:

1. Феномен вандализма имеет свои особенности: групповой характер, высокую латентность, внезапность, быстроту действий, комплексность, криминальную направленность мотивации.

2. Основная причина молодежного вандализма заключается в невозможности самореализации молодежи.

Поэтому, в борьбе с молодежным вандализмом должны подключиться все возможные инстанции и все общество в целом, так как этот феномен служит источником пополнения преступного мира.

Список цитированных источников:

1. Ватова, Л.С. Вандализм. Что в его основе? // Народное образование. – № 9. – 2002. – 174–175 с.
2. Колоколов, Н.А. Вандализм в XII веке: проблемы правового регулирования // История государства и права. – № 8. – 2005. – 19 с.
3. Ватова, Л.С. Молодёжный вандализм и его профилактика // Педагогика. – № 5. – 2003. – 34 с.
4. Ватова, Л.С. Психодиагностические особенности личностей вандалов из среды молодёжи и коррекционно-профилактической работы с ними // Психологическая наука и образование. – № 4. – 2002. – 27 с.

## **ЗАГАДКА КАК СРЕДСТВО ОБОГАЩЕНИЯ СЛОВАРЯ ДЕТЕЙ**

**Веремеюк О.В.**, студентка 5 курса

(г. Брест, УО «БрГУим. А.С. Пушкина»)

Научный руководитель – Коцевич С.С., канд. филол. наук, доцент

Устное народное творчество (фольклор) существовало ещё в дописьменную эпоху. Произведения фольклора (загадки, скороговорки, небылицы и др.) передавались устно. Запоминали их со слуха. Это способствовало возникновению разных вариантов одного и того же фольклорного произведения.

Устное народное творчество являет собой отражение жизни, быта, поверий древних людей. Произведения народного творчества с самого рождения сопровождают человека. Они способствуют формированию и развитию ребёнка. Знакомство детей с фольклорными жанрами происходит с ранних лет. Одним из малых жанров фольклора является загадка.

Загадка получила определение со времён Аристотеля, который назвал её хорошо составленной метафорой. В.И. Даль писал, что загадка – это «иносказание или намёки, окольная речь, краткое иносказательное описание предмета, предлагаемое для разгадки». Наиболее точное описание загадки принадлежит В.П. Аникину: «Загадка – это поэтиче-

ское замысловатое описание какого-либо предмета или явления, сделанное с целью испытать сообразительность человека, равно как и с целью привить ему поэтический взгляд на действительность» [3, с. 123].

Загадка – это своеобразный диалог: один загадывает, другой отгадывает. Многие загадки в первую очередь не содержат прямого вопроса: в них даётся замысловатое описание предмета, по которому надо отгадать, о чём идёт речь. При этом первая часть обязательно предполагает ответ. Например: *Без рук, без ног, а ворота открывает* (ветер).

В большинстве загадок описание признаков предметов, который надо отгадать, дано от третьего лица. Нередки загадки, в которых описание дано от первого лица – отгадываемого предмета. Например:

*Меня бьют, колотят, ворочают, режут –  
Я всё терплю и всем добром плачу* (земля).

Встречаются загадки, построенные на диалоге:

- *Это чёрная?*
- *Нет, красная.*
- *А почему белая?*
- *Потому, что зелёная* (красная смородина).

Нередки загадки, в которых отгадываемый предмет описан путём отрицания:

*Кругла, а не месяц,  
Жёлта, а не масло,  
С хвостом, а не мышь* (репа) [3, с. 126].

Загадка состоит из двух частей: загадки (вопроса) и отгадки (ответа), которые между собой связаны. В загадке тем или иным способом «зашифрована» отгадка [3, с. 124].

С некоторых пор в исследовательской литературе получило распространение мнение, что загадка – это как бы свод знаний и сведений народа о внешнем мире, что загадки составляют своеобразный курс народного «мировидения» [1, с. 54].

Основное назначение жанра загадки в том, что она развивает в человеке догадливость, смекалку, образы мышления. Загадывается загадка – вопрошаемый ломает голову над отгадкой. Чаще всего иносказание переносит предмет в совершенно иную область вещественного мира. *Красные сапожки в земле лежат* – свекла замысловато сравнивается с красными сапожками.

Другая важнейшая функция «загадочного» жанра в том, что загадка открывает поэтическую сторону в самых, казалось бы, прозаических вещах, предметах и явлениях [1, с. 55].

Загадка содействует активизации познания окружающего мира, формирует навыки логического мышления, развивает наблюдательность. Загадки были средством развития и незаметно воспитывали. На протяжении всей истории загадок сохранилась их обучающая функция [3, с. 125].

Отгадывание и придумывание загадок оказывает влияние на разностороннее развитие речи детей. Употребление для создания в загадке метафорического образа различных средств выразительности (приема олицетворения, использование многозначности слова, определений, эпитетов, сравнений, особой ритмической организации) способствуют формированию образности речи детей.

Загадка – одна из малых форм устного народного творчества, в которой в предельно сжатой, образной форме даются наиболее яркие, характерные признаки предметов или явлений. Загадывание загадок развивает способность к анализу, обобщению, формирует умение самостоятельно делать выводы, умозаключения, умение четко выделить наиболее характерные, выразительные признаки предмета или явления, умение ярко и лаконично передавать образы предметов, развивает у детей «поэтический взгляд на деятельность» [1, с. 79].

Загадки заставляют ребенка внимательно вдумываться в каждое слово, сравнивать их с другими словами, находить в них сходство и различия.



Загадка может быть использована, чтобы сосредоточить внимание учащихся на каком-то изученном понятии, предмете, слове, букве, слоге и т.д. Полезным для этого может стать как содержание загадки, так и ее отгадка.

Загадки могут быть применены на уроках русского языка при изучении правил правописания и на занятиях при выработке навыков грамотного письма [7, с. 4].

Систематическая работа по развитию у детей навыков речи предполагает доказательство при объяснении загадок, развивает умение оперировать разнообразными и интересными доводами для лучшего обоснования отгадки. Загадка как жанр учит уметь замечать красоту и своеобразие художественного образа, понимать, какими речевыми средствами он создан, вырабатывать вкус к точному и образному слову. Учитывая материал загадки, необходимо научить детей видеть композиционные особенности загадки, чувствовать своеобразие ее ритмов и синтаксических конструкций.

В этих целях проводится анализ языка загадки, обращается внимание на ее построение. Рекомендуется иметь в запасе несколько загадок об одном предмете, явлении, чтобы показать детям, что найденные ими образы, выражения не единичны, что существует много возможностей сказать по-разному и очень емко и красочно об одном и том же. Владение навыками описательной речи идет успешнее, если наряду с загадками в качестве образцов берутся литературные произведения, иллюстрации, картины [4, с.110].

Загадки обогащают словарь детей за счет многочисленности слов, помогают увидеть вторичные значения слов, формируют представления о переносном значении слова. Они помогают усвоить звуковой и грамматический строй русской речи, заставляя сосредоточиться на языковой форме и анализировать ее, что подтверждается в исследованиях Ф.А. Сохина [5, с. 187].

При обучении детей начальных классов учителя часто используют загадки. Они учат говорить ярко, образно, просто. Работа над загадками – это упражнение в самостоятельном развитии мышления, сообразительности, воображения. Загадки обогащают память детей подлинными жемчужинами родного языка. Их используют на разных этапах урока. Уроки с использованием загадок проходят интересно и не утомляют учащихся, доставляя им полезные упражнения для ума [2, стр.27].

В загадках, как и в сказках, былинах, песнях, мы можем найти отголоски самых разных эпох.

*Тур ходит по горам,  
Турица - по долам;  
Тур свистнет,  
Турица-то мигнет.  
(Гром и молния)*

Это очень старые образы. Туры (дикие европейские быки черного цвета с большими рогами) – вымершие животные, редко упоминающие в фольклоре.

Загадки расширяют кругозор детей, знакомят их с окружающим миром, явлениями природы, через межпредметные связи развивают и обогащают мир. Так же они «имеют неопределимое значение в формировании интеллектуальных компонентов, способности к творчеству, логического мышления (способности к анализу, синтезу, сравнению, сопоставлению), элементов эвристического мышления (способность выдвигать гипотезы, ассоциативность, гибкость, критичность мышления)». Загадка, по словам К.Д. Ушинского, «доставляет уму ребенка полезное упражнение». По мнению современных педагогов, «процесс отгадывания является своеобразной гимнастикой, мобилизующей и тренирующей умственные силы ребенка. Отгадывание загадок оттачивает и дисциплинирует ум, приучая детей к честной логике, к рассуждению и доказательству» [6, с.44].

Ю.Г. Илларионова считает, что использование загадок в работе с детьми способствует развитию у них навыков речи – доказательства и речи - описания. Уметь доказать – это не только уметь правильно, логически мыслить, но и правильно выражать свою мысль, облекая ее в точную словесную форму. Речь-доказательство требует особых, отличных от описания речевых оборотов, грамматических структур, особой композиции [4, с.110].

Из вышесказанного следует, что загадки заставляют внимательно вдумываться в каждое слово, сравнивать их с другими словами, находить в них сходство и различия. Они могут использоваться при изучении правил правописания и при навыках грамотного письма. Загадки вызывают интерес, как сам процесс отгадывания загадок, так и результат интеллектуального состояния.

Таким образом, при использовании методики обучения отгадыванию и составлению загадок происходит развитие познавательной активности детей младшего школьного возраста.

Список цитированных источников:

1. Аникин В.П. Русские народные пословицы, поговорки, загадки, детский фольклор. - М.: Учпедгиз, 1957. - 240с.
2. Бахтин В.С. От былины до считалки: Рассказы о фольклоре / Ленинград: "Детская литература", 1982. - 191с.
3. Зуева Т.В., Кидрин Б.П. Русский фольклор: Учебник для высших учебных заведений. - 4-е изд., - М.: Флинта: Наука, 2002. - 400с.
4. Илларионова Ю.Г. Учите детей отгадывать загадки. - М.: Просвещение, 1976. - 127с.
5. Сальникова Т.П. Методика преподавания грамматики, правописания и развития речи. Учебно-методическое пособие для преподавателей и студентов педагогических учебных заведений. - М.: Издательство "Институт практической психологии", Воронеж: НПО "МОДЭК", 1996. - 320с.
6. Сидорова С.А. Игры в загадки на уроках русского языка // Начальная школа. - 2004. - №10. - 112с.
7. Словарь русского языка в 4-х томах / Академия наук СССР. Институт русского языка / т.3 (п-р), Государственное издательство иностранных и национальных словарей М.: 1959, - 991с.

## **ЭРГО-ДИНАМИЧЕСКАЯ МЕБЕЛЬ КАК СОСТАВЛЯЮЩАЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА**

**Винокурова А.И.**, студентка 6 курса  
(г. Витебск, ВГУ имени П.М. Машерова)

Научный руководитель – Кулененок В.В., канд. пед. наук, доцент

На сегодняшний день все еще актуальным остается вопрос: «Что нужно изменить, чтобы из стен образовательного учреждения выходили здоровые, уверенные в себе молодые люди, вооруженные необходимым для современной жизни багажом знаний?».

В последнее время для системы образования характерны следующие тенденции:

- резкое увеличение спроса на образование, значительно превосходящее возможности образовательных учреждений;
- сохранение качества образования при возрастающем объеме и усложнении знаний;
- тенденция к увеличению компьютерных рабочих мест меняет не только функции преподавателя, но и весь учебно-воспитательный процесс.

Проведенные многочисленные исследования в сфере образования свидетельствуют о том, что именно эргономика вносит существенный вклад в эффективность учебного процесса.

Эргономика как комплексная наука изучает возможности и особенности человека во время работы в определенной рабочей среде для создания таких условий, методов и форм работы, которые способствуют производительной, надежной и безопасной для здоровья труда и вместе с тем всестороннему развитию личности [1].

Целью статьи является обоснование необходимости активного включения эргономической мебели в современное образовательное пространство.

Чтобы обеспечить здоровье, хорошее самочувствие и работоспособность даже в условиях малоподвижного мира современной организации труда, необходимо обладать информацией о соответствующих методиках построения учебного процесса и применять их на практике, но также использовать самую передовую школьную мебель с самого раннего возраста.

Эргономический подход — это реализация требований эргономики к организации образовательного процесса. Обеспечение функционирования системы «педагог — обучающийся — средства обучения — учебная предметная среда» является сущностью эргономического подхода [1].

Исходя из целей и задач эргономики с одной стороны, и все еще волнующего вопроса, с другой стороны, возникает необходимость научного анализа данной проблемы.

Вопрос влияния методов обучения в школах и школьной мебели на процесс обучения многие страны мира решали по-своему.

В Германии существует специальная организация BAG (Bundesarbeitsgemeinschaft für Haltungs- und Bewegungsförderung e.V.), которая занимается изучением влияния методов обучения в школах и школьной мебели на умственное и физическое развитие детей.

Исследования, выполненные BAG, показали необходимость коренных изменений в организации учебного процесса и оснащении учебных классов в школах Германии.

Почти 80% детей в школах (здесь и далее данные по Германии) все еще используют нерегулируемую мебель, хотя уже давно существует легко настраиваемая школьная мебель. Подобная практика обучения в школах пагубно влияет на здоровье детей:

- 48% подростков в возрасте 11-14 лет страдают от нарушений осанки;
- 44% выпускников 4 класса жалуются на эпизодические, а 8% - на регулярные боли в спине;
- у 43% школьников в начальных классах периодически отмечается отсутствие концентрации на занятиях, у 12% это происходит постоянно.

С 2001 по 2004 год было проведено четырех летнее исследование, чтобы подтвердить положительное влияние поддерживающей движение школьной среды, включающей эрго-динамическую школьную мебель и ориентированные на поддержку движения методы обучения [2].

Немецкий производитель школьной мебели VS Mobel оснастил одну из начальных школ в Ганновере эргономической школьной мебелью [3]:

- эрго-динамическими стульями PANTOSWING, PANTOMOVE (см. рис.1);
- мобильными и регулируемыми по высоте высокими столами STEPBYSTEP, ERGO (см. рис.2);
- партами с регулировкой наклона столешницы RONDOLIFT (см. рис.3).



Рис. 1 – Эрго-динамические стулья PANTOSWING, PANTOMOVE



Рис. 2 – Мобильные и регулируемые по высоте высокие столы STEPBYSTEP



Рис. 3 – Парты с регулировкой наклона столешницы RONDOLIFT

Исследование позволило сделать следующие выводы:

- в эргономически организованных классах школьники сидят на уроках более активно и чаще меняют позу, что положительно влияет на физическое развитие детского организма;
- активное обучение значительно уменьшает нагрузку на позвоночник, особенно на грудной и шейный отделы;
- регулируемые по высоте столы, позволяющие заниматься стоя (использовались в 11,4% уроков), оказались необходимыми для организации более динамичных уроков;
- парты с регулируемым углом наклона столешницы, использованные для 63% занятий по письму и 32,7% занятий по чтению, помогли значительно уменьшить напряжение, возникающее при наклонном положении головы;
- динамические методы обучения способствуют значительно лучшему физическому развитию детей;
- уровень внимания и способность сконцентрироваться существенно выросли, даже после пятого утреннего урока.

Таким образом исследование доказало необходимость использования эргономической школьной мебели, позволяющей удовлетворить потребность детей в движении и ориентированной на процессы физического развития, как для сохранения здоровья ребенка, так и для улучшения результатов обучения.

Эта же проблема не осталась незамеченной и в Великобритании.

Британский Совет образовательной среды совместно с FIRA –исследовательской и технологической организацией Великобритании в области производства мебели выступили инициаторами в проблеме обустройства образовательной среды.

Британский Совет образовательной среды признает право молодых людей учиться в среде, которая безопасна, здорова и достигает возможно высокого качества. Все должны быть заинтересованы в улучшении качества, привлекательности и удобства мест, способствующих здоровому обучению в наших школах [4].

Стратегическая комиссия, организованная партнерами FIRA, BESA (British Educational Suppliers Association) и во главе с бывшим министром просвещения Чарльзом Кларком использовала новаторское исследование FIRA относительно роста детей с 1971 года, чтобы убедить школы в замене мебели, на ту, которая бы лучше подходила для сегодняшних учеников.

В отчете комиссии отмечено, что многие школьные занятия могли пострадать из-за боли в пояснице, вызванной неподходящей мебелью, которая не соответствует размерам и эргономическим показателям, вызывая отвлеченность, раздраженное поведение и отсутствие в школе.

Исследование FIRA, сравнивающее замеры 1,500 детей в 2001 году с данными с 1971 года, показало, что средний рост детей увеличивался на 1 см в десятилетие. Детские руки растут еще быстрее и теперь на 10-15% стали длиннее, чем они были 30 лет назад. В течение

того же самого периода времени дети поправились, средний вес мальчиков – 67 кг, а девочек – 59 кг в возрасте 16 лет, двумя годами ранее, чем того же веса дети в 1971 году.

Леван Саглар, глава эргономики в FIRA, сказал: «Текущая школьная программа строительства в Великобритании обеспечивает современными зданиями и окружающей средой, но соответствующая мебель, которая должна обеспечить комфортное пребывание детей и позволяющее им достигать своего полного академического потенциала, достаточно не реализуется. Как председатель комитета по европейским школьным стандартам мебели я могу гарантировать, что собранные в 2001 британские исследования вместе с другими европейскими данными, были использованы в развитии стандарта EN1729».

Доминик Сэвэдж, генеральный директор BESA, помог в инициативе проявленной FIRA, которая обратилась с просьбой к изготовителям, поставщикам и школам применять мебель, которая придерживается европейского стандарта EN1729. В тот же день FIRA также представила свою систему сертификации для школьной мебели, критерии которой значительно превышают европейский стандарт.

Система сертификации продукта FIRA выходит далеко за область стандарта и является единственным механизмом для того, чтобы идентифицировать мебель, которая не только соответствует размеру детей, но также и предоставляет решения для новой среды обучения [5].

На основе вышесказанного, становится очевидно неоправданным приобретение статичной школьной мебели, не отвечающей потребности детей в движении.

Приведенные выше исследования наглядно продемонстрировали:

- преимущество нового стиля обучения в школе, основанного на первостепенном учете естественной потребности ребенка в движении;
- отразили связь между двигательной активностью и способностью к познанию у детей.

Таким образом, подводя итог анализа, приходим к заключению, что активное включение эрго-динамической мебели в современное образовательное пространство призвано содействовать совершенствованию процесса образования.

#### Список цитированных источников:

1. Воронина, Е.В. Навигация веб-сайта: Педагогическая эргономика как отрасль науки [Электронный ресурс] / Воронина Е.В. – URL: <http://research-journal.org/featured/pedagogy/pedagogicheskaya-ergonomika-kak-otrasl-nauki>. – Дата доступа: 26.01.2013г.
2. <http://www.haltungsbewegung.de/ergonomics-for-children.aspx>. – Дата доступа: 26.01.2013г.
3. <http://www.vs-moebel.de/56.0.html?&L=1&FL=0>. – Дата доступа: 26.01.2013г.
4. <http://www.fira.co.uk/about-us>. – Дата доступа: 26.01.2013г.
5. <http://www.fira.co.uk/news/article/education-report-backs-firas-call-for-better-school-furniture>. – Дата доступа: 26.01.2013г.

## ПРОБЛЕМА ОБУЧЕНИЯ ТЕХНИКЕ ЧТЕНИЯ НА АНГЛИЙСКОМ ЯЗЫКЕ УЧАЩИХСЯ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

**Волкова В.В.**, студентка 4 курса  
(г. Витебск, ВГУ имени П.М. Машерова)

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

В наше время всевозрастающего обмена информацией между различными странами большое место в жизни человека начинает занимать чтение на иностранном языке. Современный человек все более приобщается к чтению художественной, публицистической, специальной литературы, а также газет и журналов на иностранных языках. Это требует соответствующих навыков и умений, развитие которых необходимо начинать уже на начальном этапе обучения иностранному языку.

Чтение – рецептивный вид деятельности, заключающийся в восприятии и переработке читающим объективно существующего текста – продукта репродуктивной деятельности некоего автора. [1, с. 139]

Г. В. Рогова и И. Н. Верещагина в своей книге «Методика обучения английскому языку на начальном этапе» (М.: Просвещение, 1998) говорят о чтении как о единстве содержательного и процессуального планов. В содержательном плане результатом деятельности преподавателя является понимание прочитанного обучаемым; в процессуальном – сам процесс чтения, то есть соотнесение букв и буквосочетаний с соответствующими фонемами, становление целостных приемов узнавания графических знаков, формирование внутреннего речевого слуха, сокращение внутреннего проговаривания, что находит выражение в чтении вслух и про себя, медленном и быстром, с полным пониманием и ли с общим охватом. [2, с. 140]

К настоящему времени появилось много исследовательских работ, в которых предлагаются различные способы обучения иностранному алфавиту младших школьников, комплексы упражнений, способствующие эффективному обучению самостоятельному (домашнему) чтению, рассматриваются вопросы формирования интереса у учащихся к чтению на иностранном языке, ведется поиск рациональных критериев адаптации текстов для чтения, раскрываются методические основы обучения иноязычному чтению с использованием компьютера и других средств обучения. Однако мало работ посвящается непосредственно проблеме формирования техники чтения на иностранном языке. В то же время огромное внимание уделяется исследованию психологической стороны техники чтения, становлению и развитию механизмов этого процесса с помощью специальных упражнений. Исследованиями в этом направлении занимались З. И. Клычникова, С. К. Фоломкина, И. А. Зимняя, А. Р. Лурия, З. Я. Карманова, Е. Р. Корниенко, В. Грей, А. Н. Леонтьев, Д. Б. Эльконин, Л. С. Выготский, Т. К. Мухина и другие. Учеными установлено, что наиболее благоприятным периодом овладения иностранным языком является младший школьный возраст, поэтому целесообразно становление техники чтения на иностранном языке именно в данный период.

Важность решения проблемы формирования техники чтения на английском языке на начальном этапе изучения языка, а также недостаточная разработанность данной проблемы определили актуальность данной статьи и послужили основанием для выбора темы исследования.

Методы исследования: изучение и критический анализ психолингвистической, методической и учебной литературы по проблемам обучения технике чтения; наблюдение за организацией обучения технике чтения в 3-4 классах УО «Средняя школа №1 города Лепеля»; беседа с учителями английского языка УО «Средняя школа №1 города Лепеля» по данной теме.

С психологической точки зрения чтение является одним из видов речевой деятельности, включающим в себя технику чтения и понимание текста. Оба этих процесса являются взаимосвязанными и неразложимыми. Хорошая техника чтения, однако, еще не говорит о понимании читаемого. Поэтому чтение представляет собой своеобразную мыслительную операцию. Речевая же деятельность во всех ее видах реализуется посредством сложного общего речевого механизма, в который входят общефункциональные механизмы (осмысление, опережающее отражение, или прогнозирование, оперативная и постоянная память) и специфические речевые механизмы (операциональные, смыслообразующие, фонационные, или механизмы звукообразования).

Работа учителя должна быть направлена на включение данных механизмов в процесс овладения учащимися иностранным языком. На начальном этапе в первую очередь необходимо сформировать технику чтения. [3, с. 364]

Техника чтения – это умение правильно, быстро и точно ассоциировать охватываемый глазом тестовый материал с его звуковыми образами и воспроизводить вслух с максимальной звуковой и интонационной точностью осмысленные отрезки текста. [4, с. 67]

В процессе обучения технике чтения на иностранном языке учащиеся сталкиваются с трудностями, которые приводят к возникновению ошибок. Принимая во внимание психологическую природу ошибок, их можно сгруппировать следующим образом (класси-

фикация Т. Г. Егорова): 1) ошибки «дисгармонии между сенсорными и моторными процессами»; 2) ошибки восприятия; 3) ошибки мышления. [5, с. 49]

К ошибкам «дисгармонии между сенсорными и моторными процессами» относятся ошибки нечеткости речедвигательных процессов и ошибки сенсорной неадекватности. Ошибки нечеткости речедвигательных процессов — это скрадывание чтецом отдельных звуков, вызванное стремлением быстрее произнести то или иное слово. Это одни из очень часто встречающихся ошибок при чтении вслух. Причем стремление произнести быстрее обычно наблюдается там, где учащийся заведомо предвидит неправильную артикуляцию. В этом случае учитель должен быть особенно внимательным.

Сенсомоторная же неадекватность возникает в результате разрыва между процессами восприятия оптического образа и речедвигательным актом. Трудности этого рода возникают не часто. Иногда учащиеся сами замечают, что они прочли слово неправильно, особенно если они читают вслух, так как звуковой образ данного слова не совпадает с привычным. Если же слово новое, то ошибка может остаться незамеченной. Для того, чтобы исправить ошибки этого рода, надо попросить учащегося прочитать слово медленнее, отчетливо проговаривая все звуки.

Ко второй группе относятся трудности в различении отдельных букв и в схватывании слова в целом по его опознавательным признакам. Результат этого — ошибки восприятия. Они наиболее часто встречаются на начальном этапе обучения чтению. Так, очень часто учащиеся путают буквы b и d, d и g, русское п и английское p, русское Н и английское N, русское ч и английское g. Например, они читают английское словосочетание deer bay как [di:p de], want to go — как [wont tu du:] и т. д. Эти ошибки объясняются интерферирующим влиянием русского языка, неотработанностью преобразования оптических сигналов латинского алфавита в звуковые образы фонем и слов.

Фонетические ошибки иногда связываются со смысловыми нарушениями. Однако большей частью зрительный образ является более сильным, чем произносительный, и нарушений смыслового содержания не наблюдается.

Многие грамматические ошибки также объясняются несовершенством восприятия.

Грамматические ошибки являются наиболее частыми ошибками громкого чтения. К ним относятся, во-первых, ошибки согласования подлежащего со сказуемым, в частности опущения у английского сказуемого в 3-м лице единственного числа окончания -s, например: She play with her little brother. Во-вторых, довольно частая грамматическая ошибка при чтении английского текста — пропуск окончания множественного числа у существительных, например: There will be many pupil in the park. Учащиеся обычно не замечают этих ошибок, однако, при повторном чтении они исправляют их самостоятельно, без указания со стороны учителя. Для понимания содержания эти ошибки несущественны. В-третьих, учащиеся довольно часто ошибаются в чтении английского артикля. Они не прочитывают его, заменяют определенный артикль на неопределенный, добавляют артикль там, где его нет: I am in seventh form. Четвертый тип грамматической ошибки — неправильное чтение времен глагола. Среди них можно встретить ошибки согласования времен, неправильного употребления вида и др.: He said that he will help me (вместо прошедшего времени употребляют будущее). Эти ошибки, естественно, ведут к искажению смыслового содержания читаемого.

К третьей группе относятся трудности мышления, которые вызывают ошибки, возникающие при восприятии последующего текста в соответствии с ранее прочитанным. Они могут быть охарактеризованы как ошибки установки (ложное прогнозирование). Иногда они могут быть результатом определенных, имеющихся у чтеца знаний, которые получены им в предшествовавшем опыте и «ожили» под влиянием читаемого текста (ошибки ложных ассоциаций, ложной апперцепции). Причем это может иметь место даже при очень хорошем понимании текста. Ошибки мышления при чтении могут быть подразделены на ряд групп.

Первая группа ошибок объясняется недостаточно активным мышлением. К этой группе относятся ошибки в прочтении слова без учета соответствующих правил или особенностей обозначения буквами звуков, входящих в это слово.

Вторая группа ошибок обусловлена тем, что учащийся мыслит в строе родного языка. Например, учащийся читает: Our vacations began ... потому, что в русском языке слово «каникулы» употребляется во множественном числе, единственное число этого слова учащемуся несвойственно, так как он думает еще пока на родном (русском) языке и допускает ошибку подобного рода.

Третью группу составляют ошибки неправильного обобщения особенностей языковых явлений или правил изучаемого языка. Например чтение английского буквосочетания ea как [i:] в словах read, beat, seam, sea и подведение под это правило чтения слов dead, deaf, death, break. Иногда эти ошибки объясняются незнанием значения слова или непониманием смыслового содержания фразы. Чаще всего эти ошибки встречаются на начальном этапе обучения. [5, с. 55]

Существенное значение при обучении технике чтения имеет и способ исправления ошибок чтения. Так, если ошибка при чтении изолированного предложения допущена в артикуляции слова, недостаточно потребовать от учащегося правильного прочтения только этого слова. После исправления слова необходимо прочесть не только его, но и всю фразу. Психологически такой прием исправления ошибочного действия является наиболее правильным.

Работая над техникой чтения, учитель должен избегать неправильного исправления произносительных ошибок учащихся. Так, очень часто исправление ошибок чтения носит «устный» характер. Преподаватель просит повторить за ним правильный вариант ошибочно прочитанного учащимся слова, словосочетания или фразы. Если учащийся может правильно произнести ту часть речевого сообщения, в которой была допущена ошибка, она считается исправленной. Возможность правильно произнести речевое сообщение в устной речи не означает возможности правильного артикулирования или интонирования в процессе чтения.

Задача преподавателя — исправлять ошибки чтения именно в акте чтения, ибо это та речевая деятельность, которая требует направленности внимания на зрительно воспринимаемый материал, и последняя не должна вызывать затруднений в артикуляции и интонировании. [5, с. 64; 4, с. 109]

Весьма полезным приемом на начальном этапе можно считать уроки «безошибочного чтения». Специально даваемая учащимся установка на «безошибочное чтение», несомненно, способствует активизации внимания. Исключительное значение имеет на этом этапе удобочитаемость текста. Шрифт должен быть достаточно крупным, ясным, строчки – короткими.

На этапе угадывающего чтения очень важно развивать точность догадки. Простая поправка ошибки по ходу чтения не дает должного эффекта в преодолении этого типа ошибок. Необходимо выявлять совместно с учащимися причину ошибки, тем самым у них будет создаваться установка на тщательную проверку возникаемой догадки путем обращения к зрительно воспринимаемому материалу, то есть будет создаваться установка на чтение. Очень важным моментом является самоисправление ошибок. Самоисправление отличается от исправления ошибки вслед за учителем тем, что оно вызывает направленность внимания на природу ошибки, снимает механическое действие, не осмысливаемое достаточно глубоко. [5, 65]

Указанные типы ошибок и меры по их устранению должны учитываться не только при обучении чтению вслух, но и при обучении чтению про себя. Причем если при чтении вслух ошибки как бы лежат на поверхности и поэтому подконтрольны учителю, то при чтении про себя они часто остаются невыявленными, влекут за собой неправильности понимания. Наличие большого количества неисправленных и в ряде случаев не осознанных учащимися ошибок мешает прогрессу техники чтения. Вот почему важно вырабатывать у учащихся умение самому заметить и исправить ошибку.

Не менее важен в процессе обучения технике чтения контроль сформированности навыков, так как он позволяет совершенствовать процесс обучения, заменять малоэффективные приемы и способы более эффективными, создавать более благоприятные условия для коррекции и улучшения практического владения языком.



Список цитированных источников:

- 1 Рогова, Г. В. Методика обучения иностранным языкам в средней школе / Г. В. Рогова, Ф. М. Рабинович, Т. Е. Сахарова. – М.: Просвещение, 1991. – 287 с.
- 2 Настольная книга преподавателя иностранного языка: справочное пособие / Е. А. Маслыко [и др.]; под общ. ред. Е. А. Маслыко. – Минск: Высшая школа, 1992. – 445 с.
- 3 Жинкин, Н.И. Механизм речи / Н. И. Жинкин. – М.: АПН РСФСР, 1958. – 370 с.
- 4 Фоломкина, С. К. Обучение чтению на иностранном языке в неязыковом вузе / С. К. Фоломкина. – М.: Высшая школа, 1987. – 207 с.
- 5 Клычникова, З. И. Психологические особенности обучения чтению на иностранном языке: пособие для учителя / З. И. Клычникова. – М.: Просвещение, 1983. – 207 с.
- 6 Рогова, Г. В. Методика обучения английскому языку на начальном этапе в общеобразовательных учреждениях: пособие для учителей и студентов педагогических вузов / Г. В. Рогова, И. Н. Верещагина. – М.: Просвещение, 1998. – 232 с.
- 7 Егоров, Т. Г. Психология овладения навыком чтения / Т. Г. Егоров. – М.: АПН РСФСР, 1953. – 264 с.

## **ИЗ ИСТОРИИ СТАНОВЛЕНИЯ ДОШКОЛЬНОГО МУЗЫКАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ КАЗАНСКОГО КРАЯ И РЕСПУБЛИКИ ТАТАРСТАН**

**Гайсамова А.Г.**, студентка 4 курса, **Салитова Ф.Ш.**, д.п.н., проф.  
(г. Казань, ФГАОУ ВПО «Казанский (Приволжский) федеральный университет»)

Современная дошкольная педагогика имеет глубокие исторические корни. Свою содержательную историю имеет и дошкольное музыкальное образование Казанского края и Республики Татарстан. Первоначально оно базировалось на результатах опыта воспитания и обучения детей ранних лет жизни предшествующих эпох, который имел богатые многовековые традиции у каждого этноса обширного Поволжско-Уральского региона, где в конкретных социально-экономических условиях происходило накопление и совершенствование потенциала традиционной народной педагогики.

Предпосылками становления системы дошкольного воспитания в Казанской губернии стал пример деятельности первых воспитательных дошкольных учреждений России. Ее зарождение было обусловлено со второй половины XVIII века общественно-экономическими факторами – развитием экономики края с созданием промышленных предприятий, использующих женский труд, обретением Казанью статуса губернского города и одного из крупнейших центров культуры, образования и просвещения Российской империи.

Начало организации структур воспитания детей первых лет жизни в Казанском крае связано с изданием в 1782 году указа об «Учреждении для управления губерний», согласно которому в губернии начал работу «Приказ общественного призрения». Ему поручалась забота о маленьких детях-сиротах и устройство для них специальных общественных учреждений: Казанский сиротский дом, детские приюты, дома трудолюбия и др., куда принимались дети с 4–5 лет [1, с. 9].

В данных учреждениях преобладало религиозно-нравственное воспитание, которое четко подразделялось по вероисповеданию воспитанников. Это определяло особенности организационной, воспитательной работы, включая музыкальную деятельность. Соответственно, происходило освоение христианами детьми первоначальных навыков православного богослужения, связанных с церковным хоровым пением, а дети-мусульмане изучали основы традиций ислама посредством распевного чтения религиозных книг. Музыкальный компонент присутствовал и в играх, которые являлись основным средством воспитания.

Во второй половине XIX — начале XX веков в системе образования Казанской губернии дошкольное воспитание постепенно выделялось в самостоятельную отрасль. В связи с интенсивным развитием начальных учебных заведений дошкольное воспитание стало рассматриваться как подготовительная ступень к школе и средство помощи семье. Благодаря деятельности земств, общественно-педагогических организаций, частных лиц, в Казани и других населенных пунктах губернии открывались частные детские сады, городские детские площадки, детские очаги, ясли, приюты-ясли. Лучшими из них были три

частных платных детских сада в Казани, функционировавших с 1905 по 1917 годы, где проводилась содержательная воспитательная работа с приглашением руководителей с педагогическим образованием, включавшая и различные формы музыкальной деятельности [1, с. 10].

Основополагающим фактором становления дошкольного музыкального воспитания и образования в Казанском крае можно считать «Детский музыкальный сад» при музыкальной школе, основанной крупным педагогом и музыкально-общественным деятелем Р.А.Гуммертом (1861-1921). На протяжении многих лет это учебное заведение, открытое 1891 г. в Казани, являлось ведущим музыкальным учебным заведением в масштабах всего Поволжья.

Осмысление необходимости развития музыкальных способностей детей с самого раннего возраста привело Р.А.Гуммерта к реализации инновационной для своего времени идеи создания «Детского музыкального сада». Для осуществления этого проекта он разработал специальную программу обучения и методику преподавания и в 1898 году образовал при своей музыкальной школе новое подразделение. Цель обучения в «Детском музыкальном саду» была обозначена как необходимость «подготавливать и развивать способности детей к музыке вообще и родителям дать возможность проверить музыкальное дарование своих детей» [2, л. 1].

В «Детском музыкальном саду» были сформированы младшая и старшая группы, которыми руководили опытные педагоги и сам Р.А.Гуммерт. В младшей группе дети получали элементарные знания о музыке. В программу обучения входило и общее знакомство с фортепианной клавиатурой. Большая часть времени на занятиях отводилась разучиванию самых простых детских песенок и различным ритмическим играм. В старшей группе программа обучения была более обширной и сложной. Дети продолжали изучать нотную грамоту и, помимо занятий по общему музыкальному развитию, получали первоначальные навыки игры на фортепиано или скрипке.

В качестве руководства для работы в «Детском музыкальном саду» Р.А.Гуммерт использовал собственное учебное пособие под названием «Материалы для образования правильно поставленного хорового класса». В предисловии к этому труду он подчеркивал: «Выученные по слуху веселые песенки, развивают детское внутреннее музыкальное чутье более, чем систематическое изучение нот» [3, л. 1]. В целом, музыкальное развитие детей в данном учебном подразделении преимущественно основывалось на хоровом пении.

После 1917 года Советская власть ликвидировала прежнюю систему образования и, объявив дошкольное воспитание государственным, взяла на себя ответственность за его развитие. В первые годы при новой власти в рамках осуществлявшегося культурного строительства были созданы благоприятные условия для функционирования дошкольных учреждений. В последующие годы наблюдались и значительные трудности (проблемы финансирования, нехватки кадров и др.) [4, с. 39]. Вместе с тем, развитию дошкольного образования способствовали мероприятия всесоюзного масштаба: «Дошкольный поход» (1929 г.), «Сталинская эстафета» (1932 г.), «Дошкольная кооперация» (1932-1935 гг.).

Дошкольное воспитание в Советском Союзе, объективно подчиняясь реалиям времени, постепенно меняло свой характер в соответствии с изменениями в государственной образовательной политике. Если в первые годы создания системы дошкольного воспитания в Татарской республике, как и повсеместно в стране, в содержании и методах воспитательной работы с дошкольниками наблюдалась преобладание педагогических идей и разнообразие методических подходов на основе достижений дореволюционного опыта, то в дальнейшем, благодаря возрастающей роли политического фактора, дошкольное образование наполнялось идеологией; произошел переход к его единому унифицированному содержанию. Утвердившаяся тоталитарная модель развития общества с присущей ей политизацией и идеологией, скорректировала и ориентиры учебно-воспитательного процесса в дошкольных учреждениях [4, с. 40].

Указанные обстоятельства сказались и на характере дошкольного музыкального воспитания и образования, выразившись в преобладании в репертуаре для слушания и исполнения детьми революционных песен; песен о партии, В.И.Ленине, И.В.Сталине, в том числе, созданных татарскими композиторами (С.Сайдашев – «Песня детей о Ленине», «Песня детей

о Сталине» и др.). Многие из подобных песен исполняются и сегодня, но с новыми текстами и названиями, благодаря своему непреходящему музыкальному содержанию.

Постепенно складывалась система подготовки специалистов для системы дошкольного образования Татарстана. Результатом проведения национальной политики стала работа в республике дошкольных учреждений для детей разных национальностей — татарских, русских, марийских, мордовских, удмуртских, чувашских дошкольных учреждений, а также смешанных детских садов, где работа велась на русско-татарском, русско-чувашском, татарско-чувашском и других языках. Это нашло отражение в программах музыкальных занятий, где дети разучивали песни народов Поволжья, слушали произведения композиторов региона.

С начала 20-х годов XX века предусматривалась и специальная подготовка дошкольных работников среднего и высшего звена для работы в национальных дошкольных учреждениях. В курс их обучения входила и музыкальная подготовка. После открытия в начале 60-х годов музыкально-педагогического факультета Казанского педагогического института и сети музыкальных отделений в педагогических училищах республики, многие их выпускники шли работать в дошкольные учреждения, и проблема обеспечения детских садов и яслей квалифицированными музыкальными руководителями была в основном решена.

К настоящему времени в Татарстане сложилась система дошкольного музыкально-воспитания и образования, функционирования дошкольных воспитательных учреждений и подготовки кадров для них, в целом соответствующая региональным социально-экономическим условиям и с учетом языковой ситуации в республике. Решаются вопросы научно-методического обеспечения. Дошкольное образование составляет важную часть системы народного образования в регионе. Программы дошкольного образования составляются согласно общефедеральным требованиям, но с обязательным введением регионального компонента, который реализуется как один из ведущих принципов, направленных на формирование у детей любви к своему Отечеству и Малой Родине, и, в то же время, толерантности, понимания менталитета и культуры различных этносов, этнических групп и религиозных конфессий.

Список цитированных источников:

1. Мардашова Р. С. Общественное воспитание детей дошкольного возраста в Казанской губернии // Наука и школа. – 2002. – № 10. – С. 9 – 11.
2. Гуммерт Р.А. Программа Детского музыкального сада // Казан. гос. консерватория. Архив Р.А.Гуммерта. Ф. Детский музыкальный сад. Оп. 1. Л. 1.
3. Гуммерт Р.А. Материалы для образования правильно поставленного хорового класса // Казан. гос. консерватория. Архив Р.А.Гуммерта. Ф. Детский музыкальный сад. Оп. 1. Л. 4.
4. Мардашова Р.С. Развитие общественного дошкольного воспитания в Республике Татарстан // Наука и школа. – 2002. – № 11. – С. 38 – 41.

### **ОСОБЕННОСТИ ПОНИМАНИЯ ЭМОЦИОНАЛЬНЫХ СОСТОЯНИЙ МЛАДШИМИ ШКОЛЬНИКАМИ С ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНОЙ НЕДОСТАТОЧНОСТЬЮ**

**Галдобенко Е.В.**, студентка 4 курса  
(г. Витебск, ВГУ имени П.М. Машерова)

Научный руководитель – Швед М.В., старший преподаватель

На современном этапе в специальной психологии большинство исследований показывают, что нарушения эмоциональной сферы у детей с интеллектуальной недостаточностью затрудняют их социальную адаптацию в общество. Проблемой изучения эмоциональной сферы занимались такие выдающиеся отечественные и зарубежные психологи и нейрофизиологи: П.К. Анохин, Л.С. Выготский, Ч. Дарвин, У. Джеймс, К. Изард, А.Н. Леонтьев, А.Р. Лурия, А.Е. Ольшанникова и др.

Безносиков Е.Я. определяет эмоции как психические состояния, имеющие ярко выраженную субъективную окраску и выражающие все виды переживания человеком явлений и событий окружающей действительности [1, с. 642]. В справочнике по психологии и психиатрии детского и подросткового возраста эмоции рассматриваются как особый класс психических состояний и процессов, отражающих в форме непосредственного пристрастного переживания значимость действующих на индивида событий и явлений в их связи с актуальными потребностями. [2, с. 47]. Несмотря на различные точки зрения, практически все учёные сходятся в том, что эмоции отражают состояние, процесс и результат удовлетворения потребностей человека. Эмоции отражают смысл явлений, ситуаций и проявляются в форме непосредственных переживаний удовольствия, радости, гнева, страха и т. д. От них во многом зависит отношение к другим людям, а также оценка собственных действий, степень активности мышления, особенности моторики, движений. Эмоции помогают человеку в его становлении как личности, поэтому те люди, у которых они недостаточно развиты, испытывают трудности в адаптации в социуме. Отсюда возникла проблема изучения эмоциональной сферы детей с интеллектуальной недостаточностью.

Анализ теоретических и экспериментально-практических исследований показывает, что эмоциональное развитие школьников с интеллектуальной недостаточностью рассматривается в числе наиболее актуальных проблем коррекционной педагогики и специальной психологии, это связано как с недостаточной разработанностью теоретических аспектов этой проблемы, так и потребностями коррекционно-педагогической практики. Понимание педагогом особенностей эмоционального отношения учащегося к тем или иным сторонам окружающей действительности является важным условием эффективности коррекционного воздействия. Однако информации, которая могла бы помочь учителям и воспитателям, работающим с детьми с нарушением интеллекта, в решении данной проблемы явно недостаточно.

В коррекционной педагогике проблемой изучения эмоциональной сферы детей с интеллектуальной недостаточностью занимались: Л.С. Выготский, И.М. Головина, С.Д. Забрамная, Л.В. Занков, Ю.Н. Кислякова, К.С. Лебединская, В.Г. Петрова, И.М. Соловьёв, О.Е. Шаповалова и др. Эмоциональная сфера детей с интеллектуальной недостаточностью, особенно младшего школьного возраста, характеризуется незрелостью и существенным недоразвитием, которое связано преимущественно с недостаточной сформированностью произвольных психических процессов. Петрова В.Г. отмечает, что в ряде случаев, возникающие у школьников с интеллектуальной недостаточностью эмоции маловыразительны, однообразны, недостаточно дифференцированы, неадекватны оказываемым на них внешним воздействиям. Ученики с нарушением интеллекта склонны к полярным, лишённым тонких оттенков эмоциям, которые поверхностны, неустойчивы, подвержены быстрым, подчас резким изменениям [3, с. 139]. У младших школьников с интеллектуальной недостаточностью отмечается задержка в проявлении дифференцированной эмоциональной реакции, неадекватная реакция на окружение. У детей данной категории ограничен диапазон переживаний. С этим связаны частые затруднения понимания мимики и жестов, выразительных движений людей, изображений эмоций на картинке [4, с. 281].

В отличие от нормально развивающихся сверстников ребёнок с интеллектуальной недостаточностью не имеет возможности осуществлять полноценный интеллектуальный контроль над эмоциональной сферой. По мнению О.Е. Шаповаловой, слабость интеллектуальной регуляции эмоций проявляется в том, что в своём поведении школьники с интеллектуальной недостаточностью нередко ориентируются непосредственно на эмоциональный импульс, эмоциональная активность у них может преобладать над смысловым содержанием и избирательной направленностью действия, что затрудняет общение с окружающими людьми и в целом адаптацию в обществе [5, с. 63].

Следовательно, возникает необходимость в комплексном, целенаправленном, своевременном систематическом коррекционном воздействии на эмоциональное развитие школьников с интеллектуальной недостаточностью, организованном с учётом их индивидуальных особенностей. Это особенно важно в младшем школьном возрасте, который учёные считают эмоционально насыщенным. В этот период закладываются важные новообразования эмоциональной сферы личности, необходимые для успешной интеграции в

общество. Необходимы значительные усилия для того, чтобы ребёнок научился осознавать свои эмоциональные проявления, а также понимать эмоции других людей, а в дальнейшем — мог адекватно регулировать своё поведение.

В целях определения особенностей эмоциональной сферы детей с интеллектуальной недостаточностью было проведено экспериментальное исследование понимания эмоциональных состояний по мимике человека и в рамках определённой ситуации учащимися 1-го и 2-го отделения вспомогательной школы. Данное исследование проходило в апреле-мае 2012 года на базе УО «Витебская государственная вспомогательная школа № 26» (1-е отделение: младшие школьники - 12 человек; 2-е отделение: старшие школьники - 5 человек). В качестве методик экспериментального изучения были использованы: методика С.Д. Забрамной, О.В. Боровик на выявление понимания эмоциональных состояний по мимике человека, методика Л.Б. Фесюковой на выявление понимания эмоциональных состояний в рамках определённой ситуации.

Изучение понимания эмоциональных состояний по мимике человека учащимися 1-го отделения показало, что 58% учащихся младших классов правильно определили и назвали эмоцию «радость», 75% — эмоцию «грусть», 33% — эмоцию «страх», 42% — эмоцию «гнев». Изучение понимания эмоциональных состояний в рамках определённой ситуации учащимися 1-го отделения показало, что 75% учащихся младших классов правильно определили и назвали эмоцию «радость», 83% — эмоцию «грусть», 67% — эмоцию «гнев», 17% — эмоцию «удивление», 42% — эмоцию «страх». Как видно из полученных результатов, большинство детей 1-го отделения вспомогательной школы правильно понимают эмоциональные состояния по мимике человека и в рамках определённой ситуации. Следует отметить, что дети данной категории лучше определили эмоциональные состояния в рамках определённой ситуации, чем по мимике человека.

Изучение понимания эмоциональных состояний по мимике человека учащимися 2-го отделения показало, что 40% учащихся старших классов 2-го отделения правильно определили и назвали эмоцию «радость», 20% — эмоцию «грусть», 20% — эмоцию «страх», 40% — эмоцию «гнев». Изучение понимания эмоциональных состояний в рамках определённой ситуации учащимися 2-го отделения показало: 40% учащихся старших классов правильно определили и назвали эмоцию «радость», 20% — эмоцию «грусть», 40% — эмоцию «гнев», 0% — эмоцию «удивление», 0% — эмоцию «страх». Из полученных результатов видно, что большинство детей 2-го отделения вспомогательной школы неправильно понимают эмоциональные состояния, как по мимике человека, так и в рамках определённой ситуации. Следует отметить, что дети данной категории немного лучше определили эмоциональные состояния по мимике человека, чем в рамках определённой ситуации.

Анализ ответов испытуемых позволил выделить следующие причины ошибок в определении эмоций учащимися:

- незнание названий эмоций;
- незнание того, какая эмоция проявляется в той или иной ситуации;
- непонимание смысла ситуации и соответствующей данной ситуации эмоции;
- бедность активного и пассивного словаря
- Не умение дифференцировать эмоции.
- При определении эмоций использование невербальных средств коммуникации

Например, при проведении исследования, Кристина Д. при предъявлении картинки, где девочка испытывает радость, засмеялась и сказала, что девочка смеётся, и объяснила это следующим образом: «Девочка засмеялась». При демонстрации картинки, где девочка испытывает грусть, испытуемая сказала, что она чувствует грусть, и объяснила это следующим образом: «Она плачет». Этот пример свидетельствует о том, что ребёнок реагирует на эмоциональное состояние, но не всегда может назвать названия эмоции и описывает обстоятельства ситуации.

У испытуемых 1-го отделения вспомогательной школы чаще всего причиной ошибок в определении эмоциональных состояний явилось незнание названий эмоций. У испытуемых 2-го отделения вспомогательной школы чаще всего причиной ошибок при выявлении эмоциональных состояний явилось незнание того, какая эмоция проявляется в

той или иной ситуации и непонимание смысла самой ситуации. Например, испытуемый Игорь Р., выполняя данную методику при предъявлении картинки, где девочка испытывает удивление от того, что увидела слона, сказал, что у девочки настроение плохое, и объяснил это следующим образом: «Девочка увидела слона». При демонстрации картинки, где мальчик испытывает страх от того, что увидел чью-то тень, испытуемый Игорь Р. сказал, что мальчик удивление испытывает, и объяснил это следующим образом: «Он видит кого-то». Этот пример свидетельствует о том, что ребёнок не знает, какая эмоция проявляется той или иной ситуации, склонен использовать собственный жизненный опыт. Учащиеся 2-го отделения вспомогательной школы в большинстве случаев неправильно называли эмоции, не знали того, какая эмоция проявляется в той или иной ситуации, не могли подробно объяснить свой ответ, и часто им требовалась помощь экспериментатора. Ученики старших классов не выражали своего эмоционального отношения к той или иной ситуации. Отвечали односложно, просто и не всегда законченными предложениями, часто их фразы были построены грамматически неправильно, некоторые ученики при ответах использовали невербальные средства.

Таким образом, можно сделать вывод о том, что учащиеся вспомогательной школы как 1-го, так и 2-го отделения испытывают затруднения при определении эмоциональных состояний по мимике человека и в рамках определённой ситуации. Это чаще всего связано с незнанием слов, обозначающих ту или иную эмоцию, незнанием того, какая эмоция проявляется в данной ситуации, с неумением выделить причину эмоционального состояния и даже с непониманием самой ситуации, т.е. непонимание эмоциональных состояний связано с качеством когнитивных процессов школьников с интеллектуальной недостаточностью. Непонимание «языка эмоций» отражается на всей ситуации социального общения данной категории детей. В связи с этим становится очевидной необходимость совершенствования системы эмоционального воспитания учащихся с интеллектуальной недостаточностью. В рамках продолжения данного научного исследования нами начата разработка коррекционно-развивающей программы, направленной на развитие эмоциональной сферы учащихся с интеллектуальной недостаточностью с учетом выявленных особенностей. Особенности коррекционно-развивающей работы для младших школьников 1-го отделения являются включение данной категории детей в активную эмоциональную деятельность с окружающими, развитие умения анализировать эмоции в конкретных бытовых ситуациях, обогащение словарного запаса. Особенности коррекционно-развивающей работы для старших школьников 2-го отделения являются развитие умения понимать смысл ситуации, распознавать и воспроизводить эмоции.

Список цитированных источников:

1. Безносиков, Е.Я. Эмоции / Е.Я. Безносиков и др. // Белорусская Советская энциклопедия / под общ. ред. Е.Я. Безносикова. — Мн., 1990. — 670 с.
2. Циркин, С.Ю. Справочник по психологии и психиатрии детского и подросткового возраста / С.Ю. Циркин. — СПб.: Изд-во «Питер», 1999. — 752 с.
3. Петрова, В.Г. Психология умственно отсталых школьников: учеб. пособие для студентов высш. пед. учеб. заведений / В.Г. Петрова, И.В. Белякова. — 2-е изд., стереотип. — М.: Академия, 2004. — 160 с.
4. Никуленко, Т.Г. Коррекционная педагогика: учеб. пособие / Т.Г. Никуленко. — Ростов н / Д: Изд-во Феникс, 2006. — 381 с.
5. Шаповалова, О.Е. Особенности интеллектуальной регуляции эмоциональных проявлений при умственной отсталости / О.Е. Шаповалова // Воспитание и обучение детей с нарушениями развития. — 2005. — № 1. — С. 60-63.

## **РАЗВИТИЕ СВЯЗНОЙ РЕЧИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ НА ОСНОВЕ ТЕКСТОВ-МОДЕЛЕЙ**

**Гандель А.С.**, студентка 5 курса

(г. Витебск, ВГУ имени П.М. Машерова)

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

Одним из важнейших показателей уровня культуры человека, его мышления, интеллекта является речь. Трудно переоценить значение речи в жизни общества как сред-

ства передачи знаний и опыта, как средства духовного развития, воспитания, образования, как средства установления межличностного и группового контакта, средства воздействия и влияния друг на друга. Для ребенка достаточный уровень речевого развития – залог успешного обучения. Важнейшей задачей обучения русскому языку в начальных классах является развитие связной речи учащихся. Эта задача имеет широкое социальное значение: развитая связная речь ребенка позволит ему свободно общаться с окружающими его людьми, что немаловажно для успешного формирования социально активной языковой личности младшего школьника. Период обучения в начальных классах особенно важен для усвоения устной и письменной связной речи, так как «основы речевого навыка закладываются в начальной школе» и положительный результат будет только в том случае, если ему предшествовала «долгая, кропотливая работа учащихся и учителей» [3].

В последние годы в методике обучения русскому языку в начальных классах возрос интерес ученых-методистов и учителей-практиков к проблемам развития связной устной и письменной речи. Этой проблеме посвящены труды М.Р. Львова, Т.А. Ладыженской, Р.И. Никольской, Т.И. Тамбовкиной, М.П. Трубниковой. Однако, как показывает практика, несмотря на повышенный интерес к проблеме, уровень речевого развития детей младшего школьного возраста недостаточен. В связи с этим большое значение приобретает современная и методически грамотно организованная работа по развитию речи. Одним из путей такой организации является работа по развитию связной речи на основе текстов-моделей, поскольку в последнее время текст признается одной из важнейших лингвистических категорий [1]. Крупнейший современный синтаксист Г.А. Золотова аргументирует это тем, что языковая система в процессе коммуникации реализуется не в изолированном предложении, а в текстах разного типа и назначения. Общие умения и навыки, необходимые для развития и понимания речи, правильного владения ею, могут быть сформированы только на уровне текста [4].

В начальных классах велик интерес ребёнка к живому слову, он чувствует язык, задает много вопросов, активно участвует в обсуждении тем на уроке. Ребенку необходимо постоянно усваивать новые языковые и речевые единицы. Адекватно использовать их в речи ему может помочь текст-модель. Текст-модель – это образец текста, используя который, можно построить аналогичное высказывание. Он строго выдержан в рамках определенного типа текста (описание, повествование, рассуждение). При развитии связной речи младших школьников можно использовать образцы примерных текстов-моделей [2, с. 28].

Работа с текстом-моделью может вестись по нескольким направлениям:

1. Составление подобных текстов по предложенной модели (четко следуя структуре и нитям связи предложений внутри модели).
2. Продолжение (самостоятельное) текста-модели по данному началу.
3. Конструирование текста-модели путем расширения (обогащения) содержания входящих в его состав предложений.

Так, на уроке с речевой темой «Домашние животные» в качестве текста-модели может быть предложен следующий текст:

#### **Мой котенок.**

**У меня есть маленький друг. Это мой котенок Кузя.**

**Кузя – очень красивый кот. Шерстка у него серая, а лапки белые. На груди у Кузи беленький галстук. Сам котенок пушистый, похожий на маленький комочек. Усы у него белые, длинные. Особенно хорош кошачий хвост. Мой котенок – чистюля. Я очень люблю своего друга, и он любит и ждет меня.**

После чтения этот текст анализируется: определяется тема, основная мысль, количество предложений, средства связи предложений в тексте. Связь в тексте может быть представлена графически. На доске вывешивается таблица, в которой представлены средства связи предложений в тексте (слева – номер предложения).

Затем по этой модели предлагается составить текст-описание на другую тему, например «Мой щенок». В задании оговаривается, что в новом тексте должно быть 10 предложений, сохранены те же средства связи, тот же грамматический строй предложения. Сначала составляется устный текст-описание. Текст-модель должен быть все время

на доске, перед глазами учеников. Он является для них опорным, причем первое предложение (зачин) можно оставить без изменения.

- |   |                  |
|---|------------------|
| ↓ | 1. Друг.         |
| ↓ | 2. Котенок Кузя. |
| ↓ | 3. Кузя кот.     |
| ↓ | 4. У него.       |
| ↓ | 5. У Кузи.       |
| ↓ | 6. Котенок.      |
| ↓ | 6. У него.       |
| ↓ | 8. Кошачий.      |
| ↓ | 9. Котенок.      |
| ↓ | 10. Друг.        |

Анализ практической работы по формированию связной речи младших школьников описанным способом и данных методической литературы позволяет сделать следующие выводы:

1. Использование текстов-моделей на уроках русского языка дает возможность учащимся усвоить структуру текста;

2. У учащихся есть возможность построить по аналогии самостоятельно связное высказывание из 9-12 предложений;

3. Появляется возможность осознанно использовать средства межфразовой связи (их нужно повторить в своем тексте);

4. Дается возможность усвоить и освоить тематический словарь (лексика по теме).

Успехи учащихся в связной речи обеспечивают и в большей мере определяют успех в учебной работе по всем предметам, в частности способствуют формированию полноценного навыка чтения и повышению орфографической грамотности. Логически чёткая, доказательная, образная устная и письменная речь ученика – показатель его умственного развития.

В заключении можно сказать, что успех в овладении связной речью – это в конечном итоге залог успеха во всем школьном обучении и развитии детей, ибо через язык, через речь школьник открывает широкий мир науки и жизни.

Список цитированных источников:

1. Гончарова, Л.О. Нетрадиционные приемы развития связной речи / Л.О. Гончарова // Начальная школа. – 1998. -- №7. – С. 28-31.
2. Демичева, В.В. Текст-модель и работа с ним на уроках русского языка/ В.В. Демичева // Начальная школа. —1994. -- №11. – С.27
3. Львов, М.Р. Методика обучения русского языку в начальных классах: учеб. пособ. для студентов пед. институтов по спец. «Педагогика и методика начального обучения» / М.Р.Львов, Т.Г. Рамзаева, Н.Н. Светловская. – 2-е изд. – М.: Просвещение, 1987.—415с.
4. Соловейчик, М.С. Формирование умений связной речи у младших школьников/ М.С. Соловейчик //Начальная школа. –1982. -- №7. – С. 34



## ОСОБЕННОСТИ УЧЕБНОЙ МОТИВАЦИИ СТАРШИХ ШКОЛЬНИКОВ С ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНОЙ НЕДОСТАТОЧНОСТЬЮ

Голубева М.А., студентка 4 курса

(г. Витебск, ВГУ имени П.М. Машерова)

Научный руководитель – Швед М.В., старший преподаватель.

В настоящее время проблема учебной мотивации детей с интеллектуальной недостаточностью, в большей степени, чем когда-либо, рассматривается в специальной психологии и коррекционной педагогике. Низкая успеваемость, неадекватная самооценка, фрагментарность и полнота знаний, неумение анализировать собственную деятельность, малый опыт общения вне школы и своеобразии личностных проявлений мешают развитию адекватной учебной мотивации, тем самым препятствует созданию условий для реализации успешной социальной адаптации выпускников.

Проблема мотивации описана как в отечественной, так и в зарубежной психологии. В отечественной психологии вопросами учебной мотивации занимались Л.И. Божович, И.В. Дубровина, А.К. Маркова, Н.Ф. Талызина, Г.И. Щукина и др. Основным принципом, определяющим изучение мотивационной сферы как одной из проблем психологии, является теоретическое положение о единстве динамической и содержательно-смысловой сторон мотивации. Разработка этого принципа связана с решением таких вопросов, как система отношений человека (В.Н. Мясищев), соотношение смысла и значения (А.Н. Леонтьев), интеграция побуждений и их смысловой контекст (С.Л. Рубинштейн), направленность личности и динамика поведения (Л.И. Божович), ориентировка в деятельности (П.Я. Гальперин) и др. Мотивационная сфера характеризуется рядом понятий. Исследователь В.Г. Асеев включает в понятие мотивации все виды побуждений: мотивы, потребности, интересы, стремления, цели, влечения, мотивационные установки, идеалы и др. Все эти мотивационные явления – В.Г. Асеев объединяет термином «побуждение» [1]. Снижение мотивации учения у детей с интеллектуальной недостаточностью ярко проявляется в подростковом возрасте. Об отношении к учебной деятельности учащихся с интеллектуальной недостаточностью можно судить по таким параметрам как устойчивость, направленность, осознанность, объем и мотивы.

Познавательные мотивы заложены в самой учебной деятельности, они связаны с содержанием учебной деятельности или самим процессом учения, направленные на содержание учебного предмета, связанные с познавательной потребностью субъекта, удовольствием, получаемым от процесса познания. Существуют следующие уровни познавательных мотивов:

- 1) Широкие познавательные мотивы – ориентация на овладение новыми знаниями, явлениями, фактами, закономерностями;
- 2) Учебно-познавательные мотивы – ориентация на усвоение способов добывания знаний, приемов самостоятельного приобретения знаний;
- 3) Мотивы самообразования – ориентация на приобретение дополнительных знаний, на самосовершенствование личности.

Выделяют следующие показатели наличия или отсутствия интереса к учебному предмету: эмоциональные проявления ученика в виде речевых эмоциональных реакций, мимики, выражающей равнодушие или увлеченности заданием; двигательная активность учеников – отвлечение от выполнения заданий, посторонняя двигательная активность или поглощенность деятельностью; участие ученика в учебном процессе в виде: комментариев, ответов товарищей, вопросов к учителю по содержанию учебного материала; готовности к выполнению учебного задания; характерная реакция ученика на окончание урока – стремление со звоном бросить выполнение начатого задания или, наоборот, выполнить задание, не смотря на перемену [2].

В своей статье И. Осипова выделила педагогические факторы, влияющие на формирование положительной, устойчивой мотивации к учебной деятельности у учащихся:

- 1) Содержание учебного материала;
- 2) Организация учебной деятельности;

- 3) Стиль педагогической деятельности учителя;
- 4) Коллективные и групповые формы учебной деятельности;
- 5) Оценка учебной деятельности школьника в безличной форме, в сравнительной динамике [3].

Как отмечают Ж.И. Намазбаева, Н.М. Стадненко, И.П. Ушакова, у подростков с интеллектуальной недостаточностью наблюдается избирательное отношение к школьным предметам. Предпочтение какого-либо предмета у них возникает позже, чем в норме. Среди данных учащихся есть такие, которые до конца выпускного класса не могут определить своего отношения к тому или иному предмету. В старших классах школьники связывают свое положительное отношение с теми предметами, которые необходимы для будущей профессии [4].

Стимулирование школьника с интеллектуальной недостаточностью находится в тесной связи с формированием мотивации достижения успеха в учении, что зависит от того, как педагог обращается с ним, когда он добивается успеха или терпит неудачу. Следует подчеркнуть, что ученики вспомогательной школы критично относятся к результатам своей деятельности, далеко не всегда замечают явные противоречия. У них редко возникают сомнения, стремление проверить себя. Они вполне удовлетворяются достигнутыми успехами, не выражая желания самостоятельно улучшить их. Вероятно, в этом определенную роль играет ограниченность знаний и интересов школьников, а также их интеллектуальная пассивность, снижение мотивации деятельности.

Разработкой методик изучения учебной мотивации занимались многие исследователи, среди которых Н.Ц. Бадмаева, С.А. Банков, М.Р. Гинзбург, Т.А. Нежнова, А.А. Реан и др. Основой для выявления характера мотивации деятельности учащихся является целенаправленное наблюдение учителей за деятельностью учащихся:

1. Имеется ли у ребенка интерес к учебно-воспитательному процессу;
2. К чему именно в этом процессе имеется наибольший интерес;
3. Имеется ли у него интерес к данному учебному предмету;
4. Что именно интересует ученика в нем:
  - содержание учебного материала;
  - методы открытия новых знаний;
  - методы решения задач;
  - внешние результаты – оценки, престиж и т. д.

Кроме наблюдений можно использовать различного рода анкеты, беседы, опросники с целью выяснения более точного выявления субъективно осознаваемых мотивов, интересов учащихся и склонностей.

С целью экспериментального изучения особенностей учебной мотивации старших школьников с интеллектуальной недостаточностью нами было проведено исследование на базе УО «Витебская государственная вспомогательная школа №26» апреле 2012 года, в котором приняло участие 13 человек старших школьников с интеллектуальной недостаточностью (1 отделение). В качестве методов экспериментального изучения особенностей учебной мотивации старших школьников с интеллектуальной недостаточностью была использована методика «Мотивация учения» (М.Р. Гинзбург).

Изучение уровня мотивации учения старших школьников с интеллектуальной недостаточностью показало, что у 30,8% наблюдается 2 уровень учебной мотивации, у 15,4% - 3 уровень учебной мотивации, у 38,4% - 4 уровень, и у 15,4% - 5 уровень.

Интерпретация результатов проводилась также на основе анализа преобладания ведущего мотива у ребенка. Результаты представлены на рисунке 1.

Типичные особенности учебной мотивации старших школьников с интеллектуальной недостаточностью, отразим на примере испытуемого Вани И. На вопрос: «Как, по-твоему, кто из них прав? Почему?» выбрал карту № 2 с изображением мальчика, склонившегося над книгой, и ответил следующим образом: «Он прав, потому что сказал: «Когда ты учишь, ты получаешь знания, это поможет в жизни». На второй вопрос: «С кем из них ты хотел бы играть? Почему?» выбрал карту № 3 с изображением мальчиков, играющих в мяч, и ответил: «Я люблю футбол». На третий вопрос: «С кем из них ты хотел бы учиться? Почему?» выбрал карту № 6 и ответил: «Я люблю труды». На вопрос номер четыре: «На какой картинке нари-

сован ты? Почему?» выбрал карту № 6 и ответил: «Трудовиком хочу быть». Данные ответы свидетельствует о том, что у учащегося 2 уровень учебной мотивации, который отражает довольно высокую мотивацию к школьному обучению. Ребенок в основном положительно относится к обучению в школе, преобладает познавательный мотив. По ответам видно, что подростка привлекает урок трудового обучения. Он связывает с ним свою будущую профессию. Однако следует учитывать, что старшие школьники с интеллектуальной недостаточностью склонны давать социально значимые ответы.

Рисунок 1



Другой испытуемый, Клим Д., при ответе на вопросы выбирал карту и сомневался. На вопрос: «Как, по-твоему, кто из них прав? Почему?» выбрал карту № 5 с изображением мальчика, идущего в противоположную сторону от школы, и ответил: «Он пошел в школу». Это свидетельствует о том, что у него не сформированы пространственные отношения. Испытуемый дает положительный ответ, но не понимает ситуацию, изображенную на карте. На второй вопрос: «С кем из них ты хотел бы играть? Почему?» выбрал карту № 3 с изображением мальчиков, играющих в мяч, и ответил: «Потому, что они играют». На третий вопрос: «С кем из них ты хотел бы учиться? Почему?» выбрал карту № 7 с изображением учительницы стоящей около парты с мальчиками и ставящей отличную оценку, и ответил: «Потому, что нравится учиться с ним». На вопрос номер четыре: «На какой картинке нарисован ты? Почему?» выбрал карту № 5, и ответил: «Потому, что это я». Данный пример свидетельствует о том, что ребенок не понял некоторые ситуации, изображенные на картинках. Словесно он отражает в основном положительное отношение к обучению, однако, степень осознания мотивов обучения низкая. Это свидетельствует о 4 уровне учебной мотивации.

Испытуемая Аня З., выполняя данную методику, была спокойна, но постоянно смотрела в другую сторону, держала пальцы около рта и говорила очень тихо. При предъявлении инструкции отвлекалась. На вопрос: «Как, по-твоему, кто из них прав? Почему?» выбрала карту № 7 с изображением учительницы стоящей около парты с девочками и ставящей отличную оценку, и ответила: «Учатся». На второй вопрос: «С кем из них ты хотела бы играть? Почему?» выбрала карту № 2, с изображением девочки, склонившейся над раскрытой книгой, и ответила: «Моя подруга». На третий вопрос: «С кем из них ты хотела бы учиться? Почему?» выбрала карту № 5 с изображением девочки, идущей в противоположную сторону от школы, и не смогла ответить. На вопрос номер четыре: «На какой картинке нарисована ты? Почему?» выбрала карту № 4 с изображением взрослой женщины с портфелем, и девочкой, идущими в школу. Ответила: «Учится». Данный пример свидетельствует о том, что ведущий мотив отсутствует, все выбранные мотивы неустойчивы. Ответы краткие, однословные. Встречаются повторяющиеся ответы. Не достаточно сформировано отношение к учебе. Учащаяся не может выразить его полной мере.

В целом интерпретация результатов методики показала, что у старших школьников с интеллектуальной недостаточностью встречаются разные уровни учебной мотивации. Наиболее преобладает 4 уровень, который характеризуется в основном положительным отношением к обучению, но степень осознания у детей с интеллектуальной недостаточностью мотивов обучения низкая. Преобладают мотивы подражания или случайные мотивы. Все эти признаки у детей данной категории обусловлены и их индивидуальными особенностями и структурой дефекта. Некоторые из испытуемых слушали внимательно, но не понимали, что от них требуется, поэтому выбирали картинку случайным образом. Другие же, в силу особенностей своего недисциплинированного поведения отвлекались, выполняли задания нехотя, однако, понимали инструкцию и делали выбор осознанно.

Таким образом, был сделан вывод о том, что дети с интеллектуальной недостаточностью выражают положительное отношение к учебной деятельности, но осознание мотивов обучения у них низкое. На результаты выполнения методики детьми данной категории повлияли особенности их психофизического развития. В соответствии с этим со старшими школьниками с интеллектуальной недостаточностью необходимо проводить коррекционную работу по развитию осознания мотивов обучения в школе.

#### Список цитированных источников:

1. Асеев, В.Г. Мотивация поведения и формирование личности / В.Г. Асеев. – М., 1978. – 176 с.
2. Зимняя, И.А. Педагогическая психология: Учеб. Пособие. Ростов н/Д.: Изд-во «Феникс», 1997. – С. 480.
3. Осипова, И. Формирование учебной мотивации школьников / И. Осипова // Воспитание школьников. – 2003. – № 8. – С. 33 – 36.
4. Авдеева, Е.Н. Формирование умения делового общения у учащихся старших классов с интеллектуальной недостаточностью как психолого-педагогическая работа / Е.Н. Авдеева // Специальная адукацыя. – 2010. – №4. – С. 48-55.

## ТВОРЧЕСТВО КАК ХАРАКТЕРИСТИКА ИМИДЖА УЧИТЕЛЯ

**Гречко И.В.**, студент 6 курса

(г. Гродно, УО «ГрГУ им. Я. Купалы»)

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

Имидж – это образ человека, включающий в себя внешность, манеру поведения, общения и т.п., способствующие воздействию на окружающих [1]. Педагог, в чьи непосредственные обязанности входит не только обучение подрастающего поколения, но и его воспитание просто обязан быть высокоинтеллектуальной, творческой личностью. Творчество как таковое должно стать составной частью имиджа современного педагога.

Впервые значение творчества как характеристики имиджа профессионала было обосновано в работах В.И. Андреева, В.Г. Рындак, А.П. Тряпицыной.

По мнению Э. Фромма, творчество – это способность удивляться и познавать, умение находить решение в нестандартных ситуациях, это нацеленность на открытие нового и способность к глубокому осознанию своего опыта.

Уже давно ученые пытались разгадать загадку творчества. Первыми объектами изучения были люди науки и искусства. Анализировались их дневники, письма, высказывания. Во второй половине XX века исследования понятия творчества стали расширяться. Стали экспериментально изучаться процессы творчества детей, подростков, взрослых людей. Были выявлены психологические составляющие творческой деятельности: гибкость ума, систематичность и последовательность мышления, диалектичность, готовность к риску и ответственности за принятое решение [2].

Творчество педагога представляется как высшая форма активной деятельности учителя по преобразованию педагогической действительности, в центре которой стоит ученик. При этом педагогическое творчество будет иметь место, если преобразовательная деятельность учителя характеризуется такими показателями, как систематическое переосмысление своей деятельности в свете научных теоретико-педагогических знаний, создание своеобразных и эффективных путей решения профессионально-творческих задач

в конкретный момент педагогической действительности, способствующих выработке самостоятельной профессиональной позиции [3].

С целью изучения позиции студентов педагогического факультета УО «Гродненский государственный университет им. Я. Купалы» по вопросу творчества учителя нами в 2011-2012 году было проведено собственное исследование. Всего в исследовании приняло участие 57 респондентов.

Анализ ответов проведенного изучения показал, что на первый вопрос: «Какое определение творчества Вам ближе?» ответы распределились следующим образом: 63 % респондентов ответили, что творчество – это деятельность, порождающая нечто качественно новое, никогда ранее не существовавшее; 21 % опрошенных придерживаются мнения, что творчество – это создание чего-то нового, ценного не только для данного человека, но и для других; 16 % опрошенных согласны с мнением Т.Ф. Ефремовой, что творчество – это деятельность человека, направленная на создание духовных и материальных ценностей.

На вопрос «Профессия педагога – творческая или нет?» 92 % опрошенных ответили, что педагогическую профессию принято относить к творческой. Так, согласно типологии В. И. Андреева, профессия педагога относится к блоку профессий «художник» наряду с профессиями писателя, скульптора, музыканта. Тем самым в этой профессии выделяется аспект собственного творчества. 5 % студентов склонны думать, что эта профессия однозначно нетворческая, так как учитель может владеть набором стандартных приемов и следовательно работать по шаблону. 3 % опрошенных затруднились ответить.

Далее респондентам предлагалось ответить на вопрос о том, какие же способности человека служат ступеньками к творчеству. И как показало исследование предпочтение отдается следующим способностям: гибкость и нестандартность мышления, креативность, легкость генерирования идей, артистизм, умение ставить неожиданные, интересные, парадоксальные вопросы, владение умением поиска аналогов, комбинирования, реконструирования, ассимилирования, готовность памяти выдать в нужную минуту необходимую информацию и др.

На вопрос «Что мешает вам быть творческим человеком?» мы получили следующие результаты: 73 % учителей ответили, что ничто не мешает им быть творческим человеком, 19 % – собственная лень, 6 % – отсутствие времени, 2 % – неверие в себя. Радует тот факт, что большое количество студентов педагогического факультета считают себя творческими, ведь это очень важно в педагогической профессии. Это поможет им в будущем нестандартно выстроить учебно-воспитательный процесс и побуждать в воспитанниках развитие творческой активности.

Таким образом, в результате проведенного нами исследования мы выяснили мнения студентов педагогического факультета по вопросу творчества учителя. Будущие учителя понимают важность творчества как характеристики имиджа в педагогической деятельности, считают себя творческими людьми, однако 1/4 респондентов по различным причинам относит себя к нетворческому типу. Но как же заниматься над развитием творчества? А.К. Маркова говорит: «Сущность педагогического творчества заключается в совершенствовании себя и своей деятельности на основе исследовательского подхода и через связь с практикой».

Список цитированных источников:

1. Новый словарь русского языка / Под ред. Т.Ф. Ефремова. – М., 2000. – 590 с.
2. Каширская, Т.А. Педагогический совет «Творчество педагога и педагогическое мастерство» [Электронный ресурс] // Сасыкольский детский дом. – Режим доступа: [http://sddha.narod.ru/biblio/tvor\\_ped\\_master\\_kta002.html](http://sddha.narod.ru/biblio/tvor_ped_master_kta002.html). – Дата доступа: 13.03.2012.
3. Педагогическое творчество учителя в школе // Allbest.Ru – выбери лучшее! – Режим доступа: [http://revolution.allbest.ru/pedagogics/00004518\\_0.html](http://revolution.allbest.ru/pedagogics/00004518_0.html). – Дата доступа: 13.03.2012.

## СОЗДАНИЕ МОДЕЛИ СЕТЕВОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ В РАМКАХ РЕСПУБЛИКАНСКОГО ИННОВАЦИОННОГО ПРОЕКТА

Даргель Т.М., учитель изобразительного искусства  
(ГУО «Гимназия № 4 г. Витебска»)

Интеграция является главной тенденцией процесса развития человечества в XXI в. И на сегодняшний момент у нас имеется четкое понимание того, что невозможно готовить человека к жизни в обществе, не участвуя в ее каждодневных проявлениях, не выстраивая и не развивая связи и сотрудничество с различными социальными партнерами нашего учебного заведения.

Под моделью сетевого взаимодействия понимается целостное пространство развития личности ребенка для освоения им открытого мира культуры в процессе сотрудничества учреждения образования с образовательными системами города, области, республики, стран ближнего зарубежья, социальными институтами. Модель сетевого взаимодействия является условием включения ребенка в социокультурные отношения, что позволяет сформировать у него целостный образ бытия, а в его рамках - образ человека.

Сотрудничество и партнерство, которое в нашей гимназии зародилось давно и нами накоплен определенный опыт, стало основой для создания модели сетевого взаимодействия гимназии.

Гимназия №4 г. Витебска активно сотрудничает с местными органами власти, учреждениями образования и культуры, общественными объединениями и организациями, организациями и предприятиями города, средствами массовой информации, населением, проживающим в районе гимназии.

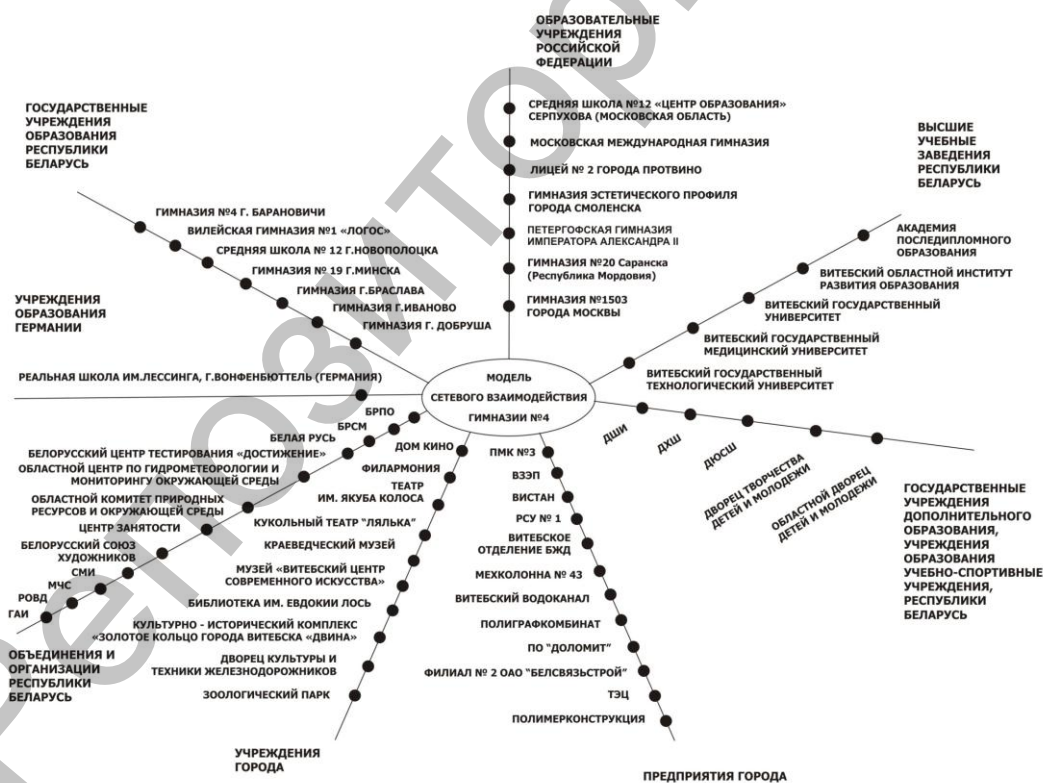


Схема 1. Модель сетевого взаимодействия гимназии №4 г. Витебска

Результат сотрудничества - обмен идеями, участие в различных проектах, научное консультирование исследовательских работ учащихся, проведение факультативных занятий на базе вузов, организаций и предприятий, совместная творческая работа учителей и учащихся, совместные научно-практические конференции, Интернет-конференции, конкурсы, культурный обмен.

Следует остановиться на более значимых для нас.

В рамках сотрудничества и с целью развития креативности учащихся осуществляется сотрудничество с Белорусским центром тестирования «Достижение» по программе «Учусь творчески мыслить» и «Учусь творчески общаться».

В рамках сотрудничества с городской и областной экологией, областным центром по гидрометеорологии и мониторингу окружающей среды, предприятиями города (Полимерконструкция, Витебская ТЭЦ), учреждениями культуры создаются совместные экологические, социальные, мультимедийные проекты и научно-практические исследования.

В рамках сотрудничества с городской и областной экологией, Белорусским Союзом художников, Музеем «Витебский центр современного искусства» и др. проводится открытый областной конкурс компьютерной графики «Digital Art», городской фестиваль «История Двинского края как диалог народов и культур».

В рамках сотрудничества с городским Центром занятости организована работа трудовых отрядов старшеклассников.

Довольно широко взаимодействие гимназии с учреждениями культуры, активно участвуем в культурной жизни города Витебска и Республики Беларусь.

Тесно сотрудничаем со школами – членами партнерской сети проекта по реализации практики ОУР (гимназией №19 Минска, школой №12 Новополоцка, гимназией Браслава, гимназией Добруша, гимназией Иваново).

Научно-практические конференции, олимпиады и конкурсы, проводимые в других городах Республики Беларусь, дают возможность проявить гимназистам себя, а в рамках культурного досуга познакомиться с культурным наследием городов родной страны.

Плодотворно сотрудничаем с Академией последипломного образования, Витебским областным институтом развития образования, витебскими университетами. Совместно с УО «Витебский государственный университет им. Машерова» с 2011 года реализуется творческий (исследовательский) проект «Формирование исследовательской компетенций учащихся в условиях функционирования системы «школа-университет».

С 2006 года гимназия №4 г. Витебска активно сотрудничает с гимназиями Беларуси и России. В рамках сотрудничества проходят научно-практические конференции «Уроки Д.С. Лихачева» в Москве и Санкт-Петербурге, «Эврика» - в гимназии эстетического профиля г. Смоленска, «Идеи М.М. Бахтина и проблема гуманизации образования» в Витебске, экологический слет «Сура» в Саранске, совместные педагогические советы в Барановичах и Витебске, круглые столы, интернет-совещания, педмосты.

Научно-практические конференции, проводимые гимназиями-партнерами в Москве, Петергофе, Серпухове, Смоленске, Саранске, дают возможность выступить гимназистам с докладом по исследовательской работе, в рамках культурного досуга посетить спектакли, выставки, познакомиться с культурным наследием городов Российской Федерации, встретиться с учеными, представителями прессы, пообщаться со сверстниками из других стран. После таких конференций у гимназистов расширяется кругозор, появляется стремление получить больше знаний по отдельным предметам, развивается навык публичного выступления, умения участвовать в дискуссии, грамотно и доказательно высказывать свою позицию. Ученики и даже учителя становятся активными участниками издания совместных номеров журнала «Мир вокруг нас» (первый совместный номер вышел в 2008 году и их уже семь). После таких встреч у педагогов и администрации появляется чувство общности интересов, стремление продолжать сотрудничество с целью совершенствования образовательной системы гимназии.

Ежегодно гимназия принимает активное участие в выставке-конкурсе «Символы Отчизны», проходившей в музее Великой Отечественной войны на Поклонной горе. Очень ценна и дорога гимназии награда, полученная в 2012 году - Межотраслевой почётный знак «Горняцкой славы».

Благодаря партнерским взаимоотношениям, ученики гимназии №4 ежегодно принимают активное участие в Международной молодежной Модели ООН, проводимой при содействии МГИМО.

Созданная модель сетевого взаимодействия способствует повышению качества образовательного процесса учащихся.

## ОЛИМПИАДА КАК СРЕДСТВО ПОВЫШЕНИЯ И РАЗВИТИЯ ИНТЕРЕСА МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ К ИЗУЧЕНИЮ ПРЕДМЕТА «ЧЕЛОВЕК И МИР»

Дегалевич О.А., учащаяся 4 курса  
(г. Орша, Оршанский колледж ВГУ имени П.М. Машерова)  
Научный руководитель – Данилевич Т.А., преподаватель

**Введение.** Младший школьный возраст – период «воспитания», накопления знаний. Подражательность многих действий и высказываний – важное условие умственного развития ребёнка. Повышенная впечатлительность, внушаемость, направленность их умственной активности на то, чтобы усвоить, внутренне принять, создаёт благоприятные условия для обогащения и развития психики.

Учебные занятия в школе – это новые источники для роста познавательных интересов, внимания, воображения, симпатии, речи. Большое значение имеет выполнение действий про себя, во внутреннем плане. Одновременно становится возможным, а затем и привычным как бы со стороны рассматривать и оценивать свои мысли и действия. У младших школьников развиваются волевые черты, активность, формируется саморегуляция.

В последние годы нередко подчёркивается возможность использования «умственных резервов» детей этого возраста. Специальные психологические работы (В.В. Давыдов, В.А. Занков и др.) показали, что при увеличении теоретического содержания уже во втором классе у части детей начинает проявляться интерес к общим закономерностям, а к концу младшего школьного возраста у большинства детей развиваются широкие познавательные интересы. При этом не следует преувеличивать умственную зрелость младших школьников и забывать о специфике детского ума [2, с. 17]. В психологической литературе отмечается и то, что обучение, которое имеет целью ранее развитие абстрактных форм мышления, может иметь и нежелательные последствия, так как при недостаточности у ребёнка фактических знаний и наглядных представлений может возникнуть опасность бессодержательных умствований. Для учеников начальных классов важное значение имеет конкретность, образность познания. Важно использовать для обогащения психики детей яркое воображение и эмоциональность [2, с. 37]. Эти особенности существенно сказываются на познавательных возможностях детей и обуславливают дальнейший ход их общего развития.

**Основная часть.** С 90-х годов XX столетия Республика Беларусь как независимое суверенное государство продолжает проведение олимпиад, начало которым было положено в 30-е годы XX столетия. Министерство образования Республики Беларусь утвердило положение о проведении республиканских олимпиад по различным предметам общеобразовательной школы.

Идею проведения олимпиад среди способных учащихся поддержали и учителя начальной школы, так как это позволяет сохранять культурные и нравственные приоритеты, поддерживать престиж образования, удовлетворять потребности учеников дополнительных знаний, проводить индивидуальную работу с учащимися в соответствии с их талантами и возможностями. Проведение предметных олимпиад в начальной школе имеет большое значение в развитии детей. Именно в это время происходят первые самостоятельные открытия ребёнка. Реализованные возможности развивают ребёнка, стимулируют его интерес к наукам. Олимпиады позволяют ученику познать и проявить себя, дают возможность самоутвердиться. Даже самые незначительные достижения порождают в ученике веру в свои возможности. Олимпиады служат также развитию творческой инициативы ребёнка [1, с. 8].

Одной из важных целей проведения олимпиад в начальных классах по курсу «Человек и мир» является повышение и развитие интереса учащихся к изучению данного предмета. У учащихся имеется большое желание проверить свои силы и способности. Их привлекает возможность добровольного участия в соревнованиях, необычность всей обстановки на олимпиаде. Развитию интереса младших школьников к изучаемому предмету во многом способствует азарт участников олимпиады. Дух соревнования заложен в детях, поэтому они желают посоревноваться со своими товарищами. Участник олимпиады желает добиться лучших результатов. Как показывает опыт работы учителей начальных классов г. Орши ученики ак-



тивно работают в кружках природоведческой направленности, принимают участие в занятиях по интересам, посещают стимулирующие занятия по предмету «Человек и мир». Они с удовольствием решают экологические задачи, решают проблемные ситуации по охране окружающей среды, читают рекомендованную литературу и т.д.

Принципы подготовки и проведения предметных олимпиад:

- систематическое проведение внеклассной работы по предметам, которые включены в олимпиадное движение;
- серьёзная, содержательная и интересная подготовительная работа перед проведением каждой олимпиады;
- организация и проведение отборочного и основного тура олимпиады;
- обеспечение регулярности проведения олимпиад;
- чёткая организация проведения олимпиад;
- интересное содержание предметных соревнований;
- организация анализа результатов олимпиад.

Предметные олимпиады в начальных классах проводятся один раз в год в два тура (отборочного и основного).

Проведение олимпиады по предмету «Человек и мир» предполагает соответствующую подготовку учащихся: организуется работа природоведческого кружка, занятий по интересам, систематически проводится индивидуальная работа с наиболее сильными и увлечёнными учениками на стимулирующих и поддерживающих занятиях. Проводится специальная подготовительная работа, содержание и формы которой в значительной степени должны помочь достижению целей проведения олимпиады, обеспечить лучшие результаты соревнований учащихся.

Важное значение имеет проведение отборочного тура олимпиады. Он проводится учителем в своём классе и даёт возможность выявить наиболее способных учеников, которые затем участвуют в основном туре школьной олимпиады по предмету «Человек и мир». При подборе заданий учителю необходимо учитывать то, что большинство заданий должно быть посильно для учащихся всего класса. Такие задания вселяют веру учеников в свои силы. Включается несколько заданий повышенной сложности. Их могут решить не все ученики. Такие задания стимулируют интерес к предмету. Включается одно – два сложных задания, с «изюминкой», которые требуют очень хорошей подготовки, смекалки, широкого кругозора по предмету.

Для проведения основного тура олимпиады создаётся творческая группа учителей, которая обеспечивает всю подготовительную работу, порядок проведения олимпиады, определяет ответственных за каждое мероприятие. За 2–3 недели до олимпиады вывешивается красочное объявление о проведении олимпиады, призывы к подготовке учащихся и принятию участия в олимпиаде, рекомендации о том, как готовиться к ней, какую можно использовать литературу, к кому обращаться за советами.

Олимпиада по предмету «Человек и мир» проводится во 2–3 классе. Необходимость её проведения диктуется желанием детей узнать что-то новое об окружающем мире, возможностью формирования у них экологической культуры.

Материал олимпиады, как правило, делится на четыре типа заданий:

1. Задания, основанные на знании программного материала (викторины, вопросы);
2. Задания, требующие логического размышления (загадки, занимательные игры и т.д.);
3. Задания, направленные на эрудицию и знания, полученные из собственных наблюдений и дополнительной литературы (викторины, кроссворды);
4. Творческие задания, направленные на воспитание бережного отношения к окружающей среде и здоровью человека (составление рассказа, пословиц и т.д.).

Отборочный тур по предмету «Человек и мир» составляется в виде тестовых заданий, которые соответствуют учебной программе по предмету. Для отборочного тура подбираются закрытые тесты, т.е. тесты с готовыми ответами. Учащимся необходимо из данных ответов выбрать правильный. А также включаются задания, предусматривающие развёрнутый письменный ответ. Отборочный тур, как правило, учитель организывает

на уроке, а затем вместе с учениками проверяет правильность выполнения заданий. Допущенные ошибки исправляются и анализируются [1, с. 9].

**Вывод.** Все задания олимпиады должны быть занимательными, что стимулирует интерес школьников к получению новых знаний, а также способствует формированию умений делать самостоятельные обобщения и выводы, развивает мышление и наблюдательность. Олимпиада подводит итог всей внеклассной работы по предмету «Человек и мир» и даёт возможность сравнить качество подготовки и развития учащихся по параллелям начальной школы. Такое сравнение весьма важно, так как позволяет своевременно принять необходимые меры для устранения пробелов в содержании образования школьников [2, с. 41].

Список цитированных источников:

1. Вдовиченко, В.М. Изучение блока «Природа и человек», курса «Человек и мир» в начальных классах / В.М. Вдовиченко, З.П. Паршакова // Адукацыя і выхаванне. 2003. № 4. С. 7–9.
2. Королёва, Е.В. Предметные олимпиады в начальной школе / Е.В. Королёва. М., 2005.

## ВОСПИТАТЕЛЬНЫЙ ПОТЕНЦИАЛ СЕМЬИ

**Дернова Е.В.**, студентка 6 курса

(г. Витебск, ВГУ имени П.М. Машерова)

Научный руководитель – Минаева В.М., канд. пед. наук, доцент

Воспитание подрастающего поколения всегда было и остается одной из важнейших проблем педагогики. Именно семья является важнейшим социальным институтом в воспитании детей. Ее большие воспитательные возможности позволяют воздействовать на человека на протяжении всей жизни.

Современная наука доказывает бесспорный приоритет семейного воспитания. Данные социологических, психолого-педагогических исследований позволяют утверждать, что в системе разнообразных социальных институтов и социальных групп, оказывающих воздействие на формирование личности, семья является не просто важным, но необходимым, в высшей степени действенным компонентом воспитания детей. Проблема воспитания детей в семье нашла отражение в работах Ю.П. Азарова, В.П. Дубровой, В.Н. Дружинина, В.Я. Титаренко, В.В. Чечета и других [2, с.46].

Универсальность педагогического и психологического влияния семьи на личность ребенка связана с наличием нескольких условий:

- это глубоко эмоциональный, интимный характер семейного воспитания, безусловная любовь родителей к своему ребенку, которая дает ему чувство защищенности в этом мире. Родительская любовь занимает особое место в сфере интимно-эмоциональных отношений как чрезвычайно важный источник духовного и нравственного развития ребенка. Эмоциональная насыщенность взаимоотношений взрослых и детей дает широкий простор для реализации его эмоциональных переживаний, семья становится подлинной школой социальных чувств, является важнейшим фактором, формирующим эмоционально-мотивационную сферу, его отношение к людям и жизни;

- постоянство и длительность воспитательных влияний родителей, других членов семьи в самых разнообразных жизненных ситуациях, их повторяемость изо дня в день. Это связано с тем, что ребенок вместе со старшими участвует в различных семейных событиях, видит взаимоотношения ее членов между собой и с другими людьми, их отношение к окружающей жизни, подражает им;

- важным моментом в семейном воспитании является наличие возможностей и естественных условий для включения детей в самые разнообразные внутрисемейные отношения и деятельность;

- семья представляет собой не однородную, а дифференцированную социальную группу. В ней представлены разные по возрасту (старшие и младшие члены семьи), полу (мужчины и женщины), а часто и по профессии «подсистемы». Это позволяет ребенку наиболее широко проявлять свои возможности, быстрее и полнее реализовать потребности [1].

Как правило, контакты в семье не могут возникнуть в результате лишь платонических стремлений родителей. Для этого должны быть созданы психолого-педагогические предпосылки.

Главная из них – разумная организация семьи (общие перспективы, интересы, увлечения, совместная деятельность, традиции взаимопомощи). Участие в занятиях и интересах детей – важная сторона воспитания. Вечера семейного чтения, семейные турниры, семейные коллективы художественной самодеятельности, семейные культпоходы, путешествия, походы выходного дня – все это способствует установлению и укреплению тесных связей родителей и детей, являясь эффективным средством воспитательного воздействия.

Не менее важной предпосылкой успешного воспитательного процесса в семье – связь родителей и детей не только узами родственной, но и духовной близости. Тесное общение создает у детей устойчивое жизненное состояние, ощущение уверенности и надежности.

Значимым моментом воспитания в семье является создание развивающей среды, которая способствует разностороннему развитию ребенка, укреплению его здоровья, обеспечивает психологический и эмоциональный комфорт, содействует формированию личности в целом. Элементы развивающей среды должны быть максимально доступны и содержать побуждающие к деятельности импульсы, которые будут стимулировать разностороннее развитие ребенка.

К наиболее эффективным практическим шагам по организации развивающей среды в условиях дома относят:

«Уголок ребусов, шарад, головоломок». Сейчас все больше появляется книжек, живых букварей, индивидуальных тетрадей по математике, природе, где имеют место развивающие картинки-задания. Любая наглядность в этом плане должна заставлять думать. Это могут быть ребусы типа «Отгадай название цветка», загадочные контуры, завуалированные цифры, буквы.

«Столярничаем или вышиваем». В зависимости от пола ребенка продумывается уголок будущей мастерицы или уголок умелых мужских рук.

«Детская лаборатория». Общеизвестный факт, что ребенок сам по себе исследователь. И это надо всячески поддерживать. Полезно создать элементарную детскую лабораторию, собрать нужные для детского исследования предметы: увеличительные стекла, бинокли, микровесы, компасы. При организации такой лаборатории, нужно в обязательном порядке постепенно вводить новые предметы и показывать способы действия, т.е. для чего нужно, где и как используются.

«Уголок потерянных вещей». Он важен для воспитания собранности. Он будет на заданием для каждого члена семьи. Так называемый взаимоконтроль в действии [3].

В заключении можно сделать следующие выводы:

- ✓ в жизни ребенка семья – первичный воспитательный и социальный коллектив;
- ✓ именно в семье ребенок оказывается органически включенным во внутрисемейные отношения и совместную деятельность, что позволяет ему превратиться в зрелую личность;
- ✓ использование разнообразных методик по созданию развивающей среды в семье способствует созданию наиболее благоприятных условий для развития ребенка.

Список цитированных источников:

1. Азаров, Ю.П. Семейная педагогика /Ю.П. Азаров.- Спб.: Питер, 2011. - 400 с.
2. Куликова, Т.А. Семейная педагогика и домашнее воспитание: учебник для студ. средн. и высш. учеб. заведений /Т.А.Куликова. - М.: Издат. центр «Академия», 1999. - 232 с.
3. Ярмолинская, М.М. Семья: Учимся и развиваемся вместе /М.М. Ярмолинская, Е.В. Горбатова.- Мн.: НИО, 2000. - 106 с.

## ИЗУЧЕНИЕ ЗООМОРФНОЙ БЕЛЛЕТРИСТИКИ НА УРОКАХ ЛИТЕРАТУРНОГО ЧТЕНИЯ В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ

Евдакименко А., студентка 5 курса  
(г. Витебск, ВГУ имени П.М. Машерова)

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

Произведения зооморфной литературы – это произведения о животных. Эти авторские тексты составляют основной массив изучаемых в начальной школе литературных произведений. На наш взгляд, изучение этих текстов имеет свою специфику, проявляющуюся прежде всего в создании определённого типа эстетической эмоции. **Целью** таких уроков является - рассмотреть развитие жанра зооморфной литературы, отметить основные его черты и функции; определить принципы отбора произведений о животных для уроков литературного чтения в школе; рассмотреть психологическую компоненту каждого из рассматриваемых произведений. **Задачи:** - прочитать самостоятельно тексты произведений; проанализировать результаты их первичного восприятия; провести частичный анализ вторичного восприятия с учётом специфики произведения; выявить авторский замысел каждого из анализируемых текстов; определить их возрастную адресованность. **Методы:** репродуктивный и частично-исследовательский. **Приёмы:** литературная беседа, эвристический диалог, комментированное чтение, пересказ.

### **Этапы изучения:**

1. Эволюция жанра зооморфной беллетристики: деятельность научно-популярного журнала «В мастерской природы», «Воробей» («Новый Робинзон»).
2. Развитие антиномии «человек // животное» в различных социо-культурных условиях.
3. Реализация идеи «вины» перед миром животных в творчестве современных авторов: Г.Тропольский «Белый Бим Черное Ухо», С.Романовский «Град», «Белый конь», Г.Снегирева «Верблюжья варежка», «Медвежата с Камчатки»; Ю.Дмитриев «Человек и животные».

**Творческие задания**, которые могут использоваться для достижения поставленных целей: 1) проанализировать рассказ В.Дурова «Звери дедушки Дурова»; 2) проанализировать рассказы А.Чехова «Каштанка», «Белолобый»; 3) проанализировать рассказы А.Куприна «Белый пудель», «Ю-ю»; 4) проанализировать рассказ Л.Андреева «Кусака».

При рассмотрении вопроса «**Эволюция жанра зооморфной беллетристики: деятельность научно-популярного журнала «В мастерской природы», «Воробей» («Новый Робинзон»)**» необходимо обратить внимание детей на развитие 19 века научно-популярных литературных жанров. Целью образования постепенно становится расширение знаний о мире, классификация сведений о самых разнообразных фактах действительности. Частью этой действительности является мир животных. Результаты зоологических исследований популяризируются и адаптируются для круга детского чтения. Образ животного в такой литературе – необычный объект для изучения. Основной принцип изложения событий в произведениях такого типа – тщательное рассматривание; основная эстетическая эмоция – удивление перед миром природы.

При рассмотрении вопроса «**Развитие антиномии человек // животное в различных социо-культурных условиях**» следует остановиться на проблеме изменения во второй половине 19 века гуманистической парадигмы, когда христианские ценности (прежде всего абсолютизация любви к человеку) ослабевают. Следствием дехристианизации общества становится появление новой общественной психологии, согласно которой любовь должна быть заслуженной, контролируемой, взаимной и взаимовыгодной в том числе. Поскольку на уровне человеческого общества такой тип любви вряд ли возможен, резко возрастает значимость привязанностей другого уровня, на котором осуществляется замещение человеческой любви: отношения между хозяином (человеком) и его питомцем (как правило, собакой). Животное в такой культуре становится основным объектом любви, так как соответствует психическому запросу: оно зависит, верно служит, искренне и навсегда привязано, безропотно и бессловесно – идеальный объект! В

художественных текстах о животных к.19-н.20 века центральный образ наделяется качествами человека: у него есть имя (вопреки запрету церкви), сложная сфера переживаний (чувства грусти, беспокойства, тревоги, радости, тоски, страдания, абсолютной любви). Человеку в таких текстах отводится роль либо бессердечного монстра, либо ученика, постепенно осознающего значимость состояния любви и для себя тоже (как правило, запоздало, после смерти объекта). Жанр зооморфной литературы начала 20 века начинает преобразовываться из научно-познавательного в собственно художественный. Произведения этого жанра ставят проблему утраты человеком собственно человеческих ценностей.

При рассуждении о зооморфной литературе конца 20 века следует отметить её основную гуманистическую цель – развить чувство вины человека перед уничтожаемой природой. Современные авторы: Г.Тропольский («Белый Бим Черное Ухо»), С.Романовский («Град», «Белый конь»), Г.Снегирева («Верблюжья варежка», «Медвежата с Камчатки»); Ю.Дмитриев («Человек и животные») – апеллируют к совести человека, пытаясь таким образом реанимировать её. Эстетическая эмоция произведений этого ряда – чувство вины, страдания и нежности, столь слабо развитые у современного читателя.

### **СПОСОБЫ ВЫЯВЛЕНИЯ, ПОДДЕРЖКИ И РАЗВИТИЯ БУДУЩИХ СПЕЦИАЛИСТОВ СРЕДСТВАМИ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА В УСЛОВИЯХ ОТКРЫТЫХ СИСТЕМ ОБРАЗОВАНИЯ**

**Емельянова Е.В.**, учащаяся 1 курса  
(г. Орша, Оршанский колледж ВГУ имени П.М. Машерова)  
Научный руководитель – Матюк Е.С., преподаватель

Современному обществу, а значит, и современному образованию, необходима свободная, творческая личность, обладающая определенными качествами мышления. Свобода мышления подразумевает критическую ее направленность, ориентированную на творческую и конструктивную деятельность, поэтому качественной характеристикой мышления свободной личности является критическое мышление. Технология формирования критического мышления, включающая в себя и стадию рефлексии, получает все большее распространение в обучающей деятельности и нацелено на развитие аналитического подхода к любому предмету, любому материалу, на постановку проблемы и творческий поиск ее решения. Результатом творчества как мыслительного процесса являются новые способы решения проблемной ситуации. Вместе с тем мыслительный процесс представляется как движение мысли по следующим уровням: личностному; рефлексивному; предметному и операциональному. Рефлексия является источником внутреннего опыта, способом самопознания и необходимым инструментом мышления.

Л.С. Выготский подчеркивал значение рефлексивности как конструирующей характеристики сознания, указывая, что последнее возникает лишь с появлением самосознания (Л.С. Выготский, 1982). Важный момент в развитии рефлексии предоставляет появление вербального отражения собственных процессов и действий.

Рефлексия (от латинского reflexio – обращение назад) – процесс самопознания субъектом внутренних психических актов и состояний, форма теоретической деятельности человека, направленной на осмысление своих собственных действий и их законов. Рефлексия – способность сознания человека сосредоточиться на самом себе. Рефлексия в образовании мыследеятельностный или чувственно-переживаемый процесс осознания субъектом образования своей деятельности.

Цели рефлексии: вспомнить, выявить, осознать основные компоненты деятельности – её смысл, типы, способы, проблемы, пути их решения, полученные результаты, отношения обучающихся друг к другу, педагога и учащихся, отношение к деятельности.

Без понимания способов своего учения, воспитания, механизмов познания и интеллектуальной деятельности, отношений в ходе учения, будущие специалисты не смогут присвоить тех знаний, умений, способов взаимодействий, которые они добыли.

Рефлексия подразумевает исследование уже осуществленной деятельности с целью фиксации её результатов и повышения её эффективности в дальнейшем.

Важным фактором, влияющим на эффективность рефлексии, является многообразие её форм, соответствующих возрастным и иным особенностям участников образовательного процесса.

Формы образовательной рефлексии различны - устное обсуждение, письменное анкетирование, графическое изображение происходящих изменений (самочувствия, уровня познания личной активности, самореализации). Рефлексивные ученические записи - бесценный материал для анализа и корректировки педагогом образовательного процесса. Чтобы обучаемые понимали серьезность рефлексивной работы, необходимо делать обзор их мнений, отмечать тех, у кого глубина самосознания повышается.

Задача педагога создать такие условия, чтобы он захотел говорить о проведенном занятии или своей деятельности.

Введение процедуры рефлексии в образовательный процесс позволяет научить осознанно планировать свою деятельность, понимать цели деятельности будущих специалистов, педагогов; отслеживать выполнение поставленных целей и корректировать дальнейшую деятельность; анализировать успехи и трудности в достижении цели другими.

Рефлексия - необходимое условие того, чтобы будущий специалист и педагог видели схему организации образовательной деятельности, конструировали её в соответствии со своими целями и программами, осознавали возникающую проблематику и другие результаты.

Например, будущий специалист, который, получив задание описать чью-либо внешность, осуществит рефлексию из пространства чистого мышления над своим опытом общения с описываемым человеком, над своим видением этого человека, выделит некоторую сущностную характеристику его облика (скажем, красоту), а затем, осуществив рефлексию из пространства текстов одновременно над этой сущностью и своим видением описываемого, сконструирует из имеющихся в его опыте языковых средств текст, пусть даже подобный приведенному выше ранее ("глаза-незабудки..." и т.д.)

Реализация учебной модели позволяет учащимся вырабатывать собственное мнение на основе осмысления различного опыта, идей и представлений, строить умозаключения и логические цепи доказательств, выражать свои мысли ясно, уверенно и корректно по отношению к окружающим. Технология предполагает создание атмосферы сотрудничества в системе "преподаватель-будущий специалист-группа". Дает возможность ставить четкие воспитательные и образовательные задачи и оценивать эффективность работы по конкретным критериям. Технология представляет систему образовательных стратегий, объединяющих приемы и методы по видам учебной деятельности независимо от конкретного предметного содержания. Образовательные стратегии задают логику урока, последовательность, различное сочетание приемов таких как:

- приём мозгового штурма;
- наработка различных версий в отношении изучаемого материала.

На основе имеющихся знаний будущие специалисты могут строить свои прогнозы, определять цели познавательной деятельности на данном уроке. На стадии вызова очень важно, чтобы у будущего специалиста возникала личная цель познания. Личная цель делает работу нетягостной, интересной, творческой, а, следовательно - эффективной.

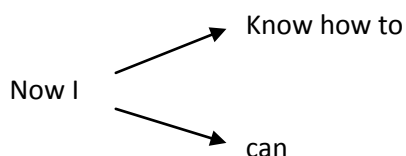
В процессе работы будущего специалиста с новой информацией используются следующие приемы:

- чтение текста с остановками;
- маркировка текста символами;
- составление таблиц.

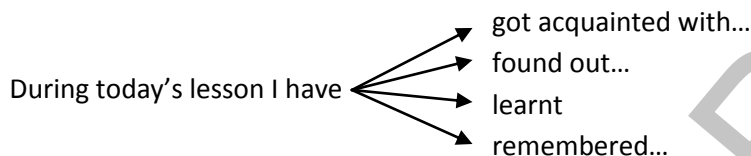
Здесь будущий специалист осмысляет изученный материал и формирует своё личное мнение, отношение к изучаемому материалу и возможность проведения дискуссии, написание исторического сочинения, эссе, фиксация рассмотренного материала в виде собственных выводов, записей в тетради, составление схемы.

Прием рефлексии «подведение итогов». Каждый ученик формулирует итоги урока, используя схему, где он соединяет и обобщает свои впечатления, знания, умения.

Finish the sentences:



speaking about  
understanding the information  
explaining the problem  
saying my opinion on...  
giving arguments  
finding necessary information  
expressing my attitude to...



Опоры:

What emotions do you feel?  
I feel

Positive emotions

Satisfaction  
Happiness  
Joy  
Success  
Admiration  
Proud  
Surprise

Negative feelings

unsatisfaction  
irritation  
boredom  
sadness  
anxiety  
fear

Why?

Because I...  
...was not bored  
...worked hard  
...didn't relax  
...answered properly  
... was active, emotional  
...fulfilled the task  
...received a reward (a good mark)

**Why is reading useful?**

Reading is useful because it helps us to:

- Broad our mind;
- Get knowledge;
- Learn something new;
- Develop and improve our speech;
- Brush up our English...

Развитие рефлексивных способностей будущих специалистов призвано облегчить вхождение личности в мировое сообщество и позволит успешно функционировать в нем.

Выпускник учебного заведения должен обладать нужными для этого знаниями, составляющими целостную картину мира, навыками и умениями. Наряду с тем, что он должен уметь осуществлять разные виды деятельности, пользоваться новыми информационными технологиями, он должен быть готовым к межличностному и межкультурному сотрудничеству как внутри своей страны, так и на международном уровне, стремиться избегать и преодолевать конфликты. Можно сделать выводы, что рефлексия: является

констатирующим признаком личности и формируется вместе с ней. Позволяет человеку оценить свои действия, мысли, их результаты.

Рефлексия существенно отличается от сознания, так как сознание есть знание о другом, а рефлексия – знание себя.

«Я сделал!». На одном из этапов урока преподаватель предлагает будущим специалистам проанализировать свою работу и обменяться с партнером мнением о тех знаниях, навыках и умениях, которые они усвоили или проявили в ходе выполнения определенного упражнения, задания, вида деятельности.

Например, Say what you have just done and how you've done it

I (ve)	*practised	*read the text «.....»;
have just:	phonetics;	
	*practised	*retold the text".....";
	the words;	
	*practised	*asked and answered the ques-
	grammar;	tions; etc...

Рефлексия в обучении иностранным языкам является средством критического восприятия социокультурной информации, критической интерпретации и анализа нового знания, формирования собственного отношения и выбора альтернативного решения проблемной социокультурной ситуации.

Список цитированных источников:

1. Советский энциклопедический словарь. М.: Советская энциклопедия, 1990. – 1629 с.
2. Бим, И. Л. Обучение иностранным языкам: поиск новых путей / И.Л. Бим // Иностранный язык в школе. – 1989. – №1 – С.19-26.
3. Маслыко, Е.А. Настольная книга преподавателя языка. 9-е издание, стереотип. – Минск: «Вышэйшая школа», 2004.

## ОБ ИСПОЛЬЗОВАНИИ В КОНТЕКСТЕ МЕТОДИКИ СУБЪЕКТИВИЗАЦИИ УПРАЖНЕНИЙ НА ВОССТАНОВЛЕНИЕ СЛОВ В ТЕКСТЕ ПО ИМЕЮЩИМСЯ ОРФОГРАММАМ

**Ермольчик И.В.**, студентка 6 курса  
(г. Витебск, ВГУ имени П.М. Машерова)  
**Кунтыш М.Ф.**, канд. филол. наук, доцент

Процесс овладения русским языком может быть интересным, увлекательным и очень эффективным. Этому в немалой степени может поспособствовать методика обучения русскому языку средствами субъективизации.

Субъективизация предполагает качественно новую роль школьников в организации и осуществлении учебной деятельности - их прямое и непосредственное участие в планировании и проведении всех или большинства структурных этапов урока. В соответствии с данной методикой учащимся передается часть функций учителя [1]. В практическом плане это означает, что школьники сами формулируют тему и цель урока, определяют виды и содержание своей учебной деятельности на всех или отдельных его структурных этапах, принимают активное участие в овладении новым учебным материалом, сами делают выводы и обобщения.

На уроках русского языка в начальных классах значительное место отводится текстовым упражнениям. В них ярко проявляется функциональная роль изучаемой языковой категории, точнее понимается её своеобразие и назначение.

Нами на основе учебника для 4 класса школ с русским языком обучения [2] были разработаны упражнения на восстановление слов в тексте по имеющимся орфограммам.



Для проведения такого вида упражнений учитель с помощью условных обозначений указывает имеющуюся орфограмму в пропущенных словах. По ней ученики находят слова в справке и вводят их в текст. Упражнение выполняется при изучении, закреплении или повторении любого орфографического правила. Слова в справке можно давать без пропуска или с пропуском орфограмм (в зависимости от подготовки класса).

Условные обозначения орфограмм:

- п.б.г.** – проверяемая безударная гласная
- н.б.г.** – непроверяемая безударная гласная
- н.с.** – непроизносимая согласная
- п.с.** – парные согласные
- ок.с.** – окончание существительного
- ок.п.** – окончание прилагательного
- ок.гл.** – окончание глагола
- разд.ь** – разделительный **ь**
- разд.ъ** – разделительный **ъ**
- д.с.** – двойная согласная
- б.б.** – большая буква
- жи-ши**
- ча-ща**
- чу-щу**
- чк-чн**
- ться-тся**

#### Обыкновенная семья

В **н.б.г.** Стокгольме на самой обыкновенной улице, в самом обыкновенном доме **жи-ши** самая обыкновенная семья по фамилии **б.б.**. Семья состоит из самого обыкновенного папы, самой обыкновенной мамы и троих самых обыкновенных ребят.

В доме есть только одно не совсем обыкновенное существо – Карлсон, который живёт на **ок. сущ.**

*Для справки:* (С, с)вантесон, (Г, г)ороде, (Ж, ж)ивёт, (К, к)рыше

Задания:

1. Из какого произведения этот отрывок? Кто автор этого произведения?
2. Чем отличается слово обыкновенное в каждом из случаев своего употребления? (оно имеет разный род и падеж);
3. Определите падеж всех имён прилагательных в тексте;
4. Почему слова Карлсон, Стакгольм и Свантесон пишутся с большой буквы? (т.к. имена, фамилии, названия городов всегда пишутся с большой буквы).

\* \* \*

Над круглой полянкой кружился **п.б.г.** Мягкой волнистой **разд. ь** он ложился у подножия тонкой **н.б.г.** и молчаливой сосны.

Луна висела в небе **ок. прил.** тарелкой и освещала все лесные закоулки. А посреди круглой ровной полянки лёгкой стройной **оглуш. зв. согл.** дремала пышная ёлочка.

*Для справки:* шалью, пирамидкой, снежок, берёзы, жёлтой

Задания:

1. Какие слова можно исключить из слов для справок? (жёлтой - прилагательное);
2. Найди предложение с однородными членами. Какими членами предложения они являются? (Во втором предложении – второстепенными, в третьем – сказуемыми);
3. Найди в тексте слова с орфограммой “парные согласные”. (Мягкой, пирамидкой, лепкой);
4. Выпиши существительные в Т.п. (Поляной, шалью, тарелкой, пирамидкой);
5. По какому признаку можно вычленить слово *шалью*? (Существительное 3-го скл., остальные – 1-го скл.).

\* \* \*

Однажды я шёл по лугу. Ко мне пристала ласточка. Она кружилась около меня. Ласточка задевала меня за плечо и жалобно **ча-ща**, словно я отнял у неё птенца, а **б.п.г.**

она отдать его обратно. Я не понимал, что ей нужно, и **п.с.** о ласточке деду. Он посмеялся надо мной и **разд. ь** мне загадку.

Человек идёт по лугу и спугивает сотни насекомых. **Н.б.г.** уже не ищет их в траве. Она уже не ищет их в траве. Она летает около человека и ловит их на лету.

*Для справок:* пр..сила, рас..казал, раз..яснил, крич..ла, ласточка

Задания:

1. Подберите синонимы к слову *разъяснил* (рассказал, объяснил, поведал);
2. Найдите предложения с однородными членами и подчеркните в них грамматическую основу;
3. Найдите в тексте слова, в которых количество букв и звуков не совпадает (отдать, рассказал);
4. Найдите все формы местоимения *я* в тексте (мне, меня, мной);
5. Найдите существительное среднего рода и обозначьте в нём окончание (плечо).

#### **В лесу**

Над **ок.п.** поляной кружился снежок. Мягкий **п.б.г.** шалью ложился он у подножия **ок.п.** берёзы и молчаливой сосны.

Луна висела в небе **ок.п.** тарелкой и освещала все лесные закоулки. А посреди **ок.п.** полянки **п.с.** стройной пирамидкой **п.б.г.** пышная ёлочка.

*Для справок:* круглая, волнистая, жёлтая, ровная, лё..кой, др..мала, тонкая

Задания:

1. Какие слова можно исключить из слов для справок? (Дремала - глагол);
2. Что общего у прилагательных в словах для справок? (Ж.р., ед.ч.);
3. Найди предложение с однородными членами. Какими членами предложения они являются? (Во втором предложении – второстепенными, в третьем – сказуемыми);
4. Найди в тексте слова с орфограммой “парные согласные”. (Мягкой, пирамидкой, лепкой);
5. Выпиши из справки слова, в которых букв меньше, чем звуков (Круглая, жёлтая, ровная). По какому признаку можно исключить слово *ровная*? (Все согласные звуки звонкие);
6. Выпиши существительные в Т.п. (Поляной, шалью, тарелкой, пирамидкой);
7. По какому признаку можно вычленишь слово *шалью*? (Существительное 3-го скл., остальные – 1-го скл.).

\* \* \*

Кукушка гнезда (не) **разд.ь**, детей (не) растит. Найдёт чужое **ок.с.**, выследит, когда хозяева улетят и снесёт в их гнездо своё яйцо. И высидят птицы вместе со своими птенцами кукушонка. А потом кукушонок вытолкнет других птенцов из **жи** и останется там один. Так и **п.б.г.** птицы подкидыша.

*Для справок:* вьёт, выкормят, жилища, гнездо

Задания:

1. Озаглавьте текст;
2. Поставьте вопросы к глаголам в первых трёх предложениях и определите их время;
3. Разберите по составу слово подкидыш;
4. Как нужно написать не с глаголами в первом предложении? Объясните свой выбор.

#### **Какая бывает роса на траве**

Когда в солнечное утро **ок.с.** ты пойдёшь в лес, то на **разд.ь**, в **п.б.г.** увидишь **н.б.г.** Алмазы блестят и переливаются **ок.п.** цветами: жёлтым, красным, синим.

Это капли росы сверкают на **н.с.**

*Для справок:* алмазы, листьях, траве, разными, солнце, летом

Задания:

1. Какое слово можно исключить из слов для справок и почему? (Разными – прилагательное);
2. Найдите в тексте глаголы-синонимы (Блестят и переливаются);

3. Найдите глаголы, в которых количество звуков и букв не совпадает. (Пойдѣшь, увидишь);
4. Подчеркните подлежащее и сказуемое в предложениях, в которых глаголы употреблены во множественном числе. (2-3-е предложения);
5. Найдите в тексте однокоренные слова и выделите в них корень. (Солнечный, солнце);
6. Найдите в тексте глаголы, которые употребляются в форме множественного числа. Поставьте к ним вопросы.

Проведѣнное нами исследование, показало, что систематическое применение данных видов упражнений может обеспечить достаточно высокий уровень интеллектуального развития учащихся, сформировать их устойчивый интерес к русскому языку.

Список цитированных источников:

1. Бакулина Г.А. Обучения русскому языку средствами субъективизации// Русский язык в школе. – 2002. – №1. – С. 10-17.
2. Русский язык: учебник для 4-го кл. общеобраз. учрежд. с рус. яз. обучения. В 2 ч. Ч.2 / Е.С. Грабчикова, Н.Н. Максимчук. – Минск: Нац. ин-т образования, 2008. – 136 с.

## **ФОРМЫ ПРОСВЕТИТЕЛЬСКОЙ И ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ ВО ВНЕУРОЧНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ УЧАЩИХСЯ В ОБЛАСТИ «ЗЕЛЕНОГО» ПОТРЕБЛЕНИЯ**

**Жавнерко Н.И.**, преподаватель, магистр пед. наук  
(г. Полоцк, Полоцкий колледж ВГУ имени П.М. Машерова)

Прогрессирующее ухудшение состояния окружающей среды ставит человечество перед необходимостью принятия новых ценностей и приоритетов, более адекватных современной ситуации. В Европе все более приемлемым считается экологический стиль жизни, следствием которого становится и новое понимание качества жизни. Теперь под качеством жизни понимается не столько уровень нашего потребления (чем больше, дороже и престижнее – тем лучше), сколько наличие необходимого для полноценной жизни и здоровья человека окружения. Это – чистый воздух и вода, безопасные продукты питания, а также соответствующий естественным потребностям человеческого организма ритм жизни вместо порождающей постоянный стресс гонки за карьерой, деньгами и статусом. Но у себя, в Беларуси, мы порой ориентируемся на устаревшие модели, обуславливающие избыточное и показное потребление, нерациональное и чаще всего расточительное поведение в быту, стремясь достигнуть уровня западного потребления двадцатилетней давности.

В 1989 году в нашей стране была создана организация по защите потребителей (БОЗП). Учредители ставили цель – защитить потребителя от некачественных товаров, работ, услуг. Но оказалось, что невозможно защитить каждого конкретного потребителя, поэтому необходимо его образовывать, информировать, просвещать. Проводятся исследования: тестирование продуктов питания, товаров народного потребления. Результаты испытаний доводятся до потребителя через СМИ, а также через сайт ОО «БОЗП». Особое внимание обращается на информирование сельских потребителей. Для них проводятся дни информации, семинары, организовываются консультационные пункты, «горячие» линии для потребителей и другие мероприятия.

Еще одно немаловажное направление – продвижение потребительского образования школьников: увеличение количества школ, в которых ведется изучение курса «Основы потребительских знаний», проводятся конкурсы творческих работ и т.п.

Просветительскую работу в области зеленого потребления в Беларуси проводит также ряд экологических общественных организаций.

Чтобы изменить привычки людей, в том числе и потребительские, недостаточно призывов и разъяснений. Именно по этой причине разрабатываются и вводятся в педагогическую и просветительскую практику инновационные, активные методы обучения, направленные на изменение поведения и мотивации людей.

Хорошо подходят для образования взрослой аудитории такие формы образовательной работы, как *экогруппы, просветительские акции и интерактивные семинары*. Следует заметить, что их также можно с успехом применять для работы с детьми и молодежью.

Экогруппы (ecoteams) – это разработанная международной неправительственной некоммерческой организацией Global Action Plan International (GAP) новая форма работы с населением, которая позволила вовлечь в деятельность по устойчивому развитию более 150 тысяч человек по всему миру. С 2007 года общественное объединение «Экодом» (организация Партнер GAP в Беларуси) работает над развитием экогрупп в Беларуси.

Работа экогруппы построена по принципу встреч друзей или клуба по интересам. Этот метод хорошо подходит для работы со взрослыми – соседи, друзья, коллеги встречаются примерно раз в неделю и обсуждают важные для их ежедневной жизни темы, касающиеся образа и качества жизни. Не менее плодотворно и интересно проходят детские (школьные, внешкольные) экогруппы. Экогруппа анализирует свои поступки с точки зрения того, как они влияют на окружающую среду и качество нашей жизни. Встречи в экогруппах помогают понять, что для достижения глобальных целей важно, чтобы каждый человек на своем месте делал маленькие правильные шаги – свой правильный выбор в обыденных и зачастую рутинных, бытовых ситуациях.

Просветительская акция в своей основе не отличается от рекламной акции. Любая акция по своей сути представляет создание события. Это действие или ряд действий, направленных на:

- привлечение внимания, сближение с целевой аудиторией;
- стимулирование интереса к проблеме (просветительская, социальная акция) или к продукту (коммерческая акция);
- мотивацию к совершению действия (в случае коммерческой акции таким действием является совершение покупки);
- определение целевой аудитории: на кого направлена акция;
- определение мест концентрации целевой аудитории;
- разработку предложения для целевой аудитории: что организаторы акции хотят сообщить, чего хотят добиться от целевой аудитории;
- разработку сценария события (действия) – способа донесения предложения до целевой аудитории. Это может быть и очень короткое, но зрелищное событие, и более длительное, даже регулярное, взаимодействие с целевой аудиторией;
- подготовку реквизита: он может быть очень простым (информационные стенды) или сложным (дополнительное оборудование, костюмы, призы и т.п.);
- подготовку команды промоутеров, если необходимо — их обучение навыкам эффективного общения

Интерактивный семинар – это учебное мероприятие, на котором участники получают знания благодаря собственной активной работе. Необходимые теоретические комментарии, как правило, кратки, акцент делается на групповом взаимодействии в ходе интерактивных игр и упражнений.

В основе традиционно организованного обучения лежит монолог педагога. Это обусловлено главной целью такого образования – передачей от «знающего» (педагог) к «незнающему» (обучаемый), а усвоение этой информации и есть результат обучения. Остается ли здесь возможность для обсуждения предлагаемой информации, для того, чтобы остановиться и задуматься, чтобы выразить свою точку зрения? Возможно, она и есть, но, как правило, ею никто не пользуется. Между тем доказано, что информации или знаний самих по себе недостаточно для изменения установок, ценностей и, следовательно, поведения. А ведь именно изменение потребительского поведения – цель обучения потребителей. Человек может знать одно, говорить другое, а делать третье. Традиционное образование игнорирует этот факт.

Наилучшим образом данный педагогический подход отражает высказывание Конфуция: «Расскажи мне – и я забуду. Покажи мне – и я запомню. Дай мне сделать – и я пойму». Важно не то, что узнает человек о критериях зеленого потребления и влиянии наших потребительских привычек на окружающую среду. Важно то, как он будет применять полученные знания на практике.

Для изменения поведения потребителей в сторону экологически целесообразного необходимо сдвинуть приоритет с получения информации на работу с установками и ценностями. Это возможно лишь в случае «открытого столкновения собственных сомнений и противоречий с сомнениями и противоречиями других»

Необходимым условием для этого является наличие возможности для открытого диалога между педагогом и учащимися, между самими учащимися с учетом их знаний, опыта, мнений, взглядов, интересов и позиций.

Экологическая некомпетентность является одной из основных причин возникновения отрицательных явлений во взаимоотношениях человека и общества с природой, которые в последнее время резко обострились и угрожают глобальной экологической катастрофой, создают проблему выживания человечества. Чтобы у людей выработалось экологическое мышление, необходима систематическая, постоянная работа в этом направлении. При экологическом обучении и пропаганде охраны природы необходимо использовать такие мотивы, как патристические, эстетические, гуманистические, познавательные, религиозные и другие.

Перед учителем современной школы стоит чрезвычайно важная задача – выработать у своих воспитанников ответственность за судьбу окружающей среды, научить их оценивать роль и место человека в биосфере, привить им определенные навыки в природоохранительной работе, развить способность критически оценивать деятельность любого человека и прежде всего свою с позиций экологии и интересов общества.

Экологическое воспитание содействует выработке конкретного поведения человека, развитию его экологической культуры, оптимизации взаимоотношений человека, общества и природы. Каждый человек независимо от специальности должен быть в достаточной степени экологически образованным. Только тогда он сможет реально оценивать результаты своей практической деятельности в обществе, прямо или косвенно влияющей на окружающую среду.

Список цитированных источников:

1. Рябова, Н. Как воспитать «зеленого» потребителя: методическое пособие / Н. Рябова, И. Ковзель. — Минск: Экодом, 2007. — 73 с.
2. Основы потребительских знаний: учебное пособие. – 2-е издание, дополненное; под ред. В.Б. Лиева, А.В.Суши. – Борисов, 2003г.
3. Радкевич, В.А. Экология: учебник. - 4-е изд., стер.- Мн.: Высш. шк.,1998. - 159с.: ил.

## **ИЗУЧЕНИЕ ЭКОЛОГИЧЕСКОЙ ВОСПИТАННОСТИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ**

**Ильина М.В.**, студентка 4 курса

(г. Витебск, ВГУ имени П.М. Машерова)

Научный руководитель – Минаева В.М., канд. пед. наук, профессор

Год 2013 Советом глав государства СНГ решено объявить годом экологической культуры и охраны окружающей среды.

Это обусловлено тем, что несмотря на понимание и видение глобальности экологических проблем, проведение масштабных экоммерприятий, назрела необходимость направить общие усилия государств на восстановление гармоничных взаимоотношений человека с окружающей средой.

Общепризнано, что экологическое воспитание должно начинаться в дошкольном возрасте и иметь логическое продолжение в начальной школе. Знания о природе в этот период расширяются и углубляются, в частности формирование экологической культуры является одной из целевых установок [1].

В связи с этим мы обратились к рассмотрению вопроса, как выявить экологическую воспитанность младших школьников, чтобы внести определенные коррективы и, может быть, изменить методические подходы к формированию экологической культуры младших школьников.

В настоящее время различия в трактовке понятия экологическое воспитание вызваны существующими разнообразиями подходов к проблеме показателей экологической воспитанности. Анализ современных исследований [2,3] показывает, что их авторы сосредотачивают своё внимание на одном или нескольких показателях, раскрывающих экологическую воспитанность младших школьников.

Для изучения экологической воспитанности учащихся использовалась методика изучения уровня экологической воспитанности младших школьников, разработанная Горшениной С.Н. [2].

Исходной позицией в решении вопроса о показателях является наше представление о понятии экологического воспитания. Его главной целью является формирование экологической культуры, под которой понимается совокупность экологически развитых сознания, эмоционально - чувственной, деятельностной сфер личности.

Экологическая культура - качественное новообразование личности, часть её общей культуры. Следовательно, показатели её сформированности необходимо исследовать на двух, условно говоря, уровнях: внутреннем и внешнем - качественные изменения в структуре личности и их проявления во взаимодействии человека с окружающим миром.

На первом (внутреннем) уровне мы оперировали такими категориями, как потребности, способности, интересы, ценности, мотивы, привычки, чувства, эмоции, знания, умения, навыки и др. На втором (внешнем) уровне мы пользовались такими категориями, как отношение, поведение, поступок, деятельность, взаимодействие и др.

В процессе развития экологической культуры младшего школьника можно условно выделить три этапа, совпадающие с переходом ребенка из класса в класс. В качестве основных критериев роста следует назвать приобретенный ребёнком опыт взаимодействия с окружающим миром (обеспечивает необходимую базу в развитии экологической культуры личности) и следующие проявления нравственно - экологической позиции личности:

- усвоение норм и правил экологически обоснованного взаимодействия с окружающим миром, трансформация значительной их части в привычки ребёнка;
- наличие потребности в приобретении экологических знаний, ориентация на практическое применение их;
- потребность в общении с представителями животного и растительного мира, сопереживание им. Проявление доброты, чуткости, милосердия к людям, природе; бережное отношение ко всему окружающему;
- проявления эстетических чувств, умения и потребности видеть и понимать прекрасное, потребности самовыражения в творческой деятельности;
- проявление инициативы в решении экологических проблем ближайшего окружения [3].

Названные показатели сформированности нравственно – экологической позиции личности характерны для любого возраста. Но на каждом возрастном этапе уровень их сформированности различен, как и содержание каждого из показателей, и формы проявления.

Представим далее методику выявления усвоения правил поведения на природе учащихся третьего класса.

Исследование проводилось в СШ №42, в 3 «А» классе г.Витебска. В нём приняли участие 24 ученика. Правильные ответы они должны были отметить знаком «+». Результаты исследования представлены ниже.

Методика «Умеешь ли ты охранять природу?»

*Цель:* выявить знания детьми норм и правил поведения в природе.

1. Как нужно относиться к природе?

А) природу нужно беречь. Природа является средой обитания всего живого в том числе и человека(5 баллов)

Б) природу можно использовать в своих целях(1 балл)

В) затрудняюсь ответить (3 балла)

2. Ты нашёл гнездо с птенцами. Что ты сделаешь?

А) покормлю птенцов (3 балла)

Б) позову ребят, чтобы они тоже посмотрели (1 балл)

В) буду наблюдать издали (5 баллов)

3. Ребята собрались в рощу за березовым соком. Пойдешь ли ты с ними?  
А) пойду, но буду собирать очень осторожно (1 балл)  
Б) не пойду и другим не посоветую идти (3 балла)  
В) сначала спрошу об этом учителя (5 баллов)
4. После привала в походе у вас осталось много пустых бутылок и банок. Как бы ты поступил с ними перед тем, как продолжить поход?  
А) взял с собой, чтобы сдать в городе (3 балла)  
Б) отнёс в кусты, чтобы никто не поранился (1 балл)  
В) закопал бы в землю (5 баллов)
5. Как ты оцениваешь свои знания по охране природы?  
А) многое знаю о природе и всегда её охраняю (5 баллов)  
Б) кое-что знаю, но хотел бы знать больше (3 балла)  
В) я люблю природу. Но мы мало изучили её (1 балл)
6. Часто ли ты бываешь среди природы?  
А) почти каждый день совершаю прогулки в парк или сквер (5 баллов)  
Б) редко выезжаю за город; иногда совершаю прогулки в парк или сквер (1 балл)  
В) затрудняюсь ответить (3 балла)
7. Что больше всего тебе нравится делать в лесу, на реке, в саду?  
А) играть (1 балл)  
Б) смотреть на красивые цветы, деревья (5 баллов)  
В) собирать ягоды, грибы (3 балла)
8. Представь, что ты охотник. В лесу ты увидел зайчиху с зайчатами. Ты выстрелишь?  
А) да (1 балл)  
Б) затрудняюсь ответить (3 балла)  
В) нет (5 баллов)
9. Есть ли у тебя домашнее животное? Как ты заботишься о нем?  
А) ничего не делаю (1 балл)  
Б) у нас дома нет животных (3 балла)  
В) кормлю животное, гуляю с ним, мою клетки и др. (5 баллов)
10. Гуляя по лесу, ты увидел незатушенный костер. Ты его потушишь?  
А) нет (1 балл)  
Б) да (5 баллов)  
В) возможно (3 балла)

Показатели уровней экологической воспитанности, по которым распределялись учащиеся:

50-55 баллов - высокий уровень

25-50 баллов - средний уровень

10-25 баллов - низкий уровень

Результаты исследования:

Опрошено учащихся: 24 человека (100%). Высокий уровень составил 63% (15 человек), к среднему уровню отнесено 25% (6 человек). Низкому уровню соответствует 3 человека (12%).

Анализ полученных данных позволяет констатировать, что у учащихся преобладает высокий уровень экологической воспитанности. Этот уровень показывает у детей наличие глубоких и полных знаний об объектах и явлениях природы, понимание значимости и ценности природы, бережное отношение ко всему живому.

У 25 % учащихся выявлен средний уровень знаний о правилах поведения на природе. Они знают сравнительно много об окружающей среде, интересуются ей, могут применять эти правила, находясь на природе.

Результаты исследования показали, что у учащихся есть потребность в общении с природой, они принимали участие в общественно полезных делах. Однако проявляют потребительское отношение к природе, так как они могут нарвать много дикорастущих растений для букета, выбросить мусор в неполюженном месте и т.д.

Список цитированных источников:

1. Учебная программа для учреждения общего среднего образования с русским языком обучения 1-4 клас-сы. – Минск: Нац. ин-т образования, 2012. – С. 131.
2. Изучение уровня воспитанности младших школьников в условиях региона: учеб. пособие/ под ред. И.Г. Рябовой; Мордов. гос. пед. ин-т. – Саранск, 2010. – 149 с.
3. Цветкова, И.В. Экология для начальной школы / И.В. Цветкова. Игры и проекты. Популярное пособие для родителей и педагогов. – Ярославль: «Академия развития», 1997. –192 с.

## **МЕЖПРЕДМЕТНЫЕ СВЯЗИ ПРИ РАБОТЕ С «ЛЕСНОЙ ГАЗЕТОЙ» В. БИАНКИ КАК ПРИРОДОВЕДЧЕСКОЙ ЭНЦИКЛОПЕДИЕЙ**

**Калиновская С.А.**, учащаяся 4 курса  
(г. Орша, Оршанский колледж ВГУ имени П.М. Машерова)  
Научный руководитель – Данилевич Т.А., преподаватель

**Введение.** Сегодня весьма актуальна проблема взаимоотношений природы и чело-века. Эти отношения зашли настолько далеко, что природа испытывает глубокий кризис: не хватает экологических знаний, нет бережного отношения к природе. Поэтому всё реже поют птицы, исчезают ценные растения, гибнут реки. Особенно остро стоит проблема воспитания с раннего детства потребности охранять природу, знать её законы.

В формировании ответственного отношения к природе следует исходить прежде всего из общих принципов воспитания и обучения ребёнка, наполняя их соответствующим эколого-образовательным содержанием. На наш взгляд здесь важную роль играет принцип междисциплинарности в экологическом образовании, который представляет собой вариант педагогической модификации и практической реализации идей системного подхода и направляет на согласованное изучение экологических проблем в содержании и средствами различных учебных предметов [1, с. 55].

Межпредметные связи экологического характера в процессе формирования у младших школьников ответственного отношения к природе могут устанавливаться с помощью разных путей и частных методических приёмов:

- привлечение научно-популярной, художественной литературы для раскрытия важнейших экологических закономерностей;
- изучение межпредметных экологических тем;
- вовлечение школьников в различные виды деятельности по охране и исследова-нию природы родного края [2, с. 95].

Чтение художественной и научно-популярной литературы способствует развитию у школьников интереса к вопросам экологии и современным экологическим проблемам, что является важным фактором становления и развития у них ответственного отношения к природе.

**Основная часть.** К числу книг, в которых поставлена проблема охраны природы и нравственного воспитания юного поколения, относятся произведения В. Бианки, в част-ности, «Лесная газета».

«Лесная газета» представляет собой уникальную энциклопедию биологических знаний для детей младшего школьного возраста, энциклопедию, сделанную не только с максимальной тщательностью учёного, но и с редким мастерством художника, ясно по-нимающего особенности восприятия природоведческого материала маленькими читате-лями и свои задачи воспитателя. «Лесная газета» может быть верным помощником и дру-гом детей на протяжении всего начального периода обучения в школе. Она раскрывает богатые возможности перед учителем начальных классов в реализации задач экологиче-ского, нравственного, трудового воспитания школьников. Это тот необходимый инстру-мент в руках учителя, который поможет выбрать интересные формы проведения уроков, создать проблемные ситуации, увлечь детей и добиться большого воспитательного эф-фекта в обучении.

Как практически можно осуществить применение «Лесной газеты» в качестве эн-циклопедического, справочного издания? Анализируя опыт учителей начальной школы,



мы видим, что большую помощь оказывает составление картотеки и приложения к ней: предметный указатель и занимательный материал, составленный на основе разделов «Лесной газеты».

Животный и растительный мир, представленный в «Лесной газете», весьма разнообразен. Рассмотрим, например, одно из его направлений – птицы. Составляя каталог рассказов о птицах, выписываются все названия птиц и распределяются по временным циклам с учётом среды обитания, поведения, повадок.

На отдельных карточках в алфавитном порядке указаны: видовые названия птиц, дата встречи с ними, обстоятельства встречи. Вся информация о птицах, интересующая ученика и учителя, дана в карточках достаточно полно и кратко. Остаётся только открыть нужную страницу и перечитать её.

1. Август

Месяц Пробуждение от спячки

Раздел «С разных концов Союза»

Месяц Первых белых троп

Раздел «Вести из-за границы»

Игра ума, игра слова, воображения стимулируют мысль, обостряют внимание и наблюдательность. Занимательный материал в картотеке составлен по этому принципу. Цель – заострить внимание юного читателя на самом интересном, научить его выделять главное и точно давать ответы на поставленные вопросы. Например: «Чернее сажки, белее снега, выше дома, ниже травы. Что это?», «Молодой конёк за море ходок, спинка соболонка, брюшко беленько. Кто это?»

Богатую пищу для догадок дают вопросы, данные в рисунках. В них рассматриваются, например, следы разных птиц и зверей на снегу, и по этим «почеркам» нужно догадаться, кто прошёл.

Внимательно изучив характерные особенности внешнего строения животного, юный читатель сможет правильно распознавать птиц и зверей по их силуэтам или следам не только в городе, но и в деревне, в лесу, в поле, на воде, в воздухе.

Это развивает логическое мышление детей на уроках «Человек и мир», а в целом способствует пониманию взаимосвязей между различными явлениями природы.

