

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 7**

*Витебск  
ВГУ имени П.М. Машерова  
2015*

УДК 378.147.88(062)  
ББК 74.480.278я43  
М63

Печатается по решению научно-методического совета учреждения образования «Витебский государственный университет имени П.М. Машерова». Протокол № 2 от 24.12.2014 г.

*Сборник основан в 2009 году*

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

Рецензент:  
заведующий кафедрой социально-педагогической работы  
ВГУ имени П.М. Машерова,  
доктор педагогических наук, профессор *А.П. Орлова*

**Мир детства в современном образовательном пространстве :**  
**М63** сборник статей студентов, магистрантов, аспирантов / Вит. гос. ун-т ;  
редкол.: И.А. Шарапова (отв. ред.) [и др.]. – Витебск : ВГУ имени  
П.М. Машерова, 2015. – Вып. 7. – 304 с.  
ISBN 978-985-517-482-1.

В сборнике представлены статьи студентов, магистрантов, аспирантов, ученых, специалистов образования и педагогов-практиков. 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(062)  
ББК 74.480.278я43

ISBN 978-985-517-482-1

© ВГУ имени П.М. Машерова, 2015

## СОДЕРЖАНИЕ

---

<b>ПРЕДИСЛОВИЕ .....</b>	<b>4</b>
<b>Часть I. ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ПРОБЛЕМЫ ВОСПИТАНИЯ И ОБУЧЕНИЯ .....</b>	<b>5</b>
<b>Часть II. ИСТОРИЯ МУЗЫКИ. ТЕОРИЯ И МЕТОДИКА МУ- ЗЫКАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ .....</b>	<b>131</b>
<b>Часть III. ТЕОРИЯ И МЕТОДИКА СПЕЦИАЛЬНОГО ОБРА- ЗОВАНИЯ .....</b>	<b>167</b>
<b>Часть IV. СОЦИАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ СОВРЕМЕННОГО ОБЩЕСТВА И ПУТИ ИХ РЕШЕНИЯ .....</b>	<b>257</b>

## ПРЕДИСЛОВИЕ

---

*Памяти профессора  
Веры Михайловны Минаевой посвящается ...*

Содержание рукописи сборника «Мир детства в современном образовательном пространстве» (выпуск 7) составили материалы студентов, магистрантов, аспирантов, ученых высших учебных заведений, а также практикующих специалистов Республики Беларусь, Российской Федерации, Республики Казахстан, полученные в результате теоретических и эмпирических исследований.

Структура сборника представлена четырьмя частями. Первая часть «Психолого-педагогические проблемы воспитания и обучения» включает материалы, затрагивающие философские, исторические основы образования; вопросы разработки методик и программно-методического обеспечения обучения детей дошкольного возраста; использования передовых идей и инновационных подходов в практической деятельности начального образования, профессиональной компетентности и др.

Вторая часть сборника статей посвящена истории музыки, теории и методике музыкального образования. Представлены работы, посвященные проблемам социально-личностного развития младших школьников в процессе певческой деятельности, обогащения музыкальной культуры детей дошкольного возраста, особенностям обучения пению учащихся без музыкальной подготовки, использованию музыкотерапии в работе с детьми с ОПФР.

Третья часть «Теория и методика специального образования» представлена работами, затрагивающими вопросы организации помощи детям с особыми образовательными запросами; посвященными проблемам развития речекоммуникативной компетенции детей с тяжелыми нарушениями речи, раскрывающими специфику коррекционной работы с детьми с нарушениями слуха, зрения, трудностями в обучении, интеллектуальной недостаточностью, с расстройствами аутистического спектра, с тяжелыми множественными нарушениями. Решение обозначенных проблем имеет существенное значение для разработки основных содержательных линий социального и личностного развития детей с особыми образовательными запросами, обоснования направлений и содержания коррекционно-педагогической деятельности и разработки программно-методического обеспечения специального образования.

Четвертая часть «Социальные проблемы современного общества и пути их решения» содержит материалы по вопросам психолого-педагогической и социально-педагогической поддержки детей. Авторы обращаются к проблемам социально-правовой компетентности родителей и детей, воспитания единственного ребенка в семье, профилактики физического насилия над детьми в семье, киберзависимости в молодежной среде, профилактики виктимного поведения среди подростков, подросткового вандализма, пивного алкоголизма в подростковой среде и др.

Содержание работ седьмого выпуска представляет интерес для студентов, магистрантов, аспирантов высших педагогических учебных заведений, специалистов образования и педагогов-практиков. Социально-экономическая значимость данных материалов определяется направленностью на повышение качества образования.

# ЧАСТЬ I. ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ПРОБЛЕМЫ ВОСПИТАНИЯ И ОБУЧЕНИЯ

---

## К ВОПРОСУ РАЗВИТИЯ ДВИГАТЕЛЬНОЙ АКТИВНОСТИ СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ

**Абрамов Н.Н., студент 4 курса**

(г. Елец, ФГБОУ ВПО «Елецкий государственный университет имени И.А. Бунина»)  
Научный руководитель – Гамова С.Н., канд. пед. наук, доцент

В условиях социально-экономических и политических преобразований современной России особое значение приобретают вопросы укрепления физического и духовного здоровья человека, формирования здорового образа жизни.

В послании Президента РФ В.В. Путина Федеральному Собранию Российской Федерации (12 декабря 2012 года) подчеркивается, что «...важным направлением является развитие физической культуры и спорта, именно в младшем дошкольном возрасте на всю жизнь закладываются привычки и интересы, и их нужно сформировать» [13].

Дошкольный возраст считается наиболее важным для физического, психического и умственного развития ребенка. В этот период у детей закладываются основы здоровья, формируются двигательные навыки, создаются предпосылки разностороннего развития личности. Поэтому основная задача физкультурно-оздоровительной работы в ДОУ заключается в том, чтобы способствовать укреплению здоровья, совершенствованию физического развития дошкольника.

Проблемой изучения двигательной активности детей занимались Л.В. Абдульманова, Л.А. Абросимова, М.Н. Алиев, Н.И. Бочарова, Ю.Ф. Змановский, Н.Т. Лебедева, Г.П. Лескова, Т.И. Осокина, С.Д. Поляков, М.А. Рунова, Э.Я. Степаненкова, Д.В. Хухлаева, В.А. Шишкина, Г.П. Юрко и др.

Понятие «двигательная активность» (ДА) включает в себя сумму движений, выполняемых человеком в процессе его жизнедеятельности.

М.Н. Кузнецова, И.Д. Маханева и др. указывают на то, что растущий организм особенно нуждается в мышечной деятельности, поэтому недостаточная двигательная активность приводит к развитию целого ряда заболеваний [3].

С.С. Бычкова, И.И. Мастюкова, С.Н. Попов и др. отмечают, что дозированные физические нагрузки обладают общетонизирующим воздействием на растущий организм, что приводит к стимуляции деятельности жизненно важных систем и улучшению показателей физической подготовленности [10].

Анализ психолого-педагогической литературы показал, что двигательная активность рассматривается как:

- неотъемлемый и сложный комплекс поведения человека, зависящий от биологических и внешних факторов (А.Г. Щедрина) [1];
- естественная основа накопления резервов здоровья человека (Ю.Н. Вавилов, Н.А. Фомин) [12];
- решающий фактор, определяющий морфологическое и функциональное развитие двигательного анализатора (А.А. Маркосян) [4];
- совокупность произвольно регулируемых движений, имеющих условно-рефлекторную основу, выражающихся в стремлении к поддержанию жизненного равновесия организма ребенка с окружающим миром, проявляющихся в двигательных

умениях и физических качествах, обусловлена, как генетически, так и привитыми потребностями и мотивами (Ю.М. Исаенко) [5];

- основа индивидуального развития и жизнеобеспечения организма ребенка, именно она оказывает воздействие на рост и развитие нервно-психического состояния, функциональные возможности и работоспособность ребенка (И.А. Аршавский, Э.Я. Степаненкова) [2;11];

- главное проявление жизни, естественное стремление к физическому и психическому совершенствованию (Т.И. Осокина, Е.А. Тимофеева) [1];

- кинетический фактор, определяющий развитие организма и нервной системы наряду с генетическим и сенсорным факторами (Н.А. Бернштейн, Г. Шеперд) [3];

- удовлетворение собственных побуждений ребенка, внутренней необходимости в виде инстинкта «радость движения» (Ю.Ф. Змановский) [6].

Двигательная активность принадлежит к числу основных факторов, определяющих уровень обменных процессов организма и состояние его костной, мышечной и сердечно-сосудистой системы. Она связана тесно с тремя аспектами здоровья: физическим, психическим и социальным и в течение жизни человека играет разную роль.

Потребность организма в двигательной активности индивидуальна и зависит от многих физиологических, социально-экономических и культурных факторов. Уровень потребности в двигательной активности в значительной мере обуславливается наследственными и генетическими признаками.

Для нормального развития и функционирования организма сохранения здоровья необходим определенный уровень физической активности. Этот диапазон имеет минимальный, оптимальный уровни двигательной активности и максимальный. Минимальный уровень позволяет поддерживать нормальное функциональное состояние организма. При оптимальном достигается наиболее высокий уровень функциональных возможностей и жизнедеятельности организма; максимальные границы отделяют чрезмерные нагрузки, которые могут привести к переутомлению, резкому снижению работоспособности.

Т.И. Осокина, Е.А. Тимофеева отмечают, что «от систематической работы мышцы увеличиваются в объеме, становятся крепче и в то же время не утрачивают характерную для детского возраста эластичность. Усиленная деятельность мышечной массы тела, вес которой в дошкольном возрасте составляет 22–24% общего веса, вызывает и усиленное функционирование всех органов и систем организма, так как требует обильного питания (кровоснабжения) и стимулирует обменные процессы. Чем лучше снабжается мышца кровью, тем выше ее работоспособность» [1].

В.А. Шишкина подчеркивает чрезвычайно важную роль движений для развития психики и интеллекта. «От работающих мышц импульсы постоянно поступают в мозг, стимулируя центральную нервную систему и тем самым, способствуя ее развитию. Чем более тонкие движения приходится осуществлять ребенку и чем более высокого уровня координации движений достигает он, тем успешнее идет процесс его психического развития. Двигательная активность ребенка не только способствует развитию мышечной силы как таковой, но и увеличивает энергетические резервы организма» [8, с.5].

Н.А. Агаджанян, Л.Н. Волошина, Л. Д. Глазырина, Н.Н. Ефименко, М.А. Рунова, Т.И. Осокина, Г.П. Юрко и др. отмечают, что оптимальный для каждого ребенка или отдельных групп детей уровень двигательной активности способствует укреплению здоровья, развитию физических качеств, повышению уровня интеллектуальной активности, развитию личности в целом. Двигательная активность стимулирует дошкольников к социальному взаимодействию, повышает их социальный статус, развивает коммуникации и психические процессы [5].

М.А. Рунова указывает, что нормирование физических нагрузок должно быть направлено на достижение оптимального состояния организма ребенка в данный момент и в то же время, иметь тренирующее, «развивающее» воздействие. При этом важно учитывать не только на достигнутый уровень ребенка, но и зону ближайшего развития [9].

Л.В. Карманова, М.А. Рунова, В.Г. Фролов, В.А. Шишкина и др. считают, что уровень двигательной активности и физиологическая потребность организма в движении определяется не только возрастом, но и степенью самостоятельности ребенка, индивидуально-типологическими особенностями центральной нервной системы, состоянием здоровья.

Исследования О.Г. Аракелян, Ю.Ю. Рауцкис, Д.Н. Селиверстова и др. показали, что увеличение объема и интенсивности двигательной активности в режиме дня способствует совершенствованию деятельности основных физиологических систем организма (нервной, сердечно-сосудистой, дыхательной), физическому и нервно-психическому развитию, развитию моторики.

По мнению М.Н. Кузнецовой, интенсивная двигательная активность способствует лучшему физическому развитию, а лучшее физическое развитие, в свою очередь, стимулирует двигательную активность и нервно-психическое развитие [7].

Таким образом, обобщая все вышесказанное, можно отметить двигательную активность как биологическую потребность организма, от степени удовлетворения, которой зависит здоровье детей, их физическое и общее развитие. Для осуществления оптимальной двигательной активности детей необходимо правильно и грамотно организовать двигательный режим, цель которого состоит в том, чтобы удовлетворять естественную биологическую потребность дошкольников в движении, добиваться повышения уровня здоровья, обеспечивать овладение двигательными умениями и навыками. Следовательно, оптимальная двигательная активность должна считаться важнейшим показателем двигательного развития дошкольника.

#### Список цитированных источников

1. Абдульманова, Л.В. Педагогические основы развития самостоятельной двигательной активности детей старшего дошкольного возраста: автореф. дис. канд. пед. наук / Л.В. Абдульманова. - Ростов-на-Дону, 1996. – 26 с.
2. Аршавский, И.А. Ваш малыш может не болеть / И.А. Аршавский. - М., 1990.
3. Белоножко, С.И. Повышение двигательного статуса дошкольников в процессе внедрения здоровьесберегающих технологий / С.И. Белоножко.– Брянск, 2012.
4. Демидова, Е.В. Организация самостоятельной двигательной активности детей / Е.В. Демидова // Дошкольное воспитание. – 2004. – №1. – С. 28-32.
5. Исаенко, Ю.М. Педагогическое обеспечение двигательной активности детей 3-4 лет в условиях дошкольного образования: автореферат дис. канд. пед. наук / Ю.М. Исаенко. – Белгород, 2012. – 25 с.
6. Змановский, Ю.Ф. Оздоровительно-профилактический комплекс в дошкольном учреждении / Ю.Ф. Змановский, М.Н. Кузнецова, Н.В. Баранов // Дошкольное воспитание. – 1991. - №10. – С.8.
7. Кузнецова, М.Н. Система комплексных мероприятий по оздоровлению детей дошкольных образовательных учреждений / М.Н. Кузнецова. – М., 2003.
8. Машенко, М.В. Физическая культура дошкольника / М.В. Машенко, В.А. Шишкина. - Минск, 2000.
9. Рунова, М.А. Двигательная активность ребёнка в детском саду / М.А. Рунова. – М., 2004.
10. Смурова, Т.С. Двигательная активность в жизнедеятельности детей / Т.С. Смурова // Теория и практика физической культуры. – 2007. – №6. – С. 24.
11. Степаненкова, Э.Я. Теория и методика физического воспитания и развития ребенка / Э.Я. Степаненкова. – М., 2010.
12. Фомин, Н.А. Физиологические основы двигательной активности / Н.А. Фомин, Ю.Н. Вавилов. – М., 1991.
13. <http://www.kremlin.ru/news/17118> Послание Президента РФ Федеральному Собранию от 12.12.2012.

## ДИДАКТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ПОСТРОЕНИЯ МЕЖПРЕДМЕТНЫХ ЗАДАНИЙ ЭКОЛОГИЧЕСКОГО СОДЕРЖАНИЯ

Алексеева Я.Э., студентка 4 курса

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

Научный руководитель – Данилевич Т.А., преподаватель

**Введение.** Проблема воспитания ответственного отношения к окружающей природной среде все больше привлекает внимание учителей начальных классов и ученых-методистов. В чем сущность экологического образования и воспитания? Какие экологические понятия доступны для восприятия младших школьников? Каковы особенности воспитания бережного отношения к природе как одного из элементов экологической культуры школьника? При каких методических условиях она может дать наибольший педагогический эффект? Далеко не на все вопросы можно сегодня дать четкий и исчерпывающий эффект. В программах начальной школы заметно усилен аспект образования младших школьников в области охраны окружающей среды, что нацеливает учителей, методистов, ученых на поиски путей и методов совершенствования этой стороны образования.

Актуальность данной темы заключается в том, что межпредметный подход в обучении, как общедидактический принцип, направлен на преодоление такого недостатка в образовании, как разрозненность знаний, формируемых в процессе изучения детьми школьных дисциплин. Экологическое образование, по мнению ученых, как раз и создает реальные возможности для осуществления межпредметного подхода к обучению и воспитанию учащихся [2, с. 97].

В связи с этим цель исследования – изучение дидактических основ построения межпредметных заданий в начальной школе. Объект исследования – межпредметные задания экологического содержания. Предмет исследования – использование межпредметных заданий экологического содержания на уроках в начальной школе.

**Материалы и методы.** В исследовании применялся комплекс методов – анализ результатов исследований, научных публикаций, отражающих состояние проблемы формирования экологической культуры младших школьников, обобщение многолетнего опыта работы учителей школ г. Орши, беседа, наблюдение, моделирование экологических заданий, систематизация.

**Результаты и их обсуждение.** В формировании ответственного отношения личности к природе следует исходить, прежде всего, из общих принципов воспитания и обучения ребенка, наполняя их соответствующим эколого-образовательным содержанием. Среди множества общепедагогических принципов важную роль играет принцип междисциплинарности в экологическом образовании, который представляет собой вариант педагогической модификации и практической реализации идей системного подхода и направлен на согласованное изучение тех или иных экологических проблем в содержании и средствами различных учебных предметов [1, с. 90-91].

В поисках действенных форм и методов осуществления экологического образования младших школьников на межпредметной основе нами были разработаны учебные задания для учащихся 1-3 классов. Первая группа заданий соответствует периоду обучения в 1-2 классах, вторая – обучению в 3 классе и основывается на материале курса «Человек и мир». Все задания интегрируются вокруг стержневой идеи «природа – человек – общество» Именно эта идея логически связывает задания предмета «Человек и мир» с учебными заданиями по другим предметам начальной школы: чтению, труду, математике, музыке и т.д.

Экологические знания учащихся объединяются или группируются вокруг ведущих идей, например: «природа – единое целое», «человек – часть живой природы»,



«окружающая природная среда зависит от хозяйственной деятельности человека и общества» и ряда других.

В основе каждого учебного задания лежит одна или несколько ведущих идей, независимо от того, на уроках какого предмета или в ходе какой внеурочной работы это задание выполняется учащимися. Ведущая идея помогает учителю определить учебно-воспитательные задачи каждого задания, выявить системообразующие связи его с другими заданиями. Например, при разработке учебных заданий к теме «Домашние животные» (1 класс) ряд заданий объединялись идеей использования человеком животного мира и его охраны. Вот эти задания:

1. Выполняется на уроке «Человек и мир». В рабочей тетради даны рисунки с изображением кошки, собаки, коровы и их жилищ. Ученики должны назвать, какие животные изображены на рисунке, как называются их жилища, и провести стрелки-указатели от животного к его жилищу.

2. Выполняется на уроке чтения. Дети рассматривают таблицы, где нарисована упряжка собак с нартой, собака-поводырь, собака с пограничником, пожарником, водоплазом и др. Дети составляют устный рассказ по одному из сюжетов. Проводится беседа на тему «Собака – друг человека».

3. Выполняется на уроке математики. Учащимся предлагается решить задачу: «Школьники для колхоза вырастили 10 уток и 15 гусей. Сколько домашней птицы вырастили школьники для колхоза?» Можно использовать задание в стихах.

4. Выполняется на уроке русского языка. Дети рассматривают рисунки домашних животных и отгадывают предложенные учителем загадки.

Среди двора стоит копна,  
Спереди вилы, а сзади метла.  
По горам, по долам  
Ходит шуба да кафтан.  
Красные лапы, длинная шея,  
Щиплет за пятки, беги без оглядки.  
Не ездок, а со шпорами,  
Не сторож, а всех будит.

Учитель предлагает написать под соответствующим рисунком отгадки (корова, овца, гусь, петух) и ответить на вопросы: как человек использует этих животных в своем хозяйстве? Как он о них заботится?

5. Выполняется на уроке музыки. Учащиеся разучивают песню «Кот Васька» (муз. Г. Лобачева). После беседы о музыкальных особенностях песни учитель ставит такие вопросы: о каком домашнем животном говорится в песне? Опишите его внешний вид словами из песни. Что помогает коту Ваське удачно охотиться на мышей? Ответьте на этот вопрос словами песни.

В содержание учебных заданий мы включаем также вопросы, которые помогают учащимся увидеть ценность природы для общества и человека: красоту, богатство ее кладовых, используемых человеком и вместе с тем незащищенность перед ним, чрезвычайную ранимость. Дети узнают, какова роль растений и животных в природе, а также для жизни и здоровья человека. В результате учащиеся приходят к выводу, что необходимо рационально использовать ресурсы природы и постоянно восполнять их.

При составлении заданий мы опирались на результаты исследований современных психологов, изучающих особенности эмоциональной сферы младших школьников. Учитывалась впечатлительность детей, их импульсивность, склонность к сопереживанию и др. [2, с. 115]. Содержание заданий таково, что они помогают учителю поддерживать эмоциональный тонус уроков, не снижая при этом направленного интереса к изучаемому материалу. Так, например, при изучении раздела «Растения и человек» (2 класс), наряду с другими были предложены учащимся такие задания:

1. На уроках «Человек и мир». Проведите наблюдения за осенними явлениями в неживой и живой природе и заносите их постепенно в Дневник наблюдений.

2. Выполняется на уроке чтения. Учащимся предлагается прослушать стихотворение П.Комарова «Сборщик желудей»:

Собрав немалое количество  
Золотистых желудей,  
Парнишка утром шел в лесничество  
С корзиной полною своей.  
Не знал он, путь привычный делая,  
Чем труд его прекрасен был:  
В своей корзине рощу целую  
Парнишка утром приносил.

В беседе ученики отвечают на вопросы учителя: зачем мальчик собрал такое большое количество желудей? Почему поэт пишет, что он нес в своей корзине «рощу целую»? какую пользу природе и человеку принесет его работа? Как вы понимаете слова «труд его прекрасен был»? можно ли этого мальчика назвать другом природы?

3. Выполняется на уроке русского языка. Ребятам предлагается прочитать начало рассказа одного мальчика и на свободных строчках написать, чтобы сделал каждый из них, если бы оказался на его месте. «Однажды утром я вышел из своего дома и вдруг увидел, что какой-то незнакомый мальчик ломает ветки нашей любимой сирени. Тогда я...».

4. Выполняется на уроке чтения. Учащиеся рассматривают два рисунка. На одном мальчик (Вася) скачет на воображаемой лошади и «саблей» срубает молодое дерево, а на следующем рисунке другой мальчик (Петя) «бинтует» сломанное дерево и привязывает его к опоре. Затем ученикам предлагается составить устный рассказ с помощью опорных вопросов: что делал Вася во дворе? Как он поступил, когда увидел на своем пути молоденькое дерево? Как вы относитесь к его поступку? Что сделал проходящий мимо Петя? Чей поступок вам понравился? Как вы поступили бы сами?

5. Выполняется на уроке изобразительного искусства. Дети рисуют картину «Осень», раскрашивают ее такими красками, какие они наблюдали в природе во время экскурсии. В беседе говорят о красоте осеннего пейзажа, особенностях осенних изменений в природе.

Как видно из содержания этих заданий, при их выполнении учащиеся работают над проблемой поведения человека в природе. При этом дети не только выражают свое отношение к поступку другого, но и намечают свою линию поведения в окружающей его природной среде. Это в значительной степени способствует развитию у учащихся оценочных суждений, способности их к анализу позитивных и негативных сторон деятельности человека в природе.

Многие задания направлены на формирование знаний об объектах и явлениях природы, на выявление взаимосвязей между ними, между природой и человеком.

Введена в задание работа над простым по содержанию, доступным младшему школьнику материалом, например, стихотворением Б. Заходера «Про всех на свете», где поэт до удивления просто раскрывает взаимосвязь и взаимозависимость всего живого на Земле. Подобные стихотворения использовались в заданиях, носящих обобщающий характер.

Значительная часть заданий направлена на организацию практической деятельности учащихся в учебной и внеклассной работе. Приведем для примера несколько заданий.

Задание. Дома с помощью родителей, старших сестер и братьев изготовьте простые кормушки для птиц. Рассмотрите рисунки, они вам помогут. Развесьте кормушки на балконах, лоджиях, за окнами. Насыпайте туда ежедневно крошки хлеба, зерно, семена, собранные осенью в природе.

**Задание.** Ознакомьтесь с цветниками вокруг своего дома, школы. Вместе с ребятами проведите следующие работы: удалите все сорняки, разрыхлите почву; если давно нет дождей – полейте; по мере созревания собирайте семена.

В серии заданий, носящих практический характер, реализован один из основополагающих принципов экологического образования – взаимосвязь глобального, национального и краеведческого подхода. Так, от общих проблем охраны растений на планете (рассказ о Красной книге растений) сделан переход к выполнению заданий, раскрывающих проблему в государственном масштабе, и заданий, имеющих сугубо краеведческое содержание.

В рабочих тетрадях по предмету «Человек и мир» даны задания, отличающиеся между собой по внутренней структуре, по методике и сложности выполнения. Задания можно объединить в группы по следующим признакам: 1) по логике изучения материала (задания индуктивные и дедуктивные); 2) по объему и сложности содержащегося материала (простые и сложные); 3) по продолжительности выполнения (кратковременные и длительные); 4) по характеру экологической направленности (дают экологические знания, формируют убеждения, умения действовать); 5) по особенностям выполнения (самостоятельно, всем классом, под руководством учителя или опосредованно).

**Заключение.** Таким образом, на приведенных примерах незначительной части заданий, можно убедиться, что смоделированная система межпредметных заданий может обеспечить определенный уровень экологической обученности и воспитанности, который проявляется в экологических знаниях, практических и поведенческих умениях младших школьников.

Вся система межпредметных заданий направлена на достижение главной цели – формирование ответственного отношения к окружающей природной среде уже на начальном этапе обучения школьников.

#### Список цитированных источников

1. Каропа, Г.Н. Экологическое образование школьников: ведущие тенденции и парадигмальные сдвиги / Г.Н. Каропа. – Мн.: НИО, 2001. – 209 с.
2. Экологическое образование школьников / под ред. И.Д. Зверева, И.Т. Суравегиной. – М., 1983.

## ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ФОРМИРОВАНИЯ САМООЦЕНКИ У ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

**Атагюн А.Э., студентка 3 курса**

(г. Барановичи, Барановичский государственный университет)

Научный руководитель – Никашина Г.А., канд. пед. наук, доцент

**Введение.** Современному обществу требуется социально зрелая, творческая, интеллектуально, физически и духовно развитая личность, способная к осознанному саморазвитию. Это выдвигает новые требования к системе образования в целом, а также к дошкольному образованию. Особое значение приобретает формирование оптимальной самооценки у детей дошкольного возраста в условиях образовательного процесса учреждения дошкольного образования.

Роль самооценки в формировании личности, в приобретении ею социального опыта, в нахождении своего места в системе общественных отношений анализировалась в целом ряде исследований. Однако анализ литературы показал, что многие работы посвящены изучению самооценки детей школьного возраста (Л.И. Божович, М.И. Боришевский, М.Л. Гомелаури, А.А. Ершов, Л.М. Запругалова, Я.С. Коломинский, А.П. Копылова, А.И. Липкина, Л.Г. Подоляк, Б.И. Савонько). Самооценка детей дошкольного возраста изучена го-

раздо меньше. Наиболее ранние работы, посвященные исследованию самооценки дошкольников, обнаруживают ее зависимость от оценочного отношения взрослых в регламентированных правилами видах деятельности (Н.Е. Анкудинова, В.А. Горбачева). В большинстве более поздних исследований самооценка ребенка рассматривается в структуре его образа "Я", представляющего собой к концу старшего дошкольного возраста относительно устойчивое образование. Появление к концу дошкольного возраста "собственно осознаваемых" форм самооценки показано в работах Т.А. Репиной, Р.Б. Стеркиной. Они раскрыли связь самооценки с общением детей, показали роль результативной деятельности в качестве детерминанты, повышающей уровень осознанности самооценки. Вместе с тем проблема формирования самооценки у детей дошкольного возраста в условиях физического воспитания остается еще недостаточно изученной. В этой связи особую значимость приобретает исследование процесса формирования оптимальной самооценки у детей старшего дошкольного возраста на физкультурных занятиях.

**Основная часть.** Самооценка, являясь личностным образованием, в своем развитии проходит определенные этапы, характеризующиеся специфическими новообразованиями. Одним из таких новообразований является ее реалистический характер. Познание себя, как и всякое познание, отмечал А.Н. Леонтьев, «начинается с выделения внешних поверхностных свойств, и является результатом сравнения, анализа и обобщения, выделения существенного. На начальных этапах развития самопознания осознается лишь внешняя, видимая сторона собственных действий и поступков. Позднее это преобразуется в осознание глубинных механизмов деятельности и поведения. Постепенно в сферу самопознания вовлекаются эмоции, интересы, стремления, система разнообразных побуждений и т.п. Познавая особенности других людей, свои внешние проявления в деятельности и поведении, отношение к себе других, индивид интерпретирует и соотносит эти отдельные аспекты познания объективного, в результате чего у него и формируется оценка самого себя. Самооценка, таким образом, выступает в качестве своеобразного итога самосознания, отражающего уровень его сформированности на определенном этапе развития личности» [1, с. 132].

В исследованиях М.И. Лисиной обосновано возникновение и развитие у ребенка с первых лет жизни глобального ощущения своей безусловной ценности. Это явление она обозначает как общую самооценку, имеющую абсолютный положительный характер и не зависящую от удач и неудач конкретных действий ребенка [2]. По мнению А.И. Сильвестру завышенная самооценка имеет закономерный характер и вытекает из природы процесса становления самосознания в этом возрасте. Оценивая себя личностными качествами в границах «хороший-плохой», дети ориентированы на общее эмоционально-положительное отношение к себе, на идеальное представление о своем «Я», независимо от реального поведения [3, с. 48]. Постепенно у дошкольника возрастает способность мотивировать самооценку. В 5-6 лет он обосновывает положительные характеристики самого себя с точки зрения наличия каких-либо нравственных качеств. К концу дошкольного возраста в сфере самосознания ребенка происходят закономерные изменения, находящие свое выражение в его относительно объективной оценке своих возможностей и качеств (Е.А. Архипова, Я.Л. Коломинский, Е.А. Панько и др.) [4, с. 210]. Самооценка из общей становится дифференцированной. Ребенок делает выводы о своих достижениях в разных видах деятельности. В результате возникает важное новообразование, в частности, осознание своего «социального Я», того положения, которое дошкольник в данное время занимает. Кроме того, ребенок осознает не только те качества, которые характеризуют его сегодня, но и «потенциальное Я», при этом большинство детей ориентируется на положительный образ себя в будущем [5, с. 86].

Основным противоречием, выступающим в качестве источника и движущей силы развития объективной самооценки, А.В. Петровский называет возникающие в самосо-

знании личности противоречия между её представлениями о себе и воспринимаемой оценкой себя, исходящей от других людей в форме одобрения или поощрения, знаков успеха или неуспеха, которые и выступают в качестве побудителей [4, с. 58]. В этом контексте, на наш взгляд, особую значимость для формирования самооценки у детей дошкольного возраста приобретает подвижная игра, используемая на физкультурных занятиях.

Игровая деятельность выступает как реальная практика отношения к партнеру по игре с точки зрения той или иной роли, которую он выбирает (Д.Б. Эльконин). В процессе смены ролей создается возможность сравнения себя с другими, ребенок может увидеть себя "глазами" других детей, пережить их отношение к себе, усвоить оценку ими себя как партнера по игровому общению. Однако анализ результатов констатирующего этапа исследования показал, что богатые потенциальные возможности, существующие в подвижной игре для развития самооценки ребенка, в полной мере, не реализуются. В результате этого возникает возможность несоответствия между реальной личностью и ее самочувствием – сомнением. На этой основе порождается тенденция к завышенному или заниженному оцениванию себя ребенком как субъекта игровой деятельности.