Использование «Лесной газеты» открывает перед учителем большую возможность в осуществлении межпредметных связей. Например, на уроках «Человек и мир» можно осуществлять связь с уроками чтения, изобразительного искусства, трудового обучения. Например, на уроке «Человек и мир» во II классе на доске вывешивается красочно оформленный текст «телеграммы»:

«Трудное сейчас время для птиц и зверей: подъели дрозды рябиновые запасы, пощёлкали белки свои орешки. На дворе – декабрь, а до лета ещё далеко. В месяц Лютого Голода, гибельных метелей и ураганов помни о своих маленьких слабых друзьях – птицах. Каждый день доставляй продукты в птичьи столовые, устраивай маленьким птицам ночлежки: скворечники, синичники, дуплянки. Сбор пожертвований в пользу голодающих птиц организуй среди товарищей и знакомых. Кто даст зерна, кто сольца, кто хлебных крошек. И сколько ты их спасёшь от голодной смерти!

Мухоловки-пеструшки, синицы, дятлы, воробьи»

Один из вариантов работы с текстом этой телеграммы следующий. Дать детям задание: пользуясь составленной картотекой, найти, какие птицы к нам прилетают, какие домики нужны птицам, что должно быть в птичьей столовой, какую пользу приносят птицы. Таким образом осуществляется связь с уроками чтения.

Завершающий этап урока – работа с карточками занимательного характера. Они представлены на больших листах бумаги. Детям предлагается отгадать загадки, дать ответ на поставленный вопрос, рассмотреть следы на снегу и ответить, какая птица здесь прошла.

Практическим завершением работы может быть изготовление птичьих домиков, кормушек. Осуществляя межпредметную связь с уроками изобразительного искусства и трудового обучения, детям предлагается зарисовать понравившуюся им птицу, а затем сделать эскизы птичьих столовых. Здесь определённую роль будет играть творчество самих детей, их выдумка, фантазия, смекалка.

На уроках труда фантазия учащихся становится реальностью. При помощи предложенных в «Лесной газете» вариантов птичьих домиков дети могут изготовить кормушки.

Можно использовать «Лесную газету» и на уроках русского языка. Это картинный диктант. Учитель предварительно подбирает иллюстрации к словарным словам (воробей, ворона, сойка, заяц, медведь, петух). На уроке он показывает эти иллюстрации, но словарные слова, изображённые на них, не называет. Дети записывают словарные слова самостоятельно.

Это и работа по развитию речи. Например, используя карточку, учитель может отобрать нужные загадки о зверях или о птицах. Ученик загадывает загадку, а над отгадкой самостоятельно работает весь класс. Это может быть простейший слого-звуковой анализ слова, описание, составление предложений. Данный вариант можно предложить как для фронтальной, так и для дифференцированной работы в классе.

Осуществляя межпредметные связи между уроками чтения и «Человек и мир», учитель может использовать пересказ небольших отрывков из «Лесной газеты».

Сама форма повествования В.Бианки – прекрасный материал для формирования навыков связанной речи, она развивает творческое воображение учащихся. Небольшие отрывки из «Лесной газеты» можно использовать для контрольного описывания и письма по памяти, при работе с деформированным текстом.

На уроках изобразительного искусства полученные сведения о птицах учитель может закрепить при помощи динамической таблицы.

Перечисленное выше лишь малая часть тех возможностей, которые представляет учителю «Лесная газета» - область её использования чрезвычайно велика: это и кружковая, и внеклассная работа. В период педагогической практики мы подготовили и провели внеклассное мероприятие на тему «Птицы – наши лучшие друзья». Мы написали небольшой сценарий и распределили между ребятами роли. Отметим, что роли были не совсем обычные: синицы, снегири, охотник Сысой Сысоевич, дятел. Эти персонажи были взяты из «Лесной газеты». Одна из целей, которую мы преследовали при постановке спектакля – ознакомить детей с произведением В.Бианки. Перед ними был открыт интересный мир, полный тайн, загадок и удивительных открытий, - мир природы. Ребята с охотником Сысоем Сысоевичем словно побывали в лесу, услышали звонкоголосое пение птиц весной, встретились с ними; рассказали о радостях, заботах и хлопотах наших пернатых друзей.

Дети познакомились с необычными названиями месяцев, узнали, почему В. Бианки их так назвал. Сценки-миниатюры помогли им не только лучше узнать птиц, но и подсказали, как сохранить и сберечь наших меньших братьев.

**Вывод.** Таким образом, можно с уверенностью сказать, что использование «Лесной газеты» и составленных по ней каталогов и примечаний позволит учителю начальных классов не только сделать это произведение энциклопедией лесной природы, но и поможет ребятам сделать первые шаги в неизведанную страну, которая называется Природой. Наличие у младших школьников системных знаний о природе позволяет им осуществлять их постепенный перенос в новые условия, стимулирует их познавательную активность. Овладение детьми системными знаниями о живой и неживой природе обеспечивает не только развивающий эффект умственного воспитания школьников, но и формирует у них новую экологическую направленность мышления, интерес и гуманное отношение к природе [1, с. 83].

#### Список цитированных источников:

1. Актуальные проблемы экологического образования и воспитания: Сборник статей / Науч. ред. Н.К. Катович. – Мн.: НИО, 1999. – 143.
2. Карота, Г.Н. Экологическое образование школьников: ведущие тенденции и парадигмальные сдвиги. – Мн.: НИО, 2001. – 209 с.

**ФОРМИРОВАНИЕ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ  
У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ ПРИ ОБУЧЕНИИ РУССКОМУ ЯЗЫКУ  
(из опыта работы учителя высшей категории  
УО «Средняя школа № 22 г. Бреста» Подгорной Оксаны Михайловны)**

**Кириллюк О.А.**, студентка 5 курса  
(г. Брест, УО «БрГУ им. А.С. Пушкина»)  
Научный руководитель – Коцевич С.С., канд. филол. наук, доцент

Сегодня дети сплошь и рядом увлечены боевиками, детективами, компьютерными играми, что зачастую порождает агрессивность, жестокость. По результатам психолого-педагогических исследований выявлено, что на современном этапе в процессе обучения письменной речи в школе обнаруживаются серьезные недостатки. Младшие школьники не могут самостоятельно построить текст, выражающий их мысли и чувства. Именно поэтому так важно вызвать интерес к родному слову, правильно научить слушать, говорить, сочинять, писать.

Очень важная языковая задача в начальных классах – обучение школьников выражению собственных мыслей. Учителя начальных классов должны с первых уроков приучать детей к содержательным, подготовленным, четким, ясным и правильным высказываниям. Борьба с пустословием, с неорганизованной речью, с повторениями, расплывчатостью выбираемых языковых средств, нарушением речевых норм – задача трудная.

Общеобразовательная школа должна формировать целостную систему универсальных знаний, умений и навыков, а также опыт самостоятельной деятельности и личной ответственности обучающихся, то есть ключевые компетенции, определяющие современное качество образования [1, с.5].

Коммуникативная компетенция младшего школьника включает в себя знание способов взаимодействия с окружающими, практическое овладение диалогической и монологической речью, умение использовать средства языка в устной речи в соответствии с условиями общения, владение нормами речевого этикета в ситуациях учебного и бытового общения, способность к осуществлению учебного сотрудничества, умение критично, но не категорично оценивать мысли и действия других людей, умение создавать небольшой текст, актуальный для успешной социализации человека.

В настоящее время обучение русскому языку в начальной школе приобретает все более четкую коммуникативно-речевую направленность. Совершенствование речевого общения, коммуникативная адаптация возможны через:

- развитие внимания к звуковой стороне слышимой речи (повторение вопроса, хоровое повторение вывода, послоговое похлопывание, чередование индивидуальных ответов с хоровыми);
- понимание речи окружающих и своей собственной способствует учебное общение в паре, задания вида: *какое слово короче – хвост или хвостик? Кто длиннее – удав или червячок? Установление связей между понятиями ложка – каша, картофель – огород;*
- развитие слуховой памяти (так как многословие рассеивает внимание и утомляет слушающего, необходимо продумывание хода изложения материала, подбор точных формулировок; выделение голосом главного, проговаривание хором запоминаемого), построение ответа на основе слов [2].

На базе средней школы №22 города Бреста мы провели анализ сочинений учеников 3-го класса. Результаты свидетельствуют о том, что 50% учеников не умеют проверить правописание безударной гласной, звонких и глухих или произносимых согласных. Это объясняется не тем, что в словаре учащегося нет проверочного слова, а тем, что оно мало активизировано и не может быть достаточно быстро использовано для проверки.

То же можно сказать и относительно недочетов в выборе слов: анализ сочинений показывают, что ученики 3 класса, имея в своем словаре 2–3 синонима к слову *большой* (*громадный, огромный, гигантский и пр.*) в процессе конструирования своих высказываний, устных или письменных, используют, как правило, лишь доминанту синонимического ряда *большой*, т.к. синонимы не активизированы.

Чтобы уровень развития коммуникативных умений возрастал, необходимо систематически и целенаправленно включать в учебный процесс речевые задания. А путем чередования различных упражнений мы поднимаем интерес к родному языку, культуре общения, способствуем развитию языкового мышления и коммуникативных умений.

Проходя педагогическую практику в 4-ом классе средней школы № 22 города Бреста, мы изучили, как учитель высшей категории Подгорная Оксана Михайловна формирует коммуникативные навыки у школьников. Для этого мы проанализировали несколько уроков русского языка и материал проведенной работы по данной теме.

Учитель большое внимание уделяет развитию коммуникативной компетенции учеников. В 1-ом классе внимание учащихся привлекалось к тому, что у говорящего всегда есть собеседник, с ориентировкой на которого человек обычно и строит свою речь. Соответствие двум главным требованиям к речи – быть понятной и вежливой по отношению к собеседнику – стержень работы над культурой речи и формированием речевого поведения, над правильностью и эстетикой письма. Так, в 1-ом классе на первом уроке выяснялось, почему речь должна быть понятной? Потому что человек говорит для того, чтобы его услышали и поняли его сообщение, просьбу, вопрос. А если нас не поймут, тогда зачем говорить вообще? Поэтому надо следить за своей устной речью: четко выговаривать звуки, ясно произносить слова.

На последующих уроках вырабатывались требования к письменной речи:

*– Как вы хотите писать – так, чтобы смешить того, кто читает, или так, чтобы вас хорошо понимали?*

*– Никто не хочет, чтобы над ним смеялись. Но что же значит писать правильно?*

*– Писать правильно – значит не допускать описок и ошибок. Чтобы писать без описок, надо быть внимательным. А чтобы писать без ошибок, нужно знать правила.*

Во 2-ом классе школьники учились избегать ошибок при помощи «окошек», когда на месте неизученной орфограммы ученик оставляет «дырку» или записывает выбор возможных букв. Красной нитью на протяжении всего курса русского языка проходит мысль о том, что стыдно писать на родном языке с ошибками. Таким образом, становление грамотного письма направляется осознанной потребностью и осуществляется в единстве с воспитанием у школьников желания безошибочно выражать мысли на родном языке.

Коммуникативная направленность обучения обеспечивается и за счет усиления объяснительного аспекта при описании системы языка. Поэтому материал в учебнике подается по-особенному. Все задания адресованы непосредственно ученику. Авторы обращаются к каждому из них: советуют, подсказывают, напоминают, предлагают. Происходит заочное общение учеников с авторами. Тема урока формулируется в виде вопроса. Дети выдвигают множество мнений. А чем больше мнений, чем лучше у общающихся развито умение слушать друг друга и поддерживать идеи других, тем интереснее и быстрее идет работа. Оксана Михайловна строила уроки, учитывая способности учащихся делать выводы самостоятельно и сопоставлять их с выводами авторов учебников, высказывала свое мнение и направляла деятельность учеников.

На уроках русского языка учитель старался заострять внимание обучающихся на значимости всех языковых единиц (и прежде всего – слова), на их функции в речи. На уроках вырабатывалась у учеников привычка, в случае необходимости, самостоятельно обращаться за справками к словарям. В приложениях к учебнику русского языка содержится краткий толковый словарь, небольшой орфографический словарь и орфоэпический справочник, что и способствует обучению школьников умению пользоваться словарями разных типов. На уроке создается учебная ситуация, в которой учащиеся не смогут к ним не обратиться.

Во 2-ом классе ученики работали с орфографическим словарем, когда необходимо было выбрать букву на месте безударного гласного или парного согласного.

В последние десятилетия в детской среде все более очевидным становится снижение уровня коммуникативной и речевой культуры. Учителя пытаются решить эту проблему на факультативных занятиях, но Оксана Михайловна считает, что продуктивнее всего обучать школьников культуре речи и речевому поведению одновременно с изучением языка.

При обучении построению предложений и текстов учитель обращается к реальным речевым жанрам, актуальным для практики общения младших школьников. Это записка, поздравление, телеграмма, письмо, воспоминания, кулинарный рецепт, загадка, словесная зарисовка, инструкция, объявление, дневниковая запись. Урок начинается с проблемной ситуации: выделяется структура текста, затем обучающиеся создают свои собственные «произведения».

В данном классе существует традиция поздравлять детей с днями рождения. В качестве подарка ребята на отдельных листочках оформляют поздравление имениннику и дополняют поздравление своими рисунками. Вручая поздравление, ребята проговаривают свои пожелания однокласснику, сопровождая это жестами, мимикой, соответствующими моментами. Листочки скрепляются в книжку и остаются имениннику на память.

В конце учебного года второклассники учились писать письма. За лето от большинства ребят учитель получил письма, которые были снабжены рисунками и фотоснимками. Письма детей содержали сообщения, вопросы, пожелания, просьбы.

Вот отрывки из некоторых писем.

*«Здравствуйте, Оксана Михайловна! Как Вы отдыхаете летом? Расскажу о себе. В конце июля мы с родителями отдыхали на Святязе. Было очень интересно! Днем мы купались и загорали, а ночью спали в палатке. Надеюсь, что Вы тоже хорошо проводите время летом. Жду встречи с Вами 1 сентября. Гребенников Денис».*

*«Здравствуйте, Оксана Михайловна! Я провожу лето у бабушки с дедушкой в Иванове. Мне подарили котенка. Он любит играть. Мне с ним весело. Мы ездили на Ясельду купаться и загорать. Мы с мамой нашли большие ракушки величиной с ладонь. Я научилась кататься на велосипеде. Мне тут нравится. До свидания. Поповичева Юля».*

*«...В июле я ездил отдыхать в лагерь "Зубрёнок". Там я познакомился с новыми ребятами. В лагере было интересно. К нам приезжал цирк. По вечерам были дискотеки. В конце смены нам подарили шоколадные наборы. Жалко, что никто из ребят нашего класса не был в лагере. Сейчас я готовлюсь к школе. А Вы как провели лето? Я прошу Вас ответить на мое письмо. Желаю Вам хорошо отдохнуть и с новыми силами встретить нас в школе. До встречи. Червоненко Даниил».*

Очень важно обучать детей не только созданию, но и восприятию высказываний. После самостоятельного написания изложения или сочинения каждый ученик сначала редактирует свою работу. Затем учитель предлагает нескольким ученикам прочитать свои работы вслух. Одноклассники дают авторам рекомендации, как сделать текст лучше. Затем дети вновь возвращаются к своим сочинениям, улучшают их структуру и содержание. Взаимное рецензирование служит воспитанию толерантного отношения к мнению окружающих. Способность к сотрудничеству в процессе обучения развивается при работе в группах. Ребята учатся договариваться, распределять работу, оценивать свой вклад в общий результат, координировать различные мнения и приходиться к одному, общему выводу.

Судить о сформированности коммуникативной компетенции выпускника начальной школы, конечно, рано, но учитель русского языка старших классов отмечает, что у бывших учеников Оксаны Михайловны большая потребность в высказывании, достаточно уверенное владение монологической и диалогической речью, умение передавать на письме собственные мысли и чувства, способность размышлять об особенностях своего языка. Ученики умеют сотрудничать друг с другом и с учителями.

Таким образом, в целом к концу обучения в младшей школе создается база для дальнейшего успешного обучения устной и письменной речи в основной школе, для развития коммуникативных качеств.

Список цитированных источников:

1. Визгер, Р.И. Развитие творческих способностей младших школьников/авт.-сост. Р.И.Визгер. – Дятлово, 2008.— 56с.
2. Морозова, О.В. Развитие коммуникативных умений у младших школьников на уроках русского языка <http://nsportal.ru/nachalnaya-shkola/russkii-yazyk/razvitie-kommunikativnykh-umenii-u-mladshikh-shkolnikov-na-urokakh-r>

## РОЛЬ И МЕСТО ЭЛЕКТРОННЫХ СРЕДСТВ ОБУЧЕНИЯ НА УРОКАХ РУССКОГО ЯЗЫКА И ЛИТЕРАТУРНОГО ЧТЕНИЯ В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ

**Кожановская В.Г.**, учащаяся 4 курса  
(г. Орша, Оршанский колледж ВГУ имени П.М. Машерова)  
Научный руководитель – Григорович Н.П., преподаватель

Современный мир характеризуется процессами перехода от индустриального общества к обществу информационному. Глубокие изменения происходят в различных сферах общественной жизни – образовательная также не остаётся в стороне. Поскольку сегодня перед учителем начальных классов стоят задачи повышения качества подготовки младших школьников, расширения их кругозора, развития творческих способностей, информатизация образования, использование в образовательном процессе электронных ресурсов рассматривается как важное направление деятельности начальной школы [1, с.8].

В связи с этим многие исследователи указывают, что внедрение в современную школьную практику электронных образовательных ресурсов вызывает потребность в новом типе учителя, который способен к мобильности, к восприятию и созиданию инноваций и тем самым к обновлению своих знаний, обогащению педагогической теории и практики [2, с. 119]. В ходе анкетирования учителей ГУО № 2, № 3 г. Орши было выявлено, что многие специалисты, использующие в процессе начальной лингвистической подготовки младших школьников современные технические средства, отмечают повышение эффективности довольно сложных для учеников уроков. Не секрет, что далеко не все ученики любят уроки русского языка из-за сложности учебного материала: ведь большинство изучаемых лингвистических понятий носят абстрактный характер. Разумное включение в структуру современного урока ЭСО, по мнению учителей – практиков, способствует концентрации внимания, лучшему запоминанию учебного материала, особенно по орфографии, развивает способность к самоконтролю, к обобщению, оказывает положительное влияние на формирование личностных качеств учащихся.

На существенные преимущества использования электронных средств указывают В.П. Беспалько, Е.И. Машбиц, Г.К. Селевко:

- значительно расширяются возможности предъявления учебной информации;
- с помощью современных мультимедийных средств можно воссоздать реальную обстановку деятельности;
- отмечается повышение мотивации к обучению;
- увеличиваются возможности постановки учебных задач и управления процессом их решения;
- позволяют качественно изменить контроль деятельности учащихся, обеспечивая при этом гибкость управления учебным процессом;
- способствуют формированию у младших школьников рефлексии, созданию индивидуальной траектории процесса обучения;
- вносят элементы новизны в урок.

В ходе данного исследования нами было обращено внимание на эффективность включения ЭСО в организацию словарной работы на уроках русского языка. Следует отметить, что традиционные приёмы словарной работы довольно разнообразны. Однако, как представляется, необходимо усилить роль зрительного фактора, так как ученикам необходимо приложить усилия к запоминанию слов с непроверяемыми орфограммами. Выведение на экран таких слов с соответствующим звуковым сопровождением, в определённом цветовом решении значительно повышает интерес учеников к «трудным словам». Например, ЭСО по теме «Покормите птиц» красочно, слова даны одновременно с изображением и пением птиц, что в значительной степени расширяет познавательные представления учащихся. В ходе самостоятельного создания подобных средств, помогающих быстро и результативно провести словарную работу, учителю целесообразнее использовать мультимедийную презентацию Power Point. На словарной карточке, которая находится на доске, орфограммы для запоминания выделены и подчёркнуты. А на экране бук-

вы «выплывают», «выбегают», «приземляются». И повторить это можно неоднократно, учитывая при этом индивидуальные особенности учеников, особенно свойства их памяти. В результате можно экономить учебное время, включать в словарные диктанты большее количество слов с непроверяемыми гласными, чем предусматривает учебник. Кроме того, ЭСО расширяют возможности для введения тематических групп слов.

В учебниках по русскому языку для II-IV классов много правил по орфографии и морфологии, представленных в виде алгоритмов. На наш взгляд, гораздо эффективнее усваивается то правило, если алгоритм представлен не только на таблице, но и на экране. Описание каждого шага действий появляется постепенно, все ученики имеют возможность усваивать их в соответствии с особенностями своего типа мышления и памяти: ведь каждому необходимо разное время на запоминание поэтапного действия. И главное – изображение может быть повторено многократно. Следовательно, создаются условия для полного усвоения материала на уроке.

В ходе анкетирования, собеседования с учителями-практиками, анализа пробных уроков учащихся колледжа мы пришли к выводу, что «оживляет» урок, значительно повышает активность учащихся использование электронных средств во время проведения физминуток, динамических пауз. Для этого мы использовали материалы «зарядок», в которых участвуют любимые детские персонажи.

На уроках литературного чтения целесообразно обращение к электронным ресурсам на этапе подготовки учащихся к восприятию художественного произведения, особенно если описываемая эпоха довольно далека от представлений современного школьника. Если в тексте встречаются историзмы, архаизмы (городовой, амбар, крестьянство), учитель может организовать словарную работу, продемонстрировать иллюстрации также с помощью современной техники. Удачны картины природы, иллюстрации разных пор года при упражнениях в стихосложении, при составлении устных рассказов, написании сочинений. Ученику гораздо легче составить связной текст, если перед глазами яркая картинка.

Вместе с тем, как указывает О.Н.Тирина, на пути использования ЭСО в школьной практике немало проблем [3, с.26]. Внедрение электронных ресурсов, безусловно, требует от учителя продуманности. Важно следующее: необходимо чередовать способы подачи материала – на электронном и бумажном носителе информации. Задача учителя – правильно определить сочетание современных информационно-коммуникативных и классических технологий, найти такой их баланс, который бы позволил сделать работу максимально продуманной. Для повышения эффективности восприятия учебного материала важно чередование способов его подачи. На уроках русского языка и литературного чтения ученикам надо предоставлять возможность самостоятельно работать с учебными пособиями, а не предоставлять слишком много информации на электронных носителях. Часть информации, которая должна быть перед глазами ребят постоянно (алгоритмы, схемы, таблицы, словарные карточки и т.д.) должна предъявляться на бумажных носителях информации. Следует не забывать и о роли учебника в жизни младших школьников. Важно помнить, что именно в начальных классах формируются у учеников навыки работы с книгой. Нельзя не согласиться с мнением, что «педагог должен найти разумное дидактическое обоснование логики работы компьютерной техники и логики развёртывания человеческой деятельности» [4, с. 278].

В связи с внедрением ЭСО в современный образовательный процесс важен и ещё один аспект: от учителя начальных классов требуется тщательная подготовка и строгое выполнение ряда требований. К ним относятся: педагогические, технические, эргономические, эстетические [1, с. 13]. Заострим внимание на технических: адекватность использования средств мультимедиа и качество мультимедиа-компонентов, доступность с различных моделей ПК, качественность программной реализации. Это также должен учитывать учитель, если включает в структуру урока в начальной школе электронные средства обучения.

Итак, сделаем следующие выводы: разумное использование электронных ресурсов в процессе начальной языковой подготовки младших школьников позволяет сделать процесс обучения более эффективным и увлекательным, усиливает мотивацию учеников к усвоению новой области знаний, способствует лучшему запоминанию учебного материала, стимулирует познавательную активность, предоставляет индивидуальную траекторию обучения.

Список цитированных источников:

1. Потапенко, Н.И. Электронные средства обучения / Н.И. Потапенко. – 2-е изд. – Минск: РИПО, 2005. – 69 с.
2. Загвязинский, В.И. Информационные технологии в образовании (В.И. Загвязинский) Теория обучения: Современная интерпретация. – М.: Академия, 2011. – С.116–126.
3. Тиринова, О.И. Проблемы использования информационно-образовательных ресурсов в начальном образовании (О.И. Тиринова // Подготовка учителя начальных классов: проблемы и перспективы: матер. II Междунар. Научно.-практ. конф., Минск, 24 нояб. 2012. – Минск. БГПУ, 2012. – 386 с.
4. Матрос, Д.И. Управление качеством образования на основе новых информационных технологий) Д.Ш. Матрос // Управление качеством образования; под. ред М.М. Поташника. – М., 2000. – с. 274–313.

## **ФОРМИРОВАНИЕ СИНТАКСИЧЕСКОГО СТРОЯ РЕЧИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ РУССКОМУ ЯЗЫКУ**

**Короткина О.П.**, учащаяся 4 курса  
(г. Орша, Оршанский колледж ВГУ имени П.М. Машерова )  
Научный руководитель – Григорович Н.П., преподаватель

Работа по развитию речи в начальной школе в соответствии с программой осуществляется в ходе изучения всех разделов начального курса языка. Однако традиционно под развитием речи подразумевается в основном обогащение, уточнение словаря учеников, расширение знаний о лексике, а также развитие связной речи. Гораздо меньше внимания в современной школьной практике обращается на системную деятельность по формированию синтаксического строя речи обучающихся.

В современной методике русского языка под синтаксическим строем речи понимается «интегральное качество речи, в котором проявляется уровень общей образованности и культуры личности, ее способности овладеть знаниями и воплотить полученные знания в своей деятельности» [1, с. 9]. Г.А. Фомичева, Е.С. Грабчикова указывают, что синтаксически строй речи также определяется как способ выражения грамматических отношений между словами в составе словосочетаний и предложений, как совокупность действующих в языке закономерностей, регулирующих построение высказываний. Следовательно, с помощью понимания учениками способов выражения этих грамматических связей, активного использования в речи разных типов сочетаний слов, моделей словосочетаний и предложений и осознания языковых закономерностей, регулирующих построение текста, решается проблема формирования синтаксического строя речи. В первую очередь – в начальной школе. По мнению Е.С. Грабчиковой, именно вышеуказанное понимание определений использования методических приемов и средств изучения синтаксиса в школе, которые обеспечивают решение задач развивающего обучения [2, с.19]. Целенаправленная деятельность по речевому развитию учащихся на практике имеет цель выработать у детей осмысленное употребление изученных языковых единиц (слов, словосочетаний, предложений) как в устной, так и в письменной речи. Поэтому, как показывает анализ новых учебников по русскому языку, весь материал строится на синтаксической основе: работа над предложением и словосочетанием проходит через все темы, касается лексической, орфографической, грамматической, фонетической сторон, т.е. становится частью каждого урока. Синтаксис как раздел грамматики рассматривает законы и правила соединения слов в словосочетаниях и построение предложений. Соответственно, предметом синтаксиса является изучение этих правил и способов соединения слов, а также изучение типов словосочетаний и предложений, их языкового строения, функций и условий употребления, законов их развития. К синтаксическим нормам относятся нормы построения предложения, связи слов его структуре и оформлении всех видов подчинительной связи [3, с. 20].

В связи с указанным работа над предложением в начальных классах должна строиться на основе двух подходов: языкового (грамматического) и речевого. И учебный материал на уроках должен быть построен на их взаимодействии. Учителя – практики должны помнить, что речевой подход выражается в обучении нормам построения предложений, обогащении речи различными синтаксическими конструкциями, развитии интонационных умений. Грамматический подход предполагает осознание учениками предложения как единицы речи, которая выражает законченную мысль.



В ходе исследования мы опирались на анкетирование опытных учителей, опрос учащихся колледжа выпускного курса, анализ пробных уроков практикантов и школьных учителей. Это позволило сделать некоторые выводы в отношении выбора методики работы по формированию синтаксического строя речи школьников.

1. Учителю необходимо постоянно следить за употреблением словосочетаний, проводить работу по исправлению нарушения норм синтаксической сочетаемости слов. Например, при анализе предложений постоянно обращается внимание на то, как правильно употреблять данные словосочетания. Для этого целесообразно акцентировать внимание на падежных формах существительных и предлогах, которые с ними употребляются. Уместны и такие вопросы:

- *Всегда ли вы говорите «слепил из пластилина», «пришёл из школы», «смеялся над шутками», «смеялся над собой»?*

- *Как эти словосочетания звучат по-белорусски?*

Целесообразен и прием комментирования. Учитель дает установку на контроль со стороны всех учащихся за ходом комментирования и коррекцию ошибок и неточностей.

2. В связи с влиянием норм белорусского языка в речи младших школьников встречается много нарушений синтаксических норм сочетания слов. Для детей часто является проблемой выбор нужного предлога для составления словосочетания «*глагол + предлог + существительное*»: *куда? – в, откуда? – из (в магазин – из магазина, из школы; на ветку – с ветки, на стадион – со стадиона)*

3. Важно также учить синтаксическому разбору. Сначала дается характеристика предложения по цели высказывания и по интонации, затем по вопросам и по смыслу выделяются главные члены, подчеркиваются, а затем выписываются все словосочетания вместе с вопросами:

*Здесь живут крупные совы.*

*совы (какие?) крупные*

*живут (где?) здесь*

4. Восстановление деформированных предложений. Данную работу проводят многие учителя. Однако в ходе ее организации следует акцентировать внимание учащихся на следующем алгоритме:

- внимательно прочитать слова в строке;
- найти подлежащее и сказуемое;
- дополнить их второстепенными членами с помощью вопросов;
- составить предложение устно;
- рассмотреть все возможные варианты;
- записать в тетрадь;
- подчеркнуть главные члены.

5. Соблюдение правильного порядка слов в предложении. Эту работу необходимо вести постоянно, при этом учитель обращает внимание учеников на такие особенности:

- определение обычно предшествует определяемому слову (*красное платье, большой дом, моя книга*);
- в словосочетаниях со связью управления главное слово располагается перед зависимым (*отдал маме, рассказал историю, оторвал от края*);
- примыкающее наречие чаще ставится перед глаголом, прилагательным или другим наречием (*медленно падаю, очень яркий, довольно неожиданно*).

6. Учителя часто используют такой прием, как распространение предложений, состоящих из главных членов. При этом эффективность данного приема будет значительнее, если сначала ученики сделают самостоятельные выводы о значении второстепенных членов после сравнительного наблюдения и анализа нераспространенных и распространенных предложений. Второстепенные члены предложений помогают автору глубже раскрыть свою мысль, ярче и точнее передать явления действительности.

Таким образом, формирование синтаксического строя речи предполагает комплексную работу над словосочетанием и предложением. Но данная работа не может ограничиваться рамками одного раздела. Она должна стать элементом не только грамматики и правописания, но и уроков литературного чтения, уроков развития речи. Речевые,

коммуникативные умения и языковые способности младших школьников успешно развиваются при условии изучения текстовых понятий, синтаксических единиц и лексических средств языка не только с точки зрения единства их роли и функционирования в процессе устной и письменной коммуникации.

Список цитированных источников:

1. Фомичева, Г.А. Работа над словосочетанием и предложением в начальных классах / Г.А. Фомичева. – М., 1981. – 159 с.
2. Грабчикова, Е.С. Методика работы по развитию речи во 2-4 классах / Е.С. Грабчикова. – Минск, 2010. – 158 с.
3. Грабчикова, Е.С. Уроки во II классе. Предложение. Текст / Е.С. Грабчикова // Пачатковая школа. – 2012. - №4. – с.19–23 .

## **ФОРМИРОВАНИЕ СПОСОБОВ УСВОЕНИЯ СОЦИАЛЬНОГО ОПЫТА У УЧАЩИХСЯ ВСПОМОГАТЕЛЬНОЙ ШКОЛЫ НА УРОКАХ ПО ППД**

**Кухаренко Т.С.**, аспирант

(г. Минск, Научно-методическое учреждение «НИО»)

Научный руководитель – Шинкаренко В.А., канд. пед. наук, доцент,  
заместитель директора по научной работе ИПК и П УО «БГПУ имени Максима Танка»

Усиление социальной направленности системы образования [1] выделяет своеобразную готовность к жизни современного образованного человека, а именно, способность действовать, принимать решения, строить отношения с разными людьми, находить необходимую информацию и успешно пользоваться ею, т.е. его успешную социализацию, как приоритетное направление. Известно, что в процессе социализации ребенок осваивает и активно воспроизводит общественный социальный опыт, приобретает необходимые для жизни в социуме знания, навыки взаимодействия со сверстниками и взрослыми, учится ориентироваться в системах социальных норм и правил.

Понятие «социальный опыт» в сфере научных знаний определяется неоднозначно, что указывает на сложность исследуемого феномена. В социологии социальный опыт определяется как ведущая социологическая характеристика личности в конкретной социальной структуре (И.С.Кон, А.Г.Харчев). Социальная психология раскрывает сущность социального опыта через систему социальных отношений личности (Г.М.Андреева, Б.П.Парыгин, А.В.Петровский). Общая психология характеризует социальный опыт, центрируя внимание на механизмах психического развития личности, определенности самого субъекта, его внутренней позиции (К.А.Абульханова-Славская, А.Г.Асмолов, Л.И.Божович, Л.С.Выготский). В педагогике социальный опыт рассматривается как результат действия ребенка, активного взаимодействия с окружающим и миром. Как указывает Н.Ф.Голованова, овладение социальным опытом связано не просто с усвоением суммы определенных знаний, навыков, а овладением тем способом деятельности и общения, результатом которого он является.

Мы под социальным опытом в данном исследовании понимаем: овладение учащимися соответствующими умениями, применительно к содержанию образовательной программы специального образования для учащихся, которая реализуется во втором отделении вспомогательной школы.

Актуальность рассмотрения проблемы становления социального опыта у учащихся с интеллектуальной недостаточностью, в настоящее время связано с потребностью в экспериментальных данных по ряду аспектов, таких как, выявление роли и содержания специально организованного учебно-воспитательного процесса в формировании способов усвоения социального опыта у учащихся с интеллектуальной недостаточностью; проявление показателей детского социального опыта, сложившегося в определенной микросреде и др.

Важнейшей составляющей механизма становления социального опыта ребенка выступает деятельность. Имея в виду детей второго отделения вспомогательной школы, в первую очередь следует говорить об игре, как ведущей детской деятельности и продук-

тивных видах деятельности (конструктивной, изобразительной), оказывающих, наряду с игровой деятельностью, в этот период наибольшее влияние на развитие психики ребенка. Однако, накопление социального опыта возможно не во всякой деятельности. Так ребенок может присутствовать на занятии по конструированию или лепке (аппликации, рисованию), манипулировать учебно-наглядным материалом, но при этом не наращивать свой социальный опыт. Здесь необходимо отметить, что только при обеспечении специальных педагогических условий развертывания в первую очередь игровой, либо продуктивной деятельности, можно обеспечить успех социализации ребенка. К этим условиям относятся:

- обеспечение личной заинтересованности ребенка в деятельности;
- осознание ребенком социальной значимости результатов своей деятельности;
- обращение к прошлому опыту, когда ребенку необходимо воспроизвести ту или иную жизненную ситуацию с опорой на впечатления повседневной жизни;
- активизация детской деятельности на основе ее планирования;
- привлечение детей к обсуждению различных вариантов участия в деятельности;
- развитие навыков самоконтроля и самооценки по процессу и результату деятельности;

- формирование у детей потребности в сотрудничестве, навыков взаимопомощи др.

Специально организованный учебно-воспитательный процесс формирования способов усвоения социального опыта у учащихся с интеллектуальной недостаточностью подразумевает знание и учёт педагогом психолого-педагогических механизмов их становления.

В олигофренопедагогике особенности овладения детьми способами усвоения социального опыта и методика коррекционно-развивающей работы в данном направлении наиболее полно представлена С.И. Давыдовой, А.А. Катаевой и Е.А. Стребелевой [2]. Ими описываются способы усвоения общественного опыта. В этой связи укажем, что понятия социальный опыт и общественный опыт совпадают в своем значении, т.к. слова «социальный» и «общественный» – синонимы. Способы усвоения общественного опыта весьма разнообразны, сюда можно отнести: совместные действия взрослого и ребенка; употребление жестов, особенно указательного («жестовая инструкция»), подражание действиям взрослого; действия по образцу; действия по речевой инструкции; поисковые способы ориентировки.

Начало овладения способами усвоения общественного опыта совпадает с появлением у детей с нарушениями интеллекта направленности на выполнение требований, предъявляемых к ним обществом. Невозможность выполнить эти требования при отсутствии подлинного сотрудничества со взрослым ведет к возникновению разных типов приспособлений, как в деятельности, так и в поведении ребенка. Эти приспособления далеко не всегда адекватны и не всегда дают ребенку желаемый эффект. Так, в плане усвоения знаний и умений у них появляется поведение, которое мы условно называем «тупиковым подражанием». Оно появляется наряду с подлинным, продуктивным подражанием, или даже раньше него. Это эхоталличное повторение жестов, действий и слов взрослого без понимания их смысловой нагрузки. Например, вместо выполнения просьбы дать игрушку ребенок повторяет жест «дай» или указательный жест взрослого. Например, при попытке выполнить задание есть ложкой ребенок берет в кулачок черенок ложки и бьет ею по тарелке с супом, разбрызгивая его вокруг себя. Это не баловство, а желание действовать по образцу.

В учебных программах для вспомогательной школы упоминается о том, что на уроках предметно-практической деятельности (ППД) дети знакомятся с материалами, их свойствами и назначением, учатся их узнавать, различать и называть, усваивают доступные приёмы их обработки. Дети учатся правильно пользоваться инструментами, практически осваивают правила техники безопасности при работе с ними, овладевают основами трудовой культуры. Уроки ППД способствуют формированию мотивационной готовности к трудовому обучению, развитию произвольности (формированию умений подражать действиям взрослого, действовать по показу, образцу, словесной инструкции, подчинять свои действия заданному правилу) [3].

Проведенные нами наблюдения за учащимися второго отделения вспомогательной школы на уроках ППД, показывают, что для них типичны затруднения, которые выявляются у необученных детей с легкой интеллектуальной недостаточностью в дошкольном

возрасте. Характерным является то, что ребенок в лучшем случае ориентируется на знакомую ситуацию. Это явление описано А.А. Катаевой и Е.А. Стребелевой: «Например, если предложить ребенку поставить ряд матрешек по росту, то он, как правило, стремится собрать матрешку, т.е. совершить привычное действие. При этом может исправлять действия взрослого, подсказывая ему привычные действия с этой игрушкой. Это свидетельствует о том, что этот ребенок не действует ни по подражанию, ни по образцу, ни по речевой инструкции» [2, с. 93].

В особенности эти затруднения ярко проявляются у учащихся 1-го класса. При фронтальной работе учителя с классом использование показа новых для учащихся простейших действий, образцов (построек, аппликаций и др.) и речевых инструкций (даже если они содержат указание всего на одно-два действия) часто не приносит нужного результата. Возникает необходимость поочередной индивидуальной работы с учащимися, что снижает плотность и эффективность урока. Относительно более успешно выполняются отдельные хорошо заученные действия в многократно повторяющихся ситуациях.

Так, учащийся, овладев действиями с элементами набора мозаики (взять элемент, вставить его ножку в отверстие панели), в дальнейшем стереотипно применяет их, заполняя пространство внутри заданного контура геометрических фигур. Однако при выполнении подобного задания по подражанию действиям учителя (взять элемент определенного цвета, вставить его ножку в определенное отверстие панели) он выполняет действия не ориентируясь на признак цвета. При выполнении заданий по образцу типичным является то, что учащийся даже не обращает на него внимания, а при подключении речевой инструкции ее требования не выполняет либо выполняет частично (ребенок берет элемент любого цвета, а не тот, который назвал учитель).

Следует подчеркнуть, что не только усложнение, но даже любое изменение заданий, которые предлагаются учащимся второго отделения вспомогательной школы, требует значительной подготовительной работы. Мы наблюдали учащихся, которые умеют различать предметы по признакам формы, цвета, размера и освоили нанизывание на шнур бусинок одного размера, чередующихся по цвету. Однако при сборке по образцу бус из элементов одного цвета, чередующихся по размеру, учащиеся на этот признак не ориентировались и нуждались в оказании помощи в виде словесных указаний учителя, подкрепленных показом конкретных действий. Основным средством формирования у учащихся второго отделения вспомогательной школы умений действовать по подражанию педагогу, по образцу, по речевой инструкции является система постепенно усложняющихся заданий. В определенной мере ориентиром для построения системы таких заданий служит учебная программа «Предметно-практическая деятельность» для I–V классов второго отделения вспомогательной школы [3]. Ее разделом «Предметно-практические действия» предусмотрено обучение подражанию действиям рук и действиям с предметами. Все разделы указанной программы предусматривают также обучение работе по образцу. Содержание заданий конкретизируется в пособиях для учащихся (Н.В. Гальская, Л.М. Сахар). Однако их выполнение не обеспечивает количества упражнений, необходимых для овладения учащимися формируемыми умениями. Кроме того, без ответа остается вопрос о формировании у учащихся умения выполнять действия по речевой инструкции. Поэтому задача подбора заданий решается главным образом самим учителем. Подбор заданий, при выполнении которых у учащихся формируются умения действовать по подражанию педагогу, по образцу, по речевой инструкции, нужно осуществлять, обеспечивая необходимую вариативность заданий. Например, если учащиеся выполняют выкладывание на полосе картона орнамента из геометрических фигур, чередующихся по цвету, то на протяжении серии уроков им предлагаются разные сочетания цвета при использовании одной и той же фигуры (например, круга), а затем и других фигур (квадрат, треугольник).

Особое значение мы придаем использованию разнообразных материалов, которые предлагаются учащимся при выполнении заданий. В этой связи нужно указать, что учебная программа по предметно-практической деятельности предусматривает использование игрушек, бытовых предметов, счетных палочек, строительных материалов, мозаики, пластических и природных материалов, бумаги и фольги, ниток и ткани. Но при этом важно

обеспечить занятия разными наборами игрушек, других предметов и материалов. Важно иметь для занятий двухместные, трехместные, четырехместные, пятиместные матрешки, наборы мозаики из элементов разной формы и (или) размера, наборы настольного и напольного строительного материала, разные виды бумаги и т.д. Это необходимо для того, чтобы формируемые умения были не ситуативными, а обобщенными.

Таким образом, на основании вышеизложенного можно сделать вывод, что формирование способов усвоения социального опыта у учащихся второго отделения вспомогательной школы следует рассматривать как необходимое направление коррекционно-развивающей работы с ними. Только при наличии подлинного сотрудничества взрослого с ребенком можно научить его учиться и, в первую очередь, овладевать способами усвоения общественного опыта.

Список цитируемых источников:

1. Кодекс РБ «Об образовании» от 13 января 2011 г. № 243-З
2. Катаева, А.А. Дошкольная олигофренопедагогика: Учеб. для студентов пед. учеб. заведений / А.А.Катаева, Е.А.Стребелева – М.: Владос, 1998. – 207 с.
3. Учебная программа для 2-го отделения вспомогательной школы. Предметно-практическая деятельность. I–V классы. – Минск: Национальный институт образования, 2008. – 32 с.

## **К ПРОБЛЕМЕ ЭФФЕКТИВНОСТИ КОМПЬЮТЕРНЫХ ИННОВАЦИЙ В ОБУЧЕНИИ ШКОЛЬНИКОВ**

**Лазуков С.А.**, студент 6 курса

(г. Витебск, ВГУ имени П.М. Машерова)

Научный руководитель – Дьяченко Л.С., канд. пед. наук, доцент

Компьютеры и мобильные телефоны играют значительную роль в жизни современного ребенка. Дети растут в мире, где компьютер и телефоны - такая же привычная вещь, как телевизоры, бытовая техника, электричество. То, что совсем недавно казалось чем-то неизвестным, сегодня воспринимается обычной вещью, а многие считают, что чем раньше ребенок овладеет современной техникой, тем лучше ведь эпоха, в которую мы живем, требует от детей новых навыков - таких, как способность получать, оценивать и интерпретировать большое количество информации, а это невозможно без компьютера и современного телефона, которые стали основным средством получения информации и общения? Плоды цивилизации глубоко проникли во все сферы жизни подрастающего поколения - в том числе и школьную [1].

Многие ученые уверены, что компьютерная техника приносит пользу и положительно влияет на развитие детей, создано большое разнообразие специальных обучающих программ – для дошкольников, школьников. Установлено, что многие навыки с помощью компьютера дети овладевают быстрее, а зачастую лучше, чем при обычном обучении [2].

Однако сможет ли компьютер и мобильный телефон научить общаться, расширить кругозор, способствовать успеваемости, сформировать мировоззрение, выражать самостоятельно свои мысли, заменить библиотеки и учителя, выработать целеустремленность и усидчивость, сможет ли привить человеческие качества будущему гражданину – вопрос спорный.

Последствия негативного влияния компьютера на ребенка проявляется в общении с другими людьми. Если раньше ребенок, который имел определенные трудности в общении с другими людьми, мог как-то изменить себя и предпринять какие-либо шаги для сближения, то сегодня ситуация совсем другая [3].

Чтобы забыть о своих проблемах, можно просто с головой уйти в компьютер, найти себе друзей в интернете и общаться на условиях анонимности. Нет необходимости подстраиваться под окружающих людей, можно вести себя так, как хочется. Дети понимают, что их не узнают и не осудят строгим за нехорошее поведение. А что будет в дальнейшем? Кем вырастет этот ребенок? Как он сможет жить и работать? Будет ли что-нибудь иное кроме своего «Я» и боязни смотреть в лицо действительности? [4].

Исследования показывают, что современная техника снижает кругозор ребенка - ведь когда детям предлагается алгоритм действия, совсем не нужна фантазия. После длительного использования видео-средств дети перестают думать и фантазировать. Кроме того, постоянно работая с мышкой, теряется возможность получать сенсорный опыт и развивать [мелкую моторику рук](#), а это не так уж и полезно для развития речи и правильного произношения. В таком случае совсем необязательно прилагать усилия для собственного развития – все необходимые тебе кто-то предложит. Решение будет найдено, но будет ли оно соответствовать нормам общества и определять правильность становления личности - об этом учащиеся не задумываются. Что было если б Толстой или Достоевский писали свои романы по указке или алгоритму?

Негативный эффект, вызванный доступностью компьютера, был признан вполне заметным. Было выявлено, что снижение успеваемости наблюдается у детей из бедных и неблагополучных семей, получивших доступ к компьютеру.

Немногие школьники используют компьютер для решения задач и поиска в Интернете полезной информации. Большинство подростков предпочитают проводить время на развлекательных сайтах, играть в игры и общаться с друзьями [5].

Ученые утверждают, что компьютеры чаще используются «по назначению» в благополучных семьях, в которых родители уделяют достаточное внимание воспитанию своих детей. В свою очередь, подростки из неблагополучных семей чаще бывают предоставлены сами себе, никто не объясняет им, что компьютер можно использовать не только для игр, но и для выполнения домашних заданий.

Негативное влияние компьютера на ребенка проявляется в неправильном восприятии картины мира. Длительное нахождение за компьютером приводит к тому, что ребенок начинает смотреть на все реальное как на нечто агрессивное и жестокое, многие дети перестают эту реальность замечать. Сможет ли такой ребенок полностью усваивать программу в школе, воспринимать доводы и замечания учителя и классного руководителя? Скорее всего, нет.

Необходимые знания будут подменены виртуальностью слабо граничащей с психикой ребенка.

Длительное нахождение учащихся за компьютером наносит духовный вред: происходит перестройка сознания в сторону дисгармоничного мировоззрения, что побуждает и насаждает в детской душе страсти гнева, зависти. От природы ребенку даны любовь и гармония, а ведь злоба и агрессия ему не присущи, и если он увлечен компьютером, это говорит, прежде всего, о том, что он ушел от своей сути [6].

У ребенка быстро формируется психологическая зависимость, он отдаляется от общения с взрослыми в семье, со сверстниками. Такой ребенок живет в иллюзорном мире и не принимает реальной жизни, требующей даже от детей самоотдачи, целеустремленности от других видов деятельности, которые более полезны для развития личности.

Можно ли представить, как выглядит «компьютерное» изучение литературы. Биографию писателя можно изучить по материалам энциклопедий и других источников в интернете. А получится ли критическим ее осмысление? Кто поможет ученику разобраться в потоке информации? Кому он выскажет своё мнение? Своему виртуальному другу в интернете, с таким же жизненным опытом, как и он сам? [7].

С кем поделится впечатлениями, нахлынувшими на него чувствами после прочитанного? Сможет ли учащийся разобраться в исторической эпохе, в которой происходило создание произведения того или иного автора? Понять психологическое состояние писателя и его героя? Самостоятельно оценить авторскую позицию, выражать свое мнение? Для того чтобы понять и оценить произведение, необходимо много знать, разбираться в истории, психологии, этике, законах развития искусства, философии этнокультурных традициях. По силам ли это всё одолеть ученику без помощи учителя?

Так ли хороша вся эта «красота» без живого общения?

Вы мыслите жизнь без учителя?

Проводились различные исследования, например, были собраны две группы детей: одна не зависела от компьютера, а другая днями просиживала возле монитора. В итоге первая группа нарисовала яркий и красочный мир, с изображением деревьев, людей, солнца, вот в рисунках второй группы четко прослеживались признаки повышенного беспокойства, жестокости и страха. Некоторые дети даже изображали оружие и мертвецов. [8]

Вряд ли такой взбудораженный ребенок будет правильно понимать происходящее. Есть мнение, что усидчивость, старательность и прилежность будут поглощены и желание сменить учебу на монитор станет доминировать [9].

Как показывают данные, учащиеся не умеют дозировать нахождение за компьютером и мобильным телефонам. А это в свою очередь сказывается на здоровье - больной ребенок вряд ли сможет хорошо учиться [10].

По данным медосмотра наблюдается тенденция увеличения роста заболеваемости органа зрения, опорно-двигательной системы.

Число компьютеров у учеников дома в %		Заболеваемость детей в %	
		Сколиоз	Снижение зрения
2010 год	55%	20 %	18 %
2011 год	63%	31%	24%
2012 год	81%	40%	36 %

При таком темпе со времен здоровых детей не останется.

Исследуя литературу по вопросу влияния компьютера на успеваемость учащихся и становление можно сделать вывод, что в целом он расхолаживает детей, приучает получать все готовое и сразу, зачастую это неосознанно списанная информация [11]. Статус библиотек у современных детей низок – ведь нажать на кнопку дома проще, чем идти искать информацию, общаться на мало интересующие темы с библиотекарями, правильно задавать вопросы и часами перелистывать страницы. Значит, умения находить себя в социуме и достойно принимать проблемы крайне малы.

Список цитируемых источников:

1. Ермилова, И.А. Собираетесь в школу? Тренируйте глаза! / Ермилова И.А.: Здоровье школьника, 2008. – № 8. – С. 56.
2. Фомичева, Ю.В., Шмелев А.Г., Бурмистров И.В. Психологические корреляты увлеченности компьютерными играми / Вестник МГУ. Сер 14. Психология, 1991. – № 3. – С. 27–39.
3. Шапкин, С.А. Компьютерная игра: новая область психологических исследований / Психологический журнал, 1999, том 20, №1 С.86-102.
4. Гриффит, В. Виртуальный мир рождает реальные болезни / Финансовые известия, 1996. В. 54, № 183.
5. Борытко, Н.М. Досуг в пространстве воспитания / Внешкольник, 2002. – № 6. – С. 15–22.
6. Караковский, В.А. Стать человеком. Общечеловеческие ценности - основа целостного учебно-воспитательного процесса. Москва, 1993 г. – 103 с.
7. Прибылова, Ю.О. Психологические проблемы современных школьников в области информационных технологий/Естествознание в школе, 2005. – № 4. С. 35–39 с.
8. Сонькин, В.Н., Чем занимаются наши дети / Здоровье детей, 2003. – № 21. – 5–10 с.
9. Викентьева, А.Б. Компьютер как диагноз / Культура, 2000. №13
10. Новосельцев, В. И. Компьютерные игры: детская забава или педагогическая проблема? / Директор школы. – 2003. - № 9.
11. Розин, В. М. Культурная деятельность подростка в контексте современной подростковой культуры / Школьные технологии, 2000. – № 5.

## ПРИМЕНЕНИЕ БЛОКОВ ДЬЕНЕША В ПРОЦЕССЕ МАТЕМАТИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

**Левчук З.К.**, канд. пед. наук, доцент  
(г. Витебск, ВГУ имени П.М. Машерова)

**Введение.** Актуальность проблемы математического развития детей дошкольного возраста обусловлена необходимостью совершенствования подготовки воспитанников дошкольных учреждений к обучению в школе. Многие педагоги основное внимание обращают на формирование математических знаний детей и затрудняются в осуществлении целенаправленного процесса их математического развития.

Цель нашего исследования – оказать помощь воспитателям дошкольных учреждений в организации систематической работы по математическому развитию детей. Для этого проанализировать логические приемы, вычленив составляющие их умения, и раскрыть возможности использования блоков Дьенеша в овладении этими умениями.

Для реализации цели исследования использовались труды педагогов, психологов, методистов. Работа выполнена с применением методов сравнительно-сопоставительного анализа и обобщения научной литературы, а также эмпирических методов.

**Основная часть.** 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 ребёнка и его способности к математическому познанию действительности» [1, 44].

А. А. Столяр подчеркивал, что одним из направлений «современной концепции обучения самых маленьких детей не менее важным, чем арифметические операции, для подготовки их к усвоению математических знаний является формирование логического мышления» [2, 277]. При этом результатами математического развития воспитанников являются: сформированные у них приёмы умственной деятельности (анализ, синтез, абстрагирование, обобщение, сравнение, классификация); умения строить индуктивные и дедуктивные рассуждения;...,целенаправленность, организованность, активность, критичность математического стиля мышления [3, 46-47]. То есть математическое развитие детей обеспечивает их личностное совершенствование, что в сочетании с нравственным воспитанием служит гуманизации дошкольного образования.

Дошкольники с высоким уровнем математического развития быстрее запоминают материал, уверены в своих силах, легче адаптируются в любой обстановке, лучше подготовлены к школе.

К 5-7-ми годам ребенок на элементарном уровне в состоянии овладеть такими приемами логического мышления, как сравнение, анализ, классификация, обобщение, систематизация, умения строить умозаключения при условии целенаправленной организации процесса математического развития детей в образовательной области «Элементарные математические представления».

Исследование показывает, что большое значение имеет применение логических блоков Дьенеша. Золтан Дьенеш – автор методики – всемирно известный венгерский профессор, математик, специалист по психологии, создатель прогрессивной авторской методики обучения детей – «Новая математика», в основе которой лежит обучение детей посредством увлекательных игр с использованием специально созданных логических блоков, которые представляют собой набор из 48-ми геометрических фигур. В зависимости от игровой ситуации блоки называются различными объектами из окружения детей: цветы, грибы, машинки и др.

Для формирования приема сравнения, направленного на установление признаков сходства и различия между предметами и явлениями, педагог помогает воспитаннику овладеть умением выделять свойства объекта на основе сопоставления его с другим объектом. С этой целью задается признак, например, дать Мишке все большие блоки. Сначала детьми проверяется наличие или отсутствие этого признака у каждого элемента множества, а затем они выделяются и объединяются в группу по признаку «большие».

Для формирования умения определять общие и отличительные признаки сравниваемых объектов проводится сравнительный анализ выделенных свойств и находить сначала их отличия, а затем их общие свойства. При этом сначала определяются общие свойства у двух предметов, а затем – у нескольких. С этой целью дети рядом с большим красным квадратом ставят большой красный круг и доказывают, по каким признакам эти фигуры не «дружат» или «дружат».

Блоки Дьенеша помогают формировать умение отличать существенные и несущественные признаки объекта. Например, собирая для Зайки все треугольники-морковки разного цвета, показываем, что общим и существенным признаком является форма, а общим, но не существенным признаком всех треугольников является цвет.

В соответствии с наиболее существенными признаками выполняется классификация – мысленное распределение предметов по классам. Классификация предполагает использование приемов сравнения и обобщения. Обобщение – это мысленное объединение предметов или явлений по их общим и существенным признакам.



Для овладения приемами обобщения и классификации ребенок сначала овладевает умением относить конкретный предмет к заданной взрослым группе и выделять из общего понятия единичное. Поэтому сначала дети на занятиях по формированию элементарных математических представлений овладевают обобщающим словом: «многоугольники». А затем треугольник относят к группе многоугольников или выделяют из общего понятия многоугольников единичное, например, квадрат.

Классификация предполагает умение распределять предметы по группам. С помощью блоков Дьенеша можно организовать их распределение по различным основаниям. При этом под основанием классификации понимается признак элементов, по которому можно данное множество поделить на классы. Поэтому блоки можно классифицировать по форме, размеру, цвету, толщине.

Классификацию можно проводить не только с заданием основания, но и с поиском основания детьми. В этом случае педагог задает количество групп, на которые следует разделить множество предметов.

Блоки Дьенеша позволяют учить детей систематизировать объекты – располагать их в определенном порядке, устанавливать между ними последовательность. Большое значение при выполнении систематизации имеет сериация объектов. При этом под сериацией понимаем построение упорядоченных возрастающих или убывающих рядов по выбранному признаку (протяженности, массе, интенсивности окраски и др.).

Для осуществления сериации сначала формируется умение находить закономерность расположения объектов, упорядоченных по одному признаку и расположенных в одном ряду. Более сложным является формирование умения находить закономерность расположения объектов, упорядоченных на основе двух и более признаков. С этой целью дети строят дорожки для сказочных героев из блоков, отличающихся по форме и количеству, или количеству и размеру, цвету и толщине и др.

**Выводы.** Таким образом исследование показывает, что большое значение в математическом развитии детей дошкольного возраста имеет специальная работа по применению блоков венгерского ученого Дьенеша, способствующая овладению приемами логического мышления, развитию математической речи дошкольников.

Список цитируемых источников:

1. Белошистая А. В. Формирование и развитие математических способностей дошкольников: Вопросы теории и практики. – М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2003. – 400с.
2. Формирование элементарных математических представлений у дошкольников: Учеб. пособие для студентов пед. ин-тов по спец. № 2110 «Педагогика и психология (дошк.)» / Р. Л. Березина, З. А. Михайлова, Р. Л. Непомнящая и др.; Под ред. А. А. Столяра. – М.: Просвещение, 1988. – 303с.
3. Белошистая А.В. Методика обучения математике в начальной школе. – М.: Гуманитар. изд. центр ВЛАДОС, 2005. – 455 с.

## **РАЗВИТИЕ ТВОРЧЕСКОГО ПОТЕНЦИАЛА СТАРШЕКЛАССНИКОВ ПОСРЕДСТВОМ ТЕАТРАЛЬНОГО ИСКУССТВА**

**Мартинovich Н.Е.**, старший преподаватель  
(г. Витебск, ВГУ имени П.М. Машерова)

**Введение.** В условиях развития современного общества наблюдается тенденция престижа интеллекта и научных знаний. Педагогическая установка направлена, в первую очередь, на развитие логики и мышления, а уж во вторую очередь на эмоционально-духовное развитие подрастающего поколения.

Современные дети быстрее решают логические задачи, чем их сверстники 8-10 лет назад, однако, они постепенно утрачивают способность восхищаться, удивляться, сопереживать. Все чаще они проявляют равнодушие, черствость, их интересы однообразно-ограничены. Как правило, такие дети смотрят на мир не как творцы, а как потребители.

Поэтому, одной из наиболее актуальных проблем современного образовательного пространства является формирование и развитие творческой личности. Обладая огром-

ной силой нравственно-эстетического воздействия на человека, театр является действенным средством оказывающим влияние на формирование воли, характера и личности в целом. В научной литературе получили обоснования такие показатели творческого развития в условиях самодеятельного коллектива, как развитие эмоциональной сферы личности (М.Е.Ершов, П.М.Якобсон), привнесение новизны и оригинальности (В.Г.Кузнецов), расширение культурных ценностей (В.В.Савельев) и другие.

**Основная часть.** Анализ педагогических и психологических исследований показывает, что театральное искусство позволяет развивать у старшеклассников не только сенсорную и общую культуру, но и их познавательную активность, зрительную память, наблюдательность, аналитическое и образное мышление. В творческой деятельности преодолевается эгоизм, удовлетворяется и развивается потребность в уважении к окружающим, происходит осознание собственной значимости, формируется чувство ответственности за других. Привлечение старшеклассников к театральной деятельности оказывает влияние на усвоение ими жизненного и социального опыта, тем самым оказывая влияние на формирование системы общечеловеческих ценностей.

С древних времен использовались различные формы театрального действия, которые являлись самым наглядным и эмоциональным способом передачи знаний и опыта. Занятия сценическим искусством способствуют развитию у старшеклассников сферы чувств, учат сравнивать и анализировать, мыслить и искать пути рационального решения, развивают способность поставить себя на место другого человека.

Установка на творчество как готовность и стремление старшеклассников, участвующих в театральной деятельности, искать и создавать нечто новое возникает в тех случаях, когда оригинальность, индивидуальность, творческая самодеятельность является для них ценностью. Без творческой самостоятельности нельзя говорить о подлинном участии старшеклассников в творческом процессе.

Сложно переоценить роль учителя, пробуждающего интерес учеников к театру, как виду искусства, который включает в себя музыку, танцы, литературу, живопись. В своей деятельности, руководителю театрального коллектива, необходимо учитывать, что способность старшеклассников к творчеству может развиваться только в творческой обстановке, предполагающей разумную свободу действий, инициативу, самостоятельность, направленную на создание нового, оригинального продукта коллективного творчества.

Попытки самостоятельно создать те или иные художественные образы заставляют участника театрального коллектива изучить не только самого героя, его особенности характера, походку, речь и т.д., но и изучить тот исторический период времени, в котором живет его герой. Одним из сложных моментов творческой деятельности является умение перевоплотиться в героя спектакля, донести до зрителей основную идею постановки, научиться работать в коллективе и гармонично взаимодействовать с каждым из действующих лиц на сцене. Работа над ролью требует от участников театрального коллектива максимум отдачи, то есть это не только прочтение информации о своем герое, но и умение его «оживить» в контексте сегодняшнего времени, наделить характерными особенностями и манерами, отличающими его от других персонажей и т.д., все это требует творческого подхода.

Театр является искусством коллективным и поэтому одна из задач руководителя заключается в умении объединить старшеклассников в едином творческом процессе, научить их работать с литературным текстом, развивать творческое воображение, умение доверять своему партнеру по сцене, работать в команде, разрабатывать костюмы, декорации, заниматься подбором музыкального оформления программы и т.д.

Творческое развитие личности старшеклассника в театральной деятельности способствует формированию таких качеств как интуитивность, способность к синтезу; способность к анализу; способность репродуцировать оригинальные идеи; умение делать выводы; чувствительность к противоречиям; умение адекватно дать самооценку. Так же развиваются такие качества как искренность, целеустремленность, настойчивость, выдержка, сопереживание, сила воли, ответственность и т.п.

Театральная деятельность создает условия для эстетического осмысления окружающей среды, яркое переживание красоты делает восприятие старшеклассников творческими, ведет к активной интерпретации содержания через призму его собственного, обогащенного жиз-

нию в «театре» жизненного опыта. Накопление жизненного опыта посредством театрального искусства является одним из важных факторов воспитательного процесса.

Анализ деятельности старшеклассников, занимающихся театральным творчеством, показал, что творческое развитие личности идет от доминирования репродуктивных действий к доминированию продуктивных и оптимальному соотношению между ними. Репродуктивные действия достигают высшей степени зрелости, а продуктивные той степени накала и сосредоточенности, когда они выдвигают вперед, подчиняя себе весь процесс творчества, одухотворяя и направляя его на достижения новых результатов.

**Вывод.** Таким образом, активное и разностороннее развитие творческих способностей старшеклассников средствами театрального искусства является сложной, но важной задачей. Именно поэтому театральную самостоятельность следует рассматривать как неотъемлемую часть общей системы художественного воспитания подростков в рамках внешкольного и дополнительного образования.

## **ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ УЧАЩИХСЯ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА**

**Михайлова Е.А.**, студентка 5 курса  
(г. Витебск, ВГУ имени П.М. Машерова)

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

Без знания иностранных языков современному человеку обойтись невозможно. Родители стремятся, как можно раньше начать обучение детей иностранному языку. Раннее обучение – это очень непростое дело, которое требует большой изобретательности, новаторства и творческого подхода. Актуальность исследований в области раннего обучения иностранного языка уже на начальном этапе языкового образования состоит в том, чтобы реализовать лингвистический потенциал и привить детям любовь к английскому языку. Уже давно доказано, что чем позже ребенок начинает изучать английский язык, тем сложнее проходит процесс обучения, хотя необходимо рассматривать этот аргумент в ракурсе индивидуальных способностей каждого ребенка.

Обучение иностранному языку с первого класса связано с тем, что этот возраст является наиболее благоприятным для изучения иностранного языка: дети в возрасте семи лет отличаются особой восприимчивостью языковых явлений. Они легко и прочно запоминают небольшие по объему речевые материалы. С возрастом эти благоприятные факторы без условий развивающего обучения могут утрачивать свою силу [5, с. 5].

Методы исследования - критический анализ литературных источников, изучение и обобщение положительного опыта учителей СШ №40 г. Витебска.

Младший школьный возраст охватывает период жизни от 6 до 11 лет, когда ребенок проходит обучение в начальных классах, и определяется важнейшим обстоятельством в жизни ребенка — его поступлением в школу.

Один из итогов психического развития в период дошкольного детства – психологическая готовность ребенка к школьному обучению. Заключается она в том, что у ребенка к моменту поступления в школу складываются психологические свойства, присущие собственно школьнику. Окончательно эти свойства могут сложиться только в ходе школьного обучения под влиянием присущих ему условий жизни и деятельности. В этот период развиваются формы мышления, обеспечивающие в дальнейшем усвоение системы научных знаний, развитий научного, теоретического мышления. Происходит психологическая перестройка, требующая от ребенка не только значительного умственного напряжения, но и большой физической выносливости [2, с.123].

Как известно из психологии, каждый возрастной период характеризуется своим типом ведущей деятельности, в семилетнем возрасте происходит переход от игровой деятельности к учебной. При этом игра сохраняет свою ведущую роль. Психологи и педагоги подчеркивают, что семилеток привлекает школа, но наиболее естественным для них в

школьной жизни являются игровые элементы деятельности, непосредственный контакт с учителем и ровесниками. Возможность опоры на игровую деятельность позволяет обеспечить естественную мотивацию высказывания на иностранном языке, сделать его интересным и осмысленным. Использование игровых приемов позволяет заложить основы для формирования главных компонентов учебной деятельности: умение видеть цель и действовать в соответствии с ней, умение контролировать и оценивать свои действия и др. Важно помнить, что игра не только источник детской радости, но она и основной способ решения учебных задач. Необходимость широко использования игровых приемов диктуется и спецификой предмета: в условиях, когда все задачи контактов могут быть решены детьми на родном языке, новая игра является психологическим оправданием перехода на иностранный язык.

Развитию *мышления* в младшем школьном возрасте принадлежит особая роль. С началом школьного обучения мышление выдвигается в центр психического развития ребенка и становится определяющим в системе других психических функций, которые под его влиянием интеллектуализируются и приобретают произвольный характер. Мышление ребенка младшего школьного возраста находится на переломном этапе развития. В этот период совершается переход от наглядно-образного к словесно-логическому, понятийному мышлению, что придает мыслительной деятельности ребенка двойственный характер: конкретное мышление, связанное с реальной действительностью и непосредственным наблюдением, уже подчиняется логическим принципам, однако отвлеченные, формально-логические рассуждения детям еще не доступны [1, с. 132]. Мышление семилеток преимущественно конкретно, опирается на наглядные образы и представления. Как правило, понимание общих положений достигается лишь тогда, когда они конкретизируются посредством частных примеров. Содержание понятий и обобщений определяется в основном наглядно воспринимаемыми признаками предметов.

По мере овладения учебной деятельностью и усвоения основ научных знаний школьник постепенно приобщается к системе научных понятий, его умственные операции становятся менее связанными с конкретной практической деятельностью и наглядной опорой. Дети овладевают приемами мыслительной деятельности, приобретают способность действовать в уме и анализировать процесс собственных рассуждений. С развитием мышления связано возникновение таких важных новообразований, как анализ, внутренний план действий, рефлексия.

Младший школьный возраст имеет большое значение для развития основных мыслительных действий и приемов: сравнения, выделения существенных и несущественных признаков, обобщения, определения понятия, и пр. Несформированность полноценной мыслительной деятельности приводит к тому, что усваиваемые ребенком знания оказываются фрагментарными. Это серьезно осложняет процесс обучения, снижает его эффективность. Так, например, при неумении выделять общее и существенное у учащихся возникают проблемы с обобщением учебного материала: выделением корня в родственных словах, кратким (выделение главного) пересказом текста [2, с. 145].

Успех в учебной деятельности младшего школьника во многом зависит от наличия у него *внимания*. Особенности внимания детей младшего школьного возраста зависят от развития их нервной системы, его индивидуальных особенностей, характера, темперамента, от общего склада его личности. Смена процессов возбуждения и торможения в коре больших полушарий у младших школьников протекает сравнительно быстро. Этим объясняется то, что дети очень чутки к внешним впечатлениям, легко обращают внимание на каждый раздражитель. Поэтому возникшие в коре мозга новый очаг возбуждения заставляет ребенка отвлечься от того, на чем он был сосредоточен. Получается некоторая неустойчивость внимания, произвольное переключение его с одного предмета на другой. Детская впечатлительность приводит к тому, что внимание младшего школьника вызывается, прежде всего, ярким, образным, наглядным учебным материалом, живостью и эмоциональностью изложения. Одна из общих особенностей внимания младшего школьника — это способность легче сосредотачиваться на предметах внешнего мира, чем на собственных мыслях и представлениях. Первые месяцы обучения в школе ребенок одинаково внимателен к разным видам работы, так как его больше интересует не содержание учебного материала, а процесс учения. Но постепенно его внимание становится более

сосредоточенным при занятиях определенным учебным предметом или видом учебной работы. Это зависит от развития дифференцированных интересов ученика. Таким образом, хотя у детей большую роль играет произвольное внимание, уже в дошкольном возрасте у них начинает развиваться произвольное внимание. Оно — результат воспитания, общения детей с взрослыми, совместной с ними деятельности. Нередко детям бывает трудно поддерживать произвольное внимание не только потому, что они не привыкли к волевым усилиям: у них отсутствует еще умение работать терпеливо, не спеша. Это особенно чувствуется, когда дети должны вникать в условие задачи. Учебные задания, как на уроке, так и дома не могут быть выполнены, если на них не сосредоточиться. Постепенно ученик привыкает работать внимательно, у него развивается произвольное внимание [4, с. 135].

*Память* младшего школьника — первостепенный психологический компонент учебной познавательной деятельности. Кроме того, память может рассматриваться как самостоятельная мнемоническая деятельность, направленная специально на запоминание. В школе ученики систематически запоминают большой по объему материал, а потом его воспроизводят. Не владея мнемонической деятельностью, ребенок стремится к механическому запоминанию, что вообще не является характерной особенностью его памяти и вызывает огромные затруднения. Устраняется этот недостаток в том случае, если учитель обучает его рациональным приемам запоминания. Исследователи выделяют два направления в этой работе: одно — по формированию приемов осмысленного запоминания (расчленение на смысловые единицы, смысловая группировка, смысловое сопоставление и т.д.), другое — по формированию приемов воспроизведения, распределенного во времени, а также приемов самоконтроля за результатами запоминания [4, с. 29].

Мнемоническая деятельность младшего школьника, как и его учение в целом, становится все более произвольной и осмысленной. Показателем осмысленности запоминания и является овладение учеником приемами, способами запоминания.

Важнейший прием запоминания — деление текста на смысловые части, составление плана. В многочисленных психологических исследованиях подчеркивается, что при запоминании ученики I и II классов затрудняются разбивать текст на смысловые части, они не могут вычленить существенное, главное в каждом отрывке, а если и прибегают к делению, то только механически расчленяют запоминаемый материал с целью более легкого заучивания меньших по величине кусков текста. Особенно трудно им делить текст на смысловые части по памяти, и делают они это лучше, лишь, когда непосредственно воспринимают текст. Поэтому с I класса работа по расчленению текста должна начинаться с того момента, когда дети в устной форме передают содержание картины, рассказа. Составление плана позволяет им осмыслить последовательность и взаимосвязь изучаемого, запомнить эту логическую последовательность и соответственно воспроизвести [1, с. 148].

В начальных классах применяются и другие способы, облегчающие запоминание, сопоставление и соотнесение. Соотносится обычно то, что запоминается, с чем-либо уже хорошо известным, а сопоставляются отдельные части, вопросы внутри запоминаемого. Сначала эти способы используются учащимися в процессе непосредственного запоминания с учетом внешних вспомогательных средств (предметы, картины), а затем внутренних (нахождение сходства между новым и старым материалом, составление плана и т.п.). Следует также отметить, что без специального обучения младший школьник не может использовать рациональных приемов заучивания, так как все они требуют применения сложных мыслительных операций (анализа, синтеза, сравнения), которыми он постепенно овладевает в процессе обучения. Овладение младшими школьниками приемами воспроизведения характеризуется своими особенностями.

*Речь* выполняет две основные функции: коммуникативную и сигнификативную, т.е. является средством общения и формой существования мысли. С помощью языка и речи формируется мышление ребенка, определяется структура его сознания.

Обучение языку в школе — это управляемый процесс, и у учителя есть огромные возможности значительно ускорить речевое развитие учащихся за счет специальной организации учебной деятельности. Поскольку речь — это деятельность, то и учить речи нужно как деятельности. Одно из существенных отличий учебной речевой деятельности от речевой деятельности в естественных условиях состоит в том, что цели, мотивы, со-

держание учебной речи не вытекают непосредственно из желаний, мотивов и деятельности индивида в широком смысле слова, а задаются искусственно. Поэтому правильно задать тему, заинтересовать ею, вызвать желание принять участие в ее обсуждении, активизировать работу школьников — одна из главных проблем совершенствования системы развития речи [2, с. 174].

Речь семилеток носит в основном описательный характер, но у них уже начинает развиваться способность объяснять те или иные вещи: например, шестилетки умеют объяснять правила игры. Диалогическая речь (типа «вопрос – ответ») преобладает над монологической речью, хотя последняя заметно развивается: постепенно дети овладевают умением пересказывать сказку, рассказывать про какой-нибудь случай. Дети начинают владеть средствами языка, применяют художественные сравнения, эпитеты [5, с. 6].

Из выше сказанного следует, что при обучении младших школьников иностранному языку, необходимо знать и учитывать особенности их мышления, внимание, уровень сформированности речи. Не менее важен и тот факт, что существуют индивидуальные различия в развитии детей. Знание особенности данного возраста, а также умение использовать возможности детей, позволяет учителю достигнуть высоких результатов в обучении их иностранному языку.

Список цитированных источников:

1. Гоноболин, Ф. Н. [Психология](#)/ Ф. Н. Гоноблин.- М.: Просвещение, 1973,-240 с.
2. Зимняя, И.А. Педагогическая психология/ И.А. Зимняя. - М.:Просвещение,1997,- 480 с.
3. Леонтьев, А. Н. Совершенствование методики обучения иностранному языку в средней общеобразовательной школе / А. Н. Леонтьев. - М.: Просвещение, 1989, - 320 с.
4. Люблинская, А.А. Учителю о психологии младшего возраста/ А.А. Люблинская.- М.: Просвещение,1977.-250 с.
5. Негнявіцкая, А.І. Навучаннеанглійскай мове у першым класе/ А.І. Негнявіцкая.-Мн.: Народная асвета,1993,-159 с.
6. Рогова, Г. В. Методика обучения английскому языку на начальном этапе в общеобразовательных учреждениях: пособие для учителей и студентов педагогических вузов / Г. В. Рогова, И. Н. Верещагина. – М.: Просвещение, 1998. – 232 с.
7. Рогова, Г. В. Методика обучения иностранным языкам в средней школе / Г. В. Рогова, Ф. М. Рабинович, Т.Е. Сахарова. – М.: Просвещение, 1991. – 287 с.

## **НАШЕ НАСЛЕДИЕ: ИЗУЧЕНИЕ ТВОРЧЕСТВА В.А. МАСЛЕННИКОВА**

**Молокова С.В.**, учащаяся 4 курса

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

Научный руководитель – Финагеева И.И., преподаватель

Цель данной работы – систематизировать материал о жизни и творчестве педагога, композитора, основателя и бессменного руководителя народного ансамбля «Весна» Владимира Алексеевича Масленникова.

Владимир Алексеевич родился 20 мая 1946 года в городе Минске в семье военнослужащего. Музыцировать начал рано: в семье Масленниковых все любили музыку. Отец был аккордеонистом- самоучкой. Часто, приходя с работы, брал аккордеон, и по дому разливались напевы русских народных песен «По диким степям Забайкалья», «Степь да степь кругом», «Коробейники», «Тонкая рябина». С семи лет Володя начинает подбирать по слуху несложные мелодии. В 1957 году он поступает в Полоцкую музыкальную школу, где обучается игре на аккордеоне у Е.А.Лукашевича. Опытный, знающий педагог сыграл в жизни композитора большую роль, сумев привить ему любовь к музыкальному инструменту, к профессии музыканта.

В 1962 году, окончив 8 классов, юноша покидает общеобразовательную школу и начинает работать в Полоцком доме пионеров – сначала в качестве аккомпаниатора, затем руководителем пионерского хора, с которым много концертирует по предприятиям, новостройкам, в колхозах. В 1965 году успешно сдает экстерном экзамены за курс общеобразовательной школы и получает аттестат зрелости. В этом же году поступает в Ленинградский институт культуры имени Н.К.Крупской на дирижёрско-хоровое отделение фа-

культета культпросветработы. Годы учебы в институте, насыщенные музыкальными событиями, общением с замечательными советскими музыкальными деятелями, сыграли огромную роль в становлении Масленникова как дирижера и композитора.

Учебу в институте он сочетает с работой хормейстера в производственном объединении «Красный треугольник», готовит самодеятельную программу с ансамблем песни и пляски войск МВД, поет в детских операх Ленинградской филармонии школьника, концертирует с агитбригадой на новостройках полуострова Мангышлак.

В годы учебы композитор пишет свои первые песни – «Уходят мальчики служить» на стихи В.Чурсова и «Марш танкистов» на стихи В.Иванова.

После окончания института в 1969 году В.А.Масленников работает в Полоцком педагогическом училище преподавателем музыки на специальности «Начальное образование». Позже становится одним из основателей музыкального отделения, где работает преподавателем хоровых дисциплин (хоровое дирижирование, хоровая аранжировка). Работая здесь, он руководит инструментальным ансамблем преподавателей «Современник», общеучилищным хором.

В 1978 году организует ансамбль «Весна» из учащихся музыкального отделения, который в 1980 году занимает первое место в шестом областном конкурсе исполнителей польской песни и становится лауреатом этого конкурса.

Ансамблем «Весна» Владимир Алексеевич руководит 32 года. Этот ансамбль неоднократно был лауреатом Всесоюзного и республиканского фестивалей народного творчества трудящихся, областных конкурсов, выступал в Москве, Львове, Франкфурте-на-Майне, получил звание народного. Состав ансамбля «Весна» постоянно обновлялся.

Народный вокальный ансамбль «Весна» продолжает свою деятельность и сегодня, возрождая народные традиции и фольклорное пение, и так же успешно выступает на концертах и конкурсах.

Кроме «Весны», В.А.Масленников создал народный хор «Дубравушка» Полоцкого профессионально-технического колледжа, народный ансамбль белорусской песни «Галубіца». Ни один праздник не обходился без участия Владимира Алексеевича и его коллективов. Сам композитор был удостоен многих дипломов, грамот и благодарностей.

Центральное место в творчестве Владимира Масленникова занимал жанр хоровой песни, хоры а capella и с сопровождением фортепиано, баяна, а также песни для дуэта и для вокального ансамбля и солиста.

Отличные знания природы хорового пения позволяли композитору создавать произведения для самых различных составов хора. Так, В.А.Масленников создал множество хоров для однородных составов, в большинстве своем – для детских и женских. Но есть и произведения, написанные для смешанного хора.

Создавая хоровые произведения, Владимир Алексеевич довольно часто обращался к творчеству белорусских поэтов Я.Журбы, М.Танка, П.Бровки, В.Аколовой, В.Шурпы и др. Мелодика его хоров отличается выразительностью, своеобразием. Музыкальный образ перекликается с поэтическим и создает единый, законченный, высокохудожественный образ.

Творчество В.А.Масленникова отличается разнообразием жанров. Это духовная музыка, обработки народных песен, переложения для детского, женского, смешанного хора. Композитор создал поппури, хоровые произведения и хоровые миниатюры для женского и детского хоров, песни (патриотические, лирические, шуточные).

Примером духовной музыки может служить произведение «Блаславі душэ мая Госпада». Это произведение является первым «антифоном» в литургии.

Из патриотических песен В.А.Масленникова известно произведение «Сняцца маці сыны». Написано оно на стихи Петра Сушко в 1983 году для четырехголосного женского хора а capella, посвящено теме Великой Отечественной войны. В произведении передается душевная боль матерей, потерявших своих сыновей. Свою боль и тревогу матери несут к памятникам погибших героев:

Сюды матуля зноў і зноў  
Нясе і боль і трывогу.  
Дзе ў грозны час яе сыноў  
Усынавіла Перамога.

Эти слова проникнуты волнением, любовью к своей Родине, как и песня на стихи Надежды Ермак «Здравствуй, милый Полоцк», музыку к которой сочинил В.А.Масленников. В этой песне показана традиция полочан в День Победы встречаться у Кургана Бессмертия и Славы защитников Отечества, чтобы почтить их память:

Я люблю людское море у Кургана,  
Где цветов и флагов плещется волна...

Родина – мы говорим волнуясь  
Даль без края видим пред собой.  
Это – наше детство, наша юность,  
Это – всё, что мы зовем судьбой...

Эти строки вдохновили композитора на создание еще одной лирико-патриотической песни «Земля отцов и дедов». Песня отличается необычайно красивой мелодией, затрагивающей струны сердца каждого человека, вызывающая чувство гордости за своих отцов, за свою Родину.

Владимир Алексеевич не только сочинял произведения, но и делал обработки народных песен, давал новую жизнь белорусской народной песне. Обработки композитора насыщены новыми гармоническими красками, современными ритмами, звучат ярко и выразительно: «Ой ляцелі гусі з броду», «Гой, мой міленькі», «Ох і сеяла Ульяніца лянок».

Многие поэты и композиторы в своих произведениях обращаются к возвышенному чувству – чувству любви. Владимир Масленников не исключение. Ярким примером этого является переложение песни В. Мурадели «Я всегда с тобой».

Стихи Надежды Ермак вдохновили композитора на написание произведения «Навукі храм», которое стало гимном колледжа:

Мы зробім усё, каб жыццё стала песняй,  
Каб крылы здабыць і да сонца ўзляцець,  
І працай узяць у прастор паднябесся  
Высокае званне – настаўнік дзяцей!!!

Список использованных источников:

1. Материалы музея Полоцкого колледжа ВГУ имени П.М.Машерова.

## **МУЛЬТИМЕДИЙНЫЕ ПРЕЗЕНТАЦИИ КАК ФАКТОР РАЗВИТИЯ ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ АКТИВНОСТИ УЧАЩИХСЯ НА УРОКАХ В НАЧАЛЬНЫХ КЛАССАХ**

**Морозова А.В., 1 курс**

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

Научный руководитель – Юржиц С.Л., преподаватель высшей категории

В настоящее время одну из главных позиций в обществе. Занимают компьютерные технологии. Современный ребёнок живёт в мире электронной культуры. Порой кажется, что современный школьник знает больше, чем взрослый. Меняется и роль учителя в информационной культуре – он должен стать координатором информационного потока. Следовательно, учителю необходимо владеть современными методиками и новыми образовательными технологиями, для того чтобы не было разницы между «старым» и «новым» поколениям. Ведь учителю нужно общаться на одном языке с ребёнком. Сегодня, когда информация становится стратегическим ресурсом развития общества, а знания – предметом относительным и ненадежным, так как быстро устаревают и требуют в информационном обществе постоянного обновления, становится очевидным, что современное образование – это непрерывный процесс.

Одной из главных задач, стоящих перед учителем начальной школы, является расширение кругозора, углубление знаний об окружающем мире, активизация умственной деятельности детей, развитие речи и мышления.



Бурное развитие новых информационных технологий и внедрение их в нашей стране наложили отпечаток на развитие личности современного ребёнка. В традиционную схему «учитель – ученик – учебник» вводится новое звено – компьютер, а в школьное сознание – компьютерное обучение. Одной из основных частей информатизации образования является использование информационных технологий в обучении младших школьников.

Для реализации этих целей возникает необходимость применения в практике работы учителя начальных классов разных стратегий обучения младших школьников, и в первую очередь, использование информационно-коммуникативных технологий в учебно-воспитательном процессе. Связи с этим происходит оборудование кабинетов компьютерами.

Использование ИКТ на различных уроках в начальной школе позволяет развивать умение учащихся ориентироваться в информационных потоках окружающего мира; овладевать практическими способами работы с информацией; развивать умения, позволяющие обмениваться информацией с помощью современных технических средств. Уроки с использованием компьютерных технологий позволяют сделать их более интересными, продуманными, современными. Используется практически любой материал, нет необходимости готовить к уроку массу энциклопедий, репродукций, аудиосопровождения – всё это уже заранее готово и содержится на маленьком компакт-диске. И это значительно упрощает работу учителя.

Современные компьютерные технологии предоставляют огромные возможности для развития процесса образования. Ещё К.Д. Ушинский заметил: «Детская природа требует наглядности». Последние годы на нас буквально обрушился технологический прогресс. То, что ещё вчера, казалось фантастикой, вошло в нашу жизнь. Дети, как самая любознательная и любопытная часть общества, буквально «заглатывают» все новинки. Они уверенно пользуются мобильными телефонами, компьютерами, различными DVD-плеерами и т.д. В результате снижается познавательная активность учащихся на уроках, желание мыслить и работать самостоятельно, да и просто учиться, потому, что нет заинтересованности. Поэтому учителям приходится постоянно искать наиболее эффективные способы ведения уроков.

Одной из наиболее удачных форм подготовки и представления учебного материала к урокам в начальной школе можно назвать создание мультимедийных презентаций.

«Презентация» – переводится с английского как «представление». Мультимедийные презентации – это удобный и эффектный способ представления информации с помощью компьютерных программ. Он сочетает в себе динамику, звук и изображение, т.е. те факторы, которые наиболее долго удерживают внимание ребенка и смогут заинтересовать его [1].

Одновременное воздействие на два важнейших органа восприятия (слух и зрение) позволяют достичь гораздо большего эффекта. Доказано, что человек запоминает 20% услышанного и 30% увиденного, и более 50% того, что он видит и слышит одновременно. Таким образом, облегчение процесса восприятия и запоминания информации с помощью ярких образов – это основа любой современной презентации.

Более того, презентация дает возможность учителю самостоятельно скомпоновать учебный материал исходя из особенностей конкретного класса, темы, предмета, что позволяет построить урок так, чтобы добиться максимального учебного эффекта.

Использование возможностей программы MS PowerPoint для создания презентаций открывает большие перспективы для:

- повышения эмоциональности урока, повышения интереса учащихся к учению, воспитания потребности приобретать новые знания;
- создания доброжелательной атмосферы на уроке, активного творческого труда;
- смены форм деятельности, учета психолого-педагогических особенностей младших школьников;
- стимулирования познавательного мышления учеников;
- наглядных методов обучения, использование игровых моментов в обучении.

Учеников привлекает новизна проведения уроков с использованием мультимедийных презентаций. В классе во время таких уроков создаётся обстановка реального общения, при которой ученики стремятся выразить мысли «своими словами», они с желанием

выполняют задания, проявляют интерес к изучаемому материалу, у учеников пропадает страх перед компьютером. Учащиеся учатся самостоятельно работать с учебной, справочной и другой литературой по предмету. У них появляется заинтересованность в получении более высокого результата, готовность и желание выполнять дополнительные задания. Использование презентаций позволяет повысить успеваемость учеников. При выполнении практических действий проявляется самоконтроль. Использование презентаций позволяет проводить уроки:

- на высоком эстетическом и эмоциональном уровне (анимация, музыка)
- обеспечивает наглядность;
- привлекает большое количество дидактического материала;
- повышает объём выполняемой работы на уроке в 1,5 – 2 раза;
- обеспечивает высокую степень дифференциации обучения (индивидуально подойти к ученику, применяя разноуровневые задания).

Младший школьный возраст характеризуется психофизиологическими возрастными особенностями, индивидуальной системой восприятия, низкой степенью развитости познавательных способностей, особенностями учебной мотивации. Поэтому при создании презентаций для учеников начальных классов следует придерживаться следующих рекомендаций.

1. Не загромождать отдельный слайд большим количеством информации!
2. На каждом слайде должно быть не более двух картинок.
3. Размер шрифта на слайде должен быть не менее 24-28 пунктов.
4. Анимация возможна один раз в течение 5 минут (для начальных классов).
5. Вся презентация должна быть выдержана в одном стиле (одинаковое оформление всех слайдов: фон, название, размер, шрифт, начертание шрифта, цвет и толщина различных линий и т.п.).
6. Важно подобрать правильное сочетание цветов для фона и шрифта. Они должны контрастировать.
7. Слайды должны быть синхронизированы с текстом. Презентация должна дополнять, иллюстрировать то, о чем идет речь на занятии [2].

Использование презентаций в начальных классах возможно на различных уроках.

На уроках математики с помощью слайдов, созданных в программе MS PowerPoint, может осуществляться демонстрация примеров, задач на доске, цепочек для устного счета, могут быть организованы математические разминки и самопроверка.

При изучении окружающего мира презентации играют огромную роль, так как в них можно представить картинки окружающей нас природы, животные, моря, океаны, природные зоны, круговорот воды, цепочки питания и многое другое, что будет сложно изучить ребёнку из учебников. Всё это можно отразить на слайдах. Используя на них различные тесты, кроссворды, ребусы, шарады для проверки знаний, делает урок увлекательным, а, следовательно, запоминающимся.

С помощью презентаций открываются большие возможности для привлечения элементов игры и занимательности на уроках обучения грамоте. Они кроются в картинности текстового и иллюстрированного материала и дают толчок детской фантазии, работе творческого воображения. Причем, огромная роль в презентации играет не просто демонстрация изображения, а анимация, т.е. движение картинки, буквы, слова.

Как же заставить учащихся слушать на уроках языка и не скучать? Как зажечь в глазах детей пылкий огонёк жажды знаний? Можно использовать в презентации план, вопросы, трудные слова и т.п. – всё это перед глазами детей.

Особенно интересными с помощью презентации можно сделать уроки чтения. Портреты писателей, места, где они жили и творили, инсценировки отдельных эпизодов из произведений, составление плана, словарная работа, чистоговорки, скороговорки – всё становится интересным, если использовать эти современные методы.

Презентацию также можно использовать на уроках изобразительного искусства: портреты художников, репродукции, схемы, последовательность выполнения рисунка и т.д.

Воздействие учебного материала на учащихся во многом зависит от степени и уровня иллюстративности материала. Визуальная насыщенность учебного материала делает его ярким, убедительным, способствует лучшему его усвоению и запоминанию.

Использование презентации возможно на любом этапе урока: при объяснении нового материала, закреплении, повторении, контроле, при проведении внеклассных занятий и др. Ребёнок становится заинтересованным в учёбе, неутомимым, творческим, настойчивым и трудолюбивым.

Таким образом, труд, затраченный на управление познавательной деятельностью с помощью средств ИТ оправдывает себя во всех отношениях:

- повышает качество знаний;
- продвигает ребенка в общем развитии;
- помогает преодолеть трудности;
- вносит радость в жизнь ребенка
- создает благоприятные условия для лучшего взаимопонимания учителя и учащихся и их сотрудничества в учебном процессе.

Анализ таких занятий с применением презентаций показал, что познавательная мотивация увеличивается, облегчается овладение сложным материалом, который для ребёнка кажется непреодолимым.

Компьютеры и информационные технологии вообще – удобный инструмент, который при разумном использовании способен привнести в школьный урок элемент новизны, повысить интерес учащихся к приобретению знаний, облегчить учителю задачу подготовки к занятиям.

Применение компьютера на разных этапах обучения позволяет довести время активной работы учеников на уроке до 75-80% времени урока, вместо обычных 15-20%.

Современные школьники быстрее и с большим интересом усваивают информацию с экрана компьютера, чем со слов учителя.

Список цитированных источников:

1. Титоренко, Г.А. Информационные системы и технологии управления: учебник / Г.А. Титоренко. – М.: ЮНИТИ, 2010. – 591 с.
2. Олифер, В. Новые технологии в обучении / В.Олифер, Н.Олифер. С.Пб.: БХВ-Санкт-Петербург, 2000.

## **РОЛЬ ТЕКСТОВОЙ ЗАДАЧИ В ОБУЧЕНИИ МАТЕМАТИКЕ**

**Морозова Е.А.**, студентка 4 курса

(г. Витебск, ВГУ имени П.М. Машерова)

Научный руководитель – Левчук З.К., канд. пед. наук, доцент

Решение текстовых задач играет в математическом образовании очень важную роль. Они имеют большое и многостороннее значение. Одним из основных показателей глубины усвоения учащимися учебного материала и уровня математического развития является умение решать задачи, текстовые в том числе. Поэтому обучению решению задач уделяется много внимания, программами выделяется большое количество часов на их решение. Они являются средством развития логического мышления, показывают значение математики в повседневной жизни, помогают учащимся использовать полученные знания в практической деятельности.

Текстовые задачи служат также одним из важнейших средств ознакомления детей с математическими отношениями, выражаемыми словами «быть на столько-то больше (меньше)», «быть во столько-то раз больше (меньше)». Они используются и в целях уяснения понятия доли: задачи на нахождение доли величины и искомого значения величины по доле, а также помогают при формировании ряда геометрических понятий и при рассмотрении элементов алгебры. Следовательно, задачи играют важную роль в воспитании и развитии школьников.

На следующем этапе нашего исследования, обратимся к более подробному рассмотрению этой проблемы. Наша цель – проанализировать роль текстовых задач с позиции учителя начальных классов, что предполагает взгляд на них как на средство воспитания.

Выделяя образовательное значение, П.М. Эрдниев говорил, что «Решая текстовую задачу, учащийся познает много нового: знакомится с новой ситуацией, описанной в условии, с применением математической теории и новым методом ее решения». [3]

В учебнике представлены задачи, имеющие в своем условии различные ситуации, например: «У Кати было 3 шарика, мама купила ещё 2. Сколько шаров стало у Кати?» Для решения этой задачи необходимо усвоить, а затем применить на практике новое понятие «столько-то, да еще ...». Или: «У Игоря 5 марок, у Никиты столько же. Сколько всего марок у мальчиков?» Здесь учащимся предстоит познакомиться ещё с одним – «столько же».

Наряду с данными, в условии задач включаются и другие, например, «сначала ..., а потом ещё ...», «столько, сколько ... и ... вместе» и другие. [4]

Таким образом, изучая текстовые задачи, ребёнок приобретает новые математические знания, которые в дальнейшем применит на практике. При овладении методом решения задач различных классов, у учащихся формируется умение решать такие задачи, а при достаточной тренировке - и навык.

Текстовые задачи имеют и практическое значение. Мы согласны с П.М. Эрдниевым, который утверждал, что «При решении текстовых задач учащиеся применяют математические знания к бытовым нуждам, готовится к практической деятельности в будущем, к решению задач, выдвигаемых повседневной жизнью. [3]

Это можно проиллюстрировать следующими примерами из учебника: «Бабушка испекла 10 пирожков и столько же булочек. Сколько пирожков и булочек вместе испекла бабушка?», «Маляр 2 часа белил потолок и 4 часа красил стены. Сколько всего времени работал маляр?», «В автобусе ехало 15 человек. На остановке вошёл ещё 1 пассажир. Сколько всего людей стало в автобусе?» и др. [4]

Таким образом, используемые в текстовых задачах житейские понятия и представления являются исходным материалом для формирования первоначальных абстракций и математических понятий у учащихся.

М.В. Овчинникова предлагает выделить и значение текстовых задач в развитии мышления, с чем нельзя не согласиться, поскольку, «Решение задач приучает выделять посылки и заключения, данные и искомые, находить общее, сопоставлять и противопоставлять факты. Воспитывается правильное мышление, и, прежде всего, развивается умение полноценной аргументации, т. е. в решении не допускаются незаконные обобщения и необоснованные аналогии, соблюдаются полнота и выдержанность классификации. При решении текстовых задач у учащихся формируется особый стиль мышления: соблюдение логической схемы рассуждений, лаконичное выражение мыслей, точность символики». [1]

Авторы учебников предлагают широкий выбор задач на смекалку, которые помогают учащимся развивать мышление. В качестве примера можно назвать наиболее интересные из них: «Сейчас Тане 8 лет, а сестре Оле 1 год. Сколько будет Тане и Оле, когда Оля станет на 2 года старше?», «Света для двух учебников купила три разные обложки: красную, желтую и зеленую. Сколькими способами она может обернуть учебники?», «Петя нашел сумму двух рядом стоящих чисел. Она равна 49. Какие числа сложил Петя?». [4]

Н.Б. Истомина выделяет воспитательное значение. Мы согласны с ее утверждением: «Прежде всего, задача воспитывает своей фабулой, текстовым содержанием. Правильно поставленное обучение решению текстовых задач воспитывает у учеников честность и правдивость, настойчивость в преодолении трудностей, уважение к труду своих товарищей».

Сам процесс решения – упражнения, развивающие мышление, которые способствуют воспитанию терпения, настойчивости, воли, пробуждению интереса к самому процессу поиска решения, дает возможность испытать глубокое удовлетворение, связанное с удачным решением»[2].

Однако, к сожалению, до сих пор, чаще всего, для обучения детей решению задач, учителями употребляется лишь показ способов решения определенных их видов и закрепление решения механически, хотя оно призвано всесторонне развивать учащихся.

Решение задач также повышает вычислительную культуру учащихся, на что Н.Б. Истомина также обращает внимание: «В процессе решения задач формируются умения и навыки моделирования реальных объектов и явлений, перевода на математический язык реальных жизненных ситуаций». [2]

Таким образом, в школе первой ступени закладывается фундамент знаний, умений и навыков учащихся, необходимых не только для их дальнейшего образования, но и для развития умственных, моральных и эмоционально-волевых качеств личности учащихся. Курс начальной математики имеет ярко выраженную практическую, учебно-познавательную направленность, способствует формированию обобщенных приемов умственной деятельности учащихся. А включенные в этот курс задачи выполняют очень важную функцию – они являются полезным средством развития у детей логического мышления, умения проводить анализ и синтез, обобщать, абстрагировать и конкретизировать, раскрывать связи, существующие между рассматриваемыми явлениями.

Список цитированных источников:

1. Овчинникова, М.В. Методика работы над текстовыми задачами в начальных классах (общие вопросы) / Учебно-методическое пособие для студентов специальностей «Начальное обучение. Дошкольное воспитание» - К.: Пед.пресса, 2001.- 128 с.
2. Истомина, Н.Б. Методика обучения математике в начальных классах / Учебное пособие.- М.: АСАДЕМА
3. Эрдниев, П.М. Теория и методика обучения математике в начальной школе / П.М. Эрдниев, Б.П. Эрдниев.- М.: Педагогика, 1988.- 208 с.
4. Муравьева, Г.Л. Математика / Учебное пособие для 2 класса учреждений общего среднего образования с русским языком обучения / Г.Л. Муравьева, М.А. Урбан.- Мн.: Национальный институт образования, 2012.- 144 с.

## **ИСПОЛЬЗОВАНИЕ МУЛЬТИМЕДИЙНЫХ ПРЕЗЕНТАЦИЙ НА УРОКАХ «МОЯ РОДИНА – БЕЛАРУСЬ» В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ**

**Муминова А.А.**, учащаяся 3 курса

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

Научный руководитель – Ершова Л.В., преподаватель

Бурное развитие информационных технологий оказывает большое влияние на воспитание ребенка и его восприятие окружающего мира с дошкольного возраста. Начиная учиться в школе, он воспринимает использование компьютера в учебной и внеурочной деятельности как естественное явление. Информационные технологии позволяют повысить мотивацию учения, разнообразить процесс обучения младших школьников.

Предметом данного исследования является проблема использования на уроках «Моя Родина – Беларусь» в начальной школе такого вида информационных технологий как мультимедийные презентации. Выбор темы продиктован быстрым развитием и все более широким использованием информационных технологий в современной школе. Методика использования мультимедийных презентаций при изучении блока знаний «Моя Родина – Беларусь» в 4 классе начальной школы еще недостаточно разработана и освещена в методической литературе. В связи с этим учителю необходимо изучить литературу, в которой рассматриваются общие вопросы методики использования информационных технологий в учебно-воспитательном процессе, выявить особенности применения данных технологий на уроках «Моя Родина – Беларусь» с учетом содержания предмета, возрастных особенностей детей младшего школьного возраста, а затем приступить к их внедрению в учебную деятельность.

Мультимедийная презентация – это программа, которая может содержать текстовые материалы, фотографии, рисунки, слайд-шоу, звуковое и дикторское сопровождение, видеофрагменты и анимацию, трехмерную графику [1, с.12]. Ее отличает от других способов представления информации особая насыщенность содержанием и интерактивность, то есть способность определенным образом измениться и реагировать на действия пользователя. Целесообразность применения мультимедийных презентаций на уроках «Моя Родина – Беларусь» объясняется следующими причинами. Блок знаний, который на них изучается, представляет собой историческую пропедевтику и направлен на освоение школьниками исторических образов, которые формируются в их сознании в результате сложной психической деятельности (ощущений, восприятий, памяти, фантазии, эмоций, осмысления исторического материала). Следует учитывать, что изучение событий про-

шлого, является особенно сложным процессом для детей младшего школьного возраста в связи с отсутствием у них достаточного запаса необходимых представлений. У младших школьников преобладает наглядно-образное мышление, требующее наглядного представления информации. А мультимедийные презентации способствуют формированию исторических образов, так как обеспечивают реализацию наглядного обучения. Мультимедийная презентация, которая одновременно задействует графическую, текстовую и аудиовизуальную информацию, объединенную в одну структуру, позволяет включить все органы чувств при восприятии событий истории и действительности, донести до школьников информацию в максимально наглядной и легко воспринимаемой форме.

В настоящее время в помощь учителю начальной школы создаются электронные образовательные ресурсы, которые он может использовать на уроках. Например, сайт издательства «Пачатковая школа», который содержит архив и анонсы журнала «Пачатковая школа» [2, с. 65]. Создать мультимедийную презентацию для уроков «Моя Родина – Беларусь» может и учитель, овладевший определенным багажом знаний в области информационных технологий. Особое внимание при этом нужно обращать на качество презентации с точки зрения технической, технологической и педагогической. Для создания мультимедийных презентаций применяется компьютерно-графическая программа Microsoft Power Point, которая позволяет использовать набор слайдов с фотографиями, рисунками, схемами, текстом. Информация должна преподноситься ярко, красочно, способствуя созданию необходимой мотивации к успешному решению задач урока, развитию эмоциональной сферы школьников. Количество материала в мультимедийных презентациях для начальной школы должно быть не большим, а обучающий материал иметь высокую плотность.

Главной целью использования мультимедийной презентации на уроке при изучении блока знаний «Моя Родина – Беларусь» является создание такой дидактической среды, которая способствует активной и продуктивной познавательной деятельности и развитию мышления младших школьников, воспитанию личности. Мультимедийная презентация должна соответствовать следующим дидактическим требованиям: четкое определение цели ее применения в учебно-воспитательном процессе, определение этапа урока, на котором она применяется; согласованность с другими учебными средствами на уроке; учет специфики и содержания учебного материала, соответствие материала презентации возрасту учащихся.

Специалисты считают, что в начальной школе продолжительность демонстрации мультимедийной презентации должна составлять 7-15 мин. в 1-2 классе, 15-20 мин. в 3-4 классе. Количество кадров, демонстрируемых на уроке должно быть 8-12 [1, с. 23]. Оптимальное время применения презентации – в интервалах между 15 и 20-й, 30 и 35-й минутами урока, что обеспечивает поддержку устойчивого внимания учащихся в течение всего урока [1, с. 85].

Каждая мультимедийная презентация должна соответствовать триединой дидактической цели уроков «Моя Родина – Беларусь»: образовательной (формирование у школьников исторических образов и представлений о действительности, исторических понятий); развивающей (развитие познавательного интереса, интеллектуальных умений, творческой деятельности); воспитательной (воспитание гражданского мировоззрения и патриотизма).

Например, на уроке «По каким законам жили наши предки» можно использовать мультимедийную презентацию «Славные имена отечества» на этапе изучения нового материала, посвященную Льву Сапеге и предназначенную для младших школьников [3]. Цели презентации: формирование у учащихся образа Л. Сапеги как государственного деятеля средневековой Беларуси, формирование умения давать характеристику исторической личности, воспитание патриотизма. Перед демонстрацией презентации учащимся предлагается задание: составить характеристику Л. Сапеги в соответствии с памяткой [4, с. 29]. После демонстрации презентации школьники дают характеристику Л. Сапеге. В результате у ребят формируется в памяти образ Л. Сапеги как исторической личности, понимание его роли в истории Беларуси, развивается умение давать характеристику историческим личностям, на примере деятельности Л. Сапеги воспитывается чувство гордости за свою Родину и стремление приносить ей пользу.

На уроке «Под стенами древних замков» на этапе изучения нового материала учитель может использовать мультимедийную презентацию «Замки Беларуси» [3]. После

того, как школьники ознакомятся с понятием «замок», его назначением и основными особенностями конструктивных элементов, учитель приглашает учащихся в видеопутешествие и предлагает по материалам презентации заполнить маршрутный лист (индивидуально или в группах), форма которого заранее заготавливается учителем и раздается учащимся. По мере просмотра презентации учащиеся вписывают в него название замка, местонахождение, период строительства, особенности архитектуры, имена исторических личностей и события, с которыми связана их история. После демонстрации презентации школьники обсуждают, дополняют созданные ими маршрутные листы.

Учитель может сам создавать мультимедийные презентации к урокам, на которых используется краеведческий материал. Например, к урокам «Беларусь в годы военных испытаний» в школах г.Орши можно создать и использовать на уроке мультимедийную презентацию «Юные оршанцы – герои борьбы с фашизмом», которая позволит познакомить учеников с подвигами пионеров Оршанщины – участников подполья и партизанского движения, воспитывать на примере их героической борьбы у младших школьников любовь к Родине.

Использование мультимедийных презентаций на уроках «Моя Родина – Беларусь» в начальной школе повышает результативность познавательной деятельности младших школьников, содействует развитию у них интеллектуальных умений (анализировать, сравнивать, характеризовать исторические события и личности, делать выводы); развивает наглядно-образное мышление и эмоциональную сферу; содействует успешному решению воспитательных задач.

Список цитированных источников:

1. Информационные технологии в образовании / авт.сост. О.А. Минич. – Минск: Красико-Принт, 2008. – 176 с.
2. Электронные образовательные ресурсы в работе с младшими школьниками и родителями // Печатковая школа. – 2011. – № 7. – С. 65–68.
3. Печатковая школа: [сайт]. [http:// www.p-shkola.by](http://www.p-shkola.by) (дата обращения: 25.01.2013).
4. Яршова, Л.В. Методыка выкладання прадмета “Мая Радзіма Беларусь / аўт.-склад. Л.В. Яршова. – Віцебск: УА “ВДУ імя П.М.Машэрава”, 2008. – 72 с.

## **ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ И ПРОСВЕТИТЕЛЬСКИЙ ПОТЕНЦИАЛ ЭТНИЧЕСКИХ ХУДОЖЕСТВЕННЫХ ТРАДИЦИЙ: НА ПРИМЕРЕ ТАТАРСКОГО НАРОДНОГО ЭПИЧЕСКОГО ТВОРЧЕСТВА**

**Мусавиров И.У.**, студент 4 курса, **Салитова Ф.Ш.**, д.п.н., проф.  
(г. Казань, ФГАОУ ВПО «Казанский (Приволжский) федеральный университет»)

На протяжении многих столетий музыка и поэзия занимали одно из ведущих мест в процессе преемственности этнопедагогических традиций. В них отражалась история, воплощались духовные устои народа. Неисчерпаемый нравственно-эстетический потенциал содержит фольклор каждого этноса, включая татарское народное музыкально-поэтическое творчество, на всем протяжении развития которого, неразрывно взаимодействовали художественные и педагогические функции.

Становление татарского музыкального фольклора начиналось на самых ранних этапах истории, о чем свидетельствуют не только сохранившиеся мифы, легенды и предания, но и письменные источники. Византийский историк Феофилакт Симокатта отмечал в своих наблюдениях об обычаях тюрков – далеких предков татар, что они «поют гимны земле» [1, с. 34]. Арабские и европейские путешественники Средневековья оставили ценные сведения о песнопениях предков татар, исполнявшихся во время проведения праздников, религиозных обрядов, погребальных церемоний и военных походов. В начале X века Ахмед ибн Фадлан описал ритуальные языческие поминальные плачи в селении волжских болгар, сыгравших ведущую роль в формировании татарского этноса [2, с. 140]. В первой половине XIII века Плано Карпини отметил распространенность у них музыки как одного из основных видов художественного творчества [3, с. 71]. Наиболее ранние, письменно зафиксированные тексты песен болгар вошли в словарь тюркских языков Махмуда Кашгари [4, с. 5]. Следует подчеркнуть, что во времена язычества в чис-

ло наиболее почитаемых объектов поклонения предков татар входил дух песни – Джир Каган, обладавший, по их представлениям, необычайно сильным голосом.

Наиболее значимым педагогическим и просветительским потенциалом обладают эпические жанры татарского народного творчества: байты (*бәетләр*), книжные напевы (*китап көйләре*), мунаджаты (*монәҗәтләр*). Они во все времена находили широкое применение в системе образования татарского народа: «Музыкальная атмосфера в мектебах и медресе присутствовала у детей с детства. Напевное чтение распространялось не только на книги, связанные с исламом, но даже являлось способом запоминания на уроках, связанных с точными науками. В ряде медресе существовали и уроки чтения мунаджатов (*монәҗәт уку*) и пение «божественных стихов» (*ашгари маишуга*)» [5, с. 171].

Особо распространенными в ученической среде и широко применявшимися в педагогическом процессе мектебов и медресе были байты, тексты которых входили в книги, учебные пособия, а мелодии передавались изустно. Творцами байтов часто являлись педагоги-наставники и учащиеся – шакирды. Байты, благодаря сюжетному многообразию, выполняли познавательные функции – знакомили учащихся с разнообразными явлениями окружающего мира. Складывались исторические, легендарные, сказочные, нравоучительные, семейно-бытовые байты. Главная цель создания и исполнения байтов заключалась в привитии этических норм, основ нравственности и эстетической культуры. Гуманистическое содержание байтов проявлялось в том, что они были проникнуты сочувствием к судьбам людей, о которых в них повествовалось, побуждая слушателей к проявлению их лучших чувств. Особое значение байты имели в воспитании у подрастающих поколений любви к своей Родине. Наиболее старинные байты связаны со становлением государственности татар и посвящены столице Волжской Булгарии: «Шәхри Болгар батырлары» («Богатыри города Булгар»), «Шәхри Болгар бәетләре» («Байты города Булгар»). В последующие века значительное количество байтов посвящалось воинам, героически павшим в боях за Родину на полях сражений Отечественной войны 1812 года; Первой империалистической, Гражданской, Великой Отечественной войн.

Традиция создания и исполнения байтов оказалась особо устойчивой и частично продолжает свое развитие в современных татарских школах и гимназиях. Знакомство учащихся с байтами полезно для формирования знаний по истории, культуре, этнографии своего края. «Формульная» мелодика и ритмика байтов, исходящая из исконных слоев древнетатарской музыки, является важным средством закрепления основ народного «музыкального менталитета».

С X века на базе исламской музыкально-поэтической культуры и местных традиций складывался комплекс самобытных жанров, характеризующихся сильным нравоучительным аспектом.

Книжные напевы отличаются своеобразным мелодическим стилем и рассчитаны на распевное произнесение литературного текста. Навыки распевного чтения с давних времен являлись обязательными для каждого образованного человека. Книги выступали многоаспектным средством семейного и общественного воспитания и образования. Отсюда и такое большое внимание, и количество времени, уделявшееся распевному чтению в учебных заведениях национальной системы образования татарского народа. Многократный повтор краткой, но емкой и яркой мелодической формулы, на которой, как правило, строятся такие напевы, имел большое практическое значение для запоминания, выразительного исполнения текста и осмысления содержания книг. С текстами и мелодиями происходило закрепление основных этических принципов, которым человек должен был следовать всю жизнь. В рукописных фолиантах, оформленных как произведения декоративно-прикладного искусства, объединялись религиозное и музыкально-художественное начала.

Мунаджаты относятся «числу жанров наиболее приближенных к культовой традиции, а потому – наиболее почитаемых, имеющих высокий социальный статус» [6, с. 43]. В отличие от религиозных текстов, которые распевались на арабском языке, мунаджаты, позволяют обращаться к Всевышнему на родном языке и близки к исконным музыкально-поэтическим традициям татар. Трудно переоценить воспитательную роль мунаджатов. Благодаря сильному эмоциональному воздействию, они способны вызывать сопереживание не только у слушателей, и поэтому являются способом катарсиса – душевного очи-



щения и для самого исполнителя. Они представляют собой личное обращение к богу с самыми сокровенными мыслями и пожеланиями: переживаниями, связанными с потерей близких людей, лирико-философскими размышлениями о смысле жизни и т.д. Как жанр в основном назидательного характера, рассчитанный на воспитание слушающей аудитории, а с другой стороны предназначенный для самовыражения отдельной личности (исполнителя), мунджат получил статус одного из основных средств татарской этнопедагогики. В образовательной практике наиболее широко применялась особая группа мунджатов, называемая «Насихат» («Наставление»), с прямыми воспитательными функциями.

В годы Советской власти традиции эпического творчества, связанные с системой духовности татарского народа, были вытеснены из государственных воспитательных и образовательных структур. Однако баиты, книжные напевы и мунджаты бережно сохранялись в семейном воспитании, чтобы возродиться вновь в конце XX века, чему способствовала испытанная система живой передачи опыта предыдущих поколений творцов, своего рода постоянно действующая эмпирическая школа воспроизведения, сохранения и развития музыкально-поэтических традиций предшествующих поколений.

В целом, жанры татарского эпического творчества способствуют осуществлению преемственности духовных устоев народа, начиная с самого раннего уровня привития детям основных нравственно-эстетических понятий. Усвоение этих древних музыкальных традиций возможно в педагогической практике в разнообразных зрелищных формах – воспроизведении обрядов, инсценировках сказок и древних празднеств, преданий и легенд, сцен из истории и т.п. Эпические жанры эффективно помогают изначальному усвоению исконных музыкально-поэтических традиций. Они несут в себе основные «мотивы-формулы» народной музыкальной речи и, фиксируясь в юном сознании, препятствуют закреплению в нем негативных явлений, которыми изобилует современный музыкальный быт. Назидательный характер, традиционный мелодический стиль, специфика исполнения (неспешная сказовая манера, уравновешенность) таких напевов призваны способствовать постижению подрастающим поколением глубинных основ менталитета народа.

Эпическое творчество является неотъемлемой частью духовной культуры татарского народа и содержит общечеловеческий гуманистический потенциал, направленный на добро, справедливость, духовное совершенствование, образование, милосердие. Поэтому оно во все периоды истории татарского народа входило в семейное воспитание и учебную практику, во все формы общественной и культурной жизни.

В связи с вышеизложенным, следует обратить внимание на то, что настоящее время обязательными для учителей музыки в российских школах становятся учебные и методические материалы по программам, авторами которых являются Е.Д.Критская., Г.П.Сергеева, Т.С.Шмагина [7, 8]. Они не противоречат принципу закономерности изучения музыки различных народов. Однако в процессе внедрения новых федеральных программ по музыке в общеобразовательные учебные заведения регионов России со значительным числом мусульманского населения возникает неоднозначное отношение к их разделам, касающимся изучения церковной (православной) музыки. Воспитанию толерантности и расширению культурного кругозора детей – представителей различных этносов и этнических групп, на наш взгляд, могла бы способствовать возможность ознакомления и с музыкально-поэтическими традициями иных религиозных конфессий.

Реализация воспитательного и образовательного потенциала эпических традиций татарского народа сохраняет свою актуальность в образовательном процессе как важнейшего компонента духовного наследия одного из крупных регионов Российской Федерации – Республики Татарстан.

Список цитированных источников:

1. Симокатта, Феофилакт. История / Феофилакт Симокатта. – М.: Изд-во Акад. наук СССР, 1957. – 224 с.
2. Ковалевский, А.П. Книга Ахмеда ибн-Фадлана о его путешествии на Волгу в 921 – 922 гг. / А.П.Ковалевский. – Харьков: Изд-во Харьковского ун-та, 1956. – 347 с.
3. Путешествие в Восточные страны Плано Карпини и Рубрука / под ред. Н.П.Шастиной. – М.: Географгиз, 1957. – 270 с.
4. Антология татарской поэзии. Казань: Таткнигоиздат, 1957. – 606 с.
5. Мургазина, Г.Р. Из истории музыкального воспитания в татарских школах в 19 – начале 20 вв. /

- Г.Р.Муртазина // Педагогическая подготовка студентов в системе непрерывного профессионального социокультурного образования. – Казань: Казан. гос. ун-т культуры и иск-в, 2002. – С. 170 – 173.
6. Юнусова, В.Н. Ислам – музыкальная культура и современное образование в России / В.Н.Юнусова. – М.: Хронограф, 1997. – 152 с.
  7. Критская, Е.Д., Сергеева Г.П. Сборник рабочих программ по музыке. 5 – 9 классы / Е.Д.Критская. – М.: Просвещение, 2011. – 54 с.
  8. Критская, Е.Д., Сергеева Г.П., Шмагина Т.С. Рабочие программы по музыке для 1 – 4 классов / Е.Д.Критская. – М.: Просвещение, 2011. – 35 с.

## **ПРОФИЛАКТИКА НАРУШЕНИЙ РЕЧИ У ДЕТЕЙ РАННЕГО ВОЗРАСТА**

**Науменко Е.В.**, студентка 5 курса

(г. Витебск, ВГУ имени П.М. Машерова)

Научный руководитель – Харитоновна Е.А., канд. пед. наук, доцент

Ранний возраст в жизни ребенка является наиболее ответственным периодом, когда развиваются моторные функции, ориентировочно-познавательная деятельность, речь, а также формируется личность.

В настоящее время особенно актуальными становятся вопросы ранней диагностики и абилитации младенцев, форм и методов работы с детьми раннего возраста. И это не случайно, так как в последние годы отмечается рост числа детей, родившихся с признаками перинатального поражения центральной нервной системы. По данным разных авторов, в настоящее время перинатальная энцефалопатия (ПЭП) встречается в 83,3% случаев и является фактором риска возникновения у ребенка психической (в том числе речевой) и двигательной патологии.

В связи с увеличением числа новорожденных, имеющих недостатки в психофизическом развитии, коррекционно-логопедическая и социально-психологическая помощь детям в раннем возрасте должна быть приоритетной. Однако система логопедической помощи зачастую не охватывает детей раннего возраста. В сложившейся системе здравоохранения и образования специализированная помощь оказывается 68% детей с патологией речи после 5 лет, когда речевой дефект уже закрепился. С возрастом теряется возможность пластичного изменения состояния ребенка, ухудшаются условия для компенсации и коррекции. В тяжелых случаях речевая патология приводит к ограничению коммуникативных, когнитивных, деятельностных возможностей, к социальной недостаточности, трудностям школьного обучения, ухудшению качества жизни ребенка [1, 2, 3, 4].

Таким образом, сегодня особое значение имеет определение основных направлений и содержания профилактической работы по предупреждению нарушений речи у детей раннего возраста. Гораздо легче предотвратить формирование отклонений в развитии речевых функций, чем их впоследствии устранить.

Профилактические мероприятия включают в себя широкий круг действий: от статей конституции и специальных законов до генетического обследования, прививок в предшествующий оплодотворению период и массового скрининга новорожденных [5].

С точки зрения медицины, профилактика (греч. Prophylaktikos - предохранительный, предупредительный) – система государственных, социальных, гигиенических и медицинских мер, направленных на обеспечение высокого уровня здоровья и предупреждение болезней [6].

В логопедии профилактика – это совокупность предупредительных мер, направленных на сохранение и укрепление здоровья.

В отечественной психолого-педагогической литературе профилактика, как правило, рассматривается в контексте проблемы отклоняющегося развития или как разновидность процесса обучения и воспитания. Первоочередное значение профилактических задач, направленных на предупреждение развития дефектов, по сравнению с задачами исправления уже образовавшихся дефектов, отмечал еще Л.С. Выготский.

Выделяют следующие виды профилактики речевых нарушений: первичная профилактика – предупреждение речевых нарушений; вторичная профилактика – предупрежде-

ние перехода речевых расстройств в хронические формы, а также предупреждение последствий речевой патологии; третичная профилактика – социально-трудовая адаптация лиц, страдающих речевой патологией [7].

Первичная профилактика речевых расстройств проводится с учетом двух основных условий. Во-первых, это забота о сохранности речевых органов и, во-вторых, обеспечение полноценного образца для подражания в виде правильной речи окружающих людей.

Первое направление первичной профилактики – это забота о сохранности центрального и периферического отделов речевого аппарата ребенка: предупреждение ушибов в области головы; предупреждение различных заболеваний; охрана органа слуха; обязательное «долечивание» ушных заболеваний; охрана от повреждений артикуляторных органов ребенка.

Второе направление первичной профилактики – это создание благоприятных для развития речи социально-бытовых условий: приучение ребенка прислушиваться к человеческому голосу; воспитание умения определять место источника звука; воспитание умения чувствовать изменение интонации голоса; приучение различать на слух звуки окружающей действительности; воспитание умения различать голоса разных птиц; приучение узнавать разные музыкальные инструменты по характеру их звучания.

Вторичная профилактика заключается в предупреждении отражения дефектов устной речи на письме.

Третичная профилактика состоит в предупреждении возвратов уже устраненных речевых расстройств [4].

Опыт близких к образованию оздоровительной (медицинской) и социально-педагогической служб показывает, что без организации профилактической деятельности невозможно добиться эффективных результатов.

Реализация профилактического направления здравоохранения и специальной педагогики начинается еще до рождения ребенка путем создания для матери в период беременности максимально благоприятных условий, регламентируемых всей службой охраны здоровья матери и ребенка [9, 10].

При планировании семьи полезны генетические консультации. Особенно они полезны родителям, входящим в группу риска.

Всем женщинам необходимо пройти пренатальную диагностику, которая имеет важное значение для решения проблемы планирования семьи. Кроме того, по возможности, беременным женщинам целесообразно посещать пренатальные центры по психологическому сопровождению беременности [4].

С рождения ребенка особая ответственность за нервно-психическое здоровье ложится на семью, что делает особенно актуальным психолого-педагогическое просвещение родителей [8].

Весьма важное значение имеет иммунопрофилактика детей. Своевременная иммунизация детей предупреждает опасные инфекционные заболевания, приводящие к нарушениям развития (в том числе речевым) [4].

Таким образом, профилактика, раннее выявление и ранняя комплексная коррекция отклонений в развитии с первых лет или даже месяцев жизни ребенка позволяют предупредить появление дальнейших отклонений в его развитии, скорректировать уже имеющиеся, значительно снизить степень социальной недостаточности детей, достичь более высокого уровня их общего развития, а в последствии и образования, добиться успешной интеграции в общество.

Также следует отметить, что чем полнее будет собрана информация об общем развитии ребенка, его социальном окружении, чем подробнее будет изучена его речевая функция, тем объективнее можно будет поставить диагноз или определить прогноз речевого развития.

#### Список цитированных источников:

1. Архипова, Е.Ф. Инновационная модель комплексного сопровождения развития детей с перинатальной энцефалопатией и ее последствиями: автореферат диссертации на соискание ученой степени доктора педагогических наук: 13.00.03 / Е.Ф. Архипова. - Москва, 2009. - 42 с.

1. Вершинина, О.М. Пути оптимизации коррекционно-логопедической работы в ДОО общеразвивающего вида: автореферат диссертации на соискание ученой степени кандидата педагогических наук: 13.00.03 / О.М. Вершинина. - Москва, 2005. - 19 с.
2. Герасименко, Ю. В. Коррекция нарушений речевого развития детей третьего года жизни: автореферат диссертации на соискание ученой степени кандидата педагогических наук: 13.00.03 / Ю.В. Герасименко. - Санкт-Петербург, 2007. - 20 с.
3. Гофман, В. А. Диагностика и формирование предпосылок развития импрессивной стороны речи у детей младенческого возраста с перинатальной патологией ЦНС в условиях лечебно-профилактического учреждения: автореферат диссертации на соискание ученой степени кандидата педагогических наук: 13.00.03 / В.А. Гофман. - Екатеринбург, 2005. - 23 с.
4. Гудонис, В.П. Анализ причин нарушения развития детей и некоторые пути их профилактики / В.П. Гудонис // Дефектология. - 2004. - № 4. - С. 8-17.
5. Варенова, Т. В. Теория и практика коррекционной педагогики / Т. В. Варенова. – Минск: Асар, 2003. – 300 с.
6. Понятийно-терминологический словарь логопеда / Под ред. В.И. Селиверстова. – М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 1997. – 400 с.
7. Дети с проблемами в развитии (комплексная диагностика и коррекция) / Под ред. Л.П. Григорьевой. - М.: ИКЦ «Академкнига», 2002. – 415 с.
8. Логопедия: Учеб. для студ. дефектол. фак. пед. высш. учеб. заведений / Под ред. Л.С. Волковой, С.Н. Шаховской. – 3-е изд., перераб. и доп. – М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2003. – 680 с.
9. Филипович, И. В. Консультативно-коррекционная технология как средство педагогической помощи детям раннего возраста с фактором риска в речевом развитии: Автореф. дис. на соиск. учен. степ. канд. пед. наук: 13.00.03: 22.10.2004 / И.В. Филипович. - Мн., 2004. - 22 с.
10. Шереметьева, Е.В. Предупреждение отклонений речевого развития у детей раннего возраста: автореферат диссертации на соискание ученой степени кандидата педагогических наук: 13.00.03 / Е.В. Шереметьева. - Москва, 2007. - 25 с.

## РОЛЬ НАБЛЮДЕНИЙ ЗА ЖИВОТНЫМИ И РАСТЕНИЯМИ ПРИ ИЗУЧЕНИИ РОДНОЙ ПРИРОДЫ МЛАДШИМИ ШКОЛЬНИКАМИ

**Обухова О.А.**, учащаяся 2 курса

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

Научный руководитель – Данилевич Т.А., преподаватель

**Введение.** Окружающая природа – непосредственный источник, из которого дети черпают свои первые впечатления. Ребёнок впервые сталкивается с миром зверей, птиц, насекомых, растений. Он с удивлением и интересом рассматривает жука и бабочку, следит за стремительным полётом птицы и распускающейся веточкой.

Наблюдения окружающей действительности оказывают глубокое воздействие на всестороннее развитие личности ребёнка. В процессе наблюдения у ребёнка включены все анализаторы: зрительный – ребёнок видит размеры, цвет исследуемого объекта; слуховой – ребёнок слышит шум ветра, плеск воды в реке, стук капель дождя, шелест листьев, журчанье ручейка – всё это приятно для слуха ребёнка. Вкус позволяет тонко различать – сладкий вкус мёда и солёный вкус морской воды, вкус родниковой воды. Осязание – это вторые глаза ребёнка. Ощупывая предметы природы, ребёнок чувствует все шероховатости коры дерева, гладкость гальки, крупинки речного песка и чешуйки шишек. А запахи! Море запахов, которое волнует воображение ребёнка. Запах тополиных почек после дождя, запах весны, запах тёплой земли, нагретой от солнца. К.Д. Ушинский писал, что ребёнок «мыслит формами, красками, звуками» [1, с. 38].

**Основная часть.** Процесс наблюдения можно условно разделить на четыре этапа, каждый из которых служит достижению общей цели всего наблюдения. Рассмотрим каждый этап в отдельности.

*Первый этап* – подготовительный. Цель его – вызвать у детей интерес к объекту наблюдения. Достигается это различными приёмами: краткая беседа ориентирует на новое (что дети узнают о предмете, на что обратить внимание); обращение к имеющемуся личному опыту детей (вспомнить, видел ли предмет, где видел, каким он был тогда, что знает о нём); показ видеofilьма, слайдов, иллюстраций, готовящих детей к восприятию объекта.

На данном этапе учитель указывает цель и задачи наблюдения и даёт задание к предстоящему наблюдению. Этот этап может непосредственно предшествовать началу наблюдения, а иногда – несколько отстоять по времени от начала самого наблюдения.

*Второй этап.* В начале наблюдения произвольное внимание требуется направить и сосредоточить на наблюдаемом объекте, поддержать интерес, вызванный ещё на первом этапе. Известный приём возбуждения произвольного внимания у младших школьников – использование сюрпризности, загадочности, неожиданности. Но этого не всегда достаточно. Можно применить такие приёмы, которые вызвали бы волевые усилия, умственное напряжение и способствовали бы удержанию произвольного внимания. Хорошо для этой цели использовать художественный образ, загадку, поговорку, стихотворение, показ и пояснение, иллюстрации, вопросы и указания. Все эти приёмы направлены на постановку перед ребёнком определённой умственной задачи. Поиски решения этой задачи организуют, направляют и удерживают внимание ребёнка на наблюдаемом объекте.

*Третий этап* – основной момент всего процесса наблюдения. Он самый длительный по времени. В результате обследования предмета у ребят должно сформироваться точное и чёткое представление о нём. Задача данного наблюдения заключается также в том, чтобы показать детям приёмы правильного обследования и помочь их усвоить. Этот этап (по своему содержанию и роли наблюдения) можно условно разделить на три части [2, с. 57].

*Первая часть* – обследование предмета или явления в целом. Как правило, дети обращаются к обследованию отдельных деталей и частей предмета. Учитывая эту особенность восприятия, целесообразно подобрать предмету такую характеристику, которая бы сразу направляла внимание ребят к целостному восприятию объекта. Первые минуты лучше отвести молчаливому восприятию предмета. Молча созерцать предмет дети могут несколько секунд. Молчаливое восприятие должно быть не стихийным, а целеустремлённым – таким его делает направляющее слово учителя (вопрос, указание). Рассматривая предмет, ребёнок имеет возможность высказать о нём то, что знает. Важно уделять этому моменту ровно столько внимания, сколько необходимо, а именно: с одной стороны, удовлетворить желание детей показать, что предмет им знаком, а с другой стороны – не дать возможности отвлечься от темы наблюдения, распылить своё внимание, погасить интерес к объекту.

*Вторая часть* – анализ обследуемого предмета. Учитель направляет внимание ребёнка на особенности предмета. Мы заметили, что младшие школьники сравнительно легко выделяют части предмета и несколько затруднены в выделении его свойств. Части и свойства предмета являются его признаками, которые ребёнок должен вычленивать, понять и на этой основе сформировать представление о предмете в целом.

Выделяя существенные признаки, ребёнок учится определять принадлежность предмета к той или иной группе, по характерным признакам учится отличать его от других однородных предметов. Следует подчеркнуть, что младшие школьники способны вычленивать и различать несколько признаков в воспринимаемом предмете или явлении. Если воспринимаемый объект малоизвестен детям, то развёрнутый анализ его проводится при непосредственном участии самого учителя, руководство и помощь которого при этом способствует большей тонкости анализирующего восприятия. Учитель направляет внимание детей на выделение тех свойств предмета, которые у него были общими с целой группой однородных предметов. Через восприятие одного предмета дети познают свойства, присущие всем предметам такого рода, в результате чего у них формируется обобщённое представление типичного строения, окраски, формы и других признаков предмета. По мере усвоения навыков анализа умение наблюдать принимает всё более самостоятельный характер.

*Третья часть* – обследование интерпретирующее, раскрывающее не только чувственно-воспринимаемые свойства, но и на их основе абстрактные свойства предметов и явлений в их существенных взаимосвязях. Цель этой части наблюдения – отнесение данного предмета к определённой группе однородных предметов, а также установление причинных связей и отношений между наблюдаемыми предметами и явлениями, их частями и свойствами. С этой целью учитель привлекает и использует в наблюдении детей их личный сенсорный опыт.

*Четвёртый этап* – заключительный. Цель его – в подведении итогов и закреплении полученных представлений и знаний о предметах и явлениях природы, а также в

оценке тех способов обследования предметов, которыми дети пользовались. При однократном восприятии даже обученный ребёнок не всегда умеет чётко выделить отдельные признаки предмета, его части, их названия. Поэтому необходимо повторное наблюдение, способствующее прохождению нервных импульсов теми же путями, по которым они протекали в процессе первичного восприятия.

Правильное построение структуры наблюдения, обучение детей приёмам обследования является основой работы по развитию умения наблюдать и воспитанию наблюдательности [2, с. 17].

Учитель руководит процессом наблюдения и воспитания детей в соответствии с обобщённой схемой обследования предмета.

Предлагаем примерные схемы наблюдения за животными и растениями.

*Примерная схема наблюдения животного*

В процессе восприятия дети, следуя указанию учителя (или самостоятельно) отмечают:

1. Особенности внешнего вида животного в целом и отдельных его частей. Выделяют и называют отличительные и сходные признаки внешнего вида наблюдаемого объекта сравнительно с другим хорошо известным им однотипным животным.

2. Особенности в поведении животного: повадки, движения, голос и другие жизненные проявления (образ жизни и питание на воле и в неволе). По этим признакам сравниваем с уже известным однотипным животным, отмечая и сходство, и различия.

3. Особенности и роль данного животного в природе и жизни человека.

4. Интерпретация воспринимаемого в свете имеющегося личного опыта и знаний.

*Примерная схема наблюдения растения*

В процессе восприятия растения дети отмечают:

1. Особенности внешнего вида растения в целом и отдельных его частей. Определяют цвет, величину и форму, запах отдельных частей растения.

2. Особенности ухода и содержания данного растения по сравнению с уже знакомыми: требования растения к теплу, освещению, воде; принадлежность растения к определённой группе (деревьям, кустарникам, травянистым растениям).

3. Интерпретация воспринимаемого в свете имеющегося личного опыта и знаний.

Таким образом, организуя процесс наблюдения в соответствии с вышеуказанными структурами и обобщёнными схемами обследования, учитель осуществляет руководство восприятием детей по следующим направлениям:

1. Направление восприятия ребёнка на определение объекта (узнавание, название).

2. Объяснение, напоминание методики наблюдения (плана).

3. Руководство процессом целенаправленного наблюдения в соответствии с поставленной целью и планом.

4. Обсуждение результатов наблюдения.

5. Использование полученных результатов наблюдения в изобразительной деятельности, в играх, других видах деятельности [2, с. 67].

Из вышеуказанного видно, что один из методических приёмов, чаще использованных, - *сравнение*. Приём сравнения хорошо использовать и при наблюдениях, проводимых на сезонных экскурсиях в природу.

Самые сложные наблюдения – наблюдения в летнее время, когда ученики, используя опыт, накопленный в учебное время, стараются провести наблюдения самостоятельно, выполняя летние задания. В конце учебного года учитель предлагает ученикам перечень наблюдений за животными, проводимыми на учебно-опытном участке; в личном саду или на огороде; в лесу; около водоёма; за домашними животными. Выбираются объекты, характерные для данной местности (т.е. носят краеведческий характер).

**Выводы.** Исходя из вышесказанного, можно сделать вывод, что важнейшая задача воспитания – организация условий и использование целенаправленной методики для развития у младшего школьника наблюдательности. Умению наблюдать ребёнка необходимо специально обучать, поскольку это умение не может быть приобретено путём биологического наследования.

Список цитированных источников:

1. Карабанов, И.А. Живая книга природы. – Мн.: Ураджай, 1991. – 208 с.
2. Катович, Н.К. От родного порога: Содержание и формы экологического воспитания в школе. – Мн.: НИО, 1995. – 112 с.

## **ОСОБЕННОСТИ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ДИАГНОСТИКИ УРОВНЯ СФОРМИРОВАННОСТИ ГРАЖДАНСКОЙ ПОЗИЦИИ ПОДРОСТКОВ В УСЛОВИЯХ ВОЛОНТЕРСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ**

**Овсяницкая О.С.**, аспирант

(г. Витебск, ВГУ имени П.М. Машерова)

Научный руководитель – Буткевич В.В., доктор пед. наук, профессор

В Концепции непрерывного воспитания детей и учащейся молодёжи в Республике Беларусь на 2011-2015 годы отмечается, что одной из приоритетных задач воспитания в учреждении образования является «формирование гражданственности, патриотизма и национального самосознания личности на основе идеологии белорусского государства» [1]. Гражданское и патриотическое воспитание должно быть направлено на формирование активной гражданской позиции учащихся.

Одним из педагогических условий формирования гражданской позиции личности является развитие социально значимой деятельности обучающихся, педагогическая поддержка детских и молодёжных волонтерских объединений.

В связи с этим актуализируется исследование проблемы педагогической диагностики уровня гражданской позиции учащихся как неотъемлемого компонента педагогической поддержки и условия определения эффективности гражданского воспитания подростков в условиях волонтерской деятельности.

В педагогической науке гражданская позиция рассматривается как интегративное качество личности, включающее в себя гражданские знания, понятия, убеждения, основанные на гражданских ценностных ориентациях, реализуемое в формах гражданского поведения.

По мнению ряда учёных (И.Н. Григорьев, З.П. Бондаренко, Т. М. Трегубова, А. Каменчуков и др.) участие в волонтерской, общественно направленной, социально признаваемой деятельности, позволяет подростку осознать и оценить себя, приобрести уверенность в себе и своей значимости для других и адекватно относиться к внешним оценкам, способствует формированию у него общественно направленной мотивации а, следовательно, является наиболее эффективным средством становления гражданской позиции личности.

Изучение уровня сформированности гражданской позиции подростков необходимо для конкретизации целей и задач гражданского воспитания, осуществления индивидуального и дифференцированного подходов к воспитанию, составления эффективной программы формирования активной гражданской позиции учащихся в процессе волонтерской деятельности.

Необходимым условием диагностики гражданской воспитанности подростков в условиях волонтерской деятельности является обоснованное для практического использования определение критериев и показателей, позволяющих выявить уровень сформированности гражданской позиции каждого субъекта в зависимости от его индивидуальных особенностей и контролировать достижения результатов воспитательной работы.

*Критерий* – это теоретически разработанный признак, который указывает на степень эффективности воспитания, как научно обоснованный эталон, по которому устанавливается степень достигнутого в развитии, формировании, обучении, воспитании личности [2].

В психолого-педагогической литературе в качестве критериев воспитанности называют отношения воспитанников к обществу, трудовой деятельности, отдельным людям (В.А. Яковлева, А.С. Белкин, И.В. Суколенов), активную жизненную позицию (Т.Н. Мальковская, И.Н. Руссу), направленность личности (Л.И. Божович, Н.И. Васильев).

Применительно к нашему исследованию интерес представляет подход Г.А. Федотовой, С.З. Мирветалиевой, которые выделяют критерии сформированности гражданской позиции на основе гражданской направленности как системе потребностей, интересов, взглядов, идеалов, выступающих в качестве мотивов поведения личности. По мнению Б.Т. Лихачёва критерием сформированности гражданской позиции является гражданская зрелость как потребность проявления общественной активности, стремление к практическому участию в деятельности общественного самоуправления, политических событиях и кампаниях.

В нашем исследовании были определены такие критерии и их показатели, при обработке которых мы ориентировались на структуру гражданской позиции подростков. При этом мы руководствовались следующими положениями: гражданская позиция характеризуется *знаниями* (понимание того, что значит быть гражданином), *отношением* к ним (обусловленность знаний потребностями и мотивами личности, вхождение знаний в систему её ценностных ориентаций и установок) и *поведением* (степень реализации личностью этих отношений в конкретных поступках и действиях); знания, отношения и поступки связаны между собой, образуют единство, которое выражается в некоторых личностных качествах, наличие которых является основой становления гражданской позиции: эмпатии, справедливости, ответственности, терпимости, добросовестности, самокритичности.

Так, в качестве критериев сформированности гражданской позиции подростков были избраны: *когнитивный критерий*, который позволяет судить об усвоении ими основополагающих правовых и политических норм, гражданской ответственности и долге, механизмах защиты прав человека на практике; знаниях в выбранной области волонтерской работы, умениях анализировать информацию и критически её оценивать; *ценностно-мотивационный критерий* демонстрирует направленность отношений человека к обществу, к самому себе, наличие выраженных гражданских чувств, причастности к судьбе Родины, осознанного отношения учащихся к различным проявлениям окружающей действительности, понимание гражданского долга; *деятельностный критерий* характеризует поведение подростков, их поступки в процессе реализации гражданских прав и обязанностей, участие в социально значимой деятельности.

При разработке критериев мы исходили из того, что они должны содержать количественные и качественные показатели, характеризующие объем гражданского опыта и отношение к нему подростка и позволяющие определить уровень сформированности его гражданской позиции.

Показатель позволяет конкретизировать критерии и отобразить отдельные количественные и качественные характеристики, в которых проявляется та или иная сторона [2].

В таблице 1 представлены выделенные нами показатели критериев сформированности гражданской позиции подростков, основанные на компонентном составе гражданской позиции личности.

Критерии и их показатели, которые выражают высший, наиболее оптимальный уровень гражданского воспитания, позволяют определить уровень сформированности гражданской позиции личности в условиях деятельности волонтерской организации.

Уровень гражданской воспитанности как обобщенное понятие представляет степень соотношения идеального с действительным и имеет качественно-структурную и вероятностно-статическую характеристики.

Под уровнем гражданской позиции подростков мы понимаем количественную и качественную оценку её структурной и содержательной характеристики; степень сформированности компонентов гражданской позиции личности, их проявление в поведении, деятельности.

В связи с этим необходимо определить степень усвоения и осознания воспитанниками гражданских представлений и понятий; ценности, регулирующие общественные отношения; мотивы поведения; степень инициативности, наличия и применения умений и навыков принятия самостоятельного решения, отстаивания своей точки зрения.