К наиболее эффективным педагогическим условиям формирования самооценки у детей от 5 до 6 лет на формирующем этапе исследования мы отнесли:

- актуализацию подвижных игр, способствующих формированию адекватной самооценки и организацию предварительной работы перед их проведением на физкультурных занятиях;

- педагогическую поддержку детской двигательной активности в игре с учётом индивидуальных особенностей проявления самооценки у каждого ребёнка;

- создание ситуаций успеха в процессе проведения подвижных игр, способствующих формированию у детей адекватной самооценки. Рассмотрим их сущность.

В физическом воспитании с давних пор подвижные игры широко используются как важнейшее средство разностороннего развития личности ребенка. В старшем дошкольном возрасте происходит качественный скачок в изменении отношения ребёнка к самому себе. Возникает оценка на почве желания получить одобрение взрослого и таким образом сохранить эмоциональное благополучие [5, с. 35]. Складывается самооценка на основе опыта, который ребенок приобретает в результате функционирования своего тела, оценок социального окружения, культурных норм, стереотипов, эталонов физического и двигательного развития. Анализу собственных действий и поступков может способствовать также и двигательная деятельность, которая имеет групповые формы оценки детей, способствующие осознанию способов действий; самостоятельные оценки детей деятельности своих сверстников, самооценка детей, выражающаяся в осознании своей деятельности, ее сильных и слабых сторон [3, с. 127]. В этом случае источником возникновения таких форм оценок является подвижная игра, которая способствует становлению и обогащению опыта взаимодействия и общения детей в условиях её проведения на физкультурных занятиях.

Организация предварительной работы с детьми перед игрой происходит в условиях беседы, раскрывающей сущность победы и поражения. В подвижных играх дети вступают в сложные взаимоотношения, в которых переплетены моменты взаимной поддержки и соревнования. При этом, с одной стороны, ребёнок хочет «быть как все», а с другой – «лучше, чем все». Потребность в признании «быть лучше, чем все» проявляется в желании выиграть. Однако в своём стремлении выиграть дети могут столкнуться с трудностями и неудачами. Это приведёт к разочарованию, вызовет отрицательные эмоции. Поэтому целесообразно провести с дошкольниками несколько бесед на тему «Сегодня – побеждённый, завтра – победитель». Цель таких бесед выражается

в осознании детьми вывода о том, что: «Невозможно победить, не рискуя проиграть!». Кроме этого можно рассказать о некоторых спортсменах и знаменитых людях, которые испытали горечь поражений, прежде чем прославиться, но всё же достигли победы.

Педагогическая поддержка двигательной активности детей в подвижной игре с учётом индивидуальных особенностей проявления самооценки у каждого ребёнка обусловлена тем, что в каждой возрастной группе есть три типа детей, которые по-разному ведут себя во время любой деятельности, в том числе игровой, и соответственно требуют разного подхода. В частности, дети первого типа очень активны, подвижны, склонны к сильному возбуждению. Они быстро принимают любую новую игру и с удовольствием включаются в неё, стремясь взять на себя активную роль. Для таких детей наиболее трудным оказывается выполнение правил, сдерживающих их спонтанную активность, например, дождаться своей очереди, не двигаться до определённого сигнала, уступать главную роль или привлекательный предмет другим. Часто они не обращают внимания на сверстников и заняты демонстрацией собственных возможностей. Поэтому с детьми можно организовать игры, в которых необходимо выполнить достаточно сложные действия либо совершать простые действия, от точности и аккуратности выполнения которых, будет зависеть результат игры. При проведении подвижных игр необходимо показать дошкольникам важность соблюдения правил и постараться сделать так, чтобы они получили удовлетворение от их выполнения.

Дети второго типа более робкие и осторожные. Они не сразу понимают суть игры и не слишком охотно переключаются на новую для них деятельность. Сначала они держатся напряжённо, без интереса наблюдают за действиями сверстников. В этой ситуации ни в коем случае не надо заставлять ребёнка брать на себя активную роль, пока он не будет готов к ней. Наблюдая за игрой и принимая в ней сначала пассивное участие, он постепенно «заражается» от взрослого и сверстников интересом к игре, а через некоторый промежуток времени начинает проявлять инициативу. Особую значимость в этом процессе имеет педагогическая поддержка и одобрение взрослого, выражающаяся в создании ситуаций успеха для каждого ребёнка. Для этих детей необходимо использовать игры с простыми действиями, в которых результат зависит от сосредоточенности, ловкости и внимания. При этом иногда полезно сыграть на самолюбии детей, вызвав сомнение в их силе и ловкости, однако в конце игры не забыть признать ошибочность своих сомнений, похвалив каждого ребёнка за быстроту и точность движений, за смелость.

Дети третьего типа характеризуются как вялые, пассивные. При этом они не могут действовать наравне со сверстниками, так как даже при неоднократном повторении игры дети из-за страха перед своей неумелостью не справляются с заданием. Безусловно, такие дети нуждаются в личном контакте со взрослым, в его внимании, поощрении. Поэтому коллективная подвижная игра с ними не эффективна. Первоначально их необходимо включать в игры с двумя-тремя медлительными детьми, а затем в это игровое сообщество приглашать более активных ровесников. В дальнейшем надо не усложнять содержание игр, а постепенно наращивать их темп. Как правило, у таких детей занижена самооценка и педагогу потребуется больше времени, чтобы ребёнок стал ощущать уверенность в себе.

**Заключение.** Таким образом, самооценка представляет собой оценку личности самой себя, своих возможностей, качеств и места среди других детей и является значимым регулятором поведения. От нее зависят взаимоотношения дошкольника с окружающими, его критичность, требовательность к себе, отношение к успехам и неудачам, а также эффективность его деятельности и дальнейшее развитие личности. Учитывая соревновательные стремления к самоутверждению ребёнка от 5 до 6 лет, желание сохранить хорошие взаимоотношения с другими детьми, улучшить свое положение среди

них, использование вышеперечисленных педагогических условий на физкультурных занятиях способствует развитию волевой сферы ребенка, формированию адекватной самооценки своих действий.

Список цитированных источников:

1. Бернс, Р. Развитие Я-концепции и воспитание. Пер. с англ. / Р. Бернс. – М.: Прогресс, 1986. – 250 с.
2. Доронина, М.А. Роль подвижных игр в развитии детей дошкольного возраста / М.А. Доронина // Дошкольная педагогика. - 2007. - № 4. - С.10-14.
3. Колидзе, Э. А. Личностно-ориентированное физическое развитие ребенка: учеб. Пособие / Э. А. Колидзе. – М.: Московский психолого-социальный институт, 2006. – 464 с.
4. Матвеев, Л. П. Теория и методика физической культуры / Л. П. Матвеев. – М.: Физкультура и спорт, 1991. – 260 с.
5. Сушкова, И. В. Формирование взаимопомощи у детей 5 лет в подвижной игре: Дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01. – М., 1994. – 186 с.

## **ПРОБЛЕМА МОТИВАЦИИ РЕБЕНКА-ДОШКОЛЬНИКА**

**Беликова Е.Л., соискатель 2 курса**

(г. Новосибирск, ФГБОУ ВПО «Новосибирский государственный педагогический университет», Институт детства)

Научный руководитель – Николаева Е.И., доктор биолог. наук, профессор

Мотивация – самый мощный и надежный «двигатель» обучения [1, с. 44].

На сегодняшний день ни одно определение понятия «мотивация» не будет вполне удовлетворительным – в чём-то оно будет неполным, в чем-то небесспорным, с точки зрения различных теорий мотиваций [2, с. 7]. Впервые слово «мотивация» употребил А. Шопенгауэр в статье «Четыре принципа достаточной причины» [3]. Затем этот термин прочно вошёл в психологический обиход для объяснения причин поведения человека и животных.

В настоящее время мотивация как психическое явление трактуется по-разному [4, с. 76]. В одном случае – как совокупность факторов, поддерживающих и направляющих, т. е. определяющих поведение [2], в другом случае – как совокупность мотивов [5], в третьем – как побуждение, вызывающее активность организма и определяющее ее направленность.

Имеется ряд работ, в которых мотивация рассматривается как процесс психической регуляции конкретной деятельности [6], как процесс действия мотива и как механизм, определяющий возникновение, направление и способы осуществления конкретных форм деятельности [7], как совокупная система процессов, отвечающих за побуждение и деятельность [8].

Перечисленные исследования внесли серьезный вклад в изучение мотивации, однако по-прежнему актуальной является проблема возникновения детской мотивации.

Чрезвычайно трудно установить, когда именно у растущего ребенка появляются мотивированные, т.е. сознательные действия.

Развитие детского самосознания до 3-летнего возраста связано с выделением побуждений к выполняемым действиям (желаний), с формулированием ребенком цели своего действия, поступка, с отнесением желаний к самому себе. Как отмечает Л. И. Божович, только начало, за которым ребенок должен научиться действовать не только вопреки внешним, но и внутренним препятствиям, научиться преодолевать свои желания. Пока же он почти целиком зависит от взрослых, его потребности не удовлетворяются им самим. Естественно, это накладывает отпечаток на структуру большинства мо-

тивов малышей. Возникновение потребности, ее осознание и вербализация приводят ребенка не к поиску предмета удовлетворения потребности и пути его достижения, а к обращению к родителям: «Хочу, дай». Поисковая активность в большинстве случаев исключается [9, с. 41].

Мотивационная сфера ребенка 2-3-летнего возраста характеризуется значительной аморфностью, отсутствием устойчивой иерархии потребностей и ценностей, а, следовательно, и мотивов. У него имеются жизненно важные потребности и капризы (необоснованные желания) часто имеют для него одинаковую значимость. Побуждения сменяются во времени, не подчиняясь сознательно-волевому контролю.

Желания в этом возрасте носят ситуативный характер: висящий плод вызывает у ребенка желание съесть его, вид игрушки – поиграть с ней и т.д. По этому поводу С.Л. Рубинштейн писал: «Каждое непосредственно на ребенка воздействующее побуждение имеет в раннем детстве еще очень большую власть над ребенком. Поэтому внутренняя мотивация еще очень неустойчива: при каждой перемене ситуации ребенок может оказаться во власти других побуждений. Неустойчивость мотивации обуславливает известную бессистемность действий» [10, с. 532].

В общем, можно сказать, что в этом возрасте дети в большей мере являются рабами своих желаний, чем сознательными личностями. В силу своей беспомощности они являются рабами и своего окружения. И всё же, уже на третьем году жизни в мотивационный процесс могут включаться мотиваторы из блока «внутреннего фильтра», так как начинает формироваться нравственная сфера ребёнка (он начинает понимать со слов старших, что хорошо, а что плохо, что правильно, а что неправильно, как красиво, а как некрасиво себя вести и т. д., причём эти критерии он принимает «на веру»). Таким образом, его нравственность ориентирована на взрослых, и оценка себя и своих поступков осуществляется с учётом их оценок и мнений. А это означает, что у малыша становится выраженной потребность в сотрудничестве со взрослыми и в получении от них одобрения. В этом возрасте поведение ребенка начинает мотивироваться не только содержанием ситуации, в которой он оказывается, но и отношениями с другими людьми. При этом в общении со взрослыми у него преобладают мотивы сотрудничества (ожидание участия взрослых в его делах). Появляется желание делать все самому («я сам»); а гипертрофированная тенденция к самостоятельности приводит к своеволию детей. Однако они еще не могут организовать свои действия в соответствии с заранее намеченной целью, которую легко утрачивают.

В более старшем дошкольном возрасте ребёнок начинает сдерживаться уже при воображаемом контроле других: образ другого человека помогает ему регулировать свое поведение вследствие предвидения осуждения, наказания. В последующем начинается усвоение этических норм, которые тоже учитываются ребенком при планировании своих поступков. Происходит подавление внутренних побуждений в связи с привлекательностью предметов, а не только выбор одного предмета из многих, как у младших дошкольников. Этот переход хорошо обрисовал Д. Б. Эльконин. Он пишет, что у младшего дошкольника желания носят характер аффекта: не ребенок владеет желаниями, а они владеют им. Он находится во власти желаний так же, как раньше находился во власти притягательных предметов. Старший дошкольник уже может во многих случаях побороть и свои желания. Если у младших и средних дошкольников «внутренний фильтр» используется детьми в процессе мотивации от случая к случаю, то в преддошкольном возрасте он начинает принимать активное участие в процессе принятия решения, что связано с развитием не только нравственной, но и волевой сфер личности. К шести годам у детей отчетливо проявляется способность ставить себя на место другого человека (идентификация) и видеть вещи с его позиции, учитывать не только



свои желания, принимать их в расчет. Появляется чувство долга, регулирующее поведение ребенка в простых ситуациях. Ради достижения желаемой цели старшие дошкольники могут выполнять работу, не вызывающую у них интереса: подметать пол, мыть посуду (чтобы разрешили поиграть, посмотреть кинофильм и т. п.). Это свидетельствует о том, что появляются мотивы, формирующиеся на базе не только желаний («хочу»), но и на базе осознания необходимости («надо») [11, с.137].

К концу дошкольного возраста ребенок начинает оценивать себя с точки зрения усвоенных правил и норм поведения уже постоянно, а не от случая к случаю. Обогащение представлений о самом себе ведет к появлению потребности в уважении, во взаимопонимании с окружающими, в их сопереживании [12, с.78]. Однако осознаваемость мотива остается еще слабой. Очевидно, это связано и с неумением дошкольников, в связи с малым словарным и понятийным запасом, анализировать побудительные причины и вербализовать свои потребности и эти причины, поэтому на данном этапе возрастного развития имеется много непонятых и невербализованных мотиваторов. Вместо них дети указывают на внешние обстоятельства, которые их привлекают или способствуют удовлетворению их потребности.

Из сказанного становится очевидным то, что результаты большинства исследований соответствуют представлению о наличии критических периодов формирования мотивационных установок: выработанная в детстве мотивация к деятельности, позволяет личности эффективно осваивать новые сферы деятельности и новые формы взаимодействия со средой [13, с. 56].

В то же время, уже к концу дошкольного периода детей в экспериментальной ситуации можно разделить на тех, у кого есть внутренняя мотивация к деятельности со взрослым и тех, кто готов сотрудничать либо за то или иное поощрение, либо за наказание. Однако до сих пор нет доказательной базы, способной помочь исследователям определить, какие действия родителей влияют на формирование внутренней мотивации ребенка к деятельности [14, с. 365].

Данные вопросы включают в себя обширный фронт исследований, поэтому, неудивительно, что мотивам и мотивации посвящено большое количество монографий как отечественных, так и зарубежных. Обилие литературы по проблеме мотивации и мотивов сопровождается и многообразием точек зрения на их природу.

#### Список цитированных источников

1. Гиппенрейтер, Ю.Б. Общаться с ребёнком. Как? / Ю.Б. Гиппенрейтер. – М.: АСТ. Астрель, 2001. – С. 44.
2. Мэдсен, К.Б. Современные теории мотивации / К.Б. Мэдсен. – М., 1994. – С. 7.
3. Шопенгауэр, А. Полн. собр. сочинений. В 4-х томах/ А. Шопенгауэр. – М., 1900 -1910.
4. Ильин, Е.П. Мотивация и мотивы / Е. Ильин. — «Мастера психологии». – СПб., 2003. – С. 76.
5. Платонов, К.К. Структура и развитие личности / К.К. Платонов. – М., 1986.
6. Магомед-Эминов, М.Ш. Трансформация личности: новые теории: учеб. пособие / М.Ш. Магомед-Эминов. – М., 1998.
7. Джидарьян, И.А. Эстетическая потребность / И.А. Джидарьян. – М., 1976.
8. Вилюнас, В.К. Психологические механизмы мотивации человека / В.К. Вилюнас. – М., 1990. - С. 211.
9. Божович, Л.И. Проблема развития мотивационной сферы ребёнка / Л.И. Божович // Изучение мотивации поведения детей и подростков. – М., 1972. – С. 41–42.
10. Рубинштейн, С.Л. Основы общей психологии / С.Л. Рубинштейн. – М., 1946. – С. 532.
11. Эльконин, Д.Б. Детская психология / Д.Б. Эльконин. – М., 1960. – С. 137.
12. Лисина, М.И. Проблема онтогенеза общения / М.И. Лисина. – М., 1986. – С.78.
13. Николаева, Е.И.Кнут и пряник. Как использовать поощрения и наказания в воспитании и обучении детей / Е.И. Николаева. - М.: Педагогический университет «1 сентября», 2013. – С.56.
14. Николаева, Е.И. Особенности интеллектуальной деятельности дошкольников с различной внутренней мотивацией / Е.И. Николаева, Б.В. Каменский // Сб. науч. тр. Международной научной конференции «Ананьевские чтения-2009. Современная психология методология, парадигмы, теории». – СПб: Изд-во СПбГУ, 2009. – С. 365.

## АКТИВИЗАЦИЯ ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ ПОСРЕДСТВОМ РАБОТЫ НАД МАТЕМАТИЧЕСКОЙ РАСКРАСКОЙ

Богатырева А.Э., магистр педагогических наук, преподаватель

Щепило М.А., студентка 2 курса

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

**Введение.** В общем объёме знаний, умений и навыков, получаемых учащимися в начальной школе, важное место принадлежит математике. Устойчивый познавательный интерес к сложнейшей из учебных дисциплин формируется различными средствами, одним из которых является *занимательность*, позволяющая вовлечь учащихся в активную мыслительную деятельность, преодолеть трудности в усвоении материала, снять утомляемость и поддержать внимание, и, безусловно, направленная сделать урок богаче, ярче, образнее и эмоциональнее.

Проблему развития познавательного интереса в обучении освещали в своих трудах выдающиеся педагоги прошлого Я.А. Коменский, Ж.Ж. Руссо, А. Дистерверг, К.Д. Ушинский, Л.Н. Толстой, и др. В наши дни тема не перестаёт быть актуальной. Систематически укрепляясь и развиваясь, познавательный интерес становится основой положительного отношения к учению и носит поисковый характер. Под его влиянием у учащихся постоянно возникают вопросы, ответы на которые они ищут сами. При этом поисковая деятельность ученика совершается с увлечением, он испытывает эмоциональный подъём, радость от удачи.

**Основная часть.** Задача учителя состоит не только в обучении ребенка чтению, письму и счету, главное – научить его умению общаться, думать, творить. Иначе говоря, пробудить в нем интерес к познанию. В связи с этим, современный педагог должен найти те пути, методы, приемы и средства, которые способствовали бы созданию положительной эмоциональной окраски в освоении математики младшими школьниками.

Одним из векторов решения данной проблемы является включение в структуру урока математики *занимательного материала*. В толковых словарях русского языка слово «*занимательный*» трактуется несколько неоднозначно: интересный, привлекающий внимание, способный возбудить интерес, удивительный [1, с. 64; 2]. Интегрируя данное понятие с функциональным назначением основной формы обучения, следует отметить, что такой урок призван привлечь и усилить внимание детей, активизировать их мыслительную деятельность, а *занимательность содержания математических заданий* – нести элементы остроумия, игрового настроения, служить основой для проникновения в сознание младших школьников чувства прекрасного в самой математике.

В качестве занимательного материала, как средства обучения, учителями чаще всего используются малые формы фольклора: загадки, поговорки, пословицы, считалки, скороговорки, сказки, включающие в себя математические понятия и задания, по-настоящему для учащихся соответствующего возраста и этапа обучения. Мы, в свою очередь, предлагаем рассмотреть применение одного из занимательных наглядных средств – *математическую раскраску*, поскольку сознательное усвоение детьми различных приемов вычислений обеспечивается за счет использования рационально подобранных средств наглядности и моделирования с их помощью тех операций, которые лежат в основе рассматриваемого приёма.

По определению известного российского лингвиста, автора и редактора современных словарей русского языка Т.Ф. Ефремовой «раскраска – цветной узор, рисунок, расцветка; процесс действия по знач. глаг.: раскрасить» [3]. Российский языковед С.И.

Ожегов характеризует раскраску как «детскую книжку с картинками для раскрашивания (разг.)» [2].

Говоря о раскраске в широком смысле слова, не беря во внимание её математическое содержание, как таковое, выделим основные задачи обучения, решаемые с помощью применения данного занимательного средства:

1) *развивает творческое мышление учащегося.*

Раскраска, как и рисование, стимулирует творческое восприятие окружающего мира, раскрывает воображение и помогает придумывать свои сценарии. Ребенок, занимаясь рисованием, учится принимать решения (какой цвет выбрать, какие цвета лучше сочетаются и т.д.) и создает свое собственное искусство;

2) *стимулирует умственные процессы.*

Учащийся, который постоянно воображает свои собственные миры, может избежать таких проблем как детская депрессия, кроме того он поддерживает умственное здоровье занимаясь интересным для себя делом;

3) *повышает концентрацию внимания.*

Раскрашивание рисунков повышает концентрацию внимания ребенка, т.к. ему приходится следить за правильностью нанесения цвета, его расположением. Кроме того, ему приходится соблюдать аккуратность, боясь испортить изображение [4].

*Математические раскраски* – это любые картинки-раскраски, героями которых могут быть известные герои мультипликационных фильмов, любимые сказочные герои, предметные картинки и т.д., с изображением на них арифметических действий разной сложности. Развивающие раскраски помогают учащимся в игровой форме закрепить знания по математике, повышают мотивацию к изучению этой непростой науки, способствуют развитию мелкой моторики руки, памяти, мышления, внимания, воображения, цветового восприятия, а также формированию вариативности мышления. Тщательно продуманная система расстановки выражений в частях картинок способствует развитию логического мышления.

В отдельных учебных пособиях, тетрадях на печатной основе можно встретить развивающие раскраски, как по отдельным темам, так и задания, объединенные одной математической темой. В практике работы учителей такой вид занимательного материала используется редко, что объясняется рядом причин, главной из которых, по мнению педагогов школ г. Орши, является большие временные затраты. Тем не менее, некоторые из педагогов успешно реализуют работу с раскраской на этапе актуализации опорных знаний, закрепления новой темы, а также как домашнее задание, выполняемое детьми при непосредственном контроле родителей.

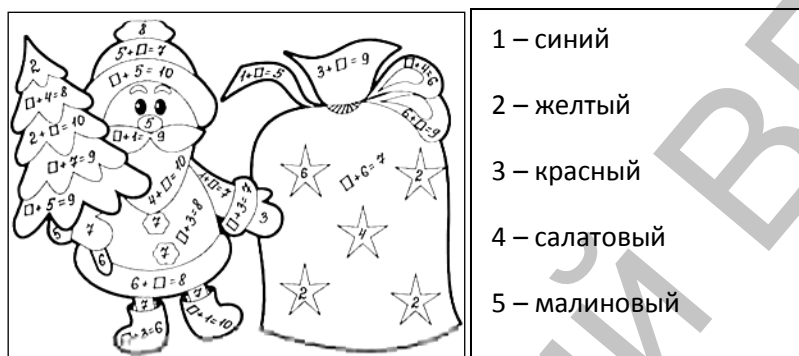
Учителя используют не только готовую печатную продукцию, но и сами являются разработчиками математических заданий к конкретному рисунку. Они придумывают «цветовые капканы» – для тех учащихся, которые ленятся думать. Чтобы справиться с такими заданиями, обязательно нужно считать, поскольку логически подобрать цвета не удастся. Благодаря «капканчикам» раскраски приобретают более привлекательный вид для ребят и делают проверку работ учителями и родителями достаточно продуктивной.

Простота исполнения, врожденная тяга ребенка к цветным карандашам и рисованию, возможность погрузиться в любимые миры, будь это герои мультфильмов или окружающие нас предметы (машинки, цветы, азбука и т. п.) – достоинства увлекательного процесса работы над математической раскраской. Используя их, мы помогаем ребенку разнообразить свой быт, развить в нем творческие и мыслительные способности, познакомить с окружающей действительностью.

Будущие учителя – учащиеся колледжа специальности «Начальное образование» – во время преддипломной педагогической практики, а также при проведении пробных

уроков организуют обучение таким образом, что занимательный материал в нем играет одно из центральных мест. В частности, при планировании урока немаловажное значение отводится работе с математической раскраской, т.к. совмещение игры и математики всегда будет интересней, чем обычные математические выражения на бумаге.

Так, например, при изучении темы «Сложение и вычитание в пределах 10» для отработки навыков нахождения неизвестного слагаемого можно использовать раскраску со следующим набором математических примеров с окошком, решив которые, учащиеся устанавливают взаимно-однозначное соответствие между найденным ответом и цветом, соответствующим предмету одежды Деда Мороза.



Следует отметить, что кроме традиционных видов занимательного материала на печатной основе современные онлайн-сервисы предлагают достаточный арсенал мультимедийных продуктов: кроссворды, анимационные слайды и ролики, игры, а также раскраски. В домашних условиях ребенку предоставляется возможность раскрашивать привычные картинки на мониторе компьютера при помощи одной лишь компьютерной мыши. Раскраски доступны сразу же на экране монитора с возможностью выбора богатой цветовой палитры и нескольких рисунков на заданную тематику, в том числе и математического содержания. Безусловно, интерактивная раскраска не заменит бумажного листа и набора карандашей, но позволит провести время с пользой. Кроме того, отличительной особенностью раскраски на печатной основе от интерактивной является то, что при традиционном раскрашивании можно организовать парную работу учащихся, которая способствует укреплению межличностного общения сверстников, воспитанию их морально-этических норм и правил.

В качестве примера можно назвать программный комплекс «Раскраска» (версия 0.2.5005), который предназначен в основном для тренировки навыков устного счёта у детей младшего школьного возраста. Он состоит из трёх взаимосвязанных программ. Это собственно Раскраска, а также редактор рисунков к ней и сетевой клиент. Таким образом, в отличие от большинства других программ-раскрасок, здесь можно не только использовать уже готовые математические раскраски с примерами, но и самостоятельно создавать новые, а возможность проверки по сети значительно упрощает работу, если требуется проверить знания нескольких учащихся сразу. Разработчики предлагают широкому кругу детской аудитории проверить свои знания по следующим разделам математики:

- 1) количественный счет,
- 2) логические цепочки,
- 3) сложение и вычитание в пределах 10,
- 4) сложение и вычитание в пределах 20,
- 5) единицы измерения длины,
- 6) разряды – единицы и десятки в записи числа,
- 7) уравнения,

- 8) сложение и вычитание в пределах 100,
- 9) таблица умножения и деления,
- 10) деление с остатком,
- 11) сложение и вычитание многозначных чисел,
- 12) внетабличное умножение и деление,
- 13) действия с обыкновенными дробями [4].

Ребёнок решает пример или задачу, выбирает нужный цвет и закрашивает им соответствующую область рисунка. Таким образом, родитель или педагог сразу видит, есть ошибки или нет – раскрашенные не тем цветом области бросаются в глаза.

**Заключение.** Несомненно, применение в обучении математических раскрасок можно рассматривать как мощное средство развития познавательной активности младших школьников, которое способствует снижению перегрузок и переутомления, формированию самостоятельности мышления, постоянного стремления углубляться в область познания, совершенствованию творческого воображения и математических способностей детей. Мотивация и интерес к предмету в данном случае возрастают и несут *познавательную нагрузку*, что способствует повышению качества начального математического образования в целом.

#### Список цитируемых источников

1. Баханьков, А.Е. Толковый словарь русского языка. Для средней школы / А.Е. Баханьков, И.М. Гайдукевич, П.П. Шуба. – Мн.: Народная асвета. – 1975. – 280 с.
2. Ожегов, С. И. Толковый словарь русского языка: 80000 слов и фразеологических выражений / С.И. Ожегов, Н.Ю. Шведова. – 4-е изд. - М., 1997. – 944 с.
3. Ефремова, Т.Ф. Новый словарь русского языка: Толково-словообразовательный: св. 136 000 словар. ст., ок. 250000 семант. ед.: в 2 т. / Т.Ф. Ефремова. – М.: Рус. яз., 2000. – Т. 2: П–Я. – 1084 с.
4. Вайнруб, А.И. Математические раскраски / А.И. Вайнруб // [Электронный ресурс]. – Режим доступа <http://www.mat-raskraska.ru/>. – Дата доступа 25.01.2015.

## ТЕХНОЛОГИЯ РАЗВИТИЯ КОММУНИКАТИВНЫХ НАВЫКОВ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

**Бриштен М.А., магистрант**

(г. Брест, Брестский государственный университет имени А.С. Пушкина)  
Научный руководитель – Казаручик Г.Н., канд. пед. наук, доцент

**Введение.** Человек, являясь социальным существом, с первых месяцев жизни испытывает потребность в общении с другими людьми, которая постоянно развивается – от потребности в эмоциональном контакте к глубокому личностному общению и сотрудничеству. Ребенок «становится человеком, только присваивая общественно – исторический опыт человечества в процессе общения со старшими по возрасту людьми, живыми носителями его. Общение – условие и важнейший фактор психического развития ребенка» [1, с. 134]. Данное обстоятельство определяет потенциальную непрерывность общения как необходимого условия жизнедеятельности личности.

Общение, являясь сложной и многогранной деятельностью, требует специфических знаний и умений, которыми человек овладевает в процессе усвоения социального опыта, накопленного предыдущими поколениями. Высокий уровень коммуникативности выступает залогом успешной адаптации человека в любой социальной среде, что определяет практическую значимость формирования коммуникативных навыков с самого раннего детства. В учебной программе дошкольного образования задача развития коммуникативных навыков реализуется в образовательной области «Развитие речи и культура речевого общения» [2, с. 4].

Современная педагогическая практика опирается на психолого-педагогические исследования, теоретически обосновывающие сущность и значение формирования коммуникативных навыков в развитии ребенка дошкольного возраста. В основе многочисленных публикаций лежит концепция деятельности, разработанная А.Н. Леонтьевым, В.В. Давыдовым, Д.Б. Элькониним, А.В. Запорожцем и др. Основываясь на ней, М.И. Лисина, А.Г. Рузская, Т.А. Репина рассматривали общение как коммуникативную деятельность.

В ряде исследований отмечается, что коммуникативные навыки способствуют психическому развитию дошкольника (А.В. Запорожец, М.И. Лисина, А.Г. Рузская), влияют на общий уровень его деятельности (З.М. Богуславская, Д.Б. Эльконин). Значение сформированности коммуникативных навыков становится более очевидным на этапе перехода ребенка к обучению в школе (М.И. Лисина, А.Г. Рузская, В.А. Петровский, Г.Г. Кравцов, Е.Е. Шулешко), когда отсутствие элементарных умений затрудняет общение ребенка со сверстниками и взрослыми, приводит к возрастанию тревожности, нарушает процесс обучения в целом. Именно развитие коммуникативности является приоритетным основанием обеспечения преемственности дошкольного и начального общего образования, необходимым условием успешности учебной деятельности, важнейшим направлением социально-личностного развития.

Несомненная актуальность и практическая значимость обозначенной проблемы определили цель исследования: теоретически обосновать и разработать технологию развития коммуникативных навыков у детей старшего дошкольного возраста. Методологической и теоретической основой исследования являются положения философии и социологии о человеке как высшей ценности общества и самоцели общественного развития, о ведущей роли деятельности и общения в развитии личности (Б.Г. Ананьев, А.В. Запорожец, А.Н. Леонтьев, М.И. Лисина, В.А. Петровский, С.Л. Рубинштейн), общедидактические положения о формировании умений и навыков (Л.С. Выготский, А.Е. Дмитриев, В.А. Крутецкий, А.Н. Леонтьев, С.Л. Рубинштейн, В.А. Сластенин), теоретические разработки в области педагогических технологий (В.П. Беспалько, Г.К. Селевко и др.).

**Основная часть.** В ходе исследования нами был проведен педагогический эксперимент, включающий три этапа: констатирующий, преобразующий и контрольный. На констатирующем этапе мы поставили цель: определить уровень сформированности коммуникативных навыков у детей старшего дошкольного возраста. Для реализации данной цели были определены следующие задачи:

1. Определить умение воспитанников понимать эмоциональное состояние сверстника, взрослого (веселый, грустный, рассерженный и т. д.) и рассказать о нем.
2. Выявить способность выслушать другого человека, с уважением относиться к его мнению, интересам.
3. Определить умение вести простой диалог со взрослыми и сверстниками.