Таблица 1 - Критерии и показатели сформированности гражданской позиции подростков

Критерии сформированности гражданской позиции подростков	Показатели сформированности гражданской позиции подростков
Когнитивный критерий	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ знание исторического прошлого и культуры своего Отечества;</li> <li>▪ знания о гражданских правах и обязанностях, механизмах защиты прав человека на практике;</li> <li>▪ понимание социально-политических процессов и явлений;</li> <li>▪ знания в выбранной области волонтерской работы;</li> </ul>
Ценностно-мотивационный критерий	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ гуманистическая направленность отношений личности к обществу, труду, к самому себе;</li> <li>▪ формирование гражданских ценностных ориентаций, обеспечивающих усвоение норм гражданского поведения, осознание их личностной значимости;</li> <li>▪ стремление к гражданскому самообразованию и гражданской деятельности</li> </ul>
Деятельностный критерий	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ выполнение гражданских обязанностей из чувства осознанной необходимости;</li> <li>▪ соблюдение социальных и правовых норм;</li> <li>▪ участие в общественной деятельности;</li> <li>▪ проявление активности в социально значимой деятельности и в общественной жизни школы, города, региона, страны;</li> <li>▪ наличие инициативности в организации социально-значимых дел.</li> </ul>

Согласно выделенным компонентам гражданской позиции (когнитивного, ценностно-мотивационного, деятельностного), разработанным критериям и показателям гражданской позиции подростков, нами определены три уровня сформированности гражданской позиции подростков в процессе волонтерской деятельности: высокий, достаточный и низкий уровни гражданской позиции.

*Высокий уровень сформированности гражданской позиции подростков* характеризуется содержательными знаниями в области прав и обязанностей гражданина, готовностью и стремлением к их применению в волонтерской деятельности; глубоким и полным владением знаниями в выбранной области волонтерской работы; интериоризацией гражданских ценностей; проявлением активности и инициативности в социально значимой деятельности.

*Достаточный уровень сформированности гражданской позиции подростков* характеризуется наличием определённого объёма знаний в области прав и обязанностей гражданина, но недостаточным их осознанием; частичным владением знаниями в выбранной области волонтерской работы; пониманием в достаточной степени гражданских ценностей; самостоятельным принятием решения участия в волонтерской деятельности, но не долгосрочным; совершением гражданских поступков, следуя примеру, или по чьей-то просьбе.

*Низкий уровень сформированности гражданской позиции подростков* характеризуется отсутствием или ограниченным объёмом знаний в области прав и обязанностей гражданина; отсутствием или слабым владением знаниями в выбранной области волонтерской работы; ориентацией на собственные переживания; единичным подключением к системе дел добровольческой деятельности; отсутствием активности, инициативности в организации социально-значимых дел.

При организации диагностической работы по определению уровня сформированности гражданской позиции подростков важно руководствоваться принципами, определяющими содержание, формы и методы диагностических процедур, методику анализа

полученных результатов: *принципом целостного изучения психолого-педагогического явления* (установление связи изучаемого качества с сущностными силами личности - направленностью, возрастными особенностями, уровнем общего развития, убеждениями; раскрытие механизма изучаемого явления); *принципом комплексного использования методов исследования* (проверка одного и того же педагогического факта многократно с помощью различных методов исследования); *принципом объективности* (сравнение мнений, сопоставление данных своего исследования с данными других исследователей; фиксация всех проявлений личности, а не только тех, которые говорят о положительных результатах эксперимента); *принципом единства изучения и воспитания учащихся* (установление единого подхода к изучению сходных проблем и максимального использования воспитательного процесса для изучения личности); *принципом одновременного изучения коллектива и личности* (понять и изучить личность можно только в процессе изучения её взаимоотношений с окружающим миром); *принципом изучения явления в изменении и развитии* (важна связь как между элементами всей системы, так и внутренняя связь между элементами изучаемого процесса, явления в развитии и противоречиях) [3].

Таким образом, диагностика уровня сформированности гражданской позиции подростков в условиях деятельности волонтерской организации основывается на принципах изучения психолого-педагогических явлений и производится с помощью когнитивного, ценностно-мотивационного и деятельностного критериев, которые выражают наиболее оптимальный уровень гражданской воспитанности, определяют степень его соответствия, приближения к норме, идеалу. Основанием для выведения критериев развития гражданской позиции подростков является результат воспитания гражданского самосознания, формирования гражданских ценностных ориентаций, готовность к достойному служению Отечеству.

Список цитированных источников:

1. Концепция непрерывного воспитания детей и учащейся молодежи в Республике Беларусь на 2011-2015 годы. - Минск: Учреждение «ГИАЦ Министерства образования РБ», 2011. – 30с.
2. Мониторинг качества системы воспитания в учреждениях, обеспечивающих получение профессионально-технического, среднего специального и высшего образования: мет. рекомендации / РИПО; под ред. И.В. Багнюк. – Минск, 2005. – 96с.
3. Исаченко, И.В. Изучение уровня сформированности гражданской активности учащихся / И.В. Исаченко // Воспитание гражданственности и патриотизма у учащихся в учреждениях профессионального образования: сб. мет. Материалов / Республиканский институт профессионального образования; под ред. Л.Л. Мухарской. – Минск, 2007. – С.12-34.

## **ПРОБЛЕМА ФУНКЦИОНИРОВАНИЯ СЛОВ-ОБРАЩЕНИЙ В РУССКОЯЗЫЧНОМ ОБЩЕСТВЕ**

**Папкович О.Д.**, учащаяся 2 курса  
(г. Полоцк, Полоцкий колледж ВГУ имени П.М. Машерова)  
Научный руководитель – Кабылкова А.А., преподаватель

В англоязычном обществе мы встречаем такие слова, как мистер, миссис, мисс. В итальяноязычном – синьор, синьора, в испаноязычном – дон, донна. Опыт западноевропейских стран показывает, что слова-обращения широко используются во многих языках. При этом русский язык, несмотря на свою многовековую историю и богатейшее литературное наследие, на данном этапе не обладает какой-либо конкретной формой выражения обращения в речи. Проблема функционирования слов-обращений в современном русскоязычном обществе актуальна, так как русский язык, являясь одним из самых распространенных в мире, часто служит языком-посредником в общении людей, в том числе и носителей языков, которые обладают словами-обращениями. Наличие слов данной группы помогает намного проще и эффективнее строить разговор, также способствует преодолению определенных этикетных трудностей.

Цель нашей работы - выяснить, какие слова-обращения характерны для русского языка в разные исторические эпохи, в том числе и на современной этапе. Для достижения

цели работы мы обратимся к творчеству ярких писателей прошлого и настоящего: А.С.Пушкина (первой половины XIX века), А. Т. Аверченко (первой половины XX века), В.О. Пелевина (конца XX века – начала XXI века) – и проанализируем, какие слова-обращения используются в их произведениях. Мы обращаемся к таким методам исследования, как теоретические (анализ и синтез, путь от абстрактного к конкретному), имперические (сравнение), анкетирование.

Прежде всего выясним, что же такое обращение как лингвистическое понятие. *Обращение* – это синтаксическая единица, являющаяся в составе предложения наименованием лица или предмета, к которому направлено сообщение или вопрос. Назначение обращения как элемента, распространяющего содержание высказывания, состоит в том, чтобы быть названием того, к кому обращаются с речью. Специфика сообщения, в состав которого входит обращение, тем и характеризуется, что у такого сообщения имеется адресат, названный особым словом или группой слов. Назывной характер лексического значения является существенным свойством обращения как синтаксической единицы [9, с. 317]. Также автор отмечает, что среди форм, используемых в современном русском языке, может использоваться форма именительного падежа существительного, которая выполняет называющую функцию. Обращение может выражаться собственными и нарицательными существительными, быть нераспространённым и распространённым, в его состав могут входить синтаксические единицы с определённым значением: *Здравствуй, Иван, здравствуй, дружище!* Обращение может быть выражено одиночным и распространённым субстантивированным прилагательным или причастием: *Милый, если бы вы поняли ... если бы поняли.* Слова-обращения могут повторяться. При повторении исходный формальный вид слова или сохраняется полностью, или несколько преобразуется. Компоненты обращений-повторов иногда располагаются не рядом, а удалены друг от друга: *Я много чего знаю, Никита Васильевич, уважаемый мной Никита Васильевич.* В сообщении, адресованное разным лицам, вводится несколько обращений: *Приветствую тебя, опустошенный дом, завядшие дубы, лежащие кругом, и море синее, и вас, крутые скалы, и пышный прежде сад - глухой и одичалый!*

Далее обратимся к творчеству писателей разных эпох. Так, в своих рассказах «Повести Белкина» А.С.Пушкин чаще всего использует следующие слова: милостивый государь, господа, ваша милость, ваша сиятельство. Например, в рассказе «Выстрел»: «*Милостивый государь, извольте выйти, и благодарите бога, что это случилось у меня в доме*», «*Господа, - сказал им Сильвио, - обстоятельства требуют немедленного моего отсутствия*», «*Да вот как, ваше сиятельство: бывало, увидит он, села на стену муха: вы смеётесь, графиня?*»; в рассказе «Гробовщик»: «*Каково торгует, ваша милость?*». Такая форма обращения отражает особенности эпохи, в которую был создан текст. Кроме того, Пушкиным используются ласкательные формы имён: Ванька, Машенька, Кузька. Например, «*Станционный смотритель*»: «*Почему же нельзя? Эй, Ванька!*», «*Эй, Дуня! - закричал смотритель, - поставь самовар да сходи за сливками*»; рассказ «Метель»: «*Что твоя голова, Машенька?*». Такая форма обращения способствует ускорению процесса общения. Также А.С.Пушкин использует имена и фамилии героев. В рассказе «Гробовщик» встречаем: «*Видишь ли, Прохоров, - сказал бригадир от имени всей честной компании*», «*Как ты заспался, батюшка Адрьян Прохорович*». И в рассказе «Барышня-крестьянка»: «*Постарайся, Настя, увидеть Алексея Берестова*», «*Ну, Лизавета Григорьевна, - сказала она, входя в комнату, - видела, молодого Берестова?*», «*Ну, мой друг Акулина, непременно буду в гости к твоему батюшке, к Василию-кузнецу*». Такая форма также облегчает процесс общения.

А.Т. Аверченко в своих рассказах чаще всего использует обращения «господин» и формы-обращения на «ты», «вы». Например, в рассказе «Два преступления господина Вопягина»: «*Господин Вопягин! Признаете себя виновным?*», «*Что это вы такое рассказываете... мне, право, странно...*», «*Замолчите, господин Вопягин! - закричал судья. - Что вы мне такое рассказываете!*»; в рассказе «Ихневмоны»: «*Прощайте, господин. Не поминайте лихом - нету здесь нашей вины ни в чем!...*»; в рассказе «Двойник»: «*Ничего, благодарю. Вы как?*», «*Что вы! Шутить изволите, батенька? Это три-то вагона?*»; в рассказе «Ложь»: «*Что вы говорите?! - изумился Блюхий. - Я все время катался и вас, Серафима Петровна, не видел*»; в рассказе «Поэт»: «*Господин редактор, - сказал мне посетитель, -*

мне очень совестно, что я беспокою вас». Также в рассказах А.Т.Аверченко можно встретить уменьшительно-ласкательные слова-обращения. Например, в рассказе «Ихневмон»: «До свиданья, *голубчик*»; в рассказе «Поэт»: «*Папочка!* - радостно закричал Володя. - Меня дядя держал на руках!»; в рассказе «Петухов»: «Что с тобой, *глупенький*? - удивилась жена», «*Солнце мое лучистое!* - уверенно сказал Петухов», «*Милый*, что с тобой? Ты бредишь?». Такие слова-обращения используются для того, чтобы подчеркнуть неформальность общения героев, их особое, доброжелательное отношение друг к другу.

Представитель литературы конца XX века В.О.Пелевин в своих произведениях в качестве обращений часто использует имена и фамилии, этим он максимально быстро добивается результата процесса общения: собеседник героя сразу же отвечает. Например, в рассказе «Вести из Непала»: «Здравствуйте, *Любовь Григорьевна!* - сказал он в отвратительно галантной манере. - Какая мысль, *Марк Иванович?*». Аналогичную ситуацию видим в рассказе «Девятый сон веры Павловны»: «*Вера*, что ты задумала?». И в рассказе «Миттельшпиль»: «Привет, *Серёжа*, - сказала *Люся*, - как сегодня?», «*Люся!* - весело крикнула та». Кроме того, В.О.Пелевин часто использует обращения-клички. Тем самым он показывает обыденность своих героев. Например, в рассказе «Греческий вариант»: «*Пацаны!* Все знают, что я вырос в лагере», «*Объявись, братуха*, - неуверенно сказал кто-то из женихов. - Ты кто?». Также примеры обращений-кличек мы находим в рассказе «Краткая история пейнтбола в России»: «*Братья*, промолвил он, обводя горящими глазами пророка», «Нет, *Козбрань*, - ответил питерский вор Костя Воряг».

На основе анализа некоторых текстов А.С.Пушкина, А.Т.Аверченко, В.О.Пелевина можно сделать вывод, что авторы разных эпох в своих рассказах используют разные слова-обращения. Они изменялись с ходом времени. В своих рассказах А.С.Пушкин больше использует официальные слова-обращения. А.Т.Аверченко и В.О.Пелевин уделяют больше внимания именам и кличкам.

Следующий этап нашего исследования – анкетирование двух групп современных носителей русского языка: первая группа – ученики начальной школы, вторая группа – их родители. Анкета состояла из трех вопросов: Какие слова-обращения вы используете, общаясь с родными? Какие слова-обращения вы используете, общаясь с друзьями? Какие слова-обращения вы используете, общаясь с незнакомыми? Анкета показала, что 75% четвероклассников в общении с родными используют слова «мама» и «папа»: «Мама, помоги мне!», «Папа, посмотри, как я нарисовала!». Большинство (80%) родителей в общении с родными используют имена собственные, часто в уменьшительно-ласкательной форме («Катюша, какая ты умничка!», «Дима, купи хлеба»). В общении с друзьями и дети (55%), и их родители (60%) чаще пользуются именами собственными («Лена, пойдем играть!», «Галя, я купила новые туфли, приходи посмотреть»). При обращении с незнакомыми все (100%) опрошенные используют обращение на «Вы»: «Вы выходите на следующей остановке?» «Вы не подскажите, где находится улица Тургенева?». Таким образом, среди опрошенных наиболее распространенной формой обращения можно назвать обращение по имени или обращение на «ты», «Вы».

Изучив материалы, представленные в современных учебниках по русскому языку, проанализировав художественные тексты авторов разных эпох, проведя анкетирование среди современных носителей русского языка, приходим к следующим выводам: во-первых, слова-обращения активно используются в русскоязычном обществе; во-вторых, обращение как синтаксическая единица – явление кодифицированное, отраженное в учебниках и регулируемое рядом норм; в-третьих, использование того или иного слова-обращения зависит от конкретной ситуации общения и эпохи, в которую общение происходит (отмечаем разницу между словами-обращениями, используемыми А.С.Пушкиным в XIX веке и В.О.Пелевиным в конце XX века). Однако, несмотря на все это, проблема функционирования слов-обращений на данном этапе развития языка является открытой, так как единой формы, используемой всеми носителями языка, нет.

#### Список цитированных источников:

1. Аверченко, А. Избранные рассказы / А.Аверченко. – М., 1985.
2. Аверченко, А. Окультизм науки: рассказы / А.Аверченко. – М., 1964.
3. Аверченко, А. Тэффи: юмористические рассказы / А.Аверченко. – Мн., 1990.

4. Голуб, И.Б. Стилистика русского языка / И.Б.Тэффи. – М.: Айрис-пресс, 2003. – 448 с.
5. Пелевин, В.О. Желтая стрела: избранные произведения / В.О.Пелевин. - М., 2007.
6. Пелевин, В. Синий фонарь / В.Пелевин. — М.: Текст, 1991.
7. Пелевин, В. Relics. Раннее и неизданное: избранные произведения. - М., Эксмо. – 2005. – 352 с.
8. Пушкин, А.С. Повести Белкина / А.С.Пушкин. - Азбука-классика, 2008. - 320 с.
9. Современный русский язык: синтаксис. Пунктуация. Стилистика; под ред. П.П. Шубы – Мн.:ООО «Пло-пресс», 1998. – 576 с.

## ИССЛЕДОВАНИЕ ОСОБЕННОСТЕЙ ПЕРЕЖИВАНИЯ ОДИНОЧЕСТВА У ПОДРОСТКОВ

**Пахомчик А.А.**, студент 4 курса

(г. Витебск, ВГУ имени П.М. Машерова)

Научный руководитель – Каратерзи В.А., старший преподаватель

Проблема одиночества всегда волновала человечество, занимая умы ученых, философов. В последнее время этой проблеме посвящаются все новые и новые работы, исследующие сущность одиночества, причины его возникновения, характерные проявления и влияние на разные категории людей в разные периоды жизни.

Что же такое одиночество: беда или счастье, норма или патология? Различные философские течения и психологические школы рассматривают одиночество то как единственно возможную основу человеческого бытия, то как противоестественное для человека состояние, патологию и проявление слабой приспособляемости личности, то – как социальную проблему, следствие развития современных общественных сил.

Актуальность темы статьи обусловлена особой значимостью подросткового периода в становлении личности человека, частыми проявлениями одиночества в среде подростков.

Цель исследования: выявление особенностей переживания чувства одиночества у подростков.

В качестве методов исследования нами использовались:

- метод теоретического анализа специальной психологической литературы;
- методика диагностики уровня субъективного ощущения одиночества Д. Рассела и М. Фергюсона).

Теоретико - методологической основой являются: общенаучные принципы познания, комплексный системный и субъективные подходы в исследовании, а также исследования таких психологов как Дж. Зилбург, Г. Саливан, Ф. Фромм-Рейхман, К. Роджерс, К. Боумен, Д. Рисмен, К. Слейтр, Л.Э. Пепло.

Для выявления основных причин возникновения чувства одиночества у подростков использовалась методика диагностики уровня субъективного ощущения одиночества Д. Рассела и М. Фергюсона [1].

Согласно норм словаря практического психолога, одиночество – это переживание, вызывающее комплексное и острое чувство, которое выражает определенную форму самосознания, и показывающее раскол основной реальной сети отношений и связей внутреннего мира личности. Наиболее остро выражена эта проблема в юности, а впервые одиночество осознается человеком в подростковом возрасте.

Это связано, прежде всего, с развитием рефлексии в подростковом возрасте и переходом на новый уровень самосознания, с усилением потребностей в самопознании, принятии и признании, общении и обособлении, с кризисом самооценки. В переходном возрасте меняется представление о содержании таких понятий, как «одиночество» и «уединение» [2, с. 306].

Одиночество выступает и как состояние человека, сознающего факт своей отстраненности и отчужденности от мира других людей. Отчужденность человека от других людей может быть следствием и реального отсутствия круга общения и значимых связей, и восприятия человеком своих социальных контактов как неудовлетворительных. Резкое

преобладание потребности в уединении является тревожным признаком и приводит к состоянию хронического одиночества. Иными словами, постоянное желание подростка быть в одиночестве служит сигналом того, что что-то не так в его взаимоотношениях со сверстниками, а возможно, и во внутреннем мире. Поведение же подростков по самой сути своей является коллективно - групповым [2, с. 308].

В плане переживания одиночество становится все более нетерпимым, когда оно начинает затрагивать человека одновременно в нескольких измерениях. Все типы одиночества имеют одну общую характерную черту – они являются чувством, выражающим идею о самом себе. Каждый тип одиночества представляет собой форму самосознания, свидетельствующую о разрыве основной сети отношений и связей, образующих внутренний мир личности.

Как только люди попадают в условия одиночества, обусловливаемого экспериментальной, географической, социальной или тюремной изоляцией, то сразу же все непосредственные связи с другими людьми прерываются, что вызывает появление острых эмоциональных реакций. В ряде случаев возникает психологический шок, характеризующийся тревожностью, депрессией и сопровождающийся выраженными вегетативными реакциями. По мере увеличения времени пребывания человека в условиях одиночества актуализируется потребность в общении. В ответ на невозможность удовлетворения этой потребности люди персонифицируют предметы (куклы и др.), различных животных (от пауков до лошадей), создают силой воображения партнеров (в ряде случаев в форме ярких эдических образов, спроецированных во сне), с которыми начинают разговаривать вслух. Эти экстернизационные реакции оцениваются как защитные (компенсаторные) и рассматриваются в границах психологической нормы [3, с. 68 – 69].

Науке известен ряд подходов к изучению проблемы одиночества: психодинамический, экзистенциальный, когнитивный, интимный, интеракционистский, социологический и др.; наиболее известным из них является психодинамический, трактующий одиночество как непреодолимое, постоянное и неприятное чувство, основа которого заложена в детстве [4, с. 153].

В исследовании субъективного переживания одиночества приняли участие ученики 11-ых классов ГУО «СШ №6» в количестве 27 человек, возрастной диапазон которых составил 16-17 лет. Из них 14 мальчиков и 13 девочек.

Ответы респондентов по методике диагностики уровня субъективного ощущения одиночества расположились следующим образом:

- ✓ 62,9 % опрошенных испытывают низкую степень одиночества;
- ✓ 37,1 % респондентов испытывают среднюю степень одиночества;
- ✓ Испытуемых, остро переживающих высокую степень одиночества выявлено не было (0 %).

Результаты анализа ответов позволяют говорить о том, что все опрошенные подростки испытывают одиночество различной интенсивности. Однако острых переживаний одиночества не испытывает никто из респондентов.

Однако остановимся на подростках, которые испытывают среднюю степень переживания чувства одиночества. Анализируя ответы испытуемых самым популярным ответом, на которые в графе «часто» ставили плюс, было утверждение «В действительности никто как следует, меня не знает». Это говорит о том, что подростки не стремятся открываться перед своими сверстниками и не могут по каким-либо причинам вступать в доверительные отношения друг с другом. Второе место среди ответов испытуемых занимают такие утверждения как: «Мои социальные отношения и связи поверхностны» и «Люди вокруг меня, но не со мной». Это также подтверждает тот факт, что подростки склонны к поверхностным контактам, так как не находят отклик у сверстников на свои проблемы и, как правило, пытаются решить свои проблемы самостоятельно, не найдя при этом помощи у кого-либо. Третье место разделили три утверждения: «Для меня невыносимо быть таким одиноким», «Я сейчас больше ни с кем не близок» и «Те, кто меня окружает, не разделяет мои идеи и интересы». Это говорит о том, что подростки тяжело переживают чувство одиночества и пытаются найти среди сверстников тех, кто смог бы их понять и поддержать, однако в силу несхожести интересов, взглядов, черт характера и прочих причин, не могут наладить контакт и остаются наедине со своими переживаниями и мыслями.

Список использованных источников:

1. Райгородский, Д.Я. Практическая психодиагностика. Методики и тесты. Учебное пособие / Д.Я. Райгородский. – Самара: БАХРАХ–М, 2002. – С. 77 – 78.
2. Карпенко, Л.А. Психология: Словарь / Л.А. Карпенко. – М.: Политиздат, 1990. – 546 с.
3. Фельдштейн, Д.И. Психология развивающейся личности в онтогенезе / Д.И. Фельдштейн. – М.: Просвещение, 1987. – 280 с.
4. Лабиринты одиночества: Пер. с англ. Сост., общ. ред. и предисл. Н.Е. Покровского. – М.: Прогресс, 1989. – 624 с.

**СПОСОБЫ ПРЕЗЕНТАЦИИ ГРАММАТИЧЕСКОГО МАТЕРИАЛА  
ПРИ ФОРМИРОВАНИИ ГРАММАТИЧЕСКИХ НАВЫКОВ У УЧАЩИХСЯ  
НА НАЧАЛЬНОМ ЭТАПЕ В СРЕДНЕЙ ШКОЛЕ**

**Полякова К.А.**, учащаяся 1 курса  
(г. Орша, Оршанский колледж ВГУ имени П.М. Машерова)  
Научный руководитель – Маршалко А.В., преподаватель

Грамматика как один из важных аспектов языка во все времена находилась в центре научных споров, дискуссий о её месте, роли, значении при обучении иностранным языкам. В 20 столетии наблюдались тенденции ликвидации грамматики в общеобразовательных учреждениях. Но это привело к значительному увеличению количества ошибок в речи учащихся. Не последнюю роль в этом сыграл коммуникативный подход к обучению иностранному языку.

В начале 21 века, в связи с введением единого государственного экзамена (ЕГЭ), грамматика стала ещё и объектом контроля. Задания по грамматике включены в тест и составляют отдельный блок. Суть заданий - в правильном выборе формы слова, времени, залога, управления. Для выполнения таких заданий учащиеся должны знать правила и иметь практику в применении знаний по грамматике. Поэтому грамматика становится не только средством, но и целью обучения.

Формирование грамматических навыков начинается с этапа презентации, целью которого является создание ориентировочной основы для последующего формирования навыка в различных ситуациях общения. Таким образом, успех работы над грамматическим материалом во многом зависит от эффективности организации данного этапа. Далее мы рассмотрим несколько способов нестандартного введения грамматического материала.

Использование пословиц и поговорок. Пословицы и поговорки являясь с одной стороны средством выражения мысли, а с другой – реализуя изучаемые формы или конструкции в речи, как нельзя лучше способствуют автоматизации и активизации грамматических форм и конструкций, и могут быть использованы в качестве иллюстративного материала при ознакомлении с новым грамматическим явлением.

Например, при формировании грамматических навыков по теме «Модальные глаголы» могут быть использованы следующие пословицы и поговорки: Never put off till tomorrow what you can do today//You can never school a testing fool// You never know what you can do until you try//You can't eat your cake and have it.

При введении грамматической структуры « It's adjective ( noun) to do smth.» могут быть задействованы следующие пословицы:It's too late to call yesterday//It's late to seek advice when you have run into danger//It's a poor heart that never rejoices.

Также могут использоваться пословицы и поговорки при изучении неправильных глаголов английского языка:What is done can't be undone//One link broken, the whole chain is broken//If one claw is caught, the bird is lost.

Использование пословиц и поговорок в качестве иллюстративного материала на этапе презентации повышает мотивацию учащихся и позволяет решить ряд сопутствующих задач: отработать правильное произношение и интонацию, расширить кругозор, а также оказывать воспитательное воздействие.

Использование стихов и песен. Ученые определили, что человеческий мозг имеет разные области для восприятия речи и музыки. Музыкальный центр мозга находится в левом, творческом полушарии, и потому работает быстрее и запоминает лучше, чем речевой центр, находящийся в правом. Поэтому песни, объединяя работу обоих полушарий, запоминаются лучше стихотворений, а алфавит легче пропеть, чем произнести. Также важным компонентом запоминания является ритм. Кроме того работа с песней позволит пополнить словарный запас без зубрежки, и выработать произношение.

Ввести новое грамматическое явление при помощи песни можно двумя способами. Первый – дать готовый текст песни с последующим синтаксическим и грамматическим разбором. При изучении настоящего длительного времени может быть использована следующая песня:

Are you sleeping ,are you sleeping.  
Brother John, brother John?  
Morning bells are ringing:  
Ding-ding-dong, ding-ding-dong.

Другой способ - более сложный, требует от ученика определенных навыков и умений. Учащийся сам должен на слух записать лирику, или заполнить пропущенные слова в выданном в качестве упражнения стихе. Этот метод требует многократного повторного прослушивания отдельных частей песни, в результате улучшается восприятие иностранной речи на слух. При выборе важно помнить, что песни, выдержавшие тест временем, запоминаются лучше новинок. Как правило, сольные исполнители воспринимаются проще изучающими язык, а группы с большим числом исполнителей и бэк-вокалистов - хуже. Лучше, чтобы в песне был сюжет, поскольку повествование, построенное вокруг динамичного сюжета, легче воспринимается.

При изучении придаточных условных предложений 1 типа, для запоминания предлогов и союзов, После которых употребляется настоящее время, может быть предложена следующая рифмовка:

When, before, as soon as, till,  
After, while, unless, until,  
Learn this rule,  
And don't forget  
Use the present after that.

Для запоминания обстоятельств времени в Present Perfect может служить следующая рифмовка:

Ever, never, yet, before,  
just, already, since, by, for.  
Read them, learn them, don't be mistaken,  
Perfect's used with the words you've taken.

Следующая рифмовка подходит для отработки оборотов "There is\there are", которые представляют особую сложность ведь подобного явления в русском языке нет.

There Is No Time  
It 's time to have breakfast.  
It's time to have lunch  
It's time to have dinner.  
It's time to be as pleased as Punch.

Во время чтения следующего стихотворения учащиеся могут хорошо усвоить вопросительную форму модального глагола «have to» и построение вопросов с этим модальным глаголом.

Come on, Nick get out of bed!  
Oh, Mum do I have to?  
Remember what the teacher said!  
Oh, Mum do I have to?

Введение грамматического материала при помощи песен и стихов облегчает процесс запоминания грамматических структур, форм, значений или правил. Данный способ помогает расширить активный и пассивный лексический словарь учащихся и отработать



правильное произношение. Выбор песен и стихотворений должен осуществляться с учетом полноты представления всех форм грамматического явления в образце.

Обучение грамматике через сказку. Следует помнить, что в работе с грамматическим материалом учащимся приходится много запоминать. Поэтому необходимо вспомнить, как развивается память у детей (Они запоминают непроизвольно, в основном, яркие, впечатляющие их события, предметы, образы.) и как можно обеспечить интерес учащихся при изучении достаточно «скучных грамматических структур».

Например, чтобы пробудить интерес у детей с первого занятия, можно вовлечь их в сюжет сказки о большом городе огромной Страны Английского Языка – городе Грамматике. В этом городе много улиц, и все они разные. Жители каждой улицы живут по своим обычаям и традициям и говорят по-разному.

Жители улицы Командиров всегда приказывают, повелевают и сами строго соблюдают определенные правила. В тоже время многие из них очень дружелюбны. Как только вы постучите в домик - сразу услышите: *Come in! Sit down ! Have some tea!*

Мечтатели всегда говорят о том, что произойдет в будущем . Жители улицы Воспоминаний вспоминают , что было в прошлом и т.д.

Сказочная интерпретация грамматических явлений, употребление образных эпитетов позволяет наглядно представить абстрактные языковые понятия учащимся. Для формирования грамматических навыков по теме степени сравнения прилагательных может быть использована следующая сказка про прилагательное.

*Давным-давно в одном царстве, в грамматическом государстве правил король Adjective. И было у него 3 дочери: младшая Positive, средняя Comparative и старшая Superlative. Хоть и были они родными сестрами и внешне очень походили друг на друга, но по характеру сильно отличались.*

*Младшая Positive была доброй, во всем отцу послушной, всегда с ним соглашалась. Бывало, скажет король Adjective:” You are small, my daughter”. Она соглашается с ним:”Yes, I am small, my father”, - отвечает Positive.*

*Вторая же дочь Comparative любила с отцом поспорить. Скажет ей король Adjective:” You are nice, my daughter”. А она в ответ ему:”No, I am nicer than my sister”. ”You are as busy as you sister”, - скажет отец. ”No, I am busier than my sister, my dear father”. Где тут королю родную дочь переспорить?*

*А третья дочь была до того заносчивой, что с ней никакого сладу не было. Она во всем себя превозносила. ” You are so clever, my daughter”, - говорит отец. “ I am the cleverest in the world!” – похвалялась Superlative. Так они и жили в постоянных ссорах и спорах друг с другом. Их голоса слышались далеко за пределами замка. Прохожие прислушивались к ним, только вот какой из сестер принадлежат те или иные слова, не могли понять.*

К сказке разрабатывают систему упражнений, вовлекающих детей в игру. Как правило, это одно или несколько некомуникативных заданий, направленных на осмысление языкового явления, дающих обучающемуся возможность сосредоточиться на форме высказывания.

Обучение грамматике через сказку обостряется восприятие и улучшается запоминание. Таким образом, речь идет не только об использовании непроизвольной моторной памяти, но и об эмоциональном стимулировании когнитивной сферы. Данный способ основан на использовании интуитивно-образного, метафорического мышления, где основной прием - это выдвижение аналогий: образных, личностных, символических, фантастических.

#### Список цитированных источников:

1. Соловова, Е.Н. Методика обучения иностранным учеб.пособие/ Е.Н. Соловова.-М. : Просвещение, 2003.-239 с.
2. Практический курс методики преподавания иностранных языков:учеб. пособие / П.К.Бабаинская [и др.]; под общ. ред. П.К. Бабинской.-2-е изд.-: ТетраСистемс, 2003.-288 с.
3. Методика обучения иностранному языку в средней школе: учеб. пособие/ Г.В. Рогова [и др.]; под общ. ред. Г.В. Роговой.- М.: Просвещение,1991.-340 с.
4. Коньшева, А.В. Игра в обучении иностранному языку:теория и практика/ А.В. Коньшева. - Минск:ТетраСистемс, 2008.-288 с.
5. Коньшева, А.В. Современные методы обучения английскому языку/ А.В. Коньшева. - Минск:ТетраСистемс,2004.-176 с.

## **ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ЭСО «КРАСНАЯ КНИГА РЕСПУБЛИКИ БЕЛАРУСЬ» В ФОРМИРОВАНИИ ОСНОВ МИРОПОЗНАНИЯ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ**

**Почтарь Е.А.**, учащаяся 4 курса  
(г. Орша, Оршанский колледж ВГУ имени П.М. Машерова)  
Научный руководитель – Навогонская Т.Г., преподаватель

В настоящее время уделяется большое внимание сохранению редких и находящихся под угрозой исчезновения представителей флоры и фауны Беларуси. Для этого основные усилия по охране, помимо сохранения типичной среды обитания, экологизации лесопользования, создания микрозаказников, включения в Красную книгу Беларуси, необходимо направить на пропаганду охраны вида, прежде всего, среди школьников, которых мы учим любить и беречь природу.

Красная книга Республики Беларусь представляет собой издание, содержащее список редких и находящихся под угрозой исчезновения на территории Беларуси видов (в том числе подвидов) диких животных и дикорастущих растений. Она содержит сведения о состоянии вида, характере и степени угрозы его существованию. Каждая страница книги имеет свой цвет. Вот эти цвета: черный, красный, желтый, зеленый. [1, с.3]. Одной из задач Красной книги является обеспечение доступа к информации о тех видах, которые подвергаются наиболее высокому риску исчезновения.

Особый правовой статус редких и находящихся под угрозой исчезновения видов животного и растительного мира определяется законодательством Республики Беларусь.

Первое издание книги вышло в 1981 году. Книга состояла из одного тома и включала 80 видов животных. Второе, двухтомное, издание вышло в 1993 году и включало 14 видов млекопитающих, 75 - птиц, 2 - пресмыкающихся, 1 - земноводных, 5 - рыб, 79 - насекомых, 10 - ракообразных, 1 вид моллюсков. С каждым последующим изданием форма и содержание Красной книги совершенствовались. Третье издание Книги вышло в 2004 году и включало 189 видов животных. С 2007 года существует электронная версия книги, которую можно найти на сайте Министерства природных ресурсов и охраны окружающей среды (<http://redbook.minpriroda.by>).

В настоящее время воспитание и обучение по вопросам охраны природы все чаще рассматривают в контексте экологического образования и воспитания. Воспитание экологической культуры напрямую зависит от непрерывной работы по предупреждению равнодушного отношения к живому, проявлению жестокости, черствости пренебрежения к природе. Важно приучить детей восторженно, восхищенно и уважительно смотреть на все то, что движется, растет, цветет.

Для духовного развития человека важно, чтобы он с самого раннего детства наблюдал природу, и наряду с непосредственным общением с ней имел и другие возможности ее увидеть и услышать.

В настоящее время в начальном образовании широко применяются различные образовательные технологии, разрабатываются новые усовершенствованные методы обучения. С каждым днем все более актуальным становится вопрос о внедрении информационных технологий в учебный процесс, в сферу начального образования.

На основе особенностей человеческого восприятия педагогика и психология утверждают, что наиболее высокое качество усвоения информации достигается при сочетании различных форм и методов, которые дают возможность наиболее эффективно взаимодействовать при усвоении информации сенсорную систему учащихся.

Применение информационных компьютерных технологий очень важно именно для учителя начальных классов, так как известно, что у дошкольников и младших школьников преобладает наглядно-образное и наглядно-действенное мышление, требующее наглядного предъявления информации. Это учитывалось, например, в школах М. Монтессори и выражалось в словах:

Когда я слышу — я забываю,  
Когда я вижу — я запоминаю,  
Когда я делаю — я изучаю. [2, с.84]

Компьютер в обучении младшего школьника должен стать важным элементом развивающей предметной среды. Так как в этом возрасте происходит интенсивное развитие умственных способностей ребенка, закладывается фундамент его дальнейшего интеллектуального развития. Такое понимание использования компьютера имеет гуманитарный развивающий характер.

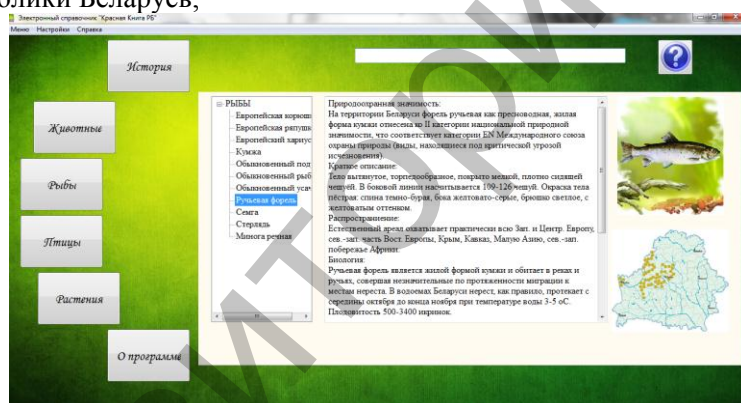
В современном обществе большую роль в образовании играют электронные средства обучения, которые являются универсальным обучающим средством. Они могут способствовать активному включению школьника в учебный процесс, поддерживать интерес, способствовать пониманию и запоминанию учебного материала, а также могут облегчить учителю преподавание и изучение материала. С помощью программного обеспечения обучение можно сделать более эффективным.

Электронное средство обучения (ЭСО) «Красная книга Республики Беларусь», разработанное в колледже для преподавателей и учащихся специальности «Начальное образование» вобрало в себя редкие и находящиеся под угрозой исчезновения виды диких животных и дикорастущих растений, подлежащих охране.

ЭСО «Красная книга Республики Беларусь» знакомит учащихся с животными и растениями, напоминает, что к ним надо относиться бережно.

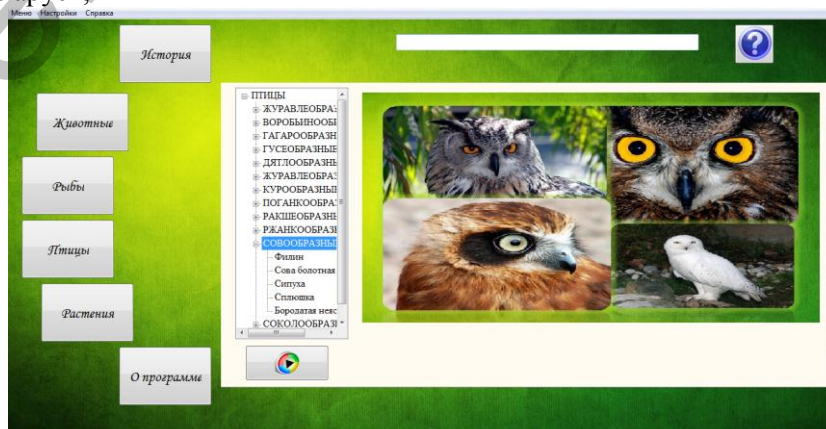
ЭСО содержит следующие разделы:

- в разделе **«История»** рассказывается об истории возникновения Красной Книги Республики Беларусь, о количестве изданий данной книги, а так же о цветовой гамме которая используется в Красной Книге;
- в разделе **«Рыбы»** находится информация о редких видах рыб обитающих на территории Республики Беларусь;

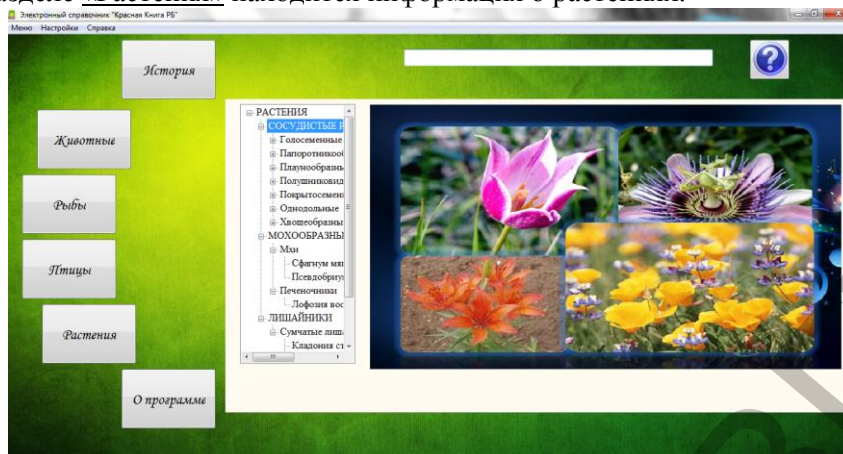


- в разделе **«Животные»** находится информация о животных, которых в настоящее время можно встретить только в заповедниках на территории РБ, информация представлена в таком виде, что поиск конкретного животного не занимает много времени, при необходимости можно увеличить изображение, как, карты так и самого животного;

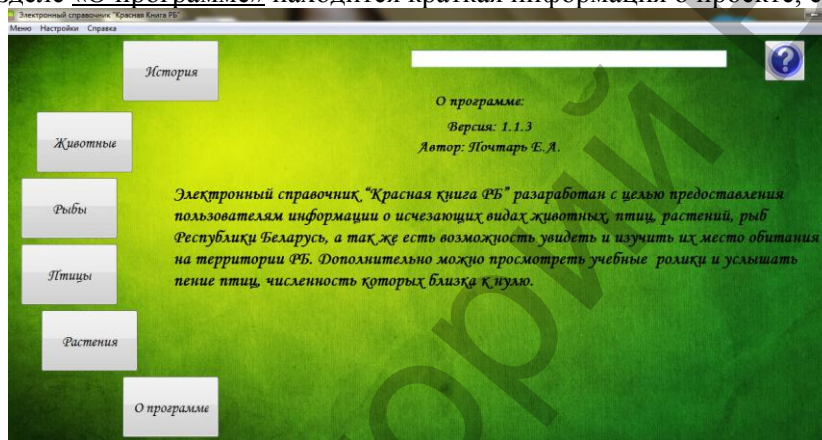
- в разделе **«Птицы»** находится уникальная возможность прослушать пение птиц. Так же подробно описано местообитание конкретных видов птиц, ее численность, причины уменьшения их количества, в каком году занесен данный вид в Красную Книгу Республики Беларусь;



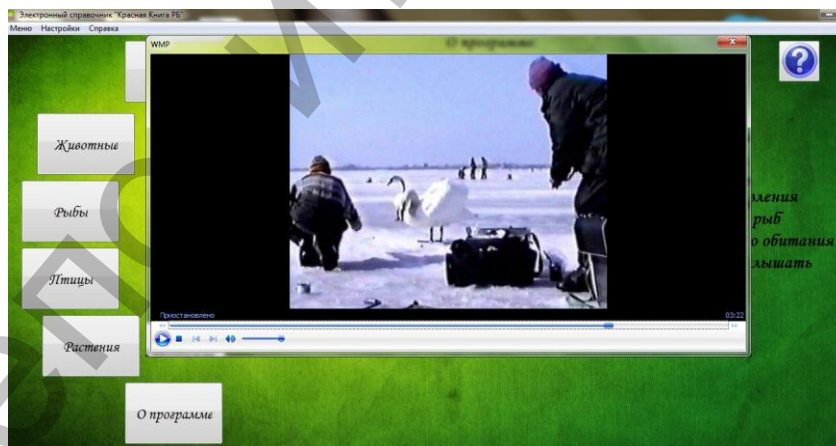
- в разделе «Растения» находится информация о растениях.



- в разделе «О программе» находится краткая информация о проекте, его авторе.



Отличным дополнением в этой программе является видео и аудио сопровождение, которое дает возможность увидеть и прослушать пение птиц, занесенных в Красную Книгу РБ.



ЭСО «Красная книга РБ» стимулирует интерес школьников к изучению природы, содействует формированию экологического сознания, воспитанию бережного отношения к природе.

Узнав, что такое Красная книга, мы поняли, что человек не может без нее обойтись. Красная книга - является "спасительным кругом" для многих животных находящих под угрозой исчезновения.

Таким образом, обучающие программы могут служить ценным инструментом, позволяющим усовершенствовать современные методы преподавания и обучения, а также реализовать совершенно новые методы работы с учащимися как на уроках, так и при проведении воспитательных мероприятий.

Список цитированных источников:

1. Бурко, Л.Д. Красная Книга Беларуси для детей / Л.Д. Бурко, В.Т.Демянчик, С.М. Дробенков и др. – Мн.: Беларуская энцыклапедыя імя П.Броўкі, 2012. – 396с.
2. Информационные технологии в образовании/ авт.-сост. О.А. Минич. – Мн.: Красико-Принт, 2008. – 176с.

## **МЕТОД РАЗВИВАЮЩЕГО ДИСКОМФОРТА В РАБОТЕ С ОДАРЕННЫМИ ДЕТЬМИ**

**Прокофьева А.В.**, учащаяся 4 курса

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

Научный руководитель – Мануйленко Л.Н., магистр педагогики

Самую большую проблему для одаренных детей представляют трудности их само-реализации. По результатам ряда исследований примерно 30% особо одаренных детей в дальнейшем оправдывают возлагаемые на них ожидания [1].

Анализ учебной деятельности показал, что учителя часто радуются, когда одаренные дети практически не испытывают серьезных проблем во время учебы. Хотя именно в этом кроется причина их будущих неудач (не в школе, а в жизни!), так как познавательная деятельность таких детей чаще всего представляет собой развивающий комфорт, в ходе которого развивается ум, способности ребенка, но недостаточно сформировывается умение преодолевать трудности. Поэтому одаренные дети испытывают дискомфорт, когда им предлагают найти оригинальное решение какой-либо задачи. По данным психологических исследований, высокий уровень интеллектуальных способностей у одаренных детей редко соответствует их творческим возможностям, что впоследствии и приводит к трудностям в профессиональной самореализации [2].

В результате многочисленных исследований рядом авторов было установлено, что одаренные дети обладают слабым «психологическим иммунитетом» в трудных ситуациях, что приводит к длительным заболеваниям и депрессиям. Исходя из этого, был разработан метод развивающего дискомфорта, который предполагает развитие у школьников способностей и навыков активно действовать в ситуациях повышенной трудности и (или) временной неудачи, а в конечном итоге появления потребности в преодолении трудностей (когда легкое кажется скучным и не привлекает субъекта) [3].

В основе предлагаемого метода лежит развивающий микрокризис, то есть переломный момент, когда ученик начинает преодолевать состояние высокой напряженности, тревоги, даже паники и предпринимает активные действия для достижения нужного результата. Успешное преодоление таких кризисов, превратившееся в систему, со временем приводит к формированию определенных личностных качеств, особой жизненной идеологии человека, созданию своего рода «сценария победителя».

Микрокризис, как и всякая дискомфортная ситуация, может быть либо развивающим, либо негативным, разрушающим. Дело не в самой критической ситуации, а в способе реагирования на нее. Эмоциональная реакция после успешного выхода из кризиса носит отчетливо позитивный характер (чувство победителя). В случае разрушающего микрокризиса отмечаются пассивное переживание и стремление уйти из кризисной ситуации. Система развивающего дискомфорта прямо предполагает создание микрокризиса. При отсутствии естественных (спонтанных) проявлений он может быть намеренно спровоцирован.

В психолого-педагогической литературе выделяют три стадии микрокризиса:

1) Тревога, напряженность, состояние дискомфорта.

Данная стадия представляет собой отражение ситуации дискомфорта в психике ребенка или подростка, осознание им тех трудностей, на которые надо реагировать. Здесь не всегда можно различить по какому типу будет протекать микрокризис. Однако учитель, имеющий достаточный опыт работы, может увидеть, что тревога носит конструктивный, вполне оптимистический характер, прямо указывая на то, что кризис будет протекать по развивающему типу.

2) Реакция на дискомфорт.

Именно на этой, решающей стадии ребенок или подросток либо активно и эффективно реагирует на дискомфортную ситуацию (в этом случае микрокризис становится развивающим), либо занимает пассивную, пессимистическую позицию, «уходит» из ситуации. Тогда кризис становится шагом на пути к разрушению личности.

Необходимо иметь в виду, что оценка характера микрокризиса не может быть однозначной. Иногда мужественное признание ребенком своей неспособности справиться с ситуацией свидетельствует об активной позиции. Подросток отчетливо понимает, что не может решить интеллектуальную задачу, уровень которой явно выше уровня имеющихся у него знаний, но ставит перед собой цель найти способ разрешения проблемы (иногда в перспективе) и это, безусловно, развивающий микрокризис. Более того, отказ от деятельности иногда свидетельствует о развитом «чувстве реальности» подростка.

Но надо помнить, что отрицание учеником своих неудач может отражать пассивную, защитную реакцию и свидетельствовать именно о разрушительном характере микрокризиса.

Растерянность, тревога, иногда даже паника (в случае микрокризиса) – это внешние проявления напряженной ситуации. Если ученик, преодолевая это состояние, активно продолжает работу вне зависимости от конечного результата деятельности, то это указывает на развивающий характер дискомфорта. Показателем эффективности используемого метода является стремление ученика работать самостоятельно. Самообучение, а в конечном итоге и саморазвитие должны стать для него наиболее предпочтительным способом движения вперед.

### 3) Последствия микрокризиса.

Если накопление ситуации развивающего дискомфорта в жизни одаренного ребенка ведет к появлению или усилению чувства победителя и при этом закрепляется активный поиск ситуаций типа уже преодоленных, развивающий дискомфорт фактически переходит в развивающий комфорт. Возникает потребность в постоянном поиске и решении трудных задач. Происходит самоактуализация в самом полном смысле этого слова, как естественное проявление личности, как радость творчества [3].

Но микрокризис может протекать и по-другому: страх, тревога, паника берут верх, и школьник либо пассивен в этой неблагоприятной ситуации, либо «уходит» из нее. И тогда мы говорим о разрушающем дискомфорте. Повторение ситуаций разрушающего дискомфорта приводит к появлению или усилению чувства неудачника, фиксируется реакция избегания такого рода ситуаций. Возникает макрокризис, иначе говоря, невроз [4, с.6-9].

В любом случае особенности деятельности школьника в кризисных ситуациях отражаются не только на развитии его способностей, но и на его личности. Именно поэтому педагог, воспитатель, психолог не дожидаясь стихийно возникающих кризисных состояний, может, в случае необходимости, намеренно создавать ситуации и помогать школьнику справляться с ними.

Как правило, в школьных условиях развивающий дискомфорт возникает в связи с разного рода напряженными ситуациями и характеризуется только состоянием повышенной (несколько превышающей оптимум) трудности. Если развивающий дискомфорт достигается именно деятельностью в ситуации оптимальной трудности, то для развивающего дискомфорта необходима деятельность несколько выше этого оптимума.

Следует отметить, что метод развивающего дискомфорта может действовать только на основе и в постоянном переплетении с развивающим комфортом, который представляет собой ярко выраженные положительные эмоции от трудной, но интересной деятельности. Само напряжение в ситуации развивающего дискомфорта эмоционально переживается как очень приятное, создает чувство уверенности в себе, в своих силах. Метод развивающего дискомфорта призван научить одаренных учеников справляться не столько со школьными задачками, сколько с жизнью, которая для них и есть самое сложное [2].

Анализ научно-психологической литературы показал, что выделяют ряд общих критериев результативности метода:

- выработка «чувства реальности» у одаренных детей;

- формирование психологической готовности к преодолению негативных и даже кризисных ситуаций;
- приобретение навыков эффективного реагирования на ситуацию дискомфорта;
- развитие и укрепление потребности и способности к проявлению инициативы и принятию ответственности за свою деятельность;
- формирование особого личностного «сценария победителя», предусматривающего направленность на самоактуализацию в условиях социума и проявляющегося прежде всего в активной, оптимистической творческой деятельности.

Следует отметить, что работа по данному методу требует серьезной подготовки, в частности, специального обучения педагогического коллектива, создания методично-психологической службы, налаженной связи с родителями – особой организации всей работы школы в целом. Нужна единая, строго выверенная стратегия всей школьной жизни, в которой трудности, напряжения, дискомфортные ситуации стали бы обязательной, но при этом достаточно безопасной для психического и физического здоровья детей [3].

Таким образом, можно сделать вывод, что предлагаемый метод разработан в применении только к одаренным детям. Определенные особенности развития особо одаренных детей делают этот метод, с одной стороны, весьма эффективным, а, с другой стороны, достаточно безопасным. Что же касается применения этого метода в отношении более обычных детей, то хотя теоретически необходимость его сознательного использования очевидна, тем не менее, практическое воплощение этой идеи на любом другом контингенте детей, кроме одаренных - дело будущего.

Список цитированных источников:

1. <https://docs.google.com/document/d/1htJAgKiKw9ES7-aSu0jikso7F5oKsBArL74Vrbw1Y4Q/preview?pli=1>
2. <http://pda.newsme.com.ua/tech/health/729829/>
3. [http://art.thelibrary.ru/children/school2/razvivayuschiy\\_diskomfort\\_kak\\_princip\\_i\\_metod\\_v\\_rabote\\_s\\_odarennimi\\_detmi.html](http://art.thelibrary.ru/children/school2/razvivayuschiy_diskomfort_kak_princip_i_metod_v_rabote_s_odarennimi_detmi.html)
4. Хромова, Т. Одаренные дети / Т. Хромова // Воспитание школьников . – 1997. - № 4. – С. 6-9.

## **ФОРМИРОВАНИЕ ОРФОГРАФИЧЕСКИХ НАВЫКОВ И РАЗВИТИЕ ПРАКТИЧЕСКОЙ ГРАМОТНОСТИ НА УРОКАХ РУССКОГО ЯЗЫКА В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ**

**Пуш А.В.**, студентка 5 курса  
(г. Брест, УО «БрГУ им. А.С. Пушкина»)

Научный руководитель – Коцевич С.С., канд. пед. наук, доцент

Актуальность данной темы обусловлена тем, что формирование у школьников прочных орфографических навыков и развитие практической грамотности – одна из важнейших задач изучения русского языка в школе, так как грамотное письмо обеспечивает точность выражения мыслей, взаимопонимание людей в письменном общении. От того, насколько полно будут сформированы навыки правописания в начальных классах, зависит дальнейшее обучение ребёнка в школе, его орфографическая и речевая грамотность, его способность усваивать изучаемый язык в письменной форме. Орфографическая грамотность – это составная часть общей языковой культуры. Поэтому достижение высокого качества орфографических навыков по-прежнему остается одной из наиболее сложных задач начального обучения.

По моему мнению, в общей системе формирования орфографических навыков важнейшая роль принадлежит начальным классам, так как именно здесь закладываются основы грамотности, здесь дети впервые сталкиваются с понятиями «правильность речи», «литературно-языковая норма». Для учащихся начальных классов важнейшими являются такие орфографические темы, как правописание безударных гласных в корне слова, в приставках, суффиксах, окончаниях; правописание согласных – звонких и глухих, непроизносимых и удвоенных согласных, чередование гласных в корне слова; употребление заглавных букв; перенос слов; слитные, раздельные и дефисные написания и др.

Именно при изучении этих тем учащиеся допускают наибольшее количество орфографических ошибок. В первую очередь связано это с тем, что школьники должны понять и усвоить сущность разных типов орфограмм, научиться находить их опознавательные признаки и в соответствии с этим применять то или иное орфографическое правило.

Причинами орфографической неграмотности являются также трудности самой орфографии, разрозненность изучаемых орфографических правил, отсутствие мотивации к орфографической деятельности, невнимание учащихся к слову, к речи, а также ограниченность словарного запаса и отсутствие у них интереса к чтению. Связано это и с тем, что дети, погружаясь в огромное количество орфографических правил, не могут уловить логики правописания.

Появление в письменной речи учащихся орфографических ошибок – закономерное явление процесса обучения. Объективными причинами данного процесса являются незнание орфографической нормы к моменту письменной работы; оперирование лексикой, которой учащиеся пользуются в основном в устной речи; психофизическая усталость детей к концу письменной работы.

Необходимо отметить, что школьников надо учить определять орфограммы при различных обстоятельствах. Теоретическую основу этого обучения составляют опознавательные признаки орфограмм, к которым относятся несовпадение буквы и звука; звуки, дающие наибольшее количество несовпадений (гласные а, о, и, е; пары звонких и глухих согласных; сочетания: жи-ши, ча-ща, чу-щу и т.п.); морфемы: корень, приставка, суффикс, окончание.

По мнению Д. Н. Богоявленского, понимание правила и запоминание учениками его словесной формулировки являются лишь начальной фазой, отправным пунктом условия, дальнейшая же судьба этого процесса зависит от той деятельности, в которой регулирующую функцию выполняет правило. В качестве такой деятельности и выступают упражнения, следующие за объяснением правила. Чтобы хорошо усваивать правила русского языка и быстро и точно применять их, школьник должен овладеть целым рядом общих умений и навыков. В педагогической психологии, общей дидактике и частных методиках много внимания уделяется проблемам формирования у учащихся навыков и умений.

Орфографически правильное письмо предполагает умение находить, узнавать явления языка на основе так называемого орфографического навыка, который помогает пишущему остановиться, задуматься, проверить себя, когда это необходимо. Поэтому наиболее распространенной причиной низкой орфографической грамотности учащихся является отсутствие сформированности орфографического навыка.

Орфографический навык – это сложный навык. Он создается в процессе длительных упражнений и основывается на более простых навыках и умениях, к которым можно отнести навык письма; умение анализировать слово с фонетической стороны; умение устанавливать морфемный состав слова и вычленять из слова орфограмму, требующую проверки; умение подвести орфограмму под соответствующее ей правило. Особая роль в формировании орфографического навыка принадлежит именно начальным классам. Поэтому учителю нужно научить младших школьников превращать свои знания в навыки. Ученик должен понять, что от знаний, через упражнения, осознавая каждый орфографический случай, действуя по правилам, он приходит, наконец, к овладению навыком.

Как ранее было отмечено, важным при обучении грамотному письму является умение школьников замечать встречающиеся при письме трудности. Психологи Д. Н. Богоявленский, С. Ф. Жуйков, методисты М. Р. Львов, Н. С. Рождественский, М. М. Разумовская, А. В. Текучев, Е. Г. Шатова и др. отмечают зависимость результатов обучения орфографии от того, насколько у пишущего развита способность обнаруживать орфограммы.

Основу каждого орфографического навыка составляют вполне определенные знания и умения. С учетом характера орфограммы орфографические навыки можно разделить на две группы:

- 1) навыки, формируемые на фонетико-словообразовательной основе (правописание корней, приставок, суффиксов);
- 2) навыки, формируемые на морфолого-синтаксической основе (правописание окончаний).



И в той, и в другой группе центральное место занимает умение видеть орфограмму, то есть орфографическая зоркость, которая невозможна без понимания сущности орфограммы. Поэтому целенаправленное обучение обнаруживанию орфограмм должно начинаться с первого года обучения.

Так, Львов М. Р. выделяет шесть этапов, которые должен пройти школьник решая орфографические задачи:

- 1) увидеть орфограмму в слове;
- 2) определить ее вид;
- 3) определить способ решения задачи в зависимости от вида орфограммы;
- 4) определить шаги, ступени решения и их последовательность, то есть составить алгоритмы решения;
- 5) решить задачу, то есть выполнить последовательные действия по алгоритму.

Таким образом, результаты обучения орфографии зависят от того, насколько развита способность ставить перед собой орфографические задачи. Поэтому ребенка важно научить ставить перед собой эти орфографические задачи (находить орфограммы); устанавливать тип орфограммы, то есть правильно выполнять алгоритм решения орфографической задачи; осуществлять орфографический самоконтроль. Важно также отметить, что формирование орфографических навыков – сложный и длительный процесс. Поэтому необходима строгая взаимосвязь между всеми компонентами, образующими фундамент любого навыка. Только при этом условии учащиеся могут использовать теоретические знания для обоснования написания слова, то есть действовать сознательно.

Список цитированных источников:

1. Богоявленский, Д.Н. Психология усвоения орфографии / Д. Н. Богоявленский; Акад. пед. наук РСФСР, Науч.-исслед. ин-т психологии. – 2. изд., перераб. и доп. – Москва : Просвещение, 1966. – 305 с.
2. Живицкая Л. В., Гудзик И. Ф. Словарь русского языка. – Киев, 2006. – 239 с.
3. Львов М.Р. Методика преподавания русского языка в начальных классах: Учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений/ М.Р.Львов, В.Г. Горецкий, О.В. Сосновская. – 2-е изд., испр. – М.: Издательский центр «Академия», 2002. – 464 с.

## **ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПОМОЩЬ ПО ПОСТИНТЕРНАТНОЙ АДАПТАЦИИ В УЧРЕЖДЕНИЯХ СРЕДНЕГО СПЕЦИАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ**

**Рыбакова О.Н.**, студентка 6 курса

(г. Витебск, ВГУ имени П.М. Машерова)

Научный руководитель – Минаева В.М., канд. пед. наук, профессор

Проблема адаптации к самостоятельной жизни выпускников учреждений интернатного типа была актуальна всегда, но ее приоритеты для общества и государства стали исключительно значимыми в последнее десятилетие. Проблема сиротства приобрела национальные масштабы.

В связи с увеличением количества выпускников школ-интернатов, поступающих в учреждения среднего специального образования, актуализируется проблема создания условий для их успешной адаптации в новой образовательной среде.

Известными психологами Л.И.Божович, М.И.Лисиной, В.С.Мухиной и Е.В.Некрасовой проведены фундаментальные исследования закономерностей психического и личностного развития детей-сирот разного возраста в учреждениях государственной поддержки. С точки зрения исследователей, для подростков характерна своеобразная идентификация друг с другом, стихийно складывается детдомовское «мы». Это совершенно особое психологическое образование [2].

С точки зрения И.А.Фурманова, коммунальный характер жизни в интернатном учреждении способствует тому, что ребенок – воспитанник детского дома – вынужден «быть как все», мириться с ограничением потребности в жизненном пространстве. Отсутствие условий для внутреннего сосредоточения стандартизирует определенный социальный тип личности [4].

По мнению И.В.Дубровиной, эта специфика проявляется в несформированности внутреннего, психического плана действий, собственной мотивации, в преобладании ориентации на внешнюю ситуацию [3].

Отечественными исследователями Е.Н. Алтынцевой, Н.А. Залыгиной, А.П. Лаврович, В.А. Маглыш, С.В. Коптевой разработаны теоретические основы и практические рекомендации подготовки выпускников детских интернатных учреждений к самостоятельной жизни [5].

Несмотря на значительное число психолого-педагогических исследований различных аспектов развития детей-сирот, до сих пор крайне недостаточно теоретических и практических разработок в области психолого-педагогической подготовки сирот к самостоятельной жизни, а существующие технологии не находят должного распространения в педагогической практике.

В последние годы специалисты СППС Полоцкого колледжа УО «ВГУ имени П.М.Машерова» особое внимание уделяют социально-педагогическому и психологическому сопровождению учащихся, имеющих статус детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей. Многолетний опыт работы позволяет определить особенности психосоциальной адаптации выпускников интернатных учреждений образования как одну из актуальных проблем. Это детерминировано тем, что формирование жизненного самоопределения выпускников детских интернатных учреждений протекает под влиянием специфических факторов, к которым следует отнести воспитание в интернатном учреждении, отсутствие родительской опеки, коллективное проживание [1].

Педагог социальный и педагог-психолог колледжа в течение трех лет работали над созданием и апробировали программу психолого-педагогического сопровождения детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей в период постинтернатной адаптации «Путь профессионального становления как слагаемое взрослой жизни».

Цель программы – разработать адаптивные механизмы, способствующие развитию социально-ориентированной внутренней субъективной позиции выпускников образовательных учреждений для детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей на этапе профессионального становления в условиях колледжа.

Задачи реализации программы:

- повышение эффективности психологической и социально- педагогической интеграции в новой образовательной среде;
- обеспечение информирования детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей, по вопросам самоопределения, социально-правовой защиты, трудоустройства;
- активизация интерактивных технологий, позволяющих выпускникам учреждений интернатного типа моделировать различные жизненные ситуации, проектировать наиболее оптимальные способы действия и актуализировать их в реальной жизни.

С учетом специфики контингента учащихся-выпускников интернатных учреждений определена общая структура процесса социализации.

Остановимся на отдельных аспектах практической деятельности специалистов СППС колледжа в рамках реализации данной программы.

Проблемными зонами психосоциальной адаптации является поиск оптимальных способов преодоления объективно выявляющихся особенностей, типичных для всех учащихся данной категории. Для большинства выпускников учреждений образования интернатного типа свойственны:

- склонность к социальному иждивенчеству;
- недостаточная сформированность самостоятельности, личной ответственности;
- несовершенство навыков личностной самоорганизации;
- низкий уровень коммуникативной компетентности.

Работа специалистов СППС с учащимися данной категории проводится целенаправленно, систематически, с использованием разных форм и методов.

С целью формирования самостоятельности, личностной ответственности и самоорганизации проводится социально-психологический тренинг «Самостоятельные шаги во взрослую жизнь», включающий в себя девять занятий:

Занятие 1 «Умей соблюдать рациональный распорядок дня»

- Занятие 2 «Рациональное питание – залог здоровья»
- Занятие 3 «Уроки экономии денежных средств»
- Занятие 4 «Роль эффективной организации свободного времени в гармоничном развитии личности»
- Занятие 5 «Мои права и обязанности»
- Занятие 6 Ролевая игра «Обращение в административные органы»
- Занятие 7 «Научись управлять психоэмоциональным состоянием»
- Занятие 8 «Основы организации личного пространства»
- Занятие 9 «Навыки волевой саморегуляции – средство самообладания»

Результатом использования тренинговых упражнений и ролевых игр является повышение уровня личной ответственности за принятие решений, самоорганизации, умение рационально расходовать денежные средства, организовывать свободное время. Учащиеся, ранее испытывавшие трудности в установлении контактов, самореализации стали проявлять больший интерес к коллективным видам деятельности, более самостоятельными в выборе друзей, более коммуникабельными.

Но, несмотря на проводимую работу, в течение всего срока обучения у учащихся-сирот сохраняется устойчивая позиция ведомого, сложившаяся в системе интернатного воспитания, и в ситуациях решения сложных жизненных проблем ответственность перекладывается на взрослых: куратора, воспитателя общежития. С целью преодоления данной тенденции учащимся предлагается проявлять активность в кружковой, спортивной, научно-исследовательской и воспитательной работе, позволяющей раскрыть их личностный потенциал и проявить творческие способности. Анкетирование учащихся-сирот на выпускных курсах колледжа выявляет изменение внутренней позиции, что в конечном итоге приводит к смене позиции ведомого на ведущего, а у отдельных учащихся формируются лидерские качества. Это способствует выработке социально-ориентированного поведения.

Кроме этого, в условиях обучения в колледже расширяется сфера самостоятельности, свободы действий по сравнению с условиями интернатного обучения. Это приводит к тому, что отдельные учащиеся проявляют элементы безответственного поведения: опаздывают и пропускают занятия без уважительных причин, не ночуют в общежитии, не уведомляют о поездках, не всегда отдают отчет последствиям своих поступков. Это приводит к необходимости осуществлять индивидуальный контроль за поведением учащегося и побуждать их к участию в занятиях по формированию ответственного поведения. С этой целью специалисты СППС организуют смешанные группы, которые состоят как из учащихся-сирот, так и детей, воспитываемых в семье. В рамках реализации программы проводились следующие занятия: «Если не я, то кто», «Мы в ответе за тех, кого приручили», «Абсолютной свободы не существует», «Один в поле не воин». В ходе занятий моделировались ситуации, требующие использования разных стратегий поведения: предупреждение близких об опоздании на встречу, невозможности прийти вовремя, желании остаться ночевать у друга, задержаться на дискотеке. Эти занятия дали положительный результат, так как учащиеся, имеющие опыт семейного воспитания, проявляли чувства ответственности перед взрослыми, умели сочетать собственные интересы с интересами других и находили более разнообразные варианты урегулирования непредсказуемых и конфликтных ситуаций. Отметим, что влияние сверстников оказывало более действенное влияние на поведение учащихся-сирот. Главным итогом использования данной формы работы является закрепление новых форм поведения в реальных жизненных ситуациях, что в конечном итоге приводит к повышению коммуникативной компетентности и социальной адаптивности.

Опыт работы специалистов СППС колледжа наводит на мысль о том, что положительных результатов в психолого-педагогическом сопровождении учащихся выпускников интернатных учреждений можно достичь в том случае, если работа проводится целенаправленно, систематически. Рекомендуем в планах работы в адаптационный период внести раздел работы с учащимися-сиротами, выделять специальное время для проведения коррекционных занятий с ними, обеспечивать сотрудничество специалистов СППС, кураторов учебных групп, воспитателей общежития.

Обучение в колледже для учащихся-сирот является важнейшим этапом социализации и профессионального становления, обладающим необычайно широким диапазоном

воздействия на личность. Навыки, сформированные у выпускников колледжа, повышают уровень приспособляемости их к жизни в социуме, в профессиональной и личностной самореализации.

Список цитированных источников:

1. Алтынцева, Е. Н. Факторы формирования жизненного самоопределения старшеклассников учреждений для детей-сирот / Е. Н. Алтынцева // Сацыяльна-педагагічная работа. – 2011. - №6.
2. Божович, Л. И. Проблемы формирования личности. Избранные психологические труды / Л. И. Божович. - М.: Воронеж, 1997.
3. Дубровина, И. В. Формирование личности старшеклассника / И. В. Дубровина. - М., 1989.
4. Капелевич, Т. С. Социально-педагогическое сопровождение выпускников школ-интернатов в учреждениях профессионального образования: учеб.-метод. пособие / Т. С. Капелевич. - Мн.: РИПО, 2005. – 102 с.
5. Лаврович, А. П. Модель личности выпускника детского интернатного учреждения / А. П. Лаврович // Сацыяльна-педагагічная работа. – 2011. - №8.

## СОДЕРЖАНИЕ ВИТАМИНА С В ЯГОДАХ

**Салий Ю.Н.**, учащаяся 4 курса  
(г. Полоцк, Полоцкий колледж ВГУ имени П.М. Машерова)  
Научный руководитель – Бакаева А.И., преподаватель

В настоящее время во всем мире в жизни людей на первом месте стоит здоровье. В связи с этим довольно актуальным является вопрос об использовании витаминов.

*Витамины* (от лат. *vita* – жизнь) – группа органических соединений разнообразной химической природы, необходимых для питания человека, животных и других организмов в ничтожных количествах по сравнению с основными питательными веществами (белками, жирами, углеводами и солями), но имеющих огромное значение для нормального обмена веществ в жизнедеятельности. Исследования ученых показали, что процентное соотношение потребления витамина С и основных питательных веществ равно 3% к 97%.

По данным института НАН Республики Беларусь, в разных областях нашей страны дефицит витамина С в рационе различных групп населения, по сравнению с рекомендуемыми нормами потребления этого витамина, составляет 20 - 25 %. Явно выраженные проявления недостатка витамина С обнаруживаются в зимние и весенние месяцы у 20 – 60 % обследуемых людей.

Таким образом, *проблема* данного исследования заключается в том, чтобы определить ягоды, имеющие наиболее высокое содержание аскорбиновой кислоты, и при каких условиях она лучше сохраняется.

*Цель исследования* – изучение содержания аскорбиновой кислоты в ягодах, наиболее распространенных на территории Республики Беларусь, а также динамики содержания аскорбиновой кислоты под действием высоких и низких температур.

*Объект исследования* – ягоды, произрастающие на территории Республики Беларусь.

*Предмет исследования* – содержание витамина С в ягодах.

*Методы исследования*: анализ литературных источников, практические методы.

*Гипотеза* исследования заключалась в следующем: витамин С лучше сохраняется в ягодах и фруктах при естественной разморозке.

Витамин С – водорастворимый витамин, впервые выделенный в 1923-1927 годах из лимонного сока. Он является мощным антиоксидантом, играя важную роль в регуляции процессов окисления-восстановления, участвуя в синтезе проколлагена, коллагена, стероидных гормонов, а также в процессе обмена железа и фолиевой кислоты.

Витамин С помогает регулировать свертываемость крови, нормализовать проницаемость капилляров, способствует процессу кроветворения. При этом обладает противоаллергическим и противовоспалительным действиями. Аскорбиновая кислота является важным фактором защиты нашего организма от стрессовых состояний, увеличивает сопротивляемость к инфекциям. Витамин С уменьшает воздействие аллергенов на организм.

Существует достаточно много экспериментальных и теоретических предпосылок использования аскорбиновой кислоты для профилактики раковых заболеваний. Так, известно, что многим онкологически больным из-за дефицита витамина С в тканях и развития симптомов витаминного дефицита назначают дополнительное введение аскорбиновой кислоты. Существуют даже данные, говорящие о профилактической роли аскорбиновой кислоты по отношению рака толстой кишки, мочевого пузыря, пищевода.

Аскорбиновая кислота способствует более полному усвоению железа и кальция, а также выводит токсические вещества, такие, как ртуть, медь и свинец. Кроме того, при оптимальной концентрации витамина С в организме также увеличивается стойкость витаминов А, Е, В1, В2, а также фолиевой и пантотеновой кислот.

Человеческий организм не способен запастись витамином С, и его необходимо постоянно получать дополнительно, принимая продукты, содержащие витамин С. При этом следует учитывать, что витамин С подвержен как воздействию воды, так и высоким температурам, поэтому следует включать в свой рацион продукты, где есть витамин С, но не подвергать их термической обработке.

Больше всего витамина С содержится в растительных продуктах. Говоря о том, какие продукты содержат витамин С в больших концентрациях, стоит упомянуть зеленые листовые овощи, цитрусовые, брокколи, дыню, цветную и кочанную капусту, болгарский перец, черную смородину, помидоры, абрикосы, яблоки, землянику, малину, персики, хурму, шиповник, облепиху, печеный «в мундире» картофель, рябину.

Также витамин С содержится в продуктах животного происхождения, однако не в больших количествах - в печени, почках, надпочечниках.

Содержание аскорбиновой кислоты в ягодах и фруктах зависит от их вида и сорта, а также от географических и климатических условий произрастания, степени зрелости, условий и длительности хранения.

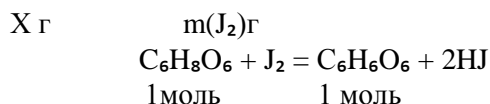
Известно, что аскорбиновая кислота является весьма неустойчивым соединением. Под воздействием кислорода и солнечного света она разрушается, причем этот процесс ускоряется при нагревании.

Одним из способов сохранения ягод является замораживание, но при этом большое значение для сохранения аскорбиновой кислоты имеет не только температура и длительность замораживания, но и способ размораживания.

Для данной работы был выбран, на наш взгляд, наиболее приемлемый и выполнимый в наших условиях метод йодометрии. Для исследования были выбраны следующие ягоды: черника, облепиха, черная смородина, клюква, малина. Исследование проводилось в течение 6 месяцев. Сначала мы определяли содержание витамина С в свежесобранных ягодах (июль – сентябрь). Эксперимент проводился в домашних условиях.

Для методики определения аскорбиновой кислоты методом йодометрии были использованы раствор йода, крахмальный клейстер, соляная кислота для блокирования фермента аскорбиновой кислоты, метод титрования.

Затем были рассчитаны масса и массовая доля витамина С, содержащегося в образцах по формуле



$$m(J_2) = \frac{0,125\% * m(p - pa J^2)}{100\%}$$

$$m \text{ p-ра}(J^2) = \rho V = 1 \text{ г/см}^3 * V_{\text{капли}} * N_{\text{капель}} = 0,056 N_{\text{капель}}$$

$$0,55 * N_{\text{капель}} * 0,125\%$$

$$m(J_2) = \frac{0,55 * N_{\text{капель}} * 0,125\%}{100\%} = 0,000007 N_{\text{капель}}$$

$$m(\text{вит. С}) = 0,693 * 0,000007 N_{\text{капель}} = 0,000005 N_{\text{капель}} (\text{г})$$

$$w(\text{вит. С}) = \frac{m(\text{вит. С}) \cdot 100\%}{m \text{ пробы}}$$

Проанализировано содержание аскорбиновой кислоты во всех образцах при естественном размораживании и при помощи размораживания в СВЧ-печи. Измерение каждого параметра производилось трижды.

Погрешность каждого эксперимента определялась массой аскорбиновой кислоты, возможной для определения с помощью одной капли раствора йода, что соответствует 0,5 мг аскорбиновой кислоты. Таким образом, средняя погрешность данного эксперимента составила 9,5%.

По литературным данным по содержанию витамина С исследуемые ягоды распределены в следующем порядке: облепиха, черная смородина, малина, клюква, черника.

Было рассчитано содержание витамина С в ягодах после нагревания в духовом шкафу при  $t^\circ = 150^\circ\text{C}$ . Нагревание длилось 5 минут. В результате выяснилось, что наибольшей сохранностью витамина С обладает клюква.

При естественном размораживании наибольшей сохранностью витамина С обладает черная смородина, а при размораживании в СВЧ-печи наибольшее количество витамина С сохранилось в облепихе.

Полученные результаты помещены в таблицу.

Сводные данные результатов эксперимента

№ п/п	Название продукта	% сохранения витамина С после нагревания $150^\circ\text{C}$	% сохранения витамина С после медленного размораживания	% сохранения витамина С после быстрого размораживания
1	черника	14	6	52
2	облепиха	25	10	86
3	черная смородина	23	11	83
4	клюква	36	8	65
5	малина	20	9	67

Данные показывают, что при быстром размораживании сохраняется наибольшее количество витамина С. Таким образом, гипотеза о том, что витамин С лучше сохраняется при естественном размораживании, опровергнута.

Витамин С сохраняется лучше при быстром размораживании в СВЧ-печи.

Список использованных источников:

1. Ахметов, Н.С. Неорганическая химия.
2. Гармаш, А.В. Аналитическая химия.
3. Глинка, И.Л. Общая химия.
4. Кузьменко, Л.Е. Начало химии: современный курс для поступающих в вузы.
5. Романовский, В.В. Витамины и витаминотерапия: медицина для вас.
6. Урман, И.Р. Витамины растений.
7. Цобкало, Ж.А. Исследовательский подход к изучению взаимодействия металлов с солями.

## ІДЭЙНА-МАСТАЦКІЯ АДМЕТНАСЦІ ЛІТАРАТУРНАЙ КАЗКІ М. БАГДАНОВІЧА

Санько М.М., студэнтка 5 курса  
(г. Віцебск, ВДУ імя П.М. Машэрава)  
Навуковы кіраўнік – Падстаўленка В.Ф., канд. філал. навук, дацэнт

**Уводзіны.** Мэта: прааналізаваць ідэйна-мастацкую ўнікальнасць жанравай формы літаратурнай казкі ў спадчыне Максіма Багдановіча. Асноўныя метады: структурна-аналітычны, параўнальна-супастаўляльны.

**Асноўная частка.** Многія таленавітыя пісьменнікі Беларусі звярталіся да жанру казкі. Сярод іх вылучаюцца такія выдатныя мастакі слова, як Якуб Колас, Уладзімір Дубоўка, Уладзімір Караткевіч, Максім Танк і іншыя. Усе гэтыя творцы маюць сваю, непаўторную манеру напісання, стыль, прыярытэтныя вобразы. Прычым у кожным мастацкім прыкладзе выяўляюцца як агульныя, так і адметныя жанрава-стылявыя прыкметы. У дадзеным артыкуле мы прааналізуем некаторыя мастацкія асаблівасці літаратурнай казкі Максіма Багдановіча.

Максім Багдановіч, вядомы як майстар надзвычай яркіх вершаў, выключных метафарычных вобразаў, звярнуўся да казкі таму, што дзякуючы ўласцівай жанру фантастычнасці, уяўнай рэальнасці можна больш поўна і дакладна выказаць уласныя адносіны да пэўных крытычных момантаў і жыццёвых сітуацый. Чалавек, які валодае незвычайным талентам, можа не толькі раскрыць сапраўдную рэальнасць, але і ўвасобіць яе ў казку, падтэкстава сцвердзіць, што ўсё гэта мае месца і ў нашым жыцці.

У літаратурнай казцы “Башня мира” распрацоўваецца матыў акеаніды, апяваецца прыгожае і неўміручае, апавядаецца гісторыя пра вечнае змаганне добра і зла.

Аўтар, абмалёўваючы персанажаў і прыроду, сінтэзуе дынамізм дзеяння і апісальнасць. Напрыклад: *“у царя была дочь, прекрасная и нежная, как белая жемчужина”* [1, с. 139]; *“улыбалась проникновенной глубиной недостижимая лазурь всегда открытого, кристального свода”*, *“жгучей страстью пылавшее солнце”*, *“под расплавленным золотом горячего дыхания солнца, как в пылающем горниле... – выковывался вечный нерушимый союз солнца с островом”*; *“золотым широким поясом, как обручальным кольцом, плотно обхватывало солнце остров...”* [1, с. 136 - 137].

Персанажы “Башни...” вызначаюцца глыбокадумнасцю, вялікай ступенню псіхалагізму. Багдановіч раскрыў праблему вайны, сацыяльнай несправядлівасці праз маральныя, этычныя ідэалы герояў, іх перажыванні. Пісьменнік не ставіць у цэнтры любоўны ці мастацка-эстэтычны канфлікты, як гэта традыцыйна бывае ў адпаведных творах. У “Башне мира” асноўныя калізійныя звязаны з узаемаадносінамі паміж бацькам і дачкой, іх агульным непаразуменнем. Вобраз дачкі з’яўляецца носьбітам праўды, а яе “мудры і моцны” бацька хутчэй увасабляе негатыўнасць. Яго вобраз – гэта вобраз уладара, якому ўсё дазволена, які *“ладил с небом и морем, вступал в союз с солнцем и с ветрами, спорил со смертью и с богами... И не допускал он, чтоб можно было жалеть о том, что в глазах его не стоило жизни.”* [1, с. 138 - 139]

Вобраз уладара ў казцы гіпербалізаваны. Аднак ён не ўвасабляе выключна жорсткі, злы пачатак. Цар у Багдановіча, сэрца якога і было *“тронута величием”*, усё ж меў ў ім адно сапраўднае, нескранутае ўладай пачуццё – любоў да сваёй дачкі: *“И все-таки он любил ее, одну ее, больше себя, больше жизни...”* [1, с. 139].

Хоць ён і быў уладаром, наймудрэjším і магутным, але памылкова лічыў, што шчасце – у няспынных войнах і перамогах. Але і слабы мае права на шчасце. На жаль, цар не разумеў гэтага, а вось дачка разумела, таму і была няшчаснай. Царэўна папрасіла бацьку збудаваць для яе вялізную вежу, каб убачыць з яе вышыні войны і спыніць іх. Цар загадаў выканаць гэтую просьбу. Толькі вось рукі майстроў былі ў крыві, і вежа знікала кожны раз, як яе завяршалі.

Аўтар сцвярджаў, што пакуль не спыняцца войны, людзі не пабудуюць вежу, бо заплямленыя і крываваыя рукі не могуць закончыць дабрадзейную працу.

Як бачым, Багдановіч закрануў у творы праблему сутнаснага непрыняцця вайны. Фінал казкі адкрыты: дачка знікла разам з малымі дзецьмі ў крышталёвай вежы. Цар будаваў зноў, і, калі вежы знікалі, ён забіваў будаўнікоў: “Уже много лет царь строит «башню мира» – и не может достроить. Царь ищет зодчих с чистыми руками” [1, с. 144]. Нягледзячы на тое, што аўтар пакінуў даволі змрочны фінал, у ім усё ж прасочваецца надзея на будучае. Востраў у казцы – гэта сімвал усёй нашай Зямлі. Калі ўзнікне над ім крышталёвая вежа, прыйдзе на Зямлю спакой, якога так жадаў аўтар для сябе і сваёй Радзімы.

Вобразы Багдановіча вельмі ўзрушваюць, нават здзіўляюць сваёй надзвычайнай псіхалагічнай глыбінёй, жыццёвасцю, падтэкставасцю, завостранасцю мастацкіх дэталей.

**Вывады.** Такім чынам, дзякуючы сэнсава неадназначным персанажам, супастаўленню іх характараў, нечаканым паваротам у фантастычным сюжэце ў казцы М. Багдановіча самабытна сінтэзуюцца агульны жанравы базіс і адметны аўтарскі пачатак.

Спіс цытаваных крыніц:

1. Багдановіч, М. Поўны збор твораў. У 3 т. Т. 2. Маст. проза, пераклады, літ. артыкулы, рэцэнзіі і нататкі, чарнавыя накіды / М. Багдановіч. – Мн.: Навука і тэхніка, 1993. – 600 с.

## РОЛЬ ЭЛЕКТРОННОГО СПРАВОЧНИКА «ORSNA-TOURIST» В ИЗУЧЕНИИ СПЕЦКУРСА «ОРШЕВЕДЕНИЕ» И ФОРМИРОВАНИИ НАЦИОНАЛЬНОГО САМОСОЗНАНИЯ УЧАЩИХСЯ

**Сахарова М.И.**, учащаяся 4 курса  
(г. Орша, Оршанский колледж ВГУ имени П.М. Машерова)  
Научный руководитель – Богатырева А.Э., магистр педагогики

*Мой край аршанскі, край цудоўны.  
Палёў рунеючых абишар, -  
І не дарма ж твае дубровы  
Любіў Купала, наш пясняр.  
Чароўны свет тваёй прыроды  
Людскі узнёслы свет вяршыў,  
Мой край аршанскі, край мой родны,  
Бальзам усёй маёй душы.*

*К. Нілов*

**Введение.** В настоящее время остро ощущается необходимость возрождения духовности, изучения культуры своего народа, прошлого и настоящего своей малой родины.

Формирование у подрастающего поколения национального самосознания является ядром не только гражданского воспитания личности, но и обогащает их мировоззрение, расширяет кругозор, раскрывает творческий потенциал личности, что в конечном итоге существенно повышает активность молодых граждан в общественно-политической жизни государства [1, с.10].

Безусловно, отечество играет значительную роль в жизни каждого человека. Но мало говорить о любви к родному краю, надо знать его прошлое и настоящее, богатую духовную культуру, народные традиции, природу.

**Основная часть.** С каждым днем в Беларуси всё больше разрабатывается и создается учебных и методических пособий, отвечающих давно назревшей проблеме современности – воспитывать с детства любовь к своей малой родине, отчему краю. Кроме того, в большинстве школ нашей страны вводится факультативно-краеведческий курс «Городоведение», позволяющий школьнику ближе узнать историю и культуру своего края. Так в Оршанском районе уже более десяти лет учащиеся средних школ изучают спецкурс «Оршеведение», играющего важную роль в формировании гражданского самосознания как школьников и студентов, так и всех, кому небезразлична история родного края.

Вместе с тем, хорошо известна продуктивность занятий с использованием наглядного материала, в частности, мультимедийных презентаций и компьютерных приложе-



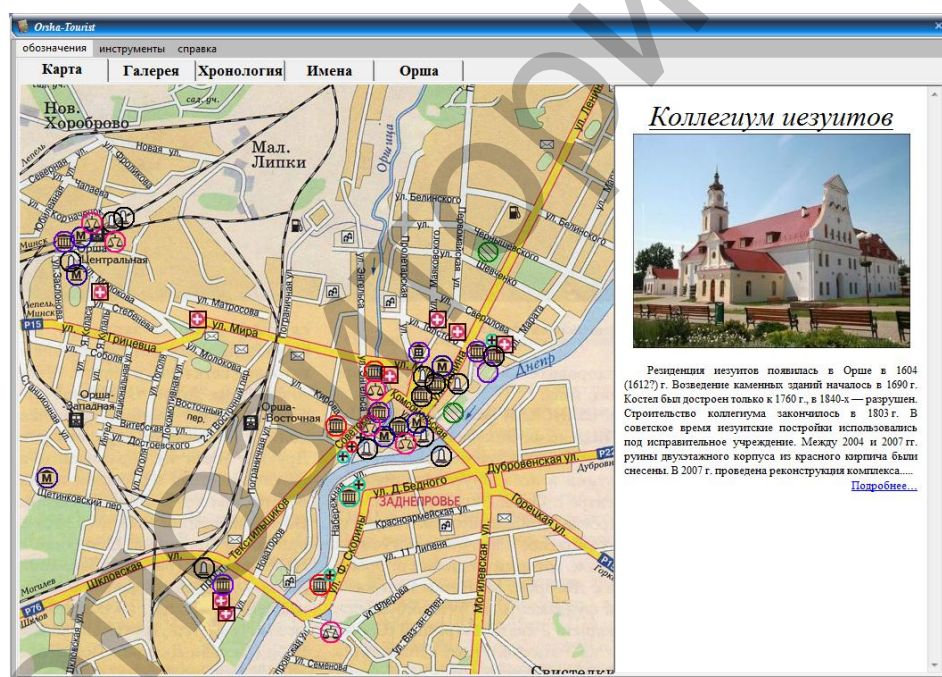
ний. Одним из таких программных продуктов можно назвать авторский электронный справочник «**ORSHA-TOURIST**», объединяющий широкую информационную базу с наглядностью материала.

Следует отметить, что учебное пособие «Оршеведение», изданное в 2008 году одним из учителей г. Орша Виктором Жуковским, имеет ограниченный тираж, а точнее 900 экземпляров [2]. Это и повлияло на идею создания электронного справочника по городу Орша «Orsha-Tourist», информационная основа которого полностью опирается на вышеуказанное пособие, а также на другие источники, описывающие историю, культуру и природу Оршанщины.

Справочник содержит обширный материал о городе Орша по разделам: «Карта», «Галерея», «Хронология», «Имена», «Орша» – информация в которых полностью систематизирована и представлена пятью блоками:

- графический (фотографии и изображения);
- видеоматериалы;
- текстовый;
- Интернет-ресурсы (интернет страницы и гиперссылки);
- трехмерные модели исторических мест, памятников искусства и старины.

В основе раздела «Карта» лежит, соответственно, карта города с условными обозначениями следующего содержания: действующие памятники, музеи, парки, места отдыха и досуга, учреждения здравоохранения и т.д., а при выборе любого из них пользователь может получить подробную информацию.



Раздел «Галерея» предоставляет пользователю возможность просмотра всего графического материала, а именно фотографий, использовавшихся в программе. К ним относятся портреты, фотографии современной и «старинной» Орши.

В разделе «Хронология» представлены все значимые и связанные с городом даты, начиная со времен основания города и по сегодняшние дни. Кроме того, имеется возможность частичного поиска по хронологии.

Раздел «Имена» основан на полном перечне имен людей, связанных с жизнью и развитием Оршанщины, а именно: экономические и политические деятели, писатели и спортсмены, офицеры и др.

Раздел «Орша» содержит полную информацию о городе в соответствии со структурой:

- 1) географическое положение;

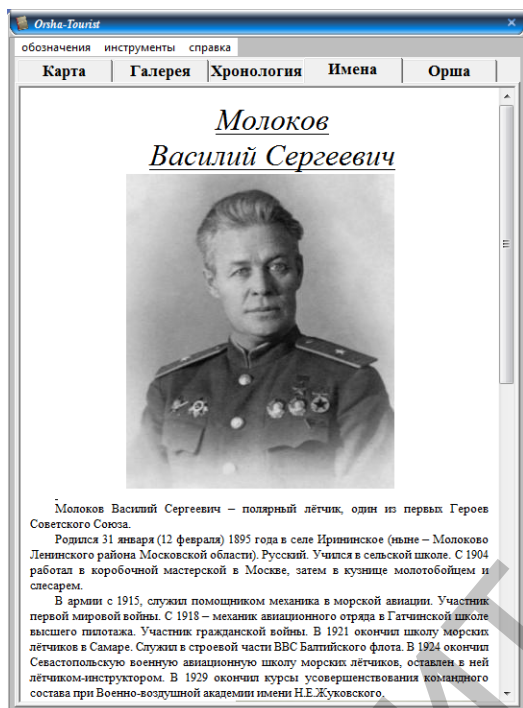
- 2) рельеф, климат, воды;
- 3) хозяйство;
- 4) культура;
- 5) историческое прошлое;
- 6) войны;
- 7) послевоенный годы.

Также пользователю предоставлена возможность просмотра ролика о городе, созданного телеканалом «Скиф».

Весь текстовый материал связан гиперссылками для удобного его поиска и освоения.

Главное меню справочника содержит важные функции и инструменты, способствующие реализовать работу с пособием более интересной и занимательной.

При выборе пункта меню «Обозначения» пользователю будет представлена возможность выбора темы обозначений на карте, расположенной на соответствующей вкладке.



Пункт меню «Инструменты» предназначен для поиска необходимой информации на выбранной пользователем вкладке, за исключением вкладки «Галерея», а также выбора музыкально сопровождения. Кроме того, имеется возможность просмотра отдельно разработанных трехмерных моделей некоторых зданий города, памятных мест: Оршанский отдел записи актов гражданского состояния (ЗАГС), дворец культуры льнокомбината, здание музея «Млын», место основания города «Замчище» и др.

При разработке 3D моделей для более достоверного отображения действительности были использованы фотоматериалы. Также имеется справочная система, в которой отображается информация о данной программе и подробная инструкция по её использованию.

**Заключение.** Знания и представления, полученные в результате работы с электронным пособием, способствуют формированию национального самосознания и патриотического воспитания школьников и учащихся средних учебных заведений, а также будут являться наглядной основой для изучения географических и исторических дисциплин.

Список цитированных источников:

1. Богатырёва, А.Э. Формирование национального самосознания – приоритетное направление государственной молодёжной политики / А.Э. Богатырева // Материалы республиканской научной конференции преподавателей, аспирантов и студентов. – Витебск, 2007. – С. 9–10.
2. Жуковский, В.В. Оршеведение: произв.-практич. Издание /В. В. Жуковский. – Орша: Оршанская тип., 2008. – 208 с. с фот.
3. Орша – сайт города. [Электронный ресурс] / – Орша, 2009. – Режим доступа: <http://www.orsha-city.info/>. – Дата доступа: 25.01.2011.
4. Петрушин, В.И. Орша / В. И. Петрушин. – Минск: ПОЛЫМЯ, 1988. – 80 с.

## ИЗОБРАЗИТЕЛЬНОЕ ИСКУССТВО В ГРАЖДАНСКО-ПАТРИОТИЧЕСКОМ ВОСПИТАНИИ ШКОЛЬНИКОВ

Седов А.М., студент 6 курса

(г. Витебск, ВГУ имени П.М. Машерова)

Научный руководитель – Федьков Г.С., канд. пед. наук, доцент

**Введение.** Изучение педагогической литературы показывает, изобразительное искусство играет огромную роль в гражданско - патриотическом воспитании школьников.

**Цель исследования.** Показать значимость изобразительного искусства в формировании гражданско-патриотического воспитания школьников на уроках изобразительного искусства.

Патриотизм и гражданственность имеют огромное значение в формировании личности школьника. Они выступают как составные элементы его мировоззрения, духовности, нравственности, отношения к родной стране, другим нациям и народам.

Воспитание школьников на героической истории Великой Отечественной войны было и остаётся актуальным и действенным фактором воспитательного воздействия на внутренний мир школьника. Современная молодёжь привыкла к крови и убийствам в фильмах и телепередачах, но нельзя допускать, что бы минувшая война воспринималась как боевик, нельзя, что бы кумирами были жестокие, безнравственные личности, а их подвиги более известны, чем подвиги тех, кто сражался за родную землю. Благодаря победе советского народа над фашизмом мы, вот уже, более шестидесяти лет живём под мирным небом. Каждый белорус должен помнить о героях Великой Отечественной войны. Беларуси принадлежит особая роль в битве с фашизмом, победе над нацизмом. Находясь в оккупации три года, белорусский народ не сломался, боролись каждое село, город, лес и перелесок. Помнить о героях - наш: святой долг.

В послании Президента Республики Беларусь А. Г. Лукашенко белорусскому народу и Национальному собранию 23 апреля 2009г. отмечалось, что экономическое возрождение нашей республики не может состояться без гражданского становления каждого человека. От того, насколько человек почувствовал себя человеком, осознал свою причастность к происходящему, ответственность за судьбу Отечества, от его ценностных ориентаций и мировоззренческих установок зависит содержание, характер, направленность социально-экономического и политического развития Республики Беларусь. Сегодня мир пришел к пониманию того, что основой решения глобальных экологических и социальных проблем является осознание того, что миру необходим человек самостоятельный, свободный и культурный [1].

Гражданско-патриотическое воспитание формирует не просто законопослушного гражданина, а человека, осознанно и активно исполняющего свой гражданский долг. Следует отметить, что в системе художественно-педагогического образования содержание школьного предмета «Изобразительного искусства» в недостаточной степени отражает проблемы воспитания патриотических чувств. Практика показывает, что в общеобразовательных школах на уроках изобразительного искусства недостаточно уделяется внимания вопросам патриотического воспитания школьников. Школьники недостаточно знакомятся с историей Беларуси запечатлённой в произведениях художников. В то время как, учебные занятия могут проходить как на выставках картин (художественные музеи), так и в классе с использованием репродукций. Важно при этом приучать детей самостоятельно анализировать увиденное, делать обобщения, выводы.

Раскрытию сюжета картины способствует информация о Великой Отечественной Войне. Так, например, показывая картину Я.А. Зайцева «Оборона Брестской крепости в 1941г.», [2] мы рассказываем: Первый удар врага приняли на себя пограничники Брестской крепости. Немецкие генералы отводили на ее захват три часа. Однако защита крепости продолжалась 28 дней... Нашему обзору предстала батальная сцена, показывающая измученных, уставших, но героически сражающихся солдат, которые, без всяких сомнений, отдадут свою жизнь за родину и близких им людей. Сразу видно, что это сильные духом, активно и осознанно исполняющие свой гражданский долг, люди. Художник

очень хорошо подобрал колорит и составил композицию... Это лишний раз говорит нам о напряжённости данной сцены. И разве нельзя не восхищаться, и не испытывать гордость за наше героическое прошлое.

Очень сильно и выразительно показана патриотическая направленность в картине белорусского художника Г. Вашенко «Баллада о мужестве» (1974). [2] Основа образного языка этого произведения – сильный ракурс в сочетании со «сферической» перспективой, они придают полотну особую выразительность. Высоко поставленный горизонт, который практически не оставляет места для неба, слегка круглится, вызывая впечатление глобального масштаба: такое ощущение, что лес занимает всю землю, сам становясь ее поверхностью. Второй уровень горизонтального членения – линия, ограничивающая «сценическую площадку», на которой происходит действие. В центре она стягивает два потока встречного движения: беженцев, уходящих вглубь картины, под спасительный покров соснового бора, и партизан, которые едут на лошадях нам навстречу из той же точки. В этой точке схождения, под густым хвойным навесом, как бы происходит преобразование ищущих защиты людей в мужественных бойцов. Лес является действующей силой, определяющей идейное звучание картины. Сама природа помогает человеку в борьбе за свободу родной страны, и такой союз непобедим – так читается смысл, заложенный в этом полотне.

Хорошо и ярко патриотизм показан в творчестве Михаила Савицкого. Традиции отечественной живописи нашли у него своеобразное преломление, не имеющее аналогов в современном искусстве. Сочетание гражданственных, общественно-значимых тем и смелого поиска, основанного на безупречном знании новейшего искусства. В его картинах встречаются представители разных социальных слоев, возрастов, полов. Есть среди них уроженцы, как города, так и деревни, местные и пришлые – все они объединены в понятие «народ». Симпатии художника принадлежат людям из народа. Именно они воплощают лучшие черты белорусского национального характера – толерантность, спокойное достоинство, патриотизм. Самые обаятельные образы Савицкого – это образы женщин («Партизанская Мадонна», «Минская Мадонна», «Куст роз», «Песня», «Хлебы»). [2] В них воплотилась душа Беларуси, нежная и сильная.

Таким образом, в гражданско-патриотическом воспитании школьников, большое значение могут играть уроки изобразительного искусства. В процессе восприятия произведений живописи, происходит осознание учащимися, не только специфики изобразительного искусства, но и осмысление важнейших этапов в истории государства. Именно на основе эмоционального и рационального познания, можно эффективно формировать у школьников патриотические чувства, вырабатывать взгляды, убеждения и действия на благо своей Родины.

Список цитируемых источников:

1. Финогенова, А. В Гражданское воспитание молодежи через ученическое самоуправление [Электронный ресурс]. - Режим доступа [http://www.bgam.edu.by/bgam.../Otchet\\_ideologich\\_rabota.doc](http://www.bgam.edu.by/bgam.../Otchet_ideologich_rabota.doc).
2. Белорусские художники о Великой Отечественной войне: Н. Гончаров. – Мн., 1985. – 280 с.
3. Михаил Савицкий : фотоальбом / Б. Крепак. — Мн., 2008. — 171 с.

## **РОЛЯ ВУСНА-ПАЭТЫЧНАЙ ТВОРЧАСЦІ Ў ВЫХАВАННІ ВУЧНЯЎ ПАЧАТКОВЫХ КЛАСАЎ**

**Сёмуха А.С.**, навучэнец 4 курса

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

Навуковы кіраўнік – Суднічэнка Т.А., выкладчык

Мастацкае слова выконвае важную ролю ў жыцці асобы, у яе адносінах да свету. Перажываючы разам з героямі твораў пэўныя жыццёвыя сітуацыі, маленькі чалавек набывае сацыяльны і эстэтычны вопыт. Важная роля ў выхаванні асобы належыць вуснай народнай творчасці, якая з'яўляецца і першаасновай любой нацыянальнай літаратуры, у тым ліку і дзіцячай. Дзіцячы фальклор – спецыфічная галіна мастацкай творчасці, якая мае, у адрозненне ад фальклору для дарослых, сваю паэтыку, свае формы бытавання і

сваіх носьбітаў. Агульная родавая прыкмета дзіцячага фальклору – суаднясенне мастацкага тэксту з гульні [1]. Першае знаёмства чалавека з народна-паэтычнай творчасцю адбываецца ў маленстве, калі ён чуе пяшчотную калыхынку маці. Паступова песня маці ўводзіць дзяцей у навакольны свет, абуджае іх фантазію, фарміруе этычныя погляды. Першыя рухі дзяцей таксама суправаджаюць песні – пацешкі, забаўлянкі. Іх спяваюць пры гульні дзяцей з пальчыкамі, ручкамі. Падрастаючы, дзеці самі пачынаюць спяваць песні, прыгаворваць лічылкі, якія нясуць ім весялосць, радасць у гульні. Духоўны пажытак даюць загадкі, прыказкі, прымаўкі. Яны выходзяць назіральнасць, кемлівасць. Асабліва папулярнымі ў дзяцей з’яўляюцца казкі, якія ўзніклі яшчэ ў старажытнасці і перадаюцца з пакалення ў пакаленне, даносячы вопыт народа.

Калыханкі маюць вельмі джаўняе паходжанне. Яны ўзніклі тады, калі чалавек адухаўляў сілы прыроды. Песняй – калыханкай маці імкнулася ўплываць на лёс дзіцяці, шчыра верачы, што яе словы ўлагодзяць звышнатуральныя сілы і тыя зберагуць яе малое ад ўроку, няшчасця. Пра старажытнае паходжанне калыханак сведчаць і міфічныя вобразы, якія сустракаюцца ў тэкстах.

У дзіцячых калыханках кот – персана сама папулярная: ён то ідзе на таржок і прыносіць малому піражок, то дапамагае маці закаляхаць дзіцяці, то прыносіць паясок, каб тужэй спаўць малога. А Капіца тлумачыць, што пра ката спявалі таму, што кот быў у кожнай хаце і дзеці яго добра ведалі. Нават у некаторых мясцовасцях бытаваў звычай класці ката ў калыску перад тым, як пакласці туды першы раз малога. У старажытныя часы людзі надзялялі ката чароўнай сілай, верылі ў яго здольнасць прыносіць дзецям здаровы сон.

Сустракаюцца ў калыханках і такія персанажы, як гулі. Гэта персаніфікаваныя вобразы галубоў. Можна меркаваць, што гулямі называюць і курэй, якім “пасыпалі грэчкі, каб неслі яечкі”. Як і коцік, куры дапамагаюць гадаваць дзіця, клапацяцца пра яго здароўе.

Калыханкі вызначаюцца павольным рытмам, своеасаблівай аднастайнай мелодыяй, задушэўнай лірычнасцю і пяшчотнасцю. Калыханкі спяваюцца з мэтай дапамагчы дзіцяці хутчэй заснуць – і адсюль іх размераны, спакойны рытм, спецыфічная напеўнасць. Маці часцей за ўсё і была складальніцай гэтых песень. Для калыскі зусім малога дзіцяці, якое яшчэ не разумее сэнсу слоў, маці спявала нескладанае “люлі – люлі” і “баю-баюшкі-баю”, і тут галоўнымі былі мелодыя і рытм. З узростам толькі мелодыя і рытм задаволяць малога не маглі. Маці павінна была песняй зацікавіць дзіцяці, прымусіць услухацца ў словы калыханкі і тым самым супакоіць яго. Вось чаму ўсе калыханкі маюць сюжэт.

Калыханкі не толькі даюць багаты матэрыял для развіцця фантазіі маленькіх дзяцей, але і вучаць іх вобразна мысліць і гаварыць, спрыяюць выхаванню пачуцця рытму.

А.М.Талстой адзначаў, што нельга зразумець народных калыханак, не ўбачыўшы сялянскую хату, жанчыну з вераціном пры лучыне, якая пакалыхвае нагой люльку і ціха спявае. Завяе шуміць за акном, патрэскае лучына.... У такіх умовах стваралася пераважная большасць народных калыханак:

Пайшоў коцік на таржок,  
Купіў Грышку піражок.  
Ці самому есці, ці грышачку несці?  
Я і сам укушу,  
І Грышачку прынясу.

Большасць калыханак мае маналагічную форму. Тэкст песень у асноўным складаецца з назоўнікаў і дзеясловаў. Кожны радок – новая дынамічная карціна..

“Слухаючы такую песню, – адзначае Н.Гілевіч, – гэтую адвечную і неўміручую песню матчынай любові, міжволі думаеш: можа быць, менавіта адсюль, вось з такой калыханкі, з яе самай проста і самай геніяльнай на зямлі мелодыі і пачынаецца Чалавек” [4, с.173].

Сярод шматлікіх жанраў беларускай народна-паэтычнай творчасці для дзяцей значнае месца займаюць прыказкі і прымаўкі, гэтыя залатыя россыпы народнай мудрасці з іх павучальнай маральна – практычнай філасофіяй. Прыказкі і прымаўкі, сабраныя ў адно месца, складаюць цэлы летапіс народнага жыцця і светапогляду. Агульнай асаблівасцю прыказак і

прымавак з'яўляецца тое, што яны нібы не маюць канкрэтнага адрасата, дзякуючы чаму могуць у аднолькавай ступені адносіцца да кожнага без выключэння:

- Без навукі і лапця не спляцеш;
- За разумнай галавой і рукамі лёгка;
- Слухай многа, а гавары мала;
- Чаго сабе не хочаш, другому не зыч;
- Ласкавае слоўка, як сонейка грэе.

Прыказкі іпрымаўкі адносяцца да жанру малых форм, яны з'яўляюцца самымі кароткімі і самымі шматлікімі народнымі творамі для дзяцей, якія бытуюць непасрэдна ў жывой гутарцы і з самага маленства аказваюць на дзіцяці значны павучальны ўплыў.

Асабліва папулярнымі ў дзяцей усіх узростаў з'яўляюцца казкі, якія ўзніклі ў глыбокай старажытнасці і перадаюцца з пакалення ў пакаленне, даносячы нашчадкамі мудры жыццёвы вопыт народа. У казках пра жыццё людзей расказваецца пры дапамозе выдумкі ці фантастыкі. Шырокае адлюстраванне, асабліва ў жанры казкі, знайшла тэма працы. Сумленны адносіны да працы робяць чалавека шчаслівым – такі лейтматыў казак для дзяцей. А яшчэ казкі непрыкметна накіроўваюць пачуцці і думкі дзяцей, падводзяць іх да патрэбных вывадаў і абагульненняў, дапамагаюць зразумець, “што такое добра і што такое дрэнна”.

У дзіцячых казках разумна, у адпаведнасці з узростам і асаблівасцямі дзіцячага ўспрымання, падаюцца звесткі пра навакольны свет, які для маленькіх дзяцей абмяжоўваецца вузкім колам прадметаў, з'яў і паняццяў, а для старэйшых з'яўляецца больш шырокім і складаным (“Іван–рыбак”, “Пану навук”, “З рога ўсяго многа” і іншыя).

З узростам дзеці спасцігаюць алегарычны змест вобразаў, своеасаблівасць і мастацкую дасканаласць твораў гэтага жанру, глыбей разумеюць сувязь казкі з рэальным жыццём. Народныя казкі знаёмяць дзяцей з жыццём працоўнага чалавека, дапамагаюць усвядоміць сілу, веліч, высокія маральныя якасці народа, яго таленавітасць, далучаюць дзяцей да цудоўнага.

Народная казка дала жыццё літаратурнай казцы. Менавіта гэты жанр беларускай дзіцячай літаратуры развіваецца зараз асабліва паспяхова. Шмат займальных, высокамастацкіх казак для дзяцей напісалі В.Вітка, М.Танк, У.Дубоўка, Н.Гілевіч, Т. Муравейка і іншыя беларускія пісьменнікі, шырока выкарыстоўваючы сюжэты, вобразы, характэрныя мастацкія прыёмы народных казак.

Важнае значэнне ў развіцці назіральнасці дзяцей, іх кемлівасці і фантазіі маюць загадкі. Шукаючы адказ на загадку, дзеці думваюць, успамінаючы то адін прадмет або з'яву, то другі. Гэта ператвараецца ў займальную гульню: узнікае неабходнасць параўноўваць, аналізаваць, супастаўляць. Загадка пашырае круггляд дзіцяці, развівае фантазію, кемлівасць, назіральнасць, прывучае да развагі і аналізу. Каштоўнасць загадкі ў тым, што яна адлюстроўвае гаспадарчую і працоўную дзейнасць чалавека, яго жыццёвы вопыт, быт, працу:

- Што гэта за вочы: адно свеціць удзень, а другое – уночы? (Сонца і месяц)
- Не агонь, а пячэ (Крапіва)
- У вадзе радзілася, вады баіцца (Соль)
- Прышла чорна маці, усіх паклала спаці (Ноч)

У дзіцячым фальклору маюць месца і лічылка, дражнілка. Яны цікавыя тым, што складаюцца самімі дзецьмі, якія лёгка і ўдала падбіраюць рыфму да імёнаў, трапна высьмейваюць пэўныя адмоўныя рысы або недахопы:

- Кацілася торба з вялікага горба,  
А ў той торбе хлеб, паляніца.  
З кім ты хочаш падзяліцца? (лічылка)
- Змітрок – малышок  
Як паехаў да ракі,  
Дык заелі чарвякі (дражнілка).

Традыцыі дзіцячага фальклору плённа развіваюцца ў сучаснай беларускай дзіцячай літаратуры. Ні адно дзіця не гадуецца без калыханак, пястушак, забаўлянак, лічылак, загадак, казак, якія развіваюць фантазію, выходзяць пачуццё патрыятызму, садзейнічаюць фарміраванню станоўчых ідэалаў і прыгожай мары аб жыцці, падобным да жыцця тых

сумленних і высакародных казачных герояў, якія змагаліся за народ, смела ўступалі ў адзінаборства з яго крыўдзіцелямі.

Дзіцячы фальклор – гэта і мастацтва, і літаратура, і самая дасканалая педагогіка.

Доўга скарб збіралі гэткі

І матулі,

І дзядулі.

Каб яго пачулі дзеткі, каб дарослыя пачулі.

П.Макаль

“Народ выражае сябе найбольш правільна і дакладна ў мове сваёй, пісаў вядомы лінгвіст І Сразнеўскі. – Моўная культура беларускага народа надзвычай багатая і самабытная. Яна ўвасоблена ў поўных чароўнага характава казках, легендах, паданнях, песнях, замовах, прыказках, прымаўках, якія з даўніх часоў маральна і эстэтычна выходзілі падрастаючае пакаленне. Да жыватворных крыніц фальклору звярталіся і сёння звяртаюцца пісьменнікі”.

Спіс цытаваных крыніц:

1. Беларуская дзіцячая літаратура. Пад рэд. Яфімавай М.Б., М., Вышэйшая школа, 1980.
2. Віслабокава, Н.С. Выхаванне цікавасці да вывучэння роднай мовы // Беларуская мова і літаратура. - 2004.- № . - С. 3.
3. Гілевіч Н. Наша родная песня. – Мн., 1986.
4. Зуева, Т.В. Детский фольклор / Т.В. Зуева // Литературная энциклопедия терминов и понятий / под ред. А.Н. Николюкина. – М., 2000. – С. 223.

#### **«БЕЛОРУССКИЕ КАДЕТЫ В ЭМИГРАЦИИ: РЕТРОСПЕКТИВНЫЙ АНАЛИЗ СВОДНОГО КАДЕТСКОГО КОРПУСА НА ТЕРРИТОРИИ СОВРЕМЕННОЙ ЮГОСЛАВИИ 1919–1944 ГГ».**

**Симанкова О.А.**, студентка 6 курса

(г. Витебск, ВГУ имени П.М. Машерова)

Научный руководитель – Зинькова Н.К., канд. пед. наук, доцент

Первая волна эвакуации полоцких кадет была еще в 1915 году, когда в Одессу была переведена 2-я рота Полоцкого кадетского корпуса. Далее приказом Полномочного Российского Военного Агента генерала Артамонова 10 марта 1920 года, кадеты Полоцкого, а также Киевского и Одесского кадетских корпусов были сведены в один корпус, который именовался «Сводным кадетским корпусом». Изначально сводный кадетский корпус находился в Сараево, потом был переведен в Белую Церковь и объединен с Крымским корпусом, в составе которого также находились кадеты из Полоцкого кадетского корпуса. В течение своего существования в Королевстве Сербов, Хорватов и Словенцев сводный корпус трижды менял свое название и в конечном счете стал именоваться Первый Русский Великого Князя Константина Константиновича кадетский корпус. Рассмотрим подробнее данное учебное заведение и судьбы белорусских кадет в нем [2. л.8].

С ноября 1922 года все российские учебные заведения перешли в подчинение Министерства просвещения Королевства СХС, где было создано отделение русских учебных заведений. Однако уже в феврале 1923 года корпус стал подчиняться Временному совету по делам русских учебных заведений при Державной комиссии. В соответствии с постановлением учебного совета Державной комиссии от 4 ноября 1929 года все русские средние учебные заведения должны были точно придерживаться учебных программ, установленных для школ королевства. Так белорусские кадеты из Полоцкого кадетского корпуса стали потенциальной частью армии Королевства СХС.

Численность корпуса была установлена в 300 кадет, распределенных по трем ротам. Нельзя не отметить четкую организацию учебно-воспитательного процесса. С первых дней существования в корпусе приказом директора генерала Адамовича были созданы педагогический, воспитательский и хозяйственный комитеты. Педагогический комитет являлся совещательным органом при директоре корпуса. За время существования

корпуса педагогический комитет провел около 400 заседаний, на которых решались все вопросы учебно-воспитательной работы и дисциплины воспитанников. Ни один более или менее значительный проступок кадет не проходил мимо внимания педагогического комитета и всегда тщательно рассматривался. Задачей воспитательского комитета было регулирование внутренней жизни корпуса и обсуждение деятельности воспитателей. Примечательно, что еще в Сараеве руководители областного отделения просвещения отмечали высокий уровень преподавания в сводном кадетском корпусе. В 1929 году корпус был переведен в Белую Церковь и переименован в «Первый Русский Великого Князя Константина Константиновича кадетский корпус». Размещение в Белой Церкви было довольно удобным - кадеты каждого из корпусов, положивших основание Первому Русскому корпусу, получили для проведения своих торжественных построений по собственному коридору: «Полоцкий коридор», «Одесский коридор», «Владикавказский коридор». В «Полоцком коридоре» были представлены репродукции из Третьяковской галереи и Музея императора Александра III [3. л. 10].

Кроме изучения кадетами основных военных дисциплин и общеобразовательных предметов педагогическим и воспитательским комитетами была организована довольно обширная внеклассная работа с воспитанниками, основной целью которой было выявление и развитие различных талантов и способностей ребят, а также обучение основам различных гражданских профессий. Это во многом предоставляло право выбора своего самоопределения для молодых людей по окончании обучения в корпусе. Кадеты изучали черчение карандашом и тушью, особое внимание уделялось рисованию. Так регулярно кадетами выставлялись на различные выставки практически все виды графических работ, рисунки акварелью и маслом. Кроме того, известно, что в сводном кадетском корпусе существовал духовой оркестр и оркестр балалаечников. В среднем оркестры имели свыше 20 полноценных выступления в год, принимали участие в концертах, парадах и различных шествиях. Также функционировал музыкальный кружок, цель которого заключалась в организации музыкальных вечеров в корпусе и драматический кружок. С 1924 года появился шахматный кружок имени Чигорина и с этого времени корпус регулярно устраивал шахматные турниры как среди кадет так и с сербскими средними учебными заведениями. Существовало множество кружков по интересам – это и кружок голубеводов, и любителей метеорологии, и садоводов, и кружок «охотничья команда», и строители аэроплановых моделей. Центральное место среди кружков занимал литературно-художественный кружок. Кадеты, учреждавшие его, были поэтами, горевшими энтузиазмом и любовью к своей исторической родине. Они выпускали сборники литературного кружка, организовывали литературные вечера, конкурсы на лучшее стихотворение. Кроме того, кадеты имели возможность посещать театры, концерты, спектакли местных театров. В сводном кадетском корпусе также существовал музей кадетского корпуса. Одной из ценнейших реликвий которого являлось знамя Полоцкого кадетского корпуса, а также знамя Симбирского и Сумского кадетских корпусов, в состав которых также входили кадеты Полоцкого кадетского корпуса. Генералом Адамовичем был установлен специальный церемониал выноса знамен в строй корпуса при торжественных построениях. В русле традиций старых кадетских корпусов в Русском кадетском корпусе еще с первых лет пребывания в эмиграции были открыты классы ручного труда: столярного, переплетно-картонажного, сапожного, слесарного и даже фотографического. Все эти классы обустраивали нужды корпуса, а позднее превратились в настоящие мастерские. Таким образом, прослеживается любопытная тенденция расширения профессионального профиля военного среднего учебного заведения. Нельзя не отметить исключительную эффективность в достижении поставленных педагогическим и воспитательским комитетами целей в русле профессионального самоопределения кадет, а также их культурного воспитания. Особое место в воспитательной работе с ребятами (как и в Полоцком кадетском корпусе) в Сводной русском кадетском корпусе занимало, несомненно, духовное воспитание. Так, из среды кадет Первого Русского кадетского корпуса вышло три иерарха Русской Православной Церкви за рубежом и несколько священников, чьи имена встали наравне с наиболее известными именами православных пастырей русского зарубежья [7.с.81].



За время существования сводного кадетского корпуса на территории Королевства СХС было произведено 26 выпусков. Первый выпуск, окончивший корпус летом 1919 года, был целиком отправлен в Севастополь, в Добровольческую армию, для борьбы с советской властью. Выпускники двух последующих выпусков своим большинством поступили в Николаевское кавалерийское училище, по окончании которого многие устроились на службу в пределах Королевства СХС. Часть выпускников смогла поступить в университет. В целом, общеобразовательная подготовка в корпусе была настолько хорошо поставлена, что выпускники сумели зарекомендовать себя с лучшей стороны в университетах Лувена, Гента, Льежа. Свыше 100 кадет первых выпусков поступили на службу в югославскую армию. Как только появилась возможность для поступления в академию, бывшие кадеты стали направляться в нее. Выпускники сводного кадетского корпуса достигли высот в самых различных областях жизни. Выпускник 13 выпуска Николай Тимофеев был известен в Европе как один из лучших теноров, он говорил и пел на семи языках. Николай Петин (17 выпуск) окончил белградскую консерваторию и сразу обратил на себя внимание своими сочинениями для фортепиано. Александр Лашкарев (19 выпуск) окончил белградскую музыкальную академию. Владимир Руденко (25 выпуск) создал в Нью-Йорке «Русское хоровое общество». Николай Бабкин (25 выпуск) выступая за шведскую команду лучников, стал Олимпийским чемпионом по стрельбе из лука на параолимпийских играх. Итак, корпус за 26 выпусков окончили 906 кадет. В 1944-1945 гг. в нем оставалось более 190 кадет [8, с.76]. Из выпускников корпуса 43 поступили в Николаевское кавалерийское училище, 113 окончили югославскую военную академию и стали югославскими офицерами, более 200 окончили университеты. В конце сентября 1944 года сводный кадетский корпус прекратил свое существование в связи с приходом в Югославию Красной Армии.

Список цитированных источников:

1. Викентьев В.П. Полоцкий кадетский корпус. Исторический очерк 75-летия его существования. – Полоцк, 1910.
2. НИАБ, ф. 2613, о. 1, д. 214.
3. ЦГВИА, ф. 725, о. 2 д. 213.
4. Лукашевич А.М. Подготовка офицерских кадров кадетских корпусах на территории Беларуси (1778-1863) – Автореферат диссертации на соискание ученой степени кандидата исторических наук/ А.М. Лукашевич//. – БГУ.- 1999.
5. Долгов И. Празднование 75-летия существования Полоцкого кадетского корпуса 6 декабря 1910 г. – Полоцк, 1911.
6. Лалаев М.С. Исторический очерк военно-учебных заведений, подведомственных Главному их Управлению. – СПб, 1892.
7. Ситковский В. Полоцкий кадетский корпус, 1835-1982. – Сан-Франциско, 1982.
8. Ягелло В. Последний приезд главнокомандующего. Из жизни Первого русского кадетского корпуса в Сараеве//Военная быль. - №47.
9. Яконовский Е. Сумы в восемнадцатом году// Военная быль. – 1952. - №5.

## ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ОБУЧАЮЩИХ ПРОГРАММ НА УРОКАХ МАТЕМАТИКИ В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ

**Старовойтова М.С.**, учащаяся 3 курса

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

Научный руководитель – Карманов А.В., магистр матем. наук, преподаватель

За последние 5 лет число детей, умеющих пользоваться компьютером, увеличилось примерно в 10 раз. Как отмечает большинство исследователей, эти тенденции будут ускоряться независимо от школьного образования. Однако, как выявлено во многих исследованиях, дети знакомы в основном с игровыми компьютерными программами, используют компьютерную технику для развлечения. При этом познавательные, в частности образовательные, мотивы работы с компьютером стоят примерно на двадцатом месте. Таким образом, для решения познавательных и учебных задач компьютер используется недостаточно, а значит уже на начальной ступени обучения перед педагогом стоит задача формирования у современного школьника элементарных навыков пользователя персо-

нального компьютера, развивать умения работать с необходимыми в повседневной жизни вычислительными и информационными системами.

Познавательный интерес способствует успешному развитию любой деятельности, и в особенности учебной. Постоянное использование на одного лишь учебника ослабляет положительные эмоции, и ученик превращается в пассивного созерцателя. А значит необходимо подбирать соответствующие учебные материалы, которые носили бы творческий характер, стимулировали бы мыслительную активность учащихся, прививали бы интерес к познанию. В этом, безусловно, помогает применение различных обучающих программ в младших классах.

Круг методических и педагогических задач, которые можно решить с помощью компьютера, разнообразен. Компьютер – универсальное средство, его можно применить в качестве калькулятора, тренажёра, средства контроля и оценки знаний и средств моделирования, к тому же это - идеальная электронная доска. Важной методической задачей, в плане применения компьютера, является обучение решению задач, а так же основным способам математических действий.

Разнообразие тем, видов деятельности, красочность, увлекательность компьютерных программ вызывают огромный интерес у учащихся. Компьютерные обучающие программы имеют ряд преимуществ перед традиционными методами обучения, а именно :

- наглядность представления материала
- сбалансированность материала
- индивидуальный подход
- разнообразное содержание и форма подачи материала

Дизайн обучающих программ, интуитивно-понятный интерфейс, крупный текст, информативные схемы и графические иллюстрации, эргономичный подбор цветовых схем привлекает младших школьников. Всё это помогает учителю создать на уроке комфортные психологические условия для более продуктивного усвоения учащимися учебного материала.

Простое, доступное и наглядное изложение учебного материала способствует лучшему запоминанию, развитию памяти, внимания, мышления.

Математика является сложным предметом, не исключение составляют и ученики начальных классов, для которых тема «Задачи на движение» является одной из тех, которые традиционно вызывают затруднения для понимания, а значит главная цель – вызвать заинтересованность в изучении материала. Развитию интереса, а также умению решать задачи на движение способствует разработанная программа, которая позволяет в простой, доступной форме показать на наглядных примерах основные типы задач на движение. Программа содержит подробно разобранные примеры задачи, а так же сборник заданий для самостоятельного решения по каждому из типов задач. Обучение проходит в игровой форме, потому что игровая деятельность как ведущая форма деятельности младшего школьника и как средство обучения обладает мотивированностью на обучение, отсутствием принуждения, индивидуальным подходом. Ведь прежде всего обучение должно быть увлекательным, вызывать у ребенка интерес и желание узнавать новое.

Компьютерные технологии на уроке:

- экономят время;
- дают возможность многосторонней и комплексной проверки знаний и умений;
- повышают мотивацию;
- усиливают интерес;
- позволяют выбрать темп урока;
- наглядно-красочно представляют материал.

Изучив различные средства обучения, можно сказать, что электронные средства обучения значительно превосходят традиционные средства по возможностям поиска и навигации, а также по наглядности, представляют обширную область для дальнейших исследований и разработок.

Список цитированных источников:

1. Виноградова Л.П. Использование информационных технологий в начальной школе. Материалы научно-практической конференции. - 2000 г.
2. Булгакова Н.Н. Использование компьютерных технологий для развития математических способностей детей в дошкольном и младшем школьном возрасте [Электронный ресурс] // RusEdu : образовательный портал. – [Б.м.], 11.06.04. – URL: <http://www.rusedu.info/Article10.html>
3. Информатизация обучения и воспитания детей: проблемы и перспективы. Материалы II студенческой международной научно-педагогической конференции (Москва, 15 января 2010 г.) <http://window.edu.ru/>

## ПРОБЛЕМЫ ИНТЕРНЕТ-ЗАВИСИМОСТИ В СТУДЕНЧЕСКОЙ СРЕДЕ

Столярова М.Г., учащаяся 4 курса

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

Научный руководитель – Мануйленко Л.Н., магистр педагогики

Статистически доказано, что 18-24 года – средний возраст пользователей сети Интернет и зависимых от неё. Эти годы как раз приходятся на годы юности и студенчества. Анализ научно-психологической литературы показал, что студенты чаще других групп населения обращаются к услугам «Всемирной паутины» по следующему ряду причин.

Во-первых, это постоянная потребность в информации при подготовке к семинарам, экзаменам, выполнении заданий. Интернет предоставляет доступную, полную и разнообразную информацию. Развитая сеть «поисковиков», таких как Google, Yahoo, Yandex, Rambler и других облегчает поиск нужных сведений. Такая доступность и лёгкость получения нужной информации нередко вызывает привыкание и заставляет отказаться от поиска сведений в книгах, журналах и других источниках, оставляя в качестве приоритетного только Интернет.

Во-вторых, недостаток времени из-за учёбы для встреч с друзьями приводит к общению с ними при помощи Интернет – ICQ, e-mail или различных социальных сетей. Высокая социальная активность студенческого возраста выражается в поиске новых знакомств при помощи тех же услуг сети. Расширение возможностей для коммуникации в различных виртуальных группах позволяет получить определённый социальный статус, что является важным для студента. Общение и знакомства при помощи Интернет легки, необременительны, доступны в любое время. Компьютер и мобильный телефон помогают экономить время на общении с друзьями и знакомыми, позволяя для этого даже не выходить из дома. По той же причине недостатка времени Интернет становится отличным полем для поиска развлечений, расслабления, отвлечения от учёбы. Видео, картинки, музыка, игры, общение в чатах, на форумах, посещение различных увлекательных сайтов – всё это в изобилии представлено в сети Интернет. Немалую роль в этом играет и мода на Интернет, социальные сети и другие услуги «паутины».

В-третьих, свою роль играет высокая познавательная мотивация студенческого возраста. Интерес к научному поиску, стремление к знаниям, самообразованию, поиску новой информации отлично удовлетворяется Интернетом, содержащим информацию на любой вкус и запрос [1].

Следует отметить, что студент, увлечённый Интернетом, приобретает проблемы с учёбой и экзаменами. Посещая не относящиеся к делу сайты, часами проводя время в чатах, болтая со знакомыми и играя в игры вместо занятий, он выпадает из учебного процесса, а иногда и из реальности. Все интересы переключаются на Интернет и времяпрепровождение в нём, поэтому нередко студент останавливается в своём развитии. Его не интересует ничто, кроме всевозможных сайтов. Он не может контролировать время, проводимое в сети, поэтому у него часто не хватает времени на учёбу, а порою даже и сон. Накапливается усталость, проблемы из-за учёбы, что может привести к стрессу и нервным срывам. Обилие всевозможных готовых рефератов, докладов и других ресурсов сети, которые можно без проблем скачать, облегчают жизнь студентам. Но при этом страдает интеллект, отпадает необходимость искать информацию, обрабатывать и систематизировать её самостоятельно [2].

Из-за Интернет зависимости возникают и проблемы с общением. Желание общаться при помощи сети уже свидетельствует о трудностях в формировании и успешном осуществлении межличностного общения в реальной жизни. Общение в сети «обижает» реальное, настоящее общение, лишая возможности видеть своего собеседника, устанавливать с ним контакт, лишая общение эмоций, а иногда и просто вытесняя «реальное» общение с друзьями и близкими. Перед глазами Интернет-собеседников только монитор или экран мобильного телефона с никами, заменяющими реальные имена, и строками сообщений. Процесс общения в сети превращается в банальную передачу информации друг другу. Это бьёт по коммуникативным навыкам студента, возникают трудности при знакомстве с новыми людьми в реальности, взаимодействии с одногруппниками, преподавателями, друзьями и родными. При всей своей общительности студент теряет сами навыки общения с людьми.

В Интернете человек не смущается и не сковывается. За монитором нет возможности его видеть, что позволяет ему чувствовать себя раскованно. Невозможность быть полноценно узранным собеседниками по переписке предоставляет соблазн создать тот желаемый образ, который хотел бы воплощать студент в реальности. Надевая себя желаемыми качествами, надевая идеальную «маску» для собеседников, обычно отличающуюся в лучшую сторону от представлений человека о себе самом, студент становится неуверенным в себе, потому что при выходе из чата исчезает и «идеальный» образ студента, созданный им. Возникает чувство своей социальной неспособности, личностной непривлекательности и приниженности по отношению к другим, появляется нежелание вступать во взаимоотношения с людьми без гарантии понравиться. Проблемы в общении создают риск одиночества студента. Повышается тревожность, и большинство ситуаций начинают представляться угрожающими, что ведёт к постоянным стрессам и желанию уйти обратно в «спокойную» виртуальную реальность, где нет никаких проблем [3]. Интернет зависимые студенты, имея низкую самооценку, чувствуют себя неспособными добиться успеха. Они не ставят для себя труднодостижимых целей, ограничиваясь решением обыденных задач. Прилагаемые ими усилия меньше потенциально возможных, снижается уровень притязаний.

Невозможность видеть и слышать партнёров по общению позволяет свободно обсуждать любые темы в сети. Этому способствует и то, что общение ведётся при помощи переписки, а не голосового общения. Студент привыкает высказывать своё мнение только письменно, начинает бояться высказываться при «реальных» людях, видя и слыша своих собеседников. Это создаёт проблемы при необходимости публичных выступлений и при ответе на экзаменах, при обсуждении коллективных дел группы и в ситуациях, требующих принятия решения.

Мы провели анкетирование с целью выявления компьютерной зависимости от социальных сетей у учащихся ОК УО «ВГУ им. П.М. Машерова».

Учащимся была предложена анкета по выявлению интернет зависимости. В опросе участвовало 200 респондентов.

Анализ результатов показал, что:

1. В социальных сетях зарегистрировано 190 учащихся – 95%;  
не зарегистрировано 10 уч-ся – 5%

2. Выявлено, что опрошенные учащиеся зарегистрированы в 1-2 и более социальных сетях.

«Лидером» является соц. сеть « в контакте» - 190 уч-ся – 100% зарегистрированы; «одноклассники» - 180 уч-ся – 95%; «fase-book» - 50 уч-ся – 20%, кроме этого, уч-ся зарегистрированы в соц. сетях «tvetter», «мой мир», «vetcity by», «skype», «в сети».

3. На вопрос о том, как часто вы посещаете соц. сети:

60 чел. – 32% ответили – 2-3 раза в неделю;

100 чел. – 53% - каждый день;

30 чел. – 16% - 1-3 раза в мес., 1 раз в 2 нед. и т.д.

4. Выявлено количество времени, которое проводят опрошенные уч-ся в соц. сетях:

15-60 мин. – 50 чел. – 26%

1-3 часа – 90 чел. – 47%

3-6 часов – 40 чел. – 21%  
более 6 часов – 2 чел. – 1%  
по возможности – 8 чел. – 5%

5. Круг общения в социальных сетях опрошенные уч-ся определяют несколькими вариантами:

- друзья, знакомые, родственники из других городов и стран – 190 чел – 100%;
- одноклассники – 130 чел. – 68%;
- одноклассники – 100 чел – 53%.

6. Темы, на которые учащиеся общаются в соц. сетях:

- обмен информацией в т.ч. учебной;
- личное;
- знакомства;
- работа, экономические вопросы;
- игры.

7. На вопрос, зачем Вы тратите свое время на социальные сети, уч-ся отвечали чаще всего следующее:

- общение с родственниками и друзьями;
- скучно;
- экономит время;
- приносит небольшой доход;
- интерес.

8. Из причин, которые мешают прямому общению с людьми, респонденты выделяли следующие:

- дефицит времени;
- расстояние;
- скованность при живом общении.

9. Если бы не соц. сети, уч-ся потратили бы своё время на

- прогулку;
- чтение книг;
- спорт;
- просмотр фильмов;
- учёбу;
- увлечения.

10. Готовы отказаться от соц. сетей

121 уч-ся – 63%

Причины:

- это не зависимость;
- хватает живого общения;
- вживую общаться интереснее;
- это не главное в жизни;
- надоело.

Не готовы отказаться от соц. сетей

69 чел. – 36%

Причины:

- общение с родственниками и друзьями из других городов и стран;
- дешевле, чем по телефону;
- раскованность при общении в соц. сетях,
- много нужных связей.

Таким образом, анализ результатов позволяет утверждать, что для 36% испытуемых характерен начальный уровень зависимости от сети Интернет. Они испытывают некоторое количество проблем из-за Интернета, им стоит учитывать серьёзное влияние сети на их жизнь, так как это путь к Интернет зависимости, и стараться сокращать время, проводимое во «Всемирной паутине».

На основании вышесказанного следует отметить, что постоянная потребность в информации, высокая познавательная мотивация, высокая социальная активность и недо-

статок времени студентов формируют из них основную массу пользователей сети. Частое обращение к услугам Интернет, лёгкость в пользовании его возможностями, простота и необременительность общения в сети, полнота и доступность хранящейся там информации, большой каталог развлечений и возможностей «Всемирной паутины» становятся основными причинами Интернет зависимости студентов, которая бьёт по их развитию, учёбе, общению, самооценке и интеллекту и создаёт серьёзные проблемы в их жизни.

Список цитированных источников:

1. Арестова О.Н., Бабанин Л.Н., Войскунский А.Е. Мотивация пользователей Интернета / О.Н. Арестова, Л.Н. Бабанин, А.Е. Войскунский / 2-ая Российская конференция по экологической психологии. Тезисы. - М.: Экопсицентр РОСС, 2000. - С. 54
1. Бабаева Ю.Д., Войскунский А.Е. Психологические последствия информатизации / Ю.Д. Бабаева, А.Е. Войскунский // Психологический журнал. – 1998. – № 1. – С. 89–100.
2. Франкл В. Человек в поиске смысла / В. Франкл. – М.: Прогресс, 2001. – 372 с.

## **ПРИМЕНЕНИЕ ИНФОРМАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ КАК СПОСОБ ПОВЫШЕНИЯ ЭФФЕКТИВНОСТИ И КАЧЕСТВА ОБРАЗОВАНИЯ В ОБУЧЕНИИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ**

**Суханов Е.А.**, 3 курс

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

Научный руководитель – Юржиц С.Л., преподаватель высшей категории

В настоящее время быстро развиваются и широко используются новые информационные технологии (ИТ), которые влекут за собой коренные изменения в сфере познавательной деятельности, в частности в образовании. Во всех странах компьютер используется не только как предмет изучения, но и как средство обучения. Как показывает практика, компьютер наиболее полно удовлетворяет дидактическим требованиям современной школы, так как обладает целым рядом дополнительных возможностей, позволяющих управлять процессом обучения, максимально адаптировать его к индивидуальным особенностям каждого школьника.

Ожидаемый педагогический эффект от применения ИТ в обучении неразрывно связан с широкими возможностями, которые предоставляются средствами современной вычислительной техники и психологическими особенностями их использования в процессе обучения. При этом обязательно должны быть соблюдены нормы по длительности непрерывного пребывания учащихся за компьютером. Так, младшие школьники могут работать за компьютером не более 15 минут в течение урока с обязательным проведением по окончании работы расслабляющей физкультминутки. Применение ИТ на уроках позволяет эффективно формировать устойчивый познавательный интерес, умения и навыки мыслительной деятельности, творческую инициативу и самостоятельность в поисках способов решения поставленных задач.

Современный учитель должен уметь грамотно применять в своей профессиональной деятельности ИТ, используя весь спектр возможностей, предоставляемый компьютерной техникой.

Применение ИТ очень важно в обучении учащихся начальных классов, так как известно, что у них преобладает наглядно-образное и наглядно действенное мышление, требующее наглядного представления информации. Это учитывалось, например, в школах в М. Монтессори и выражалось в словах: «Когда я слышу – я забываю. Когда я вижу – я запоминаю. Когда я делаю – я изучаю». [1, с.84].

Грамотное использование возможностей современных информационных технологий в начальной школе способствует:

- 1) активизации познавательной деятельности, повышению качественной успеваемости школьников;
- 2) достижению целей обучения с помощью современных электронных учебных материалов, предназначенных для использования на уроках в начальной школе;

- 3) развитию навыков самообразования и самоконтроля у младших школьников; повышению уровня комфортности обучения;
- 4) снижению дидактических затруднений у учащихся;
- 5) повышению активности и инициативности младших школьников на уроке;
- 6) развитию информационного мышления школьников, формирование информационно-коммуникационной компетенции.

Овладение знаниями и умениями, позволяющими высокоэффективно работать с мультимедийной информацией, является необходимым для педагога любой специализации, и в том числе для учителя начальных классов.

Одним из направлений ИТ является использование современных аудио- и видеосредств, без которых практически невозможно эффективное обучение младших школьников. Роль и возможности применения современных аудиосредств в учебном процессе очень велики. Во-первых, они являются источником новой информации, которую нельзя донести другим способом (например, музыкальные произведения). Во-вторых, аудио- и видео-средства дают более понятную и точную информацию об изучаемых явлениях и объектах, что повышает качество обучения, обеспечивает большую осознанность знаний. В-третьих, позволяет продемонстрировать учащимся различные голоса и звуки, услышать высказывания, поэтические произведения и т.п. В-четвертых, развивают слух, концентрируют внимание учащихся. В некоторых случаях аудиосредства могут быть использованы на уроке для замены живой речи учителя.

Для обеспечения оптимальной работоспособности младших школьников, уменьшения их утомления и тем самым способствовать созданию устойчивого рабочего состояния используются видео-средства, позволяющие наглядно представить учащимся изучаемый материал.

Новые информационные технологии имеют огромный диапазон возможностей для совершенствования учебного процесса и системы образования в целом. Одним из дидактических средств, обладающих значительным развивающим потенциалом, является мультимедиа.

В переводе с английского *multimedia* – многокомпонентная среда, которая позволяет использовать текст, графику, видео и мультипликацию в режиме диалога и тем самым расширяет области применения компьютера в учебном процессе. Изобразительный ряд, включая образное мышление, помогает обучаемому целостно воспринимать предлагаемый материал. Появляется возможность совмещать теоретический и демонстрационный материалы. [4, с. 29].

Мультимедиа означает объединение нескольких способов подачи информации:

- текст, неподвижные изображения (рисунки и фотографии), движущиеся изображения (мультипликация и видео) и звук (цифровой и MIDI);
- интерактивный продукт.

Аудиоинформация включает в себя речь, музыку, звуковые эффекты.

Динамический видеоряд практически всегда состоит из последовательностей статических элементов (кадров).

Мультимедиа – это средство или инструмент познания на различных уроках. Мультимедиа способствует развитию мотивации, коммуникативных способностей, получению навыков, накоплению фактических знаний, а также способствует развитию информационной грамотности. Мультимедиа вносит и этический компонент – компьютерная технология никогда не заменит связь между учениками. Она только может поддерживать потенциал их совместного стремления к новым ресурсам и подходит для использования в различных учебных ситуациях, где ученики, изучая предмет, участвуют в диалоге со сверстниками и преподавателями относительно изучаемого материала. Применение ИТ на уроках усиливает положительную мотивацию обучения, активизирует познавательную деятельность обучающихся.

Использование мультимедиа помогает решить следующие дидактические задачи:

- усвоить базовые знания по предмету;
- систематизировать усвоенные знания;
- сформировать навыки самоконтроля;

- сформировать мотивацию к учению;
- оказать учебно-методическую помощь учащимся в самостоятельной работе над учебным материалом.