В исследовании приняли участие 85 воспитанников старшего дошкольного возраста ГУО «Ясли-сад № 81 г. Бреста» и ГУО «Детский сад – начальная школа № 7 г. Бреста». 43 ребенка вошли в экспериментальную группу (ЭГ), 42 – в контрольную (КГ).

В ходе эксперимента для выявления уровня сформированности коммуникативных навыков у дошкольников были использованы специальные диагностические задания «Отражение чувств», «Необитаемый остров», «Помощники», «Не поделили игрушку», «Интервью» [3].

Полученные нами результаты были проанализированы по критериям, представленным в диагностических методиках. Качественный и количественный анализ результатов диагностических методик помог нам выявить уровень развития коммуникативных навыков у каждого ребенка.

Исследование позволило установить, что только у 10 % воспитанников ЭГ и 12 % КГ уровень развития коммуникативных навыков высокий. Эти дошкольники имеют широкий круг общения со взрослыми и со сверстниками: способны без помощи взрослого различать эмоциональное состояние взрослого или ребенка и рассказать о нем, получать информацию в общении и вести диалог, умеют выслушать другого, спокойно отстаивают свое мнение, соотносят свои желания с интересами других, умеют участвовать в коллективных делах, уважительно относятся к окружающим людям, спокойно реагируют в конфликтных ситуациях.

Средний уровень сформированности коммуникативных умений показали 62 % воспитанников ЭГ и 56% КГ. С большинством диагностических заданий эти дошкольники справлялись с помощью взрослого, при этом проявляли недостаточную инициативность. Способность понимать эмоциональное состояние сверстника, взрослого и рассказать о нем оценивается на высоком уровне, а умение уважительно относиться к окружающим людям, не ссориться, спокойно реагировать в конфликтных ситуациях – на низком уровне. Эти дети не хотят делиться и разрешать конфликтную ситуацию (некоторые начинают кричать и отбирать игрушки, становятся агрессивными, готовы ударить другого ребенка).

Низкий уровень сформированности коммуникативных умений показали 28 % воспитанников ЭГ и 32 % КГ. Эти дошкольники испытывали затруднение при выполнении практически всех диагностических заданий даже с помощью взрослого, не проявляли активности, пассивно следовали за инициативными детьми. Вместе с тем, умение уважительно относиться к окружающим людям, не ссориться, спокойно реагировать в конфликтных ситуациях оценивается как средний уровень.

Из полученных данных можно отметить, что наиболее успешно дети справились с заданиями, требующими умения спокойно отстаивать свое мнение, выслушать с уважением мнение другого и спокойно реагировать на конфликты.

Полученные данные свидетельствуют о том, что уровень развития коммуникативных навыков речи у большинства детей старшего дошкольного возраста средний и низкий и для его повышения необходимо проводить комплексную, планомерную работу. Процесс формирования коммуникативных навыков должен строиться с учетом ведущей деятельности в дошкольном возрасте – игровой, ведущей формы общения – ситуативно-деловой, внеситуативно-познавательной, в соответствии с уровнем сформированности языковых средств. С учетом вышесказанного нами была разработана и апробирована на преобразующем этапе эксперимента технология развития коммуникативных навыков у детей старшего дошкольного возраста, включающая три этапа.

Первый этап – разъясняюще-мотивационный. Его цель: формировать у воспитанников правильное понимание иносказательного смысла слов и выражений и знание правил их употребления. Работу мы начинали с формирования у дошкольников способности понимать содержание русских и белорусских народных сказок, эмоционально на него откликаться, уметь выражать свое отношение к событиям и героям, а также оценивать значение выразительных средств для раскрытия эмоционального образа. Сказки, подобранные для анализа, отличаются сюжетной занимательностью, яркой характеристикой героев, разнообразием средств языковой выразительности и возможностью их использования в собственной речевой деятельности. В беседе, следующей за рассказыванием сказки, акцентировали внимание на образительно-выразительных средствах текста и особенностях интонации, позволяющих адекватно передать личное отношение к героям, отношение героев друг к другу, их эмоциональное состояние – все от чего зависит интонационная выразительность речи.

Второй этап – развивающий. Цель этапа: формировать у старших дошкольников представление о языковых средствах, невербальных средствах общения, помогающих

создавать обобщенные и иносказательные образы. На данном этапе ставились следующие задачи: 1) формировать у воспитанников точность речевых высказываний; 2) учить дошкольников подбирать средства интонационной и лексической выразительности; 3) формировать у детей навыки использования невербальных средств общения; 4) формировать у детей навыки совместной деятельности.

Для формирования у воспитанников точности речевых высказываний использовалась игра «Да – нет». Дошкольникам предлагалась правильная или неправильная характеристика сказочного героя, совершенного им поступка. Дети либо соглашались, либо не соглашались с этим утверждением, при этом аргументируя свой ответ.

Чтобы научить дошкольников подбирать средства интонационной и лексической выразительности широко использовали пересказ эпизодов сказок по ролям. Постепенно дети освоили представления об интонации как важном средстве выразительности, научились голосом передавать различные настроения, выражать вопрос, побуждение, жалобу, просьбу. Для самостоятельного использования воспитанниками средств лексической выразительности проводилась игра «Подбери другу «сказочное» имя».

Для формирования у дошкольников навыков использования невербальных средств общения мы упражняли их в использовании жестов и выразительных движений, мимических движений, сочетающихся или не сочетающихся со словесной инструкцией; в понимании эмоционального состояния и умения рассказать о нем. На этом этапе использовали такие игры как: подражание мимике, жестам взрослого; игру «О чем нам рассказал молчаливый герой?».

Чтобы формировать у детей навыки совместной деятельности, мы старались привлекать их к участию во всех коллективных делах, учили вести диалог, не ссориться, улаживать конфликт словами через объединение детей в группы, пары для решения какой-либо проблемы.

Третий этап – творческий. Его цель: учить воспитанников адекватному, точному и логичному использованию образных слов и выражений, пословиц и поговорок в коммуникативных ситуациях в процессе самостоятельных высказываниях. Позиция ребенка на данном этапе – импровизатор, владеющий умением оценивать выразительную речь, ориентироваться в коммуникативной ситуации. На данном этапе широко использовались творческие игры-драматизации, театрализованные и режиссерские игры, постановка спектаклей детьми.

Эффективность разработанной технологии формирования коммуникативных навыков у детей старшего дошкольного возраста определялась на контрольном этапе эксперимента. Так, высокий уровень сформированности коммуникативных навыков продемонстрировали 26% воспитанников ЭГ и только 16% дошкольников КГ (на констатирующем этапе было соответственно 10% и 12%). Средний уровень показали 68% детей ЭГ и 60% КГ (на констатирующем этапе было 62% и 56%). Низкий уровень был отмечен только у 6% воспитанников ЭГ и 24% дошкольников КГ (см. таблицу 1).

Таблица 1 – Уровень сформированности коммуникативных навыков у детей старшего дошкольного возраста на констатирующем и контрольном этапах эксперимента

Уровень коммуникативных навыков	Экспериментальная группа (количество детей в %)		Контрольная группа (количество детей в %)	
	конст. Этап	контр. Этап	конст. этап	контр. Этап
Высокий	10	26	12	16
Средний	62	68	56	60
Низкий	28	6	32	24



**Выводы.** Таким образом, для формирования коммуникативных навыков у детей старшего дошкольного возраста необходимо использовать приемы игровой, творческой деятельности; ситуации, направленные на развитие мотивационной сферы общения; обогащение словаря как стимулятора речевого общения; создание положительного эмоционального отношения детей к процессу коммуникации.

Список цитированных источников:

1. Лисина, М.И. Общение, личность и психика ребенка / под ред. А.Г. Рузской. – М.: Изд-во «Институт практической психологии», Воронеж : НПО «МОДЭК», 1997. – 384 с.
2. Учебная программа дошкольного образования. – Минск: Национальный институт образования, 2012. – 267 с.
3. Педагогическая диагностика компетентностей дошкольников. Для работы с детьми 5-7 лет / под ред. О.В. Дыбиной. – М.: МОЗАИКА-СИНТЕЗ, 2010. – 64 с.

## КОНЦЕПТ СОВЫ В КОНТЕКСТЕ СОВРЕМЕННОЙ МИРОВОЙ ДЕТСКОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

**Войнич А.С., учащаяся 3 курса**

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

Научный руководитель – Кабылкова А.А., магистр филол. наук, преподаватель

**Введение.** Одним из приоритетных направлений современной лингвистики является изучение концептосферы русского языка. Лингвисты исследуют самые разнообразные концепты, касающиеся всех сфер жизни общества: борьба, одиночество, жизнь, смерть, цвет, семья, вдохновение, авиаперелет и др. Существует множество дефиниций термина «концепт». Мы понимаем концепт как «содержательную сторону словесного знака, за которой стоит понятие (т. е. идея, фиксирующая существенные «умопостигаемые» свойства реалий и явлений, а также отношения между ними), принадлежащее умственной, духовной или жизненно важной материальной сфере существования человека, выработанное и закрепленное общественным опытом народа, имеющее в его жизни исторические корни, социально и субъективно осмысливаемое и – через ступень такого осмысления – соотносимое с другими понятиями, ближайше с ним связанными или ему противопоставляемыми» [1, с. 603].

Предметом нашего исследования является концепт «сова».

**Основная часть.** Сова – хищная птица семейства совиных, ведущая ночной образ жизни. По происхождению лексема «сова» общеславянская, того же корня, что и древненемецкое *hûwo* «сова», лит. *šaukiù* «кричу» и т. д. Корень, очевидно, тот же, что в слове «сыч». Птица названа по характерному для нее крику.

Интерес человека к сове как к символу имеет богатую историю. Самое древнее изображение совы найдено в пещере Chauvet во Франции, его возраст – 32-34 тыс. лет. У народов Северной Америки было принято считать, что совы связаны с душами умерших, а потому помогают шаманам связываться с ними. В свою очередь шаманы часто воплощают мудрость, способствуя тем самым развитию ассоциативного ряда сова – шаман – мудрость. В мифах Древней Греции находим информацию о том, что сова была спутницей Афины, богини мудрости, что также помогало построению ассоциативной связи с этим качеством. С данной символикой связано изображение совы на греческих монетах. Эмблематическое изображение мудрости – сова, сидящая на стопке книг, – также связано с традициями древнегреческой культуры.

Олицетворение совой мудрости послужило толчком для принятия образа совы в качестве эмблемы многих интеллектуальных игр («Что? Где? Когда?», «Брейн-ринг» и др.). Благодаря популярности телеигры «Что? Где? Когда?» данная ассоциация утвердилась в сознании многих зрителей российских каналов. За особые достижения игроки могут быть награждены «Знаком совы», Хрустальной или Бриллиантовой совой.

В восприятии многих цивилизаций совы как ночные животные ассоциируются с ночным страхом, злом, неизвестностью и даже смертью (у ацтеков, майя, индийцев, китайцев, египтян, народов Африки, кельтов). На возникновение пугающего, негативного ассоциативного ряда влияют такие факторы, как ночной образ жизни, способность видеть в темноте, бесшумный полёт, хищничество, пугающий крик, необычный внешний облик, способность к поворотам головы на 180 градусов, уединённость в сумрачном укрытии, практически полная неподвижность птицы.

Хотя есть и противоположные верования. В Японии, Средней Азии, иногда у славян изображение совы использовалось в защитных целях – от голода, болезни, зла, домового и т.д. [2].

У представителей различных религий интерпретации образа совы схожи. В исламе сова – спутница демона ночи Лилит, воплощение слепоты. В христианстве сова является воплощением слепоты безверия. Однако в некоторых христианских текстах встречаются и иные толкования данного образа. Как символ мудрости она встречается на изображениях Св. Иеронима. В сценах, изображающих молящихся отшельников, выступает как символ одиночества. В сценах распятия сова выступает атрибутом Христа, который пожертвовал Себя ради спасения человечества: «Просветить сидящих во тьме и тени смертной...» (Лука 1:79).

Офелия в «Гамлете» У. Шекспира говорит о том, что сова была дочкой пекаря, ссылаясь на христианскую легенду о том, что именно дочь пекаря отказала в кусочке хлеба Иисусу, нёсшему свой крест на Голгофу. За это она была превращена в сову. Тем самым сова воплощает отвращение к духовному свету, усиливая положительное восприятие Иисуса Христа в «Ночи страждущих и мертвых» [3].

Концепт «сова» является ядром многих устойчивых выражений: «битва совы с вороной», «везти в Афины сов», «что одному сова поет, другому – соловей» – сова выступает как символ мудрости, знания; «*nosta volat*» (лат.) – «сова порхает», здесь сова как символ мимолетности.

Как загадочная, таинственная птица, сова привлекала внимание в том числе и художников. Известны работы Александра Трифонова, Франса Халса, Джейкоба Богдани, Иеронима Босха, Фриды Кало, Якоба ванн Отсанена, Яна ванн Кесселя, где присутствует изображение совы. Чаще всего совы изображаются с раскрытыми над какими-либо предметами или людьми крыльями. Раскрытые крылья – это символ необхватности знания или неизбежности каких-то событий.

Образ совы характерен для различных видов искусства, в том числе и для детской литературы. В современной русской детской литературе образ совы встречается достаточно часто. В своих стихотворениях о совах писали А. Анциферова, Б. Заходер, Е. Володина, С. Маршак, А. Алферова, Т. Керстен, О. Фомина, Н. Шемякина, С. Петряева, А. Ерошин, К. Шилов, А. Козицын, А. Вронский. Они рассматривают сову в основном с двух сторон: ее анатомические особенности (крик, внешний вид и т.д.) и сову как символ мудрости. Детей знакомят с образом жизни совы, повествуя о ее ночной охоте, уделяя внимание ее зоркости, острым когтям, большой голове и глазам. Сову называют «ночным сторожем», «старейшиной в лесу», «грозой для грызунов», «мудрейшей птицей на свете». По большей части сове дается положительная характеристика, но нередко сова и осуждается:

*«Слух идет по белу свету,  
Что мудрее всех сова.  
Но, скажу вам по секрету,  
Нет несносней существа...»*  
*А. Ерошин*  
*«Ой ты, Совушка-Сова,*

*Удалая голова.  
Ты ночами не летай,  
И зверюшек не пугай.  
Не пугай, Сова, Зайчишку,  
Не пугай Лису и Мишку –  
Звери тоже спать должны,  
Звери просят тишины»  
А. Вронский [4]*

Одной из самых известных зарубежных литературных сов можно считать сову Буклю (в некоторых переводах – Хедвиг) из серии книг Дж.К. Роулинг о Гарри Поттере: «*В руке Гарри держал огромную клетку, в которой сидела красивая полярная сова. Сова спала, засунув голову под крыло*» [5, с. 60].

Имя «Букля» происходит от существительного *букля* – «пряжка, завиток волос, локон» и восходит к лат. *buccula*. В другом переводе и в фильмах встречается оригинальная кличка Хедвиг (англ. *Hedwig*). Согласно книге, Букля появилась у Гарри как подарок Хагрида. Герои быстро подружились и хорошо ладили друг с другом. Свои чувства сова выражала довольным уханьем или сердитым щелканьем клюва. В романе сова проявляла такие качества, как привязанность, верность, преданность другу. При этом Букля была немного обидчивой, ранимой и свободолюбивой. На особой привязанности совы к дому основана совиная почта. Известны факты, когда птиц перевозили из дома в другое место, и уже оттуда с прикрепленным письмом птицы возвращались домой. Дж.К. Роулинг представляет сову почтальоном волшебной почты. В серии книг о Гарри Поттере сова – достаточно распространенный спутник героев. Кроме Букли, известны Сычик – сова Рона Уизли, Гермес – сова Перси Уизли, Стрелка – сова четы Уизли, сова семейства Долгопупсов и филин семейства Малфоев [6].

**Заключение.** Исходя из вышесказанного, можно сделать вывод, что концепт совы достаточно популярен и узнаваем в русскоговорящем обществе. С совой связан ряд ассоциаций, прочно утвердившихся в сознании носителей языка. Ассоциация с мудростью характерна для многих стран, злоба или какой-то негатив – для меньшего количества стран. Множество коннотаций образа «сова» позволяет ему становиться центральным во многих произведениях искусства, созданных в разное время, представляющих разные жанры. В современном обществе образ совы активно используется как русскими, как и зарубежными писателями, создающими произведения для детей. Некоторые ставят перед собой цель рассказать о сове как о представителе фауны, некоторые закладывают символическое значение.

#### Список цитированных источников

1. Шведова, Н.Ю. Русский язык: избранные работы / Н.Ю. Шведова. – М., 2005. – 638 с.
2. Охотничий двор: охота: рыбалка: путешествия [Электронный ресурс]. – 2014. – Режим доступа: <http://www.oxota-ru.ru/articles/poverya-svyazannye-s-sovami>. – Дата доступа: 15.01.2015.
3. Все о совах. [Электронный ресурс]. – 2014. – Режим доступа: [http://planetasov.ru/index/sovy\\_v\\_istorii\\_i\\_mifologii/0-79](http://planetasov.ru/index/sovy_v_istorii_i_mifologii/0-79). – Дата доступа: 23.12.2014.
4. Стихи про сову. [Электронный ресурс]. – 2014. – Режим доступа: <http://neposed.net/kids-literature/detskie-stihi/stihi-priroda/stikhi-pro-ptits-rossii/stikhi-pro-sovu-i-filina.html>. – Дата доступа: 20.01.2015.
5. Ролинг, Дж.К. Гарри Поттер и философский камень: роман / Дж.К. Ролинг/ пер. с англ. И.В. Оранского. – М.: ООО «Росмэн-Издат», 2001. – 382 с.
6. Музей Хорварта. Букля [Электронный ресурс]. – 2014. – Режим доступа: <http://hogwarts.ru/mus/sovagr.php?page=bukla>. – Дата доступа: 21.01.2015.

## ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ИДЕЙ ШКОЛЫ «ЭЙДЕТИКИ» В ПРАКТИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ НАЧАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

**Волкова О.В., заведующий кафедрой управления и технологий образования**  
(г. Витебск, ГУДОВ «Витебский областной институт развития образования»)

Зарубежные специалисты еще в конце прошлого века установили, что всю информацию люди сначала представляют, а только потом воспроизводят. Этот феномен назвали "эйдети́змом", т.е. – образность, представление.

Эйдети́зм (от др. – греч. εἶδος – образ, внешний вид; также «фотографическая память») – особый характер памяти, преимущественно на зрительные впечатления, позволяющий удерживать и воспроизводить чрезвычайно живой образ воспринятого ранее предмета или явления. В этот образ могут и зачастую входят также насыщенные образы по иным руслам восприятия (слуховые, тактильные, двигательные, вкусовые, обонятельные и т. д.) В том или ином виде и степени эйдети́зм присущ каждому человеку, особенно в детском возрасте, однако в своих ярких проявлениях встречается довольно редко.

Впервые эйдети́ческие образы описал в 1907 г. венский врач Урбанчич (Urbantschitsch), используя при этом для их обозначения выражение «субъективные наглядные образы». Но только Йенш и его школа основательно занялись изучением этого явления и придали ему, как подчеркивал Выготский, «широкое теоретическое значение» [1, с. 187].

В лаборатории резервных возможностей человека Всесоюзного института физкультуры в прошлом профессиональный спортсмен Игорь Матюгин начал разрабатывать методику под названием "*эйдети́ка*" поначалу как метод ярких представлений, которые помогают спортсменам освоить свою специализацию быстрее, чем все остальные. С тех пор появился целый раздел прикладной психологии, который занимается проблемами памяти.

Способности детей правильно воспринимать, перерабатывать и запоминать информацию по объективным причинам ухудшаются год от года. Это отмечают многие воспитатели ДООУ, а затем – педагоги начальной школы, где недостаток внимания и памяти становится серьезным препятствием в освоении учебного материала. Эти недостатки не исчезают с возрастом и пагубно отражаются во всей дальнейшей жизни и карьере молодёжи. Одной из наиболее эффективных и хорошо зарекомендовавших себя методологий, решающих эту проблему и является «*эйдети́ка*», эффективно использующая ресурсы образной памяти человека.

Не бывает плохой памяти. Существует лишь неумение использовать ее возможности, которые зависят только от присущего всем без исключения умения фантазировать и представлять результат фантазии, воспринимать огромное количество информации и благодаря воображению использовать ее.

Если человек не умеет вязать, он же не говорит, что у него «никудышные» руки. Так почему люди жалуются на «никудышную» память? Не кажется ли странным, что ребенок, который забыл, что учил по математике вчера, запросто перескажет вам все серии любимого мультфильма? Все объясняется просто: человек запоминает лишь то, что он ярко представляет в своем воображении. Со школьной скамьи каждому из нас дают уйму всевозможных знаний, но не учат главному - легко воспринимать и воссоздавать информацию, то есть легко припоминать. Именно этим и занимается эйдети́ка. В школе учителя не перестают повторять: учись! А ребенок не понимает, почему до семи лет он не напрягаясь запоминал столько, что представить страшно, а теперь все дело в том, что ему было интересно *играючи* познавать новое.

Более 70 % информации, которой мы пользуемся, была воспринята нами в первые семь лет жизни. Это и родной язык, которому мы научились незаметно для себя и уже прекрасно владели им при поступлении в первый класс, и умение ориентироваться в окружающей среде, тонко чувствовать ее изменения и многое-многое другое. То есть дети, впервые перешагнувшие школьный порог, имеют приблизительно одинаковый уровень информированности и умения использовать эти знания. И никто из них не напрягался, воспринимая огромный поток необходимых сведений, ощущений, чувств...

Русский психолог Л.С. Выготский говорил, что в детстве мышление, память и воображение неразделимы. [2, с. 184]. И поэтому, развивая одно из звеньев триады, мы развиваем и остальные. Методика работы с образами многое дает ребенку. Дети прекрасно запоминают тексты, стихи, правила, формулы, географические названия, исторические даты, могут надежно запомнить до 100 иностранных слов в день без зубрежки.

Эйдети́зм – это разновидность образной памяти, связанная с таким феноменом человеческого мозга, как умение видеть предмет, который уже исчез из поля восприятия. Эйдетик не вспоминает, а как бы продолжает видеть, чувствовать, ощущать то, чего уже нет.

«Эйдетикой, – как утверждал Л.С. Выготский, – психологи называют новое направление учения о субъективных наглядных образах, наблюдающихся у детей и подростков в определенной фазе их развития, а также сохраняющиеся иногда, большей частью в виде исключения, и у взрослых. Эйдетическая память – это особый тип памяти. Эйдетические, или наглядные, образы памяти являются результатом последствия возбуждения органов чувств внешними раздражителями. Они похожи на представление тем, что возникают в отсутствие предмета, но характеризуются такой наглядностью, которая недоступна обычному представлению. По образному выражению У. Джемса, при эйдетической памяти “мозг воспринимает как воск, а удерживает как мрамор” Сущность эйдетического феномена заключается в том, что человек обладает способностью видеть в буквальном смысле этого слова на пустом экране отсутствующую картину или предмет, который ранее находился перед его глазами. Эйдетические образы занимают как бы промежуточное положение между послеобразами и представлениями, приближаясь у отдельных лиц то к одним, то к другим.

Уже на первых уроках чтения младшие школьники сталкиваются с картинками-образами. «На что похожа буква?» «Дорисуй букву», «Спрятанная буква». Чтобы буква легче запомнилась можно придумать маленькую сказку и образ. Например: «Жил – был обруч. Ему было грустно, потому что у него не было друзей. Он считал себя одиноким и ужасно некрасивым, пока ему не встретился звукарлик. Звукарлик увидел обруч и произнёс: «О-о-о». Вот как раз мне его и не хватало в чудесном городе букв». Так обычный обруч стал буквой «О» и приобрёл более 30 друзей». Образ-подсказка должен быть ярким, смешным, нереальным, фантастическим.

Методы обучения, которые предлагает эйдетика, опираются на образное мышление ребенка, они соответствуют законам природы. Эйдетика, способствуя гармоничному развитию обоих полушарий, делает более гармоничным и самого ребенка. Он становится более работоспособным, лучше учится, его память и способность концентрировать внимание возрастают. Восприятие мира и окружающих у ребенка становится более позитивным, а психика устойчивее. Улучшаются взаимоотношения ребенка с окружающими его людьми.

Поскольку эйдети́зм детям присущ, то они быстро овладевают методами развития образной памяти.

Есть дети, которые не любят математику: абстрактные цифры, формулы, пересечения фигур в объеме их просто пугают. Но если научить ребенка видеть цифры живыми, то у детей меняется отношение к предмету, они учатся с удовольствием. Например,

двойка может быть зеленой лягушкой, а тройка – это ворона, которая летит. Четверка – перевернутый стул. Причем цифры могут быть не только предметами – они могут быть похожи на людей, животных, растения и даже иметь запах и вкус. Применяя эти или похожие образы, дети легко запоминают большое количество цифр.

Как развивается память у детей и растет интерес к обучению, можно увидеть на примере запоминания слов, друг с другом не связанных. Если на первом занятии средний результат запоминания – 5-7 слов из десяти, то впоследствии дети могут запомнить 20-30 слов с первого прочтения и ответить не только в прямом, но и в обратном порядке. Например, при запоминании слов *забор, пустыня, капля, лошадь* и др. можно представить, как перед забором в пустыне стоит лошадь и пытается дотянуться до капли... или, падает капля и смывает изображение лошади с забора, стоящего в пустыне. Каждый ученик увидит свою картину и при этом обязательно запомнит предложенные слова. Такие упражнения развивают у учащихся память, воображение и мышление.

Приёмы запоминания слов можно разделить на несколько групп:

#### 1. *Фонетические ассоциации*

Первичное запоминание написания слов можно проводить по подбору созвучных ассоциаций к этому слову. Метод предпочтительнее в тех случаях, когда фраза из созвучия и словарного слова особенно удачна. Например, слово *завтрак*. Созвучное ему слово *РАК*. Если эти два слова соединить в одной фразе, то получится: «на завтрак *РАК*». Так легче запомнить, чем в случае, когда мы обыгрываем запоминаемую букву «А» через рисунок. (Малина – маленькая ягодка малина; капуста – дождик поливает капусту кап-кап; рисунок – на рисунке нарисован рис). В слове может спрятаться другое слово: *ужи* – на ужин, *земляника* – земля.

#### 2. *Графические ассоциации.*

Суть метода - видеть сходство формы букв и предмета. Данный метод больше других нравится детям. При запоминании написания словарного слова надо сделать рисунок, обозначающий само слово, и обыграть в нем запоминаемую букву.

3. *Комбинированный метод* – это использование при запоминании слов графических и фонетических ассоциаций одновременно.

4. *Игры на развитие внимания.* Требуется не только знание букв, но и умение охватить более обширное поле деятельности, а именно найти их среди множества других слов, что требует от ребенка определённой скорости движения мысли и глубины осмысления.

Хорошо развивает память и внимание ребенка комбинированная игра «Гласные-неясные». Дети по артикуляции определяют, какой звук произносит каждый «певец». Попутно эта игра может стать игрой на внимание. Каждому из лиц даётся имя. Дети должны запомнить эти имена за определённый промежуток времени, воспроизвести их. Игру можно расширить, поменять имена, назвать неправильное имя, т.е. задача детей – найти ошибку. Игры подобного плана развивают все виды памяти.

Специалисты считают, что начинать развивать эйдетические способности ребенка нужно еще с младенческого возраста, так как эта система делает ребенка более гармоничным и способствует активному развитию обеих полушарий мозга. Система эйдетики позволяет детям научиться концентрировать свое внимание, развивать память, стать более работоспособным и в итоге – хорошо учиться. А самым главным преимуществом такой системы обучения становится то, что ребенок начинает учиться с радостью и без уговоров родителей или учителей. А радость и позитивный настрой делают ребенка только более здоровым, сильным и устойчивым – это не просто слова, как может показаться на первый взгляд, ведь это уже доказано специалистами в этой сфере. Объяснить этот факт можно довольно просто: когда человек позитивно настроен и испытывает радость, то его организм способен вырабатывать эндорфин, который повышает природные силы, а также работоспособность и иммунитет.

В XXI веке поток информации настолько велик, что переработать и запомнить его может только человек, обладающий экстраординарными способностями. В этой связи, одна из наиболее ярких актуальных проблем современного образования – воздействие информационного стресса на здоровье детей.

Одним из ее решений может стать обучение детей умению грамотно обрабатывать информацию. И здесь не обойтись без развития памяти.

Данная методика абсолютно соответствует принципам оптимизации обучения, делает урок насыщенным, познавательным, поисковым, актуальным. Она позволяет раскрыть скрытые способности ребёнка, выявить степень его внимания и невнимательность, благотворно влияет на качество обучения. Дети чувствуют себя на уроке свободно, комфортно.

#### Список цитированных источников

1. Петровский, А.В. Психология: учебник для студ. высш. пед. учеб. заведений. - 3-е изд. / А.В. Петровский, М.Г. Ярошевский. – М.: Изд. центр «Академия», 2002. – 512 с.
2. Хрестоматия по вниманию / под ред. А.Н. Леонтьева, А.А. Пузырей. – Изд-во Московского университета, 1976.- 291 с.
3. Матюгин, И.Ю. Алхимия памяти / И.Ю. Матюгин // В мире науки. – 2004, - № 8.- С. 82-84.
4. Зинц, Р. Обучение и память / Р. Зинц.- Минск: Вышэйшая школа, 1984. – 237 с.
5. Матюгин, И.Ю. Как развить хорошую память / И.Ю. Матюгин, Е.Л. Жемаева. – М.: РИПОЛ КЛАС-СИК. – 2002. – 414 с.
6. Матюгин, И.Ю. Чакаберия, Е.И. Как запоминать лица / И.Ю. Матюгин, Е.И. Чакаберия. - М.: Сталкер.- 1997. – 428 с.
7. Лурия, А.Р. Маленькая книжка о большой памяти / А.Р. Лурия. - Изд. МГУ, 1968.- 450 с.

## **ПРОБЛЕМА ВОСПРИЯТИЯ И ПОНИМАНИЯ ПОДТЕКСТА ХУДОЖЕСТВЕННОГО ПРОИЗВЕДЕНИЯ МЛАДШИМИ ШКОЛЬНИКАМИ**

**Галай О.Ю., студентка 5 курса**

(г. Витебск, Витебский государственный университет имени П.М. Машерова)  
Научный руководитель – Кунтыш М.Ф., канд. филол. наук, доцент

Понимание подтекста играет большую роль в процессе адекватного восприятия содержания художественного произведения. Вопросами исследования подтекста посвящено множество работ Т. М. Николаевой, И. Р. Гальперина, однако до сих пор в научной практике полностью не отработан механизм выявления подтекстовой информации [5]. Анализ же подтекста художественных произведений является целесообразным и актуальным.

Цель исследования: формировать умения у младших школьников воспринимать и понимать подтекст художественного произведения.

Объектом данного исследования является деятельность детей по анализу художественных произведений.

База исследования: ГУО «Гимназия № 5 г. Витебска».

Методы исследования: теоретический анализ литературы, эмпирические методы: наблюдение, эксперимент, беседа.

В начале исследования была проведена диагностика на выявление способности понимать и воспроизводить содержание рассказа [2].