Данную технологию можно рассматривать как объяснительно-иллюстративный метод обучения, основным назначением которого является организация усвоения учащимися информации путем сообщения учебного материала и обеспечения его успешного восприятия, которое усиливается при подключении зрительной памяти. Известно, что большинство людей запоминает 5% услышанного и 20% увиденного. Одновременное использование аудио- и видеоинформации повышает запоминаемость до 40-50%. Мультимедиа программы представляют информацию в различных формах и тем самым делают процесс обучения более эффективным. Экономия времени, необходимого для изучения конкретного материала, в среднем составляет 30%, а приобретенные знания сохраняются в памяти значительно дольше.

При использовании на уроке мультимедийных технологий структура урока принципиально не изменяется. В нем по-прежнему сохраняются все основные этапы, изменяется, возможно, только их временные характеристики. Необходимо отметить, что этап мотивации в данном случае увеличивается и несет познавательную нагрузку. Это необходимое условие успешности обучения, так как без интереса к пополнению недостающих знаний, без воображения и эмоций немислима творческая деятельность ученика.

Главное достоинство использования данных технологий – возможность для обучающегося многократно обрабатывать учебную информацию в доступном для него темпе и в удобное время. Учебная литература и мультимедиа-средства успешно выполняют все дидактические функции: обучающую, развивающую, воспитывающую, побуждающую, контрольно-коррекционную. Наибольшее распространение получили два вида работы с информационными ресурсами: на уроке, под руководством учителя и самостоятельная работа с целью закрепления и расширения знаний.

Таким образом, ИТ обучения следует понимать как приложение информационных технологий для создания новых возможностей передачи знаний (деятельности педагога), восприятия знаний (деятельности обучаемого), оценки качества обучения и, безусловно, всестороннего развития личности обучаемого в ходе учебно-воспитательного процесса.

В заключение следует отметить, что использование ИТ, в частности, технологии мультимедиа учителем начальных классов не должно и не может быть самоцелью модернизации начального образования. Недопустимо, чтобы основную часть времени младшие школьники проводили за компьютерами, а разнообразные формы вербального взаимодействия учителя и учеников, детей друг с другом сводились к минимуму. Одним из средств сохранения баланса между использованием современных технических средств в обучении и традициями начального образования является технологическая культура учителя, обусловленная разумным, продуманным и обоснованным использованием информационных технологий.

Информатизация начального уровня образования приводит к радикальной перестройке содержания и методов воспитания и обучения. Новые информационные технологии входят в систему дидактики по ряду направлений: они становятся новыми средствами игровой деятельности, умственного, речевого, физического развития детей, обогащают новым содержанием общения детей друг с другом и с учителем, входят в систему с традиционными методами и приемами, техническими средствами обучения, разнообразят ассортимент и содержание дидактических пособий. Открываются новые возможности для развития методов и организационных форм обучения и воспитания детей.

Список цитированных источников:

1. Минич, О.А. Информационные технологии в образовании / авт.-сост. О.А. Минич. – Минск: Красико-Принт, 2008. – 176 с.
2. Захарова, И.Г. Информационные технологии в образовании: Учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / И.Г. Захарова. – М.: Издательский центр «Академия», 2003. – 192 с.



## СТИЛЬ СЕМЕЙНОГО ВОСПИТАНИЯ КАК ФАКТОР РАЗВИТИЯ ЛИЧНОСТИ РЕБЕНКА-ДОШКОЛЬНИКА

Стефанович И.М., студентка 5 курса  
(г. Гродно, УО «ГрГУ им. Я. Купалы»)

Научный руководитель – Тарантей Л.М., канд. пед. наук, доцент

*Введение.* Семья в дошкольной педагогике рассматривается как одна из сфер жизненного пространства ребёнка. Исследования подтверждают, что в первые годы жизни ребёнка семья оказывает самое сильное влияние на его развитие. Дошкольная педагогика изучает семью как уникальное явление. Эта уникальность связана с понятием «социокультурное окружение», а именно с характеристикой бытового, предметного мира семьи, её социально-эстетического потенциала, типологии, сложившихся обычаев, традиций. Социокультурная семья от поколения к поколению воспроизводит общечеловеческие ценности, и от этого зависит в целом жизнеспособность общества.

Факторы, от которых зависит воздействие семьи на личность ребенка, различные. Это и статус данной семьи в обществе, и уровень социальной культуры общества, и стиль семейного воспитания, её микроклимат и т.п. Проблема семьи как воспитательного фактора раскрыта в психологических и педагогических работах Т.А. Марковой, О.Л. Зверевой, Г.Н. Ганичевой, Л.В. Загик, Т.А. Куликовой, А.Н. Леонтьев и др. [1, с. 182].

Актуальность проблемы семейного воспитания, определяется основными тенденциями развития дошкольного образования в Республике Беларусь. В международных, республиканских законодательных и нормативно-правовых актах сделан акцент на взаимодействие двух главных социальных институтов воспитания ребёнка – дошкольного учреждения и семьи. Что бы эффективно выполнять педагогическую функцию, педагогу необходимо постоянно находится в творческом поиске новых организационных форм взаимодействия с семьей.

*Основная часть.* На базе – ДЦРР № 98 г. Гродно нами было проведено исследование с целью изучения особенностей стилей семейного воспитания, под влиянием которых, происходит формирование личности ребенка. В исследовании приняли участие родители воспитанников из первой младшей дошкольной группы. Для выявления стиля нами была применена методика Р.В. Овчаровой, которая предполагает выявление особенностей стиля семейного воспитания: *демократического, авторитарного, либерально-попустительского.*

Для профилактики семейной авторитарности и либерально-попустительского стиля воспитания, необходимо формирование у родителей способность увидеть мир с позиции ребенка, желания узнать сильные и слабые стороны его развития. Поэтому в организации работы дошкольного учреждения необходимо значимую роль отводить выбору эффективных форм сотрудничества по повышению родительской компетентности.

Нами определены такие направления сотрудничества, как:

Дадим краткую характеристику стилям семейного воспитания. Родители, склонные к *авторитарному стилю*, имеют тенденцию к карательно-насильственной дисциплине, чрезмерно контролируют все поступки ребенка, требуют от него покорности, нетерпеливы к детским недостаткам. Вследствие этого у ребенка развивается неуверенность в себе, страх, мстительность, агрессивность по отношению к слабым, заниженная самооценка. Авторитарный стиль воспитания в семье вызывает у детей отчуждение от родителей, чувство своей нежелательности в семье. Родители, которые выбирают *либерально-попустительский стиль* воспитания, почти не контролируют поведение ребенка. Проявлениями либерального стиля могут быть вседозволенность, выполнение всех желаний ребенка, неоправданная идеализация его родителями. Такой стиль воспитания может сформировать у ребенка чрезмерное самолюбие, задержку эмоционального развития, отчаяние, недоверие ко взрослым, озлобленность, разочарование. Могут проявляться также инфантильность, эгоизм, упрямство, капризность, завышенная самооценка. Родители – сторонники *демократического стиля* воспитания – уважают личность ребенка, принимают его таким, каков он есть, дают понять ребенку, что его дела важны для них. В осно-

ве данного стиля лежит доверие к своим детям и их возможностям. Родители поощряют самостоятельность, осуждают не самого ребенка, а его поступок, прислушиваются к мнениям ребенка, проводят вместе с ним свободное время, помогают развивать его способности. Дети в таких семьях прислушиваются к советам родителей, наследуют адекватные мужские и женские черты поведения, растут уверенными в себе, хорошо социально адаптированными [4].

№ п/п	Направления	Цель	Формы и методы работы
1.	Консультативно-рекомендательная деятельность	Повышение уровня психолого-педагогической и социально-психологической компетентности родителей по вопросам развития, воспитания и обучения детей	Консультации специалистов, беседы, диспуты, круглые столы, семейные педсоветы, вечера вопросов и ответов, «Почта доверия» и др.
2.	Просветительская деятельность	Повышение уровня психолого-педагогической культуры родителей	Дни открытых дверей, родительские собрания, конференции, семинары-практикумы, выпуск «Домашней родительской папки», стендов, оформление родительских уголков в группах, тематические выставки;
3.	Практические занятия с родителями	Оказание квалифицированной психолого-педагогической помощи родителям в дошкольном воспитании и образовании детей	Педагогические тренинги, семейный клуб, мастер-класс
4.	Совместная деятельность родителей и детей	Ознакомление родителей с новыми формами общения с ребенком, обогащение личного родительского опыта	Родительские гостиные, творческие мастерские, клубы по интересам, викторины, праздники, смотры-конкурсы, выставки, выпуск газет, оформление фотоальбомов
5.	Индивидуально-консультационные занятия с родителями и их ребенком	Оказание коррекционно-педагогической помощи семье	Развивающие занятия в триаде «родитель – ребенок – воспитатель», консультации для родителей

Обработка полученных данных позволила распределить обследование семьи по стилю родительского воспитания:

- к первой группе (*демократический стиль*) относилось – 62,5%;
- ко второй группе (*авторитарный стиль*) относилось – 25% – вызывает у детей отчуждение от родителей, чувство своей незначимости и нежеланности в семье. Родительские требования, если они кажутся необоснованными, вызывают либо протест и агрессию, либо первичную апатию и пассивность, не проявляется самостоятельность, инициатива, начала творчества. Факты говорят о том, что к подростковому возрасту именно в семьях с авторитарным стилем дети чаще вступают в конфликты с родителями, отдаляются от семьи;

– к третьей группе (*либерально-попустительский стиль*) относилась – 12,5% – вызывает у ребёнка ощущение, что родителям нет до него дела. Ослабление родительского начала, как и его гипертрофия, способствует формированию личности со слабым «Я».

В современных условиях важно, чтобы содержание взаимодействия дошкольного учреждения и семьи обеспечивало формирование мотивации родителей, регулярной оценки их вклада в процесс воспитания, обучения и развития ребенка.

*Выводы.* Описанные стили воспитания показывают, сколь нелегко путь развивающейся детской личности, и как важна в этот период помощь и поддержка семьи. Однако в реальной жизни ситуация усложняется еще и тем, что в семье могут быть представлены одновременно несколько стилей воспитания ребёнка. Отец, мать, бабушки и дедушки могут конфликтовать друг с другом, избирать различные стили, что негативно влияет на психологическое здоровье ребёнка [3, с. 257].

Значительная роль в процессе воспитания подрастающего поколения отводится сотрудничеству семьи и учреждения образования. Планируя работу с родителями, педагогам важно направить усилия на установление доверительных отношений с ними, постоянное совершенствование форм и содержания взаимодействия по вопросам воспитания и обучения воспитанников.

Список цитированных источников:

1. Баракан, А.И. Как правильно воспитывать ребёнка / А.И. Баракан, Г.В. Пантюхина. – М.: Владос, 2007. – 176 с.
2. Козлова, С.А. Дошкольная педагогика: учебник для студентов сред. проф. учеб. заведений / С.А. Козлова, Т.А. Куликова. – М.: Академия, 2007. – 416 с.
3. Мухина, В.С. Возрастная психология: феноменология развития, детство, отрочество / В.С. Мухина – М.: Академия, 1999. – 456 с.
4. Овчарова, Р.В. Психологическое сопровождение родительства / Р.В. Овчарова. – М.: Изд-во Института психотерапии, 2003. – 319 с.
5. Чеснокова, Е. Источник нашей жизни / Е. Чеснокова // Пралеска. – 2008. – № 4. – С. 38 – 40
6. Целуйко, В.М. Родители и дети: психология взаимоотношений в семье / В.М. Целуйко. – Мозырь: Содействие, 2010. – 224 с.

## **ВНЕДРЕНИЕ МОДЕЛИ ОРГАНИЗАЦИИ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ РЕГИОНАЛЬНОГО РЕСУРСНОГО ЦЕНТРА КОМПЛЕКСНОЙ ПОДДЕРЖКИ ОБРАЗОВАНИЯ В ИНТЕРЕСАХ УСТОЙЧИВОГО РАЗВИТИЯ В ПРАКТИКУ УЧРЕЖДЕНИЙ ОБРАЗОВАНИЯ**

**Сырбу А.А.,** учитель начальных классов  
(ГУО «Гимназия № 4 г. Витебска»)

В гимназии нашей правят музы,  
Таланты крепнут и мечты,  
Ведь в мире нет прочней союза –  
Союза знаний, красоты.

С 2011/2012 учебного года наша гимназия стала республиканской инновационной площадкой по внедрению модели организации деятельности регионального ресурсного центра комплексной поддержки образования в интересах устойчивого развития в практику учреждения образования.

Устойчивое развитие – это развитие, при котором удовлетворение нужд нынешнего поколения происходит без ущемления возможностей будущих поколений удовлетворять свои потребности.

Работу по устойчивому развитию мы ведем по следующим направлениям: экология, экономика и социум.

Так как сейчас мы являемся областным ресурсным центром по комплексной поддержке образования в интересах устойчивого развития, то большое внимание уделяем становлению субъектности участников образовательного процесса. Субъектом является человек, который свое действие инициирует, осознает и реализует. Наши ребята сами становятся инициаторами социально значимых проектов.

Одним из самых масштабных остается проект благоустройства территории гимназии. В прошедшем учебном году гимназия заняла 2 место в областном этапе Республиканского конкурса по благоустройству.

Научить ребенка беречь природу сложно, но еще сложнее сделать так, чтобы эти знания стали для него нормой и правилом поведения в жизни. Воспитание бережливости длительный и трудоемкий процесс, поэтому мы начинаем его с начальной школы.

Главный девиз устойчивого развития «Мысли глобально, действуй локально» мы применяем ежедневно на практике.

Силами учителей и учащихся гимназии организуются и проводятся мероприятия:

- экскурсия на объект «Самая большая энергостанция Беларуси», (совместно с Центром экологических решений г. Минска) для учреждений образования Витебской области;
- совместно с Государственным учреждением образования «Озерская государственная санаторная школа-интернат Гродненского района» проводили мастер-класс по изготовлению «травяничков» – это экологически чистая игрушка, выполненная вручную.

Активной формой является проведение акций:

- акция «Сохраним ресурсы родной страны». Ежегодно сдается вторсырья на сумму более 1,5 миллионов рублей;
- «Помоги зимующим птицам»;
- «День без автомобиля», в рамках республиканской акции, которая проводится совместно с областным ГАИ и Областной экологией;
- акция «Чистая энергия», или операция «Утилизация». Собрано и сдано 2009 батареек, что позволило спасти 4018 кв.м земли;
- через научное общество учащихся «Альтаир» происходит реализация субъектной позиции в учебно-исследовательской деятельности.

Согласно Программе инновационной деятельности, в гимназии проводятся тематические дни:

- День Журавля.
- Синичкин день, день встречи зимующих птиц.
- День подснежника прошел под девизом «Чтобы жить, нужно солнце, свобода и маленький цветок» (Г.Х. Андерсен).
- День Солнца проходит просто солнечно. Кульминация дня - акция «Капелька солнца», где все желающие могли оставить свою ладошку и получить огромное солнце улыбок, хорошего настроения в подарок.

В 2012/2013 учебном году провели неделю устойчивого развития, на которой следует отдельно остановиться. В рамках недели:

- старшеклассники подготовили и провели для младших школьников классные часы и часы информирования по теме устойчивого развития;
- прошел конкурс рисунков, что лег в основу макета календарей;
- прошел сбор и утилизация батареек;
- работали посты бережливых, которые отвечали за экономное использование освещения в классе, следили за температурным режимом воздуха в классном помещении, бережным отношением к воде. Ребятам так понравилось, что они решили, что посты будут работать ежедневно и после недели устойчивого развития;
- прошла операция «Необычные превращения обычных предметов»;
- также в рамках недели устойчивого развития проводилось анкетирование учащихся. Необходимо было поставить запятую в предложении «Экономить нельзя тратить», где считаете нужным, и объяснить свой выбор, а также ответить на вопрос: «На чем экономите вы и ваша семья?» С результатами можно ознакомиться на страничке [«Образование в интересах устойчивого развития»](#) на сайте гимназии;

- прошла экскурсия в Котельную «5 полк», где работа ведется с использованием местного вида топлива;

- прошли конкурс стихотворений, частушек в начальной школе. В старшей - сочинений «Если бы я был министром энергетики». Вот строчки из стихотворения «Если бы я был министром энергетики» учащихся 6 «Б» касса Алины Галузо и Елизаветы Столяровой:

Настало время сделать вывод,  
Как нужно в этом мире жить.  
Что б стать энергозамом иль министром,  
Лишь креативным надо быть!

Константин Паустовский говорил: «Любовь к родной стране без любви к природе невозможна». В гимназии организуются экскурсии выходного дня: в Березинский заповедник, в Здравнево, в Минский зоопарк и дельфинарий; зоосад-парк г. Могилева. Не обошли стороной и наш витебский зоопарк.

Важным условием эффективной работы в рамках устойчивого развития является взаимодействие с родителями, которые на своем примере показывают бережное отношение к природе и ее богатствам. Анкетирование родителей показало, что они с удовольствием участвуют в мероприятиях совместно с детьми. Нам, взрослым, очень важно замечать и поддерживать начинания маленьких граждан.

## **ОСОБЕННОСТИ РАЗВИТИЯ СТРУКТУРНЫХ КОМПОНЕНТОВ САМОСОЗНАНИЯ СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ (5–6 ЛЕТ)**

**Тимофеев Е.С.**, студентка 6 курса  
(г. Витебск, ВГУ имени П.М. Машерова)

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

Самосознание – сложный психический процесс, особая форма сознания, характеризующаяся тем, что оно направлено само на себя. В процессе самосознания человек выступает в двух лицах: он и познающий, и познаваемый. Являясь ядром личности, самосознание оказывает регулирующее влияние на все стороны личности. На современном этапе развития психологической науки, одной из актуальных проблем, является проблема развития самосознания как важнейшего компонента личности. В работах Л.И. Божович, И.И. Чесноковой, Л.С. Выготского, И.С. Кона, А.Н. Леонтьева и ряда других авторов, раскрываются различные аспекты становления самосознания и его развития.

И.И. Чеснокова понимает самосознание как единство трех сторон: познавательной (самопознание), эмоционально-ценностной (самоотношение) и действенно-волевой (саморегуляция). Подчеркивается процессуальность самосознания, несводимость его к конечному результату. Здесь имеется в виду процесс накопления знаний о себе, который не приводит к конечно-му, абсолютному знанию, но делает знание все более адекватным. Самосознание, согласно И.И. Чесноковой, представляет собой процесс, сущность которого состоит в восприятии личностью многочисленных образов самой себя в различных ситуациях и в соединении этих образов в единое целостное образование – представление, а затем и понятие своего собственного «Я». В результате этого процесса формируется обобщенный «образ Я». Здесь самопознание представлено как обобщение, при котором в последствии образ восприятия – представление-понятие из многочисленных образов самого себя в различных ситуациях выделяется общее, устойчивое.

Самосознание как противоречивое единство изменчивого и устойчивого отношения личности к себе. Самый важный устойчивый компонент – «более или менее постоянное содержание самооценки, в которой отражается уровень знания личностью себя и отношения к себе». Этот относительно устойчивый компонент является необходимым внутренним психологическим условием тождественности личности, ее константности. Обобщенный образ своего «Я», возникший из отдельных, единичных, ситуативных образов, содержит общие, характерные черты и представление о своей сущности, общественной ценности. В нем отдельные восприятия сливаются воедино, выделяется нечто устойчивое, обобщенное, неизменное во всех восприятиях. Этот обобщенный образ выражается в соответствующем понятии о себе.

Структура самосознания личности – совокупность устойчивых связей в сфере ценностных ориентаций и мировоззрения человека, обеспечивающих его уникальную целостность и тождественность самому себе. Самосознание личности представляет такое в

самой себе понятное единство, которое находит свое выражение в каждом из пяти следующих звеньев.

Имя собственное – первое звено структуры самосознания, имя, идентифицированное с телесной и духовной индивидуальностью человека. Притязание на признание – второе звено структуры самосознания – предъявление человеком своих прав на общественное уважение со стороны людей. Половая идентификация – третье звено структуры самосознания – единство самосознания, мотивов поведения, поступков в обыденной жизни человека, причисляющего себя к определенному полу и принимающего на себя предписанную традициями соответствующую половую роль. Психологическое время личности – четвертое звено структуры самосознания – индивидуальное переживание своего физического духовного изменения в течение времени, представленного прошлым, настоящим и будущим в отрезке объективного времени жизни. Социальное пространство личности – пятое звено структуры самосознания – условия развития и бытия человека, которые психологически вводят его в сферу прав и обязанностей. В качестве условий выступают: 1) место, где протекает жизнь человека; 2) стиль и содержание общения в контексте культуры к которой принадлежит человек; 3) внутренняя позиция самого человека по отношению к истории своего этноса, к культуре как целостному, исторически обусловленному явлению [1]. Структура самосознания, таким образом, понимается как единство познания себя (понятого как отражение своих более или менее постоянных черт и представлений о своей сущности и общественной ценности), самооценки (которая тоже отражает уровень знания личностью себя и отношения к себе) и саморегуляция.

Формирование личности теснейшим образом связано с развитием самосознания, имеющегося на каждом возрастном этапе. К примеру, самосознание дошкольника развивается в процессе ролевой игры, которая в данном возрасте является ведущим видом деятельности: формируется стремление к общественно значимой и общественно оцениваемой деятельности, развивается социальная активность. Он видит себя глазами взрослых, его воспитывающих.

Еще одна линия развития самосознания дошкольника – осознание своих переживаний – «я рад», «я огорчен». Для этого периода характерна половая идентификация: ребенок осознает себя как мальчика или девочку. Дети приобретают представления о соответствующих стилях поведения. К 6 годам ребенок помнит себя в прошлом, осознает себя в настоящем и представляет себя в будущем: когда я был маленьким, когда я вырасту большой. В этом возрасте огромное влияние на самосознание ребенка оказывает мнение о нем взрослого (родители, бабушки, дедушки, воспитатели и т.д.).

Цель нашего исследования: выявить уровень сформированности отдельных компонентов самосознания старших дошкольников.

Поставленная цель предполагает решение следующих задач:

1. Выявить уровень самооценки у детей старшего дошкольного возраста.
2. Определить возможности ребенка идентифицировать свой настоящий, прошлый и будущий половозрастной статус.

Объект исследования: развитие самосознания старших дошкольников.

Предмет исследования: компоненты самосознания (самооценка и половозрастная идентификация).

Нами было проведено исследование, в котором мы уделили особое внимание структурным компонентам самосознания детей старшего дошкольного возраста. В исследовании приняли участие 30 детей в возрасте 5-6 лет, посещающие ДООУ №7 г. Витебска.

В соответствии с поставленной целью в ходе эмпирического исследования использовались следующие методики: «Половозрастная идентификация»; методика исследования детского самосознания (Н.Л. Белопольская), предназначена для исследования уровня сформированности тех аспектов самосознания, которые связаны с идентификацией пола и возраста; методика «Лесенка» для изучения уровня самооценки ребенка [2, с 101]. В результате применения вышеуказанных методик, мы получили эмпирические материалы, которые были обработаны, выражены в процентном соотношении, проанализированы и на их основе сделаны выводы.

Так анализ данных методики «Лесенка» показал, что 33% детей имеют (высокий ре-

зультат) завышенную самооценку, аргументировали свой выбор, ссылаясь на мнение взрослого: «Мама говорит, что я хороший!». 67% детей имеют адекватную самооценку, (средний результат) ссылаясь в основном на свои достижения и оценку взрослого. На основе полученных результатов можно сделать вывод о том, что на уровень самооценки дошкольника влияет оценка взрослого.

В результате анализа данных методики «Половозрастная идентификация», целью которой является оценка возможности ребенка идентифицировать свой настоящий, прошлый и будущий половозрастной статус на представленном ему изобразительном материале. Были сделаны следующие выводы: 57% детей из числа дошкольников правильно идентифицируют себя в настоящем соответствии с полом и возрастом, а 43% детей – не идентифицируют себя в соответствии с определенной фазой жизни; 73% детей затруднились с выбором карточки с обликом изображенного на ней персонажа, который соответствует определенной фазе жизни, т. е. не смогли ответить на вопрос «Каким ты был раньше?», а 27% детей – сделали правильный выбор; а вот на вопрос «Каким ты будешь?» 93% детей – правильно идентифицировали себя в соответствии с полом и возрастом, а 7% не правильно идентифицировали себя в соответствии с возрастом.

Исходя из проведенного анализа, можно планировать коррекционную (индивидуализированную) работу в плане формирования «Я – образа» в прошлом, в настоящем и будущем. А исходя из анализа результатов уровня самооценки коррекционная работа не нужна т. е. работа должна быть направлена на поддержание данных результатов, что свидетельствует о хорошей работе психолога и педагогов в группе.

Список цитированных источников:

1. Мухина, В.С. Возрастная психология; феноменология развития, детство, отрочество. – 7-е издание., стереотип. – М.: Издательский центр «Академия», 2002. – 456 с.
2. Энциклопедия психодиагностики. Психодиагностика. – Самара: Издательский Дом «Бахрах-М», 2008. – 624 с.

## **ПУТИ И СПОСОБЫ ФОРМИРОВАНИЯ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ БУДУЩИХ СПЕЦИАЛИСТОВ ПО СОЦИАЛЬНОЙ РАБОТЕ В УСЛОВИЯХ ВУЗА**

**Трищенко Ю.М.**, студентка 6 курса  
(г. Витебск, ВГУ имени П.М. Машерова)

Научный руководитель – Качан Г.А., канд. пед. наук, доцент

На современном этапе развития общества происходит смещение приоритетов в качественных составляющих профессионализма, необходимых специалисту по социальной работе. В частности, акценты смещаются на решение задач, связанных с наличием у него комплекса личностных, профессиональных и психологических качеств: авторитета, способности эффективно воздействовать на поведение клиентов, способности управлять своими эмоциями и своим поведением, умения разбираться в людях, убеждать и организовывать клиентов для эффективного решения задач. В связи с этим острой является проблема компетентности специалиста по социальной работе, а именно, такого её вида как психологическая компетентность.

Изучение данного феномена прочно заняло одно из ведущих мест в исследованиях психологов последних десятилетий (А. К. Маркова, Л. М. Митина, Л. А. Петровская, М. И. Лукьянова, А. В. Брушлинский, А. А. Бодалёв, Дж. Равен, М. Аргайл, Ю. Мель, К. Рубин, У. Пффингстен, Р. Хинтч). Однако, несмотря на это, приходится констатировать, что в современной психологической науке нет единства в определении сущности данного понятия, его структуры, а также в вопросах его содержательного наполнения. В большинстве исследований психологическая компетентность понимается как совокупность психологических знаний, умений и набора социально-психологических личностных характеристик. Это интегральное профессионально-личностное образование, позволяющее человеку психологически конструктивно решать задачи профессионального и личного опыта.

В качестве структурных элементов данного вида компетентности выступают интериоризированные психологические знания, действующие комплексы умений, личностные качества и система субъективного контроля, обеспечивающая устойчивость компетентного стиля [1]. Эта составляющая личности специалиста-профессионала проявляется в знании социально-психологических характеристик различных групп клиентов социальной работы, возможностей оказания психологического воздействия на ближайшее окружение клиентов, в способности осознавать и контролировать поведение клиентов, понимать психологические механизмы возникновения того или иного эмоционального состояния в проблемной ситуации, искать и осуществлять пути благополучного разрешения возникших проблем.

В связи с этим возникает необходимость поиска путей формирования психологической компетентности специалиста по социальной работе уже на этапе его профессиональной подготовки – в процессе обучения в ВУЗе. С целью изучения процесса формирования психологической компетентности будущих специалистов по социальной работе нами было проведено анкетирование студенческой молодёжи с использованием специально разработанной анкеты, в котором приняло участие 126 студентов 3-5 курсов факультета социальной педагогики и психологии УО «ВГУ им. П.М. Машерова» в возрасте от 19 до 25 лет.

Результаты анкетирования студенческой молодёжи позволили выявить следующее. Студенческой молодёжи, принявшей участие в анкетировании, предлагалось оценить, что препятствует подготовке в условиях ВУЗа компетентного специалиста по социальной работе, ответы распределились следующим образом. 39 % респондентов 5 курса считают, что качественной подготовке в условиях ВУЗа препятствует недостаточность часов, отводимых на практику студентов, 21 % - неосознанный выбор профессии студентами. 18 % участников опроса выделили как фактор, препятствующий подготовке компетентных специалистов, низкую социальную активность студенческой молодёжи, а также недостаточную материально-техническую обеспеченность (11 %). Среди ответов, полученных от студентов 4 курса, на первом месте по популярности оказался ответ «низкая социальная активность студенческой молодёжи» (его выбрали 22 % респондентов), далее следует ответ «неосознанный выбор профессии студентами» (21 %), недостаточность часов, отводимых на практику студентов (19 %), недостаточная материально-техническая обеспеченность (18 %), 14 % отметили недостаток научно-методической литературы. Третьекурсники отметили среди факторов недостаточность часов, отводимых на практику студентов (18 %), недостаток литературы, недостаточную материально-техническую обеспеченность, низкую социальную активность студенческой молодёжи (по 16 %). Социальная активность – это качественная характеристика специалиста социальной работы, связанная с творческим отношением к своей профессии. Только социально-активный специалист стремится кардинально преобразовать окружающий социум, способен влиять на социальные процессы, эффективно решая возникающие проблемы в меняющихся условиях.

Также важным моментом в формировании психологической компетентности является установка продолжать в дальнейшем профессиональную деятельность по избранной специальности, осознание важности, ценности психологических знаний для успешного осуществления профессиональной деятельности. По данным проведённого нами исследования 43 % третьекурсников, 60 % студентов четвёртого и 61 % - пятого курса планируют в дальнейшем работать по специальности, при этом 79, 90, 93 % соответственно, считают, что наличие психологических знаний является неотъемлемым и необходимым в их будущей профессиональной деятельности.

На наш взгляд, одной из главных задач в подготовке компетентного специалиста является формирование индивидуальной познавательной мотивации, ценностно-смыслового отношения к избранной профессии, овладение которой должно занимать значимое место в структуре смысложизненных ориентаций будущего специалиста. В этой связи студентам также был предложен опросник, направленный на изучение мотивации обучения в ВУЗе, разработанный Т.И. Ильиной. В данной методике имеется три шкалы «Приобретение знаний» (стремление к приобретению знаний, любознательность), «Овладение профессией» (стремление к усвоению профессионально важных знаний, умений и навыков), «Получение диплома» (стремление получить диплом при формальном усвоении знаний).



Полученные данные свидетельствуют о том, что большинство респондентов удовлетворены выбором будущей профессии, у них преобладает внутренняя мотивация на овладение профессионально значимыми знаниями, умениями и навыками для успешного осуществления будущей профессиональной деятельности.

Ответы студентов на вопрос, каких знаний и умений не хватает им, чтобы в дальнейшем оказывать компетентную помощь гражданам, оказавшимся в трудной жизненной ситуации, распределились следующим образом: 50 % четвертого, 47 % респондентов 3-го и 52 % пятого курса считают, что это навыки применения коррекционных методик и тренингов, применяемых в социальной работе; 22 3-го, 22 4-го и 27 % 5-го курса соответственно отметили, что им недостаёт умений самостоятельно оказывать самостоятельную помощь и обслуживание различных категорий населения; 14, 8 % и 5 % указали на недостаток усвоения базовых научно-теоретических знаний для решения теоретических и практических задач; 10 %, 6 и 3 % - на недостаток навыков пользования техническими устройствами, современными технологиями поиска информации, работы с компьютером.

Исходя из этого следует, что в целях совершенствования процесса формирования психологической компетентности будущих специалистов по социальной работе нужно больше внимания уделять овладению студентами практическими навыками использования методик и тренингов, применяемых в социальной работе, использовать инновационные способы, методы, технологии подготовки будущих специалистов, например интерактивное обучение (способ познания, осуществляемый в формах совместной деятельности обучающихся). К формам и методам интерактивного обучения могут быть отнесены следующие: эвристическая беседа, презентации, дискуссии, деловая игра, тренинги, кейс-метод и другие. Среди современных образовательных технологий, которые целесообразно использовать в подготовке компетентных специалистов по социальной работе, следует назвать деловую игру и метод проектов.

Развитие дистантных, т.е. осуществляемых на расстоянии, форм обучения вообще представляется объективной необходимостью. По мере улучшения материальной базы и совершенствования системы коммуникаций, с одной стороны, и разработки ВУЗами специального методического инструментария, с другой, расширяются такие виды обучения, которые основаны на применении компьютерной передачи информации, использовании электронных учебников, взаимодействии с преподавателем на расстоянии в режиме реального времени. Одной из удачных и наиболее распространенных методик является использование видеоматериалов – от иллюстрации отдельных положений лекции фрагментом записи до специально созданных видеофильмов или целых лекционных видеокурсов. Трудность развития данного направления состоит в том, что создание профессиональной видеопродукции непомерно дорого и недоступно ни социальной, ни образовательной сфере. Самодеятельные же видеофильмы нередко сильно проигрывают в качестве. Однако преимущество наглядности, а также тот факт, что проектор перестал быть в нашем быту редкостью, обеспечивают подобной технологии большой потенциал развития. Кроме того, приобщение к Интернету или другой глобальной информационной сети многократно усилило поисково-информационные возможности.

Таким образом, из всего вышесказанного можно сделать следующие выводы: психологическая компетентность – это сложная система внутренних психологических составляющих и свойств личности специалиста. Успешность её формирования в условиях ВУЗа во многом зависит от осознания важности, ценности психологических знаний для успешного осуществления профессиональной деятельности специалиста по социальной работе, мотивации на овладение этими знаниями, стремления работать по специальности в дальнейшем. Важным аспектом формирования психологической компетентности остаётся использование инновационных способов и методов, технологий обучения будущих специалистов по социальной работе.

Список цитированных источников:

1. Психология общения. Энциклопедический словарь / Под общ. ред. А.А. Бодалёва. – М.: «Когито-Центр», 2011. – 600 с.

## СОДЕРЖАТЕЛЬНЫЙ АСПЕКТ ФОРМИРОВАНИЯ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ УМЕНИЯ УСТАНАВЛИВАТЬ ПРИЧИННО-СЛЕДСТВЕННЫЕ СВЯЗИ

Трофимович Д.И., студентка 6 курса  
(г. Гродно, УО «ГрГУ им. Я. Купалы»)

Научный руководитель – Чепиков В.Т., доктор пед. наук, профессор

Одной из важнейших задач современного начального образования является развитие у ребёнка критического мышления и творческого потенциала. Однако в школе часто практикуется трансляция готовых знаний и заучивание алгоритмов действий, а нестандартные и несвоевременные вопросы «почемучек» зачастую обрываются либо вовсе не берутся во внимание, так как могут вызвать споры в классе, тем самым нарушив привычный ход урока. Кроме того, нередко учителя минимизируют количество творческих заданий, что тормозит развитие логического мышления, а значит и овладение важными мыслительными операциями, среди которых особое место занимает понимание причинно-следственных связей и отношений. Всё выше сказанное обуславливает необходимость создания соответствующих условий для формирования у младших школьников данного приёма логического мышления.

Умение устанавливать причинно-следственные связи представляет собой сложный, интегративный процесс познания действительности посредством построения рассуждений и умозаключений, основанных на выполнении ряда логических операций (анализ, синтез, сравнение, абстрагирование, обобщение).

Одним из факторов формирования у младших школьников умения устанавливать причинно-следственные связи является совершенствование содержания начального образования. Наличие специальных заданий в содержании учебных дисциплин выступает не только предпосылкой, но и источником формирования данного умения у младших школьников.

Для определения условий формирования умения устанавливать причинно-следственные связи в начальной школе нами были проанализированы учебные пособия для 1- 4 классов (рисунок 1.1).

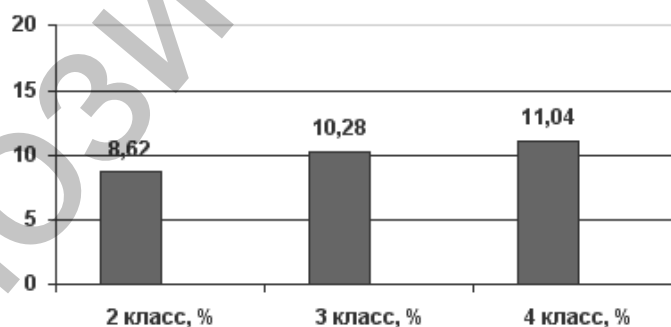


Рисунок 1.1 – Количественные показатели содержания заданий на формирование умения устанавливать причинно-следственные связи в начальном обучении (на основе учебных пособий)

Следует отметить, что учебные пособия для 1-го класса ориентированы на освоение младшими школьниками простейших логических приёмов и операций. Дети учатся выделять признаки, определять существенные и несущественные свойства предметов, сравнивать их по одному или нескольким основаниям, анализировать, группировать, осуществлять простейшие умозаключения и т.д. Таким образом, учебный материал 1-го класса направлен на подготовку младших школьников к усвоению более сложных логических операций, среди которых и умение устанавливать причинно-следственные отношения. В этой связи данные учебные пособия не были включены в диаграмму.

Особое внимание мы обратили на содержание учебного материала в пособиях для 3-го класса.

На основании методических разработок учителей-практиков нами была проведена классификация заданий на формирование умения устанавливать причинно-следственные связи (таблица 1.1)

Таблица 1.1 – Классификация и количественные показатели заданий на установление причинно-следственных связей (на примере учебников и учебных пособий для 3 класса)

Учебный предмет	Вид заданий				Всего, %
	Задания на установление <u>явных</u> ПСС *, %	Задания на установление <u>скрытых</u> ПСС, %	Задания на поиск возможных причин и следствий, %	Задания на установление ПСС между заданными объектами, %	
Математика	2,02	4,42	0,46	0,77	<b>7,67</b>
Русский язык	2,86	1,63	0,82	1,02	<b>6,33</b>
Литературное чтение	8,37	4,56	2,28	1,52	<b>16,73</b>
Беларуская мова	4,77	3,11	0,83	0,83	<b>9,54</b>
Літаратурнае чытанне	7,98	4,39	1,14	0,93	<b>14,44</b>
Человек и мир	3,65	2,13	0,91	0,30	<b>6,99</b>
<b>Средний показатель</b>	<b>4,61</b>	<b>3,71</b>	<b>1,07</b>	<b>0,90</b>	<b>10,28</b>

\* Причинно-следственные связи

Мы разделили данные задания на 4 группы:

• Задания на установление явных причинно-следственных связей. Например:

*Как изменится разность  $43 - 17$ , если уменьшаемое увеличить (уменьшить) на 6?*

*Если вычитаемое увеличить (уменьшить) на 5? [1, с. 18].*

• Задания на установление скрытых причинно-следственных связей. Например:

*Рассмотрите рисунки луга и водоёма. Расскажите, как связаны между собой растения и животные. [2, с. 43].*

• Задания на определение возможных причин и следствий заданного явления, события.

Например:

*Подумай, что будет, если высохнут маленькие ручейки и речки, впадающие в большую реку? По какой причине они могут высохнуть? [2, с. 42].*

• Задания на поиск причинно-следственных отношений между заданными (данными) объектами, явлениями.

Например:

*Сочините рассказ на тему: «Как я был в цирке». Слова-помощники: манеж, жонглёры, дрессировщик, животные, настроение.[3, с. 54].*

Подробный анализ учебного материала на основе пособий для 3-го класса показал, что его содержание не может в полной мере способствовать формированию у младших

школьников понимания причинно-следственных связей и отношений. Это связано, в первую очередь, с тем, что объём упражнений и задач по развитию данного приёма логического мышления составляет лишь 10,28 %. При этом 4,61 % заданий связаны с установлением внешне представленных связей, зависимостей и отношений, что говорит о репродуктивном характере учебной деятельности, который, как известно, связан с усвоением готовых знаний и последующим их воспроизведением в стандартных ситуациях. 3,71 % упражнений направлены на поиск скрытых причинно-следственных связей. Эти задания связаны с продуктивностью детского мышления, так как требуют глубокого усвоения знаний, быстрого темпа овладения ими, перенос и применение их в относительно новых условиях. Развитию нестандартного, творческого мышления способствуют задания на поиск возможных причин и следствий заданных событий, на моделирование причинно-следственных отношений между объектами. Однако количество подобных упражнений (1,07 % и 0,90 % соответственно), а также то, что большинство из них относится к заданиям повышенной сложности и, в этой связи, не выполняется значительной частью учащихся, не позволяет успешно освоить данные способы деятельности, а значит, и полноценно сформировать у младших школьников умение устанавливать причинно-следственные связи.

Содержание учебников и учебных пособий занимает центральное место в системе начального обучения. В этой связи успешное овладение младшими школьниками умением устанавливать причинно-следственные связи и отношения возможно при включении в содержание начального обучения соответствующих заданий, которые направлены не только на усвоение учебного материала, но и на формирование уже в младших классах причинного, аналитического мышления, а это, в свою очередь станет фундаментом полноценного умственного развития ребёнка.

Список цитированных источников:

1. Чеботаревская, Т.М. Математика: учеб. пособие для 3-го кл. общеобразоват. учреждений с рус. яз. обучения. В 2 ч. Ч. 1 / Т.М. Чеботаревская, В.Л. Дрозд, А.А. Столяр. – Мн.: Нар. асвета, 2007. – 143 с.
2. Вдовиченко, В.М. Человек и мир: учеб. пособие для 3-го кл. общеобразоват. учреждений с рус. яз. обучения / В.М. Вдовиченко, Л.И. Дурейко, Т.А. Ковальчук. – Мн.: Нар. асвета, 2006. – 135 с.
3. Воропаева, В.С. Литературное чтение: учеб. пособие для 3-го кл. общеобразоват. учреждений с рус. яз. обучения. В 2 ч. Ч. 2 / В.С. Воропаева, Т.С. Куцанова. – Мн.: Местный Литературный Фонд, 2007. – 128 с.

## РАЗВІЦЦЁ КУЛЬТУРЫ МОВЫ І МАЎЛЕННЯ ВУЧНЯЎ ПАЧАТКОВЫХ КЛАСАЎ

**Харытонава В.А.**, навучэнка 4 курса

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

Навуковы кіраўнік – Суднічэнка Т.А., выкладчык

Перабудова сістэмы адукацыі, інфарматызацыя грамадства немагчымы без высокай культуры мыслення, фарміравання адпаведнай свядомасці. А гэтыя працэсы, як вядома, непарыўна звязаны з мовай – самым універсальным сродкам зносін (камунікацыі, інфармацыі). На беларускай мове сёння гавораць каля дзесяці мільёнаў чалавек, у тым ліку ў бліжнім і далёкім замежжы, таму праблема культуры мовы, маўлення павінна ўдзяляцца самая пільная ўвага ўжо на этапе навучання ў пачатковай школе.

На сучасным этапе развіцця інфармацыйнага грамадства ўзнікла неабходнасць творча падыходзіць да выкладання беларускай мовы і літаратуры ў пачатковых класах. Без паспяховага вырашэння гэтага пытання немагчыма сфарміраваць моўную культуру вучняў. Вывучэнне мовы і развіццё маўлення – працэсы, якія цесна звязаны адзін з другім. Ад вырашэння задач па развіцці мовы залежыць і інтэлектуальнае развіццё асобы вучня. Развіццё звязнай мовы ўключае ў сябе розныя аспекты навучання: узбагачэнне лексічнага запasu вучняў, разуменне семантыкі слова, уменне дакладна ўжываць яго ў прамым і пераносным значэнні, выпрацоўка навыкаў літаратурнага вымаўлення, уменне ўтвараць словазлучэнні і правільна будаваць сказы. Крыніцамі развіцця мовы ў школьным навучанні з'яўляецца чытанне, назіранні за навакольнай рэчаіснасцю, творы мастац-

тва, гутаркі з настаўнікам, спецыяльнае навучанне нормам літаратурнай мовы. Пры гэтым мова вучняў павінна быць змястоўнай, лагічнай, правільнай, дакладнай, выразнай. Важнае значэнне набывае работа па фарміраванні выразнага чытання вучняў, работа над пераказам, пашырэнне слоўнікавага запасу.

Развіццё мовы вучняў – арганізацыя аналітыка-сінтэтычнай моўнай і практычнай маўленчай дзейнасці, якая з дапамогай дыдактычных сродкаў садзейнічае мэтанакіраванаму развіццю інтэлекту і маўленчых механізмаў вучняў, выпрацоўцы нормаў літаратурнага вымаўлення і правапісу, стымулюе ўзбагачэнне слўніка і граматычнага ладу мовы, фарміруе ўменне ўспрымаць і ствараць звязныя тэксты, разнастайныя па стылістычнай і жанравай прыналежнасці, структурна-моўнай арганізацыі, паўнаце і дакладнасці выражэння думкі, а таксама выходзіць у вучняў пачуццё нацыянальнай годнасці, якое звязана з павагай да роднай мовы і культуры, што таксама мае важнае значэнне.

Усведамляючы пытанне значнасці моўнага выхавання вучняў пачатковых класаў, неабходна шукаць новыя падыходы да цэласнай сістэмы фарміравання ўменняў і навыкаў развіцця культуры мовы і маўлення. Вядома, што асноўным аб'ектам вывучэння мовы з'яўляецца слова, але вельмі важнае значэнне павінна надавацца таму, як праільна падыходзіць да тлумачэння моўных або маўленчых паняццяў. Пры правільным фарміраванні моўных і маўленчых уменняў і навыкаў актывізуецца і працэс пазнання свету, які з'яўляецца “компасам” у набыцці ведаў. Калі настаўнік тлумачыць матэрыял на высокім метадычным і тэарэтычным узроўні, то і вучні засвойваюць яго якасна.

Агульнапрызнанай тэндэнцыяй нашага жыцця з'яўляецца ўсё большая інтэнсіфікацыя інфармацыйных працэсаў. У якасці “калізій сучаснай камунікацыі” спецыялісты ўказваюць супярэчнасці паміж колькасцю інфармацыі і хуткаплыннасцю чалавечага лёсу, паміж бузупынным ростам ведаў і псіхічнымі магчымасцямі чалавека да арыенціроўкі ў іх, да засваення і перапрацоўкі паведамленняў.

Развіццё творчага патэнцыялу асобы вучня пачатковых класаў – вельмі актуальная задача ва ўмовах сённяшняй рэчаіснасці. Сёння тэрмін “творчасць” абазначае вышэйшую форму актыўнасці і самастойнай дзейнасці асобы. З пункту гледжання К.С.Станіслаўскага, “творчасць” з'яўляецца напружаннем усіх духоўных набыткаў чалавека. Яна ўключае тонкасць назірання за з'явамі, выбарачным запамінаннем істотнага, авляе напружанне, якое рэалізуецца ў настойлівым пастаянным пошуку адказу на пастаўленае пытанне, глыбокую ўвагу да разнастайных падыходаў пры адказе на пытанне, эмацыянальны пад'ём, які выяўляецца ў асобым стане – натхненні, і, вядома, рашаючая роля ў творчым працэсе належыць мысліцельнай дзейнасці асобы, якая ўключае як лагічнае мысленне, так і ўяўленне іх складанай суаднесенасці [3, с.27].

Важная роля ў развіцці творчага патэнцыялу асобы вучня пачатковай школы адводзіцца ўзроўню сфарміраванасці інтэлектуальнай і эмацыянальна-валявой сфер яго асобы. Па вызначэнні даследчыкаў (І.Кон, М. Агурцоў), інтэлектуальная сфера выступае як адна з найбольш значных у развіцці творчага патэнцыялу вучня. Вядучая роля ў яе сфарміраванасці належыць навуковым ведам, якія ўвасабляюць і глыбіню адлюстраванасці рэчаіснасці. Развіваючая функцыя навуковых ведаў заключаецца ў тым, што яны з'яўляцца крыніцай інфармацыі аб аб'ектыўным свеце. Пры гэтым узровень сфарміраванасці інтэлектуальнай сферы асобы вучня вызначаецца наступнымі крытэрыямі:

- аб'ёмам ведаў, глыбінёй ведаў;
- сфарміраванасцю пазнавальных інтарэсаў;
- багаццем лексікі, уменнем доказа, паслядоўна выказаць уласныя думкі;
- свабодным выкарыстаннем у мове тэрмінаў і паняццяў і інш.

Новыя праграмы па беларускай мове і літаратуры вялікую ўвагу надаюць развіццю камунікатыўных здольнасцей вучняў пачатковых класаў. Вучні павінны ў перспектыве самастойна ствараць звязныя выказванні і прадуктыўна ўспрымаць новую інфармацыю, ісці на кантакт з суразмоўнікамі, супрацоўнічаць з іншымі. Для вучняў важнае значэнне маюць умовы зносін – тая камунікацыйная сітуацыя, у межах якой будзе ажыццяўляцца маўленчая дзейнасць.

Выхаванне культуры мовы ў пачатковых класах мае на мэце такое вывучэнне роднай мовы, якое дае вучням магчымасць фанетычна і граматычна правільна, дакладна і

лагічна выказаць свае думкі ў вуснай і пісьмовай форме. З гэтага вынікае, што выхаванне культуры мовы непасрэдна звязана з вывучэннем элементаў фанетыкі, лексікі і граматыкі беларускай мовы. У залежнасці ад творчай актыўнасці вучні могуць выконваць розныя заданні па фарміраванні культуры мовы і маўлення: ад выканання практыкаванняў па ўзоры – да практыкаванняў творчага характару.

Асаблівае значэнне надаецца арфаэпіі і выразнаму чытанню. Правільным літаратурным вымаўленнем і выразнай мовай вучні авалодаюць у тым выпадку, калі на ўроках будуць сістэматычна праводзіцца практыкаванні ў выразным чытанні. Узорам для вучняў павінна быць мова настаўніка, таму што перайманне – адзін са сродкаў навучання правільнаму вымаўленню. Завучванне на памяць скарагаворак, загадак, прыказак і прымавак, невялікіх вершаў, складанне са словамі словазлучэнняў і сказаў садзейнічае выпрацоўцы навыкаў валодання арфаэпічнымі нормаў і выразнасцю мовы.

З усіх сродкаў выхавання, якія ёсць у нас, самым выпрабаваным і надзейным было і будзе слова. Хто, як не настаўнік, павінен не толькі навучыць кожнага свайго выхаванца пісьменнасці, але і абавязкова даць яму трывалыя асновы эстэтычнай культуры, развіць слых і густ да слова, каб потым, кім бы чалавек ні стаў, якую б спецыяльнасць ні выбраў, у ім жыла патрэба няспыннага духоўнага ўзбагачэння [4, с.24]. Ва ўмовах інфарматызацыі грамадства неабходна не толькі глыбока пераасэнсаваць традыцыйныя падыходы ў навучанні, але і бачыць канкрэтныя шляхі і метады, якія б стварылі ўмовы для эстэтычнага, маральнага і інтэлектуальнага развіцця вучняў, гэта значыць, стварылі б умовы для выхавання творчай асобы.

Спіс цытаваных крыніц:

1. Валочка, М.Г. Методыка працы над тыпамі маўлення // Беларуская мова і літаратура. – 2004. - №5. – с.23.
2. Віслабокава, Н.В. Выхаванне цікавасці да вывучэння роднай мовы // Беларуская мова і літаратура. – 2004. – № 5. – С. 3.
3. Протчанка, В.У. Актуальныя пытанні тэорыі і практыкі навучання беларускай мове. – Мн., 2001.

## **РАБОТОСПОСОБНОСТЬ РУКОВОДИТЕЛЯ КАК ФАКТОР ПОВЫШЕНИЯ КАЧЕСТВА УПРАВЛЕНИЯ**

**Чалей И.Д.**, преподаватель, магистр пед. наук  
(г. Полоцк, Полоцкий колледж ВГУ имени П.М. Машерова)

Управление – совокупность системы скоординированных мероприятий, направленных на достижение значимых целей организации. Управление является древнейшей областью человеческой деятельности.

В психологии управления часто употребляется понятие «человеческий фактор». Человеческий фактор – это все, что зависит от человека, его возможностей, желаний, способностей. Человек – важнейший ресурс производства. Эффективность использования всех остальных видов ресурсов определяется квалификацией и мотивацией человека – работника.

Важность человеческого фактора определяется тем, что возрастает роль человека и его возможностей в процессе управления различными объектами. Чем сложнее управление, тем больше растут требования к интеллектуальным функциям человека и другим психическим процессам, начиная от восприятия и внимания и заканчивая ответственностью за человеческие жизни. Недоучет этого приводит к увеличению конфликтности на производстве, повышается текучесть кадров, увеличиваются сбои в работе, следствием чего являются потери в производительности труда.

В последнее время в практике кадрового отбора используются интеллектуальные тесты Кеттела, Айзенка. Существует множество подходов к оценке эффективности работы руководителя. В первую очередь выделяют следующие личностные качества:

- организаторские способности;
- умение подчинять и вести за собой людей;
- умение интегрировать трудовой процесс;
- самостоятельное принятие решений;

- умение подчиняться вышестоящим структурам.

Руководитель – это не профессия, это специально-производственная роль, общественная позиция человека в данном конкретном коллективе.

Личностные свойства руководителя напрямую связаны с его умением организовать свой рабочий день таким образом, чтобы эффективность всей деятельности была высокой.

«Должность и сотрудник должны соответствовать друг другу, как перчатка руке: не жмёт и не морщит, удобно и красиво. Если деятельность по своим характеристикам совпадает с мотивационными, эмоциональными, познавательными и коммуникативными особенностями человека, то сам процесс трудовой активности приносит удовольствие или, по крайней мере, меньше утомляет и не вызывает негативных эмоций» (Л.Н. Собчак).

Знания в области психологии управления помогают руководителям решать не только глобальные вопросы производства, но и повысить свой потенциальный уровень возможностей, организовать рабочее время таким образом, чтобы работа приносила удовольствие, способствовала более полной самореализации административного работника.

Основа любой профессиональной деятельности в любой должности связана с реализацией индивидуальных физических, психических ресурсов индивида, организацией личного пространства и времени с целью достижения наибольшего экономического эффекта.

Исследования состояний человека проводятся в интересах оптимизации рабочей деятельности человека.

*Работоспособность* – нервно-психическая устойчивость, темп производственной деятельности, утомляемость; способность к работе, к труду в определенном ритме определенное количество времени.

Предел работоспособности – это величина переменная. Она зависит от конкретных условий: здоровье, рациональное питание, возраст, величина резервных возможностей человека, санитарно-гигиенические условия труда, профессиональная подготовленность и опыт, фоновое функциональное состояние, адекватная мотивация, адекватный уровень притязаний, отработанные способы индивидуальной безопасности, значимость задачи, сроки выполнения, ответственность за работоспособность и безопасность коллег и подчиненных, наличие конкретной модели конечного результата деятельности.

Недооценка изложенных характеристик приводит к разрушению деятельности, созданию стрессогенной ситуации.

Среди обязательных условий, обеспечивающих работоспособность человека и предупреждающих переутомление, важное место занимает чередование труда и отдыха.

При контактах с представителями иностранных фирм нужно помнить, что создание искусственного образа – имиджа – важная составляющая индустрии бизнеса. Внешний вид руководителя – это показатель волевых качеств, умения организовать свою жизнь, разработать принципы поведения и следовать им, что особенно важно для делового человека.

Регулярное посещение врачей, занятия спортом на свежем воздухе, знание своих биоритмов – периодов спада и подъема работоспособности и умение управлять ими позволяет вам надолго сохранить стройной фигуру, ясный ум и деловую активность.

Быть организованным, независимо от того, относится ли это к окружающему пространству или к нашему времени, – означает быть подготовленным. Это значит чувствовать себя собранным, владеть ситуацией, быть готовым использовать все имеющиеся возможности и справиться с любыми сюрпризами и неожиданностями, которые жизнь создает на нашем пути. Мы живем в мире, который полон безграничных возможностей.

*Самоменеджмент* – это самоорганизация, умение управлять собой, руководить процессом управления в самом широком смысле – во времени, в пространстве, общении, деловом мире. Руководитель должен так наладить свой труд, чтобы эффективность была максимальной.

Л. Зайверт совершенно обоснованно напоминает о том, что улучшать свою жизнь необходимо с самого себя. «Измени себя – и ты изменишь мир вокруг себя». Л. Зайверт дает практические рекомендации для тех, кто хочет улучшить свое непосредственное исполнение функций руководителя. Контроль времени, установление приоритетов – важные правила эффективной технической работы.

*Психологические аспекты работоспособности руководителя:*

- фоновое функциональное состояние;
- адекватная мотивация и уровень притязаний руководителя;
- стрессоустойчивость;
- тип высшей нервной деятельности (темперамент);
- личные качества руководителя;
- мировоззрение руководителя;
- биоритм человека.

В рамках рассмотрения повышения работоспособности нужно учитывать и биологический фактор, который включает в себя понятие естественного ритма работы индивидуально для каждого человека и понятие биоритмов.

В жизни каждого человека присутствуют и воздействуют три различных потоков энергии:

- физический ритм (влияет на физическую силу и на силу воли);
- психический ритм (обуславливает динамику чувств, настроений, творческих сил);
- интеллектуальный ритм (влияет на умственные способности).

Учет своего индивидуального биоритмического состояния позволяет улучшить работоспособность, улучшить его при составлении планов работы.

Фоновое функциональное состояние также влияет на работоспособность руководителя. Позитивное отношение к жизни, хорошее настроение улучшает качество работы. При хорошем настроении легче решать сложные задачи, общаться с коллегами, подчиненными. Сложные ситуации воспринимаются легче, быстрее находится путь разрешения. Если у человека преобладает хорошее настроение, то это перерождается в черту личности – оптимизм. Оптимистичные люди более коммуникабельны, но и более рискованны. Оптимизм способствует хорошей «мажорной» зарядки всего организма. Более сложная работа выполняется быстрее и эффективнее. Хорошее настроение и чувство юмора, прекрасные помощники в борьбе с переутомлением и усталостью.

Один из аспектов повышения работоспособности руководителя является выработка адекватной мотивации, адекватного уровня притязаний.

Может быть два вида мотивации: мотивация избегания неудач и мотивация достижения успеха, и это многое определяет в поведении человека. Если он избегает неудач, то его главный принцип жизни: «Как бы чего не вышло». Во всех происходящих событиях он видит для себя опасность и на всякий случай ничего не предпринимает. Человек, настроенный на достижение успеха, видит в каждой новой ситуации новые возможности. Он более смел и понимает, что для того, чтобы чего-либо добиться, надо действовать и получать опыт, пусть даже негативный. Он не воспринимает его как неудачу, мотивируя тем, что отрицательный результат – тоже результат. И идет дальше. Работоспособность руководителя с мотивацией достижения успеха будет выше.

Продуктивность работы человека тесно связана с особенностями его темперамента.

Умение руководителя справляться со стрессом рассмотрено в контексте его работоспособности. Стрессоустойчивые люди более энергичны, собраны.

Для руководителя характерным является информационный стресс, который возникает в ситуациях информационных перегрузок, когда человек не справляется с задачей, не успевает принимать верные решения в требуемом темпе при высокой степени ответственности за последствия принятых решений.

В профилактических целях рекомендуется не взваливать на себя лишнего, учиться выбирать приоритеты, точно определять границы возможного и необходимого, доставляющего удовлетворение или вызывающего реакцию отторжения.

Со временем под влиянием прогрессирующей напряженности труда у каждого человека складывается «своя» группа сигналов стрессов:

1. Кратковременные сигналы: раздражительность, «говорливость», изжога, икота, усиленная тяга к курению, периодические боли в затылке.
2. Длительные боли в какой-то области головы, сердца, депрессия, полная потеря аппетита, затухание жизненного тонуса, лихорадочный блеск в глазах.



Стресс может оказывать как положительное, мобилизующее, так и отрицательное влияние на деятельность, вплоть до её полной дезорганизации. Поэтому оптимизация любого вида деятельности должна включать комплекс мер, предупреждающих причины возникновения стресса.

Реакция на стресс во многих случаях заставляет работать эффективнее, прилагать большие усилия, направленные на достижение поставленной цели, то есть преодолевать его. Пассивность же может обернуться такими расстройствами как гипертония, сердечные приступы, нарушение психики и т.д.

*Пути преодоления стресса (по Г. Селье):*

1. Если человек будет руководствоваться правилом «поступай так, чтобы завоевать любовь других, вызвать расположение и доброжелательное отношение окружающих», он создаст для себя максимум психологического комфорта и возможностей успеха.

2. Стремясь к хорошим отношениям с окружающими, все же не заводите дружбы с «трудными», несдержанными людьми.

3. Цените радость подлинной простоты жизненного уклада, напыщенная искусственность вызывает неприязнь у окружающих.

4. С какой бы жизненной ситуацией вы не столкнулись, подумайте, стоит ли сражаться.

Действенным средством сохранения на высоком уровне работоспособности человека и, следовательно, повышения эффективности его труда служит психогигиена.

*Психическая гигиена* – система принципов, установок и приемов, которые помогают укреплять психическое здоровье. Важнейшая функция психогигиены – предупредительная. Она состоит в том, чтобы организационными и психологическими средствами ограничивать действие факторов, способствующих возникновению и развитию нервных и психических процессов.

Психологическое влияние «цветового климата» на человека лежит в основе художественного оформления рабочего помещения.

Цвет может повышать работоспособность, улучшать эмоциональное состояние, снижать утомление и наоборот.

Современное развитие общества показывает, что успешная деятельность организации во многом зависит от умелого и грамотного руководства. Особенностью современного взгляда на руководителя как лидера коллектива состоит в том, что он рассматривается как носитель инновационной организационной культуры и как основной инициатор последовательных изменений в организации.

Важнейшие черты современного руководителя – профессионализм, способность вести за собой коллектив, стремление создавать и поддерживать хороший психологический климат – невозможны без работы над собой.

Умение управлять временем дает возможность управлять своей жизнью. Высокая работоспособность руководителя – это залог успешности всей организации, фирмы, предприятия.

Знание психологических аспектов повышения работоспособности поможет руководителю применить в работе новые способы борьбы с утомляемостью, повысить свой творческий потенциал, сохраняя при этом жизнелюбие, активность и позитивное восприятие жизни.

Список цитированных источников:

1. Вечер, Л.С. Секреты делового общения / Л.С. Вечер. - Мн.: Высш. шк., 1996.
2. Вечер, Л.С. Поведение руководителя / Л.С. Вечер. - Мн., 2004.
3. Самыгин, С.И., Столяренко, Л.Д. Психология управления / С.И. Самыгин, Л.Д. Столяренко. – М.: Зевс, 1997.
4. Розанова, В.А. Психология управления / В.А. Розанова // Управление персоналом. – М., 1996/97.
5. Столяренко, Л.Д. Основы психологии / Л.Д. Столяренко. – Ростов н/Д.: Феникс, 1997.
6. Монгенстерн, Дж. Тайм менеджмент: искусство планирования и управления своим временем и своей жизнью / Дж. Монгенстерн. – М., 2001
7. Зайверт, Л. Ваше время – в Ваших руках / Л. Зайверт. – М.: ИНФА-М, Интерэксперт, 1995.
8. Шипунов, В.Г. Основы управленческой деятельности / В.Г. Шипунов, Е.Н. Кишкель. – М.: Смысл, 2000.

## **РОЛЬ ЭМПАТИИ В ФОРМИРОВАНИИ У УЧАЩИХСЯ МОТИВАЦИИ К ОБУЧЕНИЮ**

**Черкаева Д.М.**, преподаватель, магистр искусствоведения  
(г. Полоцк, Полоцкий колледж ВГУ имени П.М. Машерова)

Главной целью воспитания молодого поколения является формирование всесторонне развитой, творческой личности, способной применять полученные знания на практике. Проблема адекватного понимания педагогом личности учащегося традиционно является одной из самых актуальных для организации эффективного взаимодействия в образовательном процессе. Исследования показывают, что точность понимания другого человека зависит от многих факторов, в том числе и от уровня развития некоторых личностных особенностей самого познающего субъекта.

Особая роль в процессе познания педагогом личности учащихся и общения с ними принадлежит эмпатии. Способность к сопереживанию не только повышает адекватность восприятия «другого», но и ведет к установлению эффективных положительных взаимоотношений с учащимися. С одной стороны, более глубокое отражение личности обучающегося ведет к обоснованному принятию педагогических решений, повышению продуктивности образовательного процесса. С другой стороны, проявление эмпатии, находя эмоциональный отклик у учащихся, ведет к установлению положительных отношений между ним и педагогом. Это не может не повышать продуктивность педагогического общения.

Большинством специалистов эмпатия рассматривается как системное образование, включающее в себя три основных компонента. Первый, когнитивный, – понимание эмоционального состояния другого человека. Второй, аффективный (центральный), – сопереживание и сочувствие по отношению к другому человеку. Третий, поведенческий, – активное помогающее поведение как реализация конкретной поддержки другому лицу. Психолог К.Роджерс писал о том, что эмпатию по отношению к другому могут осуществлять только люди, чувствующие себя достаточно безопасно в определенном смысле: «...они знают, что не потеряют себя в порой странном или причудливом мире другого и что смогут успешно вернуться в свой мир, когда захотят» [3, с. 48].

В педагогической психологии существует значительный пласт теоретико-эмпирических исследований, демонстрирующих высокую значимость фактора мотивации для успешности учебно-трудовой деятельности учащихся и необходимости целенаправленного формирования педагогом такой мотивации. Как утверждает А.А.Реан, «...прежде чем формировать учебную мотивацию учащихся, педагогу необходимо ее познать, установить для себя реальность, с которой придется иметь дело» [3, с. 49]. Вместе с тем познание мотивационной сферы учащихся – самое трудное для педагога во всем процессе познания личности.

Высокий уровень эмпатии педагогов встречается редко, но данные исследований зарубежных психологов показывают, что это не является препятствием для эффективного педагогического общения, поскольку «...оптимальное взаимодействие этих учителей имеется только с отверженными учениками... Других же высокая эмпатичность объекта взаимодействия, чрезмерная заботливость, участливость может и раздражать» [3, с. 50]. Исследования психологов показали, что лучше всего у учителей выработана способность к эмоциональному отклику на состояние другого, а способность создавать атмосферу открытости, доверительности, задушевности развита недостаточно.

Неинформированность самих педагогов об их неосознанном негативном участии в формировании наученной беспомощности приводит к возникновению у учащихся состояния отказа от активности, что возникает вследствие повторяющихся ситуаций неустрашимого наказания, в итоге которых приобретает опыт бесполезности каких-либо усилий [3, с. 46]. Иллюстрацией опасности состояния обученной беспомощности для живого организма служат опыты, проведенные российским академиком Г.И.Косициким над крысами. Крыс разделили на две группы, где их специально обучали прохождению лабиринта в различных условиях и различными методами. В группе А экспериментаторы создавали такие условия, что животные всегда находили выход, в группе В задание крысам давали заранее невыполнимые, а любая попытка искать выход наказывалась. Во второй

части эксперимента всем крысам была привита злокачественная опухоль. В результате зверьки группы В, которые примирились с невозможностью найти выход, погибли, а в группе А – выжили. Дальнейшие исследования медиков и психологов подтвердили: состояние отказа от поисковой активности является вредным для здоровья человека. Это также отрицательно сказывается на результатах любой деятельности, поскольку имеет одну очень коварную особенность: возникнув в одной ситуации, обученная беспомощность может распространяться на все другие и поведение в целом.

К сожалению, педагоги далеко не всегда осознают особую значимость для ребенка своих оценок и замечаний, в результате которых ученик оценивается как неспособный, а в итоге таковым и становится. В 2007 году были проведены исследования по выявлению уровня эмпатии у педагогов, в котором приняли участие 140 работников различных учреждений образования Брестской области. Показатели уровня эмпатии были следующие: очень низкий – 30%, заниженный – 43%, средний – 23%, высокий – 4%.

Для педагогов с низким уровнем эмпатии центральной категорией является «плохая семья», что означает склонность учителей к фиксации внимания на отрицательных поступках детей, рассмотрение причин этих поступков как продукта семейных отношений. Позитивные поступки школьника для этой группы педагогов являются результатом противопоставления в его сознании семьи и школы. Учителя вне зависимости от уровня развития эмпатии склонны объяснять поведение ученика его личностными особенностями. Это является одним из факторов, провоцирующих возникновение у школьников состояния обученной беспомощности, вредного для физического и психического здоровья человека.

Сегодняшние обучающиеся – это завтрашние родители, воспитатели, педагоги. Специальная подготовка, предназначенная сформировать у молодежи ответственность, преодоление негативных тенденций, требует пути коррекции. Система образования должна стремиться ответить на призыв времени и выработать соответствующую модель реализации поставленной цели [2, с. 61].

Педагоги с более высоким уровнем развития эмпатии адекватно объясняют поведение школьников и значительно меньше, чем их коллеги, влияют на формирование у учеников состояния обученной беспомощности, поскольку склонны объяснить негативные действия учащихся не постоянными, личностными, а изменчивыми, ситуационными причинами.

#### Список цитированных источников:

1. Белановская, О.В. Психологическая культура и психологическое здоровье педагога / О.В.Белановская, В.А.Куликович // Адукацыя і выхаванне. – 2010. – №9. – С. 20.
2. Каралёў, М.Г. Выхаванне адказнага бацькоўства ў сучасных сацыякультурных умовах / М.Г.Каралёў // Адукацыя і выхаванне. – 2010. – №5. – С.56.
3. Медведская, Е.И. Понимание мотивации учащихся педагогами с различными уровнями эмпатии / Е.И.Медведская // Адукацыя і выхаванне. – 2008. – №4. – С.48.
4. Спенсер, Г. Изучение социологии: воспитание умственное, нравственное и физическое / Г.Спенсер. – Минск: БелЭн, 2006. – С.816.
5. Шарлан, С.І. Актыўнізацыя пазнавальнай дзейнасці вучняў на ўроку / С.І.Шарлан // Адукацыя і выхаванне. – 2012. – №11. – С. 42.

## **СУЩНОСТЬ И СОДЕРЖАНИЕ УМЕНИЯ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ СРАВНИВАТЬ ИЗУЧАЕМЫЕ ПРЕДМЕТЫ И ЯВЛЕНИЯ**

**Шэнь Пэн**, студент 6 курса

(г. Гродно, УО «ГрГУ им. Я. Купалы»)

Научный руководитель – Чекина Е.В., заведующий кафедрой педагогики  
и психологии детства, канд. пед. наук, доцент

Как известно, обучение не может быть успешным, если не ставится задача вооружить учащихся системой умений и навыков учебного труда. От сформированности этих умений в значительной мере зависят обучаемость детей, темпы переработки и усвоения ими научной и технической информации и в конечном итоге – качество знаний учащихся. Однако к настоящему времени конкретной программы формирования системы познава-

тельных умений пока нет. Поэтому развитие мышления школьников идет «вообще» — без знания всей системы необходимых приемов, без знания их содержания и последовательности формирования. Это приводит к тому, что большинство учащихся не овладевают начальными приемами мышления даже в старших классах школы, хотя эти приемы необходимы уже младшим школьникам, поскольку без них не происходит полноценного усвоения материала.

Сравнение — одно из важнейших умственных умений, имеющих большое дидактическое значение при усвоении знаний. Сравнение как логическое умение может быть объективно выражено следующим перечнем приемов и способов: а) определить основание для сравнения; б) удержать сравниваемые объекты в сознании и одновременно выделить их существенные признаки (линии сравнения); в) установить сходство и различие между предметами и явлениями; г) сформулировать выводы из проделанной работы.

Удержание сравниваемых объектов в сознании и одновременное выделение их существенных признаков представляет для учащихся начальной школы значительные трудности. Именно этим объясняется часто встречающаяся при их ответах рядоположенность, когда ученик сначала характеризует один объект сравнения, затем другой.

Сравнение требует логической последовательности при раскрытии признаков предметов и явлений. Чтобы удержать в сознании сравниваемые объекты, необходимо сопоставить их одновременно вначале по одному признаку, затем другому и т. д.

Логическая сущность сравнения характеризуется установлением сходства и различия между указанными признаками. В итоге формулируются выводы из проделанной работы.

Чтобы сравнить что-либо с чем-то другим, надо выделить определенные признаки предметов и, только последовательно выделяя один признак за другим и устанавливая, как он представлен в каждом из сравниваемых объектов, можно определить, в чем предметы сходны и различны между собой. Вне последовательно выполняемого анализа сравнение как мыслительное действие осуществиться не может. Однако сравнение не исчерпывается анализом. Оно всегда есть установление определенного отношения между предметами, их выделенными свойствами или частями. Поэтому оно всегда есть в то же время и синтетическая операция, т. е. включает в себя и синтез как свою необходимую часть [2, с. 554–556].

Таким образом, при выполнении операции сравнения младшему школьнику необходимо освоить и проделать ряд действий:

1. определить объекты сравнения, т. е. отграничить вещи и процессы от других вещей и процессов;
2. определить аспект сравнения объектов, т. е. установить точку зрения, с которой будут сопоставляться существенные признаки объектов;
3. выполнить неполное однолинейное сравнение, т. е. установить либо только сходство, либо только различие по одному аспекту;
4. выполнить неполное комплексное сравнение, т. е. установить либо только сходство, либо только различие по нескольким аспектам;
5. выполнить полное однолинейное сравнение, т. е. одновременно установить сходство и различие объектов по одному аспекту;
6. выполнить полное комплексное сравнение, т. е. одновременно установить сходство и различие объектов по нескольким аспектам;
7. выполнить сравнение по аналогии, т. е. из сходства объектов в некоторых признаках делать предположение об их сходстве и других признаках [1, с. 115–117].

Исследования А.И. Кагольняк и других ученых убедительно показали, что ошибки учеников в выполнении операции сравнения — результат неумения производить нужное умственное действие. Их работы свидетельствуют также о том, что для мышления младших школьников характерна еще одна особенность — однолинейное сравнение, т. е. они устанавливают либо только различие, не видя сходства (чаще всего), либо — только сходное и общее, не устанавливая различного. К тому же выступает очень заметная разница между практическим установлением сходства и различия и умением доказать, обосновать свое суждение, т. е. объяснить, что такое «сравнение» и что означает «сравнить».

Чтобы избежать столкновения с подобными и иными трудностями, а также как можно раньше сформировать умение сравнивать у детей младшего школьного возраста, учителю начальных классов необходимо обращать больше внимания на степень владения учащимися данной мыслительной операцией и прилагать огромное количество усилий по её формированию, как на уроках, так и в процессе внеурочной учебно-воспитательной деятельности.

Таким образом, на основании изучения результатов психолого-педагогических исследований и приводимых в них теоретических положений можно утверждать, что умение младших школьников сравнивать изучаемые предметы, объекты и явления является интегративным учебно-деятельностным умением, содержание которого объективно выражено следующим комплексом приемов: а) найти основание для сравнения; б) удержать сравниваемые объекты в сознании и одновременно выделить их существенные признаки (линии сравнения); в) установить сходство и различие между предметами и явлениями; г) сформулировать выводы из проделанной работы. Систематическое и целенаправленное обучение младших школьников должно быть ориентировано не только на организацию их познавательной деятельности по усвоению предметно-содержательной основы обучения, но и на формирование у них рациональных приемов и способов осуществления учебной деятельности.

Список цитированных источников:

1. Бондаревская, Е.В. Развитие общеучебных умений школьников / Е.В. Бондаревская // Народное образование. – 2003. – № 8. – С. 113–119.
2. Рапацевич, Е.С. Педагогика / Е.С. Рапацевич // Большая современная энциклопедия. – Минск: ИООО «Современное слово», 2005. – С. 554–556.

## ЧАСТЬ II. ИСТОРИЯ МУЗЫКИ. ТЕОРИЯ И МЕТОДИКА МУЗЫКАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

### МЕБЛИРОВОЧНАЯ МУЗЫКА КАК СТИЛЬ ЖИЗНИ

Айзенсон Р.Е., студентка 1 курса  
(г. Витебск, ВГУ имени П.М. Машерова)

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

Посещая промтоварные и продовольственные магазины, покупатели в первую очередь интересуются не только качеством и ассортиментом продукции, но также удобством её приобретения. Так, Чарльз Ревсон, руководитель корпорации "Ревлон инк" отметил, что потребители покупают не товар, а удовлетворение, которое ожидают и испытывают при пользовании этим товаром [1, с. 135]. Однако любая надежда должна быть соответствующим образом оформлена. Поэтому особое внимание следует уделять процессу комфортной покупки товара. Это предполагает не только правильное расположение ассортимента на полках и стендах, удобство в получении необходимой информации, но и грамотное музыкальное оформление торговых залов.

Однако в мировой музыкальной культуре существует музыкальное направление, предназначенное для создания фонового сопровождения бытовых ситуаций, таких как покупки в магазине, приём гостей, еда в ресторане и т.д. Это – так называемая мебелировочная музыка. Но в современных российских и отечественных научно-методических и музыкальных журналах («Музыкальная психология», «Психология элиты», «Музыка и время», «Музыкальная газета», «М-журнал», «НОТ-7») эта тема не получила достаточно-го освещения.

Таким образом, выявленное противоречие между существованием специального музыкального стиля для оформления бытовых ситуаций и отсутствием его применения определило цель нашего исследования: анализ мебелировочной музыки в контексте применения её в отечественной сфере бытового обслуживания.

Были использованы методы анализа, синтеза и обобщения.

Мебелировочная музыка, как вид музыкального искусства, была создана французским композитором Эриком Сати (1866-1925). Основным принципом построения данной музыки явилась произвольная повторяемость одной или нескольких звуковых ячеек (или тематической фразы) ничем не ограниченное количество раз [2, с.449]. Кроме того, мебелировочная музыка являлась для Э.Сати способом самовыражения, а также воссоздания импрессионизма, как музыкального направления, утратившего популярность.

Э.Сати не стремился развлекать или радовать слушателей своим новым изобретением. В его основу он положил [скуку](#), как эстетически нормальное состояние повседневной жизни человека. По определению Е.С.Рапанцевича, скука – это психологическое состояние, вызванное отсутствием интересных стимулов и проявляющееся в снижении уровня ясности сознания. Скука не свойственна личности с богатым внутренним миром [3, с.529].

Некоторые люди, сами того не замечая, большую часть своей жизни проводят в этом состоянии. Именно такой подход и позволил Э.Сати стать первым в истории искусства, кто употребил [феномен](#) скуки позитивным образом, создав на его продуктивной основе работающую [конструкцию](#) в форме мебелировочной музыки.

После смерти Э.Сати мебелировочная музыка была забыта, сохранившись в рукописях или в упоминаниях современников. Рукопись мебелировочной пьесы не похожа на цельное произведение и напоминает черновик. На сегодняшний день точное количество и список созданных в этом жанре сочинений неизвестно.

Мебелировочная музыка намного опередила своё время и поэтому не была по достоинству оценена современниками композитора и почти на полвека опередила своё время. Лишь в 1960-х годах она была положена в основание нового авангардного направле-

ния, получившего название минимализм. К этому направлению обращались такие композиторы как Джон Кейдж, Глен Велес, Карлхайнц Штокхаузен и др.

Одно из произведений Э.Сати, «Сinema», представляет собой удачное применение произвольного числа повторов короткой музыкальной фразы для сопровождения немого кино. Это музыкальное произведение было использовано в фильме французского режиссёра Рене Клера «Relâche» («Антракт») в 1924 году. Исполненный приём повторов позволил исполнить каждую музыкальную тему ровно столько времени, чтобы этого оказалось достаточно для сопровождения соответствующей сцены на экране. Характерной особенностью произведений Э.Сати является использование медленного темпа. Структуре сочинений свойственно наличие повторяемости мотивов и фраз. Наиболее предпочитаемый музыкальный инструмент – фортепиано.

Немецкий композитор К.Штокхаузен (1928-2007) заслужил репутацию родоначальника и активного участника послевоенного европейского авангарда наряду с Пьером Булемом, Лючиано Берио, Луиджи Нони и другими. Его философские взгляды на творчество можно представить фразой: «Музыка уже написана, она пребывает вокруг нас» [4].

Музыка К.Штокхаузена достаточно сложна. Например, фоном может служить напряжённый звук, напоминающий электрический гул. Такая музыка не может быть рассчитана на частые постановки, но и живое исполнение также весьма проблематично. Поэтому существовать данная музыка может лишь в записанном варианте (audio, mp3, CD, DVD).

Еще одно направление современной музыки – алеаторика. Её основоположником принято считать Джона Кейджа. Это метод музыкальной композиции XX века, предполагающий мобильность (незакреплённость) музыкального текста [5].

Д. Кейдж известен прежде всего трёхчастной композицией «4'33"» (1952 г.), во время исполнения которой не играет ни один звук. Её содержание заключается в том, чтобы воспринять звуки окружающей среды, слышимые во время исполнения, как музыку, а не просто как четыре минуты и тридцать три секунды тишины. Эта композиция стала одним из самых спорных произведений двадцатого века [6]. В фортепианном концерте «Музыка перемен» Д.Кейдж также использовал элементы случайности.

К. Штокхаузен в своём творчестве продолжил дальнейшее развитие и распространение алеаторики. Достаточно упомянуть музыкальное произведение под названием «Фортепианная пьеса XI». В этом сочинении характерной особенностью является полная свобода для исполнителя как в плане динамики и темпа, так в плане возможности произвольного выбора заранее подготовленного фрагмента конкретной структуры.

Характерными особенностями произведений Д.Кейджа и К.Штокхаузена являются неординарность мышления и оригинальность восприятия окружающей среды. Для них свойственна полная свобода ритма, темпа и динамики при определённой дисгармонии.

На основе проведённого анализа были сделаны следующие выводы: основными чертами меблировочной музыки является её свобода от классических канонов и правил, возможность звучания без привлечения внимания. Это так называемая фоновая музыка, которой свойственно наличие повторов фраз и мотивов, перемена темпа и динамики, свобода исполнения и наличие импровизации.

#### Список цитированных источников:

1. Котлер Филип: Основы маркетинга / Перевод с английского В. Б. Боброва / Общая редакция и вступительная статья Е.М. Пеньковой / Издательство «Прогресс», Москва 1992. – 659 с.
2. Ханон, Ю. Воспоминания задним числом. – Москва: Лики России, Центр Средней Музыки, 2010. – 680 с.
3. Педагогика: Большая современная энциклопедия / Сост. Е.С.Рапанцевич – Минск.: Современное слово, 2005. – 720 с.
4. Штокхаузен К. Подобно свободной естественной науке. Интервью. // Советская музыка. – 1990. – №10. с. 65-68
5. Холопов, Ю.Н. Алеаторика // Музыка. Большой энциклопедический словарь / Гл. ред. Г.В. Келдыш. – М.: НИ Большая Российская энциклопедия, 1998 – С.24.
6. Петрусёва Н.А. // Музыка и время. М., 2011 – № 1. С. 18–21

## РАЗВИТИЕ МУЗЫКАЛЬНОЙ ПАМЯТИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ НА УРОКАХ МУЗЫКИ

Александрова С.А.,  
Козлова Ю.Г., студентка 6 курса  
(г. Витебск, ВГУ имени П.М. Машерова)

Научный руководитель – Александрова С.А., магистр искусствоведения

В настоящее время всё более возрастают актуальность и значимость раннего выявления музыкальных способностей детей. Это обусловлено тем, что музыкальное развитие имеет ничем не заменимое воздействие на общее развитие: формируется эмоциональная сфера, развиваются воображение, воля, фантазия, обостряется восприятие, активизируются творческие силы разума и энергия мышления. Музыкальное воспитание и образование личности невозможно без развитой музыкальной памяти, которая необходима при любой музыкальной деятельности человека.

Процесс обучения на уроке музыки направлен на обогащение и пополнение музыкального опыта учащихся, а так же на освоение способов быть сопричастным к этому опыту, самому осваивать, преобразовывать и пополнять его. Большое значение в познавательной деятельности школьника имеет память. Естественные возможности школьника очень велики: его мозг обладает такой пластичностью, которая позволяет ему легко справляться с задачами дословного запоминания. Память ребенка имеет по преимуществу наглядно-образный характер. Безошибочно запоминается материал интересный, конкретный, яркий. Однако, как отмечает, Э.Б.Абдуллин, «ученики школы не умеют распорядиться своей памятью и подчинить ее задачам обучения. Немалых усилий стоит учителям выработка умений самоконтроля при заучивании, навыков самопроверки, знаний рациональной организации учебного труда» [1, 76].

Музыкальная память является одной из ведущих музыкальных способностей. Ее развитие целесообразно начинать с детства - наиболее восприимчивого возраста, поэтому работа над развитием памяти, как правило, ведется уже в детских дошкольных учреждениях на музыкальных занятиях. Однако именно младший школьный возраст является наиболее благоприятным для развития этой способности, так как в этот период 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.

Музыкальной памятью называют «память на музыку», — то есть на музыкально-слуховые, музыкально-зрительные и музыкально-двигательные образы. Она проявляется в способности формирования, запоминания, узнавания, соотнесения, сохранения этих образов, логики их изменения и развития. Музыкальное узнавание необходимо для осмысленного восприятия музыки. Необходимое условие музыкальной памяти - достаточное развитие музыкального слуха. Важное место в музыкальной памяти занимают слуховая память (одна из разновидностей образной памяти, связанная с запечатлением, сохранением и воспроизведением музыкальных образов) и эмоциональная память (память на эмоционально окрашенные события). При воспроизведении музыки существенную роль играют также двигательная память (запоминание последовательности движений), зрительная (запоминание нотного, художественного текста) и словесно - логическая память, с помощью которой происходит запоминание логики строения музыкального произведения.

О.В.Шибаев отмечает, что содержанием музыкальной памяти является «накопление, сохранение и использование индивидуального музыкального опыта, который оказывает решающее воздействие на формирование личности музыканта и непрерывное его развитие» [2, 51]. Память человека - это сложный процесс отбора и переработки огромного количества внешних воздействий, впечатлений, собственных усилий и переживаний, направляемые потребностями, мотивами и интересами для осуществления настоящей и планируемой деятельности. Все эти психические явления сопровождаются мнемическими процессами.



Структура музыкальная память содержит в себе три компонента: эмоциональный, интеллектуальный и волевой. Опираясь в своем исследовании на эти компоненты, мы определили следующие критерии развития музыкальной памяти младших школьников:

1. Эмоциональная отзывчивость учащихся на музыку. Этот критерий включает в себя все богатство спектра музыкально-эмоциональных предпочтений ученика, его заинтересованность, эмоциональную реакцию на средства музыкальной выразительности.

2. Способность к запечатлению, сохранению и воспроизведению музыкальных образов. Данный критерий характеризуется объемом, сохранением в памяти и способностью точного повторения музыкального материала.

3. Критерием волевого компонента является отношение к трудностям запоминания, то есть степень упорства, самостоятельности в преодолении этих трудностей

В основе методики развития музыкальной памяти у младших школьников на уроках музыки, по нашему мнению, должны лежать следующие методы и приемы:

- методы и приёмы активного слушания. Данный метод направлен на повышение активного, деятельностного освоения произведения искусства в противовес словесно-информативным методам. В практической работе многие учителя отдают немало времени поиску таких вопросов, которые бы побуждали, направляли, заставляли задуматься учащихся в процессе слушания музыки;

- метод моделирования художественно-творческого процесса. Этот метод является разновидностью проблемного метода, направляя мышление учащихся в русло выявления истоков происхождения изучаемого явления. Именно постановка задачи, решение которой требует мысленного экспериментирования с материалом, самостоятельного поиска еще неизвестных связей внутри явлений, проникновения в его природу - это то, что отвечает подлинному смыслу учебной или творческой задачи. Этот универсальный для уроков искусства метод требует самостоятельности в добывании и присвоении знаний, самостоятельного творчества, а также развития способности к индивидуальному слушанию и творческой интерпретации. Становясь в позицию со-творца музыкальное произведение приобретает для ученика личностный смысл, что способствует его запоминанию и долгосрочному сохранению в памяти;

- метод «пластического интонирования» или экспрессивное выражение внутреннего эмоционального состояния. Этот метод является уникальным видом музыкально-познавательной деятельности, в котором интенсивно развивается и складывается вся система музыкальных способностей ребенка и, прежде всего, музыкальной памяти и чувства ритма. Пластическое интонирование - это выражение музыки в жесте. Это один из способов «проживания» образов, когда любой жест, движение становятся формой эмоционального выражения содержания. Сочетание эмоциональной, слуховой и двигательной памяти при прослушивании музыкального произведения позволяют учащимся глубже проникнуться образной сферой произведения и на интуитивном уровне почувствовать его выразительность;

- инструментальное музицирование. Данный вид музыкально-художественной деятельности является одной из самых действенных форм работы при развитии музыкальной памяти. Музицируя на простейших инструментах, ребенок одновременно решает огромное количество задач: слуховых, образных, координационных. Предельная концентрация при музицировании заставляет ученика быть максимально сосредоточенным, активным и задействовать все интеллектуальные ресурсы.

Таким образом, музыкальная память является необходимым условием контакта человека с музыкой, так как чтобы понять смысл музыки, надо удерживать в памяти звуки и их свойства, созвучия и темы, их модификации, отдельные интонации. Методика развития музыкальной памяти младших школьников должна строиться с учетом усложнения музыкальных задач и стимулирования самостоятельности детей.

#### Список цитированных источников:

1. Абдуллин, Э.Б. Методологический анализ проблем музыкальной педагогики в системе высшего образования / Э.Б.Абдуллин. - Москва: Прометей, 1990. - 188 с.
2. Шибяев, О.В. К вопросу о развитии музыкальной памяти. / Вопросы музыкальной теории, педагогики и исполнительства. // Сб. статей. - Самара: Изд-во СамГПИ. - 1994. - С. 49-56.

## ТВОРЧЕСКАЯ АКТИВНОСТЬ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ КАК КАЧЕСТВО ЛИЧНОСТИ

Александрова Ю.В., студентка 3 курса  
(г. Витебск, ВГУ имени П.М. Машерова)

Научный руководитель – Ананченко Г.В., канд. пед. наук, профессор

В настоящее время в обществе заметно возросли требования к социально значимым личностным качествам, таким как ответственность, социально-коммуникативная мобильность, готовность к творческой деятельности, способность решать задачи в нестандартных ситуациях. В связи с этими новыми потребностями общества становится необходимой и переориентация образования, осуществление смены его информационной парадигмы на парадигму, развивающую самостоятельность, познавательную активность личности.

Понятие «активность» является производным от слова «активный», то есть деятельный, энергичный, развивающийся. Таким образом, в понятие «активный» закладывается процесс развития. Интеллектуальная активность теснейшим образом связана с явлением креативности, которая означает наиболее высокие формы этой активности. Творческая активность человека проявляется в процессе создании материальных и духовных ценностей, отличающихся новизной, оригинальностью, уникальностью. Психологической основой для ее проявления являются способности, мотивы, умения человека. Кроме того, для творческой активности важную роль играет уровень развития воображения, интуиции, неосознаваемые компоненты умственной активности, потребности личности в самоактуализации.

Исследования психологов Д.Б.Богоявленской, Я.А.Пономарева, Дж.Гилфорда, посвященные изучению творческих возможностей человека, показывают, что природная способность к творчеству заложена в каждом человеке и проявление ее возможно при условии раскрытия личности, которое, в свою очередь, обусловлено стремлением человека к реализации своей индивидуальности, желанием личности создать что-то новое.

Творческую активность учащихся младшего школьного возраста мы рассматриваем как интегральное качество личности, проявляющееся в продуктивной творческой деятельности ребенка. Опыт творческой деятельности как компонент содержания образования может и должен присутствовать на любом уроке учебного плана, однако те предметы, в основе которых лежит изучение произведений искусства, безусловно, являются наиболее благодатными для формирования творчески активной личности. Это обусловлено тем, что сама природа искусства является творческой, без человека-творца не рождается ни музыка, ни картина, ни литературное произведение, ни сценический образ.

Таким образом, уроки музыки как уроки искусства дают возможность целенаправленного педагогического руководства процессом формирования творческой активности младших школьников.

Основными показателями развития творческой активности младших школьников на уроках музыки, являются: эмоциональная отзывчивость на произведения искусства, мотивация к музыкально-творческой деятельности, навыки творческой деятельности.

Творческую личность характеризуют следующие качества:

- творческая направленность (мотивационно-потребностная ориентация на творческое самовыражение, целевые установки на личностно и общественно значимые результаты);
- творческий потенциал (совокупность интеллектуальных и практических знаний, умений и навыков, способность применять их при постановке проблем и поиске путей решения с опорой на интуицию и логическое мышление, одаренность в определенной сфере);
- индивидуально-психологическое своеобразие (волевые черты характера, эмоциональная устойчивость при преодолении трудностей, самоорганизация, критическая самооценка, восторженное переживание достигнутого успеха, осознание себя как творца материальных и духовных ценностей, соответствующих потребностям других людей [1, с.3-4].

Творчество – это создание объективно или субъективно нового. Для детей важна именно субъективная новизна их творческой деятельности. Эта субъективная новизна, создаваемая и переживаемая ребёнком, имеет важное развивающее и образовательное

значение – через неё ребёнок усваивает общественный опыт предшествующих поколений. В этом – значение творчества для формирования личности.

Детское творчество тесно связано с игрой, и грань между ними, не всегда отчетливая, прокладывается целевой установкой - в творчестве поиск и сознание нового обычно осмысленны как цель, игра же изначально таковой не предполагает. В личностном плане детское творчество не столько основано на имеющихся задатках, знаниях, умениях, навыках, сколько развивает их, способствуя становлению личности, созиданию самого себя, оно более средство саморазвития, нежели самореализации. Один из существенных признаков детского творчества - его синкретическая природа, о которой говорит Л.С. Выготский, когда «отдельные виды искусства еще не расчленены и не специализированны». Синкретизм роднит творчество с игрой, о чем свидетельствует то, что в процессе творчества ребенок стремится опробовать разные роли» [2, с.39].

Младший школьный возраст представляет собой сензитивный период для развития творческой активности, поскольку ребенок активен и любознателен по своей природе. Поэтому важное значение приобретает проблема развития творческой активности учащихся как высшего уровня всех видов активности в младшем школьном возрасте. Именно в начальной школе наиболее эффективно формируются умения работать нестандартно [10, с.14].

Необходимыми педагогическими условиями развития творческой активности младших школьников на уроках музыки, по нашему мнению являются:

- развитие устойчивой мотивации к творческой и исполнительской деятельности;
- формирование интереса к ценностям музыкальной культуры;
- реализация индивидуального подхода и учета возрастных особенностей учащихся в процессе их учебной музыкальной деятельности;
- воспитание способности учащихся к осознанию своей сопричастности к исполняемой музыке.

На развитие качеств личности, характеризующих ее творческую активность большое влияние оказывает среда, окружающая ребёнка, поэтому учащихся начальных классов необходимо создать множество возможностей для развития детского творчества, как на уроке музыки, так и в условиях внеклассной работы с детьми. Система творческих заданий в учебный процесс способствует развитию у детей эмоционально-чувственной и интеллектуальной сферы, потребности в общении с музыкальным искусством, а также формированию исполнительских умений и навыков, которые являются необходимой базой для реализации творческого потенциала личности младшего школьника.

Список цитированных источников:

1. Занятия по интересам: развитие творческих способностей учащихся на занятиях риторики: Практическое пособие для учителей начальных классов / Сост. Т. Н. Ковальчук. – Мозырь: Белый Ветер, 2005. – 98 с.
2. Выготский, Л.Н. Воображение и творчество в дошкольном возрасте / Л.Н.Выготский. - СПб.: Союз, 2007. – 92 с.
3. Кухаронак, В. Г. Диагностика творческой активности младших школьников / В. Г. Кухаронак // Пазашкольнае выхаванне. – 2000. - № 6. – С.13-19.

## **МУЗЫКАЛЬНЫЙ ФОЛЬКЛОР НА УРОКАХ МУЗЫКИ**

**Андрюшкевич Я.О.**, студентка 4 курса  
(г. Витебск, ВГУ имени П.М. Машерова)

Научный руководитель – Пузевич Ж.Е., магистр искусствоведения

В наше время с особой остротой стоит задача формирования духовного мира человека третьего тысячелетия, возрождение и расцвета культурных традиций Белоруссии. Эту задачу по развитию личности ребенка помогают решить занятия школьников по фольклору на уроках музыки. Занятия по музыкальному фольклору на уроках музыки имеют в себе большие возможности для творческого развития школьников.

Музыкальный фольклор – уникальная самобытная культура наших предков – осознается современным обществом как значительный фактор духовности, преемственности поколений, приобщения к национальным жизненным истокам [1, с. 3]. Музыкальное ис-

куство жило в народе задолго до появления профессиональных сочинителей музыки – композиторов. Белорусская народная музыка сохранила в себе традиции одной из древних и самобытных устных музыкальных культур. Изучение музыкального фольклора на уроках музыки младших школьников представляет интерес не только в историко-этнографическом аспекте, оно чрезвычайно актуально и в условиях современности, когда решается задача воспитания подрастающего поколения. Значение фольклора как важной части музыкального воспитания в современном мире общеизвестно и общепризнано. Фольклор всегда чутко отзывается на запросы людей, будучи отражением коллективного разума, накопленного жизненного опыта.

Для введения народного музыкального творчества на уроках музыки учителю необходимо знать основные признаки, свойства, позволяющие приблизиться к пониманию сущности фольклора.

- *Бифункциональность* – неразрывное единство практической и духовной функций фольклорного произведения.

- *Полиэлементность*. Среди множества художественно-образных элементов фольклора выделяют как основные словесный, музыкальный, танцевальный и мимический.

- *Коллективность*. Коллективность в фольклоре проявляется и в процессе создания произведения и в характере содержания, которое всегда объективно отражает психологию многих людей. Спрашивать, кто сочинил народную песню, все равно, что спрашивать, кто сочинил язык, на котором мы говорим. На уроках музыки в начальной школе коллективность народного музыкального творчества обусловлена в исполнении фольклорных произведений. Ведь некоторые компоненты их форм, например, припев, предполагают обязательное включение в исполнение всех участников действия.

- *Бесписьменность*. Фольклор, в том числе музыкальный, творчество устно. Он живет в памяти людей и передается “из уст в уста”. С “устностью” связаны многообразные приемы повтора.

- *Вариативность*. Варьирование есть один из стимулов постоянного движения, “дыхания” фольклорного произведения, а каждое фольклорное произведение всегда как бы вариант самого себя. Фольклорный текст оказывается “незаконченным”, “открытым” для каждого следующего исполнителя. Важно донести до сознания детей мысль, что в фольклорном произведении сосуществуют создание-исполнение и исполнение-создание.

- *Традиционность*. Многообразие творческих проявлений в музыкальном фольклоре только внешне кажется стихийным. На протяжении длительного времени складывались объективные идеалы творчества. В каждой этнической традиции музыкального фольклора выработались ладоинтонационные и ритмоинтонационные стереотипы. Их традиционной образной речи сказок, заговоров, плачей и т.д., которые слышит человек всю жизнь от окружающих людей.

На протяжении всей истории музыкального воспитания и образования вырабатывались два основных методических принципа:

Один – ознакомление с фольклором через произведения композиторов, творчество которых обращено к народной музыке. Это предполагает исполнение и слушание обработок народных песен и наигрышей, а также авторской музыки, основанной на фольклорном материале.

Другой путь – непосредственное обращение к аутентичному фольклору. Но обращение к аутентичному фольклору в условиях современной школы требует особой осторожности, поскольку возникают неизбежные трудности, противоречия процесса обучения при попытке следования природе фольклора, устной форме бытования, его связи с практическими жизненными ситуациями. Для преодоления этих трудностей используются следующие приемы:

- Эмоциональное воздействие на учащихся. Основная ошибка обучения состоит в том, что народная музыка не становится предметом любви, а превращается в учебный материал. Поэтому следует обратить внимание, чтобы ученики не только следили за построением и конструкцией песен, а воспринимали их как часть жизни, ощутили радость совместного пения.

- Знание контекста музыкального фольклорного произведения, без которого произведение будет лишено смысла и не понятно ученикам.

- Познание музыкального фольклора как искусства синкретического (единство музыки, слова, движения). В вокальных произведениях определенное внимание уделяется слову, а вот движение выпадает из процесса обучения. Таким образом, текст синкретического произведения разрушается. Слова хороводно-игровой песни побуждают к движению и содержат прямые указания к определенному поведению, обязательной последовательности действий.

- Усвоение фольклора устно-слуховым, подражательным способом. Процесс работы над народной песней должен быть не столько разучиванием, сколько передачей с “голоса на голос”, от “сердца к сердцу”. Это напоминает обычную школьную практику усвоения любых песен не по нотам, а с голоса учителя. Конечно, для восприятия фольклорного произведения необходимы еще и впечатления от аутентичного пения как в непосредственном контакте с народными исполнителями (что в наших условиях очень сложно), так и посредством звукозаписей.

Разумеется, единых “рецептов” того, как вводить музыкальный фольклор, не может быть дано. Важно, чтобы учитель всегда помнил о специфических его свойствах, искал ответы на возникающие вопросы в самом музыкальном фольклоре, в жизни общности людей, породившей его. Музыкальное воспитание в школе, как известно, наиболее эффективно осуществляется при сочетании урочной и внеклассной деятельности. Для музыкального фольклора это сочетание становится необходимым. С одной стороны, урок – основная форма обучения, где происходит передача подрастающему поколению накопленного человеческого опыта в форме материальной и духовной культуры. С другой стороны, внеклассная работа, которая, будучи необязательной, дополнительной формой обучения, является все же действенной частью работы, направленной на формирование всесторонне развитой личности. Для освоения очень многих жанров без ущерба для них достаточны условия урока. К таким жанрам относятся, например, потешки, прибаутки, колыбельные и т.д. При обращении к жанрам, связанным с активным движением, условия пространственной и временной ограниченности урока в классе вступают в противоречие с ними. Для проведения народных праздников и гуляний лучшей формой работы будет внеклассная деятельность, не столь жестко регламентированная временем и обязательным выполнением насыщенной программы урока. Во всем многообразии школьных праздников наиболее убедительными будут те, которые ориентированы на существенные стороны народного праздника в его фольклорной традиции. Во-первых, обязательность праздника (в народной жизни будни чередовались с праздниками и были наполнены их ожиданием). Во-вторых, массовость (на праздник собираются все, и все в нем участвуют). В третьих, праздник – это веселье и смех, разрядка напряжения, выход накопившейся энергии.

Возрастание интереса к детскому творчеству вызвано и реорганизацией дошкольной и школьной системы. Плодотворное решение задачи воспитания нового поколения невозможно без глубокого и разностороннего изучения традиций в области музыкального фольклора, принципов народной педагогики по нравственному, эстетическому воспитанию. Исследование музыкального фольклора позволит включить лучшее из народного поэтического наследия в арсенал средств воспитания и обучения детей в условиях современности. Это поможет воспитывать детей в духе народных традиций и обычаев, выдержавших испытание веков.

Список цитированных источников:

1. Ольденбург, Ф. Детский быт и фольклор / Сборник статей под ред. О.И. Капицы: Предисловие. - Л., 1930. - 70 с.

## ИЗУЧЕНИЕ БЕЛОРУССКОГО ФОЛЬКЛОРА В НАЧАЛЬНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ШКОЛЕ

Ба Жигэфу, студент 6 курса

(г. Витебск, ВГУ имени П.М. Машерова)

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

Музыкальное образование в Китае стало развиваться на основе конфуцианского учения, впитавшего в себя лучшие традиции обучения предшествующих династических эпох. Музыкальная практика обусловила формирование музыкального образования, как части традиционной музыкальной культуры в Древнем Китае. В философии конфуцианства музыка и музыкальное образование рассматривается в тесной связи с общественными реалиями, что подчёркивает их социальные функции.

Становление и развитие музыкального образования в Китае прошло четыре этапа:

- первый этап (XI в. до н.э. – XIX в.) – формирование системы музыкального образования в Древнем Китае на основе традиционных философских теорий: конфуцианства, даосизма, учений Мэнцзы, Сюньцзы, Моцзы.
- второй этап (конец XIX – начало XX вв.) – создания и развитие «школ юегэ», как новой формы музыкального образования в Китае.
- третий этап (1 пол. XX в.) – усовершенствование системы музыкального образования в Китае под воздействием западной музыкальной культуры.
- четвёртый этап (2 пол. XX в. – начало XXI вв.) – формирование системы музыкального образования как самостоятельной области культуры.

Начиная с XX века, принципы развития современной культуры Запада и механизмы формирования системы народного образования, в том числе и музыкального, постепенно перенимаются Востоком. Слияние западных и национальных принципов обучения в новых программах нашло широкое распространения в стране. Система музыкального образования в Китайской Народной Республике имеет свою специфику, которая заключается в двухвекторности организации процесса обучения: профессионального (специального, государственного) и непрофессионального (любительского, основанного на частном предпринимательстве) музыкального образовании. [1, с.2].

В ноябре 1912 г. Министерство образования опубликовало «Устав и расписание занятий в младшей школе». Данный документ определил частоту уроков музыки от 2 до 4 часов в неделю. Содержание включало исполнение сольных и хоровых песен. Для того, чтобы удовлетворять требованиям устава в младших школах, начинают набор учителей для проведения уроков музыки. Официальное включение уроков музыки в учебный процесс младшей школы вызывает интерес со стороны средних учебных заведений. В следующем месяце Министерство образования издаёт новый документ «Устав педагогических училищ», в котором определяет уроки музыки как обязательный предмет, содержание которого включает изучение музыки, техники исполнения и методики преподавания музыки, а также нравственную и эстетическую подготовку всесторонних специалистов в области музыки. В феврале 1913 г. Министерство образования издаёт документ «Устав высших педагогических учебных заведений», в котором говорилось о том, что музыка вводится в систему высшего образования в качестве обязательной дисциплины, содержание образования включает вокальное исполнение и теорию музыки. При этом уроки музыки включались в процесс образования и на других факультетах и отделениях данного ВУЗа.

Преподавание музыки на данном этапе развития музыкального образования в Китае заключалось в развитии у студентов чувства прекрасного, высоких моральных и нравственных качеств. Кроме того, ставилась задача с помощью эстетического и специального музыкального образования воспитать всесторонне развитых специалистов и удовлетворить спрос на педагогические кадры в сфере музыки.

Активное участие китайских музыкантов в художественной жизни Японии и ознакомление их с японским музыкальным образованием повлияло на развитие музыкальной жизни в Китае Нового времени. «Школы юегэ» стали стержнем музыкального образования в начальной и средней школе и повлияли на обычаи эпохи.

В результате экономического и политического развития, расширения торговых путей и межгосударственных связей, в Китай проникает европейская теория музыки, европейские музыкальные инструменты, европейские техники исполнения и т.д. В то же время появляются школы, которые в программах обучения ориентируются на модель и содержание образования развитых капиталистических стран Запада, таких как Германия, Франция, Италия и т.д. [2].

Содержание музыкального образования детей и подростков включает пение и игру на музыкальных инструментах. Обучение складывалось в первую очередь как певческое и получило название «школьная песня». В значительно меньшей степени в обучение вошло и инструментальное музицирование. В школах оно приобрело распространение, главным образом, во внеурочных формах занятий: самостоятельных ансамблях и оркестрах. Из оркестровых инструментов особой симпатией стали пользоваться духовые: ансамбли духовых («банды») создавались в школах повсеместно. Таким образом, с самого начала становления школьного музыкального образования обучение проходило как в классно-урочной, так и во внеклассной формах. На уроках главное внимание уделялось пению и теории музыки. Во внеклассной работе ведущую роль играло музицирование, в основном – в духовом оркестре.

Основным музыкальным материалом была признана народная музыка Китая. Приоритет отдавался произведениям и жанрам, в которых господствовали мужественные, светлые, жизнерадостные образы. По мысли реформаторов периода «Китайской республики» они должны были способствовать воспитанию сильных и счастливых людей [3].

Система подготовки учителей музыки для общеобразовательных школ Китая постоянно совершенствуется. Однако кадровая проблема все еще остается острой и в количественном, и в качественном отношении.

По мнению Ян Бохуа, в школьное музыкальное воспитание необходимо внедрять современные научные методы, опираться на исследования ученых разных областей знания – общей и музыкальной педагогики, психологии и физиологии, музыковедения, социологии, эстетики, философии и других. Укрепление связи школьного музыкального воспитания и педагогической науки расширят возможности педагогической практики и практической деятельности [4].

Отмечается необходимость знания высших достижений современной педагогики массового музыкального воспитания – Э.Жак-Далькроза, К. Орфа, З. Кодая, Б. Тривола, К. Дальфрати, Ш. Сузуки, Д.Б. Кабалевского, Э.Б. Абдуллина, Н.А. Терентьевой, Л.Г. Дмитриевой, В.В. Кирюшина, Д.Е. Огороднова, П.С. Волковой и других [5].

Однако теоретические и практические положения современной белорусской музыкальной педагогики в области массового музыкального воспитания не получили достаточного распространения. Данное положение можно определить как проблемное поле и сформулировать следующим образом: разрыв в информированности о белорусских достижениях и инновациях в области музыкальной педагогической науки и практики между белорусскими учёными и китайскими педагогами-практиками.

Представляется целесообразным рассмотреть школьное музыкальное образование в Республике Беларусь по следующим позициям: использование народной музыки в общеобразовательной начальной школе на уроках и во внеклассной работе.

Основные теоретические положения включают категории: «форма внеклассной работы», «эстетический вкус», «аутентичный фольклор».

В качестве фундаментального основания исследования выступает культурологический подход, который рассматривает культуру как совершенствование, облагораживание духовных и физических сил человека и общества, т.е. процесс и результат образования и воспитания. Культурологический подход как научная методология познания и преобразования педагогической реальности опирается на аксиологию – учение о ценностях и ценностной структуре мира [6, с.274-275].

Культурологический подход как конкретно-научная методология познания и преобразования педагогической реальности имеет три взаимосвязанных аспекта действия: аксиологический (ценностный), технологический и личностно-творческий (И.Ф.Исаев).

Аксиологический аспект культурологического подхода обусловлен тем, что каждому виду человеческой деятельности как целенаправленной, мотивированной, культур-

но организованной присущи свои основания, оценки, критерии (цели, нормы, стандарт т.д.) и способы оценивания.

Технологический аспект культурологического подхода связан с пониманием культуры как специфического способа человеческой деятельности.

Личностно-творческий аспект культурологического подхода обусловлен объективной связью индивида и культуры. Индивид — носитель культуры. В связи с этим в русле личностно-творческого аспекта культурологического подхода освоение культуры следует понимать как проблему изменения самого человека, его становления как творческой личности.

Человек, ребенок живет и учится в конкретной социокультурной среде, принадлежит к определенному этносу. В связи с этим культурологический подход трансформируется в этнопедагогический. В этой трансформации проявляется единство интернационального (общечеловеческого), национального и индивидуального.

В последние годы значение национального элемента в воспитании подрастающего поколения недооценивалось. Более того, прослеживалась тенденция игнорирования богатого наследия национальных культур. К настоящему времени остро обнажилось противоречие между большими воспитательными возможностями национальных культур, в частности народной педагогики, и их недостаточным использованием вследствие отсутствия научно обоснованных рекомендаций.

Между тем культурологический подход предполагает необходимость разрешения этого противоречия. Органичное сочетание «вхождения» молодежи в мировую культуру и воспитания с опорой на национальные традиции народа, его культуру, национально-этническую обрядность, обычаи, привычки – условие реализации этнопедагогического подхода к проектированию и организации педагогического процесса.

Национальная культура придает специфический колорит среде, в которой функционируют различные образовательные учреждения. Задача педагогов в связи с этим состоит в том, чтобы, с одной стороны, изучать, формировать эту среду, а с другой – максимально использовать ее воспитательные возможности [7].

Принципы культурологического подхода могут быть сформулированы следующим образом: принцип сосуществования, взаимопроникновения и диалога культур; принцип актуализации духовной культуры; принцип целостного восприятия культуры.

Список цитированных источников:

1. Ху Ицзюань. Становление и развитие музыкального образования в Китае: автореф. ... дис. канд. искусствоведения: 17.00.09 / Ху Ицзюань; БГУКИИ. – Минск, 2010. – 23 с.
2. Ху Ицзюань. Музыкальное образование в Китае конца XIX и начала XX века // Вестник ВГУ 2009 №4 (54). – С.112-118.
3. <http://www.emissia.org/offline/2008/1288.htm>
4. <http://www.dissercat.com/content/muzykalnoe-vozpitanie-v-obshcheobrazovatelnykh-shkolakh-sovremennogo-kitaya>
5. Ян Бохуа. Музыкальное воспитание в общеобразовательных школах современного Китая: автореф. ... дис. канд. пед. наук: 13.00.02 / Ян Бохуа; РГПУ им. А.И.Герцена. – СПб., 2009. – 24 с.
6. Полякова, Е.С. Педагогические закономерности становления и развития личностно-профессиональных качеств учителя музыки: монография / Е.С.Полякова. – Минск: ИВЦ Минфина, 2009. – 542 с.
7. <http://www.pedpro.ru/basic/6/75.htm>

## **ВЛИЯНИЕ МУЗЫКИ НА СТАНОВЛЕНИЕ ЛИЧНОСТИ**

**Бунто И.В.**, студент 4 курса

(г. Витебск, ВГУ имени П.М. Машерова)

Научный руководитель – Якубенко О.И., преподаватель

Историей становления музыки занимались выдающиеся отечественные теоретики О.А. Апраксина, Б.А. Бечак, Л. В. Дмитриева, Н.М. Черноиваненко, Д.Б. Кабалевский, О. П. Радынова и другие теоретики. О том, как возникла музыка, похоже, нередко задумывались и наши далекие предки. В древности было сложено немало легенд о происхождении музыки. Так, например, древние греки считали ее великим даром Богов, Бога Аполлона - покровителя искусств и особенно музыки. Но изобретение музыки нельзя приписать какому-либо одному, конкретному человеку. Матери, напевая, укачивали сво-



их детей, воины воодушевляли себя перед битвой и устрашали врагов воинственными песнями-кличами, когда умирал кто-то, его близкие выражали свое горе в песнях-плачах.

Так возникли древнейшие формы музыкального искусства. Они продолжали развиваться и даже сохранились до наших дней, хотя, конечно, в несколько измененном виде, став богаче и красивее.

В музыке древних людей было много звукоподражания. В своих песнях первобытные люди стремились передать звуки окружающего мира - крики птиц, диких зверей. Постепенно люди научились отбирать из огромного количества звуков наиболее музыкальные, научились осознавать их различие по высоте, их соотношение.

Об огромном значении музыки мы можем найти уже в трудах античных философов. Так, например, одним из важнейших понятий этики Пифагора было учение об эвритмии, под которой понималась способность человека находить верный ритм во всех жизненных проявлениях - не только в пении, танце и игре на музыкальных инструментах, но и в мыслях, поступках, речах. Пифагором, по свидетельству его учеников, были установлены мелодии и ритмы, с помощью которых на души молодых людей можно было оказывать соответствующее влияние. Здесь были мелодии против неумеренных страстей, против уныния и душевных язв, против раздражения, гнева и других душевных недугов.

По мнению другого греческого философа - Платона, могущественность и сила государства напрямую зависят от того, какая музыка в нем звучит, в каких ладах и в каких ритмах. Для государства, считал Платон, нет худшего способа разрушения нравов, нежели отход от скромной и стыдливой музыки. Через распущенные ритмы и лады в души людей проникает такое же постыдное и распущенное начало. Ибо музыкальные ритмы и лады обладают способностью делать души людей сообразными им самим. Платон и его последователи считали, что в государстве допустима только такая музыка, которая помогает возвыситься индивиду до уровня общественных требований и осознать свой собственный мир как единство с полисной общиной.

Музыку как средство гармонизации индивида с общественной жизнью вслед за Платоном и Пифагором развивал Аристотель[1]. Он подробно описал музыкальные лады, ведущие к изменению психики в том или ином направлении. Музыка, звучащая в одних ладах, делает человека жалостливым и размягченным, звучание других ладов способствует раздражению или возбуждению. Так, Аристотель утверждал, что уравновешивающее воздействие на психику человека оказывает дорийский лад - мужественный и серьезный. Фригийский лад воспринимался как неуравновешенный и возбуждающий, лидийский - как жалобный и размягчающий. В целях воспитания добропорядочных граждан рекомендовалось сочинять, исполнять и слушать музыку, написанную главным образом в дорийском ладу, а музыку, написанную в других ладах, рекомендовалось до ушей молодого поколения не допускать.

В Индии, как и в Китае, древние врачи широко использовали музыку в качестве лечебного средства[5]. В оздоровительной системе «Биджа Мантрас» шесть звуков: «храм», «хруум», «хриим», «храйм», «храум», «хра» - и магический звук «ом» использовались для лечения многих болезней. Вибрации, которые возникали в организме при произношении и пропевании этих мантр, приводили к выздоровлению.

Разумеется, музыка может быть и очень сложной, но пути к постижению этой сложности просты и всем доступны. Один из таких путей – раннее приобщение к народной песне.

Несколько десятков простых слов и 10-15 нот обычного диапазона человеческого голоса – из этого и рождается песня. И зазвучат наполненные музыкой слова как сердечная исповедь или огромная картина жизни, как голос личной судьбы или задушевная мечта народа. В песне – исток всех других жанров. Совсем не трудно доказать, что тексты настоящих народных песен – чистейшая поэзия, а вот в песнях многих профессионалов бросается в глаза примитивность. Ведь одно дело прочитывать текст глазами. И другое дело – пропустить его через душу и голос, спеть эти слова за дружеским столом или наедине с любимой.

Овладевая богатством народной песни, ребенок одновременно овладевает красотой, выразительностью обиходной русской речи, яркостью и глубиной народной поэзии

и теми истоками – звуковыми и интонационными, - из которых вырастает русская классическая музыка. Это важно не только для развития музыкальной культуры личности, без которой пока еще многие обходятся, но и культуры речевой, без которой нет никакой другой культуры. Психологи и педагоги убедительно доказали, что ни в каком возрасте эти вопросы так устойчиво и глубоко не волнуют людей, как в юности.

Наиболее активная часть потребителей музыки – молодежь, преимущественным вниманием которой последние десятилетия пользовались самые легкие жанры эстрадной музыки. Приспосабливаясь к аудитории, сначала эстрада, потом и телевидение, отчасти и радио, отдали этой музыке большую часть своего времени. Благодаря этому какая-то часть взрослых людей привыкла потреблять молодежные, а то и прямо детские шлягеры, а другая утратила значительную долю интереса к музыкальным передачам.

Для слушания музыки как искусства недостаточно того, чтобы играли музыканты и пели певцы, нужны выбор, подготовка и концентрация внимания. И тогда каких-нибудь 30 минут звучания моцартовской симфонии способны обогатить нас больше, чем 20 лет восприятия нейтрального музыкального шума.

Настоящее искусство – результат высшей концентрации духовных сил композитора и музыкантов, и оно требует такой же концентрации и от слушателей.

Помимо живого слова музыкантов и знатоков музыки, к ее пониманию нас приближает литература о ней. Для развития музыкальной культуры крайне важны работы, доступные любителям музыки, способные помочь формированию публики и музыкальному воспитанию детей. Таковы, например, работы Т.В.Поновой, И.И.Соллертинского, Б.В.Асафьева. Ярко и интересно писали о музыке выдающиеся музыканты и исполнители. Достаточно назвать имена Ф.И.Шаляпина, Г.М.Когана, Г.Г.Нейгауза. К счастью, как правило, просто и доходчиво, образно и стилистически увлекательно писали о музыке сами композиторы: А.Серов, П.Чайковский, Н.Римский-Корсаков, Д.Шостакович, Д.Кабалевский, а из зарубежных – Р.Шуман, Г.Берлиоз, Р.Вагнер и др.

Музыка, разумеется, может быть хорошей и плохой, предельно развлекательной и предельно серьезной, но везде, где звуки, звуковые комплексы, интонации, элементарные или усложненные формы их сочетания несут в себе определенный эмоциональный смысл, мы имеем дело с явлениями, без понимания которых односторонним и неполным было бы и понимание наиболее развитых форм музыки.

Музыка рассчитана на понимающих и для них только и создается. Недаром же сказано: «Если это искусство – то оно не для всех. А если оно для всех – то это не искусство».

Искусство также необходимо людям, говорил Толстой, как пища, питье, одежда. И даже необходимее. Но оно делается необходимым не потому, что об этом мечтают художники или педагоги, а потому, что сама жизнь неожиданно и неопровержимо открывает людям эту необходимость.

Музыка, как и всякое искусство, доставляет человеку удовольствие. После хорошего концерта оно хранится годами, а после исключительного – всю жизнь.

При редких встречах с музыкой подлинное удовольствие и возникает редко, и хранится недолго. А вот при постоянных и привычных встречах душевный подъем постепенно превращается в настрой души, заставляющий иначе жить, иначе думать и действовать. И в этом разворачивающемся светлом кругу ускоренным темпом идет саморазвитие, выявление и духовное возвышение личности.

Традиции серьезной музыки нужно хранить вопреки вкусам и музыке масс, хотя бы поклонников серьезной музыки оставалось все меньше и меньше.

На наших глазах складывается принципиально новая музыкальная культура, понимание которой и невозможно с позиций, выработанных на материале и в социальных условиях прошлой музыкальной эпохи. Музыке, которая в прошлом веке звучала для нескольких сот человек, собравшихся в концертном зале, а то и нескольких десятков, заполнивших зал, в нашем веке представилась возможность объединять человечество. Но если в концертный зал приходили люди, и жизнью, и уровнем знаний и общей культуры подготовленные к встрече с музыкой, то сейчас величайшие произведения музыки в наилучшем исполнении звучат перед сотнями миллионов не всегда готовых к ее восприятию людей.

Необходимо помочь музыке выйти из глубины души и глубины вещей и объединиться в прекрасную, волнующую и благотворно воспитывающую и детей и взрослых гармонию, полную подлинной, свежей и прозрачной жизни.

Список цитированных источников:

1. Аристотель. Поэтика. – М.: 1957. – 56 с.
2. Барышева Т.А. Эмпатия и восприятие музыки // Вз-е искусств в пед. процессе: Межвуз. Сб. науч. тр. – Л.: ЛГПИ, 1989. – 156 с.
3. Беляева-Экземплярская С.Н. О психологии восприятия музыки. – М.: «Музыка», 1923. – 125 с.
4. Берхин Н.Б. Роль сопереживания в восприятии и создании художественных произведений // Воспр. психол. 1988. – № 4. – С. 155–160.
5. Бечак Б.А. Воспитание искусством. – М.: Просвещение, 1981. – 280 с.

## **РАЗВИТИЕ ВОКАЛЬНО-ХОРОВЫХ НАВЫКОВ НА УРОКЕ МУЗЫКИ**

**Гнездилова М.В., Боровик М.В.**, учащиеся 4 курса  
(г. Полоцк, Полоцкий колледж ВГУ имени П.М. Машерова)  
Научный руководитель – Шарпова Т.Н., преподаватель

Одна из важных задач, которые решает урок музыки в школе, — обучение детей пению. Эта проблема на протяжении многих лет остается актуальной, привлекающей внимание большого круга музыкантов-педагогов, ученых, потому что коллективная форма певческого исполнительства обладает огромными возможностями: развитие музыкальных способностей, формирование вокально-хоровых навыков, подготовка подлинных ценителей музыки и воспитание лучших человеческих качеств.

Цель данной работы – обобщение путей совершенствования процесса развития вокально-хоровых навыков на уроках музыки.

Методы исследования: анализ, систематизация и обобщение методических подходов к развитию вокально-хоровых навыков у учащихся средней школы; эксперимент.

Владение вокально-хоровой техникой даёт возможность юным певцам лучше понять художественный образ и проникнуть в глубины музыки. К основным вокальным навыкам относятся певческая установка, певческое дыхание; атака звука, звукообразование; артикуляция; дикция; слуховые навыки; эмоциональная выразительность исполнения. В основе каждого навыка лежит совокупность певческих действий, которые должны выполняться точно всеми учениками.

Современная музыкально-педагогическая наука сформировала целый ряд логически обоснованных и на практике проверенных методик вокально-хоровой работы в школе. Эффективность их применения во многом зависит от условий обучения: периодичности уроков, количества часов, численности классов, возможности деления классов на группы, штатной и кадровой обеспеченности школ профессиональными педагогами.

На базе ГУО «Средняя школа № 16 г. Полоцка» нами был проведен эксперимент – прослушивание детей с целью исследования музыкальных данных учащихся класса. Уровень способностей оценивался по 10-балльной шкале. На основе анализа полученных результатов выделены следующие недостатки музыкального развития младших школьников: открытый звук; неточное интонирование звука; невысокий уровень мелодического слуха; недостаточен навык певческого дыхания. На более высоком уровне развития у учеников оказались музыкальная память, музыкальный ритм, эмоциональность.

На основе результатов эксперимента нами был разработан комплекс вокально-хоровых упражнений. Упражнения соответствовали основным принципам вокальной педагогики: постепенности и последовательности, индивидуальному подходу к учащимся. Упражнения располагались в таком порядке, чтобы каждое последующее из них совершенствовало имеющиеся уже навыки и постепенно развивало новые.

Обучение пению в хоре начинается с понимания самими учащимися простейших дирижерских жестов, показывающих вступление и снятие звука. Система вокальных упражнений предполагает следующий объем и порядок расположения учебных задач:

вначале на несложном музыкальном материале вырабатываются навыки певческого дыхания, звукообразования и дикции в одноголосном пении. Работа эта ведется в единстве с формированием навыков ансамбля и строя в унисонном хоре. Далее вокально-хоровые навыки, достигнутые в унисонном пении, закрепляются в пении на два голоса, а впоследствии и на три голоса. Выработанные вокально-хоровые умения и навыки являются необходимым средством передачи образного содержания произведения и прямо влияют на качество и выразительность исполнения.

На уроках музыки и на занятиях хором перед пением и разучиванием песен обязательно проводилось распевание, в процессе которого формируются основные вокально-технические навыки голосообразования (дыхание, атака звука, певческая установка и дикция). Начиналось оно с дыхательных упражнений на выработку навыка певческого дыхания, спокойного вдоха, достаточного для исполнения музыкальной фразы. Необходимо учить участников хора делать умеренный вдох через нос и, сохраняя выдыхательную установку, экономно расходовать взятый воздух столько, сколько требует фраза, предложение.

На первом этапе работы эффективным является использование дыхательных упражнений вне пения.

Упражнение №1. Короткий вдох при раздвижении нижних ребер с фиксацией на этом внимания хористов. Каждый контролирует свои движения, положив ладони рук на нижние ребра. Выдох длинный со счетом.

Упражнение №2. Короткий вдох при раздвижении нижних ребер, задержка дыхания, по руке дирижера с мягкой атакой спеть один звук в пределах зоны примарного звучания и тянуть его ровным и умеренным по силе голосом. Сначала звук продолжается 2-3 секунды. Затем постепенно удлиняется. Нижние ребра фиксируются в положении вдоха.

Упражнение №3 «Шипящий выдох». По руке учителя дети делают быстрый вдох, задержку и длинный выдох на шипящем звуке.

Упражнение №4. Чередование вдоха и выдоха с поворотом головы. Голова поворачивается направо – вдох, прямо – выдох, налево – вдох, прямо – выдох.

Чтобы улучшить у ребенка мелодический слух, мы применяли попевки. Например, упражнение на нисходящий звукоряд от доминанта до тоники пели со словами «Легкий ветерок», «Солнышко мое»; гамму в нисходящем и восходящем движении – с текстом «Вниз под горку покатались, снова в горку поднялись». Для выработки правильного звукообразования и устранения такого недостатка, как открытый звук, использовали упражнения на гласную «у» и слоги в сочетании с ней.

Выработка вокально-хоровых навыков в процессе упражнений основывалась на следующих методических принципах:

- а) установление соответствия между характером, качеством звучания и определенными движениями голосового аппарата, формирование у детей умений слухового контроля, оценки качества и правильности выполнения каждого вокально-технического задания в хоре;
- б) сознательность в овладении вокально-хоровыми навыками;
- в) объяснение и показ педагога в процессе упражнений;
- г) поддержание у детей интереса, активности и эмоционального тонуса в процессе упражнений при помощи их разнообразия;
- д) сочетание в процессе вокально-хоровых упражнений коллективного пения всем хором с индивидуальным опросом как отдельных учеников, так и групп;
- е) пение без сопровождения, способствующее успешному формированию у учащихся вокального слуха, чистоты интонации.

Нами было проведено повторное прослушивание детей с целью диагностики сформированности вокально-хоровых навыков и выявления уровня развития музыкальных способностей. На основе анализа данных исследования можно сделать вывод: применяемые нами упражнения способствовали выработке у учеников навыков певческого дыхания. Дыхание стало более широким, что позволило школьникам исполнять фразу на одном дыхании. Улучшилась чистота интонирования, дети научились правильно формировать звук. Использование разных попевок и упражнений вызвало у учеников интерес к совместному творчеству, хоровому пению.

Список цитированных источников:

1. Венгрус, Л.А. Пение и «фундамент музыкальности»: монография / Л.А. Венгрус. – Великий Новгород: НовГУ им. Ярослава Мудрого, 2000.
2. Огороднов, Д.Е. Музыкально-певческое воспитание детей в общеобразовательной школе / Д.Е. Огороднов. – Киев: Музична Украина, 1988.
3. Стулова, Г.П. Теория и практика работы с детским хором: учеб. пособие для студ. пед. высш. учеб. заведений / Г.П. Стулова. – М.: Владос, 2002.

## МЕТОДЫ МУЗЫКАЛЬНОГО ВОСПИТАНИЯ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

**Грекова А.В.**, студентка 3 курса

(г. Витебск, ВГУ имени П.М. Машерова)

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

В определении методов «Теория и методика музыкального воспитания» опирается на общую педагогику. При этом критерий выбора методов работы в контексте специфики музыкального воспитания зависит от особенностей содержания учебного материала (его сложности и новизны), конкретных педагогических целей, подготовленности детей, а также индивидуальности педагога. Наряду с общепедагогическими методами «Теория и методика музыкального воспитания» имеет собственные методы, обусловленные эстетической сущностью и интонационной природой музыкального искусства.

Под методами музыкального воспитания (следуя дословному переводу слова «methodos» с греческого как «путь к чему-либо») понимаются определенные действия педагога и учащихся, направленные на достижение цели музыкального образования школьников, или способы работы учителя и учеников. Это способы взаимосвязанной деятельности учителя и учеников, направленные на решение задач музыкального образования, воспитания и развития учащихся. Методы состоят из более частных приемов, которые их конкретизируют и детализируют.

Из общепедагогических применяется следующая группа методов, которые классифицируются:

- по источнику знаний (практический, наглядный, словесный, работа с книгой, видео метод);
- по назначению (приобретение знаний, формирование умений и навыков, применение знаний, творческой деятельности, закрепление приобретенных знаний, проверка знаний, умений и навыков);
- по характеру познавательной деятельности (объяснительно-иллюстративный, репродуктивный, эвристический, исследовательский, игровой);
- по дидактическим целям (методы, способствующие первичному усвоению материала, закреплению и совершенствованию приобретенных знаний).

Все перечисленные выше методы общей педагогики выполняют обучающую роль, развивающую, воспитывающую, побуждающую (мотивационную) и контрольно-коррекционную функции в музыкальном образовании детей.

Естественно, что общепедагогические методы в музыкальном обучении имеют свою специфику. Так, например, широко распространенный словесный метод, экономичность и эффективность которого в педагогической практике были отмечены рядом отечественных ученых (М. Н. Скаткиным, И.Я. Лернером и др.), в музыкальном обучении понимается не столько как передача необходимой информации, сколько в качестве образно-психологического настроя, направленного на духовное общение ребенка с музыкальным искусством. То есть для словесного пояснения музыки речь должна быть не бытовой, а образной.

Происходит своеобразное преломление и других общепедагогических методов в музыкальном обучении школьников, которое заключается в применении наглядного и практического методов, что отражено в самих формулировках, претерпевших некоторую трансформацию: наглядно-слуховой, наглядно-выразительный и художественно-практический методы.

К группе методов, определяемых спецификой музыкального искусства, известные педагоги-музыканты относили и относят:

- метод наблюдения за музыкой (а не обучения ей); метод не навязывать музыку, а убеждать ею; не развлекать, а радовать; метод импровизации (Б.В. Асафьев);
- метод сопереживания (Н.А. Ветлугина);
- методы музыкального обобщения, забегания вперед и возвращения к пройденному, размышления о музыке, эмоциональной драматургии (Д.Б. Кабалевский и Э.Б. Абдуллин);
- метод развития стилеразличения у подростков (Ю. Б.Алиев);
- метод музыкального собеседования (Л.А. Безбородова);
- метод интонационно-стилевого постижения музыки и моделирования художественно-творческого процесса (Е.Д. Критская и Л.В. Школяр).

Главное – не забывать, что в музыкальном воспитании важно постижение музыки через интонацию, постижение музыки музыкой, другими видами искусства, жизнью природы и человека, а не отдельными выразительными средствами, вырванными из целого.

Все методы музыкального образования направлены на развитие художественного мышления школьников и адекватны эстетической сущности музыкального искусства, а также целям и задачам музыкального воспитания. Так, метод музыкального обобщения предполагает становление у учащихся системы знаний, развитие осознанного отношения к музыке.

Э.Б. Абдуллин определяет ряд последовательных действий этого метода:

- активизация музыкального, жизненного опыта школьников с целью введения в тему или углубления ее;
- ознакомление с новым знанием посредством четко поставленной учителем задачи, совместного решения ее с учащимися и формулирования детьми вывода;
- закрепление знания в разных видах учебной деятельности ребенка [1].

В силу направленности метода обобщения на развитие художественного мышления Д.Б. Кабалевский считал данный метод основным в музыкальном обучении школьников.

Метод эмоциональной драматургии активизирует эмоциональное отношение учащихся к музыке, а также способствует созданию увлеченности и живого интереса к музыкальному искусству. Не менее важная функция данного метода – «режиссура» структуры урока, определение его кульминации. В таком понимании метод эмоциональной драматургии (Э.Б. Абдуллин) близок методу эмоционального воздействия (Л.Г. Дмитриева и Н.М. Черноиваненко). Основными принципами метода эмоциональной драматургии являются эмоциональный контраст и последовательное насыщение эмоционального тона урока [2].

Активизируют внимание и интерес учащихся, особенно младшего возраста, различные задания перед прослушиванием музыки. Например: поднимать руку, когда музыка изменится или когда зазвучит скрипка (флейта и т.д.); поднимать руку каждый раз, когда будет звучать основная тема; делать это в том месте, которое ученику больше всего нравится; вспоминать другие произведения такого же характера, настроения. При ознакомлении учащихся младшего возраста с более сложными образами «взрослой» классической музыки полезно использовать прием парного восприятия произведений, облегчающий процесс слушания. Он состоит в том, что к каждому более трудно воспринимаемому классическому произведению подбирается аналогичная по настроению несложная детская пьеса, содержание которой тщательно разбирается с детьми, и когда они «войдут» в настроение пьесы, им предлагается послушать уже «серьезное» произведение. На него переносится настроение, возникшее при слушании детской пьесы, что облегчает восприятие (из опыта Ю.Б. Алиева).

Для включения детей и подростков в активную и приятную для них деятельность при слушании или исполнении произведения Ю.Б. Алиев рекомендует ряд эффективных приемов, особенно полезных в музыкальном образовании младших школьников.

Движения. С помощью движений детям легче «войти в образ», почувствовать музыку «всем телом», глубже проникнуться ее настроением. Поскольку места для движений

в классе мало, их можно выполнять сидя или стоя возле парт; можно также предложить отдельным группам двигаться под музыку вдоль рядов парт.

Движения должны быть простыми, легко выполнимыми без специальной тренировки, ритмичными и, главное, соответствовать настроению музыки. Например, под веселую музыку — «танцевать» в воздухе кистями рук, притопывать ногами (сидя), делать элементарные танцевальные движения (стоя). Под грустную или спокойную музыку — тихо шагать (на месте) или делать плавные движения руками. Под «таинственную» музыку — изображать любопытство или испуг, желание спрятаться.

Вначале учителю лучше самому показать ученикам различные «образцы движений» — так им легче импровизировать новые. Дети с удовольствием двигаются под музыку, и те произведения, которые были связаны с движением, они лучше запоминают и больше любят.

Игра в оркестр. Данный методический прием создает у детей впечатление участия в исполнении музыки. Это активизирует их восприятие и очень им нравится. Для участия в игре учащимся (всему классу или по очереди отдельным группам) раздаются элементарные музыкальные инструменты: палочки, звоночки, погремушки, металлические и деревянные ложки (все это они могут принести из дома). Под звучание исполняемого в записи произведения дети негромко выполняют заданные учителем ритмы. Когда они привыкнут к такой игре, можно предложить им импровизировать ритм. Учитель во время исполнения музыки указывает, какой именно группе пришел черед вступать со своим инструментом. Играть в оркестре следует в соответствии с настроением музыки: весело, бодро, громко, или тихо, нежно, или затаенно, со страхом.

Импровизация мелодий. Чтобы учащиеся лучше восприняли эмоциональное содержание музыки, можно предлагать им самим импровизировать мелодию в том же настроении (на заданный текст). Собственная мелодия, сочиненная на грустный, веселый, таинственный или героический текст, поможет полнее воспринять аналогичное по настроению музыкальное произведение. Полезно также петь мелодии, темы (если, конечно, они доступны детям) из прослушиваемых произведений. Это поможет лучше почувствовать и запомнить музыку.

Рисование картинок. После двух-трех раз повторного слушания произведения, когда оно уже будет у ребят на слуху, можно предложить им нарисовать (дома или на уроке изобразительного искусства в классе) картинку, которая возникла у них в воображении при восприятии музыки. Чтобы учащиеся лучше запомнили музыкальное произведение, оно должно быть повторено. Повторение можно проводить в игровой форме викторины, концерта-загадки, концерта по заявкам [2].

Характерным и адекватным эстетической сущности музыкального искусства является метод сопереживания. А.А. Мелик-Пашаев, определяя значимость данного метода в педагогике искусства, отмечал, что если сознательной деятельности по правилам, работе с терминами, понятиями, знаками предшествует эмоционально-чувственный опыт ребенка, то и сама история искусства откроется детям не как совокупность внешних факторов и объективных взаимосвязей, а как сокровищница духовных содержаний, которые ученик воспринимает, сопереживая, находя им аналогии [3].

Чтобы овладеть умениями целесообразного отбора методов музыкального обучения, необходимо хорошо знать все их многообразие и возможности эффективного использования каждого из них. Основные методы музыкального обучения, применяемые в современной школе можно классифицировать следующим образом: методы стимулирования и мотивации учения, методы организации и осуществления учебных действий и операций, логические методы, гностические методы (организация и осуществление мыслительных операций), методы контроля и самоконтроля.

Осуществляя современный процесс музыкального обучения, учитель музыки не может руководствоваться каким-либо одним типом классификации методов. Необходим целостный подход, учитывающий все грани учебно-воспитательного процесса и соответственно все стороны метода музыкального обучения. В соответствии с разнообразными педагогическими ситуациями учителю приходится отбирать наиболее оптимальные из

возможных методов обучения: выбор будет тем эффективнее, чем большее количество сторон учтено и обосновано учителем в соответствии с данной ситуацией [4, с.25-34].

Список цитируемых источников:

1. Абдуллин, Э.Б. Теория музыкального образования / Э.Б.Абдуллин, Е.В.Николаева. – М., 2004.
2. Безбородова, Л.А., Алиев, Ю.Б. Методика преподавания музыки в общеобразовательных учреждениях. – М.: АКАДЕМА, 2002.
3. Музыкальное образование в школе / Под ред. Л.В. Школяр. – М.: АКАДЕМА, 2001.
4. Карташев, С.А. Методика музыкального воспитания : учеб.пособие / С.А. Карташев, В.А. Доморацкий, Ю.С. Сусед-Виличинская. – Минск: Літаратура і Мастацтва,2012. – 144 с.

## ПРОГРАММНОСТЬ В КИТАЙСКОЙ ФОРТЕПИАННОЙ МУЗЫКЕ ДЛЯ ДЕТЕЙ

Гун Синь, студентка 6 курса

(г. Витебск, ВГУ имени П.М. Машерова)

Научный руководитель – Субботняя А.Г., канд. искусствоведения, доцент

Важной особенностью становления китайской композиторской школы наряду с овладением европейским опытом является опора на китайскую традиционную музыку. Никакое другое искусство не способно в такой степени, как музыка, передавать тончайшие нюансы душевных состояний и переживаний. В первую очередь это относится к программной музыке. Программность является одной из определяющих черт китайского музыкального мышления в целом, и фортепианной музыки в частности. Программная музыка помогает отображать внутренний мир человека, она одновременно создает представление о внешнем проявлении его состояния и о внутренних переживаниях. Музыка одновременно выражает и изображает [4, 24].

Программность является характерной особенностью фортепианной музыки для детей, создаваемой китайскими композиторами на протяжении всего XX столетия. Заданная композитором программа в виде названия произведения несет в себе определенный семантический замысел, определяя характер и настроение произведения. Первым китайский фортепианным произведением был «Марш мира» Чжао Юань. Его мелодия по характеру очень близка китайским народным песням, в то время как гармоническое сопровождение отвечает всем требованиям европейской теории музыки. Опубликованная в первом номере журнала «Музыка» за 1921 год «Народная песня» Ли Жун-шоу, также написана на основе китайской народной мелодии и гармонизована с учетом западноевропейского опыта и традиций [3, 59].

В фортепианной музыке для детей китайские композиторы активно использовали **традиционную музыку**. Они включали китайские народные песни или элементы песенного фольклора в свои произведения, инструментальный фольклор, подражая звучанию китайских народных инструментов, а также музыку китайской традиционной оперы и драмы, в том числе Пекинской оперы.

Первым китайским композитором, претворившим в своей фортепианной музыке китайский фольклор, был известный в Китае композитор Хо Лутин. Он написал программное фортепианное произведение «Флейта пастушка», которое прочно вошло в детский репертуар юных пианистов. Это первое зрелое китайское сочинение, которое в 30-ые годы XX века имело большое значение для развития возникшей на волне культурного движения новой китайской музыки.

Традиционная музыка использовалась и при создании вариаций для фортепиано. Тема написанных в 1948 году «Вариаций на тему китайской народной песни» Дин Шанде основана на мелодии тибетского танца. Тибетский музыкальный фольклор нередко использовали и другие китайские композиторы 1940-х годов. Тенденция претворения музыкального фольклора в композиторском творчестве получила в широко известном «Нейменском цикле» Сан Туна, а также в популярной пьесе «Лан Хуа-хуа» Ван Лисаня.

Наряду с песенными в фортепианной музыке значительное место занимают образцы инструментального фольклора, в том числе связанные с древними музыкальными ин-



струментами. Несмотря на то, что фортепиано не в состоянии передать все очарование тембра этих инструментов, оно, как универсальный инструмент, способно отразить особенности и своеобразие инструментального мелоса, а также сочетание звучностей нескольких различных народных инструментов. Фортепианные версии инструментальных народных композиций существенно обогащают современную китайскую музыку и очень популярны у слушателей.

В программных произведениях «Эрху во второй половине дня» и «Полночная пипа» из цикла для фортепиано «16 пьес» композитора Цзян Вэн-е, а также в «Китайской сюите» композитора Лю Сюеаня средствами европейской композиционной техники воссоздан колорит звучания китайских народных инструментов – эрху и пипа. Эти программные произведения – типичные образцы китайского композиторского творчества 40-х годов XX столетия, в которых отразилась тенденция соединения европейской техники с китайским музыкальным инструментальным фольклором.

Сюита «Ярмарка при храме» композитора Цзян Цзу рисует картину праздничной сутолоки на ярмарке, выступление артистов, гуляние народа. Это типичный сюжет в китайском музыкальном искусстве, который успешно воссоздан в пьесах сюиты «Мотив актера» «Дуэтный танец», «Рассказ старика», «Танец шэн» и «Китайская народная опера». Название произведений подготавливает слушателя к созданию образа. Фортепианная фактура удачно передает специфику звучания инструмента шэн.

Таким образом, программность китайской музыки выявляет национально характерные черты содержательно-смыслового строя. Специфика программного мышления в китайской музыке характеризуется тесной взаимосвязью музыкальных аспектов и общехудожественного контекста, связывающего музыку с языком, литературой, изобразительным искусством. В педагогической деятельности данная специфика формирует способность определения национального стиля с опорой на традиционное музыкальное искусство [2, 7].

#### Список цитированных источников:

1. Ли Сяо Сяо. Китайская фортепианная миниатюра XX века в ее взаимосвязи со спецификой национального художественного мышления : автореф. дис. ... канд. искусствовед. / Ли Сяо Сяо. – Минск : УО «БГАМ», 2011. – 20 с.
2. Чжан Цзянь. Влияние музыкального образования на воспитание детей / Цзянь Чжан // Вестник Лоянского педагогического института. – Лоян, 2001. – № 3. – С. 7 – 17.
3. Чжоу Чан. Музыка и эстетика (серия книг о китайских музыкантах) / Чан Чжоу. – Пекин : Цзинхуа, 2001. – 412 с.
4. Ху Юнцин. Восприятие и эмоция / Юнцин Ху // Шаньдунское образование и изучение. – Цзинань, 2002, – № 6. – С. 21–28.

## РОЛЬ МУЗЫКИ В ЭСТЕТИЧЕСКОМ ВОСПИТАНИИ ЧЕЛОВЕКА

**Жукова Д.В.**, студентка 5 курса

(г. Витебск, ВГУ имени П.М. Машерова)

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

Мир музыки - эмоциональная сфера психики человека. Сила ее в непосредственном пробуждении таких чувств, которые составляют субъективную сторону личности и ее переживаний. Самые гуманные чувства - сочувствие в горе, переживание печали, торжества победы, светлой радости - музыка вызывает легко и непосредственно своим звучанием и тем самым эмоционально воспитывает человека, подготавливая его к реальным переживаниям.

Роль музыки в эстетическом воспитании определяют такие понятия, как «музыкальное воспитание» и «эстетическое воспитание».

Развитие у детей способности воспринимать прекрасное в окружающей действительности, в произведениях искусства, в природе, в отношениях к людям, отличать действительно прекрасное от безобразного, развивать вкус к прекрасному и способности самому создавать это прекрасное - это и есть эстетическое воспитание. Музыкальное вос-

питание можно понимать в широком или в более узком смысле. Музыкальное воспитание - это формирование духовных потребностей человека, его нравственных представлений, интеллекта, развития идейно-эмоционального восприятия и эстетической оценки жизненных явлений. В таком понимании - это воспитание Человека.

«Музыка обладает огромной силой эмоционального воздействия, стремится воплотить этико-эстетический идеал - в этом особенность ее содержания, особенности ее воздействия на человека». [2] Музыка - это сильнейшее средство формирования интеллекта, эмоциональной культуры, чувств, нравственности.

Решающую роль в целенаправленном формировании культуры личности играет художественная деятельность, необходимая не только профессионалам, но и всем людям без исключения, так как она помогает формировать активное, творческое отношение человека к труду, к жизни вообще.

Особое значение имеет музыка в детском и юношеском возрасте, когда формируется личность. Если в общей педагогике отчетливо разграничиваются обучение и воспитание, то в эстетической и художественной области такое разделение невозможно. Эстетическое воспитание и художественное обучение слиты, их разделение уничтожает смысл эстетического, обедняет личность и снижает эффект обучения. Поэтому необходимо включать учащихся в разнообразную художественно-творческую деятельность, важным средством которой являются различные формы внеклассной работы: кружки и студии по музыке, коллективы художественной самодеятельности, художественно-творческие конкурсы.

Музыкальная культура личности как часть общей эстетической культуры в своей основе предполагает музыкальный тезаурус, систему знаний о музыкальном искусстве, ориентацию в мире музыкальных ценностей, наличие способностей музыкального восприятия - то, что характеризует музыкальный опыт.

За рубежом среди систем массового музыкально-эстетического воспитания XX века наиболее известными стали следующие:

- система музыкально-ритмического воспитания и воспитания эмоциональной отзывчивости (эвритмика) - швейцарского педагога и композитора Эмиля Жак-Далькроза,
- система на основе певческо-хоровых традиций - венгерского педагога и композитора Золтана Кодая,
- система синтетического подхода: единство слово-музыки-движения (музыкально-сценическая игра, театр) - немецкого педагога и композитора Карла Орфа,
- система на основе сензитивных периодов развития ребенка - итальянского педагога, теоретика дошкольного воспитания Марии Монтессори,
- система активного музыкального воспитания в раннем возрасте благодаря триаде взаимодействия - «учитель - мать - ребенок» - японского скрипача Шиници Судзуки.

При этом, по словам В.А.Фролкина, система Э.Жак-Далькроза вовсе не ограничивалась воспитанием у людей чувства ритма и не сводилась к музыкальному воспитанию. Она ставила целью воспитать человека, гармонически развитого физически, умственно, художественно, эстетически.

На современном этапе является характерным выдвижение музыкально-педагогических концепций с позиций эстетического воспитания. Так, например, философия музыкального воспитания Дж.Т.Гейтса (1973г.) построена на теории «опыта» Дж. Дьюи. Труд Б.Реймера «Философия музыкального воспитания» (1989г.) представляет собой разработанную теорию музыкально-эстетического воспитания, основанного на оценке художественных явлений в музыке.

Центром современного музыкального воспитания является личность, однако предполагая не прямое педагогическое воздействие на личность, а взаимодействие с ней с учетом ее, свободы и автономии.

Таким образом, сегодня цели музыкального образования соединились с задачами эстетического развития индивидуальности на основе ее самоценности.

Несмотря на то, что многовековой путь развития взглядов на эстетическое воспитание основанный на взаимосвязи эстетического и этического, на современном этапе естественно подводит к поискам высших форм эстетического воспитания через ценность искусств, через синтез, интеграцию эстетического и нравственного, формированию эстетиче-

ской культуры, нам представляется такое решение вопроса несколько утопическим, а абсолютизация роли эстетического воспитания в эстетическом отношении к действительности, как мы полагаем, спровоцирована односторонним взглядом на саму проблему эстетического воспитания как систему воздействия. Итак, мы выяснили, что эстетические, нравственные и музыкальные цели воспитания носят прежде всего развивающий характер.

Музыкальные занятия не что иное, как познавательный многогранный процесс, который развивает художественный вкус детей, воспитывает любовь к музыкальному искусству - формирует нравственные качества личности и эстетическое отношение к окружающему миру.

Список цитированных источников:

1. М.А.Ветлугина, А.В.Кенеман. Теория и методика музыкального воспитания в детском саду // учебное пособие для студентов пед.институтов по спец. «Дошкольная педагогика и психология». - М.: Просвещение, 1983.
2. П Халабузарь, В.Попов, Н.Добровольская. «Методика музыкального воспитания». – М.: «Музыка», 1990 г.

## **ФЕСТИВАЛЬ КАК АКТУАЛЬНАЯ ФОРМА ПРЕЗЕНТАЦИИ ДЕТСКОГО ТВОРЧЕСТВА**

**Жукова О.М.**, аспирантка 1 курса  
(г. Минск, БГУКИ)

Научный руководитель – Яконюк Н.П., доктор искусствоведения, профессор

**Введение.** Культурная жизнь Беларуси в период конца XX – начала XXI веков связана с развитием новых форм презентации искусства – бьеннале и пленэры в изобразительном искусстве, музейные экспозиции и выставки, мастер-классы, музыкальные и литературные конкурсы, театральные, кинематографические и музыкальные фестивали. Все перечисленные формы способствуют популяризации искусства. Но наиболее демократичной формой презентации искусства является фестиваль<sup>1</sup>.

Отвечая новым требованиям нашего времени, фестиваль берет на себя особую ответственность в представлении и продвижении детского творчества, а также является актуальной формой его презентации.

**Основная часть.** На протяжении последней четверти XX века в Беларуси произошел всплеск фестивальной активности. В этот период родились многие фестивальные проекты. Особую значимость приобрели фестивали детского творчества. Регулярно проводятся республиканские мероприятия: «Галасы дзяцінства» (Минск, 1991-1998 гг.), «Зямля пад белымі крыламі» (Мозырь, с 1998 г.), «Хали-хало» (Новополоцк, 1994-2000 гг.), «Вяселкавы карагод» (Гродно, с 1996 г.), «Песні юнацтва нашых бацькоў» (Витебск, с 1995 г.), всебелорусские телефестивали «Теле-бом», «Усе мы родам з дзяцінства», «Малаяды галасы», международный фестиваль юных талантов «Золотая пчелка» (Климовичи, с 1996 г.). Проведение таких художественных фестивалей содействует выявлению и развитию творческих способностей детей.

В Витебске ежегодно проводятся различные фестивали, как международного, так и государственного значения. Здесь проходят джазовые, «бардовские» фестивали, «Парады диксилендов», многочисленные конкурсы и пленэры. В 1988 и 1990 годах проходил Всесоюзный фестиваль Польской песни. С 1992 года Витебск стал столицей Международного фестиваля искусств «Славянский базар». Особую значимость для культурной жизни города приобрели также Международные фестивали – современной хореографии «IFMC» и музыкальный фестиваль имени И.И. Соллертинского.

Международный фестиваль искусств «Славянский базар в Витебске», который стал одним значимых событий не только культурной жизни Витебщины, но и ведущим куль-

---

<sup>1</sup> Фестиваль – (франц. festival – празднество, от лат. festivus – весёлый, праздничный) массовое празднество, включающее показ достижений в области музыки, театра, кино, эстрады (Краткий музыкальный словарь-справочник. – М.: Академия, 1998. – С. 167).

турологическим проектом, известным далеко за пределами Республики Беларусь, тоже отвечает цели продвижения детского творчества. На протяжении всей истории фестиваля менялась направленность и название детских проектов. В 1995 году впервые состоялся Международный фестиваль детских шоу-программ с участием десяти коллективов из пяти стран. По мере расширения рамок фестиваля, он был переименован в Международный фестиваль-конкурс детских концертных программ. С 2003 года – это Международный детский музыкальный конкурс, в котором приняли участие 170 юных исполнителей из 27 стран. Они продемонстрировали свои музыкальные и артистические способности, большую подготовительную работу художественных руководителей и аранжировщиков. На XXI фестивале искусств «Славянский базар» Международный детский музыкальный конкурс «Витебск – 2012» отметил свое десятилетие.

Важным направлением в ежегодном проведении данного проекта является целенаправленная работа с одаренными детьми: выявление, поддержка, пропаганда их таланта, укрепление существующих коллективов и создание новых. Многим из юных конкурсантов дал старт Международный фестиваль искусств «Славянский базар в Витебске». В ходе конкурсных и фестивальных мероприятий наиболее талантливые дети кроме призов, сувениров и других наград получили поддержку местных органов власти. Среди них уже взрослые состоявшиеся артисты, лауреаты Международных детских музыкальных конкурсов: Нони из Румынии, Арина Доронина из России, Дмитрий Бородин из Украины, белорусы Ксения Ситник, Андрей Кунец, Мария Новик, Мариам Бичошвили из Грузии [1].

Проведение мероприятий, содействующих развитию и поддержке детского творчества, стало уже доброй традицией для Витебска. Начиная с 1988 года, здесь организован фестиваль детского и юношеского творчества. В разные периоды в городе проживало много талантливых пианистов, которые совмещали исполнительскую деятельность и педагогическую, поэтому важное место в музыкальной жизни Витебска занимает фортепианное искусство. Именно такую направленность приобрел Витебский фестиваль детского и юношеского творчества. Его проведение способствует выявлению способных и талантливых детей в области фортепианного искусства.

Молодые таланты поддерживает и Витебская областная филармония. 6 января 2011 года здесь открылся новый проект – Рождественская музыкальная академия. Это мероприятие напоминает фестиваль с акцентом на образовательную составляющую: ежедневные концерты организаторы совместили с мастер-классами по вокалу и фортепиано. Молодым и начинающим талантливым музыкантам из Витебска предоставляется возможность получить квалифицированные уроки и консультации известных музыкантов и педагогов, познакомиться с шедеврами мировой музыкальной классики и музыкой современников в исполнении гостей и участников академии. Также в рамках Рождественской музыкальной академии проводятся выставки работ учащихся художественных школ и студий города Витебска. Подведением итогов работы педагогов и учащихся становится гала-концерт участников Рождественской музыкальной академии. Кроме именитых исполнителей в нем выступают участники академии, которые прошли мастер-классы и повысили свой исполнительский уровень. Такой фестивальный проект неповторим и интересен благодаря общению молодых талантов друг с другом и с публикой. Это диалог, направленный на взаимопонимание и духовное обогащение через искусство, где фестиваль выступает наиболее актуальной и демократичной формой презентации художественного детского творчества.

В ходе фестивальной деятельности дети включаются в систему социальных связей, что положительно сказывается на процессе их воспитания и социализации. Участие в конкурсных мероприятиях влияет на характер формирующейся личности, учит преодолевать нервно-психическое напряжение, воспитывает уверенность в своих силах, формирует волю к победе, дети получают хорошую физическую закалку. Диплом лауреата фестиваля, победа в конкурсе нередко становятся путевкой в дальнейшую творческую жизнь [2, с.88].

**Заключение.** Таким образом, на современном этапе развития детского творчества, участие в фестивальных мероприятиях занимает важное место в жизни ребенка, способствует развитию его познавательного интереса, знакомит с художественной культурой разных регионов, содействует установлению дружеских контактов. Приобретающие все большую популярность республиканские и международные конкурсы, фестивали в раз-

личных видах и жанрах художественного творчества, уже зарекомендовали себя как наиболее актуальные формы презентации детского творчества.

Список цитированных источников:

1. Федоров, Н. Витебск вновь приглашает: Международный фестиваль искусств «Славянский базар в Витебске» собрал таланты из 34 государств мира / Н. Федоров // Народная газета. – 2010. – 8 лип. – С. VI.
2. Рыжкова, З.П. Фестиваль как форма коммуникации: результаты культурного проекта, поддержанного региональной администрацией / З. П. Рыжкова // Справочник руководителя учреждения культуры. – 2003. – № 6. – С. 88–96.

## **МУЗЫКА В ДЕТСКОМ ОЗДОРОВИТЕЛЬНОМ ЛАГЕРЕ**

**Жулева А.Я.**, студентка 5 курса  
(г. Витебск, ВГУ имени П.М. Машерова)  
Научный руководитель – Доморацкий В.А., доцент

В условиях динамики современных экономических и социальных процессов постоянно увеличивается нагрузка на школьников, которым необходим полноценный отдых. Проблему оздоровления и полноценного отдыха детей эффективно решают детские оздоровительные лагеря (ДОЛы). Однако в летний период важным является не только решение задач оздоровления и отдыха детей, но и организация воспитательного процесса. Мощным средством воспитания детей и подростков в условиях оздоровительного лагеря является музыка.

Активное участие в музыкальных играх и конкурсах, проводимых на смене, оказывает положительное эмоциональное воздействие, освобождая ребенка от внутренней напряженности, укрепляет чувство уверенности, способность к адаптации в различных обстоятельствах, формирует навык выражения чувств в мимике и жестах. Фактор свободного времени не ограничивает детей – в отличие от урока – в поиске, и, следовательно, в творческом самовыражении в таких видах деятельности.

Репетиционная работа с небольшими группами детей по разучиванию песен к конкурсам и играм приводит к возникновению дружеских связей. В отряде устанавливается уважение к ребенку, который поет чисто, уверенно, играет на музыкальном инструменте. Отношения между воспитателем и ребенком становятся непринужденными: игра вызывает у них общую радость, общее волнение или общее изумление. Во время пения, сопровождающего игру, новый смысл приобретают также взаимоотношения индивидуума и группы. Радостная деятельность помогает ребенку легко войти в группу и установить контакт с остальными детьми.

В процессе пения – хотя мы и подчеркиваем его высокое эмоциональное значение – всегда имеет место интеллектуальная деятельность ребенка. Эта «двойственность», точнее, естественное единство двух начал – эмоционального и интеллектуального – развивает также и умственные способности ребенка.

Эмоции, вызываемые пением и музыкой в целом, также обуславливают действия ребенка. Он вновь хочет пережить радость, и это переживание побуждает его к действию. Школьник напевает про себя, сам принимается организовывать игру, зовет своего товарища, чтобы спеть вместе с ним, предлагает вожатому провести тот или иной музыкальный конкурс. У него возникает потребность вторично прослушать исполненную для него песню, и он просит об этом вожатого. Если создана хорошая атмосфера воспитательной работы и установлена непринужденная связь между вожатым и ребенком, это позволяет развить интерес к музыке, и влечет за собой активное участие детей в музицировании.

Музыке отводится значительное место в структуре всех праздничных мероприятий. Она начинается и заканчивает каждый праздник. Под музыку ребята входят на линейку, либо на танцевальную площадку, играют, поют, танцуют. Музыка пронизывает весь ход праздника, углубляет художественные образы поэтического текста. Поэтому весь музыкальный материал, который используется на празднике, должен быть высокохудожественным и создавать у детей бодрое, радостное настроение.

Не следует считать, что непомерно громкое звучание музыки на празднике создает особую торжественность. Зачастую это способствует появлению излишнего шума, искажений, заглушает голоса, заставляя школьников форсировать звук при пении, что приводит к невыразительному исполнению.

Одной из самых популярных форм проведения досуга детей является дискотека. Музыка, под которую можно танцевать и веселиться – с яркими, огневыми, усиливающими энергию ритмами – способствует созданию позитивного настроения и формированию художественного вкуса в целом. Соответственно, к репертуару дискотек должны предъявляться следующие требования:

- наличие в программе полноценных современных танцевальных «хитов»: отечественной и зарубежной эстрады;
- отсутствие в репертуаре композиций с нецензурным текстом, низкохудожественным содержанием;
- качественное звучание музыкальных номеров.

Ведущим дискотеки может быть технически подготовленный воспитатель, руководитель кружка, ребёнок, имеющий опыт общения с аудиторией в данном виде деятельности и обладающий определёнными знаниями в области современной музыки.

Анализ собственного опыта работы в детских оздоровительных лагерях позволил определить место и роль музыки в жизни детей и выявить определенные психолого-педагогические проблемы:

1. Разновозрастной состав воспитанников отряда затрудняет работу по музыкальному воспитанию.
2. Подростки с большим трудом включаются в работу по изучению новых песен (необходим интересный репертуар, владение гитарой вожакого или воспитателя).
3. Ограниченность ранее изученного воспитанниками музыкального багажа (в школе, в семье).

К организационным проблемам можно отнести следующие:

- недостаточную готовность воспитателей из числа студентов, в том числе педагогических вузов, к работе со школьниками;
- отсутствие руководителей музыкальных кружков;
- наличие устаревшего звукоусилительного оборудования.

Музыка как вид искусства способна оказывать определённое влияние на эмоционально-психологическое состояние и эстетическое развитие ребенка в детском оздоровительном учреждении. Следовательно, необходимо расширять музыкальную составляющую, приемы и формы летнего отдыха детей, закрепляющих их знания о музыке и навыки участия в разнообразной музыкальной деятельности.

Список цитированных источников:

1. Барканов С.И. Лето в вопросах и ответах // Народное образование / С.И. Барканов. – М: ВЛАДОС, 1999. – №5. – 420 с.
2. Газман О. С. Педагогика в пионерском лагере / О. С. Газман, В. Ф. Матвеева. – М.: Наука, 1982. – 202 с.

## **УСЛОВИЯ РАЗВИТИЯ ТВОРЧЕСКОЙ СВОБОДЫ ВОКАЛИСТА**

**Изофилова Ю.Е.**, студентка 3 курса  
(г. Витебск, ВГУ имени П.М. Машерова)  
Научный руководитель – Доморацкий В.А., доцент

В настоящее время духовное и нравственное обновление общества предусматривает формирование внутреннего мира каждой личности, ее творческой активности и свободного проявления индивидуального креативного потенциала. В связи с этим существенную значимость имеет сфера искусства как источник и цель духовного становления человечества.

Особую роль в области искусства играет вокальное творчество. Оно непосредственно связано с душевными и физиологическими процессами. Насколько глубок и со-

держателен внутренний мир личности в интеграции с раскрепощенным психологическим и физическим состоянием человека, настолько динамичнее и плодотворнее будет проходить креативная деятельность певца.

Сегодня в вокальном искусстве наблюдается ряд негативных тенденций: стереотипизация исполнения; непопулярность в основной массе населения классического вокального искусства, предпочтение эстрадной музыки; неумение молодых певцов выражать свои чувства и эмоции в пении, что нивелирует индивидуальность творческого облика и исполнительского почерка.

Современное вокальное обучение часто «основывается» на методах, не учитывающих потребность общества в духовной самореализации каждого, отдельно взятого певца, интересы молодого поколения в сфере музыкального искусства. Вместе с тем, достижения некоторых отраслей науки и искусства в настоящий момент включают в себя средства раскрытия и обогащения душевного мира индивида, развития его творческой свободы, что не принимается во внимание современными практиками преподавания вокала.

Анализ методической и психолого-педагогической литературы по проблеме исследования подтвердил актуальность и целесообразность использования психолого-педагогических методов с музыкально-терапевтическими элементами как средства развития творческой свободы певца.

Наряду с этим, мы не исключаем наличия других эффективных методов развития творческой свободы вокалиста, способствующих формированию его духовности и лучших исполнительских качеств.

Художественно-воспитательная работа в вокальном коллективе должна быть связана с совершенствованием всех составляющих творческой свободы каждого певца, базироваться на духовности его внутреннего мира. Креативное становление вокалиста включает в себя как процесс приобретения знаний, умений и навыков, так и формирование его раскрепощенного физического и психологического состояния, доминирующих компонентов творческого сознания (потребностей, интересов, вкуса), его исполнительской культуры и мастерства в области вокального авторского творчества.

Эффективным средством активизации творческих резервов вокалиста, на наш взгляд, является применение развивающих элементов таких психотерапевтических направлений, как нейро-лингвистическое программирование (НЛП), телесно-ориентированный тренинг, вокалотерапия, их действенное влияние на расширение креативных возможностей певца: снятие физических зажимов голосового аппарата (область живота, гортани, нижней челюсти, языка и т.д.), тела (руки, ноги, спина и т.д.); освобождение от негативных психологических состояний (робость, стыд, внутренняя зажатость и т.д.), создание педагогической атмосферы, способствующей подъему эмоционального тона вокалиста; осознание позитивного музыкально-педагогического воздействия, формирование качественно новой ступени творческого сознания и его основных элементов (потребностей, интересов, вкуса); как результат развития всех компонентов творческой свободы - ее воплощение в деятельно-творческой природе личности (исполнительская культура и вокально-авторское творчество).

При этом нужно следует учитывать следующие принципы: индивидуальный подход к раскрытию творческих резервов личности певца; целевые установки его креативной энергии на духовно-созидательные перспективы; развитие физической, психологической, голосовой природы вокалиста как единого комплекса; взаимодействие сознания и бессознательного, равноправно и взаимообусловлено влияющих на творческие процессы; духовное самовоспитание и самосовершенствование педагога-вокалиста; создание мотивационной среды, предполагающей погружение воспитанника в сферу положительных эмоций в процессе вокального творчества; формирование креативного сознания исполнителя на основе уже имеющихся интересов, способствующих становлению новых художественных потребностей и вкуса.

Преподавателям вокала в своей работе при подготовке певцов следует обращать внимание не только на формирования вокальных знаний, умений и навыков, но и всестороннее духовно-творческое развитие личности вокалиста, как фактор, повышающий исполнительское мастерство. Следует обратить внимание, что, с одной стороны, певец

должен занимать творческую позицию, с другой, - его креация проявляется только в условиях свободы. Процесс развития творческой свободы вокалиста подразумевает формирование навыков физического и психологического раскрепощения, расширение творческого сознания певца. В результате, обучающийся певческому искусству приобретает индивидуальный исполнительский "почерк", глубокое чувство удовлетворения от вокальных занятий (вокального авторского творчества).

Также необходимо учитывать, что современному певцу мало обладать общей исполнительской культурой. Чтобы быть интересным слушателю, важно иметь неповторимое творческое "лицо", быть имманентным и искренним в исполнении, глубоко переживать идейно-художественное содержание музыкальных произведений. Певец (как и любой другой Художник) лишь тогда интересен зрительно-слушательской аудитории, когда преподносит собственную, индивидуальную интерпретацию сочинения, искренне (в такой подход к преподаванию вокала способствует развитию творческой свободы певца, повышает уровень творческой активности воспитанников).

Таким образом, вышеизложенные принципы развития творческой свободы вокалиста во многом динамизируют художественно-воспитательную работу в вокальных студиях, создают воспитывающую среду, повышают эффективность обучения, придают всему процессу певческих занятий творческий характер, углубляют заинтересованность молодых людей в классическом певческом искусстве, что позволяет констатировать их духовный рост в целом.

Список цитированных источников:

1. Алиев Ю.Б. Формирование музыкальной культуры подростков: автореф. дисс. ...д-ра.пед.наук. - М., 1988. - 32 с.
2. Бурно М.Е. Начала терапии творческим самовыражением. Учебное пособие. -М.: Российская медицинская академия последипломного образования, 1998. -70 с.
3. Петрушин В.И. Музыкальная психотерапия. -М.: Композитор, 1997. -164 с.
4. Цыпин Г.М. Музыкант и его работа: Проблемы психологии творчества: Кн. 1. - М.: Сов.композитор, 1988. - 382 с.

## **ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ ОСНОВАТЕЛЕЙ КОМПОЗИТОРСКОЙ ШКОЛЫ ТАТАРСТАНА**

**Кадырова А.С.**, студентка 4 курса, **Салитова Ф.Ш.**, д.п.н., проф.  
(г. Казань, ФГАОУ ВПО «Казанский (Приволжский) федеральный университет»)

Богатейшие духовные традиции, накопленные за долгие века формирования традиционной музыкальной культуры татарского народа, нашли развитие в композиторском творчестве Татарстана. Его становление проходило в 20 – 50-х годах XX века и нашло первоначальное воплощение в творчестве основоположников современного национального музыкального профессионализма. На протяжении нескольких десятков лет многосторонняя творческая, педагогическая и музыкально-общественная деятельность Султана Габяши и Салиха Сайдашева определяла эволюцию музыкального сознания татарского народа на базе органичного соединения народных музыкальных традиций и исторического опыта европейской и русской классической музыки, а также, процесс организации системы музыкального образования республики.

На рубеже 20-х годов XX века перед татарской музыкальной культурой настоятельно встала проблема подготовки профессионально образованных кадров. Это обусловило активную деятельность в области педагогики первого национального композитора Султана Хасанович Габяши (1891 – 1942). На музыкальных курсах для представителей народов Поволжья и курсах переподготовки учителей начальных школ в г. Арске он впервые в экспериментальном режиме преподавал на татарском языке основы теории музыки; вел большую работу в качестве организатора хоровых коллективов при учебных заведениях и культурно-просветительских учреждениях Казани; был в числе преподавателей Восточной консерватории (1921 – 1922 гг.), открытой с целью подготовки профес-



сиональных музыкантов – представителей народов, издавна населявших обширный регион Поволжья и Приуралья [1, с. 64].

Наиболее значимой в педагогической деятельности С.Габяши стала его работа в Восточном музыкальном техникуме в качестве преподавателя музыкально-теоретических дисциплин и руководителя татарского хора с 1922 по 1932 гг. (в 1922 – 1925 гг. также заместитель заведующего). С.Габяши активно занимался подбором абитуриентов из числа сельской молодежи, для чего руководил специальными экспедициями в районы Татарии, Башкирии, Киргизии, во время которых с пропагандистскими целями проводились концерты, лекции, беседы; налаживались контакты учебными и культурными центрами Оренбурга, Астрахани, Уфы и других городов и селений страны.

При отсутствии в те годы концертных организаций, Восточный техникум успешно заменял их, совмещая учебные и просветительские функции. Учащиеся и педагоги всех отделений активно концертировали. С основанием татарского радио стали транслироваться и выступления крупных коллективов техникума, включая татарский хор под руководством С.Габяши.

Композитор умел найти индивидуальный подход к каждому учащемуся. Он искал методы работы с необученными, но талантливыми студентами. Это было особо актуально в период, когда в техникуме выдвинулась группа одаренных юношей, которые стали впоследствии выдающимися деятелями татарской музыкальной культуры (Н.Жиганов, Ф.Яруллин, З.Хабибуллин и др.). Техникум явился для них стартом творческой жизни.

В своей педагогической деятельности С.Габяши опирался на лучшие традиции татарской музыкальной культуры, стараясь передать будущим поколениям основы национального музыкального мышления.

Многое сделал для становления музыкального образования Татарстана основоположник татарской профессиональной музыки Салих Замалетдинович Сайдашев (1900 – 1954). В послереволюционные годы задача приобщения народа к ранее недоступным духовным ценностям вовлекла его в сферу педагогики, где молодой музыкант определенный период являлся одновременно, и педагогом, и учеником. Это было характерной приметой того времени. Образованных людей, сотрудничавших с Советской властью, было мало, и всех их она стремилась привлечь поделиться своими знаниями. Такое доверие поднимало ответственность, побуждало относиться к себе с особой требовательностью [1, с. 174].

Первым серьезным испытанием, пробой сил в области педагогики, явилась работа С.Сайдашева в городе Буинске, где, как и повсеместно, с просветительскими целями была открыта театрално-музыкальная студия. Там будущий композитор давал уроки игры на фортепиано, руководил оркестром и хором. Занимался С.Сайдашев с воодушевлением. Он проявил такие качества, как умение доказать свою правоту, убедить и увлечь учеников, добиться нужного результата. Особенно сложно было работать С.Сайдашеву с хорами. Сказывалось отсутствие навыков коллективного пения, не характерного для татарского народного исполнительства. Тем не менее, под его руководством учащиеся освоили репертуар из народных и революционных песен и успешно выступили перед широкой аудиторией. Так сельская молодежь под руководством С.Сайдашева приобщалась в студии к азам музыкальных знаний, а главное, – училась любить и понимать музыку [2, с. 63 – 64].

В 1920 году в Оренбурге специально для представителей тюркских народов открылась Восточная музыкальная школа, куда вначале С.Сайдашев поступил в качестве учащегося. Но в скором времени, продолжая учиться, он стал преподавателем и директором этого учебного заведения. Композитор с большим энтузиазмом отдался новой ответственной работе. Контингент возглавляемой им школы составлял двести учащихся. С.Сайдашев инициировал открытие класса духовых инструментов, организовал духовой оркестр и стал его руководителем. Также он преподавал фортепиано и являлся аккомпаниатором на занятиях оперной группы; вместе с учащимися совершал концертные поездки в качестве руководителя инструментального ансамбля. Среди его учеников были Джаудат Файзи – будущий автор популярной музыкальной комедии «Башмачки», Халима Булатова-Терегулова – впоследствии первый татарский дипломированный музыковед.

Педагогическую направленность носила деятельность С.Сайдашева в Татарском драматическом театре, где он, начиная с 1922 года, на протяжении многих лет являлся музыкальным руководителем и дирижером [1, с. 175]. Решая непосредственные творческие вопросы, композитор, в то же время, осуществлял меры, направленные на перспективы развития национального музыкально-исполнительского искусства. Он привлекал к работе в театральный оркестр творческую молодежь, главным образом, талантливых студентов Восточного музыкального техникума, как например, скрипача и будущего композитора З.Хабибуллина. Помимо забот о повышении профессионального мастерства оркестровых музыкантов, особое внимание С.Сайдашев уделял подбору артистов для участия в спектаклях музыкально-драматического репертуара. Композитор сознавал, что для жанра, в котором он работал, огромное значение имеет способность исполнителей донести до публики не только замыслы драматурга и режиссера, но и автора музыки.

В то время для основного состава труппы воплощение музыкальной стороны постановок представляло большие сложности. На решение этой проблемы была направлена работа С.Сайдашева в открывшемся в 1923 году Казанском театральном техникуме, где он преподавал элементарную теорию музыки. Здесь композитор получил возможность в качестве члена приемной комиссии участвовать в отборе будущих кадров для театра, исходя из их музыкальных данных. Первые же вступительные экзамены выявили абитуриентов, из которых впоследствии выросли яркие исполнители музыкально-драматического репертуара. В творческом росте С.Сайдашев принимал самое деятельное участие не только в период учебы, но и когда они становились полноправными членами труппы. Благодаря ему, татарское сценическое искусство обрело блестящую плеяду исполнителей синтетического плана, чей творческий облик выделился своим неповторимым стилем. Г.Кайбицкая, Р.Кушловская, С.Айдаров, Г.Альмухаммедов и другие актеры обладали не только высокой степенью драматического мастерства, но и уверенно владели вокальными навыками.

С.Сайдашев обладал важным педагогическим качеством – умением с безотказной интуицией распознать талант и перспективность своих учеников. Как в театре, так и в техникуме, он проявил незаурядные способности умного, требовательного и терпеливого педагога. Как у чистого практика, у него не было какого-то четко продекларированного педагогического кредо, которое лежало бы в основе его работы. Главной целью для себя С.Сайдашев видел привитие любви к искусству музыки у всех без исключения учеников. И этого ему удалось добиться у всех, кто у него занимался. Композитор считал, что музыкальные знания и навыки необходимы не только для участника музыкально-драматического спектакля, но и для актера любого амплуа.

С.Сайдашев работал и в Казанском педагогическом техникуме, где вел четыре группы по дисциплинам «Пение» и «Фортепиано». Эта работа способствовала музыкальному развитию будущих работников образования, формированию нового поколения татарской интеллигенции.

Идеи С.Сайдашева, связанные с проблемами музыкального просвещения, воплощались в его работе в Радиокomitee Татарской республики. Радио он рассматривал как средство массового музыкального воспитания, в том числе посредством создания специальных радиокolleктивов (оркестровых, хоровых), выполняющих просветительские и образовательные функции [3, с. 27].

Если говорить о 20 – 30-х годах в целом, то, наверное нет ни одного артиста или музыканта того времени, который в какой-то мере не был бы учеником С.Сайдашева. Он никому не отказывал в занятиях и советах и отдавал все свои знания и талант для формирования деятелей профессионального музыкального искусства и эстетического развития массовой национальной аудитории.

С.Сайдашев всегда охотно встречался с молодежью и детьми. Его часто приглашали в учебные заведения, где проходили творческие встречи композитора с учащимися. Он с большим энтузиазмом откликался на такие приглашения, а школьникам и студентам общение со знаменитым музыкантом запоминалось на всю жизнь.

У С.Сайдашева в процессе творчества и педагогической деятельности складывались определенные художественные позиции, выразившиеся и в печатных работах. В

статье «Наши музыкальные проблемы» он указал на необходимость определения критериев деятельности композитора – развивать музыкальное сознание широких масс, быть новатором в искусстве, но и не отрываться от национальной почвы, лучших традиций своей культуры [4]. Его публикации показали четкое понимание им актуальных проблем татарской музыки и видение путей их решения. Как композитор и педагог С.Сайдашев неизмеримо расширил горизонты музыкального кругозора своего народа.

Таким образом, система музыкального образования Татарстана в первой половине XX века формировалась при активном участии С.Габяши и С.Сайдашева. В целом, вся многогранная творческая и музыкально-общественная деятельность первых национальных композиторов была направлена на решение важнейшей педагогической задачи – воспитания нового музыкального сознания татарского народа.

Список цитированных источников:

1. Композиторы Татарстана / сост. Т.А.Алмазова, М.П.Файзулаева, Р.Г.Усеинова. М.: –Изд-во «Композитор», 2009. – 260 с.
2. Салих Сайдашев в воспоминаниях современников / Сост. Р.У.Ахмеров. – Казань: Изд-во Рухият, 2010. – 384 с.
3. Ахмеров, Г.Н. Музыкально-педагогическая система деятельности композитора С.Сайдашева / Г.Н.Ахмеров. – Казань: Казан. гос. пед. ун-т, 2004. – 30 с.
4. Сайдашев, С.З. Наши музыкальные проблемы / С.З.Сайдашев. – Кызыл Татарстан. – 1929. – 17 июля. – № 158.

## **ПРОБЛЕМНОЕ ОБУЧЕНИЕ КАК ФАКТОР РАЗВИТИЯ ЭВРИСТИЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ УЧАЩИХСЯ НА УРОКАХ МУЗЫКИ**

**Калист Е.Л.**, аспирант 3 курса

(г. Витебск, ВГУ имени П.М. Машерова)

Научный руководитель – Голешевич Б.О., доктор пед. наук, доцент

В настоящее время под проблемным обучением понимается такая организация учебных занятий, которая предполагает создание под руководством учителя проблемных ситуаций и активную самостоятельную деятельность учащихся по их разрешению, в результате чего и происходит творческое овладение профессиональными знаниями, умениями, навыками и развитие мыслительных способностей. В проблемном обучении путем создания проблемной ситуации моделируются условия исследовательской деятельности, компонентами этой ситуации являются объект и субъект познания, их мыслительное взаимодействие, особенности которого зависят от учебного материала и дидактических приемов организации познавательной деятельности.

Работа эвристического мышления возникает обычно в условиях проблемной ситуации, имеющей свои особенности: после осознания и анализа проблемной ситуации происходит определение основанного затруднения и формулировка проблемы (задачи), вследствие чего ограничивается зона поиска, затем разрабатываются и проверяются гипотезы. Если проверка подтверждает гипотезу, то происходит реализация решения. Проблемная ситуация может быть разрешена также в ходе выдвижения гипотез и нахождения решения интуитивным путем, в результате внезапной догадки. Подобная структура эвристического мышления описана в работах В.И. Андреева, А.В. Брушлинского, М.И. Еникеева, В.И. Загвязинского, О.К. Тихомирова и др. исследователей. Ход и стратегия решения зависят от двух факторов: области, в которой проявилась проблема (например, математика или художественное творчество), а также от уровня развития мышления и мотивации (например, в случае, когда ярко проявлена познавательная мотивация, а уровень эвристики имеет пока инертный, невыраженный характер) [1, с. 65].

В проблемной ситуации мышление как ведущий процесс для ее разрешения связан с различными мотивационными образованиями: проявлением познавательных потребностей и интересов, формированием установок и целей. При разрешении проблемной ситуации мотивация активизируется, направляется в новое русло, то есть процесс развития в рамках проблемной ситуации приобретает концентрически (спирально) непрерывные черты, обусловленные эвристикой, и характеризуется новообразованиями в сфере моти-

вазии, прежде всего, в области целеполагания [1, с. 66]. Для эвристического мышления особенно важны следующие приоритетные цели учащихся:

1. Личностные цели, связанные с осознанием цели своего образования, приобретением веры в себя и реализацией своих способностей.
2. Креативные цели, направленные на реализацию собственных идей в конкретных творческих процессах (сочинение музыки, написание картины, конструирование модели и др.) для их последующего использования в дальнейшем обучении.
3. Когнитивные цели, включающие познание, изучение и овладение конкретными знаниями и различными способами деятельности.
4. Методологические цели, связанные с планированием собственной деятельности, навыками самоорганизации и умением работать в группе.
5. Предметные цели, направленные на формирование положительного отношения к предмету, знание основных понятий и законов, входящих в изучаемую тему, решение типовых и творческих (эвристических) задач [2, с. 122].

Достижение поставленных учеником целей, как правило, происходит не последовательно, а комплексно, одновременно, причем для этого требуется выработать отсутствующую до целеполагания стратегию деятельности, или, иначе, эвристическую стратегию. Она предполагает «способы деятельности человека в ситуациях с многовероятностными исходами, общие правила действий, оптимизирующие процесс решения задач определенного класса» [3, с. 510].

В музыке, которая, прежде всего, связана с процессом художественного восприятия, могут находить применение такие методы как: эвристический метод и эвристическая беседа (как его разновидность), эмпатия, метод смыслового видения, эвристическое наблюдение, синектика. Все они требуют от учащихся проявления фантазии, воображения, активизации нестандартных образов и представлений, что приводит к снятию традиционных барьеров и возникновению оригинальных идей. Достоинствами этих методов является стимулирование получения неординарных решений творческих задач. Эвристический метод имеет свои положительные особенности - сочетание коллективного и индивидуального обучения, что позволяет гибко использовать его в образовательном процессе. Эвристическая беседа реализует потребность школьников в диалогических формах обучения и стимулирует их познавательную мотивацию. Плодотворен метод эмпатии - учащийся с удовольствием готов сопереживать музыкальному произведению, представить себя на месте героя, автора, слушателя-современника.

Поворот в сторону развития личности и овладения ею накопленным человеческим культурным фондом подразумевает использование в образовании всей мировой и отечественной культуры; опору на разнообразные сферы достижений человечества, включающие науку, искусство, традиции, опыт творческой деятельности, религию, достижения здравого смысла [4, с. 12].

На уроках музыки следует применять следующие педагогические приемы активизации эвристического мышления, развитию которого способствует организация учебно-познавательной деятельности учащихся в условиях проблемного обучения:

1. Написание мини-сочинения, размышления о музыке, эссе.
2. Описание одного или нескольких художественных образов (музыкальных коллекций) после слушания музыки, придумывание названий произведений, сравнение своих интерпретаций с культурно-историческими аналогами.
3. Написание тестов, кроссвордов по творчеству композиторов.
4. «Рисование музыки» - изображение музыкального образа, усиление «субъективной наглядной интерпретации авторского замысла» в процессе восприятия произведений.
5. Составление ребусов по творчеству композиторов, по изучению нотной грамоты.
6. Проведение музыкальной викторины по пройденному материалу.
7. Инсценирование музыкальных произведений, театрализация.
8. Импровизация и сочинение вокальной и инструментальной музыки.

В заключении хотелось бы отметить, что на уроке музыки лидирующее место занимают такие педагогические задачи, для решения которых не может быть однозначного, точного ответа. Прежде всего, это ситуации, связанные с субъективным, эмоциональным

откликом учащихся на музыку. Высказывания детей, глубокие и неожиданные, не могут быть заранее запрограммированы учителем (это связано с изотерическим постижением музыкального языка каждым ребенком в процессе восприятия музыки) и требуют от педагога не только теоретической образованности, но и эмоциональной открытости, творческой активности и неординарности мышления.

Список цитированных источников:

1. Ефремова, О. К. Музыкальная символика как средство развития эвристического мышления учащихся средних классов: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02 / О. К. Ефремова. – Екатеринбург, 2004. – 203 с.
2. Хуторской, А.В. Выход из капкана: эвристическое обучение как реальность // Народное образование. - 1999. № 9. - С. 120-126.
3. Эвристика // Еникеев М.И. Энциклопедия Общая и социальная психология. - М.: Изд-во «Приор», 2002. – 332 с.
4. Загвязинский, В.И. Теория обучения: Современная интерпретация: учеб. пособие для студентов вузов. - М.: Академия, 2001. - 192 с.

## РАЗВИТИЕ ХУДОЖЕСТВЕННО-ОБРАЗНОГО МЫШЛЕНИЯ У ШКОЛЬНИКОВ НА УРОКАХ МУЗЫКИ

**Кущина Е.А.**, магистр педагогики, аспирант  
(г. Витебск, ВГУ имени П.М. Машерова)

Научный руководитель – Голешевич Б.О., доктор пед. наук, доцент

Гуманизация образования, необходимость эстетической организации окружающей среды требует поиска новых подходов к формированию художественно-творческих качеств личности. Оригинальность художественного мышления, умение найти собственное, неповторимое решение той или иной задачи является одним из основных компонентов гармонично развитой личности, адаптированной к современным социально – экономическим условиям. Разработка и освоение современного производства развития техники, организация бытовой среды - все это требует от человека творческого, нестандартного мышления.

**Цель исследования** — рассмотреть такие понятия, как мышление, художественно-образное мышление. Изучить и проанализировать процесс развития художественно-образное мышление у младших школьников на уроке музыки.

**Материал и методы.** Проанализирована научная и методическая литература отечественных и зарубежных психологов, педагогов, музыковедов. Реализованы следующие методы исследования: сравнительно-сопоставительный анализ литературы, периодических изданий; изучение передового педагогического опыта учителей музыки.

**Результаты и их обсуждение.** Вопрос развития мышления младших школьников является актуальным в педагогической и психологической науке. Мыслительная деятельность приобретает в этом возрасте особую значимость. Мышление характеризуется социально зависимыми условиями обобщенного познания объективной реальности, где возрастные и индивидуальные особенности регулируют жизнь школьника.

Мышление (англ. – thinking; немец. – denkens; франц. – pensee) – это высший познавательный процесс. Это форма творческого отражения человеком действительности, сложные связи и отношения в сознании человека между предметами и явлениями окружающего мира.

Мышление человека - это творческое преобразование имеющихся в памяти представлений и образов.

В психологии, как показывает нам изучение научной литературы, существует несколько значений термина «мышление». В.В. Богославский рассматривает мышление как «опосредованное, обобщенное отражение действительности человеком в ее существенных связях и отношениях» [1, с. 15]. В своем труде О.П. Морозова утверждает, что «мышление – это процесс работы сознания, переработки мозгом хранящихся в нем знаний и поступающей информации, и получение результатов: управленческих решений, продуктов творчества, новых знаний» [2, с. 136]. Исследователь А.В. Петровский опреде-

ляет мышление, как «социально обусловленный, неразрывно связанный с речью психический процесс поисков и открытия существенно нового, процесс обобщенного отражения действительности в ходе ее анализа и синтеза». [3, с. 322]. Таким образом, исследователи подчеркивают, что мышление, прежде всего, представляет собой одну из форм познания и отражения действительности. Это особый процесс, доставляющий нам прямое или косвенное знание о скрытой от нас реальности. Отсюда следует, что в мышлении человек может отражать не только настоящие, действующие события или явления, но и будущие. Таким образом, с категорией мышления связано умение человека творчески реорганизовывать мир.

В процессе присвоения культурных ценностей своего народа и формирования характера взрослеющего человека особенно важным является развитие художественно-образного мышления, которое позволяет на основе идеи «прекрасного» более эффективно формировать внутреннюю культуру и убеждения школьника.

Образное мышление – особый вид умственной деятельности, чаще всего используемый в работе писателей, художников, артистов. [4, с. 160].

Художественно-образное мышление – продукт творческой деятельности художника, музыканта. Такое мышление тесно связано с творческими способностями, с наблюдательностью, с духовными качествами личности. Поэтому, нерешенность проблем, с этим связанных, влияет на качество образования и эстетического воспитания младших школьников.

В педагогике художественно-образное мышление рассматривается как компонент музыкального воспитания в целом. На современном этапе целью музыкальной педагогики является формирование и развитие личности учащихся. В процессе формирования личности, мы развиваем индивидуальные способности, формируем сознание личности и развиваем мышление.

Урок музыки в общеобразовательной школе в первую очередь связан с поисками данной идеи прекрасного на основе художественно-творческих решений, сопряженных с интеллектуальными особенностями развития школьников младшего возраста, а именно, с их художественно-образным мышлением.

Исследуя художественно-образное мышление младшего школьника в преломлении к проблемам и задачам учебного предмета «Музыка», мы говорим о таком феномене, как художественно-, в частности, музыкально-образное мышление. Однако понятийный аппарат не имеет однозначного толкования этого понятия. Столь малая освещенность проблемы развития художественного музыкально-образного мышления связана, прежде всего, с определенными сложностями в области создания психолого-педагогических, творческих условий, с отсутствием общих и частных методик преподавания.

Проблемам художественно-образного мышления и его разновидности — музыкально-образному мышлению — посвящены исследования психологов и искусствоведов (Л. С. Выготский, А. Л. Готсдинер, Д. К. Кирнарская, А. Н. Леонтьев, Е. В. Назайкинский, А. Я. Пономарев, С. Л. Рубинштейн, Б. М. Теплов и др.). Музыкальная педагогика имеет богатый материал, связанный с проблемой музыкально-образного мышления (исследовательские работы Т. А. Барышевой, В. К. Белобородовой, Л. В. Горюновой, А. А. Пиличак-уска). Музыковедческий уровень этой проблемы изложен в трудах Б. В. Асафьева, М. Г. Арановского, Л. А. Мазеля, Е. В. Назайкинского, А. Н. Сохора, Ю. Н. Холопова, Б. Л. Яворского и других.

Анализируя исследования в области общей музыкальной педагогики и психологии, мы приходим к выводу, что художественно-образное мышление – это один из видов мышления, направленный на решение логико-эмпирических проблем и задач в творческой деятельности, характеризующихся использованием средств художественной (музыкальной) выразительности.

Художественно-образное мышление формируется благодаря развитию таких компонентов и процессов мышления, как творческое восприятие, воображение, логичность, креативность, анализ, сопоставление, чувствительность, ассоциативность, критика, самоконтроль.

Ссылаясь на огромный теоретический и практический опыт отечественной музыкальной педагогики, мы можем говорить о том, что процессом восприятия музыки управляет и регулирует музыкально-художественное сознание. Оно развивается и формируется при помощи процессов художественного музыкально-образного мышления, начиная с детского возраста.

Образное мышление в музыке предполагает понимание и осознание логики организации различных звуковых построений от простейших до сложных, умение владеть музыкальным материалом, находить сходство и различие, анализировать и обобщать, прослеживать взаимосвязи.

Подчеркивая социальную природу образного мышления в музыкальном образовании школьников, необходимо отметить, что «все формы мышления осуществляются на базе особого «языка», который отличается от обычного словесного (вербального) и от языка математических или логических формул, и от «языка изображений». Это – «музыкальный язык. Музыкальный язык (как и язык вербальный) – продукт общества». [5, с. 62].

Известный педагог В. Сухомлинский утверждал, что «Музыка является самым чувственным, самым тонким средством привлечения к добру, красоте, человечности... Как гимнастика выпрямляет тело, так музыка выпрямляет душу человека». [6, с. 170]. Музыка помогает развитию чувств и способствует самопознанию. Она воздействует на эмоции человека, побуждает радоваться, грустить, мечтать, страдать. Музыка учит разбираться в людях, находить общие интересы, строить взаимоотношения. В воспитательных целях музыка оказывает положительное воздействие, даже когда все другие средства не являются эффективными.

Культурно-исторические образцы музыкального искусства, помогают нам окунуться в прошлое и оживить его (эстетически пережить) в процессе исполнения и восприятия. Интонации, жанры, стили, характерные для культуры того времени помогают воспринимать музыкальные произведения как обобщение художественной ценности каждой определенной эпохи. Интонация способствует восприятию результатов отражения, так как содержит в себе информационные качества. Жанр, как основа любого музыкального процесса является проводником между слушателем и композитором, действительностью и её отражением в художественном произведении. По В. Медушевскому «стиль – это своеобразие, присущее музыке определённого исторического периода, национальной композиторской школы, творчеству отдельных композиторов. Соответственно говорят о стиле историческом, национальном, индивидуальном». [7, с. 108]. Музыкальные стили связаны со стилями других искусств (живопись, литература), благодаря которым обогащается понимание музыки.

Художественно-образное мышление на уроке музыки развивается у учащихся в результате отражения действительности, состоящий в целенаправленном, опосредованном и обобщенном познании и преобразовании субъектом этой действительности, творческом созидании, передаче и восприятии музыкально-звуковых образов. Специфика формирования художественно-образного мышления на уроке музыки определяется интонационной и образной природой, духовным содержанием музыкального искусства и активным самовыражением личности в процессе музыкальной деятельности.

#### Список цитированных источников:

1. Богославский, В.В. Общая психология / В.В. Богославский. – М.: Просвещение, 1981. – 383 с.
2. Морозова, О.П. Педагогический словарь-справочник / О.П. Морозова. – Барнаул: БГПУ, 2000. – 270 с.
3. Петровский, А.В., Ярошевский, М.Г. Психология: Учебник для студентов вузов, обучающихся по пед. специальностям / А.В. Петровский, М.Г. Ярошевский. – М.: Педагогика, 1997. – 345 с.
4. Немов, Р.С. Психология: Учеб. пособие для учащихся пед. уч-щ, студентов пед. ин-тов и работников системы подготовки, повышения квалификации и переподготовки пед. кадров / Р.С. Немов. – М.: Просвещение, 1990. – 301 с.
5. Сохор, А. Социальная обусловленность музыкального мышления // Проблемы музыкального мышления / Сост. М.Г. Арановский. – М.: Музыка, 1974. – 59-74 с.
6. Сухомлинский, В.А. О воспитании / В.А. Сухомлинский. – М., 1979. – 479 с.
7. Медушевский, В. Музыкаведение // Спутник учителя музыки / Сост. Т.В.Чельшева. – М.: Просвещение, 1993. – 237 с.

## МУЗЫКАЛЬНЫЕ ИНСТРУМЕНТЫ ИЗ ШЕЛКА И БАМБУКА

Ли Синьжунь, студентка 6 курса  
(г. Витебск, ВГУ имени П.М. Машерова)

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

Содержание образования по учебному предмету «Музыка» предусматривает знакомство с музыкальными культурами народов Европы, Америки, Азии, Африки и определение сходства и различия белорусской музыки с музыкой других народов [1, с.11]. Во втором полугодии 4 класса два урока музыки посвящены изучению особенностей восточной музыки: «Причудливые интонации восточной музыки». Цель уроков заключается в формировании представлений о характерных особенностях музыки народов Азии (по выбору учителя) [2, с.11].

Практические материалы в помощь учителю музыки «Музыкальные путешествия» (IV класс, II полугодие) разработаны в контексте учебно-методического комплекса и включают следующие разделы: «Поурочное планирование», «Литературные эпиграфы», «Нотный материал», «Аудиозаписи музыкальных произведения и песен для уроков», «Иллюстрации и видеоматериалы», фрагмент сценария внеклассной работы и план-конспект урока, дополнительная информация и рекомендуемая литература. Тесты, иллюстрации и видеоматериалы в помощь учителю для составления мультимедийных презентаций составляют приложение №5. Однако отмечено, что данная информация требует дальнейшего совершенствования [3, с.3].

В данном контексте возникла необходимость систематизации материала о наиболее характерных музыкальных инструментах Китая.

Китайские музыкальные инструменты имеют большую историю и являются важной составной частью китайской культуры. Исследования Ван Цзычу посвящены некоторым разновидностям наиболее характерных для Китая древних и современных музыкальных инструментов. В своей работе «Китайские музыкальные инструменты» Ван Цзычу рассказал об их происхождении, развитии, классификации и конструкции.

«Миллионы лет реки Хуанхэ и Янцзы, пересекая расположенный на Дальнем Востоке Китай, как две струны, непрерывно наигрывающие древние и прекрасные мелодии, дали жизнь яркой и многообразной музыкальной культуре, одним из волшебных средств выражения которой стали поражающие своим величием и блеском китайские музыкальные инструменты» - таким поэтическим языком начинается путешествие в мир китайских музыкальных инструментов. Обращает на себя внимание определение понятия «музыкальные инструменты» – приспособление, порождающее звуки, специально изготовленные людьми для музыкальной деятельности [4, с.7].

Нами рассмотрены следующие музыкальные инструменты: *сэ*, *шэн*, *янцин*, *чжэн*, *пипа*.

*Юй* (свирель) и *сэ* (цитра) были самыми распространёнными музыкальными инструментами в эпоху династии Хань. В связи с этим музыку этого периода называли «мелодиями свирели и цитры». В «Шицзине» («Книга песен»), составленном две с половиной тысячи лет назад, содержатся многочисленные упоминания об этом инструменте. *Сэ* представляет собой щипковый струнный инструмент с прямоугольным деревянным корпусом. Как правило, у него было 25 струн, хотя их количество могло варьироваться от 21 до 24. *Сэ* часто использовался для сопровождения пения во время древних увеселительных мероприятий и церемоний. Многочисленные образцы цитры *Сэ* периода, охватывающего эпохи Воюющих царств и династии Хаиь, были найдены на археологических стоянках в провинциях Хэнань, Хубэй и Хунань. Некоторые из этих памятников культуры были извлечены из земли в прекрасном состоянии и выглядели как новые. Изящная цитра, обнаруженная в гробнице №5 в Цаоцзягае (город Даньян, провинция Хубэй), датируется поздним периодом эпохи Вёсен и Осеней (770 - 476 гг. до н.э.) и является самым древним образцом этого музыкального инструмента, найденным на сегодняшний день. Двенадцать цитр эпохи Воюющих царств были обнаружены в гробнице удельного князя И из царства Цзэн. Благодаря их хорошей сохранности можно видеть, что технология изготовления цитр в то время была довольно тонкой. Наиболее типичный образец *сэ* Хань-



ской династии, относящийся к раннему периоду династии Западная Хаиь (202 г. до н.э. - 9 г. н.э.). был найден в Хаиьской гробнице № 1 в Мавандуэе около города Чанша (провинция Хунань) в 1972 году. Этот инструмент имеет прямоугольную форму, 116 см в длину, 25 струн и две секции (верхнюю и нижнюю).

Говоря о современных китайских музыкальных инструментах, следует обратить внимание на следующий факт: в Китае проживают 56 национальностей, у каждой из которых есть свои любимые музыкальные инструменты. Гонги и барабаны бассейна реки Янцзы, популярный на берегах реки Хуанхэ губной орган *шэн*, скрипка *нурин-хур* (с головкой в форме конской головы) из Внутренней Монголии, поперечная флейта *дицзы* с заснеженного высокогорного плато, выдолбленная из тыквы флейта *хулусы* из Юго-Западного Китая внесли свои краски в прекрасную палитру китайских музыкальных инструментов. А струнные и духовые музыкальные инструменты образно называют музыкальными инструментами из шелка и бамбука.

Такое же название – мелодии «шелка и бамбука» – носит инструментальный стиль камерной музыки, зародившийся в районе к югу от Янцзы, включающий провинции Цзянсу, Чжэцзян и город Шанхай. Под «шелком» понимаются шелковые струны разнообразных струнных инструментов, на которых играют в этом жанре, таких как скрипка *эрлу*, лютня пипа, цимбалы *янцинъ* и трехструнная лютня *саньсянь*. Под «бамбуком» - такие духовые инструменты из бамбука, как поперечная флейта *дицзы*, губной орган *шэн* и вертикальная флейта *сяо*. Ударные инструменты, используемые в этом жанре, включают барабаны, трещотки, и латунные колокольчики. Состав ансамблей музыки «шелка и бамбука» является довольно гибким и варьируется в диапазоне от дуэта бамбуковой флейты и *эрху* до оркестра с большим числом разнообразных инструментов. Независимо от количественного состава, выступления таких ансамблей отличает естественность и изящество. Живые и грациозные мелодии музыки «шелка и бамбука» Южного Китая вызывают у людей чувство восхищения и наслаждения.

Цитра *чжэн*, подобно лютне *пипа* и круглой лютне *жуань* является щипковым струнным инструментом с ярко выраженной китайской спецификой, который часто используется в сольных выступлениях. *Чжэн* получил широкое распространение в поздний период эпохи Вёсен и Осеней (770 - 476 гг. до н.э.). Древнейший археологический образец этого инструмента, возраст которого насчитывает примерно 2500 лет, по форме близок к более поздним версиям. Современный *чжэн* состоит из плоского прямоугольного (полого внутри) резонатора, сделанного из образующей боковины рамы и верхней и нижней дек. Струны натянуты вдоль инструмента через ряд установленных по диагонали подставок и прикреплены одним концом к настроочным колкам. Ранняя цитра *чжэн* постепенно трансформировалась в три разновидности - малую, среднюю и большую. Сегодняшний *чжэн*, как правило, имеет 16 струн, настроенных на пятиступенный звукоряд и охватывающих диапазон трех октав. При игре на цитре щипками пальцев правой руки извлекают мелодию из струн, а левой рукой контролируют звучание струн для внесения мелизма. Цитру *чжэн* отличает приятный тембр. Из нее можно извлекать как аккорды, так и мелодию, а также, используя две руки, одновременно воспроизводить шесть звуков разной высоты. Кроме функции сольного инструмента, цитра *чжэн* часто применяется для аккомпанирования пению, танцам и традиционной китайской опере

«Сычуаньский *янцинъ*», также известный под названием «сычуаньский *цинъшу*», является одним из видов песенно-сказительного искусства, который распространен в юго-западной провинции Сычуань. Его история насчитывает около 200 лет. Ансамбль обычно состоит из пяти человек, которые во время исполнения сидят. Музыкальный инструмент *янцинъ* (ударные цимбалы) устанавливаются впереди в центре, барабаны и трещотки в сопровождении *чуаньху* (двухструнная скрипка сычуаньской оперы), занимают позицию справа, а *саньсянь* (трехструнная лютня) с *эрху* (двухструнная скрипка) - слева. Совершенно очевидно, что *янцинъ* является первым инструментом в одноименном сычуаньском песенном сказе. Предшественником *янцинъ*, возможно, был древний ударный струнный инструмент, распространенный на Ближнем Востоке, позднее завезенный в Китай. Традиционный *янцинъ* имеет корпус в форме трапеции или бабочки длиной 90 - 97 см. Металлические струны, натянутые вдоль верхней панели, поддерживаются двумя рядами

мостков, закреплены на штифтах слева и на настроечных колках справа. Существуют три вида этого инструмента - с 8, 10 и 12 струнами. На нем играют, ударяя по струнам двумя бамбуковыми колотушками, извлекая из них чистый мелодичный звук. В современных представлениях сычуаньского сказа под аккомпанемент цимбал используется новый тип этого инструмента - настраиваемый *янцинъ*, который также широко используется в народных инструментальных ансамблях, для сопровождения другим разновидностям песенных сказов и местным операм.

Будь то северный песенный сказ «цзинъюнь дагу», или южные сказания «сучжоуские таньцы» - все песенно-сказительное искусство Китая цюйи имеет одну отличительную черту, которая заключается в том, что ведущий исполнитель-вокалист не только отвечает за повествование, являющееся центром представления, но также играет на главном инструменте. Этот инструмент аккомпанирует вокалу и одновременно используется, чтобы дирижировать другими аккомпанирующими или подпевающими членами ансамбля и тем самым подчинять их художественному руководству ведущего исполнителя. В связи с этим названия этих инструментов, играющих ведущую роль в представлениях, порой служат для обозначения соответствующих разновидностей жанра цюйи. Это относится к цимбалам *янцинъ* в «сычуаньском янцине» и кимвалам *лихуапянь*.

Китайские музыкальные инструменты со своей уходящей в далекое прошлое историей являются бесценным богатством, созданным не только китайским народом, но и всем человечеством. Лютяня *пина*, широко используемая в традиционной китайской музыке, происходит из района Двуречья на Ближнем Востоке и попала в Китай в период династий Хань и Вэй (202 г. до н.э. - 263 г. н.э.). Сегодня *пина* стала одним из наиболее типичных инструментов Китая с большим репертуаром, богатой техникой игры и музыкальными традициями, воплощающими характерные черты китайской культуры.

Китайские музыкальные инструменты также стали средством, стимулировавшим развитие музыкальных инструментов всего остального мира. Язычковый губной орган *иэн*, известный также как «китайский орган», пришел из Китая в Персию по «шелковому пути» много веков назад, позднее распространившись из Персии в Европу. Этот вид многострунного язычкового инструмента, способный производить сложные созвучия, позволяет исполнять волнующие мелодии и проникновенную аккордную музыку. Это было великое изобретение китайского народа. В 1810 году французский мастер Г.Ф. Гренье использовал акустические принципы *иэна* при создании фисгармонии [5, стб. 827]. В 1821 году немецкий музыкальный мастер К.Ф.Л. Бушман на тех же принципах создал губную гармонику, а несколькими годами позже – аккордеон [6, стб. 96]. Китайский *иэн* вписал важную страницу в историю мировой музыки и обогатил мировую сокровищницу музыкальных инструментов.

С образованием КНР в 1949 году традиционная китайская музыка вступила в новый период развития и инноваций. Для адаптации к требованиям новых инструментальных стилей был разработан ряд новых инструментов, в том числе альтовая и басовая модификации скрипки *гэху*, набор барабанов *пайгу* и различные ударные инструменты с определенной высотой тона. Китайские национальные инструменты вышли на мировую сцену полные еще больших, чем прежде, жизненных сил и выразительности.

Список цитированных источников:

1. Образовательный стандарт учебного предмета «Музыка» (I—IV классы) // Музыканое и театральное искусство: проблемы выкладки. – №3. – 2009. – С.10-11.
2. Примерное календарно-тематическое планирование по музыке I-IV кл. // Музыкальное и театральное искусство: проблемы выкладки. – №1. – 2009. – С.3-12.
3. Музыкальные путешествия. IV класс, II полугодие: практические материалы. – Витебск: ГУО «ВО ИРО», 2011. – 71 с.
4. Ван Цзычу. Китайские музыкальные инструменты. Пер. Васильева Н.В.: Министерство культуры КНР, 2005. – 95 с.
5. Ройзман, Л.И. Фисгармония // Музыкальная энциклопедия / Гл. ред. Ю.В.Келдыш. – М.: Советская энциклопедия, 1981. – Т.5. – Стб. 826-828.
6. Благodatov, Г.И. Губная гармоника // Музыкальная энциклопедия / Гл. ред. Ю.В.Келдыш. – М.: Советская энциклопедия, 1974. – Т.2. – Стб. 96-97.

## РАЗВИТИЕ ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ АКТИВНОСТИ НА УРОКАХ МУЗЫКИ

Ли Линь, студентка 6 курса  
(г. Витебск, ВГУ имени П.М. Машерова)

Научный руководитель – Субботняя А.Г., канд. искусствоведения, доцент

Воспитание творческой личности – одна из важнейших задач, стоящих перед школой, а музыкальное искусство, уроки музыки способствуют творческому (креативному) развитию ребенка. По своей удивительной способности вызывать в человеке творческую активность, музыкальное искусство занимает одно из первых мест среди всех многообразных элементов, составляющих сложную систему воспитания человека.

Развитие познавательной активности младших школьников в первую очередь зависит от стимуляции интереса к урокам музыки. Сделать уроки интересными – задача каждого педагога. Поэтому в обучающем процессе с младшими школьниками преподаватели прибегают к различным методикам, используют всевозможные средства (мультимедийные презентации, наглядные пособия, игры, викторины и др.).

Специфика музыкальной деятельности заключается в том, что только овладение языком искусства дает возможность сделать его предметом «личным». На высоком уровне развития музыкально-познавательной деятельности индивидуальное и социальное в ней должны быть идентифицированы посредством овладения музыкальным языком. Задача музыкальной педагогики – сделать этот процесс управляемым, сообразуясь с природой музыкального искусства и уровнем развития учащихся. «Что может сделать педагог?» – пишет А. Шнабель. – «В лучшем случае – открыть дверь. Но ученик должен сам пройти через нее» [1, 138].

Проблема развития музыкально-познавательного интереса учащихся связана с решением следующих основных задач:

- обеспечить наиболее полноценное отражение в сознании учащихся смысла изучаемого предмета (музыки как вида искусства, средства интонационного духовного общения и части художественной культуры человечества) на основе овладения учащимися системой ключевых знаний и умений музыкально-познавательной деятельности, то есть ключевыми предметными компетенциями;
- сформировать познавательную установку музыкального восприятия учащихся, способствуя принятию ими образно-творческих, интерпретаторских, исследовательских целей музыкальной деятельности как личных ценностей.
- постепенно обогащать интонационный музыкальный «словарь» учащихся, расширять их музыкальный опыт, способствуя переживанию ими эмоционально-эстетического удовлетворения от изучаемых произведений и самого процесса деятельности;
- активизировать интонационное художественно-педагогическое общение учащихся с музыкой, учителем и между собой в целях обмена открываемыми нравственно-эстетическими ценностями.

Если эти задачи осознаются и решаются учителем систематически, музыкально-познавательный интерес учащихся развивается естественно и легко с первого класса в силу привлекательности художественной игры и активной творческой деятельности.

Педагогической науке известны стимулы познавательного интереса [2, 21], которые могут быть переосмыслены с позиции педагогики искусства и применены в музыкальном образовании. Если мотив – это внутренний побудитель деятельности, то стимул – внешний побудитель мотива, педагогическое средство воздействия на ситуацию, в которой организуется и разворачивается деятельность учащихся. Как было установлено ранее, стимулирование музыкально-познавательного интереса должно быть комплексным, то есть осуществляться по всем компонентам его смыслообразующей структуры. При подготовке к уроку учитель должен осмысливать каждую художественно-педагогическую ситуацию, привлекая в нее стимулы интереса:

- I. Стимулы интереса в содержании учебного материала;
- II. Стимулы интереса в музыкально-познавательной деятельности;

III. Стимулы интереса в отношениях между участниками учебного процесса.

Для поддержания и развития музыкально-познавательного интереса необходимо включение учащихся в различные виды диалога, проблемно-поисковые ситуации, творческую деятельность по решению разнообразных художественных задач, в выявление и осмысление личностных нравственно-эстетических ценностей. Средством для успешной реализации активной художественно-поисковой и творческой деятельности учащихся является освоение ими системы ключевых ориентировочных музыкальных знаний и умений.

**Формирование интереса обусловлено освоением музыкального языка** как содержательного средства художественной коммуникации, способствующего выражению внутренней, эмоционально-ценностной сферы учащихся. Движущим механизмом этого процесса является управляемое учителем последовательное целеобразование, посредством которого в зону ближайшего развития учащихся вовлекаются все новые необходимые знания и умения, направленные на постижение художественного образа музыкальных произведений в различных видах музыкально-познавательной деятельности. Поэтому художественно и педагогически целесообразная организация развивающей познавательной деятельности на уроке музыки имеет решающее значение для развития интереса учащихся. Характер, тонус, эмоциональный фон, степень самостоятельности и активности деятельности могут быть либо стимулом, либо препятствием появлению музыкально-познавательного интереса [2, 8].

Музыкальная деятельность, стимулирующая проявление сильных и глубоких эмоциональных реакций, дающая простор мыслительной активности, творчеству, пробуждающая самостоятельность учащихся, является сильнейшим источником их музыкально-познавательного интереса.

Урок музыки, как занятие искусством, должен быть явлением эстетическим, художественным и целенаправленным. Поэтому основной стратегией познавательной активности на уроках музыки может быть путь от воспринимаемого произведения к его аналитическому постижению, осознанию закономерностей музыкального искусства через обобщение индивидуального музыкального опыта к пробуждению активного интереса к музыке.

Список цитированных источников:

1. Шнабель, А. Моя жизнь и музыка. Вопросы и ответы / А. Шнабель // Исполнительское искусство зарубежных стран. Вып. 3. – М.: Музыка, 1967. – С.129 – 188.
2. Абдуллин, Э.Б., Николаева, Е.В. Методика музыкального образования : Учебник для студ. высш. пед. учеб. заведений / Под общей редакцией М.И. Ройтерштейна. – М. : Музыка, 2006. – 336 с.

## СОЗДАНИЕ МУЛЬТИМЕДИЙНОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ КОНЦЕРТНОЙ ПРОГРАММЫ МУЖСКОГО ХОРА

**Маринич Д.А.**, студентка 1 курса  
(г. Витебск, ВГУ имени П.М. Машерова)

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

Актуальность концертов, как формы культурно-досуговой деятельности нельзя недооценивать, поскольку популярность концерта чрезвычайно велика. В условиях общекультурного кризиса, воспитание культурной личности, обладающей устойчивой системой ценностных ориентаций, способной сознательно строить свои отношения к природе, обществу, другим людям, самому себе, способной к творческой самореализации во всех сферах деятельности, представляется чрезвычайно важным. И именно концерт является одним из значимых социальных институтов, способствующих культурному развитию и социализации личности.

Концерт, как форма культурной деятельности, в силу своей специфики обладает значительными потенциальными культурно-просветительными и образовательно-воспитательными возможностями. Для того, чтобы грамотно подготовить и провести концерт, необходимо соблюдать определённую последовательность действий [1]. Много-

численные исследования по данному вопросу (Г.М.Галуцкий, Н.П.Гончарова, А.Д.Жарков, С.С.Клитин, И.М.Туманов и др.) позволили выработать алгоритм подготовки и проведения концерта (Табл. 1).

Таблица 1

Алгоритм подготовки и проведения концерта

№	Этап	Суть	Результат
1	Общее планирование	Создание оргкомитета, организационно – постановочной группы, определение формы проведения программы, места и времени	Подробный план подготовки и проведения концерта
2	Творческое планирование	Составление, обсуждение и утверждение концертной программы	Концертная программа
3	Осуществление концертной программы	Определение затрат, необходимых для осуществления задуманного. Непосредственная подготовка концертной программы	Смета расходов Репетиции и т.д.
4	Проведение концертов	Чёткая работа всех участников концерта	Концертное выступление
5	Подведение итогов и анализ результатов	Определение степени достижения цели, выявление принципиальных ошибок и положительных результатов	Портфолио

Наличие концертной программы и сметы расходов позволяет начать непосредственную подготовку программы. Она включает в себя работу с творческим коллективом (подбор исполнителей, проведение рабочих и генеральной репетиций); подготовку сценической площадки и её оформление; подбор и (или) изготовление реквизита и костюмов; звуковое оформление (работа с техническими средствами); работа над видеорядом (использование мультимедийной презентации); рекламная деятельность.

Многочисленные сайты Интернета и учебные пособия уделяют большое внимание методике подготовки и проведения концерта. Однако работе над видеорядом уделяется лишь несколько фраз: «Для усиления образно-эмоционального восприятия необходимо создать видеоряд по теме концерта. Разрабатывается видеоматериал, подготавливается партитура видеоряда с комментариями для видеорежиссера концерта» [2-3].

Однако создание видеоряда требует соблюдения определённых правил. Разработка мультимедийного сопровождения учебно-воспитательного процесса на уроках музыки в общеобразовательной школе осуществляется в соответствии с целями и задачами конкретного урока и подчиняется определённому алгоритму [4]. В процессе создания мультимедийного сопровождения для концертной программы необходимо учитывать особенности концертной деятельности как культурной работы.

Был разработан алгоритм создания мультимедийного сопровождения концертной программы мужского хора, который включает следующие этапы:

- создание творческой группы по разработке мультимедийного сопровождения,
- анализ концертной программы,
- определение структуры мультимедийной презентации,
- уточнение стиля представления концертных номеров,
- поиск и обсуждение фотоматериалов для работы,
- создание мультимедийной презентации,
- проведение генеральной репетиции с последующей рефлексией,
- исправление выявленных недостатков.

Таким образом, было создано мультимедийное сопровождение для концертной программы мужского хора (10 номеров). Для этого было использовано слайды (..... шт.) с текстовым сопровождением (представление названия произведения и его авторов), видами природы, репродукциями картин художников и изображением религиозной символики (рис. 1).

По данным проведённой рефлексии после концерта мужского хора ВГУ имени П.М. Машерова, 22,2% отметили мультимедийную презентацию, как удачное дополнение и сопровождение концертного выступления, например: «Особенно хорошо были подобраны слайды для мультимедийной презентации, которые подчеркивали и раскрывали содержание каждого произведения» (Ольга С.)

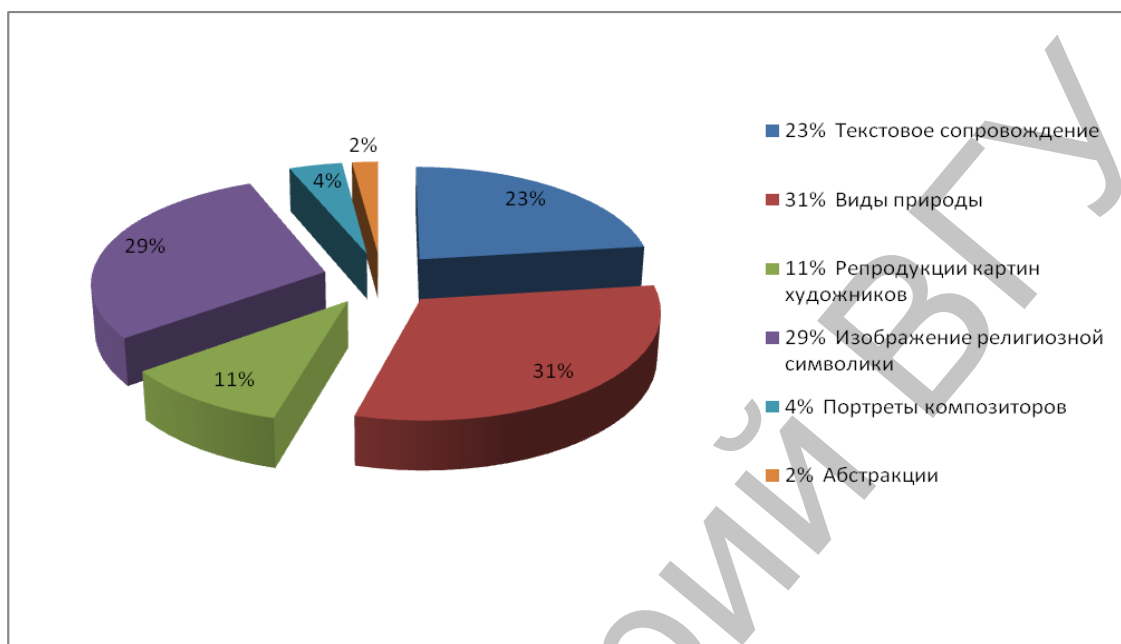


Рис.1. Структура мультимедийного сопровождения концертной программы мужского хора

Список цитированных источников:

1. <http://bibliofond.ru/view.aspx?id=452858>
2. [http://edu.dvgups.ru/METDOC/CGU/SOTS\\_KULT\\_SERVIS/MIR\\_KUL\\_ISS/MET\\_UK/1/frame/2.htm](http://edu.dvgups.ru/METDOC/CGU/SOTS_KULT_SERVIS/MIR_KUL_ISS/MET_UK/1/frame/2.htm)
3. Жарков, А.Д. Технология культурно-досуговой деятельности: Учебное пособие для студентов вузов культуры и искусства. 2-е изд. перераб. И доп. – М.: Изд-во МГУК, ИПО «Профиздат», 2002. – 288 с.
4. Карташёв, С.А., Сусед-Виличинская, Ю.С. Разработка мультимедийного сопровождения учебно-воспитательного процесса на уроках музыки в общеобразовательной школе // Российская школа в международном образовательном пространстве: сб. материалов Международной научно-практич. конф., Белград – Йиссык-Куль – Новы-Сад – Старый Оскол, 15-16 ноября 2011 г. / Старооскольский филиал Белгородского гос-го ун-та; редкол.: В.Антала, Л.В.Бурая, И.Ф.Исаев, Н.К.Дюшеева, М.М.Kalacki, Р.Д.Митић: Изд-во «Оскол-Информ» / СОФ НИУ «БелГУ», 2011. – С.334-337.

## РАЗВИТИЕ ЧУВСТВА РИТМА У СТУДЕНТОВ В ПРОЦЕССЕ МУЗЫКАЛЬНО-РИТМИЧЕСКИХ ЗАНЯТИЙ

**Орлова И.П.**, преподаватель, магистр педагогики

**Ван Сюеин**, студентка 6 курса

(г. Витебск, ВГУ имени П.М. Машерова)

Научный руководитель – Орлова И.П., магистр педагогики

В сложившейся практике музыкального образования до сих пор сохраняется ряд укоренившихся трудностей и нерешенных проблем, существенно снижающих значимость обучения музыкальному искусству в культурной жизни общества, в том числе в профессиональной подготовке будущих учителей начальной школы. Одна из наиболее существенных проблем – пути, средства и методы постижения ритмического начала, многообразных ритмических факторов в восприятии и исполнении музыки. Функциональная значимость ритма, как основополагающего «энергоносителя» музыкальной дея-

тельности, в его стремлении раскрыть и субъективно пережить художественную содержательность музыкального произведения.

Как показала практика подготовки специалистов начальной школы на педагогическом факультете ВГУ имени П.М.Машерова, среди музыкально-образовательных дисциплин, пронизывающих все уровни и этапы подготовки будущих специалистов, нет специального предмета, нацеленного на взаимосвязанное постижение структурной и содержательной сторон ритмических компонентов музыкальной речи – метра, размера, ритмического рисунка, темпа. Например, в процессе специальной учебной дисциплины (на 1-ом курсе) «Практикум по музыке», где формируются начальные навыки исполнительского мастерства и освоения музыкальных произведений, а также позже (на 3-ьем курсе) при изучении «Методики музыкального воспитания», где основное внимание уделяется способам и средствам ознакомления детей со средствами музыкальной выразительности.

Кроме названных дисциплин, на наш взгляд, важную роль в решении затронутой нами проблемы играет дисциплина по выбору студентов, к сожалению ещё не приобретающая статус обязательного, как в профессиональном, так и в общем музыкальном образовании, «Музыкально-ритмическое воспитание». Изучается она на протяжении всего 1 курса студентами специальности «Начальное образование» (заочная форма обучения) и специальности «Начальное образование» с дополнительной специальностью «Дошкольное образование» (дневная форма обучения).

В основу музыкально-ритмического воспитания студентов заложено развитие музыкальности в целом и чувства ритма в частности путем восприятия музыки и эмоционального отклика на неё посредством двигательной реакции тела. Формированию чувства ритма у детей дошкольного и младшего школьного возраста в музыкальной педагогике уделено немало внимания, т.к. принято считать, что это благоприятный период для развития и наиболее важная и сложная из задач. А вот развитию чувства ритма у студентов уделено недостаточно внимания.

Время учебы в вузе совпадает со вторым периодом юности или первым периодом зрелости, который отличается сложностью становления личностных черт. Студент в возрасте 18-20 лет — это личность в период наиболее активного развития нравственных и эстетических чувств, становления и стабилизации характера и, что особенно важно, овладения полным комплексом социальных ролей взрослого человека: гражданских, профессионально-трудовых и др. Студенческий возраст характерен и тем, что в этот период достигаются многие оптимумы развития интеллектуальных и физических сил.

Проблема музыкального ритма разработана многоаспектно в трудах отечественных и зарубежных ученых (Б.В. Асафьева, Г. Э. Конюса, К. Г. Мостраса, Н. А. Гарбузова, А.Л.Островского, И.В.Способина, Л.А.Мазеля, В.А.Цуккермана, Е.В.Назайкинского, В.Н.Холоповой, Ю.Г.Кона, Э.Жака-Далькроза, К.Штокхаузена, К. Орфа и других). Развитию музыкальных способностей ребенка посвятили свои работы ученые в области музыкальной педагогики: Ю.Б.Абдуллин, Л.Г.Арчажникова, Э.Б.Алиев, О.А.Апраксина, С.В.Битус, В.Ю.Григорьев, В.И.Петрушин, Г.П.Стулова, О.П.Радынова, Г.М.Цыпин и др. Систему развития музыкально-ритмических движений одним из первых разработал швейцарский музыкант-исследователь и педагог-практик, профессор Женевской консерватории, пианист и композитор Эмиль Жак-Далькроз. Кроме этого научные исследования данной проблемы проводили А.В.Кенеман, Н.А.Ветлугина, А.Н.Зими́на. В личностных качествах человека музыкальные способности играют важную роль. Развитые способности позволяют человеку с максимальной отдачей реализовать свой потенциал, согласованно и гармонично взаимодействуя с окружающим миром.

Чувство музыкального ритма — это комплексная музыкальная способность, включающая в себя восприятие, понимание, исполнение, созидание ритмической стороны музыкальных образов. Чувство ритма является одной из ведущих музыкальных способностей, необходимых не только в профессиональной музыкальной деятельности (игре на музыкальных инструментах, хореографии и др.), но и в повседневной жизни человека, в т.ч. педагога. Чувство ритма — чувственное отношение, переживание ритмической стороны музыки.

Психолог Б.М.Теплов утверждал, что чувство ритма является одним из двух главных составляющих (включая ладовое чувство), которое определяет степень эмоциональной отзывчивости на музыку, а это, в свою очередь свидетельствует о развитости музыкальности в целом. Развитое чувство ритма позволяет точно воспринимать и воспроизводить звуки, импульсы, организованные между собой временем звучания. Связь музыкального ритма с физиологическими жизненными процессами делает музыку приближенной к жизни.

Важным в нашем исследовании является тезис, что *неразвивающихся способностей в природе не существует* и существовать не может (Б.М.Теплов), отсюда следует, что чувство музыкального ритма развиваемо. Другой вопрос, в какой степени это можно развить, и каковы пределы эффективности педагогической реализации.

Ритм в музыке – категория не только времяизмерительная, но и несет в себе эмоционально-выразительную и художественно-смысловую нагрузку. Подбор художественно-смыслового музыкального материала и эмоционально-выразительное его воспроизведение (исполнение) создает естественные предпосылки для воспитания и развития музыкально-ритмического чувства, понимаемого как способность активно переживать (отражать в движении) музыку и вследствие этого тонко чувствовать эмоциональную выразительность временного хода музыкального движения.

Чувство ритма подразумевает ощущение скорости музыкального движения, равномерной ритмической пульсации, циклического чередования сильных и слабых долей. На основании этого, исследователями определены три главных структурных элемента, образующих чувство ритма — *темп, акцент, соотношение длительностей во времени*, которые выступают некоей временной канвой, на которую накладывается ритмический рисунок.

Кроме вышеназванного, чувство музыкального ритма характеризуется двигательнo-моторной особенностью. Специальными исследованиями доказано, что ритмическое переживание музыки всегда сопровождается теми или иными двигательными реакциями. Иными словами, музыкально-ритмическое переживание человека, так или иначе, опосредуется его мышечным чувством. Э.Жак-Далькроз указывал, что без теменных ощущений ритма не может быть воспринят ритм музыкальный. В образовании и развитии чувства ритма участвует все наше тело, музыкально-ритмическая деятельность нравится студентам, привлекает их своей эмоциональностью и возможностью активно выразить чувства.

Результат ритмического развития характеризуется количественными и качественными параметрами изменениями. *Количественные* изменения определяются в том, что студент овладевает ощущением времени, ощущением пространства, ощущением точности мышечных усилий. *Качественные* – дают о себе знать в красоте, выразительности, ритмичности движений, в понимании красоты музыки. Движения могут быть различными – от гибкого нисходящего движения руки до имитации игры на музыкальных инструментах в характере музыки; от покачивания корпусом до радостного танца; от легкого шага до хоровода.

Судить о качестве и уровне развития чувства ритма у студентов можно по следующим характеристикам:

а) качество выполнения собственно музыкально-ритмических заданий: своевременность смены направления, формы движения в соответствии с построением произведения; точность и выразительность передачи в движениях простейших ритмических рисунков, сильных долей метра, акцентов, равномерности пульсация: изменение темпа движения согласно с темповыми оттенками в музыке.

б) качество выполнения движений, как средств музыкально-ритмического воплощения: выразительность образного воплощения в музыкальных играх; изящество основных и плясовых движений; самостоятельность, оригинальность способов творческих действий при импровизации движений.

Обнаружено своеобразие, существенное для развития чувства ритма на музыкально-ритмических занятиях. Это соотношение чисто музыкально-ритмических способностей и способностей в области движения. Обычно между ними устанавливаются гармоничные связи. Очевидно, это обусловлено моторной природой чувства музыкального ритма. Однако встречаются случаи несовпадения уровня развития чувства музыкального



ритма и выразительного движения. Последнее имеет свои дополнительные ресурсы, от которых также зависит его успех или неудача. Художественные качества – грациозность движений, их образность, овладение произвольными действиями, удачное сочетание тормозящих и активизирующих процессов – сочетание всех этих явлений вносит свои коррективы в качество движения.

По результатам изучения развития чувства ритма у студентов, на занятиях по музыкально-ритмическому воспитанию предлагались задания следующих направлений: *развитие чувства метроритма* (от воспроизведения рисунка с постоянно повторяющимся ритмом к более разнообразным его сочетаниям; от передачи в движениях сильной доли такта в условиях его яркого выражения; от равномерной метрической пульсации (ходьба, бег) к метрической пульсации с темповыми изменениями; от выполнения равномерно повторяющихся акцентов к их неравномерному распределению по ходу развития музыкальных образов); и *развитие чувства ритма* усложняется при воспроизведении его в движении согласно аналогичным темповым изменениям в музыке (движение в одном темпе; смена медленного на быстрый и наоборот; постепенное ускорение и замедление; воспроизведение заданного темпа по представлению (звучание музыки прекращается, студенты продолжают двигаться без нее в том же темпе)).

Необходимо отметить ещё одно из направлений работы в процессе развития чувства ритма у студентов – это идеомоторные акты. Под идеомоторным актом понимается автоматические, очень незначительные по объёму движения, которые человек производит бессознательно, когда он выполняет их мысленно. Как показала практика, в содержание занятий по музыкально-ритмическому воспитанию необходимо вводить мысленные упражнения – представления, воображение реальных движений. Причем, если предварительно было реально проделано достаточное количество этих упражнений, то есть при активном участии всех необходимых мышц, то при воображаемом движении данная группа мышц также приходит в состояние возбуждения.

Таким образом, несмотря на так называемый «не сензитивный» возраст для развития чувства ритма – окончание периода юности или начала периода зрелости, чувство ритма у студентов можно и нужно развивать. Комфортно это делать на занятиях по музыкально-ритмическому воспитанию (курс по выбору студентов). Это обусловлено несколькими факторами: занятия по музыкально-ритмическому воспитанию «открывают» (1 курс 1 семестр) процесс музыкального образования у студентов немusикальных специальностей; занятия «пронизаны» музыкой; на занятиях развиваются музыкально-ритмические и двигательные способности как единая ритмо-двигательная способность; в содержание занятий логично включаются различные способы, приемы и упражнения на развитие способности эмоционально переживать «музыкальное движение» в тесной взаимосвязи с точностью воспроизводить ритмическую организацию звуков через собственное движение.

## **ВЗАИМОСВЯЗЬ ДИСЦИПЛИН «ПРАКТИКУМ ПО МУЗЫКЕ», «ВОКАЛ» И «ДИРИЖИРОВАНИЕ» В ПРОЦЕССЕ ВОСПИТАНИЯ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ МУЗЫКИ**

**Оруп Т.В.**, преподаватель

**Брехун Н.В.**, студентка 3 курса

(г. Витебск, ВГУ имени П.М. Машерова)

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

Воспитание будущего учителя музыки – сложный, многогранный процесс, в котором задействованы теоретические и практические дисциплины. Проблеме подготовки учителей музыки в начальной школе посвящены исследования Гришанович Н.Н., Ковалива В.В., Королёвой Т.П., Поляковой Е.С., Латыша Н.И., Юркевич В.Д. и др. В программу обучения студентов – будущих учителей музыки включены такие дисциплины, как вокал, основной музыкальный инструмент, дирижирование, история музыки, теория и методика музыкального воспитания и другие. За время обучения в высшем учебном заведении студенты слушают лекции, выступают на семинарах, пишут курсовые и диплом-

ные работы, показывают свои умения на практических занятиях, и педагогической практике в школе.

Дирижирование выполняет не только специфические задачи обучения дирижерскому искусству, но и наряду с другими дисциплинами решает задачи по овладению студентами педагогическим мастерством, способствует воспитанию целеустремленности, высокой гражданской позиции, умению управлять творческим коллективом [1].

Эта дисциплина строится на последовательном изучении основных разделов: теоретического – «Хороведение», и практического – «Дирижирование».

Теоретические занятия проводятся, как правило, на основе иллюстративного материала: графическое изображение структуры жеста, дирижерских схем; нотные примеры из школьно-песенного репертуара, хоровая музыка в аудиозаписи и на компакт-дисках.

На практических занятиях студенты приобретают начальные навыки дирижирования на основе «живого» звучания вокального ансамбля, созданного из учеников класса, где проходит практика. Репертуар такого ансамбля может быть одноголосным, но обязательно разнообразным по характеру, темпу, звуковедению и метро-ритмической основе.

Вокал – одна из специальных дисциплин, которая обеспечивает профессиональную подготовку учителя музыки. В этом курсе органично сочетаются как практические навыки пения, так и теоретические знания в области вокальной методики, техническая и художественно-исполнительская направленность занятий, поскольку современному учителю музыки необходимо быть готовым к сочетанию исполнительского и педагогического аспектов в вокальной работе со школьниками, к музыкально-просветительской деятельности [2].

Исполняя песню из школьного репертуара, студент-вокалист испытывает на себе все трудности вокальной работы. Он должен разработать пути и методы преодоления возникших трудностей, чтобы в работе с учащимися использовать накопленный опыт.

Пение в хоре подчиняется другим правилам. Здесь необходима гибкая работа не только голоса, но и слуха, постоянный контроль за ансамблевым звучанием. Эти правила важно соблюдать на уроках музыки, где класс превращается в хоровой коллектив. Большое значение для учителя музыки имеет не только знание школьного репертуара, но и умение заинтересовать им учащихся. Эта работа должна начинаться в период обучения студента в ВУЗе.

К сожалению, учебно-методическое обеспечение предмета «Музыка» ограничивается учебником, хрестоматией, учебно-методическим пособием и тетрадью самооценки [3-5], но не для всех классов. Кроме того, в данном учебно-методическом обеспечении отсутствуют необходимые биографические сведения о композиторах и авторах поэтического текста и другая информация для создания полного представления об изучаемом музыкальном произведении.

Выявленное противоречие было частично решено в процессе изучения дисциплины «Практикум по музыке». Это – одна из дисциплин, обеспечивающих подготовку будущих специалистов в области начального образования. Целью изучения данной дисциплины является общекультурное и музыкальное развитие будущих учителей начальных классов, воспитание музыкально-эстетического вкуса, развитие музыкальных, коммуникативных и творческих способностей студентов, в формирование их педагогической компетентности, формирование у них музыкальной культуры, необходимой для учебной и воспитательной работы среди младших школьников [6].

В 2011-2012 учебном году на занятиях «Практикум по музыке», осуществлявшихся в групповой форме, студентами была проведена работа по поиску, анализу и систематизации учебных материалов по музыке (2 класс, первое полугодие). За каждым из студентов было закреплено конкретное музыкальное произведение (песня, пьеса, танец и т.д.), включенное в учебную программу. Студенты должны были найти ноты, аудио- или видеозапись выбранного музыкального произведения, а также биографические сведения о композиторе и поэте, их портреты. Полученный материал следовало адаптировать для учащихся вторых классов.

На практических занятиях собранный материал обсуждался и анализировался, определялись недостатки и достоинства проделанной работы. Каждый студент анализировал, с какими трудностями он встретился в процессе поиска, и какие меры принял для

их устранения. Для получения качественного результата был использован разработанный алгоритм изучения школьного репертуара:

1. Поиск и систематизация информации о музыкальном произведении или песне (текстовый документ, ноты, аудио- или видеозаписи);
2. Поиск и систематизация информации об авторах и исполнителях музыкального произведения (текстовый документ, фотографии, аудио- или видеозаписи);
3. Создание словаря понятий в контексте методических рекомендаций для слушания музыки или разучивания песни.
4. Разработка и апробация творческих заданий [7, с.371].

После завершения данной работы была проведена рефлексия и сделаны следующие выводы:

- поисково-исследовательская работа очень важна и необходима, т.к. способствует созданию методического материала для работы; расширяет кругозор и реализует возможность самореализации студента;
- собранная информация о композиторах, поэтах и их произведениях, а также иллюстративный материал может помочь в проведении урока музыки и внеклассных мероприятий.

Использование систематизированного учебно-методического материала в учебном процессе осуществлялось на дисциплинах «Вокал» и «Дирижирование» студентами специальности «Музыкальное искусство» (дневная и заочная формы обучения).

Следует отметить, что дирижирование, как учебная дисциплина, помогает студентам вникнуть в суть исполняемого произведения из школьного репертуара, а также узнать о композиторе и его эпохе, авторе литературного текста. Кроме того, студенту необходимо овладеть искусством исполнительской интерпретации; развить музыкальные способности (слух, память, чувство метроритма, артистизм) и умело воспользоваться этим впоследствии при работе с детскими коллективами разных видов и возрастов.

Вокальная работа над школьным репертуаром предусматривает умение использовать тембр голоса, приемы дыхания; грамотную работу над артикуляцией и дикцией для эффективного звучания исполняемого произведения. Знакомясь и изучая школьный репертуар, студенты применяют разнообразные методики работы с детским голосом и особенностями его развития. Таким образом, много времени уходит на специальную подготовку по данным предметам и на поисково-исследовательскую работу в направлении создания учебно-методического обеспечения её недостаточно.

Результаты, полученные в процессе учебной деятельности будущих учителей начальной школы («Практикум по музыке»), плодотворно используются на занятиях по дисциплинам «Вокал» и «Дирижирование» студентами специальности «Музыкальное искусство».

#### Список цитированных источников:

1. Дирижирование: учебная программа для высших учебных заведений по спец. 1-03 01 02 Музыкальное искусство. Регистр. № ТД-А.150/тип. – Минск, 2008.
2. Вокал: учебная программа для высших учебных заведений по спец. 1-03 01 02 Музыкальное искусство. Регистр. № ТД-А.133/тип. – Минск, 2008.
3. Гуляева А.Р. Музыка: вучэб. дапам. для 3-га кл. агульнаадуц. устаноў з беларус. і рус. мовамі навучання: для работы ў кл. / А.Р.Гуляева, М.Б.Гарбунова, І.В.Яшчэўская-Калёсак. – Мінск: Маст.літ., 2008. – 135 с.
4. Гуляева, Е.Г. Музыка в 3 классе: учебно-метод. пособие для учителя общеобразоват. учреждений с белорус. и рус. яз. обучения / Е.Г.Гуляева, В.И.Гуляев. – Минск: Вышш.шк., 2010. – 40 с.
5. Гуляева, Е.Г. Музыка : 3 класс: тетрадь самооценки: пособие для учащихся учреждений общего среднего образования с русским языком обучения / Е.Г.Гуляева. – Минск: Зорны Верасок, 2011. – 48 с.
6. Практикум по музыке: учебная программа для высших учебных заведений по спец. 1-01 02 01 Начальное образование. Регистр. № ТД-А.127/тип. – Минск, 2008.
7. Сусед-Виличинская, Ю.С. Общекультурное и музыкальное развитие будущих учителей начальных классов в процессе освоения дисциплины «Практикум по музыке» // Подготовка учителя начальных классов: проблемы и перспективы: материалы Междунар. науч.-практ. конф., г.Минск, 24 нояб. 2011 г. / Бел. гос. ун-т им. М.Танка; редкол. Н.В.Жданович, О.В.Азарко, В.Г. Игнатович и др. – Минск, БГПУ, 2012. - С. 371-373.

## ОРГАНИЗАЦИОННЫЕ ОСНОВЫ ФУНКЦИОНИРОВАНИЯ ДЕТСКОГО ВОКАЛЬНОГО КОЛЛЕКТИВА

**Писаренко М.Г.**, студент 2 курса  
(г. Витебск, ВГУ имени П.М. Машерова)  
Научный руководитель – Доморацкий В.А., доцент

Общеизвестно, музыка, в том числе и пение, в современном мире - это не только предмет развлечения, но и могучее средство воспитания и самосовершенствования личности. Однако, в наше время большинство школьников, не посещающие детские музыкальные школы или школы-студии хорового и церковного пения, имеющие только один урок музыки в неделю в общеобразовательной школе, практически предоставлены сами себе и предпочитают получать информацию из средств массового вещания, где в основном звучит легкая музыка. Начиная с пятого класса, учащиеся чаще всего вообще лишены музыкального воспитания в школе и вынуждены общаться между собой на улице или в кружках при центрах внешкольной работы. В этой ситуации подросткам просто необходим добрый и умный взрослый наставник, способный учесть их интересы, объединив в коллектив. Проблема воспитания подрастающего поколения всегда была краеугольным камнем педагогики и психологии. Наиболее трудным возрастом, и в плане физиологии, психологии и соответственно педагогики, является, так называемый, подростковый возраст (от 10 до 18 лет).

Опираясь на огромный интерес подростков к эстрадной музыке и, особенно к песенному эстраднему жанру, педагогам необходимо формировать их музыкальный вкус на примерах высокохудожественных произведений в рамках данного жанра; совершенствовать их исполнительские способности на основе работы по постановке голоса и развитию слуха учащихся; стимулировать их творческую активность, инициативу в поисках интерпретации исполняемых произведений, самостоятельность, потребность в общении с музыкой других жанров (народной и классической). Для этого, учитывая увлечения подростков, нужно привлекать их к занятиям в эстрадных коллективах, имеющих современное электронное оборудование, где под руководством опытного педагога открываются новые возможности для совершенствования творческой активности, обучения школьников пению, а также дальнейшего развития музыкального вкуса и потребности в общении с высокой музыкой.

Различные стороны проблемы обучения пению детей и подростков рассматривались многими исследователями: О.А. Апраксиной (1983), Алиевым Ю.Б.(2000), В.А.Багадуриным (1953), В.В. Емельяновым (2000), Е.М.Малининой (1967), Т.Н.Овчинниковой (1968), Н.Д.Орловой (1971), С.Н.Ржевским (1956), Е.А.Рудаковым (1965), Г.П.Стуловой (1992) и др. Первые комплексные исследования детского певческого голоса и эффективности методов вокальной работы с детьми, были произведены Е.М.Мажениной, Р.И.Гиммельфарбом, И.И.Левидовым. Однако в данных работах недостаточно отражены вопросы организации и формирования детского эстрадного коллектива.

На наш взгляд, создание детского вокального ансамбля начинается с прослушивания желающих. Результаты прослушивания должны быть зафиксированы в специально заведенном журнале. При прослушивании следует определить качество голоса (тип, диапазон), проверить уровень музыкального слуха, чувства ритма, музыкальной памяти, а также выяснить музыкальную подготовку: знание нотной грамоты, владение каким-либо музыкальным инструментом, опыт пения в ансамбле.

Наиболее сложной частью работы руководителя вокального коллектива является создание творческого коллектива. В этом коллективе одна из главных задач — воспитание уважительных отношений между его участниками, потребности к совместному общению, целью которого является ансамблевое пение. На всех стадиях развития коллектив сплачивает традиции - устойчивые формы коллективной жизни, которые эмоционально воплощают нормы, обычаи и желания членов коллектива. Традиции помогают вырабатывать общие нормы поведения, развивают коллективные переживания, украшают жизнь. В детском вокальном эстрадном коллективе такими традициями являются репетиции, сов-

местные концертные выступления, участия в фестивалях и конкурсах, творческие встречи с профессиональными представителями жанра популярной музыки.

Создание спаянного дружной и любовью к пению коллектива невозможно без глубокого уважения и даже расположения его участников к своему руководителю. Руководитель должен внимательно относиться к каждому участнику ансамбля, знать его сильные стороны, трудности, проблемы и заботы, уметь добрым советом и конкретным делом помочь членам коллектива, быть им настоящим товарищем. В задачу руководителя детского ансамбля входит не только обучение его участников правильным вокально-певческим навыкам, развитие музыкальности, но и воспитание у них хорошего художественного вкуса, высокой духовности, любви к хорошему искусству.

Основное репетиционное время следует отводить работе над репертуаром. В целом, репетиции условно можно подразделить на две группы: рабочие репетиции и репетиции перед концертом. Организация рабочей репетиции определяется степенью сложности репертуара, состоянием его освоения на данный момент. На рабочей репетиции детям предлагаются различные вокальные упражнения, работа над звукообразованием, исполнительским мастерством, осуществляется разучивание и исполнение разнохарактерных песен. Содержание двух-трёх репетиций перед концертом ансамбля должны включать, главным образом, репертуар, который будет исполнен в концерте. Руководителю коллектива всегда следует помнить, что педагогические аспекты в работе над репертуаром не следует отрывать от художественно-выразительного начала. На начальной стадии освоения произведения преобладают педагогический и технологический процессы, на заключительной – процесс художественно-выразительный. На любом этапе работы над произведением руководитель должен ясно и чётко формулировать задачи, стоящие перед детьми. Нельзя повторять с коллективом отдельный эпизод или произведение в целом, не объяснив, какие цели и задачи решаются в процессе этого повторения.

Пение в эстетическом воспитание детей всегда имеет позитивное начало. Это отмечалось видными деятелями культуры, философами, мыслителями всех времён и стран. В Беларуси идея первичности, т.е. основополагающей роли ансамблевого пения, заключается в самобытном складе отечественной музыкальной культуры, культуры по преимуществу вокальной. Поддержание лучших отечественных традиций вокально-ансамблевого исполнительства всегда обусловлено школьным обучением, так как именно в школах на самом раннем образовательном уровне детей существует возможность целенаправленного вокального воспитания с одновременным решением задач музыкально-эстетического развития.

Список цитированных источников:

1. Булатова, Е.А. Музыкально-эстетическое образование в социокультурном развитии личности / Е.А. Булатова. – Екатеринбург, 2001. – 145с.
2. Бычков, Ю.Н. Проблемы детского музыкального воспитания / Ю.Н. Бычков. – М.: РАМ им. Гнесеных, 1994. – Вып. 131. – 120с.

## **ДЕТСКИЕ ПЕСНИ ВИТЕБСКОГО КОМПОЗИТОРА Я.Е. КОСОЛАПОВА**

**Сусед-Виличинская Ю.С.**, канд. пед. наук, доцент  
(г. Витебск, ВГУ имени П.М. Машерова)

Яков Егорович Косолапов родился в городе Орша Витебской области, закончил Белорусскую государственную консерваторию, работал в Витебском музыкальном училище (преподаватель теоретических дисциплин) и детской музыкальной школе №1 (руководитель кружка композиции), композитор, член Союза композиторов СССР, член правления Союза композиторов БССР. Композиторское творчество Я.Е.Косолапова достигло наибольшей активности в конце 60-х годов XX века. Им были созданы вокально-симфонические и оркестровые сочинения, камерная музыка, для которых характерно светлое оптимистическое настроение, лиризм и гражданское звучание. Особенности стиля композитора является связь с белорусским песенно-танцевальным фольклором и авторской песней. Большой интерес Яков Егорович проявлял к музыкальному фольклору

Витебщины. Композитором был создан цикл обработок народных песен «Оршанский венец», записанных с голоса матери [1].

Для детей Яков Егорович написал много песен. Песня «Коричневый орех» (сл. Л.Кондрашенко) получила признание на Республиканском конкурсе на лучшую песню для детей, посвящённом 50-летию Великого Октября (поощрительная премия). Жюри конкурса возглавлял народный артист СССР Е.К.Тикоцкий. Все песни, отмеченные на конкурсе премиями были включены в сборник для хоровых коллективов школ и внешкольных учреждений (1968).

«Песня весёлых мастеров» и «Юные Галилеи» (сл. В.Кучинского), «Аллочка пишет» (сл. М.Боборико) написаны на слова витебских авторов. Владимир Кучинский – физик, учитель, учёный, оставивший в наследство научные доклады, тезисы с инновационными идеями и проектами, учебники, монографии и стихи [2]. Маина Боборико работала в Витебском областном комитете по телевидению и радиовещанию старшим редактором, возглавляла редакцию программ для детей и юношества. В издательстве «Мастацкая літаратура» начала издавать книги для детей. Член Союза журналистов СССР и БССР, член Союза писателей Беларуси.

В 1975 году Яковом Егоровичем были написаны песни «Мальчиши» (сл. А.Шахова), «Песня пра Зіну Партнову» (сл. Ю.Докторова) [3, с. 22-26], «Слонишка-врунишка» (сл. Э.Мошковой и Я.Косолапова), «Трубачи» (сл. В. Орлова), «Снежная баба едзе на пенсію» (сл.В.Витки), «Сняжынкi-смяшынкi» (сл.И.Муравейки), «Паровоз и паровозова песня» (сл.А.Вольского).

1976 год ознаменовался появлением песни «Сяброўкі» (сл.В.Витки), 1977 год – песен «Я лічу» (сл. И.Муравейки), «Возеро» (сл. М.Богдановича), «Савецкай арміі салдат» (сл. К.Камейша).

В 1979 году написаны песни «Лясны паход» (сл. С.Шушкевича) [4, с. 26-30], «С новыми пятёрками» (сл. В.Зуёнка). А буквально за год до смерти композитора, в 1981 году, появилась песня для детского хора с фортепиано «Вясёлка над плёсам» (сл. А.Пысина).

Среди детских песен Я.Е.Косолапова – «Песня о дружинном знамени» (сл. Е.Благининой) [5, с. 33-35], «Дорогами отцов» (сл. Я.Косолапова), «Песня аб Веры Харужай» (сл. Ю.Докторова), «Добры дзень, наша школа» (сл. Г.Нехая).

Особую нежность Яков Егорович испытывал к трём городам: Витебску, Орше и Полоцку. Песни «Родны горад» (сл. Г.Бородулина, П.Бровки, Г.Буравкина), «Родные места» (сл.В.Харитоновна), «Полацкая лірычная» (сл. В.Лукшы) это подтверждают. Кстати, эти песни могут исполнять и школьники.

Особое место в творчестве Я.Е.Косолапова можно отнести песням-колыбельным, но не от имени матери, а от имени отца, мужчины: «Колыбельная» (сл. А.Гогиашвили), «Ты будешь мужчиной» (сл. В.Харитоновна).

Однако музыкально-педагогическая система работы со школьниками и детские песни Я.Е.Косолапова не получили достаточного освещения и распространения среди педагогической общественности Витебской области в связи с низким уровнем информированности. Тем не менее, попытки систематизации педагогического наследия и анализа некоторых произведений Я.Е.Косолапова были осуществлены автором данной статьи во время обучения в Минском институте культуры (1982-1986 г.) в рамках студенческой научной деятельности<sup>2</sup> и в последующей педагогической деятельности в ГУО «Гимназия №1 г.Витебска» [6].

Изучение и популяризация творческого и педагогического наследия Я.Е. Косолапова осуществляется в рамках музыкально-педагогического проекта «Витебский композитор Я.Е.Косолапов» (студенты III-IV курсов, специальность «Музыкальное искусство», заочная форма обучения).

Список цитированных источников:

1. Сусед-Вілічынская Ю.С. Якаў Касалапаў: нацыянальнае адраджэнне. – Віцебск, 1994. – 40 с.
2. Кучинский, В.И. Лирика от физика. – Витебск, 2009. – 212 с.

<sup>2</sup> Диплом Лауреата Республиканского конкурса 1985/1986 учебного года на лучшую научную работу студентов по естественным, техническим и гуманитарным наукам

3. Школьные годы. Сборник песен и хоров белорусских композиторов для детской художественной самодеятельности. – Минск: Беларусь, 1980. – 43 с.
4. Школьныя гады. – Мінск, Беларусь, 1981. – 48 с.
5. Піянерскія песні школьнай мастацкай самадзейнасці. – Мінск, Беларусь, 1973. – 40 с.
6. Сусед-Вілічынская Ю.С. Так нараджаецца песня // Народная асвета. – 1993. - №10. – С.69-72.

## ОСОБЕННОСТИ ПЛАНИРОВАНИЯ УРОКОВ МУЗЫКИ В МЛАДШЕЙ ШКОЛЕ

Тана, студентка 6 курса

(г. Витебск, ВГУ имени П.М. Машерова)

Научный руководитель – Субботняя А.Г., канд. искусствоведения, доцент

Актуальность проблемы планирования урока музыки требует тщательной подготовки каждого урока музыки. Изучая школьные предметы, учащиеся серьезно относятся, прежде всего, к точным и гуманитарным наукам, оставляя урокам музыки второстепенное значение. Вследствие этого задача учителя музыки в несколько раз сложнее, чем у учителей других предметов – сделать уроки музыки цельными, интересными, творческими, тщательно спланировав свою педагогическую деятельность на занятиях. В данной статье мы приводим классификацию уроков музыки.

Среди предметов эстетического цикла в начальной школе все более значительное место занимает музыка. Урок музыки – неосъемлемая часть общей системы обучения, он призван развивать детей эмоционально творчески, обогащать их художественные впечатления, а также сформировать личность ребенка [2, 24].

Решение задач музыкального воспитания школьников требует от учителя тщательного планирования работы. Начинающие учителя нередко полагают, что для работы важно иметь музыкальный материал, программу, методические пособия, и мало кого интересует и мало задумываются, как их лучше использовать. Однако реализовать воспитательные, образовательные и развивающие возможности музыкального материала на занятиях при существующем дефиците времени, организовать плодотворное сотрудничество учителя и класса оказывается труднее всего.

Из различных видов учебной деятельности в каждом случае избираются наиболее необходимые, и все они связываются в единый тематический узел. Отдельные произведения, комментарии и вопросы учителя, ответы учащихся подчиняются основной теме, как общей закономерности, объединяющей все частные случаи. Таким образом, урок перестает распадаться на мало, а то и вовсе несвязанные друг с другом составные части. Какие-либо членения урока, связанные с рабочим планом его проведения, могут существовать лишь в сознании учителя, но ни в коем случае не в сознании учащихся. Для них урок музыки всегда должен быть целостным, объединяющим все входящие в него элементы в единое понятие: музыка, музыкальное искусство.

Специфика содержания музыкальных занятий обуславливает структуру уроков музыки. Сочетая в себе различные виды деятельности, любой урок музыки носит комбинированный (смешанный) характер, в связи, с чем уроки музыки можно считать в большой или меньшей степени комбинированными (смешанными).

Тем не менее, уроки музыки имеют свою **классификацию**. В соответствии с тематическим построением программы, в зависимости от того, какую функцию в усвоении темы играет урок, можно выделить *три основных типа построения уроков музыки*:

1. Урок введения в тему – основным признаком является усвоение учащимися нового ключевого знания о музыкальном искусстве. Уроки этого типа играют решающую роль в усвоении всего тематического содержания программы. Ведущим методом урока этого типа является метод музыкальных обобщений; усвоение обобщенных знаний в музыкальном искусстве происходит на основе восприятия конкретных музыкальных произведений. Наиболее типичным способом введения учащихся в тему являются поисковые, проблемные ситуации, в ходе которых школьники сами приходят к «самостоятельному обобщению».

2. Урок углубления и закрепления темы – связан с появлением новых граней изучаемого ключевого знания. Именно на таких уроках школьники учатся применять усвоенное ключевое знание в процессе восприятия незнакомого произведения. Здесь метод музыкальных обобщений сужается, а важную роль приобретает метод проявления знаний в процессе музицирования, т.к. происходит конкретизация обобщенного музыкального знания.

3. Урок обобщения темы – должен содержать целостные обобщенные характеристики ключевого знания, изучавшегося в данной теме. Желательно, чтобы на этих уроках учитель познакомил учащихся основными произведениями. Уроки этого типа предполагают установление в сознании школьников связей как с изученными, так и с последующими темами. Ведущим методом на этих уроках является метод проявления знаний в процессе музицирования [5, 55].

Отдельное место занимают заключительные уроки-концерты года. Целью заключительных уроков-конcertов является наглядная демонстрация уровня музыкальной культуры учащихся, презентация успехов школьников, достигнутых в течение года. Поэтому для заключительных уроков-конcertов необходимо приглашать родителей и учителей. Творческое право учителя – избрать такую структуру построения урока, какую он считает наиболее целесообразной, необходимой. Урок-концерт необходимо проводить в торжественной обстановке, при этом можно объединить несколько классов одной параллели.

Свободное от схемы, творческое комбинирование составных частей урока в единое музыкальное занятие дает возможность вносить в урок любые контрасты, необходимые для поддержания внимания учащихся, атмосферы творческой заинтересованности. В зависимости от степени утомленности класса, от его настроения, от множества других причин, делающих один урок не похожим на другой, учитель может давать классу музыку медленную, спокойную, даже печальную или наоборот, живую, веселую, энергичную. Может случиться, что для более эффективного закрепления той или иной темы учителю придется выпустить из программы данного урока какие-либо составные звенья, отдельные произведения, имея в виду наверстать упущенное на другом уроке. Пусть учитель будет свободен от власти схемы, требующей от него стандартного проведения урока. Но отсутствие стандарта, штампа, трафарета не означает отсутствие системы, а творческая свобода учителя не равнозначна произволу, хаосу, анархии [3, 18].

Перед учителем музыки стоит непростая задача: объединить все элементы, из которых складывается урок, подчинить их основной теме урока, четверти, года, всего школьного курса, не потеряв при этом специфическую логику развития, присущую каждому из этих элементов в отдельности.

Таким образом, выбранная проблема планирования уроков музыки в младшей школе требует более основательного изучения методических основ и анализа опыта работы других педагогов. В педагогической деятельности необходимо учитывать достижения и ошибки опытных педагогов, профессионально подходить к планированию уроков в младшей школе. Важной особенностью в планировании, подготовке и проведении уроков музыки является необходимое условие творческого подхода учителя, активного проявления его знаний, умений, профессионального опыта. Будучи результатом творчества учителя, урок музыки обладает удивительной силой идейно-эмоционального воздействия на внутренний мир учащихся, пробуждает интерес к музыке, потребность общения с ней.

#### Список цитированных источников

1. Апраксина, О.А. Методика музыкального воспитания / О.А. Апраксина. – М., 1986. – 246 с.
2. Бурая, Л. Моделирование урока музыки в МХК / Л. Бурая // Искусство в школе. – М., 1995. – № 4. – С. 24
3. Годованец, Т. Планирование урока музыки в малокомплектной школе / Т. Годованец // Музыка в школе. – М., 1988. – № 1. – С. 18.
4. Ивановская, С. Как рождается урок музыки / С. Ивановская // Искусство в школе. – М., 1997. – № 2, № 1. – С. 23–26, 28.
5. Терентьева, Н.А. Целостный подход к музыкальному образованию и воспитанию / Н.А. Терентьева // Педагогика. – М., 1992. – № 1,2. – С. 55.



## ДРЕВНИЕ КИТАЙСКИЕ МУЗЫКАЛЬНЫЕ ИНСТРУМЕНТЫ

У Шугуан, студент 6 курса

(г. Витебск, ВГУ имени П.М. Машерова)

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

Оптимизация современного школьного музыкального воспитания в Китайской Народной Республике предполагает использование достижений педагогики массового музыкального воспитания (Э.Жак-Далькроза, К. Орфа, З. Кодая, Б. Тричкова, К. Дальфрати, Ш. Сузуки, Д.Б. Кабалевского, Э.Б. Абдуллина, Н.А. Терентьевой, Л.Г. Дмитриевой, В.В. Кирюшина, Д.Е. Огороднова, П.С. Волковой и других) с целью обогащения китайской системы музыкального образования и музыкальной культуры [1-2].

Рассмотрим некоторые положения современной белорусской педагогической системы музыкального воспитания школьников.

В Республике Беларусь для всех типов общеобразовательных учреждений предусмотрено обязательное изучение музыки в I—IV классах в объёме 1 часа в неделю. Обучение музыке осуществляется в единстве инвариантного и вариативного компонентов. Система факультативных занятий обеспечивает расширение представлений о музыкальном искусстве, совершенствование навыков практического музицирования, освоение художественного способа познания действительности на основе интеграции различных видов искусств [3, с. 9].

Программа факультативных занятий «Элементарное музицирование» для II-IV классов общеобразовательных учреждений с русским (белорусским) языком обучения направлена на совершенствование внеклассной работы, углубление знаний учащихся, получаемых на уроке музыки, развитие музыкальности, стимулирование потребности в коллективном художественно-эстетическом общении, развитие преемственности в музыкальной работе школы и детских дошкольных учреждений [4].

Организация оркестра детских элементарных музыкальных инструментов в начальной школе открывает для младших школьников пути к совместной музыкальной деятельности и инструментальному музицированию; развивает творческую активность, музыкальные способности учащихся, интерес и любовь к музыке; углубляет музыкальные знания и формирует соответствующие умения и навыки.

Основу оркестра детских элементарных музыкальных инструментов составляют инструменты, внедрённые в практику школы Карлом Орфом. Это так называемые штабшпили: ударные звуковысотные инструменты, представляющие собой резонансный ящик и ряд пластинок определённой высоты из дерева или металла (глокеншпили (колокольчики), ксилофоны, металлофоны), а также стеклянные сосуды и маленькие литавры. В состав оркестра также включены инструменты без определённой звуковой высоты – ударно-шумовые инструменты. Это – деревянные и кожаные барабаны, бубны, бубенцы, треугольники, деревянные палочки, тарелки, коробочки, трещотки, кастаньеты, румбы и другие. К ним присоединяются «звучащие жесты»: хлопки, шлепки, щёлканье пальцами, притопы и т.д.

Программа факультативных занятий «Элементарное музицирование» для II-IV классов общеобразовательных учреждений с русским (белорусским) языком обучения предусматривает знакомство с данными инструментами, историей их создания и приёмами игры на них.

Описание детских элементарных музыкальных инструментов можно найти в работах Л.А. Баренбойма, С.П.Бубляя, Н.А.Ветлугиной, В.В.Ковалива и других авторов. Однако информация об элементарных китайских музыкальных инструментах отсутствует. Представляется целесообразным создать банк информации о данной категории музыкальных инструментов. Для этого были использованы методы анализа и систематизации.

В провинции Ганьсу археологи обнаружили необычный музыкальный инструмент наподобие погремушки. Он представляет собой овальный полый сосуд с полированной поверхностью, покрытый с одной стороны резьбой в виде пересекающихся крест-накрест линий. Наполненный внутри твердыми шариками, он издает шуршащий звук при встря-

хивании. Возраст этой находки составляет 6000-7000 лет и она относится к периоду культуры Яншао (5000-4000 лет до н.э.). Подобные глиняные погремушки были обнаружены в Китае во время раскопок целого ряда неолитических стоянок. Большинство из них имеют шаровидную форму, но некоторые выполнены в виде коробочек, дисков или фигурок зверей.

Одна из разновидностей погремушек, известная под названием «звучащий кувшин», напоминает сосуд для воды, имеющий двойные стенки, пространство между которыми заполнено глиняными шариками. Музыкальные археологи относят ее к разряду глиняных погремушек. Их отличительной особенностью является полый корпус с отверстиями и выгравированными в виде геометрических фигур рисунками, который содержит внутри глиняные шарики или камушки, издающие шум при встряхивании. Поскольку производимый найденными погремушками звук не очень громок, полагают, что они служили украшением древних людей во время танца, подобно декоративным колокольчикам. Некоторое количество глиняных погремушек было обнаружено при раскопках древних детских захоронений. Это дает основание предполагать, что они могли служить детям игрушками: на заре человеческой цивилизации не было четкого разграничения между игрушками и музыкальными инструментами. Даже сегодня в детских руках часто можно видеть в качестве игрушек некоторые музыкальные инструменты, например, *няо сюнь* (окарина в форме птицы) и *таогу* (погремушка в форме барабана). Независимо от того, была ли древняя керамическая погремушка украшением танцоров или детской игрушкой, её функцией являлось создание звуков для развлечения. Поэтому музыковеды рассматривают ее как первобытный музыкальный инструмент.

Глиняный *сюнь* (окарина) был распространенным духовым музыкальным инструментом, впервые появившимся в Китае в эпоху неолита. Он обычно изготавливался из обожженной глины. Самый древний керамический *сюнь* был найден при раскопках стоянки, относящейся к культуре Хэмуду, в провинции Чжэцзян. У него только одно отверстие для звука, а его возраст составляет 7000 лет. *Сюнь* сохранился до наших дней с эпохи неолита. Самые древние экземпляры, как правило, имеют форму яйца, но было также найдено несколько *сюней* другой формы, в частности, рыбы. Более поздние находки включают многочисленные экземпляры в форме человеческой головы или животных. На стоянке древнего человека Хошаогуоу в Юймэнь (провинция Ганьсу) были найдены более 20 *сюней* в форме рыб различных размеров. Эти искусно оформленные предметы сделаны из крашенной и простой керамики. Им придана форма плоской круглой рыбы с полым эллипсоидным телом и вдувным отверстием в том месте, где у рыбы находится рот. Благодаря трём тоновым отверстиям этот инструмент позволяет создавать мелодии.

Барабан – один из древнейших музыкальных инструментов человечества. Он был широко распространен не только в Китае, но и среди многих доисторических народов мира. Древние китайские документы, относящиеся к временам 2000-летней давности, содержат описания десятков различных видов барабанов. Китайские археологи нашли множество типов доисторических барабанов, среди которых керамические и деревянные барабаны встречаются наиболее часто. В связи с недолговечностью изделий из дерева, керамические барабаны составляют большинство из дошедших до нас образцов этого музыкального инструмента. Керамические барабаны, сделанные из обожженной глины, известны также под названием *тугу* (глиняные барабаны). впервые были найдены на неолитических стоянках в провинциях Ганьсу, Цинхай, Хэнань и Шаньдун. В 1985 году в уезде Юндэн провинции Ганьсу был найден комплект из девяти барабанов трех размеров и форм. Каждый раскрашенный барабан из этого комплекта состоит из трех частей: головной части («большая головка») в виде большой воронки с шишечками по внешней стороне обода, корпуса в форме трубы и маленького цилиндрического днища («малая головка»). Барабаны имеют гладкую поверхность, на которую черной и красной краской нанесен узор. Полагают, что мембрана барабана изготавливалась из сырой кожи, которая обтягивалась на обод барабана и привязывалась к расположенным по его периметру шишечкам. Когда шкура высыхала и натягивалась, барабан издавал при ударах глухие звуки. К двум кольцам на корпусе барабана привязывался ремень, с помощью которого барабан подвешивался на талию исполнителя, в значительной степени подобно современным

поясным барабанам. Поочередные удары по головной части барабана и по днищу порождали низкие и высокие звуки, создавая возбуждающий эффект.

В некоторых могилах на стоянке древнего человека Эрлитю в уезде Яньши (провинция Хэнань) были найдены несколько бронзовых колокольчиков, датируемых 2000-1600 годами до н.э. Эти находки подтверждают, что вскоре после обнаружения и начала применения бронзы, предки современных китайцев стали использовать этот очень ценный металл для изготовления музыкальных инструментов. Колокольчики были извлечены из земли обернутыми несколькими слоями шелковых тканей, а колокольные языки, помещенные в их полости, были сделаны из нефрита. Использование драгоценного камня и редкого металла для изготовления колокольчиков указывает на их большую ценность. Высота колокольчиков составляет 6,3 см, у них узкий верх и широкое основание, они немного приплюснуты, имеют ушко наверху и выступ в форме плавника сбоку.

Китай достиг расцвета бронзового века в эпоху династии Шан (1600-1046 гг. до н.э.). Технология плавки бронзы в этот период, характеризующийся широким распространением бронзовых музыкальных инструментов, достигла довольно высокого уровня. Бронзовые кимвалы, важная часть ритуальной придворной музыки, широко распространились к концу правления династии Шан. Кимвалы устанавливали на деревянные рамы днищем вниз и открытой частью вверх и играли на них, ударяя по корпусу. Настраиваемые кимвалы Северного Китая, от трех до пяти в комплекте, были относительно небольшими по размеру. Большое количество наборов таких кимвалов было найдено в окрестностях города Аньян в провинции Хэнань. Наиболее известными из них являются кимвалы из гробницы Фухао (жены одного из царей династии Шан). В 1976 году, обследуя ее гробницу, археологи обнаружили набор из пяти настроенных кимвалов, четыре из которых были в довольно хорошем состоянии. Изучение этих кимвалов показало, что каждый из них может издавать два звука разной высоты. Вместе они позволяют исполнять мелодии пятиступенного звукоряда. Настроенные кимвалы относят к мелодическим музыкальным инструментам из бронзы.

Бронзовый инструмент *данао* (большой кимвал), аналогичный по форме настроенным кимвалам, найденным в Северном Китае, был больше известен в Южном Китае в эпоху династии Шан. Самый большой из обнаруженных к настоящему времени бронзовых кимвалов, был найден при раскопках в уезде Нинсян (провинция Хунань). Некоторое количество прекрасно декорированных больших бронзовых кимвалов хранится в коллекциях музея Гугун в Пекине и Шанхайского музея. Три древнейших больших кимвала были обнаружены в захоронении, относящемся к позднему периоду династии Шан. в местечке Даянчжоу уезда Синьгань (провинция Цзянси). Это открытие имело огромное значение для изучения древней музыки. Большие кимвалы не только крупнее и тяжелее настроенных кимвалов, но и украшены более красивыми и сложными узорами. На большом кимвале, как правило, играли отдельно. Его звучание хотя и громкое и торжественное, но довольно глухое и не имеет определенной высоты. Это указывает на то, что он использовался как ненастроенный ритуальный музыкальный инструмент [1, с.17].

Информация о древних китайских музыкальных инструментах (глиняные погремушки, *няо сюнь* (окарина в форме птицы), *таогу* (погремушка в форме барабана), *тугу* (глиняные барабаны), бронзовый инструмент *данао* (большой кимвал), бронзовые колокольчики) может быть использована на факультативных занятиях по элементарному музицированию и на уроках музыки в общеобразовательных школах.

#### Список цитированных источников:

1. Ян Бохуа. Музыкальное воспитание в общеобразовательных школах современного Китая: автореф. ... дис. канд. пед. наук: 13.00.02 / Ян Бохуа; РГПУ им. А.И.Герцена. – СПб., 2009. – 24 с.
2. Ху Ицзюань. Становление и развитие музыкального образования в Китае: автореф. ... дис. канд. искусствоведения: 17.00.09 / Ху Ицзюань; БГУКиИ. – Минск, 2010. – 23 с.
3. Концепция учебного предмета «Музыка» / Музыкане і тэатральнае мастацтва: праблемы выкладання. - №3(29). – 2009 г. – С. 3-10.
4. Элементарное музицирование. Программа факультативных занятий для II-IV классов общеобразовательных учреждений с русским (белорусским) языком обучения // Музыкане і тэатральнае мастацтва: праблемы выхавання. - №4. – 2008. – С.3-7.
5. Ван Цзычу. Китайские музыкальные инструменты. Пер. Васильева Н.В. – Министерство культуры КНР, 2005. – 95 с.

## РЕАЛИЗАЦИЯ ТВОРЧЕСКИХ КАЧЕСТВ СТУДЕНТА В ПРОЦЕССЕ СОЗДАНИЯ МУЛЬТИМЕДИЙНОЙ ПРЕЗЕНТАЦИИ

Цыганкова Е.А., студентка 2 курса

(г. Витебск, ВГУ имени П.М. Машерова)

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

2012 год в Республике Беларусь был объявлен годом книги. В связи с этим на педагогическом факультете ВГУ имени П.М.Машерова возникла идея создания книги «С любовью к Витебщине». В ее подготовку включилась творческая группа преподавателей и студентов под руководством декана факультета И.А.Шараповой. Кропотливо собирался материал о памятниках истории и архитектуры, о национальных традициях и людях, прославивших Витебщину. Своеобразной презентацией книги, которая существует пока только на электронных носителях, стал одноименный концерт. В нем приняли участие художественные коллективы и солисты факультета [1].

Проведение данного концерта (18 номеров) сопровождалось мультимедийной презентацией, выполненной в программе Windows Movie Maker. Данная программа устанавливается на всех компьютерах по умолчанию вместе с самой системой Windows и разработчики данной программы предполагают, что в перспективе она сможет занять ведущее место в своём классе.

Системная программа Windows Movie Maker имеет свои положительные и отрицательные стороны. К положительным можно отнести следующие позиции: доступность в приобретении и установке, а также простоту в освоении. Отрицательные – интерфейс и ограничение в форматах вывода (wmv). Эти положения требуют некоторых комментариев. Обычно интерфейсы оцениваются по критерию «удобно – неудобно». Но интерфейс Windows Movie Maker можно охарактеризовать как скучный. Он достаточно простой и неяркий, но благодаря этому в нём очень легко и свободно можно заниматься видео- и фотомонтажом, не отвлекаясь на оформление программы [2].

Для того, чтобы создать мультимедийную презентацию в программе Windows Movie Maker, потребовался видео- и фотоматериал для разработки двух видеофайлов. Первый видеофайл включает название произведения, фамилии его авторов, исполнителей и руководителя данного коллектива. Фоном для объявления всех номеров был выбран слайд с изображением белорусского пейзажа. Видеофайл составлялся протяжённостью в 5-7 минут и корректировался в зависимости от текстового сопровождения концертной программы. Длительность видеофайла превышает произносимый текст по времени на 2-3 минуты. В оформлении видеоряда для трёх концертных номеров использовались фотографии витебских композиторов и художников М.Фрадкина, Н.Устиновой и М.Шагала. Кроме того, появилась необходимость в создании так называемых организационных слайдов, несущих дополнительную информацию о концертной программе (табл. 1).

Таблица 1

Оформление дополнительной информации в мультимедийной презентации

Номер слайда	Суть	Время показа
1	Название проекта: «С любовью к Витебщине»	до начала концерта
2	Цитата из стихотворения Д.Симоновича «Мой город»	в начале концерта
38	Титры: информация о проекте, организаторах, исполнителях, руководителях и участниках проекта	в завершение концерта
39	Благодарность за внимание гостям и зрителям концерта	в завершение концерта

Второй видеофайл включал непосредственно художественное оформление каждого номера концертной программы. Для этого также использовался видео- и фотоматериал по следующим направлениям: виды Витебска, природа Республики Беларусь, картины Марка Шагала, фотографии военного времени, творческие коллективы кафедры музыки педагогического факультета, детские студийные фотографии.

Каждый видеофайл отражал не только содержание концертного номера, его ритмические особенности и сценическое воплощение. Его разработка велась с учётом личного отношения как непосредственного создателя презентации, так и координатора концертной программы, доцента кафедры музыки, кандидата искусствоведения Субботней А.Г.

Например, для видеоряда, сопровождающего исполнение «Вокализа» витебского композитора Нины Устиновой, были подобраны сюжеты природы (раскрытие и закрытие бутонов цветов, падающие капельки росы и т.д.). Темп показа видеофайла и звучания музыкального произведения совпадали, что способствовало созданию одного из ярких номеров концертной программы.

Структура мультимедийной презентации концертной программы «С любовью к Витебщине» представлена на рис. 1.

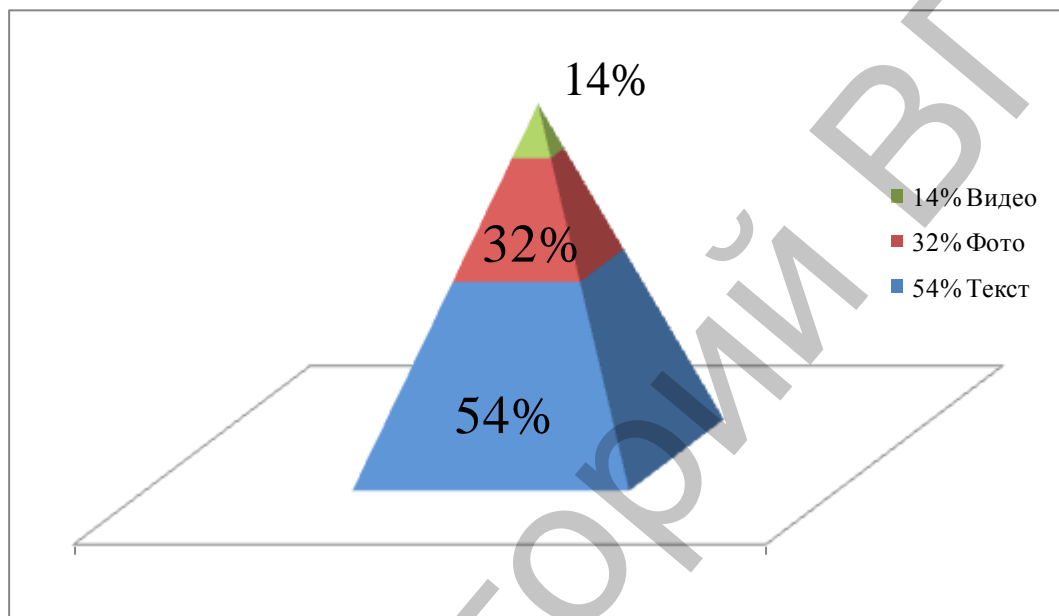


Рис.1. Структура мультимедийной презентации

Результаты анализа фотографий для создания видеофайлов показаны на графике (рис.2). На оси x отображены основные группы фотографий, на оси y - количество фотографий в данной группе.

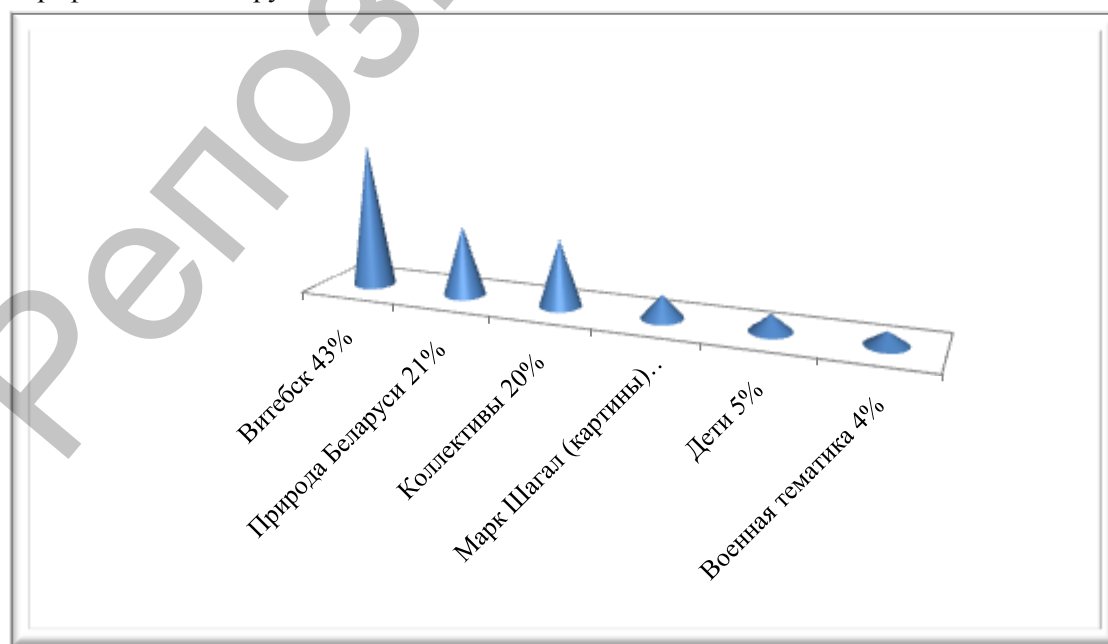


Рис.2. Структура видеофайла

Создание мультимедийной презентации в программе Windows Movie Maker потребовало не только приобретения соответствующих навыков работы с техническими средствами и определённых временных затрат. Личностный подход к разработке компонентов мультимедийного сопровождения концертной программы, последующее обсуждение и коррекция выполненной работы способствуют развитию таких качеств студента как умение вести дискуссию, рассматривая её предмет с различных позиций.

Список цитируемых источников:

1. Шкирандо, Ф. Интересный проект // Мы 1 час. – №10(182). – 30 мая 2012. – С. 3.
2. <http://poleznieprogi.ru/page/opisanie-programmy-windows-movie-maker>

## **КИТАЙСКИЕ НАРОДНЫЕ ИНСТРУМЕНТЫ В МУЗЫКАЛЬНОМ ОБРАЗОВАНИИ КИТАЯ**

**Чжан Хуэйтун**, студентка 6 курса  
(г. Витебск, ВГУ имени П.М. Машерова)

Научный руководитель – Субботняя А.Г., канд. искусствоведения, доцент

Вопрос о влиянии музыкального воспитания на развитие личности изучался многими мыслителями, философами, педагогами и музыкантами. Китайские ученые считают, что музыка имеет самое непосредственное отношение к нравственности, а также влияет на интеллектуальное развитие человека. Эстетическая функция музыкального образования вызывает много споров в научных кругах Китая. Некоторые из них считают, что основное внимание надо уделять развитию музыкальных способностей, подчеркивая роль умений и навыков. Другие считают, что ценность эстетического образования несравнима с собственно интеллектуальным развитием.

Традиция – это передача духовных ценностей от поколения к поколению. Современная китайская культура впитала к себя национальные традиции, накопленные тысячелетиями. Именно глубокие корни, преемственность и ментальность китайского народа нашли преломление в различных видах искусства, педагогике, в том числе музыкальном образовании. Например, Конфуций отводил в своем учении большое место музыке и занимался собиранием народных песен. Он полагал, что музыкальное воспитание делает людей добрыми и душевными.

В традиционной китайской музыке получило наибольшее распространение сольное и ансамблевое исполнение на различных инструментах. Существуют небольшие оркестры, играющие на щипковых и смычковых струнных, флейтах, цимбалах, гонгах и барабанах. К древнейшим образцам народного инструментария относятся китайская бамбуковая флейта и гуцинь. Инструменты классифицируются в зависимости от материала звучащего элемента: бамбук, глина, дерево, камень, кожа, металл, тыква-горлянка, шёлк.

К *деревянным духовым и ударным инструментам* относят дицзы, шэн, гонг, пайгу, пайсяо, гуань, колокольчики, цимбалы.