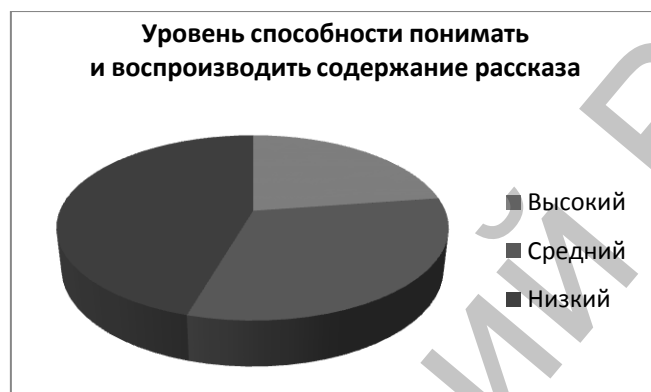
Перед выполнением задания детям дается следующая инструкция: «Сейчас я вам прочитаю рассказ. Он называется «Что придумал Сережа?». Вы внимательно его послушайте и подумайте, что же такое придумал мальчик Сережа».

Текст читается медленно, с паузами. После прочтения рассказа проводится беседа с детьми.

Уровни оценивания: высокий, средний, низкий.

Критерии оценивания: умение устанавливать причинно-следственные связи (правильные ответы на 3 вопроса, 2 вопроса, нет правильных ответов), способность определять последовательность событий и характер воспроизведения (верное изложение всех событий, ошибки при пересказе, полное, точное воспроизведение рассказа).

Проанализировав результаты работы, мы сделали вывод о том, что высокий уровень способности понимать и воспроизводить содержание рассказа показали 5 человек из класса, которые дали правильные ответы на 3 вопроса, все события изложили верно, точно воспроизвели рассказ. 7 человек из класса показали средний результат. У них имелись ошибки при пересказе, дали правильные ответы на 2 вопроса. Низкий уровень – 10 человек.



На протяжении пяти месяцев осуществлялось проведение творческих заданий практического действия при работе с текстом на уроках литературного чтения.

Для проведения творческих заданий практического действия было использовано несколько художественных произведений Л. Толстого, В. Сутеева, К. Федина, Н. Рубцова, которые соответствуют учебной программе 2 класса [4].

Детям предлагались такие задания: *работа с кроссвордами* (кроссворды составляются на определенных листах, оформляются, иллюстрируются. Часть кроссвордов используются на уроках, часть на внеклассных уроках по чтению, а часть вывешивается в классном уголке для всего класса), *составление вопросов и тестов по данному тексту* (эта работа формирует умение выделять главное как в общем, так и в конкретном случае; составлять вопросительные предложения, предполагающие подробные или конкретные ответы (да, нет), *творческий пересказ* (цель творческого пересказа – вызвать у учеников эмоциональный отклик на читаемое произведение, помочь им глубже осознать идею, пережить вместе с героем те чувства, которые заложены автором в произведении), *словотворчество* (детям предлагалось составить свою сказку, рассказ. Ученики сами придумывали сюжеты, главных героев. Лучшие произведения зачитывались и обсуждались), *драматизация* (дети представляли чудесную сказочную ситуацию, воображали действия героев сказки, предавали их характер и настроение походкой, жестами, голосом), *работа с иллюстрацией к тексту* (ученики устно рисовали иллюстрацию к выбранному отрывку из текста. Далее дети создавали индивидуальные иллюстрации, рисованные на бумаге. Детям эта творческая работа очень нравится, и они ее с удовольствием выполняют) [3].

На заключительном этапе мы снова провели диагностику на выявление способности понимать и воспроизводить содержание рассказа. Для данной диагностики использовался рассказ Л. Толстого «Прыжок» [1]. Текст читается медленно, с паузами. После прочтения рассказа проводится беседа с детьми.

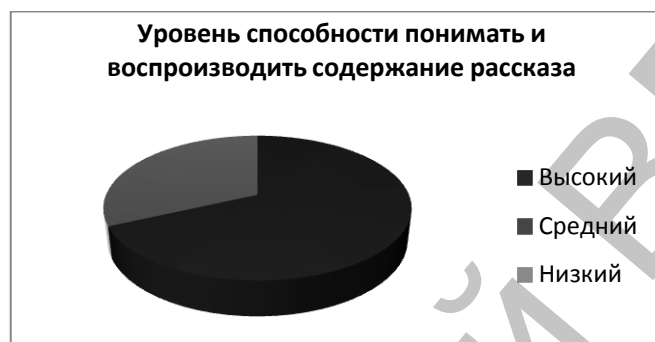
Уровни оценивания: высокий, средний, низкий.

Критерии оценивания: умение устанавливать причинно-следственные связи (пра-



ильные ответы на 3 вопроса, 2 вопроса, нет правильных ответов), способность определять последовательность событий и характер воспроизведения (верное изложение всех событий, ошибки при пересказе, полное, точное воспроизведение рассказа).

Проанализировав результаты работы, мы сделали вывод о том, что высокий уровень способности понимать и воспроизводить содержание рассказа показали 15 человек из класса, которые дали правильные ответы на 3 вопроса, все события изложили верно, точно воспроизвели рассказ. 7 человек из класса показали средний результат. У них имелись ошибки при пересказе, дали правильные ответы на 2 вопроса. Низкий уровень – 0 человек



#### Вывод:

Проведение творческих заданий практического действия на уроках является целесообразным и эффективным. Творческие задания повышают интерес детей к учению, развивают их наблюдательность, дают возможность полноценнее воспринимать художественное произведение, требуют от учеников работы воображения на основе представлений, полученных при чтении и анализе произведения, помогут полноценнее воспринять художественный текст, способствуют более углубленному пониманию читаемого, развивают творческие способности учащихся и вносят интерес и разнообразие.

#### Список цитированных источников

1. Воропаева, В.С. Литературное чтение: учеб. для 2-го кл. общеобразоват. учреждений с рус. яз. обучения. В 2 ч. Ч. 2 / В. С. Воропаева, Т. С. Куцанова. — 2-е изд. — Минск: Нац. ин-т образования, 2010. — 144 с.: ил.
2. Качурин, М. Г. Анализ художественного произведения в школе. Сборник научных работ/ Отв. ред. М. Г. Качурин. Л.: ЛГПИИм. А.И.Герцена, 1972. 248с.
3. Кузнецова Т.В. Анализ художественного текста: Учеб. пособие для студентов, аспирантов филол. фак. И учит. школ. — Новосибирск: НГПУ, 2002.—80с.
4. Леўкін, Л. Ф. Пачатковая школа: 2-гі кл.: прыклад. каляндар.-тэмац. планаваанне : дапам. для настаўнікаў агульна-адукац. устаноў з бел. мовай навучання / Л. Ф. Леўкіна [і інш.]; пер. Н. Л. Кавалеўская, Т. А. Світа, М. В. Супрун-чук. — Мінск: Адукацыя і выхаванне, 2008. — 204 с.
5. Николаева, Т. М. От звука к тексту. - М.: Языки русской культуры, 2000. - 680 с.

## **ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ВОЗМОЖНОСТЕЙ МУЛЬТИМЕДИЙНЫХ ПРЕЗЕНТАЦИЙ PREZI В ПРЕПОДАВАНИИ**

**Губская И.О., преподаватель**

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

Несомненным является тот факт, что каждый преподаватель на своих занятиях использует презентации, сделанные в программе Power Point. Это распространенная программа, с которой просто и удобно работать. Однако бывает так, что линейного повествования оказывается недостаточно и возможностей этой программы не хватает для того, чтобы впечатляюще передать информацию аудитории. Сегодня у преподавателя

появилась альтернатива – использование сервиса Prezi.com, с помощью которого можно создавать интерактивные презентации нового вида с нелинейной структурой.

Программа разработана в 2009 году специалистами венгерской компании Prezi. На сегодняшний день она является современной и эффективной программой для создания и демонстрации презентаций. Эта программа произвела настоящую революцию во всем мире. Презентации Prezi яркие, красочные, оригинальные, масштабные и легко запоминающиеся. На данный момент число активных пользователей составляет более 18 млн. Prezi используют учителя, политики, бизнесмены для максимального распространения своих идей. В число известных пользователей входят Stanford University, TED (ежегодная престижная конференция распространения уникальных идей), Европейская комиссия, The Guardian и многие другие. С 2012 г. Prezi активно применяют в Российской Федерации телекоммуникационная компания «Ростелеком», инновационный центр «Сколково», а также другие высокотехнологичные компании.

Чтобы приступить к созданию презентации, достаточно зарегистрироваться на сервисе Prezi.com. Зарегистрированный пользователь получает 100 Мбайт сетевого пространства и может сразу же приступить к созданию интерактивных онлайн-презентаций, сохранять их для просмотра на локальном компьютере, а также размещать на персональных сайтах для просмотра другими пользователями. Prezi позволяет использовать любой тип информации – текст, звук, видео, картинки, схемы, объекты с флеш-анимацией и т.д. Сервисные программы предоставляет огромное количество шаблонов, поэтому работать в Prezi удобно и комфортно. Помимо этого, можно применять открытые для скачивания готовые презентации других пользователей.

Есть возможность скачать с официального сайта Prezi.com и установить на компьютер полнофункциональное Prezi-приложение Prezi Desktop, в котором можно создавать, редактировать и показывать презентации Prezi, даже если нет доступа в Интернет. Благодаря Prezi Desktop, можно управлять файлами проектов презентаций и хранить их в соответствующих папках на компьютере.

Оригинальность данной программы заключается в том, что вся презентация размещается на одном большом виртуальном листе, который можно масштабировать, вращать в любую сторону, приближать и отдалять, переносить, группировать в кадрах, выстраивать в определенной последовательности для показа. В презентациях Prezi всего один слайд, который является своеобразной ментальной картой, более эффективно представляющей иерархию и взаимосвязи идей. Все картинки, подписи и видеоролики составляют единое пространство, по которому можно динамично и эффектно передвигаться. Prezi позволяет свернуть в одну картинку всю презентацию и в тоже время акцентировать внимание на отдельном ее элементе, использовать 3D-эффекты изображений.

Создатели программы Prezi уделили внимание таким новшествам, как трехмерные фоны в слайдах презентации, новый тип анимации с возможностью появления изображений из темноты, возможность быстро вернуться на любую часть размещенного в презентации материала. Такие презентации позволяют выделить главное и второстепенное при подаче материала, а группировка навигации между объектами – установить причинно-следственные связи. Всё это будет способствовать развитию не только наглядно-образного, но и абстрактно-логического мышления учащихся. Не маловажен и тот факт, что из своей презентации легко сделать раздаточный материал. С помощью команды Export to PDF презентация будет преобразована в PDF-документ, в котором каждый шаг пути будет одной страницей документа.

Так как Prezi.com является социальным сервисом, то создавать презентации можно коллективно, и это свойство можно с успехом использовать при работе над совместными проектами. Группа учащихся может работать одновременно или же в разное время и вносить свой вклад в работу. Готовая презентация может быть успешно загружена

на диск, ее дальнейшее использование не требует при этом установки какого-либо программного обеспечения. Проекты презентаций имеют расширение «prez».

Программа Prezi может создавать эффект параллакса на экране: будто бы слайды и фон перемещаются отдельно на различном расстоянии от глаз. В том случае, когда выступающий передвигает и масштабирует изображения в презентации, фоновое изображение также будет смещаться соответствующим образом. Анимация с появлением элементов из темноты дает возможность по очереди раскрывать элементы слайдов, но вначале они будут скрыты. Это весьма интересный подход в сравнении с показом слайдов сразу со всем готовым набором элементов.

Презентации хранятся в специально выделенном облаке, поэтому Prezi откроется на любом устройстве, будь то PC, Mac, iPad или iPhone.

Созданная с помощью Prezi презентация при демонстрации на любом компьютере будет выглядеть, как выглядела на момент создания, исключены сбои с ее воспроизведением. Эти Flash-презентации идеально подходят не только для осуществления образовательного процесса, но и для иллюстрирования отчетной документации, создания материалов для выставок и конференций. Визуальные средства на занятии всегда обеспечивают высокий уровень понимания материала.

У преподавателя немного времени на создание оригинальных, интерактивных презентаций к каждому уроку. Технологии Prezi могут существенно облегчить нелегкий труд педагога, помочь ему в подготовке к занятиям. Программа Prezi позволяет достаточно быстро создавать многоуровневые, оригинальные, яркие, динамичные презентации. Это не только удобно, просто и быстро, но и интересно, современно, привлекательно.

Таким образом, работа с программой Prezi значительно повышает качество обучения, Prezi позволяет по-новому использовать на занятиях текстовую, звуковую, графическую и видеoinформацию, т.е. презентации обогащают методические возможности занятий, придают им современный уровень.

#### Список цитированных источников

1. <http://www.jurnal.org/articles/2014/inf16.html>
2. <https://prezi.com/>
3. <http://open-prezi.ru/>

## АСАБЛІВАСЦІ РАЗВІЦЦА СЛОЎНІКАВАГА ЗАПАСУ І ЗВ'ЯЗНАГА МАЎЛЕННЯ Ў ДЗЯЦЕЙ ДАШКОЛЬНАГА ЎЗРОСТУ

**Дубянецкая А.А., навучэнка 2 курса**  
(г. Орша, Аршанскі каледж ВДУ імя П.М. Машэрава)  
Навуковы кіраўнік – Суднічэнка Т.А., выкладчык

Праблема развіцця маўлення заўсёды была ў цэнтры навучання дзяцей дашкольнага ўзросту, таму што развіццё маўлення – гэта адначасова і развіццё асобы чалавека, яго здольнасцей, інтэлекту, мыслення, маралі. Маўленча-камунікатыўная дзейнасць чалавека патрабуе багатага слоўнікавага запasu. Літаратурныя творы адкрываюць чытачам рэальнае і фантастычнае, вучаць адрозніваць дабро і зло, спасцігаць сучаснае, разумець мінулае, выходзіць і загартоўваць характар. Мастацкае слова аказвае значны ўплыў на развіццё асобы: слова часам можа замяніць і фарбы, і гукі, і музыку. На жаль, не ўсе школьнікі становяцца ўдумлівымі чытачамі, таму што яшчэ ў дашкольнай дзцячай установе ім не прывілі любасць да слова, яго значэння і прызначэння.

Вельмі важна на пачатковай ступені навучання метадычна правільна арганізаваць рабoгу з мастацкім тэкстам, каб дзедзі маглі найбольш поўна асэнсаваць ідэйна-

эстэтычную вартасць твора, усвядоміць яго асноўную думку. Узбагачэнне слоўніка – аснова інтэлектуальнага развіцця дзяцей, бо яно звязана з узбагачэннем іх мыслення ўяўленнямі і паняццямі шляхам непасрэдных назіранняў за навакольнай рэчаіснасцю і за словам у кантэксце.

Папаўненне слоўнікавага запасу адбываецца на працягу ўсяго жыцця чалавека, але неабходнасць узбагачэння слоўніка асабліва востра адчуваецца ў дашкольнай установе. Лексічная праца на занятках у дзіцячай дашкольнай установе накіравана на колькаснае і якаснае ўзбагачэнне беларускамоўнага слоўніка дзіцяці. Крыніцай папаўнення лексічнага запасу дзіцяці з’яўляецца дыдактычны матэрыял і маўленне выхавальніка. У лексікон дашкольніка паслядоўна і сістэматычна ўводзяцца найперш агульнаўжывальныя словы беларускай мовы розных тэматычных груп і часцін мовы. Назіранні паказалі, што інтэнсіўнае пашырэнне слоўнікавага запасу дашкольнікаў можа быць на аснове спецыяльна арганізаванага навучання, якое накіравана, у першую чаргу, на засваенне лексікі невялікіх мастацкіх твораў. Менавіта яны раскрываюць перад дзецьмі багацце навакольнага асяроддзя і адносіны паміж людзьмі, выклікаюць пачуццё гармоніі і прыгажосці, вучаць разумець жыццё, фарміруюць уласныя адносіны да рэчаіснасці.

“На кожны твор, - пісаў К. ДЗ. Ушыньскі, - мы павінны глядзець як на акно, праз якое мы можам паказаць дзецям той ці іншы бок жыцця.” Таму змест слоўнікавай работы цесна звязаны з магчымасцямі дзяцей дашкольнага ўзросту ў пазнанні навакольнага свету, рэчаіснасці. Вядомы метадыст У.І. Логінава вылучае тры напрамкі слоўнікавай работы:

- узбагачэнне слоўніка дзяцей на аснове азнаямлення з прадметамі і з’явамі навакольнай рэчаіснасці;
- увядзенне слоў, якія абазначаюць якасці, уласцівасці і адносіны прадметаў і з’яў, на аснове паглыблення ведаў аб іх;
- увядзенне слоў, якія абазначаюць элементарныя паняцці, на аснове адрознівання і абагульнення прадметаў, з’яў або іх груп па істотных прыметах.