К *смычковым струнным инструментам* – эрху, чжунху, даху, баньху, цзинху, гаоху, гэху, еху, цичжунху, диингэху, лэйцин.

К *щипковым и молотчковым струнным инструментам* – гуцинь, саньсян, янцинь, гучжэн, жуань, кунхоу, люцинь, пипа, чжу.

Эрху – старинный китайский струнный смычковый инструмент, оригинальная дву-струнная скрипка с металлическими струнами. Тетиву смычка во время игры музыкант натягивает пальцами правой руки, а сам смычок закреплен между двумя струнами, составляя с эрху единое целое. При игре пальцами левой руки используется поперечное вибрато, когда струна как будто бы продавливается вниз, чему способствует сама конструкция круглого грифа, над которым укреплены струны. Связанный со струнами смычок довольно трудно «канифолить», но китайские музыканты капают расплавленную канифоль на верхнюю часть деревянного цилиндрического резонатора, когда канифоль застынет, о неё «канифолят» смычок. Цилиндрический резонатор снабжён мембраной из кожи змеи.



Рисунок 1. Старинный китайский струнный смычковый инструмент эрху

Шэн – китайский язычковый духовой музыкальный инструмент, губной орган. Один из древнейших представителей семейства гармоник.



Рисунок 2. Старинный китайский духовой инструмент шэн

Пипа — китайский 4-струнный щипковый музыкальный инструмент типа лютни. Один из самых распространённых и известных китайских музыкальных инструментов. Первые упоминания пипы в литературе относятся к III веку, первые изображения — к V веку. Однако прототипы пипа бытовали в Китае уже в конце III века до н. э. Название «пипа» связано со способом игры на инструменте: «пи» означает движение пальцев вниз по струнам, а «па» — обратное движение вверх.



Рисунок 3. Старинный китайский струнно-щипковый инструмент пипа

В настоящее время музыкальное образование в Китае представляет собой неотъемлемую часть духовной культуры народа, имеет большое значение в деле массового музыкального воспитания, и охватывает десятки миллионов детей и подростков. Китайская музыка, в первую очередь инструментальная, вплоть до сегодняшнего дня сохраняет своеобразие и уникальность традиций, накопленных столетиями. И, в то же время, постепенно включается в процесс глобальной эволюции мирового музыкального пространства.

Список цитированных источников:

1. Ван Гоань. От практики до решения: реформа и развитие музыкального образования в школах нашей страны / Гоань Ван. – Гуанчжоу, 2005. – 273с.
2. Ван Пэйюань. История Государственного музыкального специального института в провинции Фуцзянь / Пэйюань Ван. – Фуцзянь, 1999. – 235 с.
3. Каяк, А.Б. Методология исследования культурных обменов в музыкальном пространстве / А.Б. Каяк. – М.: Академ. проект, 2006. – 256 с. – (Технологии культуры).
4. Петкова, С.М. Справочник по мировой культуре и искусству / С.М. Петкова. – 3-е изд., доп. – Ростов н/Д: Феникс, 2006. – 507 с.
5. Терентьева, Н.А. Высшее многоуровневое музыкально-педагогическое образование: Учебное пособие / Н.А. Терентьева. – СПб. : Музыка, 1994. – 58 с.

## **ХОРОВОЕ ПЕНИЕ КАК СРЕДСТВО ЭМОЦИОНАЛЬНОГО ВОЗДЕЙСТВИЯ**

**Чжоу Юе**, студентка 6 курса

(г. Витебск, ВГУ имени П.М. Машерова)

Научный руководитель – Жукова Т.В., старший преподаватель

Хоровое пение единодушно признано всеми очень эффективным средством эмоционального выражения и воздействия, которое таит в себе огромные воспитательные возможности. В песне есть не только что-то оживляющее человека, ободряющее его, но что-то организующее, располагающее дружных певцов к дружному делу. [3, 82]

Эмпирически признаваемые всеми достоинства хорового исполнения как очень действенного средства эмоционального выражения и воздействия основываются на следующем:

Во-первых, пение – это самый естественный и доступный способ выражения человеком испытываемых чувств в искусстве. Каждый получает в дар от природы самый лучший музыкальный инструмент – голос.

Во-вторых, хоровое пение обеспечивает наиболее полное духовое выражение и восприятие, потому что обычное наличие стихов в произведениях для хора даёт возможность прямо передавать в исполнении также и мысли. Пение словами добавляет к средствам выразительности музыки передачу поэтических и эмоциональных достоинств литературного текста. Именно возможность наиболее полного эмоционального и интеллектуального выражения, а также восприятия при слушании служит главной причиной широкого распространения пения в жизни людей.

В-третьих, хоровое пение благодаря организующим и выразительным средствам музыки может быстро объединять людей переживанием общих чувств. Вследствие того, что при пении выражается, прежде всего и главным образом эмоция, а не мысль, как в стихах, имеется возможность каждому принять участие в коллективном пении, не только не мешая другим, но, наоборот, помогая, потому что даже не зная слов можно подпевать.

В-четвёртых, при коллективном исполнении острота эмоционального реагирования и выражения усиливается благодаря непосредственной эмоциональной заразительности друг от друга и от дирижёра, появляется чувство единства со всеми, рождается уверенность в своих силах, а от выразительного общего пения поющие получают особое удовольствие и удовлетворение.

По словам А.В. Свешникова, колоссальные воспитательные возможности хорового пения заключаются в том, что оно, как ничто другое, в состоянии в огромных масштабах подготовить настоящих ценителей музыкального искусства.



Исключительно большое значение хорового пения для музыкального воспитания учащихся отмечает и подчёркивает Д.Б. Кабалевский: «В школьных занятия умение и неумение слышать музыку особенно обнажено даёт знать о себе в хоровом пении. Умение слышать самого себя, своих товарищей по хору и сопровождение, не говоря уже об ощущении стиля данного композитора, и понимание характерных особенностей данного произведения – вот что надо прежде всего воспитывать в учащихся с первого класса на их собственном исполнительском опыте» [1,22]

Как показывает опыт лучших педагогов, «постепенное расширение и оттачивание исполнительского мастерства и общей музыкальной культуры всех школьников даёт возможность даже в условиях массового музыкального воспитания в классе стремиться к достижению уровня подлинного искусства» [1, 23]

Вывод из всего сказанного может быть только один: лишь представления о необходимом звучании, которые формируются и реализуются в интерпретации музыкального произведения, являются надёжным показателем того, как чувствует и понимает музыку человек.

Проблема интереса, увлеченности - одна из фундаментальных проблем всех педагогики, и её умелое решение важно для успешного ведения занятий по любому школьному предмету. Но особое значение она приобретает в области искусства, где без эмоциональной увлечённости невозможно достичь результатов.

Список цитированных источников:

1. Кабалевский Д.Б. Основные принципы и методы программы по музыке для общеобразовательной школы. Программа по музыке для общеобразовательной школы 1-3 классы. М.: Провещение, 1981
2. Платонов К.В. Занимательная психология. 2-е изд. М: Молодая гвардия, 1964.
3. Ушинский К.Д. Педагогические заметки о Швейцарии. -М: АПН РСФСР, Собр.соч. 1950, т 11.

## ХАРАКТЕРИСТИКА МУЗЫКАЛЬНОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ ЗАНЯТИЙ УШУ-ТАОЛУ

**Шишкина И.В.**, студентка 4 курса  
(г. Витебск, ВГУ имени П.М. Машерова)

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

Дипломатические отношения между Республикой Беларусь и Китайской Народной Республикой были установлены 20 января 1992 г. Это предусматривает политические, торгово-экономические и образовательно-культурные взаимоотношения между странами.

В рамках образования происходит взаимодействие между высшими учебными заведениями – стажировка, обучение студентов и преподавателей. Ежегодные Дни культуры способствуют творческому единению двух государств. Также осуществляется активный контакт в спортивной сфере: традиционные китайские виды спорта (ушу, тайцзицюань, цигун, китайские шахматы, облавные шашки и т.д.) получили широкое распространение в Республике Беларусь [1].

Ушу – это часть духовного и культурного наследия Китая. К этому традиционному виду спорта относятся способы оздоровления, медитативная и духовная практика, а также дыхательная гимнастика. Ушу – это воинское искусство: иероглиф 武 (wu, у) означает воинский, иероглиф 术 (shu, шу) – искусство. Оно представлено различными стилями: саньшоу, ушу-таолу, туйшоу и другими. Один из самых распространенных комплексов движений ушу является ушу-таолу (道路, сокращённо тао, 道).

Спортивная программа ушу-таолу включает в себя пять направлений:

	Вид оружия	Название	Перевод
1.	короткое оружие	Даошу	сабля
		Дзяньшу	прямой меч

		Тайцзицзянь	меч великого предела
		Наньдао	широкий меч
2.	длинное оружие	Гуньшу	искусство владение шестом
		Наньгунь	южный шест
		Цяншу	копье
3.	комплексы без оружия	Чаньцюань	длинный кулак
		Дуйлянь	инсценированный поединок с оружием или без
		Наньцюань	южный кулак
		Тайцзицюань	кулак великого предела

Основой ушу-таолу является приём (чжао) и форма (ши). Приём может состоять из нескольких движений. Однако комплексы представляют собой не просто комбинации приёмов, но и определенные принципы «ли», лежащие в основе стиля [2, с. 6].

Важную роль на занятиях ушу-таолу играет музыкальное сопровождение. Оно создает определённое эмоциональное настроение, активизирует внимание, повышает выразительность движений. Влияя на физиологические процессы организма, музыкальное сопровождение увеличивает амплитуду дыхания. Соответственно, поднятие эмоционального тонуса и улучшение работоспособности организма облегчает выполнение различных движений. Эта методика известна давно, однако особое развитие она получила в последние годы в связи с совершенствованием аудиоаппаратуры. С её помощью музыкальное сопровождение может применяться как дополнительный фактор психоэмоционального развития личности [3, с. 37].

Однако анализ научно-методической литературы по вопросам организации занятий ушу (Мазурков Г.А., Маслов А.А., Момот В.В., Попов Г.В., Тараканов П.А. и др.) показал, что система музыкального сопровождения на занятиях ушу-таолу в белорусских спортивных школах ушу не сформирована.

Целью статьи является разработка критериев для создания системы музыкального сопровождения занятий ушу-таолу в белорусских спортивных школах ушу. Для достижения цели были использованы методы анализа и сопоставления.

А.А.Маслов выделяет следующие характеристики ушу-таолу [4, с. 11]:

- **правильная стойка:** основным является приложение определенного усилия, необходимого для состояния покоя, включая и кратковременные позы зависания в воздухе;
- **четкость приемов:** удары ногами, руками, броски, захваты и прочие технические действия должны выделяться;
- **многообразие форм работы корпусом** определяют подвижность всего тела, где туловище играет роль связующего звена в энергичной защитно-атакующей манере ведения боя;
- **сочетание взгляда и действия** способствует выполнению движений в состоянии высочайшей концентрации и наполнения жизненной энергией;
- **концентрация духа** обязывает к присутствию бойцовского духа;
- **достижение цели** осуществляется при управлении движениями со стороны сознания, которое распределяет выброс силы и энергии;
- **четкий ритм** исполнения комплекса предполагает выбор соответствующего темпа: сочетание ускорений и замедлений, движения и покоя, твердости и мягкости, прыжков и падений.

Таким образом, можно выделить следующие критерии оценки выполнения комплекса движений ушу-таолу: правильная стойка, чёткость исполнения приёмов, формы работы корпуса, энергия взгляда и действия, ритм и темп.

Два последних критерия оценки совпадают с характеристиками музыкального сопровождения. Рассмотрим более подробно их определения.

Ритм – временная организация музыки; последовательность длительностей звуков отвлечённая, от их высоты (ритмический рисунок в отличие от звуковысотного). Ритмическую форму образуют акценты, паузы или цезуры, членящие музыкальный процесс на

ритмические единицы различных уровней. Ритм понимается как равномерное повторение или чередование и основанное на нём соразмерность временных величин [5, С. 463]. Темп – скорость развёртывания музыкальной ткани произведения в процессе его исполнения или представления внутренним слухом, определяется числом проходящих в единицу времени основных метрических долей. Темп в музыке обозначается итальянскими терминами. Для определения того или иного темпа используют метроном. Метрономическое обозначение, определяющие длительность нот, в действительности указывают их частоту: большее число указывает меньшую длительность. Основные виды темпов делятся на медленные (*lento*,  $J = 50-58$ ), умеренные (*andante*,  $J = 58-72$ ), быстрые (*allegro*,  $J = 120-144$ ) [6, стб.491-492].

Общеизвестно, что ритм и темп оказывают большое влияние на психоэмоциональное состояние организма. Человек воспринимает музыку, подстраиваясь под нее. Поэтому для достижения максимально высоких результатов в выполнении комплексов движений ушу-таолу необходимо использовать музыкальное сопровождение, аналогичное ритмическому рисунку и темповым параметрам соответствующего комплекса.

Для комплексов ушу-таолу характерно чередование удлиненных и укороченных ударов, что соответствует пунктирному ритму в музыке. Ярко выраженная первая доля музыкального сопровождения поможет четкому вступлению при выполнении данных упражнений. Исходя их характера движений, целесообразно использовать темпы музыкального сопровождения от оживленного (*animato*,  $J = 100-116$ ) до быстрого (*allegro*,  $J = 120-144$ ). Соответственно, напряженно-драматический, взволнованный, героический, боевой, решительный и волевой характер музыкального сопровождения поможет лучше почувствовать особенности упражнений ушу-таолу.

Выявленные параметры музыкального сопровождения предполагают использование традиционные китайские музыкальные инструменты:

- ударные инструменты, которые подчеркивают ритм музыки, придают ей большую силу и разнообразие (медные: гонги, тарелки, колокол «пэнлин»; деревянные: «бань» (трещотки), колотушки «банцзы» и «мююй»; кожаные: большой и малый барабаны «сянцзяо»)

- китайские духовые инструменты из бамбука или дерева: флейты «сяо», «ди», «сонна»; дудочка из тростника «шэн», «лушэн»; бамбуковая флейта «хулусы», «ди», «гуаньзы», «бау»; продольная флейта «сюнь», «сона», «сяо». Эти инструменты хорошо сочетаются с ударными и передают радостные и открытые эмоции [7].

Для музыкального сопровождения предпочтительно использовать традиционную китайскую музыку, т.к. она приближает эмоциональное состояние обучающегося к традициям Китая. Современную эстрадную музыку применять нецелесообразно, потому что её предназначение не рассчитано на философское обоснование.

На основании вышеизложенного можно определить следующий этап исследования: создание базы аудиозаписей для музыкального сопровождения комплексов ушу-таолу и разработка методических рекомендаций по её использованию.

#### Список цитированных источников:

1. Филипов, А. В. Развитие внешнеполитического диалога и экономических связей Республики Беларусь и Китайской Национальной Республики / А. В. Филипов // Белорусский журнал международного права и международных отношений [Электронный ресурс] – 2005 . – №3. – Режим доступа: <http://www.evolutio.info/content/view/779/215/> – Дата доступа: 13.03.2005.
2. Диденко, В. В. Ушу: философия движений / В. В. Диденко, Г. В. Попов, О.А. Сагоян; – Москва: Книга. – 1990. – С. 193.
3. Смирнова, Ю. В. Музыкальное сопровождение в физической культуре / Ю. В. Смирнова, Е.Г. Сайкина, Р.М. Кадыров. – СПб: Оникс. – 2010. – С. 107.
4. Маслов, А. А. Внутренний свет ушу-таолу / А. А. Маслов. –СПб: Искусство России. – 2006. – С. 220 .
5. Харлап, М.Г. Ритм // Большой энциклопедический словарь / Гл. ред. Г.В.Келдыш. –М.: НИ Большая Российская энциклопедия,1998. –С. 463.
6. Харлап, М.Г. Темп // Музыкальная энциклопедия в 6 т. Гл. ред. В. А. Холопов. – М.: Советская энциклопедия, 1981. – Т.5. – Стб.1056.
7. Шелихов, В. А. Музыкальные инструменты / В. А. Шелихов // Чайный домик [Электронный ресурс] – 2001. – №7. – Режим доступа: <http://www.teahouse.nnov.ru>. – Дата доступа: 13.07.2001.

## **ЛИЧНОСТНО ОРИЕНТИРОВАННЫЙ ПОДХОД К ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКЕ УЧИТЕЛЯ МУЗЫКИ В УСЛОВИЯХ ВУЗА**

**Щербина Н.Г.**, студентка 6 курса

(г. Витебск, ВГУ имени П.М. Машерова)

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

Музыкальное образование, как широкое понятие, включает в себя музыкальное воспитание, музыкальное обучение, самообразование и самодеятельное музицирование, что предполагает музыкальное развитие и музыкальную развитость.

Музыкальное воспитание — это воспитание средствами музыкального искусства, т.е. помощь в становлении положительных качеств личности, таких как эмпатия, воображение, трудолюбие, потребность в прекрасном, приобретение актуального социально-художественного опыта, лучше всего отраженного в музыке.

Музыкальное обучение есть процесс приобретения совокупности опорных знаний, умений и способов деятельности, обеспечивающих в результате необходимую базу для дальнейшего самостоятельного знакомства с музыкой, музыкального самообразования и самовоспитания.

Музыкальное развитие — это процесс становления музыкальных способностей, певческого голоса, знаний и умений в области музыкальной, в том числе и нотной, грамоты; это совершенствование эмоциональной сферы учащихся, воспитание их музыкального, художественного и эстетического вкуса.

Музыкальная развитость проявляется в любви к музыкальному искусству, в развитии музыкальной наблюдательности, в потребности слушать и исполнять образцы художественной музыки [1, с.6].

Музыкальное образование является важным компонентом музыкальной культуры общества. Оно обеспечивает передачу накопленного музыкально-творческого опыта от предыдущих поколений последующим, развитие личности средствами музыкального искусства, обогащение духовного потенциала общества. Музыкальное образование входит в разветвленную систему социокультурных институтов общества, выступает как целостное явление, как компонент музыкальной культуры.

Определяющим условием эффективности музыкального образования и воспитания подрастающего поколения в национальной школе Республики Беларусь является профессиональная подготовка учителя музыки. Ядро профессионализма – методическая подготовка учителя, которая связывает воедино его психолого-педагогическую и специальную музыкальную квалификацию [2, с.3].

Решение вопросов профессиональной подготовки учителя музыки включает следующие позиции: каким будет учитель музыки, как он будет осуществлять свою профессиональную деятельность, сможет ли учитывать требования, которые предъявляются ему обществом, теорией и практикой педагогического образования.

Музыкально-педагогическое образование рассматривается как система подготовки учителей-музыкантов. В Беларуси подготовка учителей музыки осуществляется в средне-специальных учебных заведениях (музыкальный колледж) и высших учебных заведениях. Это – Белорусский государственный педагогический университет имени М.Танка, факультеты музыкального и музыкально-педагогического направлений в областных высших учебных заведениях системы Министерства образования (Белорусский государственный университет культуры и искусств в г.Минске, Могилевский государственный университет имени А.А. Кулешова, Витебский государственный университет имени П.М.Машерова).

Содержание музыкально-педагогического процесса определяется программами, разрабатываемыми, принимаемыми и реализуемыми в учреждениях образования, осуществляющих музыкальное обучение и воспитание. Содержанием выступает процесс передачи и усвоения теоретических и практических знаний в области музыки, овладение которыми позволяет подрастающим поколениям подняться к творческому уровню осу-

цствления практических видов музыкальной деятельности и самореализовываться в ней в соответствии с личными и общественными целями и идеалами. Содержание деятельности систематично в плане подачи информации, отражающей систему музыкального искусства, и в плане овладения комплексом музыкально-исполнительских умений и навыков [3, с.327].

В образовательных программах в соответствии с образовательными стандартами высшего педагогического образования сформулированы общие требования для подготовки специалистов музыкального образования:

- формирование и развитие социально-профессиональной компетентности, позволяющей сочетать академические, профессиональные, социально-личностные компетенции для решения задач в сфере профессиональной и социальной деятельности;
- профессиональное и личностное развитие педагога;
- формирование профессиональной компетентности, позволяющей преподавать музыкальное искусство.

Таким образом, данные требования представляют конечный результат, т.е. знания, умения и навыки, которыми должен обладать выпускник ВУЗа.

Обратимся к начальному этапу профессиональной подготовки будущего учителя музыки – этапу адаптации первокурсника к учёбе в ВУЗе. Для этого рассмотрим требования к уровню подготовки абитуриента.

Требования Образовательного стандарта определяют уровень подготовки абитуриента не ниже среднего образования [4, с.4-5]. Исходя из этого, в одной академической группе обучаются студенты с различной довузовской подготовкой: выпускники музыкальных колледжей, училищ искусств, педагогических училищ и педагогических колледжей, выпускники ДМШ.

Результаты анализа количественного и качественного состава студентов первого курса в период с 2008 по 2013 года представлены в таблице 1.

Таблица 1.

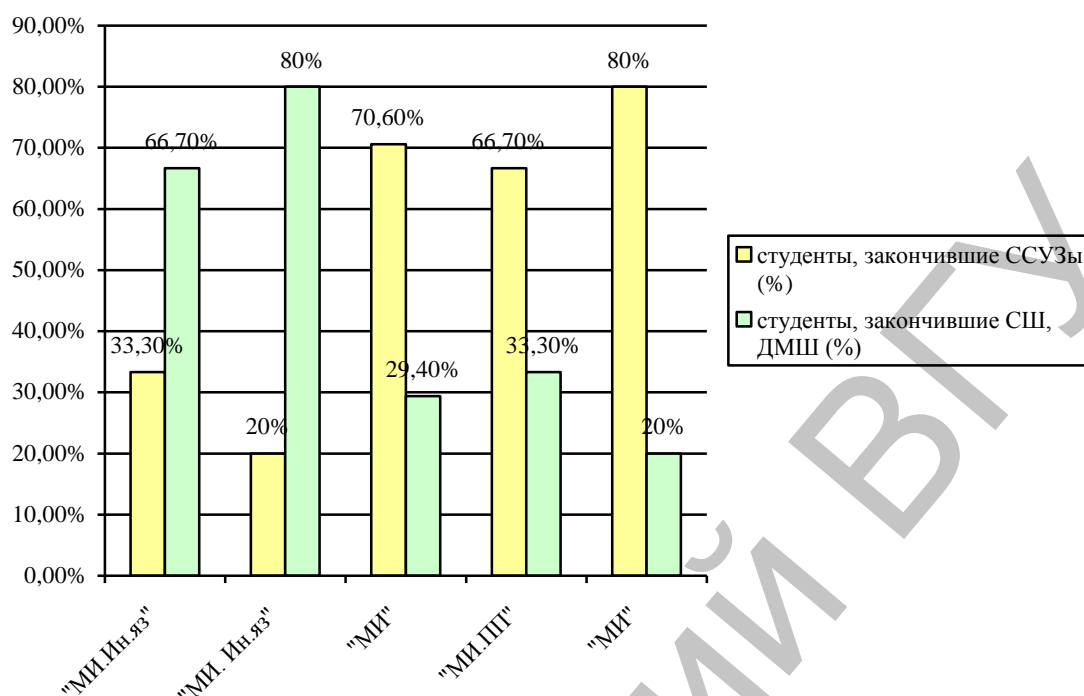
Количественный и качественный состав студентов первого курса педагогического факультета ВГУ имени П.М.Машерова

Учебный год	Специальность	Количество студентов	Училище Искусств	Пед. училище, пед. колледж	Музыкальный колледж	Средняя школа, ДМШ
2008/09	Музыкальное искусство. Иностранный язык.	15	1	-	4	10
2009/10	Музыкальное искусство. Иностранный язык.	10	-	1	1	8
2010/11	Музыкальное искусство.	17	-	-	12	5
2011/12	Музыкальное искусство. Практическая психология.	12	-	2	6	4
2012/13	Музыкальное искусство.	10	1	0	7	2

План набора студентов определяется потребностью учреждения образования в специалистах конкретного профиля, а также наличием бюджетных мест в соответствии с заявкой Областного управления образования.

Выбор абитуриентами специализации зависит во многом от их базового образования: как правило, абитуриенты-школьники выбирают специальность «Музыкальное искусство» с дополнениями «Иностранный язык» и «Практическая психология» (рис.1). Это обусловлено получением дополнительной специальности, что в некоторой степени компенсирует низкий уровень музыкальной подготовки.

Рис.1 Уровень подготовки студентов 1 курса (с 2008 по 2013 гг.)



Разноуровневая музыкальная подготовка студентов первого года обучения является объективной реальностью современного образования. Низкий первичный уровень знаний, умений и навыков является одной из причин слабой работоспособности, равнодушного отношения к учёбе, низкой успеваемости у отдельных категорий студентов.

Это значит, что современные требования к высшему профессиональному педагогическому образованию обуславливают необходимость специальной организации обучения будущего учителя с использованием соответствующей технологии. Это предполагает реализацию личностно-ориентированного подхода к образованию и подразумевает ориентацию на обучение, воспитание и развитие всех учащихся с учетом

- их индивидуальных возрастных, физиологических, психологических, интеллектуальных особенностей;
- образовательных потребностей,
- ориентации на разный уровень сложности программного материала,
- выделение групп студентов по знаниям, способностям;
- распределение студентов по способностям и профессиональной направленности;

Выбранный подход конкретизируют следующие принципы:

- принцип разноуровневости – ориентация на разный уровень сложности программного материала, доступного ученику. Различия основного количества студентов по уровню обучаемости сводится, прежде всего, ко времени, необходимому студенту для усвоения учебного материала. Уровневая дифференциация осуществляется путем деления учебной группы для раздельного обучения на разных уровнях (базовом и вариативном);
- принцип дифференциации – выделение групп студентов на основе внешней (точнее, смешанной) дифференциации: по знаниям, способностям, типу образовательного учреждения;
- принцип индивидуализации – распределение студентов по однородным группам: успеваемости, способностям, социальной (профессиональной) направленности.

Таким образом, профессиональная подготовка будущего учителя музыки в условиях ВУЗа предполагает реализацию личностно-ориентированного подхода, который конкретизируется принципами разноуровневости, дифференциации и индивидуализации.

Список цитированных источников:

1. Карташев, С.А. Методика музыкального воспитания : учеб.пособие / С.А. Карташев, В.А. Доморацкий, Ю.С. Сусед – Виличинская. – Минск: Літаратура і Мастацтва, 2012. – 144 с.: ил.
2. Методика музыкального воспитания. Типовая учебная программа для высших учебных заведений по специальности музыкальное искусство, Минск, 2009
3. Полякова, Е.С. «Педагогические закономерности становления и развития личностно-профессиональных качеств учителя музыки: монография / Е.С.Полякова – Минск: ИВЦ Минфина, 2009. – 542с.
4. Образовательный стандарт РБ, ВО первая ступень, для специальности 1-03 01 04-01 «музыкальное искусство». Минск, 2009.

## ИЗУЧЕНИЕ МУЗЫКАЛЬНОЙ КУЛЬТУРЫ ГОМЕЛЬСКОЙ ОБЛАСТИ В КОНТЕКСТЕ ПРОЕКТНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

**Яцко Е.Ф.**, студентка 3 курса

(г. Витебск, ВГУ имени П.М. Машерова)

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

Процесс освоения народной культуры нашел свое отражение на уровне общего среднего образования, в частности, при изучении предмета «Музыка». Дети знакомятся с белорусскими народными песнями, танцами, музыкальными инструментами, традициями и обрядами. А в четвертом классе предлагается более систематизированное изучение белорусской культуры [1].

Более углублённое изучение народной культуры Беларуси осуществляется на факультативных занятиях в общеобразовательных учреждениях [2].

Внеклассная работа является важным средством воспитания школьников. Это хорошая возможность для организации межличностных отношений в классе, между учащимися и классным руководителем, а также между детьми разных классов и школ. Использование различных форм, средств и методов при проведении занятий, даёт возможность учителю и учащимся реализовать идеи, возникшие в процессе проведения уроков.

В контексте темы I полугодия «Музыкальная культура Беларуси» (4 класс) основной целью организации и проведения внеклассной работы является развитие у школьников интереса к народному творчеству, воспитание потребности изучения народных песен и танцев. Таким образом, учащимся начальной школы предоставляется возможность реализовать полученные знания на уроках музыки и свои творческие возможности во внеклассной работе.

В ГУО «Средняя школа №8 г.Светлогорска» формирование навыков практической деятельности в сфере музыкального искусства достигается в процессе изучения специальных учебных предметов музыкальной направленности. Учащиеся обучаются игре на музыкальных инструментах, посещают уроки сольфеджио, хорового и оркестрового класса, музицируют в ансамблях, занимаются индивидуальной вокальной деятельностью.

Структуру музыкального воспитания младших школьников в направлении изучения народного творчества можно представить следующей схемой (рис.1).

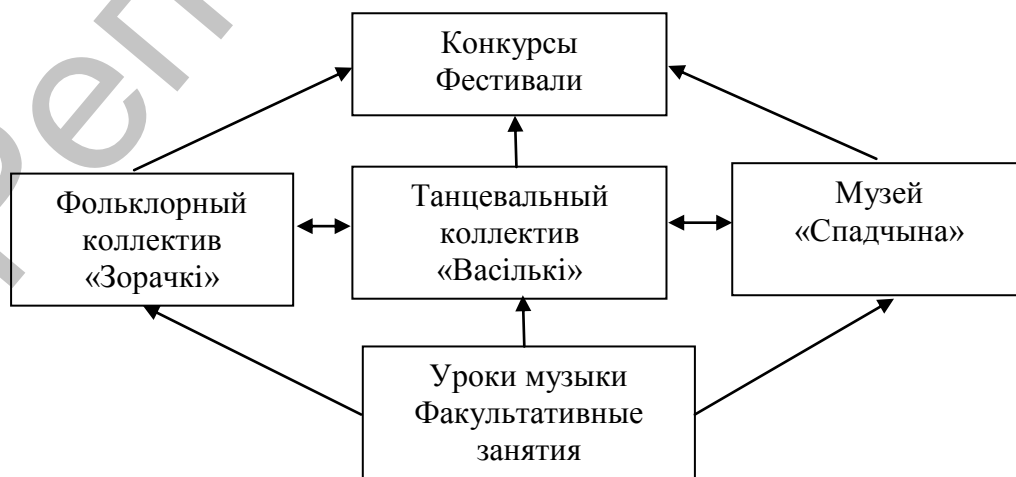


Рис.1 Структура музыкального воспитания младших школьников

Деятельность этих объединений (фольклорный коллектив «Зорачкі», танцевальный коллектив «Васількі», музей «Спадчына») направлена на практическое освоение народного музыкального искусства и представлена следующими направлениями: народное пение, музицирование на белорусских народных инструментах, исполнение элементарных белорусских народных танцев.

Изучение и освоение народной культуры невозможно без исследовательской деятельности. Это предполагает организацию фольклорных экспедиций в разные районы с целью изучения и сохранения накопленного опыта, который бережно хранится в конкретной семье. Для этого учителю необходимо обладать умением превращать информацию в идею, а затем реализовывать её в проектной деятельности.

Например, на одном из уроков музыки в третьем классе ученик Саша Р. высказал мнение, что песня в исполнении учителя звучит неправильно – его бабушка поёт эту песню по-другому. Данная информация трансформировалась в идею: собрать и проанализировать белорусские народные песни, которые чаще всего поют бабушки учеников. Реализация данной идеи потребовала создания и реализации проекта «Бабушкина песня».

Проект «Бабушкина песня» представлен следующими этапами:

Этап	Суть	Деятельность		Результат
		учителя	ученика	
1. Целевой	Определение целей, создание рабочих групп	Определение цели и предмета исследования. Помощь в разработке правил записи и паспортизации народной песни	Обсуждение цели и предмета исследования. Изучение дополнительной литературы	Правила записи и паспортизации народной песни
2. Исследовательский	Поиск и запись белорусских народных песен	Консультация по вопросам аудиозаписи песни и её паспортизации	Составление плана действий, сбор информации, анализ собранного материала	Аудиозаписи и паспорта белорусских народных песен
3. Презентационный	Представление результатов исследовательской деятельности	Организация учебного процесса на уроках музыки для прослушивания белорусских народных песен, записанных с голоса аутентичных носителей (бабушек, дедушек)	Подготовка показа песни в аудиозаписи или в исполнении бабушки (дедушки)	База аудиозаписей и информации о песне и её исполнителе
4. Рефлексивный	Осмысление процесса исследовательской деятельности и его результатов	Беседа по теме, осмысление собственной деятельности	Осмысление своих собственных действий	План дальнейшей работы по изучению белорусской народной культуры



Дети с увлечением занялись исследовательской деятельностью. Они не только записывали народные песни в исполнении своих бабушек на аудионосители и бумагу, делали паспортизацию по указанному образцу, но и старались перенять манеру пения. Так как бабушки живут в разных деревнях, некоторые песни с одинаковым текстом имели различные мелодические особенности. Этот факт особенно заинтересовал детей и послужил поводом для изучения понятия «аутентичный фольклор». По инициативе учащихся на урок музыки были приглашены некоторые бабушки, чтобы и другие дети могли услышать звучание носителя аутентичной манеры исполнения. Песни были знакомы учащимся, они старались подпевать. Такой метод знакомства и изучения белорусских народных песен дает простор для дальнейших исследований условий существования и общественного предназначения песен, а так же раскрытия их богатого этического и эстетического содержания.

Приобретая некоторый положительный опыт в маленьких этнографических экспедициях к своим родным бабушкам, у учащихся вырабатывается потребность в дальнейшем изучении белорусского народного творчества, восприятию народных традиций и духовному обогащению.

Список цитированных источников:

1. Учебная программа для учреждений общего среднего образования с русским языком обучения // Музыка I – IV классы. – Минск: Национальный институт образования, 2012. – 31 с.
2. Элементарное музицирование. Программа факультативных занятий для II-IV классов общеобразовательных учреждений с русским (белорусским) языком обучения // Музыкане і тэатральнае мастацтва: праблемы выхавання. - №4. – 2008. – С.3-7.

## ЧАСТЬ III. ТЕОРИЯ И МЕТОДИКА СПЕЦИАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

### ОРГАНИЗАЦИЯ АДАПТИВНО-ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ ДЛЯ ДЕТЕЙ С РАННИМ ДЕТСКИМ АУТИЗМОМ

Агарок А.А.,

учитель-дефектолог УО «ВГГЦКРО и Р»

Залогом успеха в работе с детьми с РДА является комплексный психолого–медико–педагогический подход к воспитанию и обучению ребенка. Одной из важнейших составляющих которого, является организация специальной адаптивно–образовательной среды, учитывающей особенности и потребности детей с РДА.

Организация пространства имеет ряд общих **требований**:

#### 1. Безопасность

В комнате должна быть устойчивая мебель, отсутствовать острые углы, двери со стеклом, большие зеркала, а также мелкие предметы.

#### 2. Обеспечение комфорта и уюта.

Помещение для занятий должно быть средних размеров (10-15 кв.м), пространство для игр и двигательной активности – не менее 15-20 кв. м. Не должно быть ярких контрастных цветов на стенах. Шкафы должны быть закрытые, чтобы не рассеивать внимание детей. Мебель необходимо подобрать ребенку по росту.

3. *Зональное распределение пространства (структурирование), наличие необходимого оборудования.*

Оформление помещения комнаты должно облегчать ориентирование и давать однозначную информацию о функциональном назначении того или иного места. Поэтому пространство разделено на несколько зон с помощью видимых границ, что помогает ребенку понять, где начинается и заканчивается каждая площадь, а это снижает беспокойство, страх перед непонятным. Границы зон можно обозначить мебелью, при помощи ширмы, жалюзи, ковров, приклеенных к полу полосок.

В помещении можно выделить несколько **зон деятельности**:

#### 1. Учебная

Следует тщательно продумать, куда посадить ребенка (будет ли он сидеть на первой или последней парте, один или с соседом за столом – все индивидуально). Рабочее место ребенка необходимо обозначить понятным ему знаком (предметная картинка, личная фотография или напечатанное имя). Если у ребенка есть сосед по парте, то следует обозначить границу его территории приклеенной к парте линией.

Следует максимально сократить количество отвлекающих факторов: не садить ребенка около окна или открытого шкафчика. На столе должны находиться только те предметы, которые необходимы ребенку в данный момент.

В учебной зоне следует разместить наглядно представленный распорядок дня ребенка, что позволит постоянно знать **что и где** он будет делать в конкретный момент и какова будет последовательность деятельности.

Цель распорядков дня – помочь ребенку самому ориентироваться в окружающей среде, чувствовать себя более самостоятельным.

#### 2. Игровая

Наполнение игровой зоны имеет ряд **требований**:

- доступное расположение предметов, что повышает уровень самостоятельности и активности ребенка;

- разумная дозировка предметов: с одной стороны пространство не должно быть перегружено большим количеством предметов, но, с другой стороны игровой материал должен быть достаточно разнообразен;

- эмоциональная нейтральность предметов;
- безопасность.

Замечено, что детей с аутизмом достаточно часто не привлекают обычные игрушки, либо дети не используют их по назначению. Поэтому, можно предложить родителям принести из дома любимые игрушки (предметы) их детей. Игровой материал складывается в «Личные» коробки детей, которые будут находиться в легкодоступном месте. Данная персонализация среды, дает ребенку чувство эмоционального комфорта, помогает продуктивнее организовать свободную деятельность.

### 3. Зона отдыха

В связи с быстрой пресыщаемостью, утомляемостью детей, в комнате должна присутствовать зона отдыха, позволяющая получить физическую и эмоциональную разрядку.

Наполнение зоны отдыха: подушки, модули, большие мягкие игрушки, меховые одеяльца, мягкая мебель.

### 4. Спортивный уголок

Ребенку с аутизмом, как и любому другому, необходимы постоянные физические нагрузки для поддержания психофизического тонуса и, главное, для снятия эмоционального напряжения. Поэтому в игровой комнате должен присутствовать спортивный уголок (с мячами, различными по размеру и фактуре, батутом, баскетбольным кольцом, могут быть и специальные спортивные снаряды).

### 5. Зона уединения

У детей с аутизмом нарушена связь с внешним миром, они испытывают дискомфорт, чувствуют опасность в окружающем. Для преодоления этих страхов, снижения тревожности можно использовать домики – уединения, в которых дети чувствуют себя спокойно, защищено. Особенно необходимы всевозможные зоны уединения в начале коррекционной работы с детьми.

В процессе воспитания ребенка с РДА, специалисты неизбежно сталкиваются с неадекватными формами поведения: эмоциональное и физическое возбуждение, агрессия. «Снять» нежелательное поведение поможет использование в работе «грустного стула». Это стоящий в самом дальнем углу помещения стульчик, сидя на котором ребенок не имеет доступа ни к игрушкам, ни к детям.

«Грустный стул» действует по принципу успокоения и отвлечения. Он может использоваться он **трех случаях**:

1. *Вместо наказания.* Если ребенок злится или теряет самоконтроль наказание не приносит эффекта. Ребенку и так некомфортно. Он нуждается в том, чтобы ему помогли вернуть самообладание. Тихое место придется как нельзя кстати, при этом необходимо уменьшить сенсорную нагрузку, так как срыв произошел из-за плохой обработки информации. Затем необходимо стимулировать ощущения, успокаивающие его: мягкие игрушки, уютное одеяло, любимый предмет дадут ребенку возможность успокоиться.

2. *Предупреждение эмоционального кризиса.* Дети с РДА эмоционально уязвимы из-за чрезмерных стимулов (движения, люди, суматоха, шум, требования). Ребенок может утратить контроль над своими эмоциями. Необходимо научиться чувствовать приближение таких критических моментов. Как только взрослый почувствует, что подступает эмоциональный кризис, используется «грустный стул».

3. *В целях воспитания.* Если ребенок целенаправленно совершает недопустимые поступки, выражает агрессию необходимо на какое-то время изолировать его от окружающих. Ребенок постепенно учится устанавливать причинно-следственную связь между своим плохим поступком и их результатом («Я поступил плохо – буду сидеть один на стуле»).

Таким образом, в группе создается адаптивно – образовательная среда с учетом возрастных и личностных особенностей детей, которая отвечает принципу открытости, т.е. она является не только развивающей, но развивающейся. Растут дети, возрастают их возможности, изменяются потребности, вместе с ними *меняется среда*.

Четко структурированное пространство, грамотное его наполнение – основа успешного обучения и воспитания детей с аутистическими нарушениями. Создание

надлежащей окружающей среды ведет к улучшению в поведении детей, к лучшей ориентировке в окружающем, помогает детям стать максимально самостоятельными.

Список цитируемых источников:

1. Никольская, О.С. Аутичный ребенок. Пути помощи / О.С. Никольская, Е. Р. Баенская, М. М. Либлинг. – М.: Теревинф, 2005.
2. Пишчек, М. Руководство по работе с детьми с умственной отсталостью / М. Пишчек. – СПб.: Речь, 2006.
3. Мамайчук, И.И. Помощь психолога детям с аутизмом / И.И. Мамайчук. – СПб.: Речь, 2007.

## ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ИЗУЧЕНИЯ ПРОБЛЕМЫ ОБЩЕНИЯ У ДЕТЕЙ С ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНОЙ НЕДОСТАТОЧНОСТЬЮ

**Акулович А.Н.**, преподаватель  
(г. Витебск, ВГУ имени П.М. Машерова)

*Введение.* В настоящее время идет активный поиск средств гуманизации школьного образования, ориентация на самостоятельность личности, на ее внутренние ресурсы, на стремление субъекта к самореализации. Гуманистические тенденции, связанные с оказанием психолого-педагогической помощи детям с интеллектуальной недостаточностью, определяют приоритетные задачи в области специальной психологии и коррекционной педагогики, выделяя главную цель учебно-воспитательного процесса в коррекционных учреждениях: адаптация и социализация детей, предъявляя повышенные требования к организации подготовки ребенка к межличностному общению, акцентируя внимание педагогов на поиски новых форм и видов подготовки личности с нарушениями интеллектуальной сферы к субъект-субъектному взаимодействию.

Исследования авторов В.А. Вярнен, Д.И. Намазбаева и др., показывают реальную возможность овладения детьми с интеллектуальными нарушениями элементами общения, что естественно приводит к появлению у ребенка способности к адаптации.

*Целью дальнейшего исследования* стало изучение проблемы общения у детей с интеллектуальной недостаточностью в психолого-педагогических исследованиях.

*Материал и методы.* Для реализации цели исследования в работе использовались анализ теоретической литературы, методы систематизации, обобщение передового педагогического и психологического опыта.

*Результаты и их обсуждения.* Проблема общения детей с интеллектуальной недостаточностью была поставлена уже в первых трудах олигофренопедагогов XIX века Ж. Демором. В этих работах содержатся ценные замечания о необходимости обучения навыкам общения детей с нарушением интеллекта.

Анализ педагогических исследований общения позволяет выделить некоторые основные подходы к изучению данной проблемы. Изучались особенности общения в системе учитель-ученик Т.Н. Мальковская, В.Я. Ляудис; проблемы общения как фактора воспитания школьников А.В. Мудрик; культуры и стиля педагогических контактов М.Ф. Гнездилов, В.А. Кан-Калик, Н.Д. Никандров; особенности и способы разрешения педагогических конфликтов С.Я. Рубинштейн; возможности использования полноценного межличностного общения для активизации познавательной активности школьников Н.В. Ключева, Ю.В. Касаткина, Е.В. Коротаева; разрабатывались программы по коррекции общения школьников с пограничными нервно-психическими расстройствами Ю.С. Шевченко, В.П. Добридень, по обучению школьников общению Ж.И. Шиф.

В коррекционной психологии и педагогике интерес к проблеме общения детей с интеллектуальной недостаточностью связан с тем, что в условиях аномального развития процесс общения приобретает качественное своеобразие в зависимости от структуры дефекта. Наибольшее количество исследований в данном направлении связано с проблемами общения лиц с нарушениями интеллекта отмечают И.Л. Баскакова, Ж. Демор, И.В. Цукерман, П.М. Залюбовский, Д.М. Маллаев, Л.И. Солнцева [1].

Так, в работе Л.С. Выготского, отмечается, что дети с интеллектуальной недостаточностью предпочитают выбирать партнеров по общению, имеющих отличную от них

степень интеллектуального нарушения. Так, ребенок с тяжелыми нарушениями в развитии предпочитает ребенка с тяжелыми нарушениями, и наоборот, ребенок, страдающий легкой степенью интеллектуальной недостаточности, предпочитает – с легкой степенью. Л.С. Выготский называет это явление «взаимным обслуживанием». Интеллектуально более сохранный ребенок получает возможность проявить свою социальную активность по отношению к менее одаренному и активному, возможность опекать его, удовлетворяя свои базальные потребности в контроле и признании. Его партнер реализует свою потребность в общении с более активным субъектом, который выступает для него в роли неосознаваемого идеала [2].

В исследованиях В.А. Вярнена, Л.И. Даргевичене, Н.Л. Коломенского, М.Ф. Гнездилова изучались особенности личных взаимоотношений между учащимися младших и старших классов вспомогательной школы. В этих исследованиях выявлены факторы, способствующие высокой межличностной привлекательности учащихся, и факторы, снижающие межличностную привлекательность школьников.

Наиболее крупными исследованиями, специально посвященные проблеме общения младших школьников вспомогательной школы, являются работы В.Г. Петровой, которая выявила ряд особенностей восприятия и понимания человека учащимися с интеллектуальной недостаточностью. Школьникам доступно выражение основных человеческих эмоций, однако восприятие интеллектуальных эмоций вызывает значительные затруднения [3].

В.Г. Петрова отмечает, что дети с интеллектуальной недостаточностью, в большей мере, чем их сверстники с нормальным интеллектом, испытывают трудности в общении. Ограниченный круг общения учащихся с интеллектуальной недостаточностью, их бедный социальный опыт, а также недоразвитие интеллекта и эмоционально-волевой сферы затрудняют процесс отражения школьниками окружающих людей, их отношения к себе, ситуаций, связанных с общением. В то же время неадекватное решение с нарушенным интеллектом таких ситуаций приводит к тому, что отношение окружающих к школьникам меняется в сторону ухудшения. Это может стать причиной закрепления негативных компонентов в системе отношения школьников с интеллектуальной недостаточностью к окружающим и значительно усложнить процесс социальной адаптации выпускников вспомогательных школ [1].

В работе Ж.И. Намазбаевой впервые экспериментально доказана принципиальная возможность формирования навыков делового общения у старших школьников с интеллектуальной недостаточностью.

В исследовании Л.Ю. Шамко предложена система формирования представлений о социальных явлениях у младших школьников с нарушением интеллекта. Большую часть времени, предоставленного для свободного общения, учащиеся первых классов вспомогательной школы проводят в контакте с другими детьми. Средняя продолжительность общения в игровых объединениях детей с нарушениями в интеллектуальном развитии по всей выборочной совокупности – 6 – 8 минут. Они значительно чаще сменяют игровое объединение, чем их сверстники с сохранным интеллектом, так как старшие дошкольники способны сохранять игровое объединение от 20 минут и выше [4].

В работе Н.К. Усольцева, З.С. Смелкова указано, что большинство первоклассников с интеллектуальной недостаточностью способны к избирательному общению с двумя одноклассниками, чаще всего в круг предпочитаемых партнеров по общению выбираются дети одного с ребенком пола и без выраженных неврологических нарушений. Дети с выраженными неврологическими нарушениями (например, с детским церебральным параличом) являются нежелательными партнерами для игрового общения.

Основные трудности у младших школьников с интеллектуальной недостаточностью наблюдаются в выполнении совместных проектов, начинаются уже с этапа достижения первичной договоренности и выражаются в пропуске этапа достижения первичной договоренности. Дети не вступают в контакт друг с другом, не вырабатывают совместный план выполнения действий, и в возникновении конфликтных ситуаций и конфликтов в ходе достижения договоренности по поводу выработки совместного плана действий. Выделены следующие проблемы: отсутствие взаимного контроля, при наличии контроля

– применение неэффективных мер воздействия на партнера с целью убедить его поступать в соответствии с планом, нерациональность использования средств деятельности, отсутствие взаимопомощи [5].

Характерными являются нарушения, затрагивающие этапы и составляющие речевого высказывания, замечено Г.Х. Юсуповой. В этой связи речь школьника с интеллектуальным недоразвитием не может качественно обеспечивать коммуникативную функцию, способствовать полноценному формированию навыков общения, что обедняет все виды его деятельности. Отсутствие речевой инициативы, выраженная дефицитарность речемыслительных средств способствуют возникновению у школьников с нарушением интеллекта речевого негативизма, замкнутости, стереотипии и штампов в использовании одних и тех же речевых конструкций [2].

Г.Г. Запрягаев, Е.Г. Федосеева, отмечают, что одной из причин нарушений в общении у детей является недоразвитие эмоционально-волевой сферы. Эмоции учеников начальных классов с нарушением интеллекта отличаются недостаточной дифференцированностью, с характерной нестабильностью и резкими перепадами в настроении. Эмоциональные реакции ученика бедны, их проявления носят негативный характер, а его оценки в большинстве случаев неадекватны в ситуациях, что устойчиво влияет на все формы социальных контактов с окружающими людьми.

Н.Д. Соколова замечает, что нарушения общения в совокупности порождают проблемы связанные с успешностью социальной адаптации. Затруднения в установлении контактов с людьми как в сфере делового, так и личного общения, становятся причиной неуверенности, беспокойства, неудовлетворенности индивида собой и окружающим миром. Такое состояние усугубляет существующие и может стать причиной новых конфликтов, что осложняет деятельность человека, его отношения с окружающими людьми [4].

*Заключение.* Вопрос об общении ребенка с нарушением интеллекта с другими детьми, о его включении в коллектив сверстников легче решается в условиях специального дошкольного учреждения или вспомогательной школы.

Проблема коррекции общения у детей с интеллектуальной недостаточностью является комплексной медико-психолого-педагогической проблемой. Преодолевать коммуникативные трудности, необходимо комплексно, т.е. проводить не только уроки всех предметов, логопедические занятия и развитие речи, а также систематически проводить занятия по развитию коммуникативных навыков у детей младшего школьного возраста, уделять большое внимание речи ребенка между сверстниками, т.к. именно в диалоге ребенок учится взаимодействовать с другими детьми, а значит, он учится общаться с ними [2].

Список цитированных источников:

1. Аугене, Д.И. Речевое общение умственно отсталых детей дошкольного возраста и пути его активизации / Д.И. Аугене // Дефектология. – 1987. – № 4. – С. 3 – 8
2. Волковская, Т.Н., Юсупова, Г.Х. Психологическая помощь дошкольникам с общим недоразвитием речи / Т.Н. Волковская, Г.Х. Юсупова. – М.: Книголюб, 2004. – 104 с.
3. Гнездилов, М.Ф. Развитие устной речи умственно отсталых школьников / М.Ф. Гнездилов. – М.: Государственное учебно-педагогическое издательство министерства просвещения РСФСР, 1990. – 175 с.
4. Луцкина, Р.К. Особенности развития устной и письменной речи учащихся вспомогательной школы в процессе обучения: автореф. дис... канд. пед. наук / Р.К. Луцкина. – М., 1974. – 32 с.
5. Якубовская, Э.В. Особенности речевого развития учащихся 1 класса // Обучение и воспитание умственно отсталого ребенка / под ред. М.Н. Перовой. – М., Просвещение, 1997. – С. 15-26.

## **ЭМОЦИОНАЛЬНОЕ РАЗВИТИЕ ДЕТЕЙ С ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНОЙ НЕДОСТАТОЧНОСТЬЮ**

**Бендикова М.Ю.**, студентка 4 курса  
(г. Витебск, ВГУ имени П.М. Машерова)  
Научный руководитель – Акулович А.Н., преподаватель

*Введение.* Вопросы изучения эмоциональной сферы рассматривались многими известными отечественными психологами, среди них такие как А.В. Запорожец, Н.Д. Левинов, А.В. Петровский, Л.С. Выготский, Р.С. Немов, А.Н. Леонтьев, К.К. Платонов.

Эмоции (от лат. «emotion» – волнение) – это различные психические явления, выражающие в форме непосредственных переживаний значимость для индивида тех или иных предметов и ситуаций и являющиеся важным фактором регуляции его жизнедеятельности. Эмоциями (аффектами, душевными волнениями) называют такие состояния, как: страх, гнев, тоска, радость, любовь, надежда, грусть, отвращение, гордость [1].

Внимание к проблемам интеллектуальной недостаточности вызвано тем, что количество людей с этим видом аномалий не уменьшается. Об этом свидетельствуют статистические данные по всем странам мира. Это обстоятельство делает первостепенным вопрос о создании условий для максимальной коррекции нарушений развития таких детей.

*Целью* дальнейшего исследования стало изучение особенностей эмоционального развития у детей с интеллектуальной недостаточностью.

*Материал и методы.* Для реализации цели исследования в работе использовались анализ научной психологической, педагогической и дефектологической литературы, методы систематизации, обобщения данных.

*Результаты и их обсуждения.* Известно, что эмоциональное отношение к окружающей действительности является неотъемлемым компонентом психического отражения, оказывает серьезное влияние на познавательную деятельность, поведение и любую человеческую активность. Накопленные в специальной психологии данные свидетельствуют о том, что в жизни школьников с интеллектуальной недостаточностью эмоции играют важную роль, проявляясь в коммуникативном поведении и обеспечивая успешность социальной адаптации.

Развитие личности ребенка происходит по тем же законам, что и развитие нормально развивающихся детей. Вместе с тем в силу интеллектуальной неполноценности оно проходит в своеобразных условиях, особым образом идет развитие эмоциональной сферы ребенка с интеллектуальной недостаточностью.

Во-первых, чувства ребенка данной категории долгое время не достаточно дифференцированы. В этом отношении он несколько напоминает малыша. Известно, что у очень маленьких детей диапазон переживаний невелик: они либо чем-то очень довольны, радуются, либо напротив, огорчаются и плачут. У нормального же ребенка старшего возраста можно наблюдать множество различных оттенков переживаний. Так, например, от получения хорошей отметки может появиться смущение, радость, чувство удовлетворенного самолюбия. Переживания ребенка с интеллектуальной недостаточностью более примитивны, он испытывает только или удовольствие или неудовольствие, а дифференцированных тонких оттенков переживаний у него почти не наблюдается.

Во-вторых, чувства детей с интеллектуальной недостаточностью часто бывают, неадекватны, непропорциональны воздействиям внешнего мира по всей динамике. У одних детей можно наблюдать чрезмерную легкость и поверхностность переживаний серьезных жизненных событий, быстрые переходы от одного настроения к другому. У других детей (такие встречаются гораздо чаще) наблюдается чрезмерная сила и инертность переживаний возникающих по малозначительным поводам. Так, например, незначительная обида может вызвать очень сильную и длительную эмоциональную реакцию. Проникнувшись желанием куда-либо пойти, с кем-либо повидаться, ребенок с интеллектуальной недостаточностью не может затем оказаться от своего желания, даже если это стало не целесообразным [1].

Анализ многочисленных исследований показывает, что большинство детей с интеллектуальной недостаточностью не всегда правильно понимают даже простые эмоции, тем более трудно им осознать те разнообразные переживания, которые возникают по мере расширения их связей с окружающим миром. По внешним эмоциональным проявлениям эти дети не всегда могут угадывать смысл поведенческих реакций окружающих и правильно реагировать на них. Эмоции этих детей примитивны, развиты слабо, недостаточно дифференцированы, маловыразительны, однообразны [2].

Тем не менее, значимость эмоциональных явлений в структуре психической деятельности детей с интеллектуальной недостаточностью может быть проиллюстрирована результатами конкретных исследований.

В.А. Вьяреным было отмечено, что наиболее понятными для учащихся с недостатками в умственном развитии являются реальные жизненные ситуации. Можно считать установленным тот факт, что, оказавшись в доступной для понимания ситуации, они способны к сопереживанию, к эмоциональному отклику на переживания другого человека, могут прийти на помощь в тех случаях, когда она требуется [3].

Так, в исследованиях Н.Ю. Борякова показано, что учащиеся младших классов с интеллектуальной недостаточностью не остаются равнодушными при прослушивании доступных для их понимания текстов, включающих эмоционально окрашенные компоненты. Отношение к воспринимаемому тексту проявляется в их заинтересованности, восприятие отдельных фрагментов рассказа или сказки, сочувствие героям, отрицательное отношение к их обидчикам выражаются мимикой, жестами, словесной реакцией [2].

Исследования Н.К. Тхинь, АТ. Токомбаева, направленные на изучение памяти учеников с нарушениями в развитии, позволили увидеть, что в своих пересказах дети не только не пропускают эмоционально окрашенные фрагменты образца, но и акцентируют на них внимание, ставят на первый план, воспроизводят с большей частотой и выразительностью.

Исследования Д.Н. Исаева показали, что базальные эмоции детей с интеллектуальной недостаточностью обнаруживают относительную сохранность, в то время как формирование социальных чувств (дружба, долг) затруднено. Это в известной мере связано с общим нарушением развития познавательных процессов, характерным для интеллектуальной недостаточности [4].

Наблюдения за учениками с интеллектуальной недостаточностью, а также психологические исследования убедительно свидетельствуют о своеобразии их эмоционального развития, бедности эмоциональных проявлений. И всё же этот личностный компонент оказывается более сохранным по сравнению с познавательной деятельностью.

Важным аспектом изучения эмоционального развития школьников с интеллектуальной недостаточностью является исследование их эмоционального состояния в процессе урока, поскольку учебная деятельность ставит перед ними достаточно жесткие требования, а ее осуществление связано с переживанием различных эмоций. Установлено, что у учащихся с интеллектуальной недостаточностью наблюдается потребность в одобрении со стороны окружающих и в признании себя [3].

У детей с интеллектуальной недостаточностью прослеживается недостаток эмоционально положительных отношений и контактов с окружающими. Данная особенность в развитии эмоциональной сферы детей может существенно влиять на особенности их сознания и поведения. Состояния дисфункций отдельных уровней меняют тип организации всей эмоциональной сферы и могут привести к дезадаптации ребенка.

*Заключение.* Изучение эмоций и чувств детей с интеллектуальной недостаточностью, правильное их воспитание, способствует формированию их характера, новых положительных свойств личности и в конечном итоге, коррекции основного психического дефекта.

Слабость интеллектуальной регуляции чувств приводит к тому, что у детей с интеллектуальными нарушениями с трудом и в гораздо более позднем возрасте формируются высшие духовные чувства: чувство долга, чести, ответственности, коллективизма и др. Нравственные чувства таких детей отличаются малой степенью осознанности, часто существуют на уровне знания. Однако систематическая и целенаправленная работа по коррекции интеллектуальной деятельности, эмоциональных проявлений, волевой регуляции и развитию личностных качеств способствует формированию у учащихся с интеллектуальной недостаточностью высших чувств [5].

#### Список цитированных источников

1. Рубинштейн, С.Я. Психология умственно отсталого школьника: Учеб. пособие для студентов пед. ин-тов. – 3-е изд. перераб. и доп. – М.: Просвещение, 1986. – 192 с.
2. Петрова, В.Г. Психология умственно отсталых школьников: Учеб. пособие / В.Г. Петрова, И.В. Белякова. – М.: Академия, 2002. – 160 с.



3. Обучение детей с нарушениями интеллектуального развития: (Олигофренопедагогика): учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / Б.П. Пузанов, Н.П. Коняева, Б.Б. Горский и др.; под ред. Б.П. Пузанова. – 2-е изд., стер. – М.: Издательский центр «Академия», 2006. – 272 с.
4. Эмоционально-волевая сфера младших школьников: Методическое пособие. – М.: «АСВ», 2008. – 117 с.
5. Белкин, А.С. Нравственное воспитание умственно отсталого ребенка: Учебник / А.С. Белкин. – СПб.: Питер, 2009. – 304 с.

## **СКЛОННОСТЬ К ОТКЛОНЯЮЩЕМУСЯ ПОВЕДЕНИЮ У НЕСОВЕРШЕННОЛЕТНИХ: ПРИЧИНЫ, ОСОБЕННОСТИ, ТЕНДЕНЦИИ ПРОЯВЛЕНИЯ**

**Волкова А.В.**, студентка 4 курса  
(г. Витебск, ВГУ имени П.М. Машерова)  
Научный руководитель – Качан Г.А., канд. пед. наук, доцент

В любом социальном обществе всегда существуют социальные нормы, то есть правила, по которым это общество живет. Отклонение или несоблюдение этих норм является социальным отклонением или девиацией. Эта проблема актуальна и сегодня. Девиантное поведение является одной из наиболее важных проблем любого социального общества. Оно всегда было, есть и будет присутствовать в человеческом обществе. И как бы мы не хотели от этого избавиться, всегда будут существовать люди, называемые девиантами, то есть те, которые не могут или не хотят жить по правилам и нормам, принятым в том обществе, в котором они живут.

В своей работе мы будем рассматривать отклоняющееся (девиантное) поведение, как устойчивое поведение личности, отклоняющееся от наиболее важных социальных норм, причиняющее реальный ущерб обществу или самой личности, а также сопровождающееся ее социальной дезадаптацией» [4, с. 7].

Отклоняющееся поведение имеет сложную природу, обусловленную самыми разнообразными факторами: биологические – выражаются в существовании неблагоприятных физиологических или анатомических особенностей организма ребенка; психологические – наличие у ребенка психопатологии или акцентуации (чрезмерное усиление) отдельных черт характера; социально-педагогические – выражаются в дефектах школьного, семейного или общественного воспитания; социально-экономические – включают социальное неравенство; расслоение общества на богатых и бедных; безработицу; инфляцию и, как следствие, социальную напряженность; морально-этические – проявляются в низком морально-нравственном уровне современного общества [3, с. 245].

В зависимости от способов взаимодействия индивида с реальностью и нарушения тех или иных норм общества девиантное поведение разделяется на пять типов (по В.Д. Менделевичу):

- делинкветное поведение – отклоняющееся поведение в крайних своих проявлениях, представляющее условно-наказуемое деяние;
- аддиктивный тип – это стремление к уходу от реальности путем искусственного изменения своего психического состояния;
- патохарактерологический тип, обусловлен патологическими изменениями характера сформировавшиеся в процессе воспитания – расстройства личности;
- психопатологический тип основывается на психологических симптомах и синдромах, являющихся проявлениями тех или иных психических расстройств и заболеваний;
- основанный на гиперспособностях (математических, музыкальных, художественных и иных) [4, с. 54].

Отклоняющееся поведение несовершеннолетних имеет свою специфическую природу и рассматривается, как результат социопатогенеза, идущего под влиянием различных целенаправленных, организованных и стихийных, неорганизованных воздействий на личность подростка. Именно в подростковом возрасте преимущественно происходит формирование характера и других основ личности. Эти обстоятельства: переход от

опаемого взрослыми детства к самостоятельности, смена привычного школьного обучения на другие виды социальной деятельности, а также бурная гормональная перестройка организма – делают подростка особенно уязвимым и податливым к отрицательным влияниям среды. При этом необходимо учитывать свойственное подросткам стремление высвободиться из-под опеки и контроля родных, учителей и других воспитателей. Нередко это стремление приводит и к отрицанию духовных ценностей и стандартов жизни вообще старшего поколения [1, с. 11].

С целью выявления склонности подростков к отклоняющемуся поведению нами было проведено исследование на базе ГУО «Гимназия №6» г. Витебска, в котором приняли участие 65 респондентов в возрасте от 13 до 18 лет (из них 46,2% – юноши; 53,8% – девушки). Для проведения исследования мы использовали методику диагностики отклоняющегося поведения А.Н. Орёл, так как она позволяет измерить готовность (склонность) несовершеннолетних к реализации различных форм отклоняющегося поведения [2, с. 141].

В результате нашего исследования было выявлено, что испытуемые склонны к умеренной тенденции давать при заполнении опросника социально-желательные ответы (39,9%), но при этом 38,5% демонстрируют строгое соблюдение даже малозначительных социальных норм, умышленно стремятся показать себя в лучшем свете и только 10,8% опрошенных с высокой настороженностью относятся к психодиагностической ситуации. Почти половина опрошенных (47,7%) склонна следовать стереотипам и общепринятым нормам и 46,2% склонны противопоставлять собственные нормы и ценности групповым.

Данные свидетельствуют о том, что большая часть опрошенных – 77%, не имеет выраженной склонности к аддиктивному поведению, но у 23% испытуемых есть предрасположенность к уходу от реальности по средствам изменения своего психического состояния, что должно насторожить и послужить сигналом для профилактики работы. По результатам опроса можно говорить о том, что у большинства несовершеннолетних (73,8%) отсутствует готовность к реализации саморазрушающего поведения, но стоит обратить внимание на тех опрошенных (26,2%), у которых наблюдается низкая ценность собственной жизни и склонность к риску и провести с ними профилактическую работу.

Результаты склонности к агрессии и насилию не столь утешительны, так у 44,6% опрошенных наблюдается наличие агрессивных тенденций, а у 20% – присутствует агрессивная направленность личности во взаимоотношениях с другими людьми, склонность решать проблемы посредством насилия и только 35,4% – не имеют выраженных агрессивных тенденций и не приемлют насилия как средства решения проблем. Это свидетельствует о том, что агрессия и насилие достаточно обычное явление для несовершеннолетних. Следует отметить, что только у 35,4% опрошенных волевой контроль эмоциональных реакций находится в норме, а большая часть опрошенных (63,1%) стремится к жесткому самоконтролю любых поведенческих проявлений эмоциональных и чувственных реакций.

Данные по шкале склонности к деликвентному поведению свидетельствуют о том, что больше половины опрошенных (63,1%) не имеют выраженной склонности к деликвентному поведению, но при этом у 24,6% – наблюдается наличие деликвентных тенденций и низкий уровень социального контроля, а у 12,3% – отмечается высокая готовность к реализации деликвентного поведения, что должно насторожить, так как это говорит о том, что потенциально эти молодые люди готовы к совершению преступлений и послужить сигналом для работы по профилактике делинквентного поведения среди несовершеннолетних.

Так же нами был проведён гендерный анализ полученных данных. В результате анализа хотелось бы отметить, что при заполнении опросника девушки склонны к умеренной тенденции давать социально-желательные ответы (42,8%), в отличие от юношей, которые умышленно стремятся показать себя в лучшем свете (56,7%). При анализе результатов по шкале склонности к преодолению норм и правил было отмечено, что девушки – 57,1%, склонны следовать стереотипам и общепринятым нормам, а юноши склонны противопоставлять собственные нормы и ценности групповым – 56,7%.

Было выявлено, что девушки (85,7%) стремятся к жесткому самоконтролю любых поведенческих проявлений эмоциональных реакций и чувственных влечений, в отличие от юношей (60%) у которых волевой контроль эмоциональных реакций находится в норме. Следует отметить, что у 34,3% респондентов из числа девушек наблюдается низкая ценность собственной жизни и склонность к риску, в противовес 16,7% опрошенных респондентов мужского пола. Полученные данные по шкале склонности к агрессии и насилию свидетельствуют о том, что у девушек большая склонность решать проблемы посредством насилия, чем у юношей. Так, склонность к агрессии и насилию наблюдается у 77,1% и 50% опрошенных соответственно.

Сравнительный анализ склонности к деликвентному поведению по полу показал, что значительных отличий в проявлении указанных тенденций не наблюдается, так 68,6% и 56,7% девушек и юношей соответственно не склонности к делинквентному поведению и имеют высокий уровне социального контроля, у 20% опрошенных девушек и 30% юношей наблюдается наличие деликвентных тенденций и низкий уровне социального контроля, а у 11,4% респондентов из числа девушек и 13,3% юношей отмечается высокая готовность к реализации деликвентного поведения. Но при этом следует обратить внимание на последние данные, которые свидетельствуют о том, что теперь и девушки проявляют высокую склонность к делинквентному поведению, в сравнении с тем временем, когда считалось, что делинквентное поведение присуще исключительно подросткам мужского пола.

В заключении хотелось бы отметить, что проблема отклоняющегося в современном мире является чрезвычайно актуальной, как с точки зрения науки, так и с позиции социальной практики. Исходя из данных нашего исследования мы смогли проанализировать склонность к различным видам отклоняющегося поведения у несовершеннолетних, а так же какие различия наблюдаются у юношей и девушек. И пришли к выводу, что различные виды отклоняющегося поведение достаточно обычное явление для несовершеннолетних. Это должно настораживать и послужить сигналом для работы по профилактики отклоняющегося поведения среди несовершеннолетних.

#### Список цитированных источников:

1. Бодалев, А.А. Формирование понятия о другом человеке как личности / А.А. Бодалев. – М.: АСАДЕМА, 1999. – 317 с.
2. Клейберг, Ю.А. Социальная психология девиантного поведения: Учебное пособие для вузов / Ю.А. Клейберг. – М.: ТЦ Сфера, 2004. – 192 с.
3. Курбатова, В.И. Социальная работа: Учебное пособие / В.И. Курбатова. – 3-е изд., перераб. и доп. – Ростов н/Д: Феникс, 2003. – 480 с.
4. Усова, Е. Б. Психология девиантного поведения: учебно-методический комплекс / Е. Б. Усова. – Минск: Минский институт управления, 2010. – 180 с.

## **ЭКСКУРСИЯ КАК ФОРМА ВНЕКЛАССНОЙ РАБОТЫ НА УРОКАХ ИСТОРИИ ВО ВСПОМОГАТЕЛЬНОЙ ШКОЛЕ**

**Дворецкая Н.П.**, студентка 4 курса  
(г. Витебск, ВГУ имени П.М. Машерова)

Научный руководитель – Кухаренко Т.С., преподаватель

Известно, что внеклассная и внешкольная воспитательная работа должна пронизывать весь процесс обучения во вспомогательной школе. Она имеет коррекционную направленность и оказывает корригирующее влияние на личность воспитанников. Главная задача внеклассной воспитательной работы вспомогательной школы заключается во всестороннем развитии учащихся с целью подготовки их к самостоятельной жизни и труда. Именно целенаправленная и систематическая внеклассная воспитательная работа в наибольшей степени обеспечивает формирование и развитие личности.

Школа накопила огромный опыт приобщения школьников к историческому прошлому во внеучебное время. По поводу её названия в методике обучения истории суще-

стует два предложения: внеурочная работа – термин, более точно отражающий существо феномена, так как «изучение учащимися истории вне рамок учебного плана и требований школьных программ отличается, прежде всего, от урока как основной формы организации процесса обучения и главного элемента классно-урочной системы. Оно строится на ином по сравнению с уроками историческом материале, проводится в иных, чем урок, организационных формах, в значительно большей степени, чем это имеет место на уроке, основывается на самостоятельной работе учащихся, проходит во внеурочное время». «Термин внеклассная и внеурочная работа» является идентичным и имеет одинаковое право на существование» [1].

Исследованием особенностей воспитательной работы во вспомогательной школе занимались такие ученые и педагоги как Г.М. Дульнев, М.Ф. Гнездилов, Л.С. Выготский, Л.В. Занков, В.П. Кашенко, В.В. Воронкова и другие. В воспитательной работе с учащимися с интеллектуальной недостаточностью следует учитывать, что у части из них наблюдается психопатоподобное поведение, проявляющееся в выраженной эффективности, расторможенности влечений, что вызвано не только действием средовых факторов, но и биологическими причинами. Кроме того, у детей-олигофренов с выраженной лобной недостаточностью отмечены грубые нарушения личности, проявляющиеся, в частности, в резком снижении самокритичности, неразвитости элементарных человеческих эмоций и чувств – страха, обиды, смущения. Итак, «при воспитании ученика с интеллектуальной недостаточностью следует учитывать, что у него имеются и биологически ущербные особенности, и социальные возможности формирования положительных свойств, которые в сложном сочетании составляют основу его личности. Роль последних особенно велика и значима» [2; 3].

Важно подчеркнуть, что отечественная олигофренопедагогика утверждает принципиальную общность социальной направленности воспитания учащихся вспомогательной и массовой школ.

В системе внеклассной работы большое воспитательное значение имеет внеклассная работа по истории - одна из составных частей деятельности учителя истории. Внеклассная работа преследует те же задачи, что и учебный курс, т.е. приобщает учащихся к пониманию истории, обогащает их знания, расширяет исторический кругозор, содействует росту их интереса к истории.

*Цель* нашего исследования: изучение методических основ организации учебной экскурсии как формы внеклассной работы на уроках истории во вспомогательной школе.

Для достижения поставленной цели мы использовали следующие методы: теоретический анализ литературы, изучение опыта деятельности учителей-дефектологов.

Исходя из актуальности данного вопроса, нами было проведено экспериментальное исследование на базе УО «Витебская государственная вспомогательная школа №26».

Эксперимент проводился в несколько этапов:

- 1) изучение научно-методической литературы;
- 2) изучение учебных планов, программ;
- 3) анализ количества внешкольных мероприятий и их характера;
- 4) посещение учебных занятий и оценка эффективности используемых методов.

Следует отметить, что в литературе проблема как повысить интерес учеников к предмету истории волнует многих. Решению задачи в определенной мере способствуют внеклассные мероприятия по истории. Имея общую цель с урочной системой, внеклассная работа отличается от неё организационными и методическими формами, сущность и характер которых заключается в следующем:

- ♦ внеклассная работа осуществляется во внеурочное время;
- ♦ она базируется на добровольном участии школьников;
- ♦ внеклассные мероприятия осуществляются во многом благодаря активности и самостоятельности самих учеников;
- ♦ внеклассная работа способствует пропаганде исторических знаний, формированию мировоззрения учеников, их национальному воспитанию;
- ♦ внеклассные мероприятия посвящены актуальным событиям отечественной и всемирной истории;

♦ они способствуют развитию творческих способностей школьников.

Во внеклассной работе по истории нами было выделено 2 основных направления:

1. Расширение и углубление исторических знаний; полученных на уроке. 2. Изучение краеведческого материала.

В теории и практике организации внеклассной работы по истории применяют разные критерии для её классификации: по количеству участников (массовая, групповая, индивидуальная); по продолжительности (постоянная или эпизодическая); по направлениям (военно-патриотическая, краеведческая, экскурсионная, научно-исследовательская); по источникам познания (на основе работы с книгой или наглядностью, на основе живого слова или непосредственной обработки школьниками исторического материала) и др.

Экскурсии по историческим местам и посещение музеев – одно из любимых внеклассных мероприятий школьников. Эффективность экскурсий зависит от предварительной подготовке к ней: выбора темы и объектов, определение задач экскурсии, разработки рабочих листов и форм презентации творческо-поисковых заданий. Целью организации экскурсий может быть изучение конкретных предметов, явлений, объектов в естественной обстановке или же закрепление и обобщение знаний после изучения соответствующих тем на уроках в условиях класса [4, с. 12].

Проведение предусмотренных программой экскурсий должно быть обязательным. Если место экскурсии находится недалеко от школы, на нее отводится один час учебного времени. Если же предметы или объекты изучения расположены далеко или в процессе экскурсии учащиеся должны вести длительные наблюдения, на экскурсию отводится последний урок и воспитательские часы.

Все тематические экскурсии по характеру и учебным задачам делятся на вводные, текущие и итоговые. Вводные экскурсии предшествуют изучению нового материала, проводятся для общего наблюдения и первоначального ознакомления с предметом или объектом изучения. Текущие экскурсии проводятся в ходе изучения темы и служат для конкретизации и закрепления определенного учебного материала. Итоговые экскурсии организуются при завершении работы над темой, межпредметные экскурсии могут быть вводными или итоговыми. В текущей экскурсии, как правило, участвует один класс или группа, на нее отводится не более 1 часа учебного времени.

Анализируя внешкольные мероприятия следует отметить, что проведение экскурсии требует предварительной подготовки как учителя, так и самих учащихся. Как показало наше исследование, тщательно организованная и подготовленная экскурсия – залог эффективного ее проведения. *Подготовка учителя* заключается, прежде всего, в определении цели экскурсии и отборе программного содержания. Намечает учитель экскурсию, исходя из требований программы и особенностей окружающей местности.

Все экскурсии должны быть заранее спланированы. Важно определить общее их количество, приходящееся на один класс, время и место проведения межпредметных и тематических экскурсий по предмету. Нельзя допускать слишком большое количество экскурсий, особенно повторяющихся по тематике. Для межпредметных экскурсий, особенно обзорного характера, можно использовать внеурочное время, параллельные классы объединить. Определяя место экскурсии, учитель выбирает наилучший путь к нему - не утомительный, не отвлекающий учащихся от намеченной цели. При определении расстояния до места экскурсии следует исходить из физических возможностей детей. Продолжительность пути до выбранного места (в одну сторону) не должна превышать 40-50 мин. При этом следует учитывать особенности дороги, состояние погоды. Как бы ни было знакомо место экскурсии, необходимо за день, за два до неё осмотреть его. Побывав на месте будущей экскурсии, учитель уточняет маршрут, находит нужные объекты, намечает содержание и объём тех знаний, которые должны получить дети о данном круге явлений, последовательность проведения отдельных частей экскурсии, устанавливает места для коллективных и самостоятельных наблюдений, для отдыха детей [3; 5]. Предварительное ознакомление с местом будущей экскурсии даёт возможность не только уточнить и конкретизировать план, но и продумать приёмы её ведения. Для того чтобы

экскурсия была интересной, воспитателю надо подготовить стихи, загадки, пословицы, игровые приёмы.

*Подготовка учащихся* начинается с сообщения цели экскурсии. Ученики должны знать, куда пойдут, зачем, что узнают, что нужно собрать. Ученики должны знать, что экскурсия – это занятие, которое проводится не в помещении, а в природе и на сельскохозяйственном объекте, поэтому на экскурсии необходимо быть дисциплинированным и внимательным. Педагог напоминает детям правила поведения на улице. При подготовке к экскурсии нужно обратить внимание на одежду детей. Дети должны быть одеты удобно, в соответствии с погодой и сезоном. К экскурсии учителю следует подготовить экскурсионное снаряжение и оборудование для размещения собранного материала в уголке природы. Хорошо привлечь к его подготовке детей. Это способствует возбуждению у них интереса к предстоящей экскурсии [3, с. 68].

Проводить занятия вне класса бывает очень сложно. Предварительно должна быть проведена вводная беседа в классе или на месте проведения экскурсии. Далее учитель должен организовать учащихся на самостоятельные наблюдения, в процессе беседы выявить знания, возможности видеть общее и отличное. Следует помнить, что такие беседы актуализируют имеющиеся у школьников знания и представления. Все тематические экскурсии по характеру и учебным задачам делятся на вводные, текущие и итоговые. Вводные экскурсии предшествуют изучению нового материала, проводятся для общего наблюдения и первоначального ознакомления с предметом или объектом изучения. Текущие экскурсии проводятся в ходе изучения темы и служат для конкретизации и закрепления определенного учебного материала. Итоговые экскурсии организуются при завершении работы над темой, межпредметные экскурсии могут быть вводными или итоговыми. В текущей экскурсии, как правило, участвует один класс или группа, на нее отводится не более 1 часа учебного времени.

Проведенное нами исследование, в результате которого было отмечено, что проведение внешкольных мероприятий способствует более прочному и осознанному усвоению учащимися знаний в соответствии с программными требованиями. Но для того, чтобы экскурсия прошла плодотворно, следует провести подготовительный (организационный) этап, который включает определение места экскурсии, выбор используемых методов, продумывание вопросов и заданий для учащихся, инструктаж по технике безопасности, подготовка самих учащихся (их внешнего вида), проведение вводной и заключительной беседы (в школе). Только соблюдая все эти этапы, учитель получит положительный результат, а учащимися будут усвоены необходимые знания.

Таким образом, основная дидактическая цель экскурсий – формирование новых знаний главным образом путем непосредственных наблюдений за природными, социальными, производственными объектами и явлениями. Следует помнить, что только тщательно продуманная, заранее подготовленная экскурсия может быть эффективной, обогатит чувственный опыт учащихся интересными наблюдениями, будет способствовать лучшему усвоению ими знаний, развитию речи и мышления.

#### Список цитированных источников:

1. Психологические проблемы коррекционной работы во вспомогательной школе / Под ред. Ж.И. Шиф, В.Г. Петровой, Т.Н. Головиной. - М.: Педагогика, 1980. - 176 с.
2. Петрова, Л.В. Методика преподавания истории в специальной (коррекционной) школе VIII вида: Учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. / Л.В. Петрова – М.: ВЛАДОС, – 2003. – 208 с.
3. Емельянов, Б.В. Основы экскурсоведения / Б.В. Емельянов – М: ЦРИБ «Турист», 1985 – с.111.
4. Обучение и воспитание детей во вспомогательной школе: Пособие для учителей и студентов дефектолог. ф-тов пед. ин-тов/ Под ред. В.В. Воронковой — М.: Школа-Пресс, 1994.
5. Загвязинский, В.И. Теория обучения: Современная интерпретация / В.И. Загвязинский. – М.: Академия, 2001. – 192 с.

## ЭФФЕКТИВНОСТЬ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ МЕТОДИКИ Н.А. ЗАЙЦЕВА В ИНДИВИДУАЛЬНО-КОРРЕКЦИОННОЙ РАБОТЕ С ДЕТЬМИ ОНР ДЛЯ ФОРМИРОВАНИЯ ПОЛОЖИТЕЛЬНОЙ МОТИВАЦИИ К ОБУЧЕНИЮ

Дробышевская Ю.П., студентка 5 курса  
(г. Витебск, ВГУ имени П.М. Машерова)  
Научный руководитель – Чобот Ж.П., старший преподаватель

Для дошкольников с общим недоразвитием речи (ОНР) особенно значима положительная мотивация, как в процессе общения, так и в процессе проведения индивидуальных и групповых занятий. У детей с ОНР наряду с основными речевыми трудностями отмечается крайне низкий уровень коммуникативных умений и навыков. Общение детей с ОНР друг с другом отличается целым рядом особенностей от общения их нормально развивающихся сверстников. Большинство детей предпочитает играть в одиночку, игра носит эпизодический характер. Дети не умеют ориентироваться в ситуации общения, часто выражают негативизм по отношению к партнерам по игре. Весьма редко наблюдаются случаи личностных контактов детей с ОНР друг с другом. Задержка появления речевого общения, бедный словарный запас и другие нарушения отражаются на формировании самосознания и самооценки ребенка. У детей с ОНР отмечаются такие психологические особенности как замкнутость, робость, нерешительность, порождаются такие специфические черты общего и речевого поведения как ограниченная контактность, замедленная включаемость в ситуацию общения, неумение поддерживать беседу, вслушиваться в звучащую речь [1].

Интеллектуальное развитие дошкольника подчинено эмоциональной сфере. Учёными выявлена зависимость эмоций от содержания и структуры детской деятельности. (Я.Л. Коломинский, Е.А. Панько, Л.И. Божович, В.С. Мухина, Л.С. Славина, Е. В. Субботский и т.д.). А одной из видов деятельности ребёнка в дошкольном учреждении являются организованные индивидуальные и групповые занятия. Ребенок **должен** получать от занятий удовольствие.

Формирование положительной мотивации к обучению через включение ребёнка в познание мира, восприятие им окружающего через отношение к нему и практическую деятельность всё это даёт применение игровых пособий Н.А. Зайцева в процессе обучения детей с ОНР.

Такие выводы можно сделать исходя из теоретических аспектов методики Н.А. Зайцева, наблюдений практического применения игровых пособий в практике работы воспитателей, учителей – дефектологов в дошкольных учреждениях.

Применение игровых пособий Н.А. Зайцева наглядно иллюстрирует:

- непроизвольный интерес детей к игровым пособиям (кубики «звучат», отличаются по цвету, величине и т. д.)
- интерес детей к всевозможным игровым действиям с пособиями; (погремать сложить кубики и т.д.)
- возможность и реальность использования потребности детей в движении;
- ситуации взаимодействия и речевого общения ребёнка с учителем, сверстниками; (поём вместе, помоги Ире, продолжи и т.д.)
- создание условий для обучения детей совместному взаимодействию, коллективной игре;
- возможность выбора деятельности для ребёнка по его интересам (игра-чтение по кубикам, по таблицам, по карточкам...)
- создание условий и возможности большой речевой активности (пропевание, чтение с разным темпом, с разной силой голоса, с разным интонированием и т. д.)
- постоянное нахождение ребёнка в ситуации успеха (даже если выложил слово «не правильно» - получилось смешное слово) [2].

Таким образом, в комплексе решаются многие проблемы индивидуально-коррекционной работы учителя-дефектолога с детьми ОНР:

- формируется устойчивая положительная мотивация к занятиям;
- повышается уровень коммуникативных умений и навыков:
- формируются и развиваются умения и навыки игрового и речевого взаимодействия и общения;
- повышается уровень самооценки;
- корректируются индивидуальные особенности произносительной стороны речи;
- улучшается общее и речевое внимание, фонематический слух.
- дети приучаются к более четкому произношению слогов, окончаний.
- облегчается произношение слов со сложной слоговой структурой.
- расширяется словарный запас.

Список использованных источников:

1. Лалаева Р.И., Серебрякова Н.В. Коррекция общего недоразвития речи у дошкольников. – СПб., 1999.
2. Ахмылова, Н.В. Система быстрого обучения чтению детей 5-6 лет с речевыми нарушениями по методике Н.А. Зайцева / Н.А. Ахмылова. – М., 2006. – 69.

## **ИССЛЕДОВАНИЕ АКТУАЛЬНОГО УРОВНЯ ГОТОВНОСТИ СТУДЕНТОВ СПЕЦИАЛЬНОСТИ «СОЦИАЛЬНАЯ РАБОТА» К ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ**

**Дудка А.В.**, студентка 4 курса

(г. Витебск, ВГУ имени П.М. Машерова)

Научный руководитель – Матюшкова С.Д., старший преподаватель

В эпоху информатизации общества происходят значительные изменения в сфере образования. На первое место выходят не просто знания, а умение применять эти знания для решения разнообразных жизненных и профессиональных проблем. Качество образования теперь связывают с понятием конкурентоспособности специалиста, его компетентностью, что в первую очередь предусматривает умение работать с информацией, принимать самостоятельные обоснованные решения, обновлять свои знания. Поэтому одной из важных задач высшего образования стала подготовка и готовность будущих специалистов по социальной работе к профессиональной деятельности.

Студенческий возраст – это возраст расцвета физического и умственного развития человека. В этом возрасте происходит непрерывное нарастание работоспособности, динамики активной деятельности и профессионального самоопределения. Поэтому приоритетными направлениями в деятельности вуза по формированию будущего профессионала в настоящее время являются: во-первых, задача подготовки личности, умеющей актуализировать свой потенциал, проявлять компетентность, связывать свои действия с ожидаемыми результатами, видеть проблемы, моделировать профессиональное мастерство; во-вторых, перенос акцентов в вузовском образовании с информативности на создание ситуации востребованности, творческого саморазвития; в-третьих, необходимость развития профессионально важных качеств, отвечающих требованиям быстро меняющегося социума.

Профессионально-личностное становление специалиста предполагает формирование у него готовности к профессии. Одной из основных проблем подготовки специалистов по социальной работе, на наш взгляд, должно стать изучение и формирование готовности студентов к будущей профессиональной деятельности.

Проблема готовности к профессиональной деятельности стала предметом исследований физиологов, психологов и педагогов с начала XX века. Выше обозначенной проблемой занимались Б.Г. Ананьев, В.Г. Асеев, М.А. Афанасьев, Ю.К. Бабанский и другие. Несмотря на многогранность и многоаспектность подходов к изучению готовности студентов к профессиональной деятельности, само явление «готовности» в системе образо-



вания как сложное, комплексное психическое образование, сплав компонентов, между которыми имеются функциональные зависимости в современной науке, рассмотрено далеко не полно. Готовность студента к профессиональной деятельности – это существенная предпосылка эффективности его деятельности после окончания вуза. Готовность помогает молодому специалисту успешно выполнять свои обязанности, правильно использовать знания, опыт, сохранять самоконтроль и перестраиваться при появлении непредвиденных препятствий [3, с. 77].

В настоящее время ряд исследователей отмечают, что студенты специальности «социальная работа» испытывают недостаточную готовность к профессиональной деятельности и связано это с неподготовленностью к будущей профессии. Рассогласовывается «модель профессиональной деятельности», сформированная в их сознании за годы вузовского обучения, с той реальной обстановкой, в которой им приходится начинать профессиональную деятельность специалиста по социальной работе. Причины такого положения преимущественно кроются в том, что в профессиональной подготовке студентов в основном преобладает информативная сторона обучения. Личность же будущего специалиста по социальной работе, развитие ее профессионально-нравственного и духовно-интеллектуального потенциала нередко выпадают из поля зрения организаторов образовательного процесса.

Рассматривая готовность к профессиональной деятельности в качестве сложного психологического образования, М.И. Дьяченко и Л.А. Кандыбович выделяют следующие ее структурные компоненты:

- мотивационный (положительное отношение к профессии, интерес к ней и другие устойчивые мотивы);
- ориентационный (знания, представления об особенностях и условиях профессиональной деятельности, ее требованиях к личности);
- операциональный (владение способами и приемами профессиональной деятельности, необходимыми знаниями, навыками и умениями, процессами анализа и синтеза, сравнения и обобщения, и т.д.);
- волевой (самоконтроль, умение управлять действиями);
- оценочный (самооценка своей профессиональной подготовленности и соответствия процесса решения профессиональных задач оптимальным трудовым образцам) [2, с. 176].

Совокупность всех вышеназванных структурных компонентов, говорит о положительном формировании готовности студентов к профессиональной деятельности.

В связи с этим нами было проведено исследование по методике определения основных мотивов выбора профессии по Павлютенкову. Данная методика позволяет установить роль тех или иных мотивов при выборе профессии конкретным испытуемым.

Методика позволяет выявить следующие группы мотивов:

- Социальные;
- моральные;
- эстетические;
- познавательные;
- творческие;
- связанные с содержанием труда;
- материальные;
- престижные;
- утилитарные.

В исследовании принимали участие студенты УО «Витебского государственного университета им. П.М. Машерова», обучающиеся по специальности «Социальная работа» – всего 25 человек в возрасте от 19–22 лет, девушек – 22, юношей – 3.

Проведенное нами исследование выявило основные группы мотивов выбора профессии: социальные мотивы, моральные мотивы, познавательные мотивы и творческие мотивы.

Преобладание социальных мотивов наблюдаются у 75 %, из них 15 девушек и 3 юноши. Доминирование данной группы мотивов у студентов, предполагает наличие же-

ления своим трудом способствовать общественному прогрессу, социальная направленность на высшие общечеловеческие цели потребности. Благодаря наличию такого мотива у студентов, их психическое состояние и предстартовая активизация, включающая осознание студентом своих целей, оценку имеющихся условий, определение наиболее вероятных способов действия; прогнозирование мотивационных, волевых, интеллектуальных усилий, вероятности достижения результата, мобилизацию сил, самовнушение в достижении целей, свидетельствует о положительном формировании готовности к профессиональной деятельности.

Моральные мотивы преобладают у 90 %, из них 20 девушек и 3 юноши. Они стремятся к совершенствованию своего морального облика, духовного мира и развитию нравственных качеств. Нравственное поведение у них основано на моральном выборе. Оно предполагает, что имеются альтернативные возможности, из которых студент выбирает то, что считает нужным сделать, кроме того, может отказаться делать то, что предписывает обычай, если сочтет, что это будет аморально. Значит, мораль «выше» обычая, имеет приоритет над ним. Это всё будет благотворно влиять на личность самого студента и на формирования его личной готовности к профессиональной деятельности.

Познавательные мотивы преобладают у 80 % опрошенных. Они стремятся к овладению специальных знаний, познание содержания конкретного труда. Группа этих мотивов в профессиональной карьере является одним из актуальных аспектов профессиональной подготовки в сфере высшего образования в настоящее время. Диагностика и осознание познавательных мотивов в профессии позволит сделать карьеру молодого специалиста максимально успешной.

Творческие мотивы у 85 % опрошенных, из них 18 девушек и 3 юноши. У них выражено стремление быть оригинальным в работе, совершать научные открытия и получать возможности для творчества. Опрошенные студенты утверждают, что основным мотивирующим профессиональное развитие фактором является сам процесс и содержание их деятельности. Отмечается глубокая вовлеченность студентов в творческий процесс, явная зависимость уровня их мотивации от результативности этого процесса.

Таким образом, рассмотренные нами основные мотивы выбора профессии студентов помогут определить готовы студенты к профессиональной деятельности или всё же за период обучения у них не сформировались некоторые мотивы для осуществления своей будущей профессиональной деятельности. Поэтому, одной из главных целей современного профессионального образования, по нашему мнению, состоит в развитии у студентов заинтересованности и потребности в самоизменении. Превращение студента в субъекта, заинтересованного в самоизменении и способного к нему, а затем превращение специалиста в профессионала, характеризует основное содержание развития личности студента в процессе профессионального обучения.

Таким образом, выявленные мотивы показывают актуальный уровень готовности студентов к профессиональной деятельности и позволяют сделать вывод об изменении ее содержания в зависимости от этапа и успешности обучения студентов.

Выявленные мотивы, влияющие на развитие и формирование готовности к профессиональной деятельности студентов, дают возможность определить комплекс мер по оптимизации готовности к профессиональной деятельности в период обучения студентов в вузе.

#### Список цитированных источников:

1. Дугай-Новакова, К.М. Формирование профессиональной готовности студентов к педагогической деятельности: автореф. дис. ... докт. пед. наук: 13.00.08 / К.М. Дугай-Новакова – М., 1990. – С. 24.
2. Дьяченко, М.И. Психологические проблемы готовности к деятельности / М.И. Дьяченко, Л.А. Кандыбович. – Минск : Изд-во БГУ, 1976. – С. 175–176.
3. Черемошкіна, Л.В. Профессиональные способности специалистов по социальной работе / Л.В. Черемошкіна, Е.Е. Письменная // Отечественный журнал социальной работы. – 2009. – № 1. – С. 76–8

## ОСОБЕННОСТИ РЕЧЕВЫХ РАССТРОЙСТВ У ДЕТЕЙ С РАННИМ ДЕТСКИМ АУТИЗМОМ

**Иванова П.К.**, студентка 3 курса

(г. Витебск, ВГУ имени П.М. Машерова)

Научный руководитель – Чобот Ж.П., старший преподаватель

Ранний детский аутизм (классический аутизм или синдром Каннера) – отклонение в психическом развитии ребенка, включающее не одну дисфункцию. Главным проявлением аутизма является нарушение общения ребенка с окружающим миром. Причины возникновения аутизма разнообразны. Чаще всего это патология так называемого «шизофренического спектра», реже – особая органическая недостаточность центральной нервной системы. Ранний детский аутизм может возникнуть и как самостоятельная аномалия психической конструкции, обусловленная наследственностью.

В настоящее время ранний детский аутизм рассматривают в кругу дизонтогенеза, одним из кардинальных проявлений которого являются нарушения развития речи. Вопросы речевого развития данной категории детей занимались многие педагоги и психологи.

Л.Каннер к одному из проявлений синдрома аутизма отнес искаженное развитие речи с только ему присущим использованием глагольных форм и местоимений по отношению к собственной личности. Он выделил так называемую запоздалую эхолалию, проявляющуюся в буквальном повторении вопросов с сохранением не только слов, но и интонаций.

Л.Бендер описала своеобразное «деревянное», «чревоушательное» качество речи, механические модуляции голоса, особенности его высоты и тональности.

По мнению Г.Гинсберга, наиболее характерным для речи детей с аутизмом является одновременное сочетание «жаргона», «неполной» и «зрелой речи».

В исследованиях В.М.Башиной отмечено, что для страдающих аутизмом свойственны неравномерность созревания речевой и других сфер деятельности, нарушение иерархических взаимоотношений между простыми и сложными структурами в пределах каждой функциональной системы. Такие речевые нарушения, как искажение грамматических форм в фразах, отсутствие логической связи между отдельными фразами, фрагментарность, разорванность ассоциаций, характерных для РДА, свидетельствуют о выраженных нарушениях мышления. Речевой дефект заключается в нарушении понимания устной речи, осознания смысла прочитанного, что ведет к резкому отставанию речевого развития, а следовательно, и к социальной отгороженности [1].

К.Гилберг и Т.Питерс считают, что при аутизме нарушены речь и язык, но не в той форме или не вследствие тех причин, какие имеются при афазии или дисфазии. В основании афазии или дисфазии лежит нарушение способности говорить. При аутизме в основании дефекта в большей степени лежит нарушение понимания коммуникации. основная проблема – ограниченная способность человека понимать значение коммуникации, а именно: обмена информацией (знаниями, чувствами) между двумя людьми. Эта способность обычно является ограниченной при дисфазии [2].

По мнению К.С.Лебединской и О.С.Никольской, уже начальные «доречевые» проявления речи нередко указывают на неблагополучие ее коммуникативной функции. Гуление появляется вовремя, но нередко звуки лишены интонирования. фаза лепета слабо выражена либо отсутствует вообще – от гуления ребенок сразу переходил к произнесению слов. Иногда первые слова были необычными для данного речевого этапа и малоупотребляемыми: «трактор», «буква», «луна», «музыка» и т.д. Нередко фразовая речь не развивается вообще, однако, в аффекте такой ребенок мог неожиданно произнести короткую фразу. У некоторых детей отчетливо выступают нарушения звукопроизношения: невнятность, скомканность, «свернутость» слова, произнесение лишь определенных его слогов.

Таким образом, изменения речи у детей с РДА весьма разнообразны, включают в себя нарушения различного генеза и разного патогенетического уровня:

- нарушения речи как следствие задержанного развития (косноязычие, физиологическая эхолалия, бедность запаса слов и др.);
- речевые нарушения в связи с задержанным становлением сознания Я в виде неправильного употребления местоимений и глагольных форм;
- речевые нарушения кататонической природы (эхолалии, внутренняя речь затухающая, мутизм, скандирование, растянутое или ускоренное звукопроизношение, нарушения тональности, темпа, тембра речи и др.);
- психического регресса (появление речи довербального фонематического уровня);
- расстройства речи, связанные с патологией ассоциативного процесса (нарушения смысловой стороны речи в виде незавершенных, непоследовательных ассоциаций и др.).

При всем их разнообразии можно выделить четыре основные особенности:

- некоммуникативность речи;
- ее искаженность: сочетание недоразвития различных компонентов, служащих взаимодействию с окружающим и акселерация аффективной речи, направленной на ауто-стимуляцию;
- часто наличие своеобразной вербальной одаренности;
- мутизм или распад речи[3].

Речевые расстройства, будучи в значительной мере следствием нарушений общения, усугубляют затруднения в контакте с окружающим, поэтому работа по развитию речи должна начинаться как можно в более раннем возрасте.

Список цитированных источников:

1. Башина, В.М. К особенностям коррекции речевых расстройств у больных ранним детским аутизмом – [Электронный ресурс]. – 2012. – Режим доступа: [http://pedlib.ru/Books/4/0451/4\\_0451-1.shtml](http://pedlib.ru/Books/4/0451/4_0451-1.shtml). – Дата доступа: 22.11.2012.
2. Гилберг, К. Аутизм: медицинские и педагогические аспекты / К.Гилберг, Т.Питерс – СПб.: ИСПиП. – 1998. – С.124.
3. Лебединская, К.С. Особенности психического развития детей с аутизмом первых двух лет жизни – [Электронный ресурс]. – 2012. – Режим доступа: <http://almanah.ikprao.ru/articles/almanah-9/osobennosti-psihicheskogo-razvitiia-detej-s>. – Дата доступа: 23.11.2012.

## **ИСПОЛЬЗОВАНИЕ НЕТРАДИЦИОННЫХ ФОРМ И МЕТОДОВ НА УРОКАХ ИСТОРИИ ВО ВСПОМОГАТЕЛЬНОЙ ШКОЛЕ**

**Казакова Е.А.**, студентка 4 курса  
(г. Витебск, ВГУ имени П.М. Машерова)

Научный руководитель – Кухаренко Т.С., преподаватель

В Республике Беларусь во вспомогательных школах История рассматривается как учебный предмет, в который заложено изучение исторического материала, овладение знаниями и умениями, коррекционное воздействие изучаемого материала на личность ученика, формирование личностных качеств гражданина, подготовка подростка с нарушением интеллекта к жизни, социально-трудовая и правовая адаптация выпускника в общество. Преподавание истории Беларуси во вспомогательной школе ставит перед собой цель формировать у учеников старших классов представления о наиболее значимых событиях истории Беларуси и познакомить их с современной жизнью республики. Ученики узнают про главные факты и события истории Беларуси, жизнь наших предков, героическое прошлое нашей страны, что способствует формированию у учеников чувства гордости за свою Родину[1].

Характеризуя, учащихся старших классов первого отделения вспомогательной школы, можно отметить их инертность, вялость, рассеянность, лёгкую отвлекаемость, интеллектуальную пассивность, отсутствие интереса к мыслительной деятельности, что обуславливает трудности в запоминании, понимании, воспроизведении изучаемого материала по истории Беларуси.

В ряде публикаций (Короткова М.В., Петрова Л.В., Кучерук И.В., Идрисов А.Е. Вагин А.А. и др.) по теме исследования отмечается, что на уроках истории во вспомогательной школе используются те же методы, приемы и средства обучения, что и в общеобразовательной школе, но с учетом содержания курса истории для вспомогательной школы и познавательных возможностей учащихся с нарушением интеллекта. Так, например, использование такого метода сообщения новых знаний как школьная лекция невозможна в условиях вспомогательной школы даже в выпускном классе; не может здесь широко применяться и самостоятельная работа учащихся над историческим документом. Словесная информация должна сообщаться учащимся в сочетании с восприятием ими наглядного материала (картины, карты, схемы, иллюстрации учебника) [2-7].

Исходя из вышеизложенного, мы видим актуальность и значимость проблемы в повышении интереса у учащихся старших классов первого отделения вспомогательной школы на уроках истории Беларуси используя нетрадиционные формы и методы.

Целью нашего исследования является научно-теоретическое обоснование и практическая разработка методики формирования знаний, умений и навыков, а так же интереса у учащихся старших классов вспомогательной школы с помощью нетрадиционных форм и методов на уроках истории. В качестве методологической основы выступают публикации педагогов и учителей – дефектологов, в которых отражена проблема обучения детей с интеллектуальной недостаточностью на уроках истории, а так же использование нетрадиционных форм и методов на этих уроках (Подласый И.П., Короткова М.В., Петрова Л.В., Кучерук И.В., Идрисов А.Е. и др.) [2-7]; учебные программы по истории для вспомогательной школы; результаты наблюдений, проведенных нами во вспомогательной школе на уроках истории [1]. В исследовании были использованы следующие методы: теоретические (анализ, синтез, обобщение) и эмпирические (наблюдение), биологические (изучение медико-психолого-педагогической документации).

Нами на базе УО «Витебская государственная вспомогательная школа №26» было проведено экспериментальное исследование, которое состояло в анализе учебной программы вспомогательной школы по истории Беларуси, в анализе календарных планов учителей-дефектологов старших классов и просмотра 25 уроков истории.

Проведя исследование на базе УО «Витебская государственная вспомогательная школа №26» нами была выявлена одна из проблем возникающая у учителей истории: готовясь к уроку, учитель прилагает максимум усилий для того, чтобы в процессе овладения новым материалом не было затруднений, но практика преподавания свидетельствует об однообразной методике ведения уроков – это чтение текста, рассказ учителя, ответы на вопросы, анализ иллюстраций. Однообразие приёмов не вызывает у учащихся активной учебной деятельности непосредственного интереса к предмету. В результате такое обучение приводит к запоминанию учащимися учебного материала, но развития мышления при этом не происходит. За учащимися закрепляется позиция ведомых, которая исключает инициативу, активность в познавательной деятельности. Поэтому, актуально проводить обучение так, чтобы усвоение знаний шло не на основе запоминания, а на сознательном применении знаний в процессе решения познавательных задач, чтобы учащиеся учились рассуждать, использовать имеющуюся у них информацию. В педагогике выделяются по форме проведения следующие группы нестандартных уроков:

- ♦ уроки в форме соревнования и игр: конкурс, турнир, эстафета, дуэль, КВН, деловая игра, ролевая игра, кроссворд, викторина и т.п.
- ♦ уроки, основанные на формах, жанрах и методах работы, известных в общественной практике: исследование, изобретательство, анализ первоисточников, комментарии, мозговая атака, интервью, репортаж, рецензия.
- ♦ уроки, основанные на нетрадиционной организации учебного материала: урок мудрости, откровение;
- ♦ уроки, напоминающие публичные формы общения: пресс-конференция, аукцион, бенефис, митинг, регламентированная дискуссия, панорама, телепередача, телемост, диалог, «живая газета», устный журнал.
- ♦ уроки, опирающиеся на фантазию: урок-сказка, урок-сюрприз, урок-подарок от Хоттабыча;

- ◆ уроки, основанные на имитации деятельности учреждений и организаций: суд, следствие, цирк, патентное бюро;
- ◆ перенесенные в рамках урока традиционные формы внеклассной работы: КВН, «Следствие ведут знатоки», утренник, спектакль, концерт, инсценировка художественного произведения, диспут, «посиделки», «клуб знатоков»;
- ◆ интегрированные уроки;
- ◆ трансформация традиционных способов организации урока: парный опрос, экспресс-опрос, урок-зачет (защита оценки), урок-консультация, телеурок без телевидения;
- ◆ методически высокоэффективными, реализующими задачи обучения, развития и воспитания учащихся вспомогательной школы являются такие формы урока, как: уроки-семинары; уроки-путешествия; ролевые игры; урок взаимообучения; урок – спектакль[2, с.256].

Но к сожалению после проведения нами экспериментального исследования (анализ учебной программы вспомогательной школы по истории Беларуси, анализ календарных планов учителей-дефектологов старших классов и просмотр 25 уроков истории) было выявлено, что учителя вспомогательной школы не охотно их используют в своей деятельности.

В результате всего выше сказанного нами в соответствии с календарными планами и тематикой уроков в соответствии с учебной программой на 2012 / 2013 учебный год были составлены конспекты нестандартных уроков по истории Беларуси в которые входили:

Урок – семинар (урок – семинар является одной из эффективных форм нетрадиционных форм обучения. Его эффективность заметно повышается благодаря использованию групповой работы).

Урок – конкурс (данная форма организации занятия позволяет: проверить прочность теоретических знаний, практических умений и навыков учащихся, систематизировать знания учащихся, формировать у учеников добросовестное отношение к труду, сознательное отношение к выполнению трудовых заданий: воспитывать волю к победе, развивать у учащихся самостоятельность мышления, творческую инициативу, активность).

Экскурсия (под экскурсией понимается такая форма организации обучения, при которой учащиеся воспринимают знания путём выхода к месту расположения изучаемых объектов (природы, заводов, исторических памятников) и непосредственного ознакомления с ними).

На наш взгляд экскурсии являются весьма эффективной формой организации учебной работы во вспомогательной школе, так как основная задача экскурсии - изучение нового материала, который состоит в том, чтобы наглядно сообщить учащимся новые знания. При проведении во время экскурсии закрепления того или иного материала важнейшая задача учителя состоит в том, чтобы добиться его обстоятельного осмысления. Экскурсии предшествует лекция, в которой раскрывается её проблематика. Перед экскурсией учащиеся получают вопросы по её содержанию. На них они будут отвечать после экскурсии на уроке итогового повторения.

Урок – дискуссия (данная форма урока является относительно новой. Суть дискуссии состоит в том, что в результате исследования вопроса (темы) и выявления трудности в его решении, учащиеся в ходе спора намечают попытки выхода (благоприятного исхода) по разрешению проблемной ситуации. В то же время учащиеся выявляют предпосылки возникновения данной проблемы, её истоки. Каждая группа готовит свой вариант решения проблемы, и они обсуждаются в ходе дискуссии).

Подводя итог можно сказать, что в условиях вспомогательной школы какой-то один метод не может быть ведущим в течение всего урока истории; методы и приемы обучения, сочетаясь друг с другом, должны варьироваться, обеспечивая разнообразие видов учебной деятельности учащихся с нарушением интеллекта и разнообразие используемых источников познания. При таком подходе осуществляется реализация словесных, наглядных и практических методов обучения истории, что позволяет школьникам лучше усвоить учебный материал. Использование нетрадиционных форм и методов урока помо-

гает в реализации и усвоении задач курса истории во вспомогательной школе для детей с интеллектуальной недостаточностью. Применение нетрадиционных форм уроков – это мощный стимул в обучении, это разнообразная и сильная мотивация. Посредством таких уроков гораздо активнее и быстрее происходит возбуждение познавательного интереса, отчасти потому, что человеку по своей природе нравится играть, другой причиной является то, что мотивов в игре гораздо больше, чем у обычной учебной деятельности. Но, несмотря на высокую степень эффективности нетрадиционных форм и методов урока, мы пришли к выводу, что, их нельзя проводить слишком часто. Как отмечает Л.Н. Боголюбов: “Практика проведения уроков в нетрадиционных формах свидетельствует о том, что они не могут заменить традиционную форму и слишком частое обращение может дать обратный результат”. Поэтому, мы рекомендуем сочетать традиционные и нетрадиционные формы и методы уроков для повышения эффективности обучения истории детей во вспомогательной школе.

Особенности развития и познавательные возможности детей с интеллектуальной недостаточностью затрудняют процесс усвоения учениками курса истории. Нетрадиционные же формы и методы уроков активизируют психические процессы учащихся: внимание, запоминание, интерес, восприятие, мышление, а так же вызывают интерес к овладению новыми знаниями. Именно поэтому в последние годы нетрадиционные формы уроков стали использоваться учителями истории довольно широко. Интерес к ним вызван многими обстоятельствами. Утверждается новый стиль педагогического мышления, ориентирующегося на интенсивное и эффективное решение образовательно-воспитательных задач в рамках сжимающегося объема учебного времени, на творческо-поисковую самостоятельность школьников, модернизацию процесса обучения. Учитель стремится удивить ученика, который проводит свое время не за книгой или в библиотеке, а у телевизора, за компьютером, видеоиграми и пр. Нетрадиционный подход к преподаванию истории во вспомогательной школе способствует развитию детей, учит их приемам анализа и синтеза, составлению схем простейшего характера, позволяет формировать интерес к предмету, стремление расширять свои знания. Маленькие самостоятельные отступления в процессе обучения имеют большое значение для развития личности, формируется дух поиска.

#### Список цитированных источников:

1. Молчанова, Г.В. Программы вспомогательной школы с русским и белорусским языком обучения по истории Беларуси / Г.В. Молчанова. – Министерство образования Республики Беларусь, 2005. –13 с.
2. Васяева, С.Н. Нетрадиционные формы уроков / С.Н. Васяева.–Преподавание истории в школе, 2001. – № 6. – С.70-72.
3. Вагин А.А. Методика обучения истории в школе. / А.А. Вагин. – М.: Просвещение, 1996. – 132 с.
4. Захарова, Ю. В Нетрадиционные техники изображения в процессе обучения рисованию дошкольников с интеллектуальной недостаточностью / Ю. В. Захарова // Воспитание и обучение детей с нарушениями развития. – № 3. – С. 23–27.
5. Никулина Н.Ю. Методика преподавания истории в средней школе: Учебное пособие. / Н.Ю. Никулина. – Калининград: Изд-во КГУ, – 2000. – 95 с.
6. Петрова Л.В. Нетрадиционные формы истории в V-VI классах. / Л.В. Петрова // Преподавание истории в школе. №4, – 1987 г. – С. 20-23.
7. Петрова Л.В. Методика преподавания истории в специальной (коррекционной) школе VIII вида: Учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. / Л.В. Петрова – М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, – 2003. – 208 с.

## ИНТЕГРАЦИЯ ДЕТЕЙ-БЕЖЕНЦЕВ В СОВРЕМЕННОМ ОБЩЕСТВЕ

**Коновалова Е.А.**, студентка 3 курса  
(г. Витебск, ВГУ имени П.М. Машерова)

Научный руководитель – Матюшкова С.Д., старший преподаватель

Верховный комиссариат ООН по делам беженцев в конце 2011 года представил в своем докладе статистику по числу беженцев – их число составило 43,7 миллиона человек, причем 80% из них – жители развивающихся стран. Из них 3,5 миллиона человек относятся к лицам, не имеющим гражданства, число лиц, перемещенных внутри страны,

составило 27,5 миллиона, ищущих убежища – 850 тысяч человек.

В Республике Беларусь число беженцев также растет. Так, по состоянию на 1 марта 2006 года это число составляло 790 человек, в конце 2007 года – 800 человек, 2008-го – 802 беженца, в конце 2009 года – 810 человек, 2010-го – 824, 2011-го – 838 человек. И по состоянию на 1 ноября 2012 года число беженцев в нашей стране составило 854 человека.

Проблемы беженцев и миграции приобретают особую актуальность для Беларуси в условиях расширения ЕС в связи с прогнозируемым ростом нелегального миграционного транзита. Данной проблемой занимаются, в частности, Илья Тодорович (глава Представительства УВКБ ООН в РБ), И.В. Салеев (советник по правовым вопросам Представительства УВКБ ООН в Республике Беларусь), В.А. Король, А.С. Щурко, А.Ф. Лосев и др. Проблемы интеграции детей-беженцев в современное общество рассматривается с научной точки зрения не достаточно в нашей стране. Поэтому данная проблема требует детального изучения.

Существуют различные подходы к определению понятия «беженцы». Беженцы, по мнению М.Г. Артюнова, – лица, покинувшие страну, в которой они постоянно проживали, в силу чрезвычайных обстоятельств [1, с.15]. Более широкое определение дает Л.В. Андриченко: беженцы – это лица, которые в силу обоснованного опасения преследований по причине расы, религии, национальности, принадлежности к конкретной социальной группе или политических убеждений, находятся за пределами страны своего гражданства и не могут или в силу такого опасения не желают пользоваться защитой этой страны; или, которые, не имея гражданства страны своего прежнего проживания и, находясь за ее пределами в результате таких событий, не могут или в силу такого опасения не желают вернуться в эту страну [2, с.45].

В Республике Беларусь достигнуты определенные успехи в организации работы с беженцами. Сформирована законодательная база, отвечающая международным нормам и принципам. В соответствии с Законом Республики Беларусь «О беженцах» с 1997 г. проводится процедура признания беженцами.

Необходимо обеспечить их социально-экономические права, в том числе право на участие в программах интеграции, разрабатываемых органами государственного управления по вопросам беженцев совместно с областными и Минским городским исполнительными комитетами, как определено в статье 12 Закона Республики Беларусь «О внесении изменений и дополнений в «Закон о беженцах» от 16 июня 1999 г.

Беженцы пользуются правом на обучение детей в учреждениях, обеспечивающих получение дошкольного и общего среднего образования, наравне с детьми – гражданами Республики Беларусь.

Для зачисления детей в дошкольное учреждение или школу в установленном порядке подаются следующие документы: 1) медицинская карта ребенка (заводится в поликлинике по месту жительства); 2) свидетельство о рождении ребенка и его копия; 3) заявление родителей; 4) документ, подтверждающий прописку одного из родителей.

В случае отсутствия у беженцев необходимых документов могут возникать проблемы при оформлении детей беженцев в детское дошкольное учреждение или учреждение образования. Поэтому по инициативе Департамента по гражданству и миграции Министерства внутренних дел Республики Беларусь совместно с Министерством образования Республики Беларусь следовало бы разработать Инструкцию о порядке приема детей иностранцев, постоянно проживающих на территории Республики Беларусь, в дошкольные детские учреждения и общеобразовательные школы и направить данную Инструкцию в соответствующие учреждения. Инструкция должна предусматривать порядок приема детей беженцев в дошкольные учреждения или школы при отсутствии свидетельства о рождении и других документов, традиционно представляемых гражданами Республики Беларусь при оформлении своих детей в названные учреждения.

Согласно Кодексу об образовании Республики Беларусь, беженцы имеют равные с гражданами Республики Беларусь права на образование, если иное не определено законами и международными договорами Республики Беларусь.

В соответствии с порядком, установленным Правилами приема в высшие учебные заведения и Правилами приема в средние специальные учебные заведения, беженцы



имеют право участвовать в конкурсе на получение высшего либо среднего специального образования в государственных учреждениях образования за счет средств республиканского бюджета (бесплатно), если данный уровень образования они получают за счет средств бюджета впервые. Не прошедшие по конкурсу абитуриенты имеют право, как и граждане Республики Беларусь, на конкурсной основе поступать в государственные и частные учреждения образования на обучение на условиях оплаты физическими или юридическими лицами.

Обучение в государственных учреждениях, обеспечивающих получение профессионально-технического образования, для беженцев предусматривается за счет средств республиканского или местных бюджетов. Зачисление в такие учреждения на конкурсной основе производится только в том случае, если число поданных заявлений превышает установленные контрольные цифры приема. Беженцы, не прошедшие по конкурсу, имеют право обучаться в данном учреждении образования по смежным специальностям. Беженцы могут получить профессионально-техническое образование на платной основе в учреждениях частной формы собственности.

В соответствии с правилами приема в высшие, средние специальные и профессионально-технические учреждения образования беженцы наравне с гражданами Республики Беларусь имеют право льготного поступления в учебные заведения, если попадают в перечень лиц, имеющих такие льготы. В этот перечень попадают инвалиды II группы; лица, проживающие в сельской местности не менее 3 лет; дети-сироты и др.

В Республике Беларусь достаточно много делается для успешной интеграции беженцев в общество. Например, в Витебске 2 октября нынешнего года открыт класс языковой подготовки на базе университета имени П.М. Машерова. Его создание стало возможным благодаря международному проекту «Интеграция беженцев в Беларуси, Молдове и Украине», осуществляемому Европейским союзом, представительством Управления Верховного комиссара ООН по делам беженцев в Республике Беларусь совместно с Министерством образования республики, ВГУ им. П.М. Машерова, управлением по гражданству и миграции УВД Витебского облисполкома, областной организацией Белорусского Общества Красного Креста. Около 20 тысяч евро выделило УВКБ ООН на приобретение для класса языковой подготовки необходимого оборудования – компьютеров, специализированного программного обеспечения. Обучение беженцев будет проводиться на безвозмездной основе.

Особая проблема для современного общества являются особенности интеграции именно детей-беженцев. Так как постоянное пребывание в неблагоприятных условиях на родине, вынужденная смена места жительства приводит к тому, что дети находятся в состоянии глубокого эмоционального стресса. Дети-беженцы, покидая родину, вынуждены испытывать значительные культурно-образовательные перемены, такие, как обучение на чужом языке и иная система культурных традиций и норм, посещение совсем другого типа школы, а также перемены в уровне жизни и статусе в обществе. Поэтому особую ценность в интеграции таких детей приобретает реализация межкультурного образования, что обусловлено высокой сензитивностью детства к формированию позитивных установок в межкультурном общении и развитию межкультурной компетентности. Дети постоянно находятся в среде мультикультурности. Классы, где обучаются дети-беженцы далеки разнообразны по составу. Там могут находиться дети, различающиеся в языковом, религиозном и мировоззренческом отношении, в географическом происхождении и личной истории. Каждый ребенок имеет свою уникальную структуру личности, несущую отпечаток той культуры, в какой он воспитывался и рос.

Тем не менее, дети, отличающиеся от большинства по внешности, языку, религии по сравнению с родителями больше испытывают на себе враждебное отношение к иностранцам. Недостаток уверенности в себе, неумение отстаивать свою точку зрения, незнание других культур, порождающее страх, дискомфорт – вот возможные причины нетерпимого отношения детям-беженцам.

Дети-беженцы и их семьи привносят с собой особую культуру, которая воспринимается большинством в обществе как иная и ассоциируется с языковыми и образовательными проблемами. Попытки решения образовательных и социальных проблем таких

детей привели к осознанию феномена мультикультурности существующего современного общества. В то время как государство озабочено социально-правовой стороной проблемы: принимаются законы о государственном языке, о гражданстве, программы по формированию установок толерантного сознания и профилактике экстремизма и национализма, педагоги пытаются со своей стороны способствовать интеграции детей-беженцев в современное общество.

В работе с детьми-беженцами необходимо учитывать уровень знаний и умений в зависимости от этапа обучения и соответствие возрасту ребенка, национальные, социальные, психологические особенности, ценностные ориентации и мотивационную сферу. Межэтническое общение выступает как сложный и противоречивый процесс. В процессе межэтнического общения посредством воспитания и обучения создаются условия для всестороннего развития личности.

Для детей-беженцев межкультурное образование дает возможность равного жизненного старта, в то же время оставляя возможность возврата на историческую родину открытой. Общие цели межкультурного образования ведут личность через диалог, разрешение конфликтов, критическое осмысление собственной культуры и традиции «как чужой», через преодоление этноцентрической установки к толерантности, признанию равенства шансов для всех, к сознательному, ответственному социальному поведению, к взаимному обогащению всех культур, составляющих общество [3, с.67].

Ребенок-беженец, наталкивающийся ежедневно на культуру большинства, находится в сложной кризисной ситуации: независимо от того, решила ли (и имеет ли возможность) его семья окончательно поселиться в этой стране, является ли он вторым и даже третьим поколением иностранцев, для здорового развития его личности необходимо достижение им позитивной этноидентичности и на этом фоне становление этнотолерантности. Здесь огромную роль играет педагогическая поддержка ребенка при выборе этноидентичности в форме занятий родным языком и религией, включения в содержание образования в детском саду и школе культурных архетипов (сказок, песен, игр). Все это способствует развитию языка общения между детьми доминирующей культуры и культуры меньшинства, ускоряет интеграцию ребенка в новую культуру, в то же время предотвращая опасность деэтнизации и маргинализации [4, с.10].

Таким образом, дети-беженцы испытывают в новой среде ряд трудностей (враждебное отношение как к иностранцам, недостаток уверенности в себе, неумение отстоять свою точку зрения, незнание особенностей другой культуры, что порождает страх и дискомфорт). Поэтому теория поликультурного или мультикультурного образования является наиболее актуальной. В работе с беженцами необходимо учитывать уровень знаний, динамику представлений в зависимости от этапа обучения, национальные, социальные, психологические особенности, ценностные ориентации и мотивационную сферу.

#### Список цитированных источников:

1. Артюнов, М.Г. Права человека. Беженцы, вынужденные переселенцы, соотечественники за рубежом / М.Г. Артюнов // Информационный бюллетень. – 1998. – №2. – С.15-19.
2. Андриченко, Л.В. Беженцы и вынужденные переселенцы: (Правовые проблемы) / Л.В. Андриченко, Е.В. Белоусова // Государство и право. – 1995. – №4. – С.45-49.
3. Косик, В.И. Тревоги и заботы национальной школы / В.И. Косик // Педагогика. – 1997. – №1. – С.64-68.
4. Гукаленко, О.В. Теоретико-методологические основы педагогической поддержки защиты учащихся-мигрантов в поликультурном образовательном пространстве. Автореферат дисс. на соискание ученой степени доктора педагогических наук / О.В. Гукаленко. – Ростов н/Д: РГПУ, 2000. – 27 с.

## **СИСТЕМА СПЕЦИАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ ВИТЕБСКОЙ ОБЛАСТИ В УСЛОВИЯХ ДЕЙСТВИЯ КОДЕКСА ОБ ОБРАЗОВАНИИ**

**Лауткина С.В.**, канд. психол. наук, доцент  
(г. Витебск, ВГУ имени П.М. Машерова)

Основные черты и характеристики *системы специального образования* были отражены ранее в Законе Республики Беларусь «Об образовании лиц с особенностями пси-

хофизического развития (специальном образовании)». С 01.09.2011 г. действует *Кодекс Республики Беларусь об образовании* [1]. Принята Государственная программа развития специального образования в Республике Беларусь на 2012-2016 годы, образовательный стандарт «Специальное образование», предметные стандарты, около 20 постановлений Министерства образования [2].

В Кодексе *специальное образование* выделено как отдельный *вид* образования наряду с *основным* и *дополнительным*. В зависимости от физических и (или) психических нарушений представлены семь групп лиц с ОПФР. Указанные группы лиц можно разделить на тех, которые получают *специальное образование* и тех, которые получают основное (дошкольное или общее среднее) образование и нуждаются в *коррекционно-педагогической помощи*.

Большая часть детей с ОПФР – это дети с легкими нарушениями, которые нуждаются именно в коррекционно-педагогической помощи. Такая помощь в системе образования оказывается в *пунктах коррекционно-педагогической помощи*. Количество пунктов коррекционно-педагогической помощи в Белоруссии возрастает. В этом учебном году коррекционно-педагогическую помощь дети с легкими нарушениями в развитии получают в 2589 пунктах коррекционно-педагогической помощи. В Витебской области в учреждениях общего среднего образования функционируют 198 пунктов коррекционно-педагогической помощи.

В республике создан банк данных детей с ОПФР в возрасте от 0 до 18 лет. По данным на 15.09.2011 г. в Республике Беларусь 130 759 детей с ОПФР. Количество детей указанной категории за последние два года увеличилось на 6,7 процента. В Витебской области в банке данных состоит 15026 детей с ОПФР, что составляет 7,3% от общего количества детского и подросткового населения. Для получения специального образования учащихся с ОПФР в области функционируют 1 специальная общеобразовательная школа-интернат для детей с нарушением слуха и 4 вспомогательных школы (школы-интерната), в которых обучаются 423 учащихся. Функционирует 19 специальных классов. Всего же специальным образованием и коррекционной помощью в области охвачено 98,8% детей, в том числе в сельской местности – 95,1 %.

В стране формируется система *ранней комплексной помощи*, предполагающая максимально раннее выявление нарушений в развитии ребенка и как можно более раннее начало работы с ребенком и его семьей. Ежегодно в системе специального образования ранняя комплексная помощь оказывается более чем 1000 детям в возрасте до трех лет. На базе ЦКРОиР в 2011/2012 учебном году оборудованы и работают 111 кабинетов ранней комплексной помощи. Открытие кабинетов ранней комплексной помощи – один из показателей Государственной программы развития специального образования в Республике Беларусь на 2012-2016 годы. К 2016 году планируется, что такие кабинеты будут функционировать в 131 ЦКРОиР. Ранней коррекционной помощью в Витебской области охвачено 393 ребенка.

Координирующим учреждением специального образования в пределах конкретного региона (района, города, области) являются *ЦКРОиР*. Ежегодно в 143 центрах обучаются и получают коррекционно-педагогическую помощь около 7000 детей с ОПФР, в том числе с тяжелыми и (или) множественными физическими и (или) психическими нарушениями. В Витебской области функционирует 1 областной и 22 региональных ЦКРОиР. В ЦКРОиР организован образовательный процесс и коррекционно-педагогическая помощь для 814 детей (из них 384 ребенка – инвалида), функционирует 13 специальных дошкольных групп, 40 специальных классов, из них по медицинским показаниям организовано обучение на дому для 101 ребенка дошкольного и школьного возраста.

Деятельность центров многоаспектна и разнопланова. Одно из направлений работы ЦКРОиР – диагностическая деятельность. В компетенцию психолого-медико-педагогических комиссий (ПМПК) входит всестороннее психолого-медико-педагогическое обследование детей с ОПФР, по результатам которого делаются выводы об особенностях и потенциальных возможностях каждого конкретного ребенка, определяются адекватные условия его обучения, а также осуществляется анализ эффективности

коррекционно-педагогического воздействия в условиях специально организованного обучения и воспитания.

Продолжается процесс оптимизации сети учреждений специального образования, основной чертой которого является закрытие и реорганизация учреждений специального образования. За пять лет (с 2006 по 2010 год) количество специальных школ и школ-интернатов сократилось на 21 %. Однако Министерство образования Республики Беларусь не ставит целью ликвидацию всех учреждений специального образования. Они имеют право на существование и в современных условиях. Более того, они имеют значительные резервы для совершенствования своей деятельности. Один из таких резервов – создание на базе специальных школ *ресурсных центров*. В Витебске на базе ГУО «Специальная общеобразовательная школа – интернат для детей с нарушением слуха» создан ресурсный центр для детей с нарушенной слуховой функцией.

Однако основной формой получения образования лицами с ОПФР на уровне общего среднего образования становится *интегрированное обучение и воспитание*. Если в 1996 году в условиях образовательной интеграции обучалось менее 1% детей с ОПФР, то в 2010/2011 учебном году – более 62%. Эта форма обучения позволяет усилить роль семьи в воспитании детей, включить детей с нарушениями в развитии в совместную со сверстниками деятельность, реализовать одну из основных целей специального образования – успешную адаптацию к условиям социальной среды, т.е. понимание и принятие целей, ценностей, правил, поведенческих норм и стилей поведения, принятых в обществе.

В Витебской области в 267 учреждениях общего среднего образования функционирует 754 класса интегрированного обучения и воспитания. Продолжается работа по открытию классов интегрированного обучения и воспитания с полной наполняемостью. В 2012/2013 учебном году в области открыто 76 классов.

В республике в каждом регионе определены опорные учреждения образования, на базе которых осуществляется интегрированное обучение и воспитание. В названных учреждениях создается необходимая образовательная среда, включающая свободный доступ, как в учреждение образования, так и в его помещения. В регионах Витебской области опорными являются 41 общеобразовательная школа и 34 учреждения дошкольного образования. В ГУО «Средняя образовательная школа №46 г. Витебска» создана образовательная среда для учащихся с нарушениями опорно-двигательного аппарата, а ГУО «Детский сад № 96 г. Витебска» является опорным по обучению и воспитанию детей дошкольного возраста с нарушениями зрения.

С вступлением в действие Кодекса об образовании перед системой специального образования возникла новая задача – *организация образовательного процесса в учреждениях социального обслуживания (домах-интернатах для детей с ОПФР)*. Принято совместное постановление Министерства образования и Министерства труда и социальной защиты (Инструкция о порядке организации получения специального образования в учреждении социального обслуживания), которое определяет порядок получения образования этой категорией граждан. У нас в стране 9 таких домов-интернатов, в которых находится 1367 детей-инвалидов. Сегодня процесс получения ими образования находится еще на этапе становления.

С 2005 года работает система психолого-педагогического сопровождения выпускников с ОПФР (*патронат*). Патронат осуществляется в течение двух лет после окончания ими учреждения образования. Его цель – повышение социальной защищенности выпускников с ОПФР. В рамках патроната в Витебской области успешно реализован областной творческий проект «Клуб «Школа после школы» по организации патронатного сопровождения выпускников с ОПФР в условиях образовательной интеграции. Основной творческой площадкой проекта является ГУО «Крапивенская ясли-сад – средняя школа Оршанского района». Научное руководство проектом осуществляется деканом педагогического факультета ВГУ имени П.М. Машерова И.А. Шараповой и доцентом С.В. Лауткиной.

Ежегодно проводится мониторинг *жизнеустройства выпускников* учреждений, реализующих образовательные программы специального образования на уровне общего среднего образования. В Витебской области в 2011-2012 учебном году учреждениями

образования выпущено 195 учащихся с ОПФР, из них: поступили в ПТУЗ – 123; в ССУЗ – 7; учатся на курсах (центр занятости) – 1; продолжили обучение в 10-х классах – 2; трудоустроены (включая белорусское общество глухих) – 27.

В области функционируют два центра социальной и трудовой адаптации для лиц с нарушением опорно-двигательного аппарата, слуха, зрения, речи, интеллектуальной недостаточностью (188 человек): Ульский профессиональный лицей сельскохозяйственного производства им. Л.М. Доватора, УО «Витебский государственный профессионально-технический колледж легкой промышленности». Для лиц с интеллектуальной недостаточностью функционируют 11 специальных групп на базе 10 профессионально-технических учебных заведений области. Всем выпускникам предоставляется первое рабочее место.

В системе специального образования осуществляется значительная *экспериментальная и инновационная деятельность*. Примером инновационной деятельности в Витебской области является создание учебно-научно-консультационных центров (УНКЦ) на базе ВГУ имени П.М. Машерова. В области успешно работают два УНКЦ. Первый УНКЦ создан на базе учреждений специального образования г. Витебска: ГУО «Вспомогательная школа №26», ГУО «Специальный детский сад № 18 для детей с тяжелыми нарушениями речи», ГУО «Городской центр коррекционно-развивающего обучения и реабилитации». Второй – на базе территориального центра социального обслуживания населения Первомайского района.

В специальное образование активно внедряются *информационные технологии*. В учреждениях образования Витебской области на уроках и коррекционных занятиях используются различные электронные средства обучения: учебники и пособия, компьютерные программы и тестирование, электронные уроки и учебно-методические комплексы. Программное обеспечение в этом учебном году составляет 156 единиц. Среди специалистов системы специального и общего образования популярностью пользуются созданные выпускниками и магистрантами педагогического факультета ВГУ имени П.М. Машерова электронные пособия («Экономическое воспитание на уроках математики») О.П. Лышко, («Формирование временных представлений у учащихся) К.И.Федоровой, электронно-развивающий практикум («Мир сказки») Т.П. Ласковой. Данные электронные ресурсы представлены на заключительном этапе VII Республиканского конкурса «Компьютер. Образование. Интернет».

Важнейшим событием последнего времени стало утверждение *Государственной программы развития специального образования в Республике Беларусь на 2012-2016 годы*. Целью Государственной программы является совершенствование системы специального образования, повышение качества и доступности образования для лиц с ОПФР. Для реализации указанной цели будут выполняться следующие *задачи*: 1) создание единого программно-методического обеспечения для систем основного и специального образования, корректировка содержания специального образования с учетом современного развития науки и практики, потребностей и возможностей учащихся с ОПФР, разработка и внедрение современных образовательных технологий; 2) развитие инклюзивных процессов в образовании, формирование толерантного отношения в обществе к лицам с ОПФР; 3) оптимизация и реорганизация сети учреждений специального образования, создание специальных условий для лиц с ОПФР на всех уровнях основного образования.

Результаты же республиканского семинара-практикума «Организация интегрированного обучения и воспитания на II ступени общего среднего образования» (Витебск, 15-16 ноября 2012 г.) показывают необходимость введения в стандарты и программы среднего специального и высшего образования по всем педагогическим специальностям курсов по специальной педагогике, специальной психологии и технологиям интегрированного обучения; разработки образовательных стандартов специального образования с учетом инклюзивных подходов.

Таким образом, создание безбарьерной среды в учреждениях образования, подготовка педагогических кадров для работы в инклюзивной школе, разработка соответствующего учебно-методического обеспечения, формирование толерантного отношения со-

циума к лицам с ОПФР, станут важными показателями не только реализации Государственной программы, но и движения к инклюзивной школе.

Список цитированных источников

1. Кодекс Республики Беларусь об образовании. – Минск: Нац. Центр правовой информации Республики Беларусь, 2011. – 400 с.
2. Змушко, А.П. Деятельность системы специального образования в новых условиях //А.П. Змушко. – [Электронный ресурс]. – 2012. – Режим доступа: <http://www.asabliva.by/ru/main.aspx?guid=1051>. – Дата доступа: 03.01.2013.

## **ИСПОЛЬЗОВАНИЕ МУЛЬТИМЕДИЙНЫХ ПРЕЗЕНТАЦИЙ В КОРРЕКЦИОННОЙ РАБОТЕ**

**Майкова А.Ф.**, студентка 6 курса  
(г. Витебск, ВГУ имени П.М. Машерова)

Научный руководитель – Лауткина С.В., канд. психол. наук, доцент

Получение образование через передачу информации, достижение её понимания и усвоение субъектом образования – один из основных способов передачи культуры и развития цивилизации. Информационные технологии позволяют поднять этот процесс на качественно новый уровень.

На страницах специализированных педагогических изданий и сайтов все чаще поднимается вопрос о проблемах внедрения компьютерных средств обучения в процесс коррекции нарушений и общего развития детей с особенностями психофизического развития (ОПФР). Применение специализированных компьютерных технологий при работе с ними позволяет активизировать компенсаторные механизмы и достичь оптимальной коррекции нарушенных функций, и это один из способов повышения мотивации обучения [1].

Применение в коррекционно-образовательном процессе специализированных компьютерных технологий, учитывающих закономерности и особенности развития детей с ОПФР, позволит повысить эффективность коррекционного обучения, ускорить процесс подготовки дошкольников к обучению грамоте, преодолеть нарушения высших психических функций, предупредить возникновение вторичных расстройств письменной речи, а, следовательно, снизить риск социальной дезадаптации младших школьников с ОПФР.

Использование компьютерных технологий в процессе коррекционного обучения позволяет значительно сократить время на формирование и развитие языковых и речевых средств, коммуникативных навыков, высших психических функций – внимания, памяти, словесно-логического мышления, эмоционально-волевой сферы [2].

Для педагога использование информационных технологий предоставляет следующие возможности: 1) во-первых, это избавляет его от тяжелой рутинной работы по подготовке дидактических и наглядных пособий, материалов, карточек; 2) во-вторых, открывает новые возможности использования педагогических приемов в традиционной коррекционной методике, позволяя подбирать материал разной степени сложности, изменять меру трудности, характер задания, адекватные возможностям ребенка, формировать мотивацию к выполнению коррекционных заданий, навыки самоконтроля и регуляции деятельности; 3) в-третьих, многие коррекционно-развивающие методики, успешно использовавшиеся ранее, теперь положены на компьютерную основу и получили второе развитие.

Одним из актуальных направлений внедрения информационных технологий в образовательный процесс учебного заведения в контексте указанной проблемы являются *мультимедийные презентационные технологии* [3, с. 62].

Электронные презентации, в отличие от электронных учебников, предназначены, как правило, для решения локальных педагогических задач. Методика проведения уроков с применением электронных презентаций может быть различной. Например, презентация может быть использована при изучении нового материала и/или его закреплении, применении знаний на практике. В рамках комбинированного урока она может помочь актуа-

лизировать знания учащихся при повторении и обобщении изученного материала. Презентация может помочь на этапе контроля знаний и умений учащихся, объяснения или проверки домашнего задания. Более того, наличие конспектов в виде тематических электронных презентаций предоставляет возможность организации самостоятельной работы учащихся с подобного рода ресурсами. В воспитательной работе мультимедийные технологии предоставляют широкие возможности в организации классных часов и различного рода мероприятий [3, с. 65-69].

Остановимся на *вариантах использования презентаций в работе с детьми с ОПФР*:

1. Проведение презентаций на уроке при объяснении нового материала: заранее созданная презентация заменяет классную доску при объяснении нового материала, способствуя фиксации внимания учащихся на каких-либо иллюстрациях, данных, формулах и т.п.

2. Наглядная демонстрация процесса (построение диаграмм, таблиц, моделирование физических опытов, построение географических карт), которую невозможно или достаточно сложно провести с помощью плакатов или школьной доски.

3. Презентация по результатам выполнения индивидуальных и групповых проектов:

- подготовка учениками (самостоятельно или в группе) презентации для сождения собственного доклада;

- создание фотоальбомов как отчетов о проведенных группой учащихся исследованиях в рамках деятельности по проекту.

4. Совместное изучение источников и материалов урока (например, обсуждение произведений искусства на основе мультимедийных энциклопедий, отсканированных графических изображений или полученных из Интернета материалов и пр.).

5. Корректировка и тестирование знаний:

- проведение дополнительных занятий в компьютерном классе или школьной медиатеке, когда отставшие или отсутствовавшие учащиеся самостоятельно изучают материал на основе презентаций;

- работа с тестирующими системами и тренажерами [3, с. 71].

Использование электронных презентаций позволяет значительно повысить информативность и эффективность урока при объяснении учебного материала, способствует увеличению динамизма и выразительности излагаемого материала. Результаты исследований показывают, что эффективность слухового восприятия информации составляет 15%, зрительного — 25%, а их одновременное включение в процесс обучения повышает эффективность восприятия до 65%. Мультимедиа программы представляют информацию в различных модальностях и тем самым делают процесс обучения детей с ОПФР более эффективным. Экономия времени, необходимого для изучения конкретного материала, в среднем составляет 30%, а приобретенные знания сохраняются в памяти детей значительно дольше.

Кроме сочетания различных видов информации особенностями презентаций являются сжатость, краткость, логичность представленного материала.

Слайды презентации могут содержать «опорные конспекты» к урокам, неоспоримыми достоинствами которых являются:

- сжатие большой дозы информации во внешне малые размеры с использованием ассоциации символов и выделением главного;

- наличие элементов обобщения и систематизации знаний по изучаемой дисциплине (разделам, темам).

Учебный материал в электронной презентации, как правило, представлен в краткой форме, что имеет достаточно веские основания для существования наряду с полным учебным материалом. Такое представление дает качественно иной ракурс для рассмотрения содержания, что достаточно эффективно как на этапе вводных занятий по теме, так и на стадии обобщения и систематизации учебного материала.

Изложение содержания материала может осуществляться в виде текста, рисунков, таблиц, графиков (т.е. в обычном «книжном» виде, хотя в презентацию могут быть интегрированы и элементы, не свойственные бумажным носителям, такие как анимация, видеовставки, звуковые фрагменты и проч.), что особенно актуально при обучении детей с

ОПФР. При этом графическое представление учебного материала позволяет передать необходимый объем информации при краткости его изложения [3, с. 75-77].

В последнее время на сайтах, посвященных вопросам развития и коррекции детей, имеющих проблемы в обучении, появился новый вид электронных образовательных ресурсов – *развивающие мультимедийные игры-презентации*. Отличием таких игр от обычных презентаций является наличие особого алгоритма, который с помощью системы гиперссылок позволяет управлять процессом игры, обеспечивая обратную связь с ребенком. Если ребенок выбирает правильный ответ, то программа переходит к слайду «Правильно!» или «Ты молодец!». При неверном ответе на экране появляется слайд «Неверно, подумай еще!» или «Повтори правило!» и т. п. При этом презентация слайдов обратной связи может сопровождаться звуковым сигналом – мелодией или озвученным ответом (игры «Четвертый лишний», «Аналогии», «Выбери ответ»).

Для создания игр-презентаций, имеющих целью развитие высших психических функций учащихся с ОПФР, подойдут задания, в которых ребенку предлагается выбрать правильный вариант (или несколько вариантов) ответа на поставленный вопрос. Причем задания и ответы могут быть как в виде текста (отдельных слов, словосочетаний, предложений), так и в виде картинок, схем, геометрических фигур, символов и т. д. [3, с.78].

Таким образом, можно сделать вывод о том, что мультимедиа создаёт мультисенсорное обучающее окружение. Привлечение всех органов чувств ведёт к исключительному росту степени усвоения материала по сравнению с традиционными методами. Обучение с использованием средств комплексного предъявления информации является наиболее интенсивной формой обучения. Решение проблемы соединения потоков информации разной модальности (звук, текст, графика, видео) делает компьютер универсальным обучающим и информационным инструментом по практически любой отрасли знания и человеческой деятельности. Важным условием реализации возможностей информационных технологий в школе являются: оборудование в школе компьютерного класса, желательно наличие локальной сети и выхода в Интернет; готовность учителя к применению информационных технологий в образовательном процессе [1].

Практика проведения уроков и коррекционных занятий с использованием компьютера, в т.ч. и мультимедийных презентаций, показывает, что они имеют большее коррекционное воздействие, чем обычные. Учащиеся на таких уроках и занятиях более активно и охотно включаются в работу, заметно увеличивается время, в течение которого учащиеся готовы и хотят сосредоточенно и самостоятельно выполнять необходимые для усвоения темы задания [2].

Список цитируемых источников:

1. Герасимова, В.А. О методах и приемах использования информационных технологий на уроках/ В.А. Герасимова // [Интернет и образование, октябрь, том 2008, № 1](http://www.openclass.ru/io/1/metody)/ [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.openclass.ru/io/1/metody>. – Дата доступа: 01.12.2013.
2. Компьютер в специальном образовании / Режим доступа: [www.logopunkt.ru/viz.htm](http://www.logopunkt.ru/viz.htm). – Дата доступа: 01.12.2013.
3. Никольская, И.А. Информационные технологии в специальном образовании / И.А. Никольская. – М.: Академия, 2011. – 144 с.

## **ОСОБЕННОСТИ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ АДАПТАЦИИ ПЕРВОКЛАССНИКОВ К ШКОЛЕ**

**Мандрик А.Л.**, студентка 5 курса  
(г. Витебск, ВГУ имени П.М. Машерова)

Научный руководитель – Циркунова Н.И., старший преподаватель

Адаптация – естественное состояние человека, проявляющееся в приспособлении (привыкании) к новым условиям жизни, новой деятельности, новым социальным контактам, новым социальным ролям.[1, с. 43]Значение этого периода вхождения в непривычную для детей жизненную ситуацию проявляется в том, что от благополучности его про-



текания зависит не только успешность овладения учебной деятельностью, но и комфортность пребывания в школе, здоровье ребенка, его отношение к школе и учению.

Наверное, любой может согласиться с тем, что практически все дети, поступающие в первый класс, хотят быть хорошими учениками. Какой бы ни была их школьная мотивация, все-таки, большинство из них старается учиться хорошо. Но, к сожалению, не всем это удается, многие из них испытывают различные трудности в учебе.

К проблемам или трудностям, связанным с самим фактом поступления в школу, обычно относят:

- 1) трудности, связанные с новым режимом дня. Наиболее значимы они для детей, не посещавших детские дошкольные учреждения и дело не в том, что таким детям трудно вовремя вставать, а в том, что у них чаще наблюдается отставание в развитии уровня произвольной регуляции поведения, организованности;
- 2) трудности адаптации ребенка к классному коллективу. В этом случае они наиболее выражены у тех детей, кто не имел достаточного опыта пребывания в детских коллективах;
- 3) трудности, локализующиеся в области взаимоотношения с учителем;
- 4) трудности, обусловленные изменением домашней ситуации ребенка. [2, с.52]

Актуальность исследования определяется тем, что в настоящее время подобные затруднения, по данным разных авторов, испытывают от 15 до 40% учащихся начальных классов общеобразовательной школы, причем отмечается тенденция к дальнейшему росту их количества. [1, с. 21]

Данной проблемой занимались многие отечественные учёные-психологи, такие как Э.М. Александровская, М.В. Антропова, Э.Н. Вайнер, Э.М. Казин, Л.Г. Качан, В.С. Мухина, Р.В. Овчарова, С.В. Поздняков, Т.В. Дорожевец и др.

Школьная адаптация понимается в современной психолого-педагогической литературе как сложный процесс приспособления ребенка к школе и школы к ребенку. Как правило, этот процесс благополучно заканчивается в первом полугодии, но у многих учеников может приобретать неблагоприятные черты.

Адаптация к школе – многоплановый процесс. Его составляющими являются физиологическая адаптация и социально-психологическая адаптация (к учителям и их требованиям, к одноклассникам).

Целью нашего исследования явилось изучение особенностей школьной адаптации у первоклассников.

Объектом исследования является психологическая адаптация первоклассников к школе.

Предметом исследования являются особенности школьной адаптации первоклассников.

Методы сбора данных:

1. Метод теоретического анализа психологической и педагогической литературы.
2. Комплекс методик:
  - Методика изучения социально-психологической адаптации детей к школе. (Э.М.Александровская);
  - «Оценка адаптивной среды в школе». Анкета для родителей (Л.Г. Матвеева);
  - Модифицированная карта наблюдения Стотта.

Методы обработки данных: количественные методы обработки данных.

В исследовании принимали участие сорок шесть первоклассников в возрасте 6,5 – 7 лет.

Анализ результатов исследования по методике изучения социально-психологической адаптации детей к школе (Александровской Э.М) показал, что 7 учеников, а это 14% всех учащихся 1-го класса, находятся в зоне дезадаптации или в зоне затрудненной адаптации, 15 учеников (30%) находятся в зоне неблагоприятных тенденций и 28 учащихся 1-го класса (56%) в зоне нормальной адаптации.

По результатам проведенной анкеты «Оценка адаптивной среды в школе», вопросы которой отражают восприятие родителями образовательной среды школы с точки зре-

ния ее адаптивности, то есть направленности на ребенка, ее влияния на сохранение и укрепление психологического здоровья детей, были получены следующие результаты: 30% ответов родителей носят негативный характер, что свидетельствует о наличии трудностей в адаптивной среде школьников.

Проанализировав данные, полученные при проведении методики «Карта наблюдений Стотта» были выявлены высокие показатели по шкалам «асоциальность» (32% учащихся), «повышенная активность» (29%), «фактор неуверенность» (28%). Такие результаты свидетельствуют о том, что эти дети испытывают серьезные трудности в школе: они не справляются с учебной деятельностью, испытывают проблемы в общении с одноклассниками, во взаимоотношениях с учителем. Школа нередко воспринимается ими как враждебная среда, пребывание в которой для них невыносимо.

Наличие большого числа научных и практических работ по проблеме адаптации к школе свидетельствует об ее актуальности, но в тоже время специфика психологической адаптации первоклассников к обучению в школе полностью не раскрыта. Это связано с возрастным своеобразием детей, поступающих в школу, многообразием факторов, влияющих на процесс адаптации первоклассника к новым условиям систематического обучения в коллективе сверстников, не готовностью учителей начальных классов к выбору содержательного материала и личностно ориентированных методик и технологий в условиях вариативного образования.

В настоящее время образовательные учреждения не в полной мере реализуют условия, способствующие повышению уровня адаптации первоклассников к обучению в школе, по-прежнему преобладает формализованный подход к ученику, от которого требуется, чтобы он был удобен для школы, а не школа для него.

Можно выделить следующие признаки адаптации ребенка к школе:

- Во-первых, это удовлетворенность ребенка процессом обучения. Ему нравится в школе, он не испытывает неуверенности и страхов.

- Второй признак – насколько легко ребенок справляется с программой. Если школа обычная и программа традиционная, а ребенок испытывает затруднения при обучении, необходимо поддержать его в трудный момент, не критиковать излишне за медлительность, а так же не сравнивать с другими детьми. Все дети разные.

- Следующий признак успешной адаптации – это степень самостоятельности ребенка при выполнении им учебных заданий, готовность прибегнуть к помощи взрослого лишь после попыток выполнить задание самому. Частенько родители слишком усердно «помогают» ребенку, что вызывает порой противоположный эффект. Ученик привыкает к совместному приготовлению уроков и не хочет делать это в одиночку. Здесь лучше сразу обозначить границы вашей помощи и постепенно уменьшать их.

- Но самым важным признаком того, что ребенок полностью освоился в школьной среде, является его удовлетворенность межличностными отношениями с одноклассниками и учителем. В этот период первоклассник активно устанавливает контакты, ищет свое место в детской среде, учится сотрудничать с другими детьми и принимать помощь в свой адрес.

Таким образом, полученные данные свидетельствуют о том, что своевременное установление причин пониженной адаптации и их коррекция необходима для повышения уровня адаптивности первоклассников к школе, что в свою очередь является основой для дальнейших исследований по данной проблеме.

Только успешная адаптация в младшем возрасте способствует дальнейшему развитию ребенка как личности в будущем.

Список цитированных источников:

1. Безруких, М.М. Трудности обучения в начальной школе: Причины, диагностика, комплексная помощь / М.М. Безруких. – М.: Эксмо, 2009. – 464 с.
2. Психологическое консультирование в школе. Сост. Коптева Н.В. – Пермь, 1993. – 278 с.
3. Рабочая книга школьного психолога. И.В.Дубровина, М.К.Акимова, Е.М.Борисова и др. Под ред. И.В.Дубровиной. – М.: Просвещение, 1991. – 309с.

## **ОСОБЕННОСТИ ПАМЯТИ ЛИЦ С ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНОЙ НЕДОСТАТОЧНОСТЬЮ**

**Матуйзо Е.В.**, студентка 3 курса  
(г. Витебск, ВГУ имени П.М. Машерова)  
Научный руководитель – Чобот Ж.П., старший преподаватель

Память играет исключительно важную роль в жизни человека. Без запечатления в памяти того, что мы воспринимаем, переживаем и делаем, невозможна сознательная человеческая деятельность. Усвоение знаний, приобретение навыков и умений – всё это неразрывно связано с работой памяти.

Память – это процессы организации и сохранения прошлого опыта, делающие возможным его повторное использование в деятельности или возвращение в сферу сознания. Память связывает прошлое объекта с его настоящим и будущим и является важнейшей познавательной функцией, лежащей в основе развития и обучения. Исследования памяти имеют междисциплинарный характер, так как в различных формах она встречается на всех уровнях жизни и включает не только процессы сохранения индивидуального опыта, но и механизмы передачи наследственно информации [1].

К основным процессам памяти принадлежат запоминание, которое обеспечивает закрепление новой информации путем связывания ее с предыдущим опытом, сохранение-забывание, воссоздание. Также различают несколько видов памяти. В зависимости от характера материала, который запоминается, память может быть вербальной, образной, эмоциональной. Учитывая то, какой анализатор больше всего задействован в восприятии информации, которая запоминается, выделяют зрительную, слуховую, тактильную и другие виды памяти. С учетом длительности сохранения память разделяется на долговременную, кратковременную и оперативную. Информация может фиксироваться произвольно и произвольно.

Феномен памяти изучался многими исследователями. К нему обращались в вопросах общей психологии: В.А. Крутецкий, А.Г. Маклаков, Р.С. Немов, С.Л. Рубинштейн. В возрастной психологии над данной проблемой работали: Г.С. Абрамова, А.А. Люблинская, В.С. Мухина, А.В. Петровский. Вопросами изучения памяти детей с интеллектуальной недостаточностью занимались такие ученые как: И.Б. Белякова, Л.С. Выготский, С.Д. Забрамная, В. Г. Петрова, М. С. Певзнер, С.Я. Рубинштейн, Л. В. Занков, Г. М. Дульнев, Х. С. Замский и др.

В специальной психологии проблеме памяти посвящено немало исследований, в которых обсуждались вопросы функционирования памяти и механизмы ее нарушения, изучались полнота, точность произвольного и произвольного запоминания, зависимость запоминания от задачи, характера материала, от индивидуальных особенностей.

Одним из первых направлений в изучении памяти стало выяснение того, насколько развита у умственно отсталых детей механическая память, и способны ли они к осмысленному запоминанию, т.е. формируются ли у них высшие психические функции. Долгое время считалось, что многие умственно отсталые дети обладают хорошей механической памятью. Так, Ж. Филипп и Г. Поль-Бонкур писали, что дети с недостатками умственного развития отличаются способностью механически запоминать значительное количество материала.

Однако проведенные экспериментальные исследования выявили существенное отставание и своеобразие одного из центральных компонентов познавательной деятельности, каким является память. Установлено, что у школьников с интеллектуальной недостаточностью нарушена не только логическая, но и механическая память. Например, при сравнении результатов запоминания разнообразного материала (предметы, картины, числа, слоги, слова разного содержания, пары слов, шумы и т.д.) количественные показатели умственно отсталых детей значительно ниже, чем у учеников с нормальным интеллектуальным развитием.

Вместе с тем в исследованиях Л.В. Занкова показано, что память учащихся-олигофренов под воздействием специального обучения развивается. Причем он делает

важный вывод о том, что совершенствование памяти умственно отсталых детей в школьном возрасте происходит, прежде всего, за счет развития высших ее функций. Особенно заметный качественный скачок в деятельности памяти наблюдается у учащихся 11 — 12 лет, когда проявляется сложное взаимодействие памяти, мышления и воли. К 13—14 годам умственно отсталые школьники более или менее успешно могут самостоятельно использовать разные логические приемы, позволяющие им улучшить результаты запоминания, а к 15 годам они по умению осмысленно запоминать материал начинают приближаться к своим нормально развивающимся сверстникам.[2]

Важной характеристикой памяти является ее объем.

Объем запоминаемого учениками вспомогательной школы материала существенно меньше, чем у их нормально развивающихся сверстников. Установлено, что если нормально развивающиеся дети запоминают  $7 \pm 2$  объектов, одновременно предъявленных, то их умственно отсталые сверстники - 3. Эти данные очень важны для построения обучения, в частности для определения объема материала, предлагаемого учащимся на уроке. Причем чем более абстрактным является подлежащий запоминанию материал, тем меньшее его количество запоминают дети [3].

Причины такого замедленного и плохого усвоения новых знаний и умений связаны в первую очередь со свойствами нервных процессов у лиц данной категории. Слабость замыкательной функции коры головного мозга обуславливает малый объем и замедленный темп формирования новых условных связей, а также их непрочность.

При запоминании снижение проявляется в недостаточной эффективности использования времени, предназначенного для первоначальной ориентировки в задании; в необходимости постоянного побуждения извне к припоминанию; в неумении использовать приемы, облегчающие запоминание; в резко сниженном уровне самоконтроля (Н.В. Бабакина, Н.Г. Лутоян, Н.Г. Морозова и др.) [4].

В учебном процессе ведущая роль принадлежит произвольному запоминанию, так как на нем базируется усвоение учащимися знаний, умений и навыков. Одной из форм произвольного запоминания является заучивание, которое предусматривает воспроизведение вербального материала дословно, наизусть. Например, заучивание стихотворений, правил, пословиц, поговорок и т.д.

Непроизвольное запоминание осуществляется как бы само собой, при отсутствии установки на запоминание. Как правило, непроизвольно дети запоминают то, что привлекает их внимание, кажется интересным, например крупный, яркий, хорошо знакомый предмет, который они рассматривают и словесно характеризуют.

Важным моментом в учебной деятельности является воспроизведение уже усвоенных знаний.

Воспроизведение (англ. recall, reproduction) — процесс памяти, в результате которого происходит актуализация (извлечение, retrieval) ранее закрепленного содержания из долговременной памяти и перевода его в кратковременную память (оперативную).

Одной из особенностей воспроизведения является его избирательность, которая наиболее четко прослеживается при произвольном репродуцировании. Школьникам бывает необходимо воспроизвести не всю ранее полученную информацию о каком-либо объекте, а только ту ее часть, которая требуется в данный момент; воспроизвести текст в соответствии с оригиналом или в иной последовательности и т.д.

Воспроизведение дает возможность судить о качестве запоминания: насколько успешно ученики усвоили тот или иной материал. Поскольку оно тесно связано с запоминанием, то на продуктивность большое влияние оказывают все те факторы, которые действуют на процесс запоминания.

В воспроизведении важны такие его стороны, как точность, последовательность. Воспроизводя словесный материал, учащиеся младших и старших классов допускают разнообразные ошибки: пропуски, замены, искажения, привнесения, повторы. Однако у младших умственно отсталых школьников ошибки при репродуцировании бывают более грубыми и встречаются в большем количестве, чем у старшекласников. Так, в воспроизведенных ими текстах бывает нарушена последовательность изложения, наблюдаются

пропуски важных смысловых частей и в то же время делаются привнесения, иногда никак не связанные с исходным материалом.

По мнению М.В. Гамезо, особой формой произвольного воспроизведения, требующего активного мышления, волевого напряжения и специальных вспомогательных приемов, является припоминание.

Обнаружено, что ученики с недостатками умственного развития не могут самостоятельно припомнить воспринятый ранее материал. Припоминание идет успешнее, если школьникам предлагаются вопросы, которые заставляют их размышлять над ответом, требуют умственного напряжения. Но даже и в этом случае припоминание предоставляет для умственно отсталых учащихся, как младших, так и старших классов значительные трудности. Школьники с недостатками умственного развития дают верные ответы только на вопросы, касающиеся конкретных фрагментов текста.

Припоминание текста, содержание которого имеет отвлеченный характер, сильно затруднено. Использование вопросов в этом случае оказывается малопродуктивным.

Испытывая затруднения с ответом, умственно отсталые школьники подменяют такие части текста другим содержанием [4].

Таким образом, память – это отражение прошлого опыта человека, сложный психический процесс, который проявляется в запоминании, сохранении и воспроизведении информации. Процессы памяти у лиц с интеллектуальной недостаточностью имеют свои особенности, обусловленные спецификой формирования в нарушенном развитии. Все это обуславливает трудности в усвоении и воспроизведении новых знаний, получаемых на уроках во вспомогательной школе.

Список цитируемых источников:

1. Психология. Словарь / Под общ. ред. А.В. Петровского, М.Г. Ярошевского. - 2-е изд., испр. и доп. - М.: Политиздат, 1990. – 494 с.
2. Петрова В.Г. Психология умственно отсталых школьников: Учебное пособие / В.Г. Петрова, И.В. Белякова. — М. : Академия, 2002. – 160 с. – (Высшее образование)
3. Специальная психология: Учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / В. И.Лубовский, Т. В. Розанова, Л. И.Солнцева и др.; Под ред. В.И.Лубовского. — 2-е изд., испр. — М.: Издательский центр «Академия», 2005. — 464 с.
4. Хайрушева, С. Ж. Формирование произвольной памяти у младших школьников с нарушением интеллекта в условиях специально организованного обучения/С. Ж. Хайрушева, Е.А. Лапп//Коррекционная педагогика. – 2007. - № 1. – с. 59-64.

## **СОВЕРШЕНСТВОВАНИЕ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ПОМОЩИ СЕМЬЯМ, ВОСПИТЫВАЮЩИМ ДЕТЕЙ С ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНОЙ НЕДОСТАТОЧНОСТЬЮ**

**Петроченко М.В.**, студентка 5 курса

(г. Витебск, ВГУ имени П.М. Машерова)

Научный руководитель – Швед М.В., старший преподаватель

Процессы демократизации в системе специального образования Республики Беларусь, его вариативность, инновационные программы обусловили необходимость поиска решения проблем более тесного взаимодействия учреждений образования с семьями детей с особенностями психофизического развития, создание условий для эффективной помощи родителям в воспитании детей с интеллектуальной недостаточностью.

Различным аспектам изучения семьи и семейного воспитания посвящены исследования философов и социологов (Л.П.Буева, В.В.Розанов, Н.Я.Соловьев и др.), психологов (А.А.Бодалева, И.О.Кон, В.Л.Левин, А.М.Прихожан и др.), психотерапевтов (А.И.Захаров, А.Е.Личко и др.). Проблемы семьи ребенка с особенностями развития затрагиваются в работах многих авторов (Т.Г. Богдановой, Н.В. Мазуровой, В.А. Вишневского, Т.А. Добровольской, А.И. Захарова, И.Ю. Левченко, Р.Ф. Майрамяна, И.И. Мамайчук, А.И. Раку, М.М. Семаго, А.Р. Шарипова, В.В. Юртайкина и др.). В научной литературе заложены основные принципы работы учителей – дефектологов с семьей, опре-

делены закономерности поведения родителей в процессе педагогического консультирования (З.М. Дунаева, С.Д. Забрамная, Г.А. Мишина, В.В. Сабуров, Е.А. Стребелева и др.). Существующие формы работы специалистов с семьей, направленные на обучение родителей эффективным способам взаимодействия с ребенком в бытовых и учебных ситуациях, стали теоретической и практической основой для создания новых организационных форм помощи семье в реабилитации ребенка с органическим поражением ЦНС (Е.Р. Бабенская, М.В. Ипполитова, Э.И. Леонгард, М.М. Либлинг, А.Р. Малер, О.С. Никольская, Л.И. Солнцева, Н.Н. Школьников, С.М. Хорош и др.).

Данные авторы отмечают, что в связи с рождением ребенка с нарушением интеллекта у родителей меняется взгляд на мир, отношение к самим себе, к своему ребенку - не такому, как все, к другим людям и к жизни вообще. Поэтому важно исследовать не только детей с интеллектуальной недостаточностью, но и их семьи, нуждающиеся в комплексной социально – педагогической и психологической помощи. Только при решении этой проблемы можно обеспечить реабилитацию и интеграцию в общество детей с интеллектуальным недоразвитием. В настоящее время работа с семьей – это важное направление в системе медико-социального и психолого-педагогического сопровождения детей с особенностями психофизического развития.

Мастюкова Е.М. отмечает, что осознание факта рождения ребенка с интеллектуальной недостаточностью на психологическом уровне делится на фазы:

- Состояние растерянности, страха. В это время закладываются предпосылки для установления социально-эмоциональной связи между родителями и ребенком;
- Состояние шока трансформируется в негативизм и отрицание поставленного диагноза;
- Состояние депрессии по мере принятия диагноза и правильной оценки ситуации;
- Психическая адаптация на основе полного принятия диагноза и правильной оценки ситуации [1].

Лишь небольшая часть семей достигает четвертой, относительно благополучной фазы, и стрессовая ситуация сопровождает семью ребенка с отклонениями в течение всей жизни.

Изменения на *социальном уровне* проявляются в том, что семьи, имеющие ребенка с интеллектуальной недостаточностью, часто по этой причине распадаются (по данным В.В. Ткачевой - около 30 %) [2].

Все семьи, воспитывающие детей с отклонениями в развитии, характеризуются следующими признаками:

- родители испытывают нервно-психическую и физическую перегрузку, тревогу за перспективы ребенка;
- поведение ребенка в той или иной степени не отвечает ожиданиям родителей, вызывая у них раздражение, горечь, неудовлетворение;
- внутрисемейные, в том числе супружеские, отношения нарушаются и искажаются;
- социальный статус семьи снижается;
- в семье возникает психологический конфликт как результат столкновения с общественным мнением, неадекватно оценивающим усилия родителей по воспитанию и лечению ребенка [3].

Современный подход к семье, воспитывающей ребенка с интеллектуальной недостаточностью, рассматривает ее как реабилитационную структуру, способную создать максимально благоприятные условия для развития и воспитания ребенка. При этом особое внимание уделяется положительному влиянию близких на ребенка, созданию адекватных условий для его обучения не только в специальном учреждении, но и дома.

Организации взаимодействия учителя-дефектолога и родителей детей с интеллектуальной недостаточностью способствует система их психолого-педагогического сопровождения, которая и обуславливает необходимость этого сотрудничества. Белорусские ученые (А.Н. Коноплева, Т.Л. Лещинская, В.Ч. Хвойницкая, С.Ф. Левяш, В.Б. Пархомович и др.) рассматривают сопровождение с позиции междисциплинарного взаимодействия. Психолого-педагогическое сопровождение направлено на обеспечение двух согласованных процессов: сопровождение развития ребенка и сопровождение процесса его обучения, воспитания, коррекции имеющихся отклонений. Оно включает коррекционную ра-

боту, направленную на исправление или ослабление имеющихся нарушений, и развивающую работу, направленную на раскрытие потенциальных возможностей ребенка, достижение им оптимального уровня развития [4].

С целью дальнейшего определения организационно – педагогических условий совершенствования педагогической помощи семье ребенка с интеллектуальной недостаточностью в условиях взаимодействия с учреждениями образования, нами было проведено экспериментальное исследование практики взаимодействия учреждений образования и родителей учащихся с интеллектуальной на базе ГУО «Вспомогательная школа № 26 г. Витебска», ГУО «Специализированный детский сад № 64 г. Витебска». В качестве методов исследования использовались анализ школьной документации и анкетирование педагогов, родителей, воспитывающих школьников с интеллектуальной недостаточностью. Исследование проводилось в сентябре – ноябре 2012 года. В нем приняли участие 11 педагогов и 21 родитель ребенка с интеллектуальной недостаточностью дошкольного и школьного возраста.

Результаты анкетирования родителей показали, что 100% респондентов считают необходимым сотрудничество образовательного учреждения и семьи. Так, 76,1% родителей испытывают потребность в участии в мероприятиях, проводимых образовательным учреждением по вопросам воспитания и обучения детей с интеллектуальной недостаточностью. Вместе с тем, 25% родителей отметили на отсутствие такой потребности. Наиболее актуальными вопросами, интересующими родителей, стали различные аспекты воспитания и обучения детей с интеллектуальной недостаточностью, причем отмечается следующая тенденция: родители, воспитывающие детей с интеллектуальной недостаточностью дошкольного возраста, интересуются преимущественно вопросами обучения детей, их подготовки к школе, в то время как родителей школьников с интеллектуальной недостаточностью в большей степени волнуют вопросы воспитания (например, «как помочь ребенку быть самостоятельным, внимательным, усидчивым»), особенности переходного возраста (например, «как вести себя с ребенком, если он перестал слушаться»), социальной адаптации во взрослой жизни и трудоустройства (14,2%). Анализ школьной документации (годовой план работы с родителями, план проведения классных родительских собраний, методические рекомендации по проведению родительских собраний) показал объективную нехватку количества мероприятий с родителями по данным актуальным вопросам.

Анализ ответов родителей об их потребностях в совершенствовании содержания родительских собраний показал, что 42,8 % респондентов затрудняются в определении актуальных для них тем и вопросов, что может свидетельствовать о недостаточном уровне понимания связи между развитие ребенка и участием в нем семьи и учреждения образования, о низком уровне педагогической грамотности родителей. 4,7% родителей интересуется вопрос повышения качества образования; 4,7 % хотели бы узнать об этическом отношении к инвалидам и путях их интеграции в общество, о запланированных мероприятиях (4,7%); советы по подготовке к переходному возрасту ребенка (4,7%); о воспитании правильного отношения к людям с особенностями (4,7%). Сопоставляя эти данные с содержанием тематического планирования, можно сказать, что данные вопросы освещены недостаточно и требуют включения в различные формы взаимодействия с родителями. Причиной данной ситуации может являться недостаточный уровень развития диалогического общения в отношениях с родителями, нехватка необходимых знаний и навыков организации совместной деятельности с родителями.

Наиболее интересными мероприятиями, проведенными в учреждениях образования, родители назвали детские праздники (23,8 %), новогодние утренники (19%), День матери (14,2%), спартакиада, посвященная осени (9,5%), День здоровья (4,7%), открытые занятия (4,7%). Большинство данных мероприятий предполагает активное участие родителей и их сотрудничество с детьми. Однако такие мероприятия являются единичными в перспективных и тематических планах работы, подавляющее большинство форм работы предполагают доминирование вербальных вариантов работы педагогов с родителями.

Результаты экспериментального исследования показали однообразие индивидуальных форм работы с родителями. Так, 47,6% родителей указали, что самой распростра-

нённой формой такой работы является индивидуальная беседа. 19% родителей ответили, что в индивидуальных консультациях и беседах не нуждаются. Дополнительными желательными формами индивидуальной работы с ними в учреждениях образования родители назвали: посещение открытых занятий в удобное время (4,7 %); индивидуальное информирование по актуальным текущим вопросам (4,7 %); дополнительные посещения семьи на дому (4,7 %); проведение тренингов по формированию благоприятных межличностных взаимоотношений в семье (4,7%), увеличение количества индивидуальных бесед и консультаций (4,7%).

Анализ документации учреждений образования показал наличие разнообразных запланированных мероприятий психолога с родителями детей с интеллектуальной недостаточностью, графика индивидуальных консультаций. Однако, 28,5 % родителей в анкетах указали, что работа психологом не проводится, что может свидетельствовать о недостаточной их информированности, низкой активности психологов по разъяснению сущности своей деятельности в учреждениях образования. В тоже время, 28,5 % родителей детей с интеллектуальной недостаточностью посещали индивидуальные беседы и тренинги, проводимые психологом; 4,7% положительно отметили беседы об эмоциональном развитии ребенка, проведенные психологом: 9,5 % родителям психолог помог преодолеть трудности в общении с ребенком; 4,7 % родителей воспользовались индивидуальной программой развивающих подвижных игр, разработанных психологом учреждения образования.

Таким образом, можно сделать вывод о том, что возможности взаимодействия учреждений образования и семьи используются не в полной мере. Причинами, ограничивающими взаимодействие педагогического коллектива и семьи, являются следующие: низкий уровень понимания связи между развитием ребенка и развитием семьи; недостаточный уровень развития диалогического общения в отношениях с родителями; доминирование вербальных форм работы педагогов с родителями; недостаточность умений планирования совместной работы с родителями и детьми; недостаточно высокий уровень педагогической грамотности родителей. Следует отметить потребность родителей в изменении содержания уже традиционных форм работы с семьей.

Таким образом, результаты констатирующего эксперимента показали необходимость совершенствования содержания педагогического сопровождения семьи, воспитывающей ребенка с интеллектуальной недостаточностью.

Список цитированных источников:

1. Мастюкова, Е.М. Семейное воспитание детей с отклонениями в развитии: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / Е.М. Мастюкова, А.Г. Московкина; под ред. В.И. Селиверстова. – М.: Гуманит. центр ВЛАДОС, 2003. – 408 с.
2. Ткачева, В.В. К вопросу о концепции психологического изучения семьи, воспитывающей ребенка с отклонениями в развитии / В.В. Ткачева // Воспитание и обучение детей с нарушениями развития. – 2004. – № 1. – С. 46 – 51.
3. Пархомович, В.Б. Психолого-педагогическое сопровождение родителей, имеющих детей с отклонениями в развитии. В.Б. Пархомович // Дэфекталогія. – 2003. – № 6. – С. 98.
4. Левяш, С.Ф. Концепция сотрудничества учреждений образования с семьями детей с особенностями психофизического развития / С.Ф. Левяш // Специальная адукацыя. – 2009. - № 1. – С. 3 – 13.

## **ИЗУЧЕНИЕ ДЕТЕЙ С ФАКТОРАМИ РИСКА В РЕЧЕВОМ РАЗВИТИИ**

**Плиско Л.С.**, студентка 5 курса

(г. Витебск, ВГУ имени П.М. Машерова)

Научный руководитель – Лауткина С.В., канд. психол. наук, доцент

Ранняя комплексная помощь детям, в связи с возможными или имеющимися нарушениями в развитии, опирается на решение Саламанской всемирной конференции по образованию лиц с особыми потребностями «Доступность и качество» (1994), где говорится о том, что «первые 6 лет жизни, и особенно первые 3 года, наиболее значимы для формирования умственных способностей, личного и социального поведения подрастаю-



щего человека. Недостаточное внимание к периоду раннего развития приводит к невосполнимым потерям в становлении психических функций и необходимых навыков» (статья 53) [цит. по: 4, с. 4].

Необходимость мер по ранней диагностике и коррекции в развитии детей связана с наличием в стране тревожной демографической ситуации, характеризующейся не только общим снижением рождаемости, но и увеличением детей с патологией. Сегодня до 80% новорожденных являются физиологически незрелыми, около 70% имеют перинатальную патологию [2, с. 23].

Перинатальная отягощенность за последнее десятилетие возросла в 1,9 раза и составила 544,7 на 1000 родившихся [5, с. 17]. Проблема перинатальной энцефалопатии (ПЭП) у детей с ранними поражениями мозга приобрела особую актуальность в последние десятилетия в связи с увеличением рождения детей с ПЭП – до 60-70%. Причинами, вызывающими ПЭП, могут быть неблагоприятные воздействия в период внутриутробного развития, различные родовые травмы; тяжелые заболевания, перенесенные в раннем возрасте [1, с. 45]. Часто у детей с ПЭП наблюдаются нарушения в речевом развитии.

Проблема ранней диагностики и коррекции развития детей с нарушениями речи в современной литературе представлена недостаточно. Большое распространение получили традиционные представления о том, что логопедическое воздействие целесообразно применять в случаях выраженного отставания речевого развития от возрастных нормативов. Исключение составляют лишь категории детей с врожденными дефектами артикуляционного аппарата, с детским церебральным параличом и другими рано диагностируемыми отклонениями психомоторного развития [3, с. 35].

Недостаточно разработаны вопросы выявления и диагностики отклонений в развитии речевой деятельности у детей с сохранными предпосылками интеллектуального развития и нормальным слухом, большая часть которых квалифицируется как группа риска по речевой патологии в возрасте 4-5 лет [5, с. 29].

В настоящее время наметилась тенденция к более раннему и углубленному обследованию психомоторного и коммуникативного развития ребенка, позволяющему своевременно выявить и скорректировать ранние признаки речевого недоразвития [7, с. 53].

С целью изучения детей с факторами риска в речевом развитии нами было проведено исследование на базе городской центральной детской поликлиники г. Витебска на одном из педиатрических участков. Оно включало: изучение анамнестических факторов риска, а именно сбор информации о *пренатальном, натальном, неонатальном и постнатальном периоде развития ребёнка* биологического и социального характера.

*Биологические факторы риска* изучались посредством медицинских документов (амбулаторных медицинских карт). *Социальные факторы* риска устанавливались с помощью метода беседы в виде опроса лечащего врача ребенка, педагогического персонала, по возможности – родителей ребенка. В исследовании участвовало 64 ребенка. Из данной совокупности детей нам необходимо было выделить детей, имеющих неврологические нарушения развития. Возраст исследуемых детей составлял от 1 месяца до 1,5 лет. Было выделено 32 ребенка с наличием показателей нарушения развития в раннем возрасте. Они стали участниками эмпирического исследования и составили экспериментальную группу (ЭГ). Среди этих детей в первые месяцы жизни 25 (78%) детям был поставлен диагноз «Перинатальная энцефалопатия» (ПЭП). ПЭП – это патология ЦНС плода и новорожденного, возникающая в перинатальном периоде развития и характеризующаяся диффузным поражением вещества головного мозга в результате инфекционных, токсико-метаболическим, гипоксически-ишемическим воздействиям, приводящим в итоге к гибели клеток нервной ткани [6 с. 278]. Распределение детей по половому признаку в ЭГ было следующим: мальчики – 19 (59,4%), девочки – 13 (40,6%).

Все фазы развития ребёнка разделены на 4 группы: *пренатальные, натальные, неонатальные и постнатальные*. В результате изучения анамнестических данных среди факторов *пренатального риска* чаще всего встречались: токсикозы и интоксикации беременной матери (30% случаев); хронические и вирусные инфекции (25%); угроза прерывания беременности (18%); эмоциональное напряжение (4%).

Среди факторов *перинатального периода* отмечались: асфиксия (40%); желтуха новорожденных (6%); кесарево сечение (3%), обвитие пуповиной (3%); без патологии – 6%. В *неонатальном периоде* наиболее значимой причиной, приводящей к нарушению нормального хода развития, является ПЭП любой этиологии – до 75%. Остальные дети при рождении имели невысокую оценку по шкале Апгар (6 баллов).

При сравнении патогенетической роли биологических и социальных факторов в различные периоды развития ребенка можно констатировать, что в нарушении нормального хода развития плода наибольшее негативное значение на пренатальном, перинатальном и неонатальном этапе развития принадлежит биологическим факторам, а на постнатальном этапе возрастает влияние социальных факторов независимо от результатов воздействия биологических факторов на предшествующих этапах.

Таким образом, на основе выделения наиболее вредоносных биологических и социальных факторов риска, которые с наибольшей долей вероятности приводят к нарушению в развитии центральной нервной системы нами были сформированы следующие группы риска: 1-ая – *группа детей высокого риска* и 2-ая – *дети группы риска*. В свою очередь, группа детей с высоким риском подразделена на 3 подгруппы: 1 подгруппа – дети с ПЭП – 25 человек (78%); 2 подгруппа – недоношенные дети – 1 человек (3%); 3 подгруппа – дети от родителей, страдающих алкоголизмом – 7 человек (22%). Остальные дети ЭГ, родившиеся с низкой оценкой по шкале Апгар, – 7 человек (22%) – вошли во 2-ую группу.

По результатам проведенного теоретико-эмпирического исследования возможно создание программ по целенаправленному сопровождению детей групп риска (высокого риска) в речевом развитии. Разработка основных направлений раннего коррекционного воздействия и программ по коррекции речевого недоразвития может включать развитие импрессивной стороны речи, фонетического строя речи, словарного запаса, элементарных форм долингвистической и монологической речи, формирование коммуникативной функции с использованием накопленного словарного материала.

Список цитируемых источников:

1. Архипова, Е.Ф. Логопедическая работа с детьми раннего возраста / Е.Ф. Архипова. – М: Астрель, 2007. – 231 с.
2. Зайцева, Л.А. Раннее выявление отклонений в развитии детей / Л.А. Зайцева, О.В. Доронин // Дефекталогия. – 2007. – № 5. – С. 23-29.
3. Назарова, Н.М. Специальная педагогика / Н.М. Назарова. – М.: Изд.центр «Академия», 2008. – 400 с.
4. Ранняя комплексная помощь детям с особенностями психофизического развития: уч.-метод. пособие / авт. сост. С.В. Лауткина. – Витебск: УО «ВГУ им. П.М. Машерова», 2011. – 47с.
5. Степура, Н.А. Ранняя комплексная помощь детям с отклонениями в развитии / Н.А. Степура, Л.Ф. Бурдыко, И.А. Носко. – Мозырь: Белый ветер, 2007. – 147 с.
6. Толковый словарь русского языка / Под ред. Д. Н. Ушакова. – Т. 1. – 2004 // [www.wikipedia.ru](http://www.wikipedia.ru). – Дата доступа. – 22.10.2011.
7. Калинина, Е.М. Концептуальная модель ранней коррекционно-педагогической помощи детям в Республике Беларусь / Е.М. Калинина // Дефекталогия. – 2004. – № 4. – С. 48-56.

## **ОСОБЕННОСТИ ИГРОВОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ДОШКОЛЬНИКОВ С ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНОЙ НЕДОСТАТОЧНОСТЬЮ**

**Принц Ю.Ю.**, студентка 5 курса

(г. Витебск, ВГУ имени П.М. Машерова)

Научный руководитель – Лауткина С.В., канд. психол. наук, доцент

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 [1].

Игра занимает важное, если не сказать, центральное место в жизни дошкольника. Являясь преобладающим видом его самостоятельной деятельности, она представляет собой важнейшую и эффективную форму социализации, обеспечивающую освоение мира

человеческих отношений. По мнению Д.Б. Эльконина, сюжетно-ролевая игра возникает как особый институт социализации, позволяющий ребенку осуществить ориентировку в системе социальных и межличностных отношений, выделить цели, задачи, смыслы и мотивы человеческой деятельности.

Педагоги и психологи, рассматривая особенности психического развития детей, имеющих нарушения познавательной сферы, обращают внимание на недоразвитие тех видов деятельности, в которых проявляется уровень и качество социальных представлений. Социальное содержание их игры, речи, рисования, лепки, аппликации либо обеднено, либо отсутствует вовсе [7].

В дошкольном возрасте – периоде наиболее интенсивного формирования мотивационной сферы, личностных механизмов поведения, предпосылок самоконтроля и саморегуляции – активно развивается игра. По мнению А.А. Катаевой и Е.А. Стребелевой, дошкольники с интеллектуальной недостаточностью, как правило, совсем не умеют играть, они однообразно манипулируют игрушками независимо от их функционального назначения. Так, ребенок совершенно одинаково может длительно стучать уткой, машинкой. У него нет стремления к тактильному обследованию предметов, он самостоятельно не овладевает ощупывающими и обводящими движениями. Получив задание опознать предмет на ощупь, ребенок неподвижно держит его в руке, не производя никаких движений [3].

В работах Е.А. Набойкиной отмечаются специфические особенности игры дошкольников с интеллектуальной недостаточностью. Так, их игру характеризует искажение всех структурных компонентов: игровые действия, игровое употребление предметов, реальные отношения между играющими и роль, отражающую определенную социальную позицию [5].

Дошкольники с интеллектуальной недостаточностью, будучи включенными в игру, длительное время не проявляют интереса к ее процессу и игрушкам, действуют безразлично, пассивно подчиняясь требованиям взрослого. Благодаря обучению интерес к игре возникает, но оказывается весьма кратковременным, нестойким. Обычно он поддерживается внешним видом игрушки, а не возможностью действовать в соответствии с замыслом; этот интерес быстро исчерпывается. В старшем дошкольном возрасте у некоторых детей наблюдается избирательный интерес к игрушкам, появляются любимые игрушки, с которыми они предпочитают играть. Однако у многих интерес по-прежнему остается разлитым, недифференцированным, неустойчивым. Случайные раздражители отвлекают внимание детей от игры и приводят к ее разрушению [1].

В отличие от нормально развивающихся сверстников дети с интеллектуальной недостаточностью не обнаруживают длительного увлечения, поглощения игрой. По данным Н.Д. Соколовой, нормально развивающиеся дети пяти, шести лет могут играть в течение часа. Дошкольники с интеллектуальной недостаточностью того же возраста – не более 20–25 минут [6].

Характерной особенностью игры дошкольников с интеллектуальной недостаточностью является бедность игровых действий и присутствие большого числа манипуляций, в том числе и неспецифических.

На протяжении всего дошкольного возраста дети с интеллектуальной недостаточностью, играя, отдают предпочтение использованию игрушек, являющихся копией реальных предметов окружающей действительности. Вплоть до начала школьного возраста их игровые действия носят развернутый характер, они излишне детализированы, весьма реально отражают подлинные действия людей. В играх не наблюдается замещения отдельных действий словом или символическим жестом. Функция замещения спонтанно не формируется [6].

К концу дошкольного возраста замещение у детей данной категории достигает лишь самого начального, предметного уровня. Вместе с тем, подлинно ролевая игра как ведущая деятельность предполагает не только предметное, но и позиционное замещение, а также ситуативное. В связи с этим можно говорить о несформированности у детей с интеллектуальной недостаточностью целостного механизма ролевой игры и о том, что

игра не достигает уровня ведущей деятельности, не является для них «школой социальных отношений».

Рассматривая ролевое поведение детей с нарушением развития, исследователи особо подчеркивают трудности принятия роли. К старшему дошкольному возрасту, благодаря направленному обучению, дети с интеллектуальной недостаточностью пробуют развернуть ролевое поведение. Они обозначают роль словом и выполняют ряд предметных действий, которые часто не соответствуют ей. Как правило, даже в возрасте, переходном от дошкольного к школьному, им не удается погрузиться в роль и устойчиво действовать в ней до конца игры. Некоторые берут на себя роли, но оказываются не в состоянии удержать их до завершения игры, соскальзывают на предметные действия или прекращают игру. Принятие роли чаще всего происходит под руководством педагога, который не только помогает детям вспомнить последовательность развертывания сюжета и основные действия, совершаемые персонажами, участвующими в ней, но и принимает участие в игре. Лишь при таких условиях большинство детей с интеллектуальной недостаточностью разворачивают свое ролевое поведение [3].

Специфические черты игровая деятельность детей с нарушением интеллекта приобретает из-за недоразвития партнерских отношений. Как правило, отношения между детьми с интеллектуальной недостаточностью сводятся к поверхностному, нестойкому взаимодействию, ребята предпочитают играть в одиночку. Даже в возрасте, переходном от дошкольного к школьному, им не удается развернуть совместную игру, строить партнерские отношения, они играют «рядом, но не вместе».

У дошкольников данной категории неполноценно складывается система взаимодействия со сверстником, обнаруживается неумение строить взаимоотношения детей друг с другом, дефицит в средствах общения. Снижение потребности в общении со сверстником приводит к чрезвычайно малому речевому сопровождению игры [5].

Характерным для детей с интеллектуальной недостаточностью является выполнение игровых действий без сопровождения речи. Как правило, они действуют молча, иногда буквально повторяют слова и жесты взрослого, подражают его мимике и интонации. В работах, посвященных изучению игры дошкольников с интеллектуальной недостаточностью, есть указания на выраженное недоразвитие словесной регуляции игровых действий. Рассматривая грубые нарушения словесной регуляции, В.И. Лубовский говорит о значительной задержке в формировании побудительной или пусковой функции слова. Ее появление отмечается только к четырем-пяти годам. Поэтому слово на протяжении дошкольного возраста выступает лишь как сигнал к действию и не регулирует его выполнения. Без специального обучения словесная регуляция детей может наблюдаться лишь в форме речевого сопровождения – самой начальной, элементарной форме. Дети оказываются способны только сопровождать собственные действия речью, словесно фиксируя готовый результат [4].

Ограниченность жизненного опыта в силу нарушения познавательной деятельности приводит к тому, что вплоть до конца пребывания в детском саду у дошкольников с нарушением интеллекта формируется недостаточный объем знаний о жизни, деятельности и отношениях людей. В результате этого сюжеты детских игр являются весьма бедными, не отражают собственного познавательного, эмоционального и личностного опыта. Как правило, они появляются только к концу дошкольного возраста, но некоторые дети так и не поднимаются до уровня сюжетной игры. Они разворачивают короткие цепочки игровых действий, которые также отличаются своеобразием.

Весьма сложным для таких детей оказывается последовательное выполнение игровых действий, поэтому они длительное время допускают нарушения их порядка в цепочке, от чего страдает логика игровых действий. Играя, дети воспроизводят отдельные игровые действия и их цепочки в том виде, в каком они предлагались в процессе обучения. Поэтому игровые действия дошкольников с интеллектуальной недостаточностью отличаются шаблонностью, стереотипностью.

Однако, специально организованное коррекционно-педагогическое воздействие существенно меняет картину: игра детей с интеллектуальной недостаточностью продвигается в своем развитии, при этом остаются недоразвитыми ее сложные формы, которые

связаны с построением ролевого поведения. Не происходит полноценного психологического «взросления», подготавливающего к смене ведущей деятельности, замене игровых мотивов учебными [2].

Таким образом, коррекционно-воспитательная работа должна обеспечить мотивационный план игры, пригодность социальных представлений детей, необходимых для принятия и выполнения роли, способность к замещению на всех уровнях, определенный уровень развития партнерских отношений, доступные детям способы игрового взаимодействия со сверстником, технику создания игрового образа, достаточную словесную регуляцию игрового поведения дошкольников с интеллектуальной недостаточностью.

Список цитируемых источников:

1. Гамезо, М.В. Возрастная и педагогическая психология: Учеб. пособие для студентов всех специальностей педагогических вузов / М.В. Гамезо и [др.]. – М.: Педагогическое общество России, 2003. – 512 с.
2. Екжанова, Е.А. Коррекционно-развивающее обучение и воспитание. / Е.А. Екжанова, Е.А. Стребелева. – М.: «Просвещение», 2003. – 272 с.
3. Катаева, А.А. Дидактические игры и упражнения в обучении дошкольников с отклонениями в развитии: Пособие для учителя / А.А. Катаева, Е.А. Стребелева. – М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2001. – 224 с.: ил.
4. Катаева, А.А. Обучение умственно отсталых дошкольников в игровой форме с использованием показа и словесной инструкции / А.А. Катаева, С.И. Давыдова // Воспитание и обучение детей с нарушениями развития.-2009. – №3. – С. 54-57.
5. Набойкина, Е.Л. Игра как средство эмоционального развития / Е.Л. Набойкина // Дэфекталогія. – 2006. – №2. – С. 28-29.
6. Соколова, Н.Д. Игровая деятельность умственно отсталых дошкольников. // Дошкольное воспитание аномальных детей / Под. ред. Л.П. Носковой, Н.Д. Соколовой, О.П. Гаврилушкиной и др. – М.: Просвещение, 1993. – 224 с.
7. Смирнова, Т. Игровая деятельность как средство коррекции речевых нарушений у дошкольников / Т. Смирнова // Дошкольное воспитание. – 2002. – №4. – С. 70-78.

## **ОРГАНИЗАЦИЯ ИГРОВОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ДЕТЕЙ В СПЕЦИАЛЬНОМ ДОШКОЛЬНОМ УЧРЕЖДЕНИИ**

**Приставка Д.Л.**, студентка 4 курса

(г. Витебск, ВГУ имени П.М. Машерова)

Научный руководитель – Акулович А.Н., преподаватель

*Введение.* Игра в дошкольном детстве имеет высокое развивающее значение. Большой интерес для дошкольников представляют игры в процессе обучения. Это игры, заставляющие думать, предоставляющие возможность ребенку проверить и развить свои способности, включающие его в соревнования с другими сверстниками.

Игровая деятельность была предметом исследования различных педагогов, психологов, среди которых были Л.С. Выготский, А.А. Леонтьев, Д.Б. Эльконин, А.Н. Соболева, В.С. Виноградова, М.И. Лисина, Н.Л. Белопольская, И.Ф. Марковская.

Разные подходы к детской игре отражены во многих работах. Среди этих подходов можно выделить объяснение природы сущности детской игры, как формы общения (М.И. Лисина), либо как формы деятельности, в том числе усвоения деятельности взрослых (Д.Б. Эльконин), либо как проявление и условие умственного развития (Ж. Пиаже) [1].

*Целью* дальнейшего исследования стало определение условий способствующих повышению игровой деятельности детей в специальном дошкольном учреждении.

*Материал и методы.* Для реализации цели исследования в работе использовались теоретический анализ специальной литературы, обобщение и систематизация данных.

*Результаты и их обсуждения.* В результате проведенного исследования было выявлено, что большое значение в организации обучения игре детей в специальном дошкольном учреждении имеет устройство игрового уголка в групповой комнате. От того, как оборудован игровой уголок, зависит успешность решения задачи привлечения детей с особенностями в развитии к игре, формирования у них потребности в ней. Оборудование

игрового уголка включает стеллажи, на которых расположены игрушки, а также ковровое покрытие, на котором размещена часть игрушек.

В специальных детских садах для детей с особенностями в развитии оборудование игрового уголка должно строго отвечать возрастным требованиям и основным задачам развития игровой деятельности ребенка на каждом году обучения.

Так, в группах первого года обучения в оборудование игровых уголков обязательно включаются игрушки, помогающие будить у детей интерес к игре, желание играть. К ним относятся сюжетные игрушки такие как: куклы средних размеров, одетые в легко снимаемую одежду, игрушки-животные (зайка, мишка, собачка, кошка). Желательно чтобы игрушки были из мягких материалов, реалистического облика и цвета; разнообразные тележки, каталки, кубики, машины различной конструкции крупного размера, вагончики; игрушки дидактического характера: матрешки, пирамидки, вкладыши, мозаики. Необходимо, чтобы все игрушки были в достаточном количестве и в хорошем состоянии, находились на нижних полках стеллажа и были доступны детям. На верхних полках размещаются игровые пособия в коробках, которые выдаются воспитателем по мере необходимости.

Для проведения с детьми различных игр-драматизаций у воспитателя должен быть необходимый набор игровых атрибутов, костюмов, макетов и т.п. Их следует хранить в особом помещении, поскольку они не предназначены для самостоятельного пользования детьми.

Кроме того, воспитатель первой группы должен иметь несколько сюжетных игрушек, которые используются им для проведения интересных игр-занятий. Эти игрушки должны быть сюрпризом для детей, поэтому они хранятся отдельно. Комплект игрового оборудования обязательно включает настольный кукольный театр, а также ширму для проведения театрализованных игр.

Содержание игрового уголка для детей в группах второго года обучения несколько меняется. Здесь преобладают игрушки сюжетного характера, с которыми можно проводить сюжетные игры, а также разнообразный ассортимент кукол, игрушки-животные: лошадки, коровы, козлики (они могут быть сделаны из папье-маше и передвигаться на колесиках). Следует включить в набор игрушек и диких животных: лису, тигренка и др. Для развертывания с детьми строительных игр необходимо иметь напольный строитель, разнообразные крупные конструкторы. В игровом уголке можно отвести специальное место для игрушек-двигателей – это будет гараж, где всегда стоят машины. Поскольку игровая деятельность детей этого возраста носит самый разнообразный характер, необходимо иметь игрушки для организации настольных игр. Это различные мозаики, лото, дидактические игрушки типа солдатиков, мелких кукол.

Особое внимание необходимо уделить расположению игрушек в игровом уголке. Часть из них займет место на полках стеллажа, другие следует распределить в соответствии с традициями детской игры. Непременнo нужно оборудовать квартиру для кукол со столовой, спальней, кухней, ванной комнатой. Здесь особенно важно выбрать привлекательную и удобную мебель для игры, желательно крупного размера, достаточно устойчивую (в процессе игры дети любят присесть на кукольный стул или диван, вымыть руки в кукольном умывальнике и т.п.). Важно не просто расставить мебель, но и оживить обстановку кукольной квартиры: дополнить ее интерьер необходимыми вещами, такими, как телевизор, лампы, заполнить буфет на кухне кукольной посудой также крупного размера, повесить в шкаф кукольную одежду, застелить постели. Комнаты кукольной квартиры не должны быть тесными, в них дети должны свободно развертывать игры с куклами.

Поскольку на втором году обучения детям предстоит научиться играть в такие сюжетные игры, как «Магазин», «Больница», «Парикмахерская», следует запастись необходимым набором игрушек. Можно часть игрушек изготовить заранее, привлекая к этому детей. По мере того как дети начнут играть в эти игры, в игровом уголке будут готовиться места для их проведения. Не следует заранее выставлять в игровом уголке необходимые атрибуты игр, макеты, детали костюмов, игрушки. После того как дети поиграют в эти игры, их целесообразно обновлять новым содержанием: добавив новые игрушки, сменить обстановку и т.д.

В связи с тем, что предполагается обучение детей играм-драматизациям, следует иметь разнообразные костюмы или их выразительные детали (головные уборы, маски и т. п.), а также кукольный настольный театр. К числу необходимых качеств для развития у детей ролевых действий относится умение перевоплощаться, однако это непросто сделать ребенку, имеющему особенности в развитии. В этом ему поможет костюм персонажа игры, даже если это персонаж реальный, а не сказочный. Изображая маму, девочка захочет надеть передник; играя в продавца, она воспользуется халатом и шапочкой. Нужно, чтобы все необходимые костюмы и атрибуты были всегда в чистом, привлекательном виде и висели в специально отведенном для этого месте. Здесь, как и в первой группе, необходимо иметь специальный набор игрушек для организации игр на прогулке: сюжетные игрушки, атрибуты для проведения подвижных игр (флажки, мячи, кегли).

В группе второго года обучения можно организовать специальные уголки, где будут находиться костюмы для игр-драматизаций на самые разнообразные темы. Следует дополнить наборы для строительных игр, внося в них элементы для сооружения таких построек, как паролод, самолет, ракета.

Организация игровых уголков в старших группах специального дошкольного учреждения должна соответствовать интересам и возможностям детей. В уголках следует сгруппировать игрушки таким образом, чтобы ребенок сразу попал в атмосферу определенных игровых ситуаций, где надо варить обед, стирать и гладить кукольное белье, шить на машинке и т.д. [1].

Дошкольники с особенностями в развитии старшего возраста уже охотно играют в дидактические мелкие игрушки, поэтому целесообразно приобрести наборы солдатиков, мелких куколок, животных, несколько сборно-разборных домиков, типовые гаражи небольших размеров. К числу игрушек для детей этого возраста относят различные пластмассовые конструкторы, наборы для выполнения мозаичных панно. Для организации с детьми интересного досуга желательно иметь и несколько заводных игрушек, таких, как «Железная дорога», «Ракета», «Парашютист», «Самолет» и т.п. Эти игрушки не должны быть в постоянном пользовании, их лучше хранить отдельно и доставать в особых случаях.

Игра является ведущей деятельностью ребенка-дошкольника и оказывает значительное влияние на его психическое и речевое развитие, формирование личности. Учитывая большую воспитательно-образовательную роль игры, в специальных дошкольных учреждениях ей уделяется большое внимание и на обучение игре выделено определенное время в учебном плане [2].

В процессе обучения *сюжетно-ролевым играм* на начальных этапах детей учат правильно пользоваться игрушками, отображать наблюдаемые в быту, на прогулках и экскурсиях действия и явления. Обучая простым игровым действиям, формируют у детей предпосылки сюжетно-ролевой игры. На последующих этапах, по мере формирования игровой деятельности, дети учатся подчинять свои действия взятой на себя роли и сюжету игры, отражая увиденное в быту. В ходе коллективных игр дети учатся играть вместе, у них складываются определенные нравственные и этические отношения. Используя в игре предметы-заменители, действуя в воображаемой ситуации, дети постигают значение символов. В связи с большой воспитательно-образовательной значимостью сюжетно-ролевой игры ей отводится большая часть учебного времени.

*Дидактическая игра* направлена на то, чтобы научить детей правильно, полно и точно воспринимать предметы, их свойства и отношения (цвет, величину, форму, пространственные отношения и т.д.). Дидактическая игра имеет важное значение для умственного развития ребенка и овладения им различными видами изобразительной деятельности (рисованием, конструированием и т.д.). Без специальной работы восприятие дошкольника длительное время остается фрагментарным, им выделяются или наиболее бросающиеся в глаза свойства, или же те, которые имеют значение для элементарных действий с предметами. Кроме специальных игровых занятий дидактическая игра находит место на других занятиях: развитии речи, ознакомлении с окружающим, формировании математических представлений и др.

*Подвижные игры*, включающие активные двигательные действия, служат задачам физического воспитания; в процессе подвижных игр дети постигают правила коллектив-

ной игры, знакомятся с особенностями поведения и повадок животных, с наиболее характерными моментами выполнения трудовых действий и т.д. Подвижные игры проводятся на занятиях по физическому воспитанию, на прогулках, в свободное время [3].

Для того чтобы игры могли выполнять свою роль в развитии детей, необходимо правильно и последовательно планировать игры, методически верно организовывать, а также оснащать необходимыми игрушками.

В программе указана примерная тематика игр на каждый квартал. Данный перечень может быть изменен по усмотрению воспитателя, однако требования программы каждого года обучения должны быть выполнены. Воспитатель должен пользоваться и общим словарем к программе, подбирая лексику с учетом особенностей речевого оформления той или иной игры, этапа обучения и индивидуальных возможностей детей. Занятия по игре нельзя подчинять задачам развития речи, на первом месте должны стоять задачи формирования игровой деятельности, а слова и фразы используются постольку, поскольку это необходимо для проведения игры. Не следует заниматься предварительным заучиванием и отработкой произношения слов. Вместе с тем ограничение речевого материала, неумение использовать имеющийся у детей запас слов и выражений обедняет игры, делает их менее содержательными. Воспитатель должен проводить постоянную работу по формированию потребности в общении в процессе игры [2].

В ходе подготовки к занятиям воспитатель может использовать методическую литературу по обучению игре, однако словарный материал необходимо подбирать в соответствии с возможностями глухих детей, с учетом их словарного запаса.

*Заключение.* Таким образом, рассматривая детей с особенностями психофизического развития, следует соблюдать определенные условия и рекомендации для воспитателей специальных дошкольных учреждений, т.к. дети не могут самостоятельно достигнуть высоких результатов в обучении игре.

Игра упорядочивает не только поведение ребенка, но и его внутреннюю жизнь, помогает понять себя, свое отношение к миру. Это практически единственная область, где дети могут проявить инициативу и творческую активность. Именно самостоятельное регулирование действий превращает ребенка в сознательного субъекта жизни, делает его поведение осознанным и произвольным.

Разделу «Игра» не случайно отведено центральное место в программе воспитания и обучения дошкольников с особенностями психофизического развития. Тем самым подчеркивается первостепенное значение этой деятельности для решения стоящих перед воспитателем и учителем-дефектологом задач обогащения детского развития, коррекции и компенсации разнообразных дефектов.

Список цитированных источников:

1. Гаврилушкина, О.П., Соколова, Н.Д. Воспитание и обучение умственно отсталых дошкольников. кн. для воспитателя / О.П. Гаврилушкина, Н.Д. Соколова. – М.: Просвещение, 1985. – 72 с.
2. Екжанова, Е.А. *Коррекционно-развивающее обучение и воспитание: Программа дошкольных образовательных учреждений компенсирующего вида для детей с нарушением интеллекта* / Е.А. Екжанова, Е.А. Стребелева. – М.: Просвещение, 2-е изд. – 2005.
3. Катаева, А.А. Обучение умственно отсталых дошкольников в игровой форме с использованием показа и словесной инструкции / А.А. Катаева, С.И. Давыдова // Воспитание и обучение детей с нарушениями развития. – 2009. – №3. – С. 66 – 71.

## **ВИЗУАЛИЗАЦИЯ КАК ОПОРА ДЛЯ РАЗВИТИЯ РЕЧИ ДЕТЕЙ С ОСОБЕННОСТЯМИ ПСИХОФИЗИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ**

**Лауткина С.В.**, канд. психол. наук, доцент  
**Рулева Ж.А.**, студентка 6 курса  
(г. Витебск, ВГУ имени П.М. Машерова)

У детей с особенностями психофизического развития (ОПФР) часто встречаются трудности программирования содержания развёрнутых высказываний и их языкового оформления. Для их высказываний (пересказ, различные виды рассказов) характерны



нарушение связности и последовательности изложения, смысловые пропуски, явно выраженная немотивированная ситуативность и фрагментарность, низкий уровень используемой фразовой речи. К числу важнейших задач логопедической работы с дошкольниками, имеющими различные отклонения от нормального уровня развития, относится формирование у них связной монологической речи. Это необходимо как для наиболее полного преодоления системного речевого недоразвития, так и для подготовки детей к предстоящему школьному обучению.

Стараясь в своей работе применять эффективные методы для развития речи детей, мы предположили, что метод *комментированного рисования*, основанный на схематических зарисовках педагога для последующего связного монологического рассказа ребёнка, должен быть эффективным для развития речи детей с ОПФР.

По мнению С.Л. Рубинштейна, Д.Б. Эльконина, А.М. Леушиной и др. одним из факторов развития речи является *наглядность*, используя которую или по поводу которой происходит речевой акт. В качестве второго вспомогательного средства применяется *моделирование плана высказывания*. На его значимость обратил внимание еще Л.С. Выготский, который отмечал важность последовательного размещения в предварительной программе, схеме всех конкретных элементов высказывания, а также то, что каждое звено высказывания должно вовремя сменяться последующим.

В своей практике учителя-дефектологи совместно с воспитателями используют следующую последовательность видов рассказывания в порядке постепенного убывания наглядности, а также «свёртывания» смоделированного плана:

- пересказ рассказа по демонстрируемому действию;
- составление рассказа по демонстрируемому действию;
- пересказ рассказа с использованием сюжетных картинок;
- составление рассказа по сюжетной цепи;
- пересказ рассказа с использованием одной сюжетной картинки;
- составление рассказа по одной сюжетной картине;
- пересказ рассказа с использованием опорных сигналов;
- составление рассказа (с элементами творчества) по серии сюжетных картин;
- составление описательных рассказов с использованием сюжетных схем [1].

Говоря о приеме комментированного рисования можно опираться на опыт различных специалистов, которые основывают свою работу с детьми именно на визуальном представлении слов. Так, Л.Е. Горбунова, учитель-логопед ДООУ № 203 г. Тольятти, пишет о разработанной системе дидактических игр и упражнений, построенных по принципу «*опосредованное запоминание*».

Особенность методики в том, что для опосредованного запоминания предлагаются не изображения предметов, а символы. Такие задания значительно облегчают детям поиск и запоминание слов. Символы максимально приближены к речевому материалу, например, для обозначения диких (лесных) животных используется елка, а для обозначения домашних – дом.

Условно работу можно разделить на *три этапа*. Переход от одного этапа к другому осуществляется только тогда, когда ребенок освоил все предъявляемые слова. Для детей 5-6 лет – это 5-7 слов, а для 6-7 лет – 7-9 слов. На первом этапе осуществляется соотнесение слова и символа, на втором – развитие навыков классификации, на третьем – развитие самоанализа и самоконтроля.

Игры используются на занятиях по формированию лексико-грамматических категорий языка, но их можно применять и на занятиях по формированию фонетической стороны речи, по подготовке к обучению грамоте. Форма заданий различна: «Зашифруем слова», «Заколдуем слова», «Фокусники». Детям нравятся такие игры, так как они носят элемент тайны [2, с. 7].

Как приём развития речи, комментированное рисование представлено во многих видах работы с детьми, как с нормальным уровнем развития, так и с имеющими ОПФР. Рассмотрим такой особый игровой метод как *совместное рисование*, в ходе которого взрослый рисует предметный или сюжетный рисунок, близкий опыту ребёнка, его интересам,

эмоционально комментируя происходящее. А ребёнок активно участвует в создании рисунка, «подсказывая» развитие сюжета, дополняя рисунок разнообразными деталями, «заказывая» новую картинку. Совместное рисование – это не рисование как вид продуктивной деятельности самого ребёнка, а особый метод обучения, который используется в работе с аутичными детьми. Нам интересен и такой опыт работы, так как со многими детьми, имеющими речевые нарушения, бывает тяжело наладить эмоциональный контакт, либо трудно понять их речь, вследствие грубого нарушения звукопроизношения.

Если педагог предлагает аутичному ребёнку значимую для него тему рисунка, то на занятии возникает ситуация, побуждающая ребёнка к активным действиям. Его завораживает волшебное действие, происходящее на листе бумаги. Используя такой интерес, взрослый привлекает ребёнка к активному участию в процессе рисования: делая паузы, спрашивая совета, «забывая» дорисовать важную деталь, побуждает ребёнка завершить рисунок.

Ребёнку важно получить значимый для него результат как можно быстрее. Поэтому в ситуации совместного рисования он часто соглашается на такую степень участия в совместной деятельности, которая ранее в других ситуациях оказывалась просто невозможной. Так, ребёнок впервые берёт в руки карандаш и пытается что-то дорисовывать самостоятельно, отвечает на поставленные вопросы и т.п. В этом случае возникает ситуация эмоционального и делового общения между аутичным ребёнком и взрослым.

Чтобы использовать эту уникальную возможность для развития аутичного ребёнка, взрослый должен следовать определенной тактике. Даже если педагог точно знает, что хочет его подопечный в данный момент, не следует это показывать. Необходимо побуждать малыша выражать свои желания любым приемлемым способом – словом, жестом. Для этого следует прерывать рисование, комментировать свои действия, задавать вопросы, делать паузы, как бы дожидаясь ответа и действий со стороны ребёнка. Так взрослый дает понять, что результат совместной работы зависит и от его участия. И если малыш не проявляет активности, рисунок как бы «замирает».

Использование этого метода в работе с аутичным ребёнком дает возможность развивать невербальные и вербальные средства коммуникации. Взрослый обозначает словом всё, что происходит на бумаге. Такой комментарий позволяет уточнить значение слов, уже известных ребёнку, а также знакомит его с новыми словами и их значениями, обогащая пассивный словарь.

Особенно важной при совместном рисовании является возможность развития активной речи: помимо функции общения, она является также средством проявления аутичным ребёнком активности во время занятия. Необходимо поддерживать любую попытку ребёнка «поговорить», а также специально создавать ситуации, в которых ему захочется воспользоваться активной речью. Внимательно наблюдая за реакциями ребёнка, постарайтесь понять, что он пытается сказать, даже если это всего лишь невнятное бормотание. А, поняв, повторите четко простой фразой сказанное ребенком, предлагая тем самым ему образец правильной речи [3].

Также с методом комментированного рисования перекликается работа по заучиванию стихотворений с опорой на наглядный материал, точнее *работа по схемам*, так как зарисовки и схемы могут выполнить и сами дети, и педагог. Заучивание стихов – один из испытанных приёмов развития речи, но легко запоминать стихи могут только дети с хорошей памятью.

Исследования психологов подтверждают, что для запоминания текста дошкольнику нужно 8-10 раз (не на одном занятии) повторить стихотворение и 2-3 раза припомнить в дальнейшем. Р.Бендлер, В. Макдональд, занимаясь нейролингвистическим программированием, отмечают, что воспоминание есть прямое следствие визуального образа, который мы «держим» глазами своего воспоминания.

Для облегчения запоминания предлагаемого материала можно использовать дополнительные приемы, т.е. дошкольники должны учить стихи с опорой на наглядно-иллюстративный материал. Интересен в этом плане опыт педагогов Н.М. Гордеевой и Н.Е. Васюковой, рекомендующих детям 3-5 и 5-7 лет стих Г. Лагздынь и песенки народов мира по сериям картинок-иллюстраций [4].

Из вышеизложенного вытекает, что прием комментированного рисования, является действенным средством развития речи детей. Элементы этой методики уже использовались в различных вариантах для достижения более качественных результатов в логопедической работе с детьми. Дети быстрее подбирают слова, имея перед собой наглядный материал, будь то картинки или схематические рисунки. Такая организация речевой работы помогает нам создать внешний план монологического связного рассказа для ребёнка, пока у него в силу возраста или каких-либо особенностей развития нет возможности мысленно создать внутренний план такого рода.

Список цитированных источников:

1. Савко, Л.Н. Моделирование и наглядность как средства становления связной речи у детей с общим недоразвитием речи / Л.Н. Савко // Специальная адукацыя. – 2010. – № 4. – С. 44-47.
2. Дошкольная логопедическая служба / Под ред. О.А. Степановой. – М.: Сфера. – 2008. – 123 с.
3. Янушко, Е.А. Использование метода совместного рисования в работе с аутичным ребёнком / Е.А. Янушко // Воспитание и обучение детей с нарушением развития. – 2005. – № 1. – С. 70-75.
4. Бакаева, М.Н. Развитие опосредованной памяти у дошкольников при заучивании стихов с помощью зрительных опор / М.Н. Бакаева, С.М. Ладная // Логопед. – 2011. – № 7. – С. 55-58.

## ХАРАКТЕРИСТИКА РАЗЛИЧНЫХ СТОРОН ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ ДЕТЕЙ С ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНОЙ НЕДОСТАТОЧНОСТЬЮ

Сташкевич Е.В., студентка 4 курса

(г. Витебск, ВГУ имени П.М. Машерова)

Научный руководитель – Акулович А.Н., преподаватель

*Введение.* В результате прогресса науки: медицины, педагогики и психологии, к началу XXI века накоплен огромный опыт диагностики и лечения различных форм интеллектуальной недостаточности, социальной реабилитации детей и взрослых с нарушением интеллекта. Наиболее важное условие реабилитации детей с интеллектуальной недостаточностью – раннее выявление, своевременное и поэтапное оказание лечебной и коррекционно-педагогической помощи. Необходимость раннего выявления и диагностики нарушений познавательной деятельности, комплексного медико-психолого-педагогического воздействия на детей с интеллектуальными нарушениями делает важным знание особенностей их физического и психического развития широким кругом специалистов.

Исследованием психолого-педагогических особенностей детей с нарушениями в развитии занимались такие ученые, как Д.И. Азбукин, В.М. Бехтерев, П.П. Блонский, Т.А. Власова, Л.С. Выготский, А.Н. Грабаров, Е.К. Грачёва, А.С. Грибоедов, В.П. Кашенко, И.В. Маляревский, Е.Х. Маляревская, Л.Г. Оршанский, Ф.А. Рау, Г.И. Россолимо, С.С. Корсаков, В.П. Сербский, А.А. Чуркин, Э.С. Бейн, К.И. Вересотской, Э.А. Евлаховой, Е.М. Кудрявцевой, М.М. Нудельман и др. [1, 2].

*Целью исследования* является изучение особенностей психического развития детей с интеллектуальной недостаточностью.

*Материал и методы.* Для реализации цели исследования в работе использовались анализ литературы, методы систематизации и обобщения данных.

*Результаты и их обсуждения.* Дети с интеллектуальной недостаточностью характеризуются стойкими нарушениями всей психической деятельности, особенно отчетливо обнаруживающимися в сфере познавательных процессов, причем имеет место не только отставание от нормы, но и глубокое своеобразие и личностных проявлений, и познания.

Такие дети способны к развитию, хотя развитие осуществляется замедленно, но оно вносит качественные изменения в психическую деятельность детей, в их личностную сферу.

Существенную роль в познании ребенком окружающего мира играют его *ощущения и восприятие*. Они создают конкретную базу для формирования мышления, являются необходимыми предпосылками практической деятельности. У детей с интеллектуальной недостаточностью чаще, чем у нормально развивающихся, имеют место нарушения

ощущений различной модальности и, соответственно, восприятия объектов и ситуаций. Недостаточная дифференцированность зрительного восприятия этих детей обнаруживается в неточном распознавании близких по спектру цветов и цветовых оттенков, присущих тем или иным объектам, в глобальном видении этих объектов, т.е. отсутствии выделения характерных для них частей, пропорций и др.

Для детей с интеллектуальной недостаточностью характерно своеобразное узнавание объектов и явлений. Они склонны отождествлять в некоторой мере сходные предметы, например, кошку и белку, круг и овал. Не узнают изображения предметов в усложненных условиях восприятия, например, перевёрнутыми. Нарушение пространственной ориентировки - один из ярко выраженных дефектов, встречающихся при интеллектуальной недостаточности. Своёобразие зрительного восприятия детей с отставанием в развитии отчетливо проявляется при рассматривании сюжетных картин, понимание которых оказывается неполным, поверхностным, а в ряде случаев неадекватным.

Важное место в восприятии окружающего мира занимает осязание. Сенсорная система, обеспечивающая формирование осязательного образа, включает кожный и кинестетические анализаторы. С помощью осязания расширяется, углубляется и уточняется информация, получаемая другими анализаторами. У детей с интеллектуальной недостаточностью наблюдается пассивность, недостаточная целенаправленность осязательной деятельности, несогласованность движений рук, поспешность [2].

*Внимание* как таковое не является самостоятельным психическим процессом, оно характеризует степень сосредоточенности и направленности различных психических процессов: восприятия, воображения, мышления и др. Внутри этих процессов внимание и проявляется. Природа внимания как активного состояния психической деятельности личности давно стала объектом пристального изучения. Характерное для у детей с интеллектуальной недостаточностью преобладание непроизвольного внимания над произвольным объясняется особенностями их нейродинамики: слабостью внутреннего торможения и резко выраженным внешним торможением. Трудно регулируемое внешнее торможение лежит в основе частых отвлечений внимания и его неустойчивой направленности. Слабая сосредоточенность внимания детей с интеллектуальной недостаточностью объясняется нарушениями концентрации процесса возбуждения. Сложности распределения и переключения внимания обуславливаются патологической инертностью процессов возбуждения и торможения [3].

Развитие *памяти* у детей с интеллектуальной недостаточностью следует характеризовать с позиции овладения ими приемами, техникой запоминания, переработки и воспроизведения информации. У таких детей значительно затруднено формирование приемов запоминания. Это связано с особенностями мышления детей с интеллектуальной недостаточностью, поскольку овладение приемами запоминания и воспроизведения информации в наибольшей степени зависит от мыслительной деятельности.

Характерной особенностью всех детей с интеллектуальной недостаточностью является неумение целенаправленно заучивать и припоминать. Поэтому в процессе обучения школьников большая роль принадлежит повторению, как одному из основных факторов закрепления знаний. Известно, что воспринятый материал необходимо многократно повторять для наиболее прочного его запоминания. Для того чтобы запомнить тот или иной материал детям с интеллектуальной недостаточностью, особенно младших классов, требуется значительно большее число повторений, чем их нормально развивающимся сверстникам. Даже после десяти предъявлений небольшого по объему вербального материала некоторые ученики младших классов не могут его точно воспроизвести (Г.М. Дульнев, Т.В. Егорова, И.М. Соловьев, Б.И. Пинский и др.) [4].

Являясь целенаправленной деятельностью, *мышление* всегда выступает как решение определенной проблемы. Процесс решения мыслительной задачи имеет несколько этапов: осознание условия задания, постановка вопроса, создание гипотез возможного решения, осуществление решения и проверка его правильности. Все этапы мыслительного процесса представляют собой произвольную, целеустремленную деятельность, в которой раскрываются знания, умения, способности личности, ее волевые и эмоциональные качества.

Решение мыслительных задач уже на начальном этапе вызывает у детей с интеллектуальной недостаточностью значительные затруднения, а именно, они часто неадекватно осознают существо задания, упрощают его или искажают. Таким образом, с самого начала утрачивается целенаправленность мышления, и оно перестает выполнять регулирующую функцию. Обнаруживается неполноценность и последующих этапов решения. Так, гипотеза возможного решения часто подменяется нецеленаправленным манипулированием исходными данными, используемые способы решения оказываются примитивными и неэффективными. В процессе выполнения решения обнаруживаются тенденции соскальзывания, ухода от поставленной цели, застревания на каком-то частном фрагменте проблемы; процесс решения нередко сводится к совокупности проб и ошибок; проверка не осознается как необходимый этап; связь полученных результатов с исходными данными не производится; низка критичность мышления на всех этапах решения мыслительной задачи [5].

*Речь* – орудие человеческого мышления, средство организации и контроля его деятельности, а также выражения эмоций. Грубые недостатки речи детей с нарушениями в развитии расценивались как один из основных критериев интеллектуальной недостаточности. Не имея ни повреждений слуха, ни отклонений в строении речевых органов, эти дети овладевают речью замедленно. Они позднее, чем это бывает у нормальных сверстников, начинают понимать обращенную к ним речь и пользоваться активной речью.

Характерным для детей с интеллектуальной недостаточностью является позднее развитие речи. Резкое отставание наблюдается уже в период доречевых вокализаций. Если в норме спонтанный лепет у детей появляется в период от 4 до 8 месяцев, то детей с интеллектуальными нарушениями лепет отмечается в период от 12 до 24 месяцев (Петрова В.Г.). Особенности речевого развития детей с интеллектуальными нарушениями в психолого-педагогическом аспекте глубоко изучены многими авторами (Аксенова А.К., Барская Н.М., Вавина Л.С., Воронкова В.В., Гайфуллин А.У., Гнездилов М.Ф., Горлова Л.А., Грузинцева Е.Н., Данилкина Г.И., Ермилова Н.Г., Журавлева Р.Я., Завьялова Е.Н., Коломыткина И.В., Меерсон Я.А., Озолайте В.А., Петрова В.Г., Пуошлене З.П., Смирнова З.Н., Сорокина Н.К., Трошин Г.Я., Хоружая М.Н.).

У детей, с интеллектуальными нарушениями, могут наблюдаться все формы нарушений речи, которые имеют место и у нормальных детей (дислалия, дизартрия, ринолалия, дисфония, дислексия, дисграфия, заикание и др.), но эти нарушения являются более многочисленными и тяжелыми, характеризуются своеобразием (Зеeman М., Хватцев М.Е.). Нарушения речи детей с интеллектуальной недостаточностью являются вторичными, зависящими от недоразвития познавательной деятельности (Петрова В.Г., Соботович Е.Ф.) [2].

*Воображение* играет важную роль в жизни человека, особенно в его творческой деятельности. Необходимыми условиями нормального развития воображения является сохранность органов чувств, обеспечивающих запас ярких и четких представлений, и определенный уровень развития мышления и речи. Общие нарушения психики детей с интеллектуальной недостаточностью, особенно высших форм познавательной деятельности, резко затрудняют развитие их воображения из-за низкого уровня обобщенности имеющихся у них представлений [6].

*Заключение.* Все отмеченные особенности психической деятельности детей с интеллектуальной недостаточностью носят стойкий характер, поскольку являются результатом органических поражений на разных этапах развития. Хотя интеллектуальная недостаточность рассматривается как явление необратимое, это не означает, что оно не поддается коррекции. В.И. Лубовский, М.С. Певзнер и др. авторы отмечают положительную динамику в развитии детей данной категории при правильно организованном коррекционно-педагогическом воздействии в условиях специальных учреждений [5].

Список цитированных источников:

1. Виноградова, А.Д. Практикум по психологии умственно отсталого ребенка: Учеб. пособие для студентов пед. ин-тов по спец. «Дефектология» / А.Д. Виноградова, Е.И. Липецкая, Ю.Т. Матасов, И.П. Ушакова; сост. А.Д. Виноградова. – М.: Просвещение, 1985. – 144 с.

2. Немов, Р.С. Психология. В 3 кн. Кн. 1.: общие основы психологии: учеб. для студ. высших пед. учеб. заведений / Р.С. Немов. – 5-е изд. – М.: Гуманит. Изд. центр Владос, 2006. – 687 с.
3. Рубинштейн, С.Я. Психология умственно отсталого школьника / С.Я. Рубинштейн. – М.: 1986. – 192 с.
4. Занков, Л.В. Развитие памяти умственно отсталого ребенка. / Л.В. Занков. – М.: Просвещение, 1995. – 320 с.
5. Тихомирова, Л.Ф. Развитие познавательных способностей детей / Л.Ф. Тихомирова. – Екатеринбург, 2004. – 240 с.
6. Мастюкова, Е.М. Специальная педагогика. Подготовка к обучению детей с особыми проблемами в развитии. Ранний и дошкольный возраст / Е.М. Мастюкова. Под ред. А.Г. Московкиной. М.: Классик Стиль, 2003. – 320 с.

## **РОЛЬ РАННЕГО ВЫЯВЛЕНИЯ ПРЕДРАСПОЛОЖЕННОСТИ К ДИСЛЕКСИИ**

**Ткачева В.А.**, студентка 5 курса

(г. Витебск, ВГУ имени П.М. Машерова)

Научный руководитель – Лауткина С.В., канд. психол. наук, доцент

В настоящее время в специальной литературе обсуждается вопрос о возможно более раннем обучении детей чтению. Однако знакомство с письменностью – системой символов второго порядка – представляет для ребенка значительную трудность. Кроме того, процесс чтения характеризуется высокой степенью произвольности и наличием сложноорганизованной сенсомоторной базы. Поэтому, чтобы обучение чтению привело к положительным результатам, вербальные и невербальные высшие психические функции, лежащие в основе формирования данного навыка, должны достичь определенного уровня зрелости. Методики же обучения чтению необходимо адаптировать применительно к особенностям психического развития детей дошкольного возраста. В противном случае, ребенок неизбежно столкнется с серьезными трудностями, выражающимися в неспособности овладеть навыком чтения или в нарушении его формирования, сопровождающемся значительным количеством ошибок чтения.

Отечественные и зарубежные исследователи подчеркивают важность своевременного выявления предрасположенности дошкольников к нарушениям чтения [1]. Оно должно основываться на обнаружении отклонений в речевом и психическом развитии детей, которые впоследствии могут препятствовать формированию навыка чтения.

Готовность к обучению чтению начинает формироваться до поступления ребенка в школу. Она включает в себя становление в ходе онтогенетического развития необходимых для этого психических процессов и функций.

В отечественной литературе до недавнего времени основное внимание уделялось речевой готовности дошкольников к овладению чтением. Считалось, что изучение уровня развития речи ребенка поможет сделать прогноз относительно дальнейшего обучения чтению. Существовало мнение о том, что, если у дошкольника выявлены нарушения речи, он имеет предрасположенность к дислексии. Поэтому основное внимание уделялось профилактике возможных нарушений чтения у детей с речевыми расстройствами.

Однако не всегда можно установить прямую зависимость между уровнем развития устной речи и успешностью овладения навыком чтения. Это связано с тем, что дислексия является следствием системного нарушения высших психических функций, затрагивающего не только речь, но и невербальные психические функции и процессы: пространственные представления, сукцессивные операции, зрительный гнозис, мнестическую деятельность, внимание, а также процесс формирования профиля латеральной организации.

Ряд западных исследователей подчеркивают генетическое происхождение специфической эволюционной дислексии и необходимость, в связи с этим, выявления при обследовании ребенка фактов наличия аналогичных нарушений у его ближайших и дальних родственников [1].

Поэтому только на основе комплексного изучения степени сформированности у дошкольников вербальных и невербальных психических функций, а также наследственности и анамнестических данных можно сделать вывод о наличии или отсутствии у него

предрасположенности к нарушениям чтения. Такое изучение должно строиться на основе специально разработанных методик обследования, которые будут использоваться для выявления детей, относящихся к «группе риска» по дислексии. Данные методики должны соответствовать следующим требованиям: 1) иметь диагностическую направленность на выявление трудностей овладения навыком чтения; 2) обладать формализованной процедурой исследования, стандартным набором заданий, единообразными критериями интерпретации результатов с указанием пороговых значений, разделяющих норму и патологию; 3) учитывать возрастные нормы для детей; 3) обеспечивать равные условия для детей, посещающих различные дошкольные образовательные учреждения и воспитывающиеся дома; 4) иметь незначительную по времени протяженность обследования; 5) отличаться простотой использования.

В настоящее время существует большое количество методик обследования, выявляющих уровень психического развития детей дошкольного и младшего школьного возраста. Кроме того, опубликован ряд тестов, оценивающих готовность ребенка к школьному обучению, т.е. изучающих состояние различных сторон психической деятельности, значимых для адаптации к школе. Однако с помощью этих методик нельзя выявить предрасположенность к какому-либо нарушению, симптомы которого могут быть обнаружены только в ходе учебного процесса.

А.Н.Корневым была разработана скрининговая методика раннего выявления предрасположенности к дислексии [2]. Она предназначена для массовых профилактических осмотров детей 6-8 лет, не требует специального оборудования и занимает не более 10 минут. Ее применение доступно детским психиатрам, невропатологам, педиатрам и логопедам. Данная методика включает в себя исследование сукцессивных функций (воспроизведение последовательности движений, звуковых ритмов, вербальных стимулов (цифр) и речевых рядов (времен года и дней недели)), ориентировки в понятиях «право-лево», связной речи (составление рассказа по серии картинок). Таким образом, с помощью указанной методики можно изучить состояние лишь отдельных функций, лежащих в основе процесса чтения. Ее использование является первым этапом выявления предрасположенности к дислексии, за которым должно последовать более полное обследование детей, попавших в «группу риска».

В настоящее время доказано, что у ребенка в возрасте от 2 до 6 лет можно выявить ряд признаков, свидетельствующих о возможных трудностях формирования навыка чтения еще до начала обучения в школе [2]. Зарубежные ученые относят к таким признакам генетическую предрасположенность (наследственную отягощенность по дислексии); задержку моторного развития ребенка, нарушения общей и мелкой моторики; несформированность сукцессивных процессов; нарушения слухоречевой памяти; недостатки оптического восприятия; трудности ориентировки в пространстве и вербализации пространственных представлений; отставание в речевом развитии; нарушение латерализации сенсомоторных функций. Подчеркивается, что подобные признаки могут быть характерными для многих детей в раннем возрасте. Однако у дошкольников с предрасположенностью к дислексии такие отклонения отличаются выраженностью и стойкостью проявлений.

В случае позднего выявления нарушения чтения достигают значительной степени тяжести и требуют длительного коррекционного вмешательства. При раннем выявлении специфических трудностей отмечается большая эффективность коррекционной работы: медикаментозного вмешательства, развития речи, других высших психических функций, необходимых для обучения чтению, также удается предотвратить вторичные эмоциональные нарушения и трудности поведения.

С целью раннего выявления дислексии необходимо разрабатывать специальные комплексные программы обследования дошкольников, направленные на выявление «группы риска» по дислексии [3]. Комплексность таких программ должна состоять в том, что в них следует включать исследование как вербальных, так и невербальных процессов и функций, лежащих в основе формирования навыка чтения. Изучение отдельных показателей психического развития ребенка не позволит достоверно оценить степень сформированности функционального базиса чтения. Данные психолого-педагогического обследова-

дования необходимо дополнять результатами нейропсихологического, клинического изучения ребенка, анализом анамнестических данных.

Раннее выявление предрасположенности к дислексии позволит применить соответствующие пропедевтические меры для оказания помощи ребенку. Своевременно начатая специальная работа, направленная на предупреждение нарушений чтения, занимает меньше времени и является максимально эффективной. Она позволяет сформировать функциональный базис чтения и тем самым предотвратить возможные трудности обучения или значительно уменьшить их.

Список цитированных источников:

1. Чиркина, Г.В. Современные тенденции в изучении дислексии у детей / Г. В. Чиркина, А. Н. Корнев // Дефектология. – 2005. – С. 89 – 93.
2. Корнев, А.Н. Нарушения чтения и письма у детей / А.Н. Корнев. – СПб: «Союз», 2003. – 127 с.
3. Огаркина, А.В. Проблема раннего выявления предрасположенности к дислексии у детей дошкольного возраста / А.В. Огаркина // Письмо и чтение: трудности обучения и коррекция. – Москва – Воронеж, Московский психолого-социальный институт: изд-во НПО «МОДЭК», 2001. – С. 116-121.

## ОСОБЕННОСТИ ДВИГАТЕЛЬНОЙ СФЕРЫ ДЕТЕЙ С ДЕТСКИМ ЦЕРЕБРАЛЬНЫМ ПАРАЛИЧОМ

**Толстик Л.В.**, студентка 3 курса  
(г. Витебск, ВГУ имени П.М. Машерова)  
Научный руководитель – Акулович А.Н., преподаватель

*Введение.* Детский церебральный паралич – тяжелое заболевание головного мозга, проявляющееся в различных психомоторных нарушениях при ведущем двигательном дефекте. За последние годы оно стало одним из наиболее распространенных заболеваний нервной системы у детей.

Термин детский церебральный паралич (ДЦП) обозначает группу двигательных расстройств, возникающих при поражении двигательных систем головного мозга и проявляющихся в недостатке или отсутствии контроля со стороны нервной системы за функциями мышц [1].

*Целью* дальнейшего исследования стало изучение особенностей двигательной сферы у детей с детским церебральным параличом.

*Материал и методы.* Для реализации цели исследования в работе использовались анализ научной дефектологической литературы, методы систематизации, обобщения данных.

*Результаты и их обсуждения.* При ДЦП имеет место раннее, обычно внутриутробное повреждение или недоразвитие мозга. *Причины этих нарушений могут быть разными:*

- ✓ различные хронические заболевания будущей матери;
- ✓ перенесенные матерью инфекционные, особенно вирусные заболевания, интоксикации;
- ✓ несовместимость матери и плода по резус-фактору или групповой принадлежности;
- ✓ ушиба во время беременности и др.

Предрасполагающими факторами могут быть – недоношенность или переношенность плода. ДЦП, как правило, не является наследственным заболеванием.

*В отдельных случаях причиной ДЦП могут быть:*

- ✓ акушерский травматизм;
- ✓ затяжные роды с обвитием пуповины вокруг шейки плода, что приводит к повреждению нервных клеток головного мозга ребенка в связи с недостатком кислорода;
- ✓ иногда ДЦП возникает после рождения в возрасте до одного года в результате инфекционных болезней, осложняющихся энцефалитом (воспалением мозгового вещества), после тяжелых ушибов головы [2].



Разнообразие двигательных нарушений у детей с церебральным параличом обусловлено действием ряда факторов, непосредственно связанных со спецификой самого заболевания. Важнейшими из них являются:

- нарушения мышечного тонуса;
- ограничение или невозможность произвольных движений;
- наличие насильственных движений;
- нарушения равновесия и координации движений;
- нарушение ощущений движений;
- недостаточное развитие цепных установочных выпрямительных рефлексов;
- синкинезии;
- наличие патологических тонических рефлексов [3].

#### Нарушения мышечного тонуса.

При ДЦП отмечаются различные нарушения мышечного тонуса (по типу спастичности, ригидности, гипотонии, дистонии).

Часто у детей с церебральным параличом наблюдается повышение мышечного тонуса – спастичность. Мышцы в этом случае напряжены, что связано с поражением пирамидной системы. Для ДЦП является характерным нарастание мышечного тонуса при попытках произвести то или иное движение. Нарушение мышечного тонуса по типу спастичности наиболее часто наблюдается при спастической диплегии и гемипаретической форме ДЦП.

При ригидности мышцы напряжены, находятся в состоянии тетануса (максимального повышения мышечного тонуса). Это происходит при тяжелом поражении экстрапирамидной (подкорковой) системы. Нарушение мышечного тонуса по типу ригидности отмечается при двойной гемиплегии.

При гипотонии (низкий мышечный тонус) мышцы конечностей и туловища дряблые, вялые, слабые. Объем пассивных движений значительно больше нормального. Понижение тонуса мышц во многом связано с недостаточной функцией мозжечка и вестибулярного анализатора. При этом отмечаемся нарушение статики, несоразмерность движений, походка с покачиванием и потерей равновесия; ребенок сидит согнувшись, не удерживается в вертикальном положении.

Большое значение в нарушении мышечного тонуса у детей с церебральным параличом имеет неравномерность созревания различных мозговых структур [2].

#### Ограничение или невозможность произвольных движений.

Ограничение объема произвольных движений обычно сочетается со снижением мышечной силы. Ребенок затрудняется или не может поднять руки вверх, вытянуть их вперед, в стороны, согнуть или разогнуть ногу. Все это затрудняет развитие важнейших двигательных функций и прежде всего манипулятивной деятельности и ходьбы.

Для центрального паралича характерно повышение мышечного тонуса, поэтому даже при гипотонии или дистонии у детей с церебральным параличом отмечается повышение мышечного тонуса в отдельных мышечных группах. При парезах страдают в первую очередь наиболее тонкие и дифференцированные движения, например изолированные движения пальцев рук.

#### Наличие насильственных движений.

Для многих форм ДЦП характерны насильственные движения, которые могут проявляться в виде гиперкинезов и тремора.

Гиперкинезы – непроизвольные насильственные движения, обусловленные переменным тонусом мышц, с наличием неестественных поз незаконченных двигательных актов. Гиперкинезы всегда затрудняют осуществление произвольного двигательного акта, а порой делают его невозможным. Насильственные движения могут быть выражены в мышцах артикуляционного аппарата, шеи, головы, различных отделов конечностей.

Тремор – дрожание конечностей (особенно пальцев рук и языка). Тремор проявляется при целенаправленных движениях (например, при письме). В конце целенаправленного движения тремор усиливается, например, при приближении пальца к носу при закрытых глазах. Тремор характерен для поражения мозжечковой системы. Наблюдается

при атонически-астатической форме ДЦП и при других формах, осложненных атактическим (мозжечковым) синдромом [4].

#### Нарушения равновесия и координации движений.

Несформированность реакций равновесия и координации – атаксия проявляется как в статике, так и в локомоции. Наблюдается туловищная атаксия в виде неустойчивости при сидении, стоянии и ходьбе. Нарушения равновесия проявляются при открытых и закрытых глазах. Нарушения локомоции проявляются в виде неустойчивости походки: дети ходят пошатываясь, отклоняясь в сторону. Нарушения координации проявляются в неточности, несоразмерности движений. Ребенок не может точно захватить предмет и поместить его в заданное место. Нарушена координация тонких, дифференцированных движений. В результате ребенок испытывает трудности в манипулятивной деятельности и при письме. Такие дети затрудняются бросить мяч в цель, поймать его. Недостаточность реакций равновесия и координации характерна для атонически-астатической формы ДЦП, когда поражена мозжечковая система.

#### Нарушение ощущений движений.

Овладение двигательными функциями тесно связано с ощущением движений. Ощущение движений осуществляется с помощью специальных чувствительных клеток, расположенных в мышцах, сухожилиях, связках, суставах и передающих в центральную нервную систему информацию о положении конечностей и туловища в пространстве, степени сокращения мышц.

У детей с церебральным параличом бывает ослаблено чувство позы; у некоторых искажено восприятие направления движения (например, движение пальцев рук по прямой может ощущаться ими как движение по окружности или в сторону). Нарушение ощущений движений еще более обедняет двигательный опыт ребенка, способствует развитию однообразия в совершении отдельных движений и их стереотипизации, задерживает формирование тонких координированных движений.

#### Недостаточное развитие цепных установочных выпрямительных рефлексов.

Статокинетические рефлексы обеспечивают формирование вертикального положения тела ребенка и произвольной моторики. При недоразвитии этих рефлексов ребенку трудно удерживать в нужном положении голову и туловище. В результате он испытывает трудности в овладении навыками самообслуживания, трудовыми и учебными операциями [1].

#### Синкинезии.

Синкинезии – это непроизвольные содружественные движения, сопровождающие выполнение активных произвольных движений. При ДЦП синкинезии возникают вследствие чрезмерной иррадиации возбуждения. Выделяют имитационные и координаторные синкинезии. Имитационные синкинезии чаще всего проявляются при гемипарезах, когда ребенок выполняет движения здоровой рукой вместо попытки действовать пораженной; или при попытке взять предмет одной рукой происходит сгибание другой руки. Координаторные синкинезии возникают тогда, когда больной не может выполнять отдельное движение изолированно, а только как часть более сложного двигательного акта. Например, он не может разогнуть согнутые пальцы рук, но при выпрямлении всей руки пальцы разгибаются.

У детей с церебральным параличом отмечаются также оральные синкинезии, которые проявляются в том, что при попытках к активным движениям или при их выполнении происходит непроизвольное открывание рта [4].

#### Наличие патологических тонических рефлексов.

При ДЦП отмечается запаздывание в угасании врожденных двигательных автоматизмов, к которым и относятся позотонические рефлексы. Их центрами являются ниже лежащие спинальные и стволовые отделы головного мозга. Высшие интегративные двигательные центры при ДЦП не оказывают тормозящего влияния на ниже лежащие отделы мозга. Тонические рефлексы активизируются и сосуществуют с патологическим мышечным тонусом и другими двигательными нарушениями. Патологически усиленные позотонические рефлексы являются одной из причин формирования патологических поз, движений, контрактур и деформаций у детей с церебральным параличом [3].

*Заключение.* Таким образом, у детей с церебральным параличом задержано и нарушено формирование всех двигательных функций, а именно с трудом и с опозданием формируются функция удержания головы, навыки сидения, стояния, ходьбы, манипулятивной деятельности. Темпы двигательного развития при ДЦП широко варьируются. В силу двигательных нарушений у детей с церебральным параличом статические и локомоторные функции не могут развиваться спонтанно или развиваются неправильно. Двигательные нарушения, в свою очередь, оказывают неблагоприятное влияние на формирование психических функций и речи.

Оптимальное развитие такого ребенка может происходить только при условии адекватного воспитания и обучения. В случае недостаточности коррекционно-развивающей работы возникают и нарастают явления депривации, усугубляющие двигательную, познавательную и личностную недостаточность [2].

Список цитированных источников:

1. Бадалян, Л.О. Детские церебральные параличи / Л.О. Бадалян, Л.Т. Журба, О.В. Тимонина. – Киев: Здоровье, 1998. – 328 с.
2. Левченко, И.Ю. Технологии обучения и воспитания детей с нарушениями опорно-двигательного аппарата: учеб. пособие для студ. сред. пед. учеб. заведений / И.Ю. Левченко, О.Г. Приходько. – М.: Издательский центр «Академия», 2001. – 192 с.
3. Шипицына, Л.М. Психология детей с нарушениями функций опорно-двигательного аппарата: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / Л.М. Шипицына, И.И. Мамайчук. – М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2004. – 368 с.
4. Особенности психофизического развития учащихся специальных школ с нарушениями опорно-двигательного аппарата / под ред. М.А. Ипполитовой. – М.: Просвещение, 1985. – 215 с.

## СРАВНИТЕЛЬНЫЙ АНАЛИЗ УРОВНЯ ТРЕВОЖНОСТИ ДЕТЕЙ С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ, НАХОДЯЩИХСЯ В РАЗНЫХ УСЛОВИЯХ ОБУЧЕНИЯ И ВОСПИТАНИЯ

**Черняева А.Ю.**, студентка 4 курса

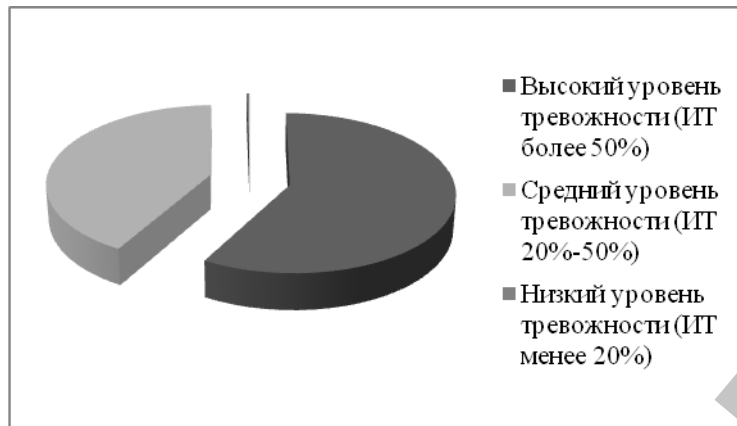
(г. Витебск, ВГУ имени П.М. Машерова)

Научный руководитель – Лауткина С.В., канд. психол. наук, доцент

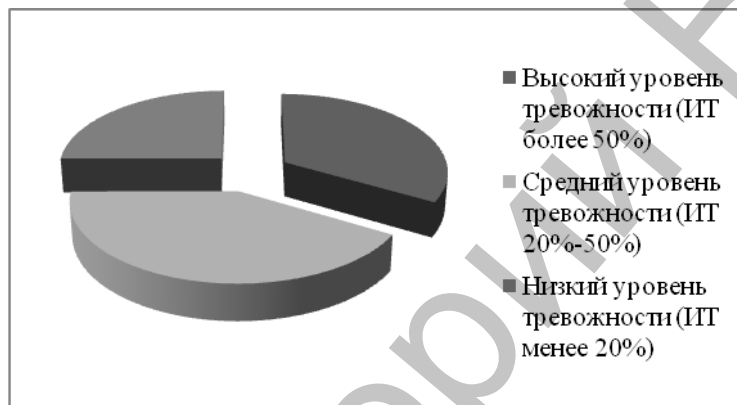
Постоянное пребывание ребенка вне семьи оказывает на процесс его развития такое воздействие, которое многие специалисты склонны рассматривать в качестве некоторого рода инвалидности. Атмосфера семейного окружения ребенка (в данном рассмотрении не имеет значения – родная это семья или нет) определяет качественно иной тип развития растущей личности [1].

В рамках теории привязанности Дж. Боулби указывает на возникновение фобий и тревожных расстройств, депрессии у ребёнка вследствие его разлучения с матерью. Автор указывает, что в ответ на социальные условия в раннем детстве, нарушающие привязанность, возникают индивидуально различные реакции, что зависит от врожденных различий и социальных обстоятельств, которые ребенок переживает до и после критического опыта (расставание с матерью). Имеются и половые различия: мальчики реагируют агрессивностью, девочки – «цеплянием» и тревожностью [2].

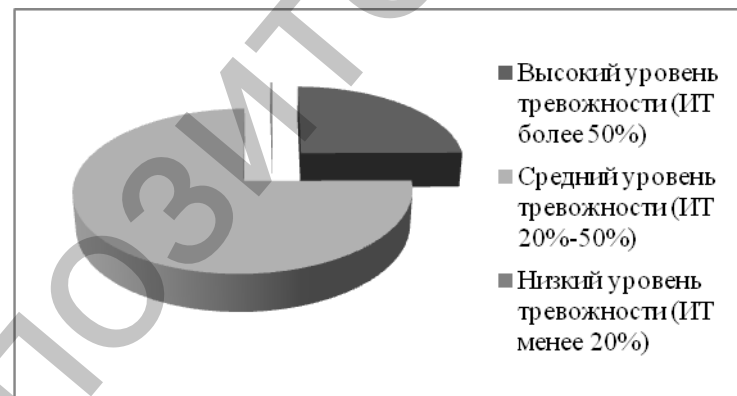
Нами было проведено исследование уровня тревожности детей, находящихся в условиях материнской депривации, с помощью **теста детской тревожности Р. Тэмбла** [3]. По результатам *количественного анализа* проведенного исследования можно сделать вывод о том, что дети, находящиеся в условиях материнской депривации имеют достаточно высокие уровни тревожности. Так на рисунках 1.1, 1.2, 1.3 показан уровень индекса тревожности детей: экспериментальной группы – дети с задержкой психического развития, находящиеся в условиях материнской депривации (ЭГ), экспериментальной группы 2 – дети с задержкой психического развития, находящиеся в нормальных условиях воспитания (ЭГ2) и контрольной группы – детей с нормой психофизического развития, находящиеся в условиях материнской депривации (КГ).



**Рисунок 1.1 — показатели ИТ детей ЭГ**



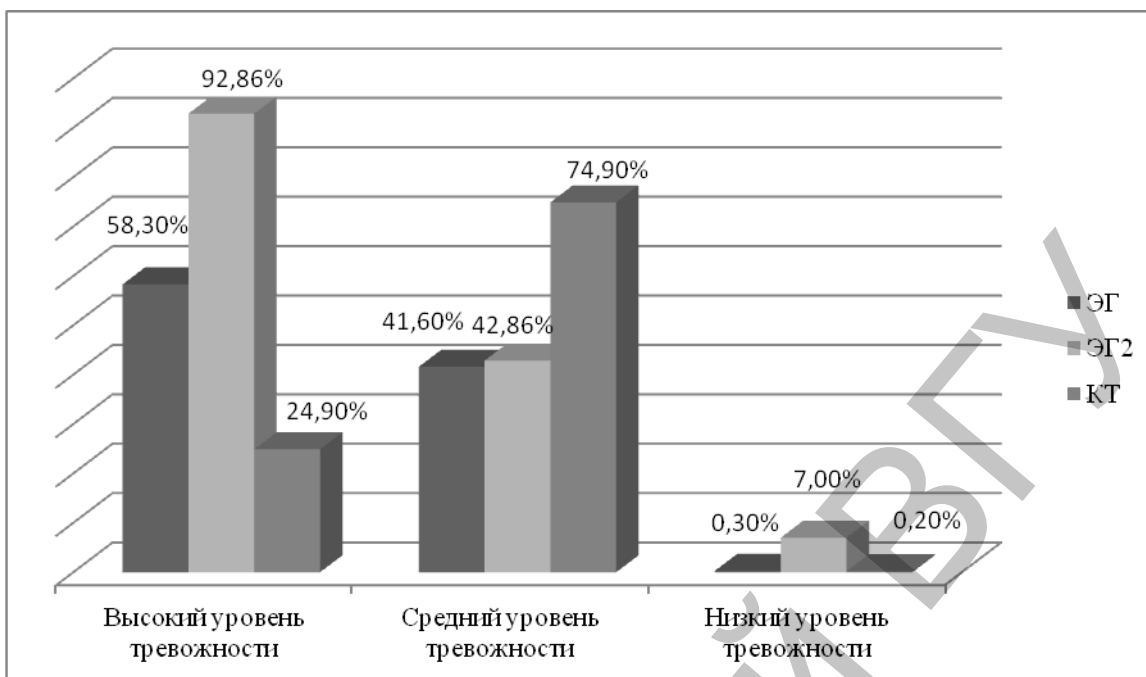
**Рисунок 1.2 — показатели ИТ детей ЭГ2**



**Рисунок 1.3 – показатели ИТ детей КГ**

На рисунках видно, что большинство детей ЭГ и ЭГ2, имеют результат более 50%, что дает право полагать, что эти дети имеют высокий уровень тревожности. У остальных испытуемых, имеющих диагноз ЗПР, результат находится в промежутке 20%-50%, что означает средний уровень тревожности. Однако проведенное исследование показывает, что среди детей ЭГ, имеющих данный диагноз, нет испытуемых, которые имели бы низкий уровень тревожности. Зато можно проследить закономерность в том, что дети ЭГ2, имеют низкие показатели тревожности, что свидетельствует о том, что на уровень тревожности также влияют особенности пребывания в условиях материнской депривации.

По полученным результатам можно сделать вывод о том, что существует различие между детьми ЭГ, ЭГ2 и КГ, находящимися в условиях материнской депривации рисунок 1.4.



**Рисунок 1.4 – сравнение ИТ детей ЭГ, ЭГ2 и КГ**

Как видно на рисунке, максимальный уровень ИТ у детей КГ достигает 64,28%, в отличие от детей ЭГ и ЭГ2, где ИТ тревожности достигает 71% и 92,8%. Это говорит о том, что дети ЭГ2 имеют наиболее высокий уровень тревожности, чем дети ЭГ. Это обусловлено наличием в жизни детей матери. При проведении методики выяснилось, что дети ЭГ2 очень зависимы от действий своих матерей, в то время как дети ЭГ находятся в условиях отсутствия столь важного в жизни ребёнка человека. В тоже время, рассматривая результаты КГ и ЭГ, ЭГ2 можно заметить, что уровень тревожности детей с нормой ниже, чем у детей, имеющих задержку психического развития. Данная тенденция объясняется наличием у ребёнка отклонений в развитии. Данные показывают, что наличие либо отсутствие у ребёнка матери сказывается на появлении низкого уровня тревожности. Так по полученным результатам видно, что дети, воспитываемые матерями, имеют низкие уровни ИТ.

Таким образом, можно сделать вывод о том, что нахождение ребенка в ситуации материнской депривации откладывает отпечаток на личностное развитие. Высокие показатели ИТ говорят о том, что дети ЭГ имеют предрасположенность к возникновению различного рода фобий, тревожных состояний и депрессий, при этом такой же вывод можно сказать и о ЭГ2. Однако, исследуя результаты КГ, можно сделать вывод о том, что на результаты ИТ влияет не только наличие задержки психического развития, но также и условия, в которых находится ребёнок.

Список цитированных источников:

1. Боулби, Дж. Привязанность / Дж. Боулби. – М.: Гардарики, 2003. – 477 с.
2. Скларова, Т. В. Развитие личности в условиях депривации/ Т. В. Скларова. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://hpsy.ru/authors/> – Дата доступа: 28.12.2011.
3. Калягин, В.А. Энциклопедия методов психолого-педагогической диагностики лиц с нарушением речи / В.А. Калягин, Т.С. Овчинникова. – М.: КАРО. Санкт-Петербург, 2004. – 430 с.

## ОСОБЕННОСТИ ВОСПРИЯТИЯ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНОЙ НЕДОСТАТОЧНОСТЬЮ

Шиленок О.Г., студентка 4 курса  
(г. Витебск, ВГУ имени П.М. Машерова)  
Научный руководитель – Акулович А.Н., преподаватель

*Введение.* Одним из главных нарушений в структуре дефекта детей с интеллектуальной недостаточностью можно выделить нарушение восприятия, которое препятствует обучению данной категории детей, и осуществлению полноценной коррекционной работы.

Особый интерес при изучении особенностей развития восприятия у детей с особенностями в развитии представляет младший школьный возраст, в котором происходят чрезвычайно существенные биологические и психологические изменения.

*Целью* дальнейшего исследования стало изучение особенностей восприятия у младших школьников с интеллектуальной недостаточностью.

*Материал и методы.* Для реализации цели исследования в работе использовались анализ научной психолого-педагогической литературы, методы систематизации, обобщения данных.

*Результаты и их обсуждения.* Изучение особенностей развития восприятия у школьников с интеллектуальной недостаточностью представляется важным как для глубокого понимания детей этой категории, так и для совершенствования методов педагогической дифференциальной диагностики по отношению к ним и осуществление полноценной коррекции [1, с. 54].

Восприятие – это процесс непосредственного отражения действительности. Воспринимать можно те свойства и предметы внешнего мира, которые непосредственно действуют на анализаторы.

Детская психология располагает большим количеством экспериментальных данных, относящихся к тому, как ребенок в первые годы жизни учится смотреть и видеть, слушать и слышать, ощущать и воспринимать всеми своими анализаторами [2, с. 81].

Накопление фонда условных рефлексов лежит в основе восприятия. У нормально развивающегося ребенка этот процесс носит стремительный, бурный характер. У детей же с пораженной нервной системой восприятие формируется замедленно и с большим количеством особенностей и недостатков. Значение этого ядерного симптома интеллектуальной недостаточности трудно переоценить. Ощущение и восприятие — первая ступень познания окружающего мира. Эта ступень остается важной на протяжении всех лет жизни. Замедленная, ограниченная восприимчивость, характерная для детей с интеллектуальной недостаточностью, оказывает огромное влияние на весь последующий ход их психического развития [3, с. 39].

Особенностями восприятия и ощущений у детей с интеллектуальной недостаточностью очень детально изучены советскими учеными, такими как И.М. Соловьевым, П.Б. Шошиным, К.И. Вересотской, М.М. Нудельманом, Е.М. Кудрявцевой, Т.Н. Головиной, Н.М. Стадненко.

Остановимся лишь на наиболее существенных результатах этих исследований.

Так, например, в исследованиях К.И. Вересотской выявлено существенно *замедленный темп зрительного восприятия* у детей с интеллектуальной недостаточностью. Замедленность темпа восприятий сочетается у детей со значительным *сужением объема воспринимаемого материала*.

Исследование М.М. Нудельмана показало, что в одном и том же видимом через окно городском пейзаже дети с интеллектуальной недостаточностью «усматривали» меньше предметов, чем дети с интеллектом в норме. Эта слабость обзора объясняется особенностями движения взора. То, что нормальные дети видят сразу, дети с интеллектуальной недостаточностью – последовательно. Такой ребенок, осматривая окрестности или улицу, по которой идет, меньше замечает, меньше видит, чем его сверстник – нормальный ребенок. Узость восприятия мешает ребенку с интеллектуальной недостаточностью ориентироваться в новой местности, в непривычной ситуации.

Второй существенной особенностью ощущений и восприятий детей с интеллектуальной недостаточностью является их *выраженная недифференцированность* [3, с. 51].

Данные многих экспериментальных исследований говорят о том, что дети с интеллектуальной недостаточностью плохо различают сходные предметы при их узнавании.

Так, экспериментальные данные Ж.И. Шиф, посвященные изучению понимания цветов и их оттенков детьми с интеллектуальной недостаточностью, показали, что нормально развивающиеся дети объединяют в одну группу только сходные цвета, в то время как дети с интеллектуальной недостаточностью объединяют в одну и ту же группу множество мало сходных оттенков. При узнавании предметов дети с интеллектуальной недостаточностью считали одинаковыми такие предметы, которые фактически были неодинаковыми [1, с. 60].

И.М. Соловьев, различающий понятия «неспецифическое узнавание предмета» и «специфическое узнавание предмета», обнаружил у детей с интеллектуальной недостаточностью выраженные затруднения при необходимости осуществить специфическое узнавание. Это говорит о том, что при узнавании предмета данной группе детей легче отнести воспринятый предмет к категории рода, чем к категории вида. Таким детям, например, легче увидеть в вошедшем во двор человеке просто дядю, а не соседа, почтальона или садовника. Дети с нарушениями в развитии относят к квадратам и треугольникам, и прямоугольникам, и ромбы, так как это фигуры с углами [4].

Наконец, последней, наиболее выраженной особенностью восприятия детей с интеллектуальной недостаточностью является *инактивность* этого психического процесса. Глядя на какой-нибудь предмет, такой ребенок не обнаруживает стремления рассмотреть его во всех деталях, разобраться во всех его свойствах. Он довольствуется при этом самым общим узнаванием предмета. Об инактивном характере восприятия свидетельствует, и неумение детей с интеллектуальной недостаточностью всматриваться, искать и находить какие-либо объекты, избирательно рассматривать какую-либо часть окружающего мира, отвлекаясь от ненужных в данный момент ярких и привлекательных сторон воспринимаемого.

Рассматривая сюжетную картинку, они часто неправильно ее толкуют, руководствуясь первым случайным впечатлением. Способность к активному, критическому рассматриванию и анализу содержания ситуации вырабатывается у них с трудом. При обучении чтению у детей часто возникает привычка угадывать смысл слова по нескольким буквам.

Установлено, что школьники с интеллектуальной недостаточностью опознают объемные и контурно выполненные предметы с помощью ощупывания значительно хуже, чем учащиеся массовой школы [1, с. 62].

Не менее важную роль в ориентировке играют восприятия времени и пространства. Большую роль в развитии психики играют слуховое восприятие, которое теснейшим и непосредственным образом связано с развитием речи. Если дифференцировочные условные связи в области слухового анализатора формируются медленно, это приводит к задержке формирования речи, что в свою очередь, обуславливает задержку умственного развития.

Все указанные недостатки и особенности ощущений и восприятий сглаживаются и компенсируются в процессе обучения и воспитания детей с интеллектуальной недостаточностью во вспомогательной школе.

Более всего способствует развитию всех психических процессов усвоение школьной программы. Вместе с тем учитель должен помнить о том, что этому способствует и внешкольная работа, в частности организация подвижных и настольных игр, проведение экскурсий, походов, музыкальных вечеров. Обогащение жизненного опыта детей, расширение круга их представлений и знаний – основные средства улучшения качества восприятия [5].

*Заключение.* Таким образом, нарушение восприятия занимает центральное место в структуре нарушений у детей с интеллектуальной недостаточностью. Обучение и воспитание младших школьников с интеллектуальной недостаточностью должно опираться на знания особенностей их познавательной сферы. Лишь зная особенности восприятия

младших школьников с интеллектуальной недостаточностью можно правильно организовать коррекционную работу и обучение детей данной категории.

Список цитированных источников:

1. Рубинштейн, С.Я. Психология умственно отсталого школьника: Учеб. пособие для студентов пед. ин-тов. – 3-е изд. перераб. и доп. – М.: Просвещение, 1986. – 192 с.
2. Общая психология: Учеб. для студентов пед. ин-тов / А.В. Петровский, А.В. Брушлинский, В.П. Зинченко и др. / под ред. А.В. Петровского. – М.: Просвещение, 1986. – 464 с.
3. Петрова, В.Г. Психология умственно отсталых школьников: Учеб. пособие / В.Г. Петрова, И.В. Белякова. – М.: Академия, 2002. – 160 с.
4. Усанова, О.Н. Дети с проблемами психического развития / О.Н. Усанова. – М.: Просвещение, 1995.
5. Зейгарник, Б.В. Патопсихология / Б.В. Зейгарник. – М.: Апрель Прес, Изд-во ЭКСМО-Пресс, 2000. – 287 с.

## **ВОСПИТАНИЕ НРАВСТВЕННЫХ КАЧЕСТВ У ШКОЛЬНИКОВ СТАРШИХ КЛАССОВ С ТЯЖЕЛЫМИ НАРУШЕНИЯМИ РЕЧИ**

**Янусова О.Б.**, студентка 5 курса

(г. Витебск, ВГУ имени П.М. Машерова)

Научный руководитель – Лауткина С.В., канд. психол. наук, доцент

В настоящее время общество заинтересовано в том, чтобы его граждане проявляли отзывчивость, заботливость, доброту, имели представления о долге, совести, дружбе, нормах и правилах поведения в обществе. Все эти качества лежат в основе воспитания высоконравственной личности, для которой соблюдение моральных норм и правил базируется не на принуждении, а главным образом на сознательности самой личности, на понимании человеком этих норм и правил и необходимости их соблюдения.

Истинно нравственный человек беспощадно требователен к себе, в то же время снисходителен и доброжелателен по отношению к окружающим. Осуждая дурные поступки людей, он избегает переносить отрицательную оценку на личность совершившего его человека, старается войти в его положение, понять его, найти смягчающие обстоятельства.

Однако в настоящее время сняты нравственные ориентиры, подрастающее поколение считают бездуховным, агрессивным, обвиняют в безверии. Преодоление негативных явлений в среде подростков обуславливает необходимость обновления содержания деятельности современной школы, совершенствование методики воспитания учащихся культуры нравственного воспитания. Успешное решение исследуемой проблемы требует ее всестороннего изучения и научного обоснования с учетом происходящих преобразований в обществе.

В связи с этим, проблема формирования высоконравственных подростков, воспитание их в духе ненасилия, мира, уважения, доброжелательности, толерантности является одной из проблем современного образования. Вместе с тем в современной педагогической литературе практически отсутствуют исследования, посвященные рассмотрению проблемы формирования культуры нравственного поведения у учащихся старших классов с тяжелыми нарушениями речи (ТНР) [1, с.35].

Дети с ТНР имеют отклонения в развитии речи при нормальном слухе и сохранном интеллекте. Основным признаком тяжелого нарушения речи – резко выраженная ограниченность средств речевого общения. Такие дети обладают ограниченным словарным запасом, некоторые совсем ничего не говорят. Общение с окружающими в этом случае очень ограничено. Несмотря на то, что большинство таких детей способны понимать обращенную к ним речь, сами они лишены возможности в словесной форме общаться с окружающими. Это приводит к тяжелому положению детей в коллективе: они полностью или частично лишены возможности участвовать в играх со сверстниками, в общественной деятельности. Развитие личности ребенка в условиях ограниченного речевого общения оказывает отрицательное влияние на их эмоциональную и нравственную сферу. Сознание своей неполноценности и бессилия в попытках общения часто приводит к изменениям ха-



рактера: замкнутости, негативизму, бурным эмоциональным срывам. В некоторых случаях наблюдаются апатия, равнодушие, вялость, неустойчивость внимания [2, с. 245].

Поэтому нравственное воспитание детей с ТНР является одним из приоритетных.

С целью изучения нравственной сферы учащихся старших классов с ТНР нами было проведено эмпирическое исследование. Методом изучения интересующего нас явления была выбрана анкета «Индекс воспитанности школьников». Анкета предполагает изучение основных аспектов воспитанности: нравственного, эстетического, экологического, трудового и экономического. Для изучения нравственного аспекта воспитанности в анкете использовались вопросы под следующими номерами: № 1, 6, 11, 16, 21, 26, 31, 36, 41, 46. Однако при обработке результатов учитывались и результаты других ответов, изучающие перечисленные выше компоненты воспитанности, так как в совокупности они и представляют духовно-нравственную сферу личности ребенка.

Данная анкета не имеет единого ключа к обработке результатов, поэтому нами в связи с полученными результатами и материалом самой анкеты были выделены этапы нравственной воспитанности: этап невоспитанности, плохая воспитанность, ситуационная, внешняя и внутренняя воспитанность. Выделенные этапы имеют психолого-педагогическую характеристику, отражают проявление духовно-нравственного воспитания школьников в их поведении. Также рассмотренные этапы позволяют определить основные задачи духовно-нравственного поведения учащихся с учетом полученных результатов исследования.

Эмпирическое исследование проблемы духовно-нравственного воспитания учащихся старших классов с ТНР показало следующие результаты: невоспитанность и этап плохой нравственной воспитанности не выявлен ни у кого, ситуационная и внешняя воспитанность у 27,3 и 51,8% учащихся и лишь у 20,9% – внутренняя нравственная воспитанность.

Полученные результаты свидетельствуют о том, что большинство учащихся хорошо усвоили знания нравственных норм и правил, у них сформирована устойчивая позиция по отношению к нравственным ценностям, а нравственные чувства глубоки и осознаны. В то же время у 79,1% учащихся не сформирована внутренняя собственная потребность к выполнению нравственных поступков, в переживании нравственных чувств. Этап внутренней нравственной воспитанности характерен лишь для небольшого количества детей старшего школьного возраста.

Полученные в исследовании данные не являются строго объективными, а демонстрируют лишь один взгляд на изучаемую проблему. На наш взгляд, проблема духовно-нравственного воспитания учащихся более глубокая, и для ее всестороннего изучения необходимо применить целый комплекс методик (наблюдение, беседа), которые смогли бы более детально, а главное более объективно выявить особенности изучаемого явления.

Поэтому главными задачами духовно-нравственного воспитания детей с ТНР являются: 1) формирование глубоких и полных знаний о нравственных ценностях, то есть умение выделить их основные и наиболее существенные характеристики, творчески применять полученные знания для организации и анализа своего поведения и поведения окружающих людей, умение устанавливать тесную связь нравственных знаний с поведением [3, с.234]; 2) развитие эмоциональной окраски полученных знаний; 3) формулирование собственных оценочных суждений на нравственные поступки людей и ситуации; 4) развитие устойчивой позиции по отношению к нравственным ценностям.

Таким образом, понятие «духовно-нравственное воспитание учащихся старших классов» всеобъемлюще. Оно пронизывает все стороны жизнедеятельности школьника. Нравственное воспитание эффективно осуществляется только как целостный педагогический процесс. Результатом целостного процесса является формирование нравственно цельной личности, в единстве ее сознания, нравственных чувств, совести, нравственной воли, навыков, привычек, общественно ценного поведения.

Список цитируемых источников:

1. Петракова, Т.И. Сердце воспитания (О духовно-нравственном воспитании)// Педагогика. – 2004. – №7. – С. 34-39.
2. Петракова, Т.И. Духовные основа просвещения. – М.: 2001. – 245 с.
3. Ильин, И.А. Основы духовной культуры. – Собрание сочинений в 10 Т. 1. М.,1993.- С. 300-307.

# ЧАСТЬ IV. СОЦИАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ СОВРЕМЕННОГО ОБЩЕСТВА И ПУТИ ИХ РЕШЕНИЯ

---

## НЕКОТОРЫЕ АСПЕКТЫ ПРАВОВОЙ ЗАЩИТЫ ДЕТЕЙ

**Бизайнис В.Э.**, студент 2 курса  
**Петров А.П.**, канд. юрид. наук, доцент  
(г. Витебск, ВГУ имени П.М. Машерова)

Детство – период внутреннего развития ребенка с момента зачатия, рождения до момента вступления его в подростковый возраст.

Формирование современных представлений о детстве как качественно своеобразном отрезке человеческого онтогенеза происходило постепенно и заняло значительный исторический период. В середине XVIII в. в работах Ж.Ж. Руссо был провозглашен знаменитый тезис о том, что «ребенок не есть маленький взрослый», однако его содержательное раскрытие стало возможным значительно позже и было связано с началом систематических наблюдений за ходом детского развития (Ч. Дарвин, В. Прейер), появлением различных методов исследования психики ребенка (З. Фрейд, Ж. Пиаже и др.), а также с активным проникновением в психологию идей культурно-исторического развития (Л.С. Выготский). Значительный вклад в накопление фактических сведений о своеобразии развития детей, растущих в различных культурах и обособленных этнических группах, принадлежит представителям школы культурной антропологии (М. Мид, Р. Бенедикт и др.). С середины XX в. эта линия исследований получила мощное развитие в рамках кросс-культурного направления в психологии. Сравнительное изучение разных сторон развития детей из многих стран мира принесло богатейший материал, показывающий сложную взаимообусловленность социально-экономических и экологических факторов жизни общества, с одной стороны, особенностей практикуемых в нем форм семейного, общественного и правового воспитания, с другой, и своеобразия черт психики, личности, характерных для представителей данного общества, с третьей (Э. Эриксон, П. Ариес, Дж. Витинг и др.). [1, с. 9]

Но главной проблемой современности является правовое влияние на психическое и биологическое развитие ребенка. Право призвано регулировать отношения между субъектами сферы детского воспитания. Но при наличии некоторых жизненных условий, факторов, данный регулятор дает «сбой». Также немаловажно нахождение и устранение пробелов в праве, что дают чрезмерную свободу действий правоприменителю.

Право регулирует жизнь ребенка, начиная с его зачатия и вплоть до его взросления. Одной из самых главных проблем, с которым сталкивается право на раннем этапе развития ребёнка (эмбриона) является аборт.

Проблема абортов – это камень преткновения для многих правоведов.

Так сторонники абортов считают, что женщина имеет право на аборт, как продолжение права распоряжаться собственным телом. Предполагается, что эмбрион не является ни личностью, ни человеческим существом. Основной неоднозначностью в данном подходе является время, после которого эмбрион следует признать человеком (например, срок развития нервной системы) или личностью (появление возможности чувствовать и страдать или памяти). [2, с. 22]

Некоторые считают, что аборт морально допустим, даже если эмбрион имеет право на жизнь и является человеческим существом. Самый известный вариант такого аргумента проводит аналогию между принуждением женщины к сохранению нежелательной беременности и насильственному использованию человеческого тела в качестве диализной машины в интересах другого человека, страдающего болезнью почек. Утверждается, что точно так же, как было бы морально допустимым отключить себя от диализной машины и тем самым вызвать смерть другого больного человека, так же допустимым является и искусственный аборт эмбриона. [2, с. 20]

Правоведы выступающие против абортa громогласно заявляют, что после зачатия эмбрион уже живой организм, жизнь которого никто не имеет право отнимать.

В Республики Беларусь практикуется свобода абортa. Ввиду того, что Республика Беларусь относится к либеральной группе стран, где законодатель исходит из признания права женщины самостоятельно решать вопрос о беременности. Уголовная политика направлена здесь на охрану здоровья женщины, то есть наказуемы только внебольничные и поздние абортa. Абортa «по желанию» на ранних стадиях беременности разрешены.

Для разрешения данной проблемы, законодатель должен определить с кого момента плод начинает обладать признаками человека и именно на этой стадии развития запрещать аборт. Что же касается нашей республики, именно так и установлено законодательством. «Ведь человек, его права, свободы и гарантии их реализации являются высшей ценностью и целью общества и государства.»[3]

Следует заострить внимание на проблеме материнских, детских пособий.

Специалистами отмечается, что росту уровня благосостояния семей с детьми способствуют как повышение заработной платы, снижение безработицы, так и совершенствование системы материальной поддержки семей, воспитывающих детей.

За последнее время законодательство в данной сфере понесло некоторые изменения.

Например, был введен отдельный вид пособия на ВИЧ-инфицированных детей с целью усиления социальной поддержки семей. Данный вид заболевания требует значительных затрат на поддержание иммунитета детей. Но, как правило, семьи, их воспитывающие, не говорят о своих проблемах. Именно поэтому сейчас более 200 семей получают данный вид пособия.

Также нельзя забывать, что материальная поддержка, материнское пособие установлено в размере средней заработной платы по Республике Беларусь.

Это показывает, что интеграция усилий, направленных на развитие и совершенствование законодательства в сфере различных пособий, призванных содействовать и помогать семьям с детьми, возложенная на государство, им усиливается и разрабатывается.

Очередной проблемой, с которой сталкивается право во многих странах мира это слабый уровень образования или его отсутствие. А ведь именно начальное образование закладывает основу дальнейшей деятельности человека. Реализации этого человека как личности в обществе и государстве. К сожалению проблемы, есть и у нашей страны. В свете нового подхода мирового сообщества к начальному образованию, отечественная система оказалась недостаточно эффективной. Некоторые несоответствия передовым образовательным стандартам, ориентировка на узкопредметные знания и наращивание количественных показателей привели систему к тому, что сейчас начальная школа оказалась в сложной противоречивой ситуации.

Кроме внутренних позиций, особое влияние на формирование образовательной системы имеют и внешние факторы.

Экономический кризис, изменение направления в развитии страны, неостребованность населения привели к росту социальной незащищенности и ощущения неопределенности. И, как следствие, в обществе произошел спад рождаемости, усилилась миграция, эмиграция, что привело к стихийному изменению структуры и среды общества.

Одним из факторов, влияющих на формирование мировоззрения школьников, являются средства массовой информации. Они смело конкурируют с учебными учреждениями в вопросе культурно-воспитательной работы среди подрастающего поколения. В последнее время существенно изменилась структура семьи и отношения в ней. В ячейке общества все чаще появляется дефицит общения взрослых и детей, и ребенок фактически теряет психологическое убежище.

Но более главной проблемой является уничтожение национальной идеи в начальной школе. Так социологи определили, что ежегодно в стране становится все меньше детей, которые обучаются на белорусском языке. Еще 10 лет назад на белорусском языке училось более 463 тысяч учеников, что в два раза больше, чем в настоящее время. В процентом соотношении ситуация такова : 30% и 20%. [4]

Для урегулирования данных проблем наш законодательный орган издал Кодекс

Республики Беларусь об образовании, который был принят Палатой представителей 2 декабря 2010 года и одобрен Советом Республики 22 декабря 2010 года. Данный нормативно правовой акт повлечёт за собой новые реформы в начальном образовании результат которых мы сможем наблюдать в ближайшее время.

Одним из краеугольных камней проблем правового мира детства является проблема усыновления.

Это самая предпочтительная форма семейного устройства детей, которые остались без попечения родителей.

С юридической точки зрения, усыновление можно трактовать как основанный на судебном решении юридический акт, в силу которого между усыновителем и усыновленным возникают такие же права и обязанности, как между родителями и детьми.

Но, несмотря на существенное улучшение ситуации, касающейся сиротства, число детей, каждый год передаваемых в семьи граждан Республики Беларусь на усыновление, почти не меняется и составляет чуть более 500 человек в год. И это при том, что в детских интернатных учреждениях Беларуси воспитывается около 5-ти тысяч детей, готовых к усыновлению по правовому статусу, еще около 7-ми тысяч детей, подлежащих усыновлению, воспитываются в профессиональных замещающих семьях. Например, приемные семьи, детские дома семейного типа и др.

Практическая работа по усыновлению органами опеки и попечительства местных исполнительных и распорядительных органов, Национального центра усыновления Министерства образования Республики Беларусь иллюстрирует, что предоставление сиротам объективной и доступной информации о возможностях и путях усыновления – это важнейшее направление по активизации граждан в сфере их усыновления.

В трудах отечественных ученых есть мнение, что усыновление стоит разрешать только родственникам, так как чужие люди не будут должным образом заботиться об усыновлённых детях. Сторонники этого считают, что необходимо развивать договорную основу форм воспитания приёмных детей. В договоре будут чётко прописаны права и обязанности приёмных родителей. С такой точкой зрения нельзя согласиться. Усыновление необходимо, так как только семья сможет предоставить ребёнку необходимые условия для развития полноценной личности. Утверждение, что только родные по крови люди смогут создать данные условия, необоснованно. Даже при наличии кровного родства часто дети подвергаются насилию со стороны родителей. В различных типах государственных учреждений воспитывается большое количество детей, родители которых лишены родительских прав или находятся в местах лишения свободы. Следует разработать юридические механизмы, методы и приёмы, которые позволят максимально точно определять, насколько усыновители способны создать хорошую семью для усыновляемого ребёнка. Необходимо принимать меры по укреплению семьи.

Важность проблемы усыновления для каждого ребенка показывает одно из ведущих направлений в деятельности Национального центра усыновления Министерства образования Республики Беларусь.

Таким образом, в правовом детском мире Республики Беларусь можно найти множество проблем. В данной статье были проиллюстрированы: проблема аборт, материнских, детских пособий, проблема образования, проблема усыновления.

Было отмечено, что для разрешения первой проблемы соответственно, законодатель должен определить с кого момента плод начинает обладать признаками человека и именно на этой стадии развития запрещать аборт.

Также стоит заметить, что интеграция усилий, направленных на развитие и совершенствование законодательства в сфере различных пособий, призванных содействовать и помогать семьям с детьми, возложенная на государство, им усиливается и разрабатывается ежедневно.

Нельзя забывать и о том, что для урегулирования проблем в области образования Белорусский законодательный орган издал Кодекс Республики Беларусь об образовании, который вступил в силу 13-го января 2011 г. Данный нормативный правовой акт повлечёт за собой новые реформы в начальном образовании, результат которых мы сможем наблюдать в ближайшее время.

Кроме того, величина проблемы усыновления для каждого ребенка демонстрирует одно из ведущих направлений в деятельности Национального центра усыновления Министерства образования Республики Беларусь.

Список цитируемых источников:

1. Венгер А.В // Психологический лексикон. Энциклопедический словарь в шести томах / Под общ. ред. А.В. Петровского. – Москва: «ПЕР СЭ», 2005.– 176 с.
2. Дикке Г. Б., Ерофеева Л. В., Яроцкая Е. Л. От кюретки до таблетки. Артифициальный аборт: российские реалии // Status Praesens. Акушеру гинекологу – врачу и человеку № 1(4), февраль 2011 г. 60с.
3. Конституция Республики Беларусь от 15 марта 1994 года (с изменениями и дополнениями, принятые на республиканских референдумах 24 ноября 1996 года 17 октября 2004 года). – Мн.: Национальный центр правовой информации Республики Беларусь, 2010. – 64 с.
4. Кондрашов Н. А. // Белорусский язык // Славянские языки. – М., 1986.– 190 с.

## **ТРАНСПЛАНТАЦИЯ ОРГАНОВ ЧЕЛОВЕКА И ЕЕ ЗАКОНОДАТЕЛЬНОЕ РЕГУЛИРОВАНИЕ В РЕСПУБЛИКЕ БЕЛАРУСЬ И ЗАРУБЕЖНЫХ СТРАНАХ**

**Бисягин И.С.**, студент 1 курса

(г. Витебск, ВГУ имени П.М. Машерова)

Научный руководитель – Ивашкевич Е.Ф., канд. пед. наук, доцент

Соматические права – это права человека, которые основываются на фундаментальной мировоззренческой уверенности в «праве» человека самостоятельно распоряжаться своим телом: самостоятельной реализации права на смерть, жизнь, изменение пола, однополые браки, трансплантацию органов и тканей, искусственное репродуктивное, стерилизацию, аборт, проституцию, клонирование, эвтаназию, смертную казнь и т.п. [1, с.400]. Активное вмешательство медиков в жизнедеятельность человеческого организма нуждается в правовом регулировании. Особенно это касается таких достижений медицинской науки, как трансплантология, генетика, искусственное оплодотворение и пересадка эмбриона. Трансплантология – область медицины и биологии, исследующая проблемы трансплантации, разрабатывающая методы хранения органов и тканей и создания искусственных органов [2, с.809].

С долей условности можно утверждать, что медицину привело к трансплантации право. Причина тому – применение увечащих наказаний. С преступника, которому пришили нос, начались операции по пересадке кожных тканей, которые проводили древнеиндийские лекари [3, с.91].

Примерами законодательного регулирования трансплантации органов человека являются Закон «О трансплантации органов и (или) тканей человека в России» от 22 января 1992 года и Закон Республики Беларусь от 4 марта 1997 года №28-З «О трансплантации органов и тканей человека». Рассматривая данные нормативные правовые акты, мы можем отметить схожесть их структур. Так, в статье 1 ФЗ Российской Федерации и статье 5 Республики Беларусь даётся определение трансплантации органов, особенно отмечается, что купля-продажа органов и тканей человека, то есть коммерциализация трансплантации органов влечёт уголовную ответственность. Помимо этого указано, что трансплантация органов и (или) тканей от живого донора или трупа может быть применена только в случае, если другие медицинские средства не могут гарантировать сохранения жизни больного (реципиента) либо восстановления его здоровья. Законы содержат и ряд других условий, определяющих изъятие органов и (или) тканей у живого донора. Так, оно допустимо только в случае, если его здоровью по заключению консилиума врачей о том, что не будет причинен значительный вред (в Республике Беларусь в составе лечащего врача, врача-трансплантолога, врача-хирурга и врача-анестезиолога, а при необходимости – и врачей других), исключительно с согласия живого донора и, как правило, с согласия реципиента; органы и (или) ткани человека не могут быть предметом купли - продажи. В противном случае, купля – продажа органов и (или) тканей человека и реклама этих действий влекут уголовную ответственность.

В статье 2 Российской Федерации содержится чёткий перечень тех органов, которых разрешено трансплантировать. В частности на основании этой статьи объектом трансплантации могут быть сердце, легкое, почка, печень, костный мозг и другие органы и (или) ткани, перечень которых определяется Министерством здравоохранения Российской Федерации совместно с Российской академией медицинских наук. Действие настоящего Закона не распространяется на органы, их части и ткани, имеющие отношение к процессу воспроизводства человека, включающие в себя репродуктивные ткани (яйцеклетку, сперму, яичники, яички или эмбрионы), а также на кровь и ее компоненты. В Законе Республики Беларусь чёткий перечень органов, разрешённых для трансплантации не указан, но в статье 8 говорится, что у живого донора для трансплантации может производиться забор только одного из парных органов, фрагмента непарного органа, ткани, отсутствие которых не вызывает необратимых процессов в организме. Законодательно чётко ограничивается круг лиц, которые могут подвергаться трансплантации органов и тканей (Статья 3 ФЗ Российской Федерации и статья 7 Республики Беларусь): изъятие органов и (или) тканей для трансплантации не допускается у живого донора, не достигшего 18 лет (за исключением случаев пересадки костного мозга), либо признанного в установленном порядке недееспособным; если установлено, что они принадлежат лицу, страдающему болезнью, представляющей опасность для жизни и здоровья реципиента, находящегося в служебной или иной зависимости от реципиента. Так же в этих же статьях указано, что принуждение любым лицом живого донора к согласию на изъятие у него органов и (или) тканей влечет уголовную ответственность в соответствии с законодательством Российской Федерации и Республики Беларусь.

Для трансплантации органов и тканей человека, безусловно, требуется письменное его согласие, о чём говорится в статье 6 ФЗ Российской Федерации и статье 12 Республики Беларусь. При этом реципиент должен быть предупрежден о возможных осложнениях для его здоровья в связи с предстоящим оперативным вмешательством. Если реципиент не достиг 18 лет либо признан в установленном порядке недееспособным, то такая пересадка осуществляется с письменного согласия его родителей или законного представителя. Пересадка органов и (или) тканей реципиенту без его согласия либо без согласия его родителей или законного представителя производится в исключительных случаях, когда промедление в проведении соответствующей операции угрожает жизни реципиента, а получить такое согласие невозможно.

Безусловно, одними из самых важных статей являются статья 12 ФЗ Российской Федерации и статья 9 Республики Беларусь, так как в них указываются права донора. По статье 12 ФЗ Российской Федерации, донор, изъявивший согласие на пересадку своих органов и (или) тканей, вправе требовать от учреждения здравоохранения полной информации о возможных осложнениях для его здоровья в связи с предстоящим оперативным вмешательством по изъятию органов и (или) тканей; получать бесплатное лечение, в том числе медикаментозное, в учреждении здравоохранения в связи с проведенной операцией. Однако если сравнить эту статью Российской Федерации со статьёй 9 Республики Беларусь, то можно выявить, что статья 9 Республики Беларусь изложена в законе намного подробнее, и в ней указано значительно больше пунктов, касающихся прав донора, чем в статье 12 ФЗ Российской Федерации. Так, перед забором органов живой донор имеет право на получение полной и объективной информации о состоянии своего здоровья и последствиях, которые могут наступить в связи с осуществлением забора органов; согласие на забор органов может быть в любой момент отозвано, за исключением случаев, когда врачи уже приступили к забору органов и его прекращение либо возврат к первоначальному состоянию невозможны или связаны с угрозой для жизни либо здоровья живого донора; живой донор после осуществления у него забора органов имеет право на получение компенсации расходов, связанных с необходимостью восстановления его здоровья в связи с забором органов. Предусмотрено получение пособия по временной нетрудоспособности в размере 100 процентов заработка на период нетрудоспособности, наступившей в связи с забором органов. Инвалидность живого донора, наступившая в связи с забором органов, приравнивается к инвалидности, связанной с несчастным случаем на производстве или профессиональным заболеванием [4; 5].