Усе тры напрамкі слоўнікавай работы рэалізуюцца пры азнаямленні з аб’ектамі, з’явамі жывой і нежывой прыроды, прадметамі матэрыяльнай культуры, з’явамі грамадскага жыцця і г.д.

Слова засвойваецца дзіцём хутчэй, калі навучанне яго ўжыванню звязана з яго сэнсам, а ў працэсе работы са словам усталёўваюцца асацыятыўныя сувязі. Таму, каб узбагаціць як маўленчае, так і разумовае развіццё дзіцяці, неабходна праводзіць мэтанакіраваную работу са словам як структурнай адзінкай мовы, азначальнай уласцівасцю якой з’яўляецца семантычны змест, сэнс.

Аснову ўзбагачэння слоўніка складае ўвядзенне ў моўную свядомасць дзіцяці тэматычных груп слоў, сінанімічных радоў, антанімічных пар, мнагазначных слоў (гульня “Скажы наадварот”: цукар салодкі, а лімон ...; снег белы, а вугаль ...). Дзеці знаходзяць антонімы ў прыказках і прымаўках (“Раніца дзень пачынае, а вечар канчае”, “Слухай больш, а гавары менш”).

Важным у працэсе работы над слоўнікавым запасам з’яўляецца засваенне дзецьмі сродкаў вобразнага маўлення (метафар, эпітэтаў, параўнання, фразеалагізмаў). Гэта даволі высокая ступень у авалоданні маўленнем, з’яўленне якой немагчыма без звароту да вуснай народнай творчасці, мастацкай літаратуры. Выхавацель, дапамагаючы дзецям заўважыць выразныя словы, вобразныя выразы, прапаноўваючы паўтарыць іх, уключыць у сваё маўленне, садзейнічае таму, каб выразныя сродкі мовы сталі здабыткам кожнага дзіцяці.

Работа над сэнсавым бокам слова развівае ў дзяцей “уменне ўжываць словы і словазлучэнні ў адпаведнасці з умовамі і задачамі зносін, маўленчай сітуацыяй, звязаць іх па сэнсе, спрыяе фарміраванню ўмення выбіраць моўныя сродкі пры пабудове звязнага

выказвання” [1, с.3]. Цікавым відам задання па звязнаму выказванню з’яўляецца складанне апавядання па серыі малюнкаў, аб’яднаных адным сюжэтам. Серыя малюнкаў выступае ў якасці своеасаблівай мадэлі структуры апавядання і дае магчымасць у нагляднай форме прадэманстраваць агульную будову апавядання, сфарміраваць элементарныя веды, уяўленні аб сюжэце, яго развіцці, аб кампазіцыі апавядання або казкі. Распрацаваны розныя варыянты работы з малюнкамі для складання калектыўнага апавядання. Напрыклад, дзеці разглядаюць серыю малюнкаў, расстаўленых у лагічнай паслядоўнасці, і складаюць апавяданне, або даецца набор малюнкаў, а дзеці самастойна размяшчаюць іх у лагічнай паслядоўнасці і таксама складаюць апавяданне. Можна выкарыстоўваць заданне такім чынам, калі выхавацель паказвае серыю малюнкаў, у якой спецыяльна парушана паслядоўнасць, а дзеці павінны адшукаць памылку і выправіць яе. Заданне можа быць такога характару, калі паказваецца толькі першы малюнак і прапануецца скласці апавяданне, потым адкрываецца другі малюнак – апавяданне працягваецца і г.д. Пры гэтым развіваецца фантазія дзіцяці, уменне прадбачыць дзеянні персанажаў. Абавязковай умовай з’яўляецца падбор назвы да апавядання. Таксама цікавым відам работы з’яўляецца від дзейнасці, калі дашкольнікі знаёмяцца з рознымі відамі апавядання: складанне апавяданняў з асабістага вопыту (пра добра знаёмыя падзеі, людзей, уражанні), прыдуманне апавядання або казкі па ўзору, які прапануе выхавацель.

Каб зразумець адзін аднаго, дзецям неабходна карыстацца разгорнутымі выказваннямі, г. зн. яны павінны быць звязнымі. Менавіта ў зносінах з аднагодкамі маўленне дзіцяці становіцца звязным і лексічна больш разнастайным.

На працягу работы над узбагачэннем слоўнікавага запасу ўжо ў дашкольнай установе дзеці авалодваюць наступнымі ўменнямі:

- выяўляць сэнсавыя сувязі паміж падзеямі (паслядоўныя, часавыя, прасторавыя, прычынныя);
- называць галоўную дзеючую асобу, вызначаць яе ўчынак, матывы ўчынку;
- выказваць уласныя адносіны да дзеючых асоб, іх учынкаў, зместу твора;
- узнаўляць мастацкія вобразы шляхам слоўнага малявання;
- назіраць за эмацыянальна-ацэначнымі словамі, вылучаць іх са сказаў, вызначаць сэнсавую ролю.

Стварэнню спрыяльных умоў для навучання ў калектыве садзейнічаюць у тым ліку і ветлівыя словы – маленькія ключыкі для паспяховай камунікацыі. У кожнай мове ёсць ветлівыя словы, якія маюць чароўную здольнасць адчыняць любыя дзверы, выкарыстанне якіх робіць працэс камунікацыі і навучання паспяховым і выніковым (Дзень добры! Вітаю вас! Прашу прабачэння! Калі ласка! Дзякую! Будзьце ласкавы! Смачна есці! Да пабачэння!) [2, с. 15].

Такім чынам, дашкольны ўзрост — гэта перыяд актыўнага засваення дзіцём гутарковай мовы, станаўлення і развіцця ўсіх бакоў маўлення: фанетычнага, лексічнага, граматычнага. Паўнаважнае валоданне роднай мовай у дзяцінстве з’яўляецца неабходнай умовай вырашэння задач разумовага, эстэтычнага і маральнага выхавання дзяцей у максімальна ітэнсіўны перыяд развіцця. Развіццё маўлення ў дзяцінстве закладвае асновы паспяховага навучання ў школе.

Спіс цытаваных крыніц

1. Какора, А.І. Прыёмы і формы ўзбагачэння слоўнікавага запасу дашкольнікаў і малодшых школьнікаў / А.І. Какора // Пачатковае навучанне: сям’я, дзіцячы сад, школа. – 2003. – № 1. – С. 3–11.
2. Падгайскі, Л.П. Развіццё мовы дзіцяці ў дашкольным узросце. – Мн.: Нар. асветы, 1979. – 104 с.
3. Канцавая, Г.М. Сінонімы на ўроках беларускай мовы і чытання ў пачатковых класах / Г.М. Канцавая, Н.С. Рабая // Пачатковае навучанне: сям’я, дзіцячы сад, школа. – 2000. – № 1. – С. 3–8.

**ИННОВАЦИОННЫЕ ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ТЕХНОЛОГИИ В ОБРАЗОВАНИИ**

**Емельянова О.Н., аспирант**

(г. Воронеж, Воронежский государственный педагогический университет)

Научный руководитель – Дюжакова М.В., доктор пед. наук, доцент

Современная система образования диктует новые требования к организации учебного процесса. Главное отличие современной образовательной системы от прежней системы заключается в необходимости использования информационно-коммуникативных педагогических технологий [5]. Согласно Селевко Г.К., когда компьютеры стали широко использоваться в образовании, появился термин «новая информационная технология обучения». «Вообще говоря, любая педагогическая технология - это информационная технология, так как основу технологического процесса обучения составляет информация и ее движение (преобразование)» [2, с. 126].

Разнообразие педагогических и информационных технологий в образовании позволяет учителю (преподавателю) самостоятельно выбирать методы и средства работы с учащимися. К числу наиболее эффективных и познавательных педагогических технологий относят:

- интерактивные и мультимедийные технологии в образовании;
- инновационные технологии;
- активные методы учебного процесса;
- технологии учебных дискуссий;
- методы развития мотивации;
- методы деловых игр;
- дальтон-технологии и другие.

Необходимость применения педагогических технологий в образовании обоснована, в первую очередь, тем, что расширяется круг возможностей для обучения и поступления в вузы. Во вторую очередь – необходимостью повышения конкурентоспособности и качества образования в России. Изучая опыт использования в педагогической деятельности инновационных методов, можно выделить их преимущества: они помогают научить школьников (и/или студентов) активным способам получения новых знаний; дают возможность овладеть более высоким уровнем личной социальной активности; создают такие условия в обучении, при которых школьники (студенты) не могут не научиться; стимулируют творческие способности учащихся; помогают приблизить учебу к практике повседневной жизни, формируют не только знания, умения и навыки по предмету, но и активную жизненную позицию.

Одной из главных задач системы образования является обучение компетентных и высокообразованных специалистов, которые смогут эффективно применять на практике полученные знания и навыки. А это практически невозможно без использования современных информационных технологий в общем и специальном образовании. Информационные технологии не могут реализовываться без информационно-коммуникативного оборудования.

Информационно-коммуникативное оборудование, начиная с портативного компьютера и, заканчивая мультимедийными средствами, призвано:

- способствовать формированию информационной культуры у учащихся и педагогов;
- повысить квалификационный уровень будущих специалистов;
- способствовать развитию и закреплению навыков работы с компьютерными программами и информационным оборудованием;
- развитию навыков самостоятельной разработки материалов и практических работ, которые являются итоговым результатом степени овладения специальностью.

Например, выполнение дипломных и курсовых работ в электронном варианте, создание презентаций.

Использование информационно-коммуникативных и интернет ресурсов расширяет круг поиска методов и форм преподавания, а также способствует повышению мотивации учащихся, для которых информационно-коммуникативное оборудование вызывает куда больший интерес, чем учебники и тетради.

Компьютерная технология базируется на использовании некоторой формализованной модели содержания, которое представлено педагогическими программными средствами, записанными в память компьютера, и возможностями телекоммуникационной сети.

«Главной особенностью фактологической стороны содержания образования является многократное увеличение «поддерживающей информации», наличие компьютерной информационной среды, включающей на современном уровне базы информации, гипертекст и мультимедиа (гипермедиа), микромиры, имитационное обучение, электронные коммуникации (сети), экспертные системы» [2].

Богатейшие возможности представления информации на компьютере позволяют изменять и неограниченно обогащать содержание образования, включая в него интегрированные курсы, знакомство с историей и методологией науки, с творческими лабораториями великих людей, с мировым уровнем науки, техники, культуры и общественного сознания.

Одной из наиболее современных технологий является смешанное (или гибридное) обучение (Blended Learning Method). Дать определение понятию «смешанное обучение» – задача не из легких. Мнения по этому вопросу сильно отличаются друг от друга. The Sloan Consortium (Online Learning Consortium) (сообщество интернет обучения) определяет гибридное обучение как “integrate on line with traditional face-to-face class activities in a planned, pedagogically valuable manner” («интегрированное онлайн обучение с традиционным классным обучением в спланированной, педагогически верной манере»). Сайт «Википедия», ссылаясь на статью Friesen, Norm (2012) "Report: Defining Blended Learning" дает следующее определение: «Blended learning is a formal education program in which a student learns at least in part through delivery of content and instruction via digital and on line media with some element of student control over time, place, path, or pace» («смешанное обучение является формальной образовательной программой, в которой студент учится по крайней мере, частично за счет доставки контента и обучения посредством цифрового и интернет-СМИ с элементами контроля времени, места, пути или темпа обучения самим студентом»). «A blended learning approach to instruction combines face-to-face classroom methods with computer-based/mediated activities, resulting in an integrated learning experience for students» («смешанный подход к обучению сочетает в себе классический метод учитель-ученик в классе с компьютерной/ опосредованной деятельностью, в результате чего мы имеем обобщенный опыт обучения для студентов») [6]. Другими словами, это традиционная классно-урочная система с использованием компьютерных технологий. Это не означает, что учитель начинает общение в режиме реального времени (onlinechat) или загружает курс видео-лекций и говорит, что ведет гибридный класс.

Несмотря на то, что нет единого мнения, что же такое гибридное обучение, существует несколько моделей, которые были предложены в ходе академических исследований:

1. Facet of a driver – где учитель ведет урок с использованием цифровых инструментов (компьютеры, интерактивные доски, аудиофайлы и т.д.).

2. Rotation – студенты проходят цикл обучения, который состоит из изучения материала в режиме реального времени и классического метода.

3. Flex – большая часть учебного плана доставляется через цифровую платформу (образовательная программа на основе базы данных) и учителя доступны для персональных консультаций и поддержки один на один.

4. Labs – все обучение ведется с помощью цифровой платформы, но в согласованном физическом местоположении. Предполагается, что студент проходит обучение в каком-то конкретном месте (компьютерный класс в школе, портативный компьютер дома и т.п.). Исключается возможность проходить уроки из другого физического местоположения.

5. Self-Blend – студенты выбирают данный подход для расширения знаний их традиционного обучения с онлайн курсом.

6. Online Driver – все учебные программы и преподавание ведется с помощью цифровой платформы, а консультации от лица учителя/преподавателя планируются заранее или предоставляются в только случае необходимости [8].

Согласно образовательным элементам (Education Elements), которые развивают гибридные технологии обучения, успешное смешанное обучение происходит тогда, когда технология и классное обучение дополняют друг друга: материал становится динамичным, когда он достигает студентов различными стилями обучения. Целью смешанного подхода является повышение качества знаний обучающихся. Преимущество использования смешанного подхода в том, что вместо использования учебного времени для теоретического изложения материала вы можете использовать это время, чтобы ответить на вопросы учащихся, помочь им применить прослушанный материал курса лекций и поработать друг с другом в парах или группах. Таким образом, урок будет направлен на практическую, а не на теоретическую часть. Однако у данной технологии есть и недостатки. Смешанное обучение имеет прямую зависимость от технических ресурсов, которые, в свою очередь, должны быть надежными и простыми в использовании. Кроме того, недостаточная компьютерная грамотность может служить существенным барьером для студентов, пытающихся получить доступ к материалам курса.

#### Список цитированных источников

1. Гузеев, В.В. Планирование результатов образования и образовательная технология / В.В. Гузеев. - М.: Народное образование, 2000.
2. Селевко, Г.К. Современные образовательные технологии: Учебное пособие / Г.К. Селевко. – М.: Народное образование, 1998.
3. <http://charko.narod.ru/tekst/an4/1.html>
4. [http://en.wikipedia.org/wiki/Online\\_Learning\\_Consortium](http://en.wikipedia.org/wiki/Online_Learning_Consortium)
5. [http://studynote.ru/studgid/sovremennoe\\_obrazovanie/pedagogicheskie\\_tekhnologii\\_v\\_spetsialnom\\_obrazova/](http://studynote.ru/studgid/sovremennoe_obrazovanie/pedagogicheskie_tekhnologii_v_spetsialnom_obrazova/)
6. <http://ets.berkeley.edu/article/blended-learning-what-it-and-why-try-it>
7. <http://www.teachthought.com/blended-learning-2/the-definition-of-blended-learning/>
8. [http://en.wikipedia.org/wiki/Blended\\_learning](http://en.wikipedia.org/wiki/Blended_learning)
9. [http://wallstreetenglish.ru/services/metod\\_i\\_preimushstva/](http://wallstreetenglish.ru/services/metod_i_preimushstva/)

## ФИЛОСОФСКИЕ ОСНОВЫ ПОЛИКУЛЬТУРНОГО ОБРАЗОВАНИЯ ДЕТЕЙ

**Ершова Н.В., аспирант**

(г. Могилев, Могилевский государственный университет имени А.А. Кулешова)

Научный руководитель – Комарова И.А., декан факультета педагогики и психологии детства, канд. пед. наук, доцент