Подробно трансплантация органов и тканей человека закрепляется и в зарубежных странах. Например, если взять Конвенцию о правах человека и биомедицине относительно трансплантации органов и тканей человека Франции, то эта конвенция является значительно более подробным документом, чем рассмотренные нами выше нормативные правовые акты. В частности, в эту конвенцию внесено множество дополнительных статей, о которых в законах Республики Беларусь и России нет упоминания: статья 4 (Профессиональные стандарты), статья 11 (Оценка риска для донора), статья 18 (Уважение к телу человека), статья 19 (Поощрение пожертвования), статья 25 (Компенсация за незаконный ущерб), статья 27 (Сотрудничество Сторон) и т.п.. Следовательно, можно сделать логические выводы, что трансплантология, методы её проведения и тому подобное, значительно более детально урегулировано в зарубежных странах.

Таким образом, в современный период юридическая база трансплантации значительно расширилась. Однако существует ещё множество правовых пробелов в законодательстве многих стран; отсутствует специальный международный правовой акт, регулирующий трансплантацию органов и тканей человека.

Список цитированных источников:

1. Цалиев, А.М., Сланов, О.Т. Право на телесную, физическую свободу человека в контексте теории соматических прав / А.М. Цалиев, О.Т. Сланов // Право и политика. – 2008. – №2. – С.400-404.
2. Новейший словарь иностранных слов и выражений. – Минск: Современный литератор, 2007. – 976 с.
3. Дргонец, Я., Холлендер, П. Современная медицина и право / Я. Дргонец, П. Холлендер. – М., 1991. – С. 91.
4. О трансплантации органов и (или) тканей человека: Закон Президента Российской Федерации, 22 дек. 1992 года, №4180-1 // Эталон – Беларусь [<http://roszakon.narod.ru/zakon/zto.htm>] / Нац. центр правовой информ. Респ. Беларусь. – Минск, 2013.
5. О трансплантации органов и тканей человека: Закон Президента Республики Беларусь, 4 марта 1997 года, №28-3 // Эталон – Беларусь [<http://pravo.levonevsky.org/bazaby/zakon/zakb1023.htm>] / Нац. центр правовой информ. Респ. Беларусь. – Минск, 2013.

## **К ВОПРОСУ О ПРОБЛЕМЕ РЕГУЛИРОВАНИЯ ЗАКОНОДАТЕЛЬСТВОМ РЕСПУБЛИКИ БЕЛАРУСЬ ПРАВОВОЙ КУЛЬТУРЫ НАСЕЛЕНИЯ: АНАЛИЗ И ПРАКТИКА РЕШЕНИЯ**

**Борисенко О.Г.**, студентка 3 курса

(г. Витебск, ВГУ имени П.М. Машерова)

Научный руководитель – Ястреб Д.С., старший преподаватель

Формирование правовой культуры – это сложный и длительный процесс: это и увеличение уровня правосознания, правовой активности, юридических знаний граждан, и повышение эффективности правоохранительной деятельности, и проведение судебной реформы, и повышение культуры правоприменения и правотворчества, а также качества законодательства.

В настоящее время в Республике Беларусь существует проблема в области регулирования правовой культуры населения национальным законодательством. Сущность этой проблемы заключается в том, что наша система законодательства практически не регулирует правовую культуру. Здесь нельзя говорить о том, что правовая культура не регулируется законодательством вообще. Несомненно, существуют нормативные правовые акты, которые в той или иной мере регулируют определенные аспекты правовой культуры населения. К таким нормативным правовым актам можно отнести и Кодекс Республики Беларусь об образовании, и Закон Республики Беларусь «Об обращениях граждан и юридических лиц», и другие. В целом можно сказать, что каждая отрасль права в определенной степени регулирует правовую культуру. Но эта разобщенность не позволяет проследить и урегулировать все стороны правовой культуры населения. Такая проблема существует не только в нашем государстве, она характерна для большинства стран постсоветского пространства.

На мой взгляд, одной из причин, которая привела к появлению данной проблемы, является то, что наше государство молодое и его формирование как правового до сих пор в полной мере не произошло.

Многоаспектность и комплексность проблемы правовой культуры сделали ее предметом исследования специалистов многих отраслей научного знания: философии, социологии, права, психологии, политологии.

Поэтому, на основании вышеизложенного, и существует необходимость в принятии единого нормативного правового акта. Но принятию такого акта обязательно должна предшествовать разработка Государственной целевой программы правовой культуры населения в Республики Беларусь, которая позволит обеспечить проведение последовательной и устойчивой работы в этом направлении.

Для того чтобы перейти к осуществлению таких действий, необходимо в первую очередь определить, какие положения должны быть включены соответствующий нормативный документ. Новый нормативный правовой акт должен содержать помимо основных положений, также и положения, касающиеся основных тенденций современного мира в области правовой культуры, положения, определяющие необходимость и важность правовой культуры в мировом сообществе.

Помимо этого, целесообразно было бы включить положения, содержащие сведения о правовой информатизации. Это необходимо, т. к. высокий уровень правовой культуры напрямую зависит от уровня осведомленности граждан в области права, что непосредственно связано с проведением в государстве правовой информатизации. К таким сведениям можно отнести вопросы, связанные с состоянием правовой информатизации в Республике Беларусь, цели и задачи государственной политики в области правовой информатизации, механизм выполнения работ в области правовой информатизации.

Также могут быть включены сведения, определяющие состояние правовой культуры населения на современном этапе. В этом случае необходимо описать отдельно состояние правовой культуры молодежи, причины её низкого уровня и пути их решения.

Затем, могут быть определены положения, посвященные целям, задачам, принципам и основным направлениям формирования и повышения правовой культуры, также вопросам в области совершенствования правового обучения и правового воспитания, повышение правовой грамотности работников государственных органов, должностных лиц и граждан. И ещё одним из немаловажных аспектов является закрепление системы формирования правовой культуры, которая включает субъектов, их функции в данной области, способы достижения эффективности системы формирования правовой культуры населения.

Таким образом, принятие нормативного правового акта в области правовой культуры, позволит не только систематизировать знания в этой сфере, но и установить механизм ее повышения, создать условия, необходимые для усвоения каждым членом общества определенного минимума правовых знаний.

## **ВЗАИМНАЯ ОТВЕТСТВЕННОСТЬ ГОСУДАРСТВА И ГРАЖДАНИНА КАК ПРИНЦИП ПРАВОВОГО ГОСУДАРСТВА**

**Бошукова Ю.А.**, студентка 2 курса  
(г. Витебск, ВГУ имени П.М. Машерова)

Научный руководитель – Петров А.П., канд. юрид. наук, доцент

В условиях правового государства личность и властвующий субъект (государство) должны выступать в качестве равноправных партнеров, заключивших своеобразное соглашение о сотрудничестве и ответственности.

Правовое государство и права человека неотделимы. Права человека – это субъективные права, выражающие реальные возможности индивида, закреплённые в конституциях и законах. Права человека – одно из существенных свойств гражданского общества, определяющее уровень его культуры и цивилизации.

В гражданском обществе на основе прав человека создаются условия для самоопределения, самореализации личности, обеспечения её автономии и независимости. Права человека – это не дар государства. Государство обязано не только признавать эти



права и считаться с ними, но и ограждать их от каких-либо посягательств. Государство ответственно перед гражданином за создание условий для свободного и достойного развития личности.

Правовой статус гражданина охватывает всё многообразие прав, относящихся к самым различным сторонам жизни индивида. Права гражданина охватывают сферу отношений индивида с государством, в которой государство призвано ограждать права индивида от незаконного вмешательства, активно содействовать их реализации, но и государство имеет право требовать от гражданина поведения, соответствующего законодательству.

Таким образом, правовой статус человека и гражданина – это система прав и обязанностей, закрепляемая государством в Конституции и законах.

Подлинное правовое государство создает условия для того, чтобы граждане воспринимали себя активными участниками политического процесса, усиливали позитивные и снижали негативные свойства государственности. Это своеобразный способ ограничения политической власти, который выражает нравственно-юридические начала в отношениях между государством как носителем политической власти и гражданином как участником ее осуществления.

Роль государства – гарантировать соблюдение прав человека и гражданина. Поэтому неперенным условием законодательной деятельности, важнейшим требованием, адресованным Конституцией Республики Беларусь органам законодательной власти, является соответствие правам и свободам человека.

«Человек, его права, свободы и гарантии их реализации являются высшей ценностью и целью общества и государства», - закреплено в ст. 2 Конституции Республики Беларусь [1, с. 3].

Необходимо отметить, что степень гарантированности прав и свобод личности в государстве зависит не столько от их перечня, закреплённого в законодательстве, сколько от уровня развития механизмов и разработанности процедур, а также от деятельности внутригосударственных институтов, главная задача которых – гарантировать защиту прав человека. В Республике Беларусь это судебная власть, Президент Республики Беларусь как гарант прав и свобод человека и гражданина, Парламент Республики Беларусь, прокурорский надзор за соблюдением прав и свобод человека и гражданина и другие органы государственной власти.

Права человека выступают ограничителем всевластия государства, сфер его деятельности, препятствием произволу.

Обязательность закона для государственной власти обеспечивается системой гарантий, которые исключают административный произвол: ответственность правительства перед представительными органами; ответственность должностных лиц государства любого уровня за нарушение прав и свобод конкретных лиц, за превышение власти, злоупотребление служебным положением; импичмент.

Сущность правового государства заключается в разрушении монополии государства на власть с одновременным изменением соотношения свободы государства и общества в пользу общества и отдельной личности.

На тех же правовых началах строится и ответственность личности перед государством.

Личность соглашается на определенные ограничения и обязуется подчиняться общим требованиям государства. Однако применение государственного принуждения должно носить правовой характер, не должно нарушать меру свободы личности.

Содержание ответственности личности перед обществом и государством отражается в обязанностях граждан. Основные обязанности граждан закреплены в ст.ст. 52-57 Конституции Республики Беларусь: обязанность соблюдать Конституцию, законы, уважать национальные традиции белорусского народа, обязанность уважать достоинство, права, свободы, законные интересы других лиц, обязанность беречь историко-культурное, духовное наследие и другие национальные ценности, обязанность охранять природную среду, обязанность принимать участие в финансировании государственных расходов, обязанность защищать Республику Беларусь, воспитывать детей, заботиться об

их здоровье, развитии и обучении, а так же заботиться о родителях (лицах их заменяющих) и оказывать им помощь.

В этой связи необходимо, чтобы граждан просвещали не только относительно прав человека и основных свобод, а также обязанностей, закреплённых в законодательстве Республики Беларусь.

Следовательно, отношения между государством и личностью должны осуществляться на основе взаимной ответственности.

В ч. 2 ст. 2 определено, что государство ответственно перед гражданином за создание условий для свободного и достойного развития личности. Гражданин ответствен перед государством за неукоснительное исполнение обязанностей, возложенной на него Конституцией [1, с. 4].

Об ответственности государства перед личностью и личности перед обществом и государством в Конституции Республики Беларусь говорится в различных аспектах. В одних случаях речь идет о социальной, моральной и политической ответственности, в других – о строго юридической.

Важно учитывать особенность конституционной ответственности - прежде всего, она направлена на защиту Конституции Республики Беларусь. От этой ответственности следует отличать ответственность за нарушение конституционно-правовых норм, которую несут граждане и должностные лица по другим отраслям права (уголовному, административному, гражданскому).

Таким образом, правовое государство гарантирует права личности, защищает их от любого беззакония и произвола со стороны государства, однако вместе с тем, осуществляется надежная защита государственной власти от посягательства на нее со стороны граждан.

Список цитированных источников:

1. Конституция Республики Беларусь 1994 года с изменениями и дополнениями, принятыми на республиканских референдумах 24.11.1996 г., 17.10.2004 г. – Минск: «Нац. центр правовой информации Республики Беларусь», 2012. – 64 с.

## **КОНСТИТУЦИОННО-ПРАВОВАЯ ЗАЩИТА СЕМЬИ, МАТЕРИНСТВА И ДЕТСТВА В РЕСПУБЛИКЕ БЕЛАРУСЬ И ЗАРУБЕЖНЫХ СТРАНАХ**

**Ивашкевич Е.Ф.**, заведующий кафедрой истории и теории права  
(г. Витебск, ВГУ имени П.М. Машерова)

**Ивашкевич Ю.М.**, студентка 4 курса  
(г. Минск, БГУ)

*Введение.* Право на защиту семьи, материнства и детства в качестве самостоятельного основного права и одновременно конституционной гарантии со стороны государства, его органов и должностных лиц по охране семьи закреплено как на международном, региональном, так и на национальном уровне развитых демократических стран.

*Основная часть.* Примерами международно-правового регулирования являются Международный пакт об экономических, социальных и культурных правах, Конвенция о политических правах женщин, Конвенция МОТ № 183 о пересмотре Конвенции 1952 года об охране материнства, Декларация об искоренении насилия в отношении женщин, Конвенция о согласии на вступление в брак, брачном возрасте и регистрации брака, Конвенция о правах ребенка, Конвенция о гражданстве замужней женщины и многие другие [1].

На региональном уровне можно привести в качестве примера Хартию Европейского Союза об основных правах 2000 г. [2]. Так, в ст. 9 провозглашается право на вступление в брак и создание семьи, а ст. 7 гарантирует право на уважение частной семейной жизни с целью оградить человека и его семью от неправомерного вмешательства в их личную жизнь. Содержание и формы реализации этих прав и механизмы их защиты не раскрываются, так как Хартия «отсылает» к национальным законам государств-членов,

которые регулирует осуществление этого права. Статья 33 Хартии звучит максимально абстрактно: «Обеспечивается правовая, экономическая и социальная защита семьи». Однако Хартия закрепляет специальные гарантии этих прав в трудовых правоотношениях: запрет на увольнение в связи с беременностью, право на отпуск по беременности и родам и на отпуск по уходу за ребенком (§ 2 ст. 33). Одновременно Хартия провозглашает права детей, нуждающихся в повышенной социальной защите со стороны общества, а именно, право детей на заботу, свободное выражение мнения, регулярное непосредственное общение со своими родителями (ст. 24), запрет детского труда и защита молодых людей на рабочем месте (ст. 32), право на обязательное школьное образование.

Обращаясь к конституционному законодательству зарубежных стран, необходимо подчеркнуть, что в подавляющем большинстве позиционирующих себя демократически государствами нашло отражение положение, согласно которому одним из основных принципов является принцип равенства независимо от пола и запрет всех форм дискриминации по данному признаку (ст. 70/A Конституции Венгрии, ст. 3 Основного Закона ФРГ, ст. 4 Конституции Греции, ст. 13 Конституции Португалии, ч. 4 ст. 3 Конституции Франции, п. 7 § 22 Формы правления Швеции и многие другие). В 2001 г. в ФРГ был принят специальный Закон о проведении в жизнь равного положения женщин и мужчин.

Интересно положение Конституции Итальянской Республики, которое закреплено в ст. 37. В ней подчеркивается, что трудящаяся женщина получает одинаковое вознаграждение с мужчиной, а условия труда должны позволять ей выполнять ее главную, семейную функцию и обеспечивать надлежащую охрану матери и ребенку [3].

Отдельной областью конституционного регулирования становится автономия семейных отношений, одной из составляющих которой является право на охрану частной, семейной жизни, чести и доброго имени. Ограничения в этой области могут быть только в случаях, предусмотренных законом и на основании судебного решения. Средства массовой информации несут ответственность за распространение сведений, нарушающих неприкосновенность частной жизни, составляющих опасность для охраны нравственности, юношества, здоровья, семьи.

Многие государства конституционно признали право всех лиц на свободу при вступлении в брак и выборе супруга, пресечение дискриминации в данном вопросе по национальному, религиозному, языковому признаку. Например, в Болгарии действует специальное положение, прямо устанавливающее наказание для любого лица, принимающего меры для предотвращения смешанных браков. Вместе с тем, в некоторых традиционно католических и православных странах подчеркивается, что браком считается союз мужчины и женщины. Примерами могут быть конституции Бразилии, Хорватии, Греции, Республики Беларусь и других стран. Однако известно, что в последнее время расширяется круг стран, признающих однополые браки и право их на усыновление. В их число входит Швеция, Нидерланды, Дания и ряд других. К разногласиям во французском обществе привело предвыборное президентское обещание Ф. Олланда даровать данное право сексуальным меньшинствам. Компромиссным вариантом решения данной проблемы стало право мэрий самостоятельно решать вопрос о регистрации подобных браков.

Конституции ряда стран предоставляют родителям право на свободный выбор образования для своих детей. Так, выбирают характер образования детей родители в Эстонской Республике (ст. 37), сферу обучения детей – в Молдове (ст. 35); имеют право на обеспечение детям образования, соответствующего их религиозным убеждениям, в Республике Кипр (ст. 20). Вправе выбирать образование для своих детей, их нравственное и религиозное воспитание родители в Конституции Княжества Андорра (ст. 20). По Основному Закону Бельгии сообщество организует образование, которое является нейтральным (ст. 24). В данном случае нейтральность подразумевает уважение философских, идеологических и религиозных взглядов родителей и учащихся.

Показательны в данном вопросе конституционные положения Ирландии, где констатируется, что первым и естественным воспитателем ребенка является семья, а обязанность родителей в соответствии с их возможностью давать своим детям религиозное, моральное, интеллектуальное, физическое и социальное воспитание. Государство же должно стремиться дополнить и оказать разумную помощь частным и общественным образо-

вательным учреждениям и инициативам (ст. 42). Родители свободны в выборе школ для детей и по ст. 70 Конституции Польши.

Важнейшим естественным правом и обязанностью родителей является воспитание детей. Ребенок, лишенный родительской власти, декларирует большинство конституций, имеет право на опеку и помощь публичных властей. Как конституция последнего поколения Конституция Польши закрепляет право каждого требовать от органов публичной власти защиты ребенка от насилия, жестокости, эксплуатации и деморализации (ч. 1 и 2 ст. 72).

Под особой конституционно-правовой опекой государства находятся многодетные и неполные семьи (например, ст. 71 Конституции Польши). Конституция Греции говорит как об объекте особой заботы государства решение проблемы жилья и иных специальных мерах для помощи многодетным семьям, вдовам и сиротам павших в войне (ст. 21). В Бразилии на конституционном уровне предусмотрена выплата семейной надбавки и пособия иждивенцам застрахованных заключенных, имеющих низкий доход; выплата пенсии по случаю смерти застрахованного кормильца, будь то мужчина или женщина, супругу и совместно проживающему с кормильцем лицу и иждивенцам.

Особо оговаривается в некоторых странах такая конституционная обязанность семьи, общества и государства, как покровительство и защита пожилых, обеспечивающие их достоинство и благосостояние, участие в общественной жизни, гарантированное право на жизнь (Конституции Бразилии, Греции, КНР и др.)

Во многих конституциях последних поколений особо защищаются права внебрачных детей. Так, ст. 30 Конституции Италии гласит: «родители обязаны и вправе содержать, обучать и воспитывать детей, даже если они рождены вне брака. Закон обеспечивает детям, рожденным вне брака, всю юридическую и общественную защиту, совместимую с правами членов законной семьи. Закон устанавливает порядок и пределы отыскания отцовства» [3].

Аналогичные положения содержатся в п. 4 ст. 36 Конституции Португалии, п. 5 ст. 6 Основного Закона ФРГ и других конституциях зарубежных стран. Статья 6 Конституции Бразилии признает наличие беспризорных детей, декларируя особую помощь им государства. Специально оговаривается социальная помощь для детей и подростков-индейцев.

Обращаясь к содержанию Конституции Республики Беларусь, необходимо отметить, что в ст. 32 фактически закреплены почти все общепринятые положения в конституционной практике зарубежных стран по охране семьи, материнства и детства. Положительным является то, что конституционно под защитой государства находится не только материнство, но и отцовство; дети могут быть отделены от своей семьи против воли родителей и других лиц, их заменяющих, только на основании решения суда и при невыполнении своих обязанностей; дети также обязаны заботиться о родителях, как и они о детях; государство создает необходимые условия для свободного и эффективного участия молодежи в политическом, социальном, экономическом и культурном развитии [4].

*Выводы.* Подводя итоги, необходимо отметить, что конституционная регламентация права на защиту семьи в Республике Беларусь находится на достойном уровне и осуществляется в контексте общепринятых мировых стандартов. Вместе с тем, на основании Отчёта Национального исследования причин семейного неблагополучия в Республике Беларусь, сделанного при поддержке Представительства Детского Фонда ООН (Юнисеф) [5], большинство респондентов не удовлетворены оказываемой помощью со стороны государства в решении таких вопросов, как жилищная, проблема получения высоких доходов, что не позволяет иметь желаемое количество детей, психологическая и правовая помощь в решении внутрисемейных конфликтов и предотвращении насилия в семье, в том числе на почве пьянства, наркомании, токсикомании, психического и душевного нездоровья, проблема получения доступной и качественной медицинской помощи, особенно в сельской местности.

Вместе с тем, выявлена относительно невысокая информированность населения о деятельности и возможности тесного сотрудничества с территориальными центрами социального обслуживания населения, центрами коррекционно-развивающего обучения и

реабилитации, органами внутренних дел, социально-педагогическими центрами, церковью и другими государственными органами и учреждениями.

В связи с этим, для успешной реализации государственной политики по охране семьи, материнства и детства, совершенствования национального законодательства в данной сфере необходимо Министерству образования осуществлять постоянный мониторинг семей по месту обучения детей или воспитания их в детских дошкольных учреждениях, участвовать в социологических исследованиях по оценке состояния и возможностей гендерного образования детей и родителей. Министерству труда и социальной защиты совместно с Министерством анализа и статистики требуется проводить анализ объективной информации о структуре белорусской семьи, уровне доходов населения, социальной защите детей, малоимущих и многодетных семей, количестве социальных сирот, обеспеченности населения жильём с целью дальнейшего увеличения норм минимальных государственных стандартов (БПМ, минимальная заработная плата и др.), обеспечении условий для профессиональной реадaptации родителей при длительном отрыве от производства с целью их трудовой занятости и других перспективах обеспечения материального благосостояния семьи.

Министерство здравоохранения должно активизировать деятельность в сфере изучения динамики состояния физического и психического здоровья взрослых и несовершеннолетних, распространении пьянства, ИППП, ВИЧ/СПИДа с целью профилактики данных негативных явлений и пропаганды здорового образа жизни с помощью информационных систем и социальных учреждений.

Министерству внутренних дел необходимо систематически вести информационно-пропагандистскую деятельность с целью пресечения и снижения домашнего насилия, правонарушений среди несовершеннолетних, уголовных преступлений против личности.

Список цитированных источников:

1. Права человека: международно-правовые документы и практика их применения / Сост. Е.В. Кузнецова. – В 4 т. – Т. 1,2. – Минск: Амалфея, 2009.
2. Хартия Европейского Союза об основных правах: [комментарии] / под ред. С.Ю. Кашкина. – М.: Изд-во Юрайт, 2001.
3. Конституции государств Европейского Союза / Под ред. Л.А. Окунева. – М.: Изд. группа НОРМА-ИНФРА-М, 1999. – 816 с.
4. Конституция Республики Беларусь от 15 марта 1994 года (с изменениями и дополнениями, принятыми на республиканских референдумах 24 ноября 1996 года и 17 октября 2004 года). – Мн.: Амалфея, 2011. – 48 с.
5. Отчет Национального исследования причин семейного неблагополучия в Республике Беларусь / С.Н. Бурова [и др.]. – Минск: В.И.З.А. ГРУПП, 2009. – 352 с.

## **СОЗДАНИЕ СПЕЦИАЛИЗИРОВАННОЙ ЮВЕНАЛЬНОЙ АДВОКАТУРЫ КАК ОДИН ИЗ ВАЖНЕЙШИХ ШАГОВ НА ПУТИ СОЗДАНИЯ ИНСТИТУТА ЮВЕНАЛЬНОЙ ЮСТИЦИИ**

**Калина О.Л.**, студентка 4 курса

(г. Витебск, ВГУ имени П.М. Машерова)

Научный руководитель – Ястреб Д.С., старший преподаватель

Целью настоящего исследования является исследование объективной возможности и необходимости создания института ювенальной юстиции в Республике Беларусь, и, как следствие, специализированной ювенальной адвокатуры.

Вопрос создания ювенальной юстиции в Республике Беларусь, как и в международном сообществе в целом, является достаточно актуальным и дискуссионным, однако вопрос, связанный с непосредственным обеспечением функционирования данного института, исследован недостаточно. Одновременное создание института ювенальной адвокатуры, которая смогла бы обеспечить надлежащую защиту подозреваемого или обвиняемого в преступлении несовершеннолетнего, является достаточно важным аспектом функционирования не только ювенальной юстиции в частности, но и юстиции в целом.

Однако стоит отметить, что функционирование специализированной адвокатуры, которая бы занималась защитой прав несовершеннолетних, будет являться самостоятельным институтом, который не обязательно требует одновременного введения института ювенальных судов и т.д. Важность и необходимость его создания будут выражаться в совершенствовании гарантий соблюдения прав несовершеннолетних.

Дети, обвиняемые в нарушении закона, имеют право на все гарантии справедливого судебного разбирательства, применимые ко взрослым, а также на дополнительную специальную защиту в силу своего возраста. Так, в соответствии с международным правом прав человека, несовершеннолетним считается любое лицо, не достигшее 18 лет.

Комитетом по правам человека в замечаниях общего порядка № 10 «Права детей в рамках отправления правосудия в отношении несовершеннолетних», п. 10 док. ООН CRC/C/GC/10 от 25 апреля 2007 г. указано, что «дети отличаются от взрослых своим физическим и психологическим развитием, а также эмоциональными и образовательными потребностями. Такие различия составляют основу для признания меньшей вины за детьми, находящимися в конфликте с законом. Эти и другие различия служат причинами для создания отдельной системы правосудия по делам несовершеннолетних и требуют иного обращения с детьми. Наилучшее обеспечение интересов ребенка означает, например, что традиционные цели уголовного правосудия, такие как наказание, должны уступать место реабилитации и исправительным целям правосудия в отношении детей-правонарушителей. Этого можно добиться с учетом соображений эффективной общественной безопасности».

В отношении детей, предположительно совершивших преступления, находящимися в конфликте с законом, международное право требует от государств введения системы ювенальной юстиции со специальной юрисдикцией и процедурами, отличающимися от тех, которые применяются к взрослым. Данные положения, в частности, содержатся в Конвенции о правах ребенка, ст. 40(3); Минимальных стандартных правилах ООН, касающихся отправления правосудия в отношении несовершеннолетних («Пекинские правила»), правило 2.3; Основных положениях ООН, касающихся отправления правосудия в отношении детей; Руководящих принципах Организации Объединенных Наций для предупреждения преступности среди несовершеннолетних («Эр-Риядские руководящие принципы»), принципы 52-59 и т.д. Ювенальная юстиция должна строиться в целях наилучшего обеспечения интересов ребенка. Соответственно, введение ювенальной адвокатуры никоим образом не будет противоречить международным нормам, а наоборот, полностью будет соответствовать международным стандартам.

Создание в рамках системы ювенальной юстиции – адвокатуры, будет способствовать повышению уровня защиты прав несовершеннолетних, а также отражать объективную необходимость, вызванную обеспечением несовершеннолетних квалифицированной юридической помощью, чем и занимается адвокатура. Так, согласно статье 15 Минимальных стандартных правил ООН, касающихся отправления правосудия в отношении несовершеннолетних (Пекинских правил, 1985) «несовершеннолетний вправе быть представленным адвокатом или вправе обратиться за бесплатной правовой помощью, если предоставление такой помощи предусмотрено законодательством». При этом несовершеннолетний должен иметь повышенные правовые гарантии защиты, в реализации которых адвокату принадлежит основная роль. Именно институт адвокатуры специально создан для защиты прав, свобод и интересов граждан, в том числе, и несовершеннолетних, а также для обеспечения их доступа к правосудию.

В Российской Федерации вопрос функционирования ювенальной юстиции проработан достаточно детально. Это касается, в первую очередь, системы органов ювенальной юстиции, которая должна включать не только ювенальную адвокатуру, но и ювенальную прокуратуру, соответствующие подразделения органов внутренних дел, агентства уполномоченных по правам ребёнка, инфраструктуру социальных учреждений и институт социальных работников.

По мнению А.Г. Кучерена, компетенция ювенальных судов предопределяет и компетенцию ювенальной адвокатуры, которая должна принимать обязательное участие не только при рассмотрении уголовных дел с участием несовершеннолетних обви-

няемых, но и иных категорий дел, затрагивающих права и законные интересы несовершеннолетних.

Участие в судебном процессе лица в качестве защитника по делам несовершеннолетних требует глубоких, разносторонних знаний в области юриспруденции, педагогики, психологии, социологии и других наук. В силу своей профессии и осуществляемой функции их носителем призван быть адвокат-защитник.

Такой специалист для защиты несовершеннолетних подозреваемых и обвиняемых нужен также для выравнивания возможностей обвинения и защиты в состязательном уголовном процессе. [1, с.75]

При обращении с несовершеннолетними существует масса тонкостей, без учета которых невозможно осуществить качественную защиту несовершеннолетнего. Так, например, З. Зиядова отмечает, что дела несовершеннолетних отличаются значительной качественной спецификой и, как правило, особой сложностью, а следовательно, рассмотрение дела несовершеннолетнего, в котором участвуют последовательно несколько адвокатов, не позволяет говорить об эффективности защиты и квалифицированности юридической помощи, поскольку специфика защиты несовершеннолетних обвиняемых в значительной степени обусловлена, во-первых, особенностями криминалистической характеристики совершаемых ими преступлений, а во-вторых, условиями ситуации, в которой осуществляется защита. Здесь не последнее место занимает уровень осведомленности адвоката-защитника, поскольку именно от объема и качества информации об обстоятельствах, подлежащих установлению, наличия противоречий в интересах сторон и пр. зависит тактика защиты несовершеннолетнего. Одним из важнейших критериев определения последующей тактики защиты является личная беседа с подзащитным. И здесь наиболее важна проблема установления психологического контакта с несовершеннолетним, ведь для многих из них адвокат-защитник не только не выглядит помощником, но в силу юношеского, подросткового нигилизма является носителем отживших взглядов, а следовательно, не может правильно понять и оценить действия подозреваемого в сложившейся ситуации, а потому осуществить эффективную защиту. Таких нюансов на практике возникает великое множество, поэтому обеспечение несовершеннолетнего надлежащей защитой приобретает особую важность. [2, с.15]

Что касается юридического аспекта взаимодействия института адвокатуры с несовершеннолетними, то здесь наблюдается также немало проблем, которые требуют своего законодательного урегулирования. Одна из наиболее существенных касается наделения представителя несовершеннолетнего потерпевшего по уголовному делу процессуальными правами в объеме, равном компетенции защитника обвиняемого, подозреваемого. В качестве представителя несовершеннолетнего потерпевшего на досудебных стадиях уголовного судопроизводства необходимо допускать только лиц, обладающих статусом адвоката; а на судебных стадиях – по определению или постановлению суда допускать наряду с адвокатом и иное лицо, о допуске которого будет ходатайствовать несовершеннолетний потерпевший или его законный представитель.

Естественно, только путем введения института ювенальной адвокатуры ряд существующих проблем не устранить, для этого потребуются разработка и внесение изменений и дополнений в ряд нормативных правовых актов, а также одновременное применение глубоких знаний психологии и юриспруденции, что, соответственно, потребует подготовки квалифицированных специалистов.

Практика создания именно ювенальной адвокатуры в настоящее время применяется в Казахстане в ходе проекта «Ювенальная юстиция в Казахстане», в результате чего была создана специализированная группа защиты несовершеннолетних, включающая адвокатов и социальных психологов. Это был первый и уникальный опыт объединения усилий адвокатов и социальных психологов.

Впервые на территории Казахстана и СНГ подростки, подозреваемые в совершении преступления, уже с момента фактического задержания имели не только юридическую, но и социально-психологическую помощь и поддержку. Требование норм международного права и уголовно-процессуального законодательства Республики Казахстан об индивидуальном подходе к каждому ребенку было выполнено на более высоком уровне

помощью адвокатов и социальных психологов, предоставляющих в суд социально-психологический портрет несовершеннолетнего.

Принимая во внимание международные стандарты в области прав ребенка, опыт проекта «Ювенальная юстиция в Казахстане», Алматинская городская коллегия адвокатов в сентябре 2006 года приняла решение создать специализированную ювенальную юридическую консультацию.

Ювенальная консультация создана с целью обеспечения несовершеннолетних, подозреваемых или обвиняемых в совершении преступления, квалифицированной юридической и социально-психологической помощью на территории города Алматы. В состав ювенальной консультации вошли адвокаты коллегии, социальные психологи, студенты-психологи старших курсов, проходящие в консультации практику.

Высококвалифицированная работа адвоката по делам несовершеннолетних, таким образом, – это составляющая успешного функционирования системы ювенальной юстиции. [3, с.27]

Подобная практика может применяться и в Республике Беларусь либо путем создания специализированных ювенальных адвокатских образований в виде специализированной юридической консультации или адвокатского бюро, либо путем подготовки «ювенальных» адвокатов.

Таким образом, введение ювенальной адвокатуры будет способствовать разрешению существующих проблем, касающихся обеспечения прав несовершеннолетних при их защите адвокатом, а также повысит гарантии оказания квалифицированной юридической помощи несовершеннолетнему.

Список цитированных источников:

1. Кучерена А.Г. Адвокатура в условиях судебно-правовой реформы в России: Монография / А.Г. Кучерена. – М.: ЮРКОМПАНИ, 2009. – 185 с.
2. Зиядова Д. З. Проблемы создания ювенальной юстиции // Вопросы ювенальной юстиции. – 2006. – № 2 (7). – С. 14-17.
3. Малышев В.А. Ювенальная юстиция как средство защиты прав и законных интересов несовершеннолетних в Российской Федерации // Адвокат. – 2008. – №4 – С. 26-29.

## **К ВОПРОСУ О ВВЕДЕНИИ В РЕСПУБЛИКЕ БЕЛАРУСЬ ИНСТИТУТА, УПОЛНОМОЧЕННОГО ПО ЗАЩИТЕ ПРАВ ПРЕДПРИНИМАТЕЛЕЙ**

**Криволап В.А.**, студент 3 курса

(г. Витебск, ВГУ имени П.М. Машерова)

Научный руководитель – Ястреб Д.С., старший преподаватель

По предложению бывшего Президента Российской Федерации Медведева Дмитрия Анатольевича в 2012 году в Российской Федерации был введен институт уполномоченного по защите прав предпринимателей.

А именно, в декабре 2012 года, Правительством России были внесены в Государственную Думу проекты федеральных законов «Об уполномоченных по защите прав предпринимателей в Российской Федерации» и «О внесении изменений в отдельные законодательные акты Российской Федерации в связи с принятием Федерального закона «Об уполномоченных по защите прав предпринимателей в Российской Федерации». 18 декабря первый законопроект был принят в первом чтении.

Проектами федеральных законов предлагается создать отдельный государственный орган, подчиняющийся Президенту РФ, возглавлять который и будет Уполномоченный при Президенте РФ по защите прав предпринимателей.

Закон предусматривает права и обязанности омбудсмана, функции и задачи, порядок подачи жалобы уполномоченному, а так же порядок рассмотрения жалоб и др.

Мы считаем, что в Республике Беларусь тоже возникает необходимость создания аналогичного института, на который будут возложены определенные задачи и функции.



Основными же задачами института Уполномоченного по правам предпринимателей должны быть:

- 1) содействие восстановлению нарушенных прав и законных интересов субъектов предпринимательства;
- 2) совершенствование механизма обеспечения и защиты прав и законных интересов субъектов предпринимательства;
- 3) пропаганда и популяризация предпринимательской деятельности;
- 4) участие в развитии институтов медиации (посредничества);
- 5) правовое просвещение субъектов предпринимательства по вопросам принадлежащих им прав и законных интересов, форм и методов их защиты;
- 6) надзор за соблюдением законности в судопроизводстве по делам субъектов предпринимательства и др.

Уполномоченный по правам предпринимателей в целях выполнения возложенных на него задач должен также осуществлять следующие функции:

- 1) рассмотрение жалоб (заявлений) субъектов предпринимательства на действия (бездействие) или решения органов государственной власти, органов местного управления и самоуправления, их должностных лиц, которые привели к нарушению прав и законных интересов субъектов предпринимательства, принятие по ним в пределах установленной компетенции соответствующих решений согласно законодательству Республики Беларусь;
- 2) информирование общественности о состоянии соблюдения и защиты прав и законных интересов субъектов предпринимательства;
- 3) осуществление поддержки гражданских инициатив в области защиты прав и законных интересов субъектов предпринимательства;
- 4) внесение в органы государственной власти, органы местного управления и самоуправления муниципальных образований, должностным лицам предложений по совершенствованию законов и иных нормативных правовых актов Республики Беларусь в сфере предпринимательской деятельности;
- 5) участие в обсуждении концепций и разработке проектов законов и иных нормативных правовых актов, касающихся деятельности субъектов предпринимательства, подготовка заключений по результатам их рассмотрения;
- 6) обобщение и анализ информации по вопросам обеспечения и защиты прав и законных интересов субъектов предпринимательства, содержащейся в материалах, поступивших от органов государственной власти, органов местного управления и самоуправления, а также в жалобах (заявлениях) граждан, общественных объединений и иных организаций, в сообщениях средств массовой информации;
- 7) анализ правоприменительной практики, осуществляемой в Республике Беларусь, на предмет наличия пробелов в законах и иных нормативных правовых актах Республики Беларусь, касающихся деятельности субъектов предпринимательства;
- 8) анализ полноты и содержательности ответов органов государственной власти, органов местного управления и самоуправления, их должностных лиц на запросы, поступившие от Уполномоченного по правам предпринимателей, проведение в случае необходимости публичных обсуждений с участием заинтересованных сторон;
- 9) обобщение, учет и анализ жалоб (заявлений) и иных обращений субъектов предпринимательства для выявления повторяющихся жалоб (заявлений) и иных обращений;
- 10) осуществление иных функций в соответствии с законодательством Республики Беларусь.

В итоге можно сказать, что, осуществляя предложенные функции, Уполномоченный по правам предпринимателей значительно уменьшил бы объем работы некоторых государственных органов, а вопросы, касающиеся тех или иных проблем предпринимательской деятельности были бы урегулированы в большей мере качественно.

## К ВОПРОСУ ОБ АДМИНИСТРАТИВНО-ПРАВОВЫХ ОСНОВАХ УПРАВЛЕНИЯ ИНОСТРАННЫМИ ДЕЛАМИ В РЕСПУБЛИКЕ БЕЛАРУСЬ

Ларионов И.А., студент 3 курса

(г. Витебск, ВГУ имени П.М. Машерова)

Научный руководитель – Ястреб Д.С., старший преподаватель

Проблемы административно-правовых основ управления иностранными делами относятся к числу наиболее основополагающих и остродискуссионных в административном праве. Данный факт объясняется их важностью и особым правовым регулированием. Безусловно, названные проблемы прямо и непосредственно влияют как на авторитет нашей страны за рубежом, так и интересы рядовых граждан Республики Беларусь, предприятий, фирм, чья работа невозможна без международных отношений, а, значит, во многих случаях и без помощи органов государственного управления, компетентных в административно-правовых основах управления иностранными делами. Важность данного исследования доказывает также и тот факт, что качественное, своевременное и эффективное управление в области иностранных дел есть одна из важнейших функций любого государства. Ведь еще знаменитый ученый в области общей теории права Нерсисянц В.С. на первое место среди внешних функций государства ставил именно внешние взаимоотношения с другими странами [6, с.259]. Несмотря на то, что система управления иностранными делами в нашей стране сложилась в единый работающий механизм и добилась существенных положительных результатов на международной арене, считаем тем не менее достаточно актуальным предложить в данном исследовании некоторые меры по совершенствованию данной системы управления в Республике Беларусь. Для этого нам будут полезны такие методы общей теории права как метод синтеза, абстрагирования, индукции и дедукции.

Необходимо отметить, что согласно Закону «О Национальном собрании Республики Беларусь» [2] и Конституции Республики Беларусь (ст.97, 98) [1] Национальное собрание Республики Беларусь (Парламент) имеет широкие полномочия в области иностранных дел, поскольку Парламент разрабатывает и принимает все важнейшие законы, определяющие внутреннюю и внешнюю политику государства. Однако, несмотря на то, что компетенция Парламента в области иностранных дел достаточно широка, но в тоже время ее отдельные моменты регламентированы достаточно обще. К примеру, в Российской Федерации, как отмечает Попов Л.Л., Мигачев Ю.И., Тихомиров С.В, Конституция Российской Федерации закрепляет, что к ведению Совета Федерации относится решение такого конкретного вопроса как возможность использования российских Вооруженных сил за пределами территории Российской Федерации [7, с.652]. Полагаем, что в Закон «О Национальном собрании Республики Беларусь» возможно внесение ряда уточнений в отношении компетенции Национального собрания в области иностранных дел.

Касаемо работы Министерства иностранных дел Республики Беларусь, то для повышения эффективности и качества работы данного Министерства следует, к примеру, более часто применять на практике п.7.6 Положения о Министерстве иностранных дел, который дает возможность Министерству иностранных дел более тесно сотрудничать с различными республиканскими органами государственного управления [3]. Также считаем, что для удобства граждан Республики Беларусь возможно открытие территориальных подразделений центрального аппарата МИДа в регионах, например, эти подразделения возможно открыть в областных исполнительных комитетах. Данная мера позволит как физическим, так и юридическим лицам решать ряд вопросов, относящихся к управлению иностранными делами, не только в столице нашей страны, но и на местах. К примеру, в России в субъектах федерации имеются территориальные подразделения МИДа.

Следует также отметить, что ввиду развития международных партнерских отношений Республики Беларусь со странами СНГ и Евросоюза происходит процесс существенного расширения компетенции министерства иностранных дел. На данный момент данная компетенция достаточно компактно и в то же время подробно закреплена в п.7 Положения о Министерстве иностранных дел Республики Беларусь [3]. Полагаем, что не будет являть-

ся желательным дублирование данной компетенции в ряде других нормативно-правовых актов, что на наш взгляд, может привести к различным юридическим коллизиям. Хотя на практике такое дублирование встречается не только в Республике Беларусь, но и в ряде других стран СНГ. К примеру, в Российской Федерации компетенция Министерства иностранных дел по многим своим параметрам продублирована в Положении о Министерстве иностранных дел Российской Федерации и в Указе Президента Российской Федерации «О координирующей роли Министерства иностранных дел Российской Федерации в проведении единой внешнеполитической линии Российской Федерации», что отметили в своем пособии Попов Л.Л., Мигачев Ю.И. и Тихомиров С.В [7,с.655].

Говоря о проблеме развития административно-правовых основ управления иностранными делами в Республике Беларусь необходимо, на наш взгляд, предложить ряд идей относительно повышения качества работы посольств и консульских учреждений Республики Беларусь. Так, анализируя, Положение «О Посольстве Республики Беларусь» [4] и научные работы Крамника А.Н., Бельского К.С., Попова Ю.Н., необходимо отметить, что законодательством четко не оговаривается вопрос того, какие требования должны предъявляться к кандидатам на назначение Чрезвычайных и Полномочных Послов, а также работников посольств. Полагаем, что в отношении таких претендентов должно быть предъявлено ряд требований как в области их компетенции, так и морально-психологических качеств. Хотя в то же время данная, на наш взгляд, проблема существует по данному вопросу и в законодательстве Российской Федерации. Касаясь консульских учреждений, то их деятельность регулируется Консульским Уставом Республики Беларусь. Полагаем, что в данном нормативно-правовом акте остается достаточно неясным правовой статус почетного консула. На наш взгляд, отдельные консульские функции у почетного консула имеют место быть, однако их нужно конкретизировать в законодательстве точнее. Следует отметить, что важное значение для повышения эффективности работы консульских учреждений играет то, что на должность консульских служащих могут назначаться как граждане Беларуси, так и граждане государства пребывания консульского учреждения, что, на наш взгляд, является достаточно дальновидным, поскольку эти граждане, безусловно, лучше знают культуру, экономику и законы своей страны.

Неоспоримым фактом является то, что дипломатическая служба в Республике Беларусь и за ее пределами имеет свои особенности в отличие от обычной государственной службы. Кроме того, вопрос особенностей дипломатической службы является достаточно важным, поскольку он базируется на принципах международного права и раскрывает специфические требования к государственным служащим в данной отрасли государственного управления. Поэтому во многих странах юристы отстаивают точку зрения о введении подробного закона, регулирующего особенности дипломатической службы. Такую точку зрения отстаивали Денисов А.В. и Кулешов В.И. в научной статье «Место дипломатической службы в системе государственной службы Российской Федерации» [5]. Так, в статье отмечается, что закон о дипломатической службе смог бы дать определение основным понятиям, установить порядок организации дипломатической службы, дать четкую классификацию должностей дипломатической службы и дипломатических рангов, сформировать квалификационные требования, предъявляемые к дипломатам. Полагаем, что такой нормативно-правовой акт был бы полезен и в нашей стране, который в свою очередь дополнил и уточнил уже имеющееся Положение, регулирующее данный вопрос.

В заключение следует отметить, что система управления иностранными делами в Республике Беларусь сложилась в единую четко работающую систему. Однако, на наш взгляд, введение перечисленных в данном исследовании новшеств по совершенствованию системы управления иностранными делами, позволит сделать ее более удобной для граждан Республики Беларусь и привлекательной для стран СНГ и Евросоюза.

Список цитированных источников:

1. Конституция Республики Беларусь 1994г. (с изменениями и дополнениями, принятыми на республиканских референдумах 24 ноября 1996г. и 17 октября 2004г.). – Минск: Нац. центр правовой информ. Республики Беларусь, 2010. – 64 с.
2. Закон Республики Беларусь от 08.07.2008 № 370-3 (ред. от 13.12.2011) «О Национальном собрании Республи-

- ки Беларусь» // [Электронный ресурс]. - Режим доступа: <http://www.pravo.by> - Дата доступа: 19.02.2012.
3. Положение «О Министерстве иностранных дел Республики Беларусь», утв. Постановлением Совета Министров Республики Беларусь, 31.07.2006, № 978, ( в ред. от 28.04.2010 г. // [Электронный ресурс]. - Режим доступа: <http://www.pravo.by>. - Дата доступа: 19.02.2012.
  4. Положение «О Посольстве Республики Беларусь», утв. Указом Президента Республики Беларусь, 13.07.1999, № 380, ( ред. от 15.05. 2008) // [Электронный ресурс]. - Режим доступа: <http://www.pravo.by>. - Дата доступа: 19.02.2012.
  5. Денисов А.В., Кулешов В.И. Место дипломатической службы в системе государственной службы Российской Федерации / А.В. Денисов, В.И. Кулешов // Научный вестник Уральской академии государственной службы. 2009. - №4(9).
  6. Нерсесянц, В.С. Общая теория права и государства: учебник / В.С. Нерсесянц. - М.: Норма-Инфра. М, 1999. – 552 с.
  7. Попов, Л.Л., Мигачев, Ю.И., Тихомиров, С.В. Административное право России: учебник / Л.Л. Попов, Ю.И. Мигачев, С.В. Тихомиров; отв. ред. Л.Л. Попов. – 2-е изд. перераб. и доп. – М: Проспект, 2010. – 752 с.

## **ПРОБЛЕМА ДОМАШНЕГО НАСИЛИЯ В РЕСПУБЛИКЕ БЕЛАРУСЬ**

**Матвеева К.О.**, студентка 2 курса

(г. Витебск, ВГУ имени П.М. Машерова)

Научный руководитель – Петров А.П., канд. юрид. наук, доцент

Насилие в семье (домашнее насилие) является распространенным явлением во всем мире и признано проблемой в большинстве стран.

В последние годы проблема насилия в семье вызывает к себе повышенное внимание со стороны правоохранительных органов и общественности. Интерес компетентных органов к данной проблеме обусловлен, прежде всего, тем, что жертвы семейно-бытовых конфликтов составляют наиболее многочисленную группу среди погибших и пострадавших от любых преступлений. Наряду с телесными повреждениями, убийством и самоубийством, последствиями насилия в семье могут быть и различные психические расстройства. Насилие в семье порождает и ряд таких социальных проблем, как рост числа разводов и неполных семей, детскую беспризорность и преступность несовершеннолетних.

За первые 10 месяцев 2012 года в Республике Беларусь совершено 26 122 административных правонарушений в «быту». Из них в городе Минске – 2 410, в Брестской области – 1 998, в Витебской – 5 679, Гомельской – 3 609, Гродненской – 1 763, Минской – 9 029, Могилевской – 1 634[1].

Министерство внутренних дел уделяет особое внимание вопросу профилактики правонарушений, совершаемых в сфере семейно-бытовых отношений. На государственном уровне принимаются необходимые меры по совершенствованию деятельности, направленной на предупреждение домашнего насилия. Республика Беларусь является первой на постсоветском пространстве, где принят Закон «Об основах деятельности по профилактике правонарушений», в концепцию которого впервые заложены основы профилактики конкретных видов правонарушений, в том числе пьянства, насилия в семье. Его реализация на сегодняшний день позволяет в определенной степени разрешать стоящие перед обществом задачи по укреплению правопорядка, защите прав и законных интересов граждан страны, повышению уровня профилактического влияния на криминальные процессы в республике[2].

В Беларуси сложилась проверенная годами практика применения правовых норм по фактам совершения правонарушений в сфере семейно-бытовых отношений. В настоящее время основным направлением профилактики насилия является взаимодействие заинтересованных республиканских органов государственного управления, органов исполнительной и распорядительной власти, правоохранительных органов по формированию здорового образа жизни граждан, повышению моральных устоев семьи, возрождению исторических традиций взаимоуважения и взаимопонимания между их членами, социальной поддержки малоимущих семей. Семья – это одна из величайших ценностей, созданных человечеством за всю историю его существования.

Ни одна нация, ни одна культурная общность не обошлись без семьи. В ее позитивном развитии, сохранении и упрочении заинтересовано общество и государство; в

крепкой, надежной семье нуждается каждый человек независимо от возраста. Однако, вне общества, вне государства нет и семьи. Она является своеобразным зеркальным отражением общества. Все происходящие в нем изменения, как позитивные, так и негативные, тут же отражаются во внешней форме и внутреннем состоянии семьи, в ее психологическом и моральном климате, бытовых условиях, экономическом состоянии. В разных странах мира случаи семейного насилия происходят во всех социальных группах независимо от материальной обеспеченности, образованности и общественного положения. Исторически насильственным актам в отношении членов семьи и близких давалась различная правовая оценка – от полного оправдания виновных за отдельные виды насилия до признания данных преступлений наиболее тяжкими из всех существующих. Женщины и дети длительное время считались собственностью главы семейства, которому было позволено применять физические меры воздействия даже без какой-либо провинности. В правовых источниках Древней Руси, древнеримском и английском праве родители имели почти исключительные права над детьми: разрешалось физическое наказание и даже убийство за непослушание и дерзость. Избиение жены было признано противозаконным в соединенных штатах лишь в первой четверти XX века, во Франции – в середине 20-х годов, а в Шотландии, Иране и Италии – лишь в 70-х. Однако вплоть до последнего времени насилие в семье зачастую не рассматривалось как серьезное насильственное преступление, а воспринималось как личная, внутрисемейная проблема[3].

На международном уровне проблема насилия в семье затронута в целом ряде нормативно-правовых актов. Общие принципы защиты прав личности закреплены во Всеобщей Декларации прав человека (1948), которые конкретизированы в целом ряде конвенций. Из года в год Министерство внутренних дел совершенствует формы и методы работы по противодействию домашнему насилию. Домашнее насилие – это не только побои. Нередко насильники используют методы психологического и экономического давления на жертву. Женщины годами живут в страхе и унижении. В то же время выявление таких фактов нередко осложняется нежеланием жертвы сообщать об имеющихся в семье проблемах не только представителям государственных структур, но и своим знакомым, родственникам и близким. В этой связи тактические приемы профилактики правонарушений, совершаемых в сфере семейно-бытовых отношений, очень трудно упорядочить какой-то четко ограниченной системой правил, поскольку применение их зависит от многих обстоятельств. Поэтому участковому инспектору милиции необходимо решать самому, как ему поступать исходя из конкретной ситуации. Это означает, что он в пределах закона, а также руководствуясь моральными принципами и используя жизненные и профессиональные навыки, имеет свободу выбора тактических приемов и может применять их в зависимости от сложившейся ситуации. Вместе с тем, необходимо помнить, что выбор и содержание приемов во многом определяются особенностями личности участников семейно-бытовых конфликтов, их образом жизни, мотивами, вызывающими конфликтность взаимоотношений[1].

Осознание широты масштабов домашнего насилия привело к пониманию необходимости изучения причин, динамики, последствий этого негативного явления. В сентябре-ноябре 2008 года Центр социологических и политических исследований Белорусского государственного университета в рамках Совместной Национальной Информационной Кампании по противодействию домашнему насилию под эгидой Представительства ООН в Республике Беларусь провел исследование по оценке ситуации в области домашнего насилия в Республике Беларусь. Первые полученные результаты исследования показывают, что 4 из 5ти женщин Беларуси в возрасте 18-60 лет подвергаются психологическому насилию в семье, каждая четвертая (с различной частотой) - физическому насилию, 22,4% женщин испытывают экономическое и 13,1% - сексуальное насилие со стороны своего мужа или постоянного партнера. Причем почти каждая десятая женщина (8%) испытывает на себе и физическое и сексуальное насилие дома и каждая десятая женщина (9,5%) подвергалась физическому насилию о стороны мужа/партнера во время беременности. Пережив физическое и сексуальное насилие, только 6,0 % мужчин и 46,8 % женщин обращаются за помощью. При этом речь идет не только о профессиональной помощи психолога, сотрудника социальной службы, органов внутренних дел или медицинско-

го работника, а обращение за поддержкой и советом к друзьям, родственникам и соседям. 40% женщин, переживших сексуальное или физическое насилие, приходилось покидать свой дом, пытаясь избежать или спастись от насилия. Результаты исследования показывают, что 3,6 % мужчин и 10,3 % женщин, пострадавших от насилия, были вынуждены обращаться за помощью в медицинские учреждения. В результате перенесенного насилия временно теряли трудоспособность 2,4 % мужчин и 9,5 % женщин. Из них работникам медучреждений о причине полученных повреждений, травм, увечий сообщили все мужчины, и только половина женщин[4].

Насилие как явление зачастую остается не только вне правосудия, но и за бортом общественного внимания. К сожалению, не каждая женщина хочет кому-то говорить о проблемах и этим только усугубляет их. Но вовремя полученная консультация у юриста, психолога и даже врача, может если ни помочь, то подсказать, где нужно искать выход. Подростки могут получить помощь на базе детских поликлиник. В Республике Беларусь работает 45 кризисных комнат, организованных при центрах социального обслуживания. Их сеть развивается, хотя и не так быстро, как в Европе. Человек, пострадавший от домашнего насилия, может здесь пользоваться комнатой в течение 10 суток и даже больше. Правда, все государственные центры работают днем, остаться на ночь в нашей стране можно только в 2 частных шелтерах. Кроме психологов в таких центрах работают юристы. За год только через один центр проходят около полусотни женщин и примерно столько же детей[5].

Однако вышеприведенная статистика показывает, как много женщин сталкивается с разного рода насилием в семье. Поэтому, мы считаем, что для помощи лицам, пострадавшим от домашнего насилия в Республики Беларусь необходимо принять следующие меры: увеличить количество кризисных комнат, в которых жертвам насилия оказывалась бы помощь не только в дневное время, но и ночью; создать в каждой области шелтера для женщин и детей, пострадавших от жестокого обращения в семье, а также внести соответствующие изменения в законодательство Республики Беларусь, которые бы предусматривали как административную, так и уголовную ответственность за совершенные правонарушения.

Список цитированных источников:

1. Министерство Внутренних дел Республики Беларусь [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://www.mvd.gov.by>. – Дата доступа: 15.01.2013.
2. Об основах деятельности по профилактике правонарушений: Закон Республики Беларусь от 10 ноября 2008 г. № 453-З: с изм. и доп. // КонсультантПлюс: Беларусь. Технология 3000 [Электронный ресурс] / ООО «Юрспектр». – Минск, 2013.
3. Статистические данные [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://ostanovinasilie.org/статистические-данные/>. – Дата доступа: 15.01.2013.
4. Статистические данные [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://rebenok.by/articles/together/nasilie/>. – Дата доступа: 15.01.2013.
5. Как распознать будущего домашнего тирана [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://www.ctv.by/kak-raspoznat-budushchego-domashnego-tirana>. – Дата доступа: 15.01.2013.

## **К ВОПРОСУ О ДИСЦИПЛИНАРНОЙ ОТВЕТСТВЕННОСТИ ОБУЧАЮЩИХСЯ ПО ЗАКОНОДАТЕЛЬСТВУ РЕСПУБЛИКИ БЕЛАРУСЬ**

**Пробейголова А.Н.**, студентка 4 курса  
(г. Витебск, ВГУ имени П.М. Машерова)

Научный руководитель – Ястреб Д.С., старший преподаватель

1 сентября 2011 года вступил в законную силу Кодекс Республики Беларусь об образовании. Раздел V данного документа посвящен дисциплинарной ответственности обучающихся. Этот раздел освещает такие вопросы, как основания для привлечения обучающихся к дисциплинарной ответственности, возраст, по достижении которого наступает дисциплинарная ответственность, меры дисциплинарного взыскания, дисциплинарная ответственность обучающихся из числа военнослужащих, лиц начальствующего и рядового состава органов внутренних дел Республики Беларусь, органов финансовых рассле-

дований Комитета государственного контроля Республики Беларусь, органов и подразделений по чрезвычайным ситуациям Республики Беларусь, применение мер дисциплинарного взыскания, презумпция невиновности обучающегося, привлекаемого к дисциплинарной ответственности, права обучающегося, привлекаемого к дисциплинарной ответственности, законного представителя несовершеннолетнего обучающегося, привлекаемого к дисциплинарной ответственности, порядок применения мер дисциплинарного взыскания, сроки применения мер дисциплинарного взыскания, обжалование решения о применении меры дисциплинарного взыскания к обучающемуся, а также порядок снятия и погашения мер дисциплинарного взыскания.

Закон Республики Беларусь от 29 октября 1991 г. «Об образовании» не содержал в себе такого понятия, как дисциплинарная ответственность. Однако Закон Республики Беларусь о высшем образовании от 11 июля 2007 г. и Закон Республики Беларусь о профессионально-техническом образовании от 29 июля 2003 года в случаях неисполнения обязанностей, предусмотренных данными законами, предполагали применение следующих мер дисциплинарного воздействия: замечание; выговор; отчисление из высшего учебного заведения; отчисление из учреждения, обеспечивающего получение профессионально-технического образования.

Согласно указанным законам, меры дисциплинарного воздействия применялись в порядке, установленном Министерством образования Республики Беларусь, уставом и правилами внутреннего распорядка высшего учебного заведения, а также уставом и правилами внутреннего распорядка учреждения, обеспечивающего получение профессионально-технического образования, после получения от учащегося письменного объяснения. Применение мер дисциплинарного взыскания к студентам и учащимся запрещено во время каникул, академического отпуска и освобождения занятий по уважительным причинам.

Однако до принятия Кодекса об образовании в законодательстве отсутствовало такое понятие, как «дисциплинарный проступок обучающегося», равно как и не был установлен порядок применения дисциплинарного взыскания. Принятый же Кодекс Республики Беларусь об образовании восполняет данные упущения.

П.1 ст.126 Кодекса об образовании гласит, что дисциплинарный проступок – это противоправное, виновное (умышленное или по неосторожности) неисполнение или ненадлежащее исполнение обязанностей, возложенных на него актами законодательства, учредительными документами и иными локальными нормативными правовыми актами учреждения образования (организации, реализующей образовательные программы послевузовского образования, иной организации, которой в соответствии с законодательством предоставлено право осуществлять образовательную деятельность).

Также перечислены деяния, которые являются дисциплинарными проступками. К таковым относят:

1. опоздание или неявку без уважительных причин на учебные занятия (занятия);
2. нарушение дисциплины в ходе образовательного процесса;
3. несоблюдение в период прохождения практики (производственного обучения) режима рабочего времени, определенного правилами внутреннего трудового распорядка соответствующей организации;
4. неисполнение без уважительной причины законного требования педагогического работника;
5. оскорбление участников образовательного процесса;
6. распространение информации, наносящей вред здоровью обучающихся;
7. порча зданий, сооружений, оборудования или другого имущества учреждения образования;
8. несоблюдение (нарушение) требований законодательства о здравоохранении, пожарной безопасности;
9. распитие алкогольных напитков, слабоалкогольных напитков, пива, употребление наркотических средств, психотропных, токсических и других одурманивающих веществ в зданиях, общежитиях и на другой территории учреждения образования (организации, которая реализует образовательные программы послевузовского образования, иной организации, которой предоставлено право осуществлять образовательную дея-

тельность) либо появление в данных местах в состоянии алкогольного, наркотического или токсического опьянения;

10. курение (потребления) табачных изделий в зданиях, общежитиях и на иной территории учреждения образования (организации, которая реализует образовательные программы послевузовского образования, иной организации, которой предоставлено право осуществлять образовательную деятельность);

11. иные противоправные действия (бездействия).

Таким образом, если руководитель образовательного учреждения посчитает какое-либо действие, не указанное в законодательстве, обучающегося противоправным, то за него последует дисциплинарное взыскание.

Возраст привлечения к дисциплинарной ответственности по Кодексу Республики Беларусь об образовании достигает 14 лет, а у лиц с особенностями психофизического развития – 17 лет. С обучающимися, не достигшими установленного возраста, и с обучающимися с тяжелыми и (или) множественными физическими и (или) психическими нарушениями могут проводиться беседы, обсуждения на педагогическом совете и иные меры педагогического воздействия, не противоречащие законодательству.

Статья 128 Кодекса Республики Беларусь об образовании закрепляет следующие меры дисциплинарного воздействия: замечание, выговор, отчисление.

Однако законодательство указывает основания лишь для отчисления, как дисциплинарной ответственности. Это может быть длительное отсутствие (более тридцати дней) без уважительной причины на занятиях в течение одного учебного года, систематическое несоблюдение или ненадлежащее соблюдение обязанностей обучающимся, к которому ранее применялись меры дисциплинарного взыскания.

Мы считаем, что в этот перечень дисциплинарных взысканий можно включить также строгий выговор, для ещё большего упрощения процесса квалификации содеянного. А также регламентировать основания применения мер дисциплинарного воздействия для каждой формы дисциплинарного взыскания, дабы уменьшить риск самоуправства со стороны руководителей учреждений образования.

В обновленном законодательстве указан круг лиц, к которым не может быть применено отчисление, как мера дисциплинарного взыскания: обучающемуся, который не завершил освоения содержания программы образования, или к обучающемуся, не достигшему 16 лет.

Это достаточно положительное нововведение, так как оно позволяет несовершеннолетним обучающимся полностью освоить данную ступень образования, даже при совершении ими дисциплинарных проступков.

Выбор же меры дисциплинарной ответственности принадлежит руководителю образовательного учреждения, с учетом тяжести дисциплинарного проступка, причин и обстоятельств, при которых он был совершен, а также предшествующего поведения обучающегося.

Дисциплинарная ответственность обучающихся из числа военнослужащих, лиц начальствующего и рядового состава органов внутренних дел Республики Беларусь, органов финансовых расследований Комитета государственного контроля Республики Беларусь, органов и подразделений по чрезвычайным ситуациям Республики Беларусь устанавливается законодательством о прохождении соответствующей службы.

Глава 15 «Применение дисциплинарных взысканий к обучающимся» включила в себя нормы, способные обеспечить оперативное и полное установление обстоятельств совершения дисциплинарных проступков в сфере образования, применение справедливого дисциплинарного взыскания.

Установлена презумпция невиновности обучающегося, то есть изначально лицо невиновно, пока его вина не будет доказана и пока не будет издан приказ руководителем учреждения образования о наложении на него дисциплинарной ответственности. Также обучающемуся не нужно доказывать свою невиновность, так как все сомнения по поводу его виновности толкуются в его пользу.

Это достижение позволяет не опорочить честь и достоинство обучающегося, пока не будет доказана его виновность.



Законодательством также закреплены права обучающегося, привлекаемого к дисциплинарной ответственности, и его законных представителей. Они имеют право знакомиться со всеми материалами, подтверждающими вину обучающегося, снимать с них копии, давать объяснения или отказаться от дачи объяснений, участвовать в разбирательствах, затрагивающих их интересы, получать юридическую помощь по действующему законодательству, ознакомиться с приказом о наложении дисциплинарной ответственности, получить его копию, а также обжаловать указанный приказ.

Также детально регламентирован порядок привлечения обучающихся к дисциплинарной ответственности, что создает действенные дополнительные гарантии защиты их чести и достоинства, их конституционного права на образование.

Так, поводом для привлечения обучающегося к дисциплинарной ответственности могут послужить сообщения местных исполнительных и распорядительных органов, других государственных органов и организаций, докладные записки педагогических работников учреждения образования, а также лиц, которые осуществляют охрану помещений данного учреждения. Плюс данного нововведения заключается в том, что оно позволяет предотвратить совершение новых более серьезных правонарушений. Так как лицо, совершившее дисциплинарный проступок, осознает всю реальность контроля со стороны лиц, окружающих его.

До того как наложить на несовершеннолетнего обучающегося меры дисциплинарного воздействия, руководитель образовательного учреждения обязан сообщить одному из его законных представителей о возможности привлечения этого несовершеннолетнего обучающегося к дисциплинарной ответственности. Также следует запросить объяснения с обучающегося, которое тот имеет право предъявить в течение пяти календарных дней. Данное объяснение позволяет ему осознать причину совершения данного проступка. При отказе от дачи объяснения тремя лицами из числа работников учреждения образования или обучающихся, возраст которых достиг 18 лет, составляется акт. Данный отказ не является препятствием для наложения дисциплинарного взыскания.

Следует отметить такую особенность: отчисление несовершеннолетнего обучающегося из учреждения образования возможно лишь после уведомления комиссии по делам несовершеннолетних соответствующего местного исполнительного и распорядительного органа.

Что касается же сроков наложения дисциплинарного взыскания, то обучающийся может быть подвергнут ему не позднее одного месяца со дня обнаружения дисциплинарного проступка, не считая времени его болезни, каникул, отпуска. Однако привлечение к дисциплинарной ответственности не может быть совершено позднее шести месяцев со дня совершения дисциплинарного проступка.

Применение же дисциплинарного взыскания к несовершеннолетнему обучающемуся может быть применено не ранее семи календарных дней после направления уведомления одному из его законных представителей.

Решение о наложении мер дисциплинарной ответственности принимается руководителем учреждения образования в виде приказа, который содержит в себе сведения об обучающемся, привлекаемом к дисциплинарной ответственности, форме вины (умысел или неосторожность), о совершенном дисциплинарном проступке, доказательстве вины и указание меры дисциплинарного воздействия. Обучающийся знакомится с указанным приказом под роспись в течение трех календарных дней (время болезни, каникул, отпуска не учитывается), но если он не ознакомлен с приказом, то считается, что он не подвергался мерам дисциплинарной ответственности.

Отказ же от ознакомления с приказом оформляется актом, который подписывается тремя работниками из учреждения образования или обучающимися, достигшими 18 лет.

При привлечении несовершеннолетнего обучающегося к дисциплинарной ответственности в пятидневный срок об этом уведомляется в письменной форме один из его законных представителей.

Следует отметить, что сведения о применении меры дисциплинарного воздействия вносятся в личное дело обучающегося.

Обучающийся, законный представитель несовершеннолетнего обучающегося или отчисленного лица, а также отчисленное лицо имеют право на обжалование ранее указанного решения в вышестоящую организацию или суд в течение одного месяца.

Также обучающийся считается не привлекавшимся к дисциплинарной ответственности, если в течение одного года со дня применения к нему мер дисциплинарного воздействия он не был повторно привлечен к дисциплинарной ответственности (дисциплинарное взыскание погашается автоматически без издания приказа). Но руководитель учреждения образования, который применял меры дисциплинарного взыскания к обучающемуся, имеет право снять их досрочно по собственной инициативе либо просьбе обучающегося, что оформляется приказом.

Таким образом, процесс привлечения обучающегося к дисциплинарной ответственности довольно сложен, однако позволяет детально разобраться в факте совершения дисциплинарного проступка.

## **К ВОПРОСУ О ПРОФИЛАКТИКЕ АДМИНИСТРАТИВНЫХ ПРАВОНАРУШЕНИЙ**

**Пусенков Г.В.**, студент 2 курса

(г. Витебск, ВГУ имени П.М. Машерова)

Научный руководитель – Ястреб Д.С., старший преподаватель

Профилактика правонарушений как самостоятельное правовое явление направлена на защиту публичных интересов и часто связана с вторжением в сферу прав и законных интересов граждан. С учетом этого первостепенную важность имеет законодательное определение оснований и пределов подобного вмешательства со стороны уполномоченных субъектов, процедуры применения мер, ограничивающих права и законные интересы граждан.

Правоотношения предполагают существование возникающей на основе норм права индивидуализированной общественной связи между лицами, характеризующейся наличием субъектных юридических прав и обязанностей, поддерживаемой принудительной силой государства. При осуществлении профилактической деятельности должностные лица вступают в правоотношения с иными субъектами, реализующими данную функцию, с лицами, подвергающимися профилактическому воздействию. При этом происходит ограничение прав и свобод граждан со стороны субъектов профилактической деятельности, возникают взаимные права и обязанности, которые должны быть детально регламентированы с целью как недопущения злоупотреблений со стороны должностных лиц, так и обеспечения действительного механизма реализации системы профилактических мер.

Идея профилактики (предупреждения) правонарушений как главного направления борьбы с противоправным поведением уже давно получила обоснование и признание в юридической науке, а так же деятельности некоторых правоохранительных органов.

Профилактику справедливо принято считать наиболее действительным средством противодействия правонарушениям, прежде всего потому, что она способствует выявлению и устранению (блокированию, нейтрализации) основных причин их совершения. В связи с этим профилактика правонарушений на протяжении многих лет была и остается одним из главных направлений внутренней политики государства и актуальной задачей современного гражданского общества в целом. Так, Закон Республики Беларусь от 14 ноября 2005 года «Об утверждении основных направлений внутренней и внешней политики Республики Беларусь» предупреждение, выявление и пересечение правонарушений, совершенствование законодательства, обеспечивающего защиту конституционных прав и свобод личности в соответствии с Конституцией Республики Беларусь и общепринятыми принципами международного права, и системы правового просвещения населения определены в качестве наиболее важных задач в сфере борьбы с преступностью и иной противоправной деятельностью.

В настоящее время в Республики Беларусь правовое регулирование общественных отношений частично осуществляется на основе законов и подзаконных актов, регламентирующих деятельность ряда правоохранительных органов. При этом правовая база для регулирования деятельности других государственных органов, организаций и учреждений,

а также общественных объединений и граждан в анализируемой сфере находится на стадии формирования и является недостаточно полной.

Попытка восполнить пробел в указанной нормативной базе стала разработка проекта Закона Республики Беларусь «Об основной деятельности по профилактике правонарушений» (далее – проект Закона), принятого Палатой представителей Республики Беларусь 21 октября 2008 года.

Основой данного проекта является концепция, согласно которой профилактикой правонарушений должны заниматься все государственные органы, предприятия, учреждения, организации, общественные объединения, средства массовой информации и граждане. В связи с этим главная его цель – создание правовых основ эффективного функционирования всех субъектов профилактики правонарушений независимо от их ведомственной принадлежности и статуса.

По мнению разработчиков проекта Закона, его принятие и реализация позволяет:

- \* создать единую государственную систему профилактики правонарушений в Республике Беларусь;

- \* разработать проекты долгосрочных республиканских и региональных целевых программ в области профилактики правонарушений;

- \* выработать комплекс мер по координации и совершенствованию деятельности государственных органов, иных организаций и граждан в сфере профилактики правонарушений.

На современном этапе развития общественных отношений в сфере осуществления административно-правового регулирования профилактической деятельности должен учитываться приоритет прав и свобод человека и гарантии их реализации.

Подводя итоги, мы полагаем, что решающим условием эффективной реализации профилактических задач является правильно организованное и систематически осуществляемое взаимодействие всех правоохранительных органов с другими государственными органами, научными учреждениями, общественными организациями и гражданами.

## **ДЕТИ КАК ОБЪЕКТЫ ОРГАНИЗОВАННОЙ ПРЕСТУПНОСТИ: ПУТИ ПРЕДУПРЕЖДЕНИЯ**

**Слободенюк И.И.**, студентка 5 курса  
(г. Витебск, ВГУ имени П.М. Машерова)

Научный руководитель – Стаценко В.Г., канд. ист. наук, доцент

Организованная преступность в течение нескольких десятилетий сопровождает экономическое и культурное развитие многих стран мира, она стала частью социальных, общественных отношений. Организованная преступность не только в Республике Беларусь, но и во всем мире набирает все большие обороты, появляются новые пути и возможности осуществления своей деятельности, она проникает во все новые сферы жизнедеятельности.

Данное исследование посвящено рассмотрению одной из сфер организованной преступной деятельности, которая не получила достаточного отражения в современной научной литературе. Речь идет о незаконной эксплуатации (трудовой, сексуальной и др.) несовершеннолетних организованными преступными группами.

Рассматриваемый вид преступной деятельности играет большую роль в мировом преступном бизнесе, в котором дети для одних являются источником удовольствия, а для других источником дохода и является преступлением как национального, так и международного характера.

Основные проблемы в рассматриваемой области, констатируемые международным сообществом:

- значительные и растущие масштабы международной контрабандной перевозки детей для целей торговли детьми, детской проституции и детской порнографии;

- широкое распространение практики секс-туризма, особенно опасная для детей, поскольку она непосредственно стимулирует торговлю детьми, детскую проституцию и детскую порнографию;

- растущая доступность детской порнографии в Интернете и в рамках других развивающихся технологий;
- существование особо уязвимых групп детей, включая малолетних девочек, в большей степени подвергающихся риску сексуальной эксплуатации[1].

Существование этого преступного бизнеса может быть результатом неблагополучия в социально-экономической и духовно-нравственной сфере общества, вызванного целым рядом причин: от падения жизненного уровня значительной части населения и криминализации общества до распространения жестокого обращения с детьми в семьях и за ее пределами, при снижении ответственности за их судьбу. Можно сказать, что в отношении детей большую роль в распространении подобных преступлений играет их социальная незащищенность, высокий уровень беспризорности, отказов от детей и многое другое.

Обеспечение безопасности и нормального нравственного развития детей и несовершеннолетних является основной задачей не только государства, но и родителей, лиц, осуществляющих опеку, а также различных организаций, приоритетными целями которых является обучение и воспитание детей.

Методы и направления обучения ребенка, его личностного развития, отношение с окружающим миром могут существенно повлиять на то, станет ли он объектом преступной деятельности.

На противодействие эксплуатации и защиту детей направлены различные международные правовые акты, такие как Конвенция ООН о правах ребенка 1989 г., Конвенция Совета Европы о защите детей от сексуальной эксплуатации и сексуального насилия 2007 г., Декларация прав ребенка 1959 г., Всемирная декларация об обеспечении выживания, защиты и развития детей 2000 г.

Национальным актом, регулирующим права и защиту детей является Закон Республики Беларусь «О правах ребенка» от 19.10.1993 г. № 2570-ХП.

Принцип 9 Декларации прав ребенка указывает на то, что каждый ребенок должен быть защищен от всех форм небрежного отношения, жестокости и эксплуатации[2]. В Конвенции ООН о правах ребенка в ст.3 говорится, что государства-участники Конвенции обязуются обеспечить ребенку такую защиту и заботу, которые необходимы для его благополучия, а также ст.27 признает право каждого ребенка на уровень жизни, необходимый для физического, умственного, духовного, нравственного и социального развития ребенка [3]. Статья 8 Закона «О правах ребенка» содержит аналогичную норму, определяя, что каждый ребенок имеет право на уровень жизни и условия, необходимые для полноценного физического, умственного и духовного развития [4].

В указанных выше актах также содержатся нормы, указывающие на недопустимость и запрещение эксплуатации детей. В ст. 9 Закона «О защите прав ребенка» говорится о неприкосновенности личности ребенка, государство осуществляет защиту детей от всех видов и форм эксплуатации и насилия.

Конвенция ООН о правах ребенка, а именно ст.32, защищает право ребенка на свободу от экономической эксплуатации и от выполнения любой работы, которая может представлять опасность для его здоровья или служить препятствием в получении им образования, либо наносить ущерб его здоровью и физическому, умственному, духовному, моральному и социальному развитию. А ст. 34 данной Конвенции защищает ребенка от всех форм сексуальной эксплуатации и сексуального совращения [3]. Государства-участники Конвенции принимают законодательные, административные и социальные меры, меры в области образования и иные меры с целью обеспечить защиту детей.

Конвенция Совета Европы в ст.5 в целях повышения безопасности детей указывает на принятие необходимых законодательных или иных мер, направленных на повышение уровня информированности в области защиты и обеспечения прав детей от лиц, регулярно вступающих в контакт с детьми в сфере образования, здравоохранения, социальной защиты, правосудия и правоохранительной деятельности, а также в областях, связанных со спортом, культурой и досугом [5].

Выводы.

Как и многие другие государства, Республика Беларусь оказалась вовлеченной в международную сеть торговли «живым товаром», включая детей.

В целях недопущения неблагоприятного воздействия на детей и последующей их эксплуатации необходимо, в первую очередь, обеспечить надлежащие меры на уровне обучения и информирования. Требуется, в частности, подготовить необходимую документацию по недопущению эксплуатации детей и несовершеннолетних и сделать ее доступной для родителей, лиц, осуществляющих опеку, и других заинтересованных лиц и организаций. Следует также включить в программы начального и среднего школьного обучения информацию об опасности эксплуатации и злоупотреблениях, которым могут быть подвержены дети, и о том, как они могут защититься сами.

Необходимо всячески содействовать осуществлению программ, нацеленных на дальнейшее обучение и подготовку тех, кто обязан помогать детям и несовершеннолетним и защищать их в областях образования, здравоохранения, социального обеспечения, чтобы позволить им выявлять случаи эксплуатации и принять необходимые меры.

Осуществление деятельности по предупреждению организованной преступности, в том числе и в рассматриваемой области, предполагает:

- концептуальную и понятийную характеристику этой преступности и борьбы с ней в современный период;
- достаточную правовую базу;
- специализацию кадров, ведущих борьбу с этой преступностью, и их подготовку;
- достаточное материальное обеспечение;
- современную информационную базу;
- комплексное программирование;
- знание реального состояния и тенденций организованной преступности, обоснованные прогнозные оценки;
- совершенствование национального законодательства и структуры специализированных оперативных подразделений;
- развитие системы учреждений, оказывающих социально-психологическую помощь жертвам торговли людьми.

#### Список цитированных источников

1. Факультативный протокол к Конвенции о правах ребенка, касающийся торговли детьми, детской проституции и детской порнографии – [Электронный ресурс]. – Режим доступа: [http://www.un.org/ru/documents/decl\\_conv/conventions/rightschild\\_protocol2.shtml](http://www.un.org/ru/documents/decl_conv/conventions/rightschild_protocol2.shtml). – Дата доступа: 26.01.2013 г.
2. Декларация прав ребенка, принята резолюцией 1386 (XIV) Генеральной Ассамблеи ООН от 20 ноября 1959 года – [Электронный ресурс]. – Режим доступа: [http://www.un.org/ru/documents/decl\\_conv/declarations/childdec.shtml](http://www.un.org/ru/documents/decl_conv/declarations/childdec.shtml) – Дата доступа: 26.01.2013 г.
3. Конвенция о правах ребенка, принята резолюцией 44/25 Генеральной Ассамблеи от 20 ноября 1989 года – [Электронный ресурс]. – Режим доступа: [http://www.un.org/ru/documents/decl\\_conv/conventions/childcon.shtml](http://www.un.org/ru/documents/decl_conv/conventions/childcon.shtml). – Дата доступа: 26.01.2013 г.
4. О правах ребенка: Закон Республики Беларусь, 19 ноября 1993 г., № 2570-ХІІ // Эталон – Беларусь [Электронный ресурс] / Нац. центр правовой информ. Республики Беларусь. – Минск, 2012.
5. Конвенция Совета Европы о защите детей от сексуальной эксплуатации и сексуального насилия – [Электронный ресурс]. - Режим доступа: <http://base.consultant.ru/cons/cgi/online.cgi?req=doc;base=INT;n=55071>.-Дата доступа: 26.01.2013 г.

## МЕСТНОЕ УПРАВЛЕНИЕ И САМОУПРАВЛЕНИЕ РЕСПУБЛИКИ БЕЛАРУСЬ В СФЕРЕ ОБРАЗОВАНИЯ

Солодкова Е.В., студентка 5 курса

(г. Витебск, ВГУ имени П.М. Машерова)

Научный руководитель – Ястреб Д.С., старший преподаватель

Местное управление – форма организации и деятельности местных исполнительных и распорядительных органов для решения вопросов местного. В систему органов местного управления входят исполнительные комитеты и местные администрации районов в городах.

Исполком является исполнительным и распорядительным органом на территории области, города, района, поселка, сельсовета, а местная администрация – на территории района в городе.

Местное самоуправление – форма организации и деятельности населения, проживающего на соответствующей территории для самостоятельного решения непосредственно или через избираемые им органы социальных, экономических и политических вопросов местного значения исходя из общегосударственных интересов и интересов граждан, особенностей развития административно-территориальных единиц на основе собственной материально-финансовой базы и привлеченных средств.

Система органов местного самоуправления включает Советы и органы территориального общественного самоуправления. Советы являются представительными государственными органами на территории соответствующих административно-территориальных единиц, и основным звеном системы местного самоуправления.

Так как одна из основных функций местного самоуправления - организация деятельности населения по решению проблем социально-эколого-экономического развития образования через местные органы самоуправления, их роль в данной сфере сводится к следующему:

- утверждают программы развития дошкольного, общего среднего, профессионально-технического, среднего специального, специального образования, дополнительного образования детей и молодежи и дополнительного образования взрослых административно-территориальной единицы;

- принимают меры по реализации данных программ.

Основными целями деятельности органов местного самоуправления в сфере образования связано с совершенствованием и развитием системы образования, а так же реализация образовательных программ, программ воспитания.

Реализация полномочий местного самоуправления осуществляется в форме местного собрания, местного референдума;

- и иных формах, предусмотренных Законом « О местном управлении и самоуправлении в Республике Беларусь», от 4 января 2010 года № 108-З и иными актами законодательства.

В данной сфере органы местного самоуправления взаимодействуют с исполнительными комитетами и местными администрациями, а так же другими органами.

Круг полномочий органов местного самоуправления в данной сфере незначителен.

Так как большинство полномочий сконцентрировано в руках исполнительных комитетов и местных администраций.

Местные исполнительные и распорядительные органы осуществляют управление в сфере образования на территории соответствующей административно-территориальной единицы;

- разрабатывают прогнозы потребностей в кадрах для соответствующей административно-территориальной единицы;

- организуют повышение квалификации и переподготовку специалистов, рабочих, служащих подчиненных организаций;

- доводят до Министерства образования Республики Беларусь, учреждений образования, организаций, заинтересованных в подготовке специалистов, рабочих, служащих, количество мест для получения образования на условиях целевой подготовки;

- осуществляют иные полномочия в сфере образования, определяемые Кодексом Республики Беларусь об образовании и иными актами законодательства.

Таким образом, можно сделать вывод, что деятельность органов местного управления и самоуправления не ограничивается организационными вопросами, касающегося развития и благоустройства области, но и так, же принимают непосредственное участие в обеспечении качественного и доступного образования.

Список цитруемых источников:

1. Кодекс Республики Беларусь об образовании, 13 января 2011 г. № 243-З: в редакции Закона от 26 мая 2012 г. № 376-З // Консультант Плюс: Беларусь. Технология 3000 [Электронный ресурс] / ООО « ЮрСпектр», Нац. центр правовой информ. Респ. Беларусь. – Мн., 2013.
2. О местном управлении и самоуправлении в Республике Беларусь: Закон Республике Беларусь, 4 января 2010 № 108-З // Консультант Плюс: Беларусь. Технология 3000 [Электронный ресурс] / ООО « ЮрСпектр», Нац. центр правовой информ. Респ. Беларусь. – Мн., 2013.

## **ПРИЧИНЫ И УСЛОВИЯ, СПОСОБСТВУЮЩИЕ СОВЕРШЕНИЮ АДМИНИСТРАТИВНЫХ ПРАВОНАРУШЕНИЙ НЕСОВЕРШЕННОЛЕТНИМИ, ИХ ПРЕДУПРЕЖДЕНИЕ И ПРОФИЛАКТИКА**

**Тумашевич Л.В.**, студентка 2 курса  
(г. Витебск, ВГУ имени П.М. Машерова)  
Научный руководитель – Ястреб Д.С., старший преподаватель

Проблема подростковой правонарушаемости в настоящее время является одной из актуальнейшей социальных проблем. В литературе сложилось мнение о том, что одной из главных причин противоправного поведения несовершеннолетних является ухудшение экономической ситуации и напряженность в обществе. Конечно, стремительное снижение уровня жизни сказывается сильнее всего на подростках, потому что во все времена несовершеннолетние были и остаются наиболее уязвимой частью общества. Отличающие несовершеннолетних особенности, а именно: неустоявшаяся психика, не сформированная до конца система ценностей, сильная эмоциональность - делают их более подверженными влиянию факторов, которым взрослые люди могут противостоять. Не видя возможности законным путем удовлетворять свои потребности, многие подростки начинают добывать необходимые вещи зачастую путем совершения правонарушений. Административные проступки совершаются гораздо чаще преступлений, большинство из которых совершаются в вечернее или ночное время, когда со стороны взрослых нет контроля. Милицейские сводки беспристрастно свидетельствуют: ночью совершается до 40 процентов правонарушений как в отношении детей, так и ими самими. По информации МВД, только за первое полугодие этого года жертвами преступлений стали около 2 тысяч несовершеннолетних.

Анализируя причины совершения противоправного деяния подростка, факторы, оказывающие отрицательное влияние на формирование личности несовершеннолетних, установлено следующее. Чаще всего правонарушения совершаются подростками из неполных семей. Очень часто такие семьи являются малообеспеченными, и имеет место факт недостаточного контроля одного из родителей за подростком, недостатка семейного воспитания, отсутствия баланса между поощрением и наказанием. Очень часто такие подростки предоставлены сами себе.

Острой является проблема распития спиртных напитков несовершеннолетними (остаётся самым распространённым правонарушением), нарушения ими правил дорожного движения. Имеют место правонарушения в виде мелких хищений имущества путём кражи. Также очень часто подростки пытаются показать себя в различных хулиганских действиях.

Воспитательно-профилактическая работа организовывается в соответствии с Законом Республики Беларусь «Об основах системы профилактики безнадзорности и правонарушений несовершеннолетних». Воспитание молодёжи представляет собой многоаспектный, продолжительный во времени процесс, требующий много усилий специалистов различных государственных структур, таких как комиссия по делам несовершеннолетних, органы опеки и попечительства, органы управления образованием, органы управления здравоохранением, органы по труду, занятости и социальной защите и другие.

Вопросы состояния подростковой правонарушаемости и организации работы по предупреждению противоправных действий находятся на постоянном контроле педагогических коллективов учреждений образования. Осуществляется поддержка семейного воспитания, профилактика пьянства, наркомании и курения среди подростков. Во всех регионах страны создаются определённые условия для организации свободного времени учащихся. Постоянно обновляются банки данных детей, находящихся в социально опасном положении. Для каждого несовершеннолетнего, находящегося в социально опасном положении, разрабатывается индивидуальный план помощи и план по защите его прав, которые предусматривают социальную, психологическую, медицинскую, материальную и правовую помощь.

Остаётся актуальным вопрос занятости школьников в вечернее время и выходные дни, так как не всегда в учреждениях образования страны не всегда создаются условия

для организации свободного времени учащихся в вечернее время. Вступило в силу постановление Совета Министров, согласно которому детям до 16 запрещается находиться на улице с 23.00 до 6.00 без сопровождения взрослых.

В наше время стало модно среди подростков и молодёжи относиться к определённой субкультуре, что тоже нередко является источником девиантного поведения и правового нигилизма несовершеннолетних. Поэтому уполномоченные органы по работе с несовершеннолетними должны особое внимание уделять таким подросткам.

Первичная социализация и правовая культура человека формируется в семье, поэтому следует сразу же выявлять семьи, находящиеся в социально опасном положении, помогать родителям-одиночкам.

Бороться с правонарушениями несовершеннолетних можно возродив систему нравственного и патриотического воспитания молодежи, попавшей в непростую жизненную ситуацию. Также необходимо ликвидировать правовую неграмотность подростков, обеспечить их занятость и вести активную работу по профилактике правонарушений и преступлений среди подрастающего поколения.

## **АКТУАЛЬНЫЕ ВОПРОСЫ ПРАВОВОЙ БЕЗОПАСНОСТИ ЛИЧНОСТИ РЕСПУБЛИКИ БЕЛАРУСЬ**

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

Научный руководитель – Ястреб Д.С., старший преподаватель

Эволюционное развитие человечества происходило в постоянной борьбе за выживание. Вопрос обеспечения безопасности – неразрывный спутник общества. Стремление к безопасности возникает уже на уровне закладки эмбриона человека и, представляя собой естественную потребность, сопутствует ему на протяжении всей его жизни. Развитие общества неукоснительно приводит к усложнению правовых отношений, возрастает риск нарушения прав человека. Разумеется, невозможно обеспечить абсолютно безопасные условия, так как всегда присутствует определенная доля риска. В силу объективных причин полностью минимизировать опасность не представляется возможным. Напротив, ее наличие способствует формированию устойчивости личности, способной противостоять жизненным трудностям, сохранять здоровье и работоспособность. Поэтому обеспечение безопасности должно подразумевать сведение к минимуму количественных и качественных показателей угроз, позволяющему создать условия для полноценного существования и прогресса личности.

Невозможно рассматривать безопасность в разрыве от правовой безопасности, юридических механизмов регулирования. Несмотря на богатую историю развития категории правовой безопасности личности, она продолжает оставаться одной из малоизученных областей правовых знаний и достаточно новым явлением в отечественной юриспруденции, что подчеркивает актуальность ее изучения.

Ранее на безопасность смотрели как на защиту лишь физической неприкосновенности личности, защиту от смерти и ранений. С эволюцией общества безопасность стала включать в себя различные аспекты, такие как психологический, экономический, экологический, социальный, правовой и т.д. Соотношение категорий «безопасность» и «правовая безопасность» представляется как связь целого и части, как общего и конкретного явления. С позиции философии права безопасность представляет собой абсолютную ценность естественно-правового характера. Сама по себе безопасность личности обладает особым аксиологическим значением – она является естественной потребностью личности, в то же время и приоритетной жизнеобеспечивающей задачей государства. На сегодняшний день понимание «безопасности» сводится к состоянию защищенности. Абсолютных состояния защищенности и состояния безопасности не существует, так как человеческое существование связано с определенным риском, а условия жизни зависят от множества факторов. Стоит отметить, что отождествление безопасности с защищенно-



стью не представляется единственно верным и главенствующим эталоном. В научной литературе существуют различные концепции данного феномена. Подход к рассмотрению безопасности с позиции отсутствия опасности проистекает из этимологического толкования термина «безопасность». Однако такое понимание представляется как несоответствующее реалиям жизни. В природе невозможно состояние как полного отсутствия опасности и угроз, так и состояния полной защищенности. Вторым подходом рассмотрения безопасности является безопасность как свойство системы. Согласно данному подходу, само существование системы уже изначально предполагает ее защищенность от каких-либо угроз. Иначе такая система просто не сможет существовать. Например, борьба за свое существование биологических организмов, в частности, человека. При взаимодействии с внешними факторами такие системы применяют меры по устранению опасности. При наличии такого рода свойства любая система имеет способность к существованию и развитию в любых условиях. Такой подход ведет к отрицанию необходимости обеспечения безопасности, так как безопасность является по своей сути характеристикой системы.

Третий подход – рассмотрение безопасности как специфической деятельности, которая проявляется в таких аспектах, как «выявление, предупреждение, ослабление, устранение и отражение опасностей и угроз; нейтрализация реальных и потенциальных угроз обществу и государству; обеспечение условий защищенности всего социума и биосферы от угроз уничтожения или непоправимого ущерба: предоставление гражданам необходимых условий для жизни, развития и саморазвития, гарантий их гражданских прав и социальной защищенности, обеспечение политической стабильности общества и государства и т.д.».

В историко-правовом контексте развития человечества безопасность понималась по-разному. Изначально понятие безопасности носило лишь характер выживаемости – физический аспект существования индивида, затем появляется понимание национальной (государственной) безопасности, но с течением времени понятию безопасности придаются черты личной или персональной безопасности. Данные процессы связаны с эволюцией взглядов на проблему прав и свобод человека и гражданина. Впервые термин «безопасность» был употреблен в 1190 г., когда английский философ Роббер использовал его в смысле «спокойного состояния духа человека, считающего себя защищенным от любой опасности». Безопасность личности теснейшим образом переплетается с естественно-правовой концепцией права. Впервые право на безопасность получило свое законодательное закрепление в 1776 г. в тексте Декларации прав Вирджинии (США) как «право стремления к счастью и безопасности». На волне философско-правового осмысления безопасности и борьбы за права человека и гражданина в период буржуазно-демократических революций XVII–XVIII вв. были впервые приняты такие нормативно-правовые акты, как Английский Билль о правах, Американская Декларация независимости, Французская Декларация прав человека и гражданина. С этих основополагающих документов безопасность стала рассматриваться как необходимое благо, основа мира и благосостояния государства.

Стоит обратиться к истории изучения безопасности как явления в отечественной литературе. Изначально в научной литературе безопасность рассматривалась с позиции сохранения и обеспечения стабильности государственной (политической) власти. Затем добавилось понимание безопасности как защиты суверенитета СССР от внутренних и преимущественно от внешних угроз. Под внутренними угрозами понималась борьба с инакомыслием и преступностью, что в целом было направлено на сохранение безопасности государства. Безопасность граждан обеспечивалась органами внутренних дел, но их деятельность была направлена на поддержание примата интересов государства. В сложившейся ситуации не могла в полном объеме обеспечиваться безопасность личности. В период перестройки происходит переосмысление понимания «безопасности», наряду с государственной (политической) безопасностью выделяются другие ее виды, такие как экономическая, экологическая и др. С распадом СССР во главу угла были выдвинуты демократические и правовые ценности, произошел поворот в сторону интересов человека и гражданина. В литературе начали появляться публикации о безопасности личности, про-

водиться конференции и круглые столы по связанным с ней вопросам. Было выработано понимание того, что в основу законодательной политики государства должно быть положено обеспечение интересов и безопасности человека. Конституция Республики Беларусь на законодательном уровне закрепила приоритет защиты человека и гражданина, тем самым, избрав за основу либеральную концепцию безопасности. Таким образом, произошла смена господствующей парадигмы социальной безопасности в СССР на концепцию безопасности личности. Увы, но данные изменения носят более декларативный характер, нежели реальный. Несмотря на то, что безопасность личности, безусловно, получила законодательное закрепление, реальных изменений в сторону действенной правовой защиты, отвечающей требованиям сегодняшнего дня, не отмечается. Применительно к правовым реалиям стоит отметить, что «длительное время отечественные и зарубежные юристы рассматривали понятие личной безопасности статично как конституционный контроль за соблюдением прав и свобод человека, социально одобряемых интересов. В настоящее время такой подход считается ограниченным, поскольку концепция прав человека является динамической, то есть все время совершенствуется». Действительно, нельзя сводить безопасность личности только к состоянию или только к механизму поддержания. Нормы права, в основном, направлены на охрану жизнедеятельности человека и гражданина, однако существует проблема – всегда ли механизм правового регулирования, да и нормы права в целом, содержащиеся в нормативно-правовых источниках, отвечают требованиям изменяющейся действительности, объективно направлены на защиту личности.

Право на безопасность прямо не закреплено в Конституции, но оно косвенно вытекает из статей о правах и свободах человека и гражданина. Основной закон гарантирует человеку и гражданину права, в соответствии с которыми должны обеспечиваться минимальные условия безопасности. Конституция отражает различные характеристики состояния безопасности участников (субъектов) конституционно-правовых и иных отношений в обществе и государстве.

Вместе с тем вопросы безопасности хоть и приковывают внимание ученых и практиков, но она продолжает оставаться малоизученной правовой категорией, в особенности такой ее вид, как правовая безопасность личности. Сегодня в правовой литературе существует многообразие взглядов на понятие безопасности. На наш взгляд, следует привести некоторые трактовки понимания «безопасности». Тер-Акопов А.А. считает, что «определение безопасности должно охватывать как защиту нормального состояния объекта от воздействия факторов, угрожающих жизненно важным интересам, так и восстановление такого состояния». В таком понимании безопасность можно рассматривать как комплекс, сочетающий в себе меры защиты и восстановления. Галузин А.Ф. определяет фактическую правовую безопасность как «режим максимальной свободы элементов правовой системы от правовых и юридических опасностей в обеспечении видов правовой безопасности личности, общества, государства: состояния правомерного осуществления, охраны, защиты человеком, обществом, государством прав, свобод, интересов и противодействия угрожающим им опасностям в различных сферах жизнедеятельности».

Фомин А.А. полагает, что «юридическая безопасность в качестве особой разновидности социальной безопасности может рассматриваться как состояние правовой защищенности (обеспеченности, гарантированности) жизненно важных интересов субъектов права в связи с вступлением их в сферу правовых отношений, способность юридическими средствами противостоять внешним и внутренним угрозам объективного либо субъективного характера».

Вместе с тем нельзя сводить правовую безопасность личности к понятию состояния безопасности. Правовая безопасность личности является сложным социально-правовым явлением и включает в себя целую систему по ее обеспечению. В данное понятие необходимо включать не только состояние защищенности личности и законодательный массив, направленный на урегулирование безопасности личности, но и механизм поддержания и обеспечения должного уровня безопасности. Под механизмом поддержания необходимо подразумевать меры и средства, направленные на сохранение безопасного состояния личности, при котором человек получает реальную возможность раскрыть

заложенный в нем потенциал, а именно реализоваться как личность, а также меры и средства, направленные на устранение угроз. На наш взгляд, правовая безопасность личности состоит из двух взаимосвязанных составляющих: 1) состояние защищенности прав, свобод и законных интересов личности; 2) социально-правовая система обеспечения безопасности, облаченная в нормативно-правовой материал, а также механизм обеспечения и поддержания условий безопасности личности от внешних и внутренних угроз в сфере правовых отношений в социуме. Правовая безопасность является основой и необходимым требованием всех других видов безопасности. Трудно представить осуществление и соблюдение любого другого вида безопасности без опоры на правовое регулирование и нормативно-правовой массив, регламентирующий данные правовые отношения. Таким образом, правовая безопасность затрагивает все сферы жизнедеятельности человека, общества и государства, что подчеркивает ее особую значимость для каждого члена общества и государства в целом.

Безопасность – понятие многогранное и сложное, а сама категория «правовая безопасность личности» носит межотраслевой характер. Невозможно говорить о правовой безопасности личности только в рамках какой-то одной отрасли права, так как данное понятие охватывает все без исключения нормы права, направленные на обеспечение прав, свобод и законных интересов человека и гражданина.

## **К ВОПРОСУ О СОВЕРШЕНСТВОВАНИИ АНТИНАРКОТИЧЕСКОГО ЗАКОНОДАТЕЛЬСТВА РЕСПУБЛИКИ БЕЛАРУСЬ**

**Шхамирова Э.Ю.**, студентка 4 курса

(г. Витебск, ВГУ имени П.М. Машерова)

Научный руководитель – Ястреб Д.С., старший преподаватель

Проблема наркотизации населения актуализируется сегодня в мировом масштабе, становясь одной из глобальных проблем современности. Так, по данным, Международной ассоциации по борьбе с наркоманией сегодня в мире насчитывается примерно 180 миллионов наркоманов, из них ежегодно уходят из жизни 250 тыс. человек. В ряде стран число употребляющих наркосодержащие вещества в немедицинских целях колеблется на уровне 5-8 % от населения этих стран. Вместе с тем, по данным ВОЗ, если 7 % населения страны употребляют наркотики, то страна находится на грани кризиса.

Наркомания – это тяжелое заболевание, которое начинается со случайного (или под влиянием, давлением) приема наркотика с последующим формированием вредной привычки систематического его употребления и развитием непреодолимого влечения к постоянному их приему (наркотической зависимости организма человека). Кроме наркотиков серьезную угрозу представляют и отдельные психотропные средства, которые оказывают такое же сильное действие на центральную нервную систему, как и наркотики.

Современные наркотические средства способны сформировать такую зависимость буквально за несколько приемов. Последствия этого заболевания очень опасны, так как происходят грубые нарушения функций внутренних органов, нервной системы и деградации личности.

Наркотические средства, психотропные вещества и их прекурсоры постоянно находятся в законном и незаконном обороте. Их законный оборот осуществляется в таможенном пространстве государства, а также на международном уровне. Незаконный оборот наркотиков возник под действием экономических отношений, постоянно развивающихся в процессе экономической деятельности.

Системный анализ законодательства показывает, что правовую основу противодействия наркоделиктности составляют Закон Республики Беларусь «О наркотических средствах, психотропных веществах и их прекурсорах», Кодекс Республики Беларусь об административных правонарушениях, Уголовный кодекс Республики Беларусь и иные нормативные правовые акты, регулирующие общественные отношения в сфере оборота

наркотических средств, психотропных веществ и их прекурсоров и в области противодействия их обороту.

Антинаркотическое законодательство должно быть комплексным, носить публичный характер и направлено на обеспечение интересов граждан в сфере охраны здоровья и личной безопасности, а также охрана установленного порядка оборота наркотических средств, психотропных веществ и их прекурсоров, регламентирует применение мер государственного принуждения, направленных на пресечение противоправных деяний, должна быть прозрачна для общества и представлять собой совокупность нормативных актов различной юридической силы и отдельных правовых норм различных отраслей права.

Необходимым условием для успешной реализации профилактики наркопреступности является интеграция уголовной и административной ответственности в рамках единой концепции борьбы с наркопреступностью и административной наркоделиктностью. Возможности административно-правового профилактического противодействия незаконному обороту наркотических средств, психотропных веществ и их прекурсоров и злоупотреблению ими не используются из-за отсутствия единого подхода к его применению, недооценки государством его превентивного потенциала. Необходимо выработать целостную концепцию мер административного предупреждения и пресечения распространения наркотических средств, психотропных веществ и их прекурсоров.

Сущность административной ответственности в данной сфере заключается не столько в самом факте прекращения противоправного поведения посредством применения установленных законом разнообразных по своей правовой природе мер административного пресечения, сколько на ориентацию на превентивное предназначение всех институтов административной ответственности в комплексе. В ходе применения будет реализовываться не только функция привлечения виновных к ответственности, но и функция непосредственного пресечения правонарушений и ряд других, в частности функция изъятия наркотических средств, психотропных веществ и их прекурсоров из незаконного оборота, а также установление причин и условий, способствующих совершению правонарушений.

Однако при всей значимости административной юрисдикции она не может существенно влиять на мотивацию противоправного поведения, так как ее механизм включается после совершения административных правонарушений.

Наиболее эффективно административное воздействие на ранней стадии наркотизации личности. Особенно при пресечении первых факторов употребления.

Административная ответственность в сфере оборота наркотических средств, психотропных веществ и их прекурсоров является средством правоохраны его установленного режима и в основном направлено на противодействие незаконному обороту наркотических средств, психотропных веществ и их прекурсоров и злоупотреблению ими посредством установления и реализации всех ее институтов в силу возникающей необходимости реагирования органов государства на совершаемые административные правонарушения.

Эффективность противодействия незаконному обороту наркотических средств, психотропных веществ и их прекурсоров и злоупотреблению ими во многом зависит от совершенствования правового регулирования нормативных оснований административной ответственности.

# СОДЕРЖАНИЕ

ПРЕДИСЛОВИЕ .....	3
<b>ЧАСТЬ I. ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ПРОБЛЕМЫ ВОСПИТАНИЯ И ОБУЧЕНИЯ</b>	
<i>Азаркевич В.В., Лапунов С.В.</i> ОБРАЗЫ ЖИВОТНЫХ В СКАЗКАХ Г.Л. ШАКУЛОВА: СВЯЗЬ С ФОЛЬКЛОРНОЙ ТРАДИЦИЕЙ .....	4
<i>Ананьева А.И.</i> ФОРМИРОВАНИЕ НАЧАЛЬНОГО ДЕТСКОГО ЛЕКСИКОНА .....	6
<i>Андреева А.О.</i> УСЛОВИЯ ЭФФЕКТИВНОГО ПРИМЕНЕНИЯ ЭЛЕКТРОННЫХ СРЕДСТВ ОБУЧЕНИЯ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ .....	8
<i>Астравух Я.А.</i> ФАРМИРОВАНИЕ МАЎЛЕНЧАЙ КУЛЬТУРЫ МАЛОДШИХ ШКОЛЬНИКАЎ СРОДКАМИ БЕЛАРУСКАГА ФАЛЬКЛОРУ .....	11
<i>Астапова И.А.</i> ГИМНАЗИЯ КАК НАУКОГРАД .....	12
<i>Баровец Е., Попкова Е., Унтон Н.</i> НЕКОТОРЫЕ ОСОБЕННОСТИ ОБУЧЕНИЯ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ ГРАМОТЕ .....	15
<i>Берченко Я.В.</i> СИНДРОМ ЭМОЦИОНАЛЬНОГО ВЫГОРАНИЯ У ПЕДАГОГОВ ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДНЕЙ ШКОЛЫ .....	17
<i>Бобрик Е.В.</i> МОДЕЛЬ ФОРМИРОВАНИЯ КУЛЬТУРЫ ПОВЕДЕНИЯ СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ ПОСРЕДСТВОМ НАРОДНОЙ СКАЗКИ .....	20
<i>Брандина К.А.</i> ИНТЕРАКТИВНОЕ ОБУЧЕНИЕ УЧАЩИХСЯ НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЫ .....	23
<i>Брунчукова Н.М.</i> ДУХОВНО-НРАВСТВЕННОЕ ВОСПИТАНИЕ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ В УСЛОВИЯХ ПОЛИКУЛЬТУРНОГО РЕГИОНА .....	25
<i>Вакульчик К.И.</i> РЕАЛИЗАЦИЯ ДИФФЕРЕНЦИРОВАННОГО ПОДХОДА ПРИ ОБУЧЕНИИ ГЕОГРАФИИ В УСЛОВИЯХ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО КОЛЛЕДЖА .....	27
<i>Варзопина Т.С.</i> МОТИВАЦИЯ ВАНДАЛЬНОГО ПОВЕДЕНИЯ МОЛОДЕЖИ .....	29
<i>Веремеюк О.В.</i> ЗАГАДКА КАК СРЕДСТВО ОБОГАЩЕНИЯ СЛОВАРЯ ДЕТЕЙ .....	31
<i>Винокурова А.И.</i> ЭРГО-ДИНАМИЧЕСКАЯ МЕБЕЛЬ КАК СОСТАВЛЯЮЩАЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА .....	34
<i>Волкова В.В.</i> ПРОБЛЕМА ОБУЧЕНИЯ ТЕХНИКЕ ЧТЕНИЯ НА АНГЛИЙСКОМ ЯЗЫКЕ УЧАЩИХСЯ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА .....	37
<i>Гайсамова А.Г., Салитова Ф.Ш.</i> ИЗ ИСТОРИИ СТАНОВЛЕНИЯ ДОШКОЛЬНОГО МУЗЫКАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ КАЗАНСКОГО КРАЯ И РЕСПУБЛИКИ ТАТАРСТАН .....	41
<i>Галдобенко Е.В.</i> ОСОБЕННОСТИ ПОНИМАНИЯ ЭМОЦИОНАЛЬНЫХ СОСТОЯНИЙ МЛАДШИМИ ШКОЛЬНИКАМИ С ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНОЙ НЕДОСТАТОЧНОСТЬЮ .....	43
<i>Гандель А.С.</i> РАЗВИТИЕ СВЯЗНОЙ РЕЧИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ НА ОСНОВЕ ТЕКСТОВ-МОДЕЛЕЙ .....	46
<i>Голубева М.А.</i> ОСОБЕННОСТИ УЧЕБНОЙ МОТИВАЦИИ СТАРШИХ ШКОЛЬНИКОВ С ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНОЙ НЕДОСТАТОЧНОСТЬЮ .....	49
<i>Гречко И.В.</i> ТВОРЧЕСТВО КАК ХАРАКТЕРИСТИКА ИМИДЖА УЧИТЕЛЯ .....	52
<i>Даргель Т.М.</i> СОЗДАНИЕ МОДЕЛИ СЕТЕВОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ В РАМКАХ РЕСПУБЛИКАНСКОГО ИННОВАЦИОННОГО ПРОЕКТА .....	54
<i>Дегалевич О.А.</i> ОЛИМПИАДА КАК СРЕДСТВО ПОВЫШЕНИЯ И РАЗВИТИЯ ИНТЕРЕСА МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ К ИЗУЧЕНИЮ ПРЕДМЕТА «ЧЕЛОВЕК И МИР» .....	56

<i>Дернова Е.В.</i> ВОСПИТАТЕЛЬНЫЙ ПОТЕНЦИАЛ СЕМЬИ .....	58
<i>Евдакименко А.</i> ИЗУЧЕНИЕ ЗООМОРФНОЙ БЕЛЛЕТРИСТИКИ НА УРОКАХ ЛИТЕРАТУРНОГО ЧТЕНИЯ В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ .....	60
<i>Емельянова Е.В.</i> СПОСОБЫ ВЫЯВЛЕНИЯ, ПОДДЕРЖКИ И РАЗВИТИЯ БУДУЩИХ СПЕЦИАЛИСТОВ СРЕДСТВАМИ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА В УСЛОВИЯХ ОТКРЫТЫХ СИСТЕМ ОБРАЗОВАНИЯ .....	61
<i>Ермольчик И.В., Кунтыш М.Ф.</i> ОБ ИСПОЛЬЗОВАНИИ В КОНТЕКСТЕ МЕТОДИКИ СУБЪЕКТИВИЗАЦИИ УПРАЖНЕНИЙ НА ВОССТАНОВЛЕНИЕ СЛОВ В ТЕКСТЕ ПО ИМЕЮЩИМСЯ ОРФОГРАММАМ .....	64
<i>Жавнерко Н.И.</i> ФОРМЫ ПРОСВЕТИТЕЛЬСКОЙ И ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ ВО ВНЕУРОЧНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ УЧАЩИХСЯ В ОБЛАСТИ «ЗЕЛЕННОГО» ПОТРЕБЛЕНИЯ .....	67
<i>Ильина М.В.</i> ИЗУЧЕНИЕ ЭКОЛОГИЧЕСКОЙ ВОСПИТАННОСТИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ .....	69
<i>Калиновская С.А.</i> МЕЖПРЕДМЕТНЫЕ СВЯЗИ ПРИ РАБОТЕ С «ЛЕСНОЙ ГАЗЕТОЙ» В БИАНКИ КАК ПРИРОДОВЕДЧЕСКОЙ ЭНЦИКЛОПЕДИЕЙ .....	72
<i>Кирилюк О.А.</i> ФОРМИРОВАНИЕ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ ПРИ ОБУЧЕНИИ РУССКОМУ ЯЗЫКУ (из опыта работы учителя высшей категории УО «Средняя школа № 22 г. Бреста» Подгорной Оксаны Михайловны) .....	75
<i>Кожановская В.Г.</i> РОЛЬ И МЕСТО ЭЛЕКТРОННЫХ СРЕДСТВ ОБУЧЕНИЯ НА УРОКАХ РУССКОГО ЯЗЫКА И ЛИТЕРАТУРНОГО ЧТЕНИЯ В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ .....	78
<i>Короткина О.П.</i> ФОРМИРОВАНИЕ СИНТАКСИЧЕСКОГО СТРОЯ РЕЧИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ РУССКОМУ ЯЗЫКУ ...	80
<i>Кухаренко Т.С.</i> ФОРМИРОВАНИЕ СПОСОБОВ УСВОЕНИЯ СОЦИАЛЬНОГО ОПЫТА У УЧАЩИХСЯ ВСПОМОГАТЕЛЬНОЙ ШКОЛЫ НА УРОКАХ ПО ППД .....	82
<i>Лазуков С.А.</i> К ПРОБЛЕМЕ ЭФФЕКТИВНОСТИ КОМПЬЮТЕРНЫХ ИННОВАЦИЙ В ОБУЧЕНИИ ШКОЛЬНИКОВ .....	85
<i>Левчук З.К.</i> ПРИМЕНЕНИЕ БЛОКОВ ДЬЕНЕША В ПРОЦЕССЕ МАТЕМАТИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА .....	87
<i>Мартинович Н.Е.</i> РАЗВИТИЕ ТВОРЧЕСКОГО ПОТЕНЦИАЛА СТАРШЕКЛАССНИКОВ ПОСРЕДСТВОМ ТЕАТРАЛЬНОГО ИСКУССТВА .....	89
<i>Михайлова Е.А.</i> ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ УЧАЩИХСЯ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА .....	91
<i>Молокова С.В.</i> НАШЕ НАСЛЕДИЕ: ИЗУЧЕНИЕ ТВОРЧЕСТВА В.А. МАСЛЕННИКОВА .....	94
<i>Морозова А.В.</i> МУЛЬТИМЕДИЙНЫЕ ПРЕЗЕНТАЦИИ КАК ФАКТОР РАЗВИТИЯ ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ АКТИВНОСТИ УЧАЩИХСЯ НА УРОКАХ В НАЧАЛЬНЫХ КЛАССАХ .....	96
<i>Морозова Е.А.</i> РОЛЬ ТЕКСТОВОЙ ЗАДАЧИ В ОБУЧЕНИИ МАТЕМАТИКЕ ...	99
<i>Муминова А.А.</i> ИСПОЛЬЗОВАНИЕ МУЛЬТИМЕДИЙНЫХ ПРЕЗЕНТАЦИЙ НА УРОКАХ «МОЯ РОДИНА – БЕЛАРУСЬ» В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ .....	101
<i>Мусавилов И.У., Салитова Ф.Ш.</i> ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ И ПРОСВЕТИТЕЛЬСКИЙ ПОТЕНЦИАЛ ЭТНИЧЕСКИХ ХУДОЖЕСТВЕННЫХ ТРАДИЦИЙ: НА ПРИМЕРЕ ТАТАРСКОГО НАРОДНОГО ЭПИЧЕСКОГО ТВОРЧЕСТВА .....	103
<i>Науменко Е.В.</i> ПРОФИЛАКТИКА НАРУШЕНИЙ РЕЧИ У ДЕТЕЙ РАННЕГО ВОЗРАСТА .....	106
<i>Обухова О.А.</i> РОЛЬ НАБЛЮДЕНИЙ ЗА ЖИВОТНЫМИ И РАСТЕНИЯМИ ПРИ ИЗУЧЕНИИ РОДНОЙ ПРИРОДЫ МЛАДШИМИ ШКОЛЬНИКАМИ .....	108

<b>Овсяницкая О.С.</b> ОСОБЕННОСТИ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ДИАГНОСТИКИ УРОВНЯ СФОРМИРОВАННОСТИ ГРАЖДАНСКОЙ ПОЗИЦИИ ПОДРОСТКОВ В УСЛОВИЯХ ВОЛОНТЕРСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ .....	111
<b>Папкович О.Д.</b> ПРОБЛЕМА ФУНКЦИОНИРОВАНИЯ СЛОВ-ОБРАЩЕНИЙ В РУССКОЯЗЫЧНОМ ОБЩЕСТВЕ .....	114
<b>Пахомчик А.А.</b> ИССЛЕДОВАНИЕ ОСОБЕННОСТЕЙ ПЕРЕЖИВАНИЯ ОДИНОЧЕСТВА У ПОДРОСТКОВ .....	117
<b>Полякова К.А.</b> СПОСОБЫ ПРЕЗЕНТАЦИИ ГРАММАТИЧЕСКОГО МАТЕРИАЛА ПРИ ФОРМИРОВАНИИ ГРАММАТИЧЕСКИХ НАВЫКОВ У УЧАЩИХСЯ НА НАЧАЛЬНОМ ЭТАПЕ В СРЕДНЕЙ ШКОЛЕ .....	119
<b>Почтарь Е.А.</b> ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ЭСО «КРАСНАЯ КНИГА РЕСПУБЛИКИ БЕЛАРУСЬ» В ФОРМИРОВАНИИ ОСНОВ МИРОПОЗНАНИЯ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ .....	122
<b>Прокофьева А.В.</b> МЕТОД РАЗВИВАЮЩЕГО ДИСКОМФОРТА В РАБОТЕ С ОДАРЕННЫМИ ДЕТЬМИ .....	125
<b>Пуш А.В.</b> ФОРМИРОВАНИЕ ОРФОГРАФИЧЕСКИХ НАВЫКОВ И РАЗВИТИЕ ПРАКТИЧЕСКОЙ ГРАМОТНОСТИ НА УРОКАХ РУССКОГО ЯЗЫКА В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ .....	127
<b>Рыбакова О.Н.</b> ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПОМОЩЬ ПО ПОСТ-ИНТЕРНАТНОЙ АДАПТАЦИИ В УЧРЕЖДЕНИЯХ СРЕДНЕГО СПЕЦИАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ .....	129
<b>Салий Ю.Н.</b> СОДЕРЖАНИЕ ВИТАМИНА С В ЯГОДАХ .....	132
<b>Санько М.М.</b> ІДЭЙНА-МАСТАЦКІЯ АДМЕТНАСЦІ ЛІТАРАТУРНАЙ КАЗКІ М. БАГДАНОВІЧА .....	135
<b>Сахарова М.И.</b> РОЛЬ ЭЛЕКТРОННОГО СПРАВОЧНИКА «ORSHATOURIST» В ИЗУЧЕНИИ СПЕЦКУРСА «ОРШЕВЕДЕНИЕ» И ФОРМИРОВАНИИ НАЦИОНАЛЬНОГО САМОСОЗНАНИЯ УЧАЩИХСЯ .....	136
<b>Седов А.М.</b> ИЗОБРАЗИТЕЛЬНОЕ ИСКУССТВО В ГРАЖДАНСКО-ПАТРИОТИЧЕСКОМ ВОСПИТАНИИ ШКОЛЬНИКОВ .....	139
<b>Сёмуха А.С.</b> РОЛЯ ВУСНА-ПАЭТЫЧНАЙ ТВОРЧАСЦІ Ў ВЫХАВАННІ ВУЧНЯЎ ПАЧАТКОВЫХ КЛАСАЎ .....	140
<b>Симанкова О.А.</b> «БЕЛОРУССКИЕ КАДЕТЫ В ЭМИГРАЦИИ: РЕТРОСПЕКТИВНЫЙ АНАЛИЗ СВОДНОГО КАДЕТСКОГО КОРПУСА НА ТЕРРИТОРИИ СОВРЕМЕННОЙ ЮГОСЛАВИИ 1919–1944 гг.» .....	143
<b>Старовойтова М.С.</b> ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ОБУЧАЮЩИХ ПРОГРАММ НА УРОКАХ МАТЕМАТИКИ В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ .....	145
<b>Столярова М.Г.</b> ПРОБЛЕМЫ ИНТЕРНЕТ-ЗАВИСИМОСТИ В СТУДЕНЧЕСКОЙ СРЕДЕ .....	147
<b>Суханов Е.А.</b> ПРИМЕНЕНИЕ ИНФОРМАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ КАК СПОСОБ ПОВЫШЕНИЯ ЭФФЕКТИВНОСТИ И КАЧЕСТВА ОБРАЗОВАНИЯ В ОБУЧЕНИИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ .....	150
<b>Стефанович И.М.</b> СТИЛЬ СЕМЕЙНОГО ВОСПИТАНИЯ КАК ФАКТОР РАЗВИТИЯ ЛИЧНОСТИ РЕБЕНКА-ДОШКОЛЬНИКА .....	153
<b>Сырбу А.А.</b> ВНЕДРЕНИЕ МОДЕЛИ ОРГАНИЗАЦИИ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ РЕГИОНАЛЬНОГО РЕСУРСНОГО ЦЕНТРА КОМПЛЕКСНОЙ ПОДДЕРЖКИ ОБРАЗОВАНИЯ В ИНТЕРЕСАХ УСТОЙЧИВОГО РАЗВИТИЯ В ПРАКТИКУ УЧРЕЖДЕНИЙ ОБРАЗОВАНИЯ .....	155
<b>Тимофеев Е.С.</b> ОСОБЕННОСТИ РАЗВИТИЯ СТРУКТУРНЫХ КОМПОНЕНТОВ САМОСОЗНАНИЯ СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ (5–6 ЛЕТ) .....	157
<b>Трищенко Ю.М.</b> ПУТИ И СПОСОБЫ ФОРМИРОВАНИЯ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ БУДУЩИХ СПЕЦИАЛИСТОВ ПО СОЦИАЛЬНОЙ РАБОТЕ В УСЛОВИЯХ ВУЗА .....	159

<i>Трофимович Д.И.</i> СОДЕРЖАТЕЛЬНЫЙ АСПЕКТ ФОРМИРОВАНИЯ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ УМЕНИЯ УСТАНОВЛИВАТЬ ПРИЧИННО-СЛЕДСТВЕННЫЕ СВЯЗИ .....	162
<i>Харытонова В.А.</i> РАЗВИТИЕ КУЛЬТУРЫ МОВЫ І МАЎЛЕННЯ ВУЧНЯЎ ПАЧАТКОВЫХ КЛАСАЎ .....	164
<i>Чалей И.Д.</i> РАБОТОСПОСОБНОСТЬ РУКОВОДИТЕЛЯ КАК ФАКТОР ПОВЫШЕНИЯ КАЧЕСТВА УПРАВЛЕНИЯ .....	166
<i>Черкаева Д.М.</i> РОЛЬ ЭМПАТИИ В ФОРМИРОВАНИИ У УЧАЩИХСЯ МОТИВАЦИИ К ОБУЧЕНИЮ .....	170
<i>Шэнь Пэн.</i> СУЩНОСТЬ И СОДЕРЖАНИЕ УМЕНИЯ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ СРАВНИВАТЬ ИЗУЧАЕМЫЕ ПРЕДМЕТЫ И ЯВЛЕНИЯ .....	171

## ЧАСТЬ II. ИСТОРИЯ МУЗЫКИ. ТЕОРИЯ И МЕТОДИКА МУЗЫКАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

<i>Айзенсон Р.Е.</i> МЕБЛИРОВОЧНАЯ МУЗЫКА КАК СТИЛЬ ЖИЗНИ .....	174
<i>Александрова С.А., Козлова Ю.Г.</i> РАЗВИТИЕ МУЗЫКАЛЬНОЙ ПАМЯТИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ НА УРОКАХ МУЗЫКИ .....	176
<i>Александрова Ю.В.</i> ТВОРЧЕСКАЯ АКТИВНОСТЬ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ КАК КАЧЕСТВО ЛИЧНОСТИ .....	178
<i>Андрюшкевич Я.О.</i> МУЗЫКАЛЬНЫЙ ФОЛЬКЛОР НА УРОКАХ МУЗЫКИ ...	179
<i>Ба Жигэфу.</i> ИЗУЧЕНИЕ БЕЛОРУССКОГО ФОЛЬКЛОРА В НАЧАЛЬНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ШКОЛЕ .....	182
<i>Бунто И.В.</i> ВЛИЯНИЕ МУЗЫКИ НА СТАНОВЛЕНИЕ ЛИЧНОСТИ .....	184
<i>Гнездилова М.В., Боровик М.В.</i> РАЗВИТИЕ ВОКАЛЬНО-ХОРОВЫХ НАВЫКОВ НА УРОКЕ МУЗЫКИ .....	187
<i>Грекова А.В.</i> МЕТОДЫ МУЗЫКАЛЬНОГО ВОСПИТАНИЯ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ .....	189
<i>Гун Синь.</i> ПРОГРАММНОСТЬ В КИТАЙСКОЙ ФОРТЕПИАННОЙ МУЗЫКЕ ДЛЯ ДЕТЕЙ .....	192
<i>Жукова Д.В.</i> РОЛЬ МУЗЫКИ В ЭСТЕТИЧЕСКОМ ВОСПИТАНИИ ЧЕЛОВЕКА	193
<i>Жукова О.М.</i> ФЕСТИВАЛЬ КАК АКТУАЛЬНАЯ ФОРМА ПРЕЗЕНТАЦИИ ДЕТСКОГО ТВОРЧЕСТВА .....	195
<i>Жулева А.Я.</i> МУЗЫКА В ДЕТСКОМ ОЗДОРОВИТЕЛЬНОМ ЛАГЕРЕ .....	197
<i>Изофилова Ю.Е.</i> УСЛОВИЯ РАЗВИТИЯ ТВОРЧЕСКОЙ СВОБОДЫ ВОКАЛИСТА .....	198
<i>Кадырова А.С., Салитова Ф.Ш.</i> ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ ОСНОВАТЕЛЕЙ КОМПОЗИТОРСКОЙ ШКОЛЫ ТАТАРСТАНА .....	200
<i>Калист Е.Л.</i> ПРОБЛЕМНОЕ ОБУЧЕНИЕ КАК ФАКТОР РАЗВИТИЯ ЭВРИСТИЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ УЧАЩИХСЯ НА УРОКАХ МУЗЫКИ .....	203
<i>Кущина Е.А.</i> РАЗВИТИЕ ХУДОЖЕСТВЕННО-ОБРАЗНОГО МЫШЛЕНИЯ У ШКОЛЬНИКОВ НА УРОКАХ МУЗЫКИ .....	205
<i>Ли Синьжунь.</i> МУЗЫКАЛЬНЫЕ ИНСТРУМЕНТЫ ИЗ ШЕЛКА И БАМБУКА	208
<i>Ли Линь.</i> РАЗВИТИЕ ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ АКТИВНОСТИ НА УРОКАХ МУЗЫКИ .....	211
<i>Маринич Д.А.</i> СОЗДАНИЕ МУЛЬТИМЕДИЙНОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ КОНЦЕРТНОЙ ПРОГРАММЫ МУЖСКОГО ХОРА .....	212
<i>Орлова И.П., Ван Сюеин.</i> РАЗВИТИЕ ЧУВСТВА РИТМА У СТУДЕНТОВ В ПРОЦЕССЕ МУЗЫКАЛЬНО-РИТМИЧЕСКИХ ЗАНЯТИЙ .....	214
<i>Оруп Т.В., Брехун Н.В.</i> ВЗАИМОСВЯЗЬ ДИСЦИПЛИН «ПРАКТИКУМ ПО МУЗЫКЕ», «ВОКАЛ» И «ДИРИЖИРОВАНИЕ» В ПРОЦЕССЕ ВОСПИТАНИЯ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ МУЗЫКИ .....	217



<i>Писаренко М.Г.</i> ОРГАНИЗАЦИОННЫЕ ОСНОВЫ ФУНКЦИОНИРОВАНИЯ ДЕТСКОГО ВОКАЛЬНОГО КОЛЛЕКТИВА .....	220
<i>Сусед-Виличинская Ю.С.</i> ДЕТСКИЕ ПЕСНИ ВИТЕБСКОГО КОМПОЗИТОРА Я.Е. КОСОЛАПОВА .....	221
<i>Тана.</i> ОСОБЕННОСТИ ПЛАНИРОВАНИЯ УРОКОВ МУЗЫКИ В МЛАДШЕЙ ШКОЛЕ .....	223
<i>У Шугуан.</i> ДРЕВНИЕ КИТАЙСКИЕ МУЗЫКАЛЬНЫЕ ИНСТРУМЕНТЫ .....	225
<i>Цыганкова Е.А.</i> РЕАЛИЗАЦИЯ ТВОРЧЕСКИХ КАЧЕСТВ СТУДЕНТА В ПРОЦЕССЕ СОЗДАНИЯ МУЛЬТИМЕДИЙНОЙ ПРЕЗЕНТАЦИИ .....	228
<i>Чжан Хуэйтун.</i> КИТАЙСКИЕ НАРОДНЫЕ ИНСТРУМЕНТЫ В МУЗЫКАЛЬНОМ ОБРАЗОВАНИИ КИТАЯ .....	230
<i>Чжоу Юе.</i> ХОРОВОЕ ПЕНИЕ КАК СРЕДСТВО ЭМОЦИОНАЛЬНОГО ВОЗДЕЙСТВИЯ .....	232
<i>Шишкина И.В.</i> ХАРАКТЕРИСТИКА МУЗЫКАЛЬНОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ ЗАНЯТИЙ УШУ-ТАОЛУ .....	233
<i>Щербина Н.Г.</i> ЛИЧНОСТНО ОРИЕНТИРОВАННЫЙ ПОДХОД К ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКЕ УЧИТЕЛЯ МУЗЫКИ В УСЛОВИЯХ ВУЗА .....	236
<i>Яцко Е.Ф.</i> ИЗУЧЕНИЕ МУЗЫКАЛЬНОЙ КУЛЬТУРЫ ГОМЕЛЬСКОЙ ОБЛАСТИ В КОНТЕКСТЕ ПРОЕКТНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ .....	239

### **ЧАСТЬ III. ТЕОРИЯ И МЕТОДИКА СПЕЦИАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ**

<i>Агарок А.А.</i> ОРГАНИЗАЦИЯ АДАПТИВНО-ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ ДЛЯ ДЕТЕЙ С РАННИМ ДЕТСКИМ АУТИЗМОМ .....	242
<i>Акулович А.Н.</i> ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ИЗУЧЕНИЯ ПРОБЛЕМЫ ОБЩЕНИЯ У ДЕТЕЙ С ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНОЙ НЕДОСТАТОЧНОСТЬЮ .....	244
<i>Бендикова М.Ю.</i> ЭМОЦИОНАЛЬНОЕ РАЗВИТИЕ ДЕТЕЙ С ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНОЙ НЕДОСТАТОЧНОСТЬЮ .....	246
<i>Волкова А.В.</i> СКЛОННОСТЬ К ОТКЛОНЯЮЩЕМУСЯ ПОВЕДЕНИЮ У НЕСОВЕРШЕННОЛЕТНИХ: ПРИЧИНЫ, ОСОБЕННОСТИ, ТЕНДЕНЦИИ ПРОЯВЛЕНИЯ .....	249
<i>Дворецкая Н.П.</i> ЭКСКУРСИЯ КАК ФОРМА ВНЕКЛАССНОЙ РАБОТЫ НА УРОКАХ ИСТОРИИ ВО ВСПОМОГАТЕЛЬНОЙ ШКОЛЕ .....	251
<i>Дробышевская Ю.П.</i> ЭФФЕКТИВНОСТЬ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ МЕТОДИКИ Н.А. ЗАЙЦЕВА В ИНДИВИДУАЛЬНО-КОРРЕКЦИОННОЙ РАБОТЕ С ДЕТЬМИ ОНР ДЛЯ ФОРМИРОВАНИЯ ПОЛОЖИТЕЛЬНОЙ МОТИВАЦИИ К ОБУЧЕНИЮ .....	255
<i>Дудка А.В.</i> ИССЛЕДОВАНИЕ АКТУАЛЬНОГО УРОВНЯ ГОТОВНОСТИ СТУДЕНТОВ СПЕЦИАЛЬНОСТИ «СОЦИАЛЬНАЯ РАБОТА» К ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ .....	256
<i>Иванова П.К.</i> ОСОБЕННОСТИ РЕЧЕВЫХ РАССТРОЙСТВ У ДЕТЕЙ С РАННИМ ДЕТСКИМ АУТИЗМОМ .....	259
<i>Казакова Е.А.</i> ИСПОЛЬЗОВАНИЕ НЕТРАДИЦИОННЫХ ФОРМ И МЕТОДОВ НА УРОКАХ ИСТОРИИ ВО ВСПОМОГАТЕЛЬНОЙ ШКОЛЕ .....	260
<i>Коновалова Е.А.</i> ИНТЕГРАЦИЯ ДЕТЕЙ-БЕЖЕНЦЕВ В СОВРЕМЕННОМ ОБЩЕСТВЕ .....	263
<i>Лауткина С.В.</i> СИСТЕМА СПЕЦИАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ ВИТЕБСКОЙ ОБЛАСТИ В УСЛОВИЯХ ДЕЙСТВИЯ КОДЕКСА ОБ ОБРАЗОВАНИИ .....	266
<i>Майкова А.Ф.</i> ИСПОЛЬЗОВАНИЕ МУЛЬТИМЕДИЙНЫХ ПРЕЗЕНТАЦИЙ В КОРРЕКЦИОННОЙ РАБОТЕ .....	270
<i>Мандрик А.Л.</i> ОСОБЕННОСТИ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ АДАПТАЦИИ ПЕРВОКЛАССНИКОВ К ШКОЛЕ .....	272

<b>Матуйзо Е.В.</b> ОСОБЕННОСТИ ПАМЯТИ ЛИЦ С ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНОЙ НЕДОСТАТОЧНОСТЬЮ .....	275
<b>Петроченко М.В.</b> СОВЕРШЕНСТВОВАНИЕ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ПОМОЩИ СЕМЬЯМ, ВОСПИТЫВАЮЩИМ ДЕТЕЙ С ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНОЙ НЕДОСТАТОЧНОСТЬЮ .....	277
<b>Плиско Л.С.</b> ИЗУЧЕНИЕ ДЕТЕЙ С ФАКТОРАМИ РИСКА В РЕЧЕВОМ РАЗВИТИИ .....	280
<b>Принц Ю.Ю.</b> ОСОБЕННОСТИ ИГРОВОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ДОШКОЛЬНИКОВ С ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНОЙ НЕДОСТАТОЧНОСТЬЮ .....	282
<b>Приставко Д.Л.</b> ОРГАНИЗАЦИЯ ИГРОВОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ДЕТЕЙ В СПЕЦИАЛЬНОМ ДОШКОЛЬНОМ УЧРЕЖДЕНИИ .....	285
<b>Лауткина С.В., Рулева Ж.А.</b> ВИЗУАЛИЗАЦИЯ КАК ОПОРА ДЛЯ РАЗВИТИЯ РЕЧИ ДЕТЕЙ С ОСОБЕННОСТЯМИ ПСИХОФИЗИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ .....	288
<b>Сташкевич Е.В.</b> ХАРАКТЕРИСТИКА РАЗЛИЧНЫХ СТОРОН ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ ДЕТЕЙ С ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНОЙ НЕДОСТАТОЧНОСТЬЮ .....	291
<b>Ткачева В.А.</b> РОЛЬ РАННЕГО ВЫЯВЛЕНИЯ ПРЕДРАСПОЛОЖЕННОСТИ К ДИСЛЕКСИИ .....	294
<b>Толстик Л.В.</b> ОСОБЕННОСТИ ДВИГАТЕЛЬНОЙ СФЕРЫ ДЕТЕЙ С ДЕТСКИМ ЦЕРЕБРАЛЬНЫМ ПАРАЛИЧОМ .....	296
<b>Черняева А.Ю.</b> СРАВНИТЕЛЬНЫЙ АНАЛИЗ УРОВНЯ ТРЕВОЖНОСТИ ДЕТЕЙ С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ, НАХОДЯЩИХСЯ В РАЗНЫХ УСЛОВИЯХ ОБУЧЕНИЯ И ВОСПИТАНИЯ .....	299
<b>Шиленок О.Г.</b> ОСОБЕННОСТИ ВОСПРИЯТИЯ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНОЙ НЕДОСТАТОЧНОСТЬЮ .....	302
<b>Янусова О.Б.</b> ВОСПИТАНИЕ НРАВСТВЕННЫХ КАЧЕСТВ У ШКОЛЬНИКОВ СТАРШИХ КЛАССОВ С ТЯЖЕЛЫМИ НАРУШЕНИЯМИ РЕЧИ .....	304

#### **ЧАСТЬ IV. СОЦИАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ СОВРЕМЕННОГО ОБЩЕСТВА И ПУТИ ИХ РЕШЕНИЯ**

<b>Бизайнис В.Э., Петров А.П.</b> НЕКОТОРЫЕ АСПЕКТЫ ПРАВОВОЙ ЗАЩИТЫ ДЕТЕЙ .....	306
<b>Бисягин И.С.</b> ТРАНСПЛАНТАЦИЯ ОРГАНОВ ЧЕЛОВЕКА И ЕЕ ЗАКОНОДАТЕЛЬНОЕ РЕГУЛИРОВАНИЕ В РЕСПУБЛИКЕ БЕЛАРУСЬ И ЗАРУБЕЖНЫХ СТРАНАХ .....	309
<b>Борисенко О.Г.</b> К ВОПРОСУ О ПРОБЛЕМЕ РЕГУЛИРОВАНИЯ ЗАКОНОДАТЕЛЬСТВОМ РЕСПУБЛИКИ БЕЛАРУСЬ ПРАВОВОЙ КУЛЬТУРЫ НАСЕЛЕНИЯ: АНАЛИЗ И ПРАКТИКА РЕШЕНИЯ .....	311
<b>Бошукова Ю.А.</b> ВЗАИМНАЯ ОТВЕТСТВЕННОСТЬ ГОСУДАРСТВА И ГРАЖДАНИНА КАК ПРИНЦИП ПРАВОВОГО ГОСУДАРСТВА .....	312
<b>Ивашкевич Е.Ф., Ивашкевич Ю.М.</b> КОНСТИТУЦИОННО-ПРАВОВАЯ ЗАЩИТА СЕМЬИ, МАТЕРИНСТВА И ДЕТСТВА В РЕСПУБЛИКЕ БЕЛАРУСЬ И ЗАРУБЕЖНЫХ СТРАНАХ .....	314
<b>Калина О.Л.</b> СОЗДАНИЕ СПЕЦИАЛИЗИРОВАННОЙ ЮВЕНАЛЬНОЙ АДВОКАТУРЫ КАК ОДИН ИЗ ВАЖНЕЙШИХ ШАГОВ НА ПУТИ СОЗДАНИЯ ИНСТИТУТА ЮВЕНАЛЬНОЙ ЮСТИЦИИ .....	317
<b>Криволап В.А.</b> К ВОПРОСУ О ВВЕДЕНИИ В РЕСПУБЛИКЕ БЕЛАРУСЬ ИНСТИТУТА, УПОЛНОМОЧЕННОГО ПО ЗАЩИТЕ ПРАВ ПРЕДПРИНИМАТЕЛЕЙ .....	320
<b>Ларионов И.А.</b> К ВОПРОСУ ОБ АДМИНИСТРАТИВНО-ПРАВОВЫХ ОСНОВАХ УПРАВЛЕНИЯ ИНОСТРАННЫМИ ДЕЛАМИ В РЕСПУБЛИКЕ БЕЛАРУСЬ .....	322

<b>Матвеева К.О.</b> ПРОБЛЕМА ДОМАШНЕГО НАСИЛИЯ В РЕСПУБЛИКЕ БЕЛАРУСЬ .....	324
<b>Пробейголова А.Н.</b> К ВОПРОСУ О ДИСЦИПЛИНАРНОЙ ОТВЕТСТВЕННОСТИ ОБУЧАЮЩИХСЯ ПО ЗАКОНОДАТЕЛЬСТВУ РЕСПУБЛИКИ БЕЛАРУСЬ .....	326
<b>Пусенков Г.В.</b> К ВОПРОСУ О ПРОФИЛАКТИКЕ АДМИНИСТРАТИВНЫХ ПРАВОНАРУШЕНИЙ .....	330
<b>Слободенюк И.И.</b> ДЕТИ КАК ОБЪЕКТЫ ОРГАНИЗОВАННОЙ ПРЕСТУПНОСТИ: ПУТИ ПРЕДУПРЕЖДЕНИЯ .....	331
<b>Солодкова Е.В.</b> МЕСТНОЕ УПРАВЛЕНИЕ И САМОУПРАВЛЕНИЕ РЕСПУБЛИКИ БЕЛАРУСЬ В СФЕРЕ ОБРАЗОВАНИЯ .....	333
<b>Тумашевич Л.В.</b> ПРИЧИНЫ И УСЛОВИЯ, СПОСОБСТВУЮЩИЕ СОВЕРШЕНИЮ АДМИНИСТРАТИВНЫХ ПРАВОНАРУШЕНИЙ НЕСОВЕРШЕННОЛЕТНИМИ, ИХ ПРЕДУПРЕЖДЕНИЕ И ПРОФИЛАКТИКА .....	335
<b>Шинкарев И.А.</b> АКТУАЛЬНЫЕ ВОПРОСЫ ПРАВОВОЙ БЕЗОПАСНОСТИ ЛИЧНОСТИ РЕСПУБЛИКИ БЕЛАРУСЬ .....	336
<b>Шхамирова Э.Ю.</b> К ВОПРОСУ О СОВЕРШЕНСТВОВАНИИ АНТИНАРКОТИЧЕСКОГО ЗАКОНОДАТЕЛЬСТВА РЕСПУБЛИКИ БЕЛАРУСЬ .....	339

Научное издание

**МИР ДЕТСТВА В СОВРЕМЕННОМ  
ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОСТРАНСТВЕ**

Сборник статей студентов, магистрантов, аспирантов

**ВЫПУСК 5**

Технический редактор

*Г.В. Разбоева*

Компьютерный дизайн

*Т.Е. Сафранкова*

Подписано в печать 20.03.2013. Формат 60x84<sup>1</sup>/<sub>8</sub>. Бумага офсетная.

Усл. печ. л. 40,45. Уч.-изд. л. 31,16. Тираж 50 экз. Заказ 32.

Издатель и полиграфическое исполнение – учреждение образования

«Витебский государственный университет имени П.М. Машерова».

ЛИ № 02330/110 от 30.01.2013.

Отпечатано на ризографе учреждения образования

«Витебский государственный университет имени П.М. Машерова».

210038, г. Витебск, Московский проспект, 33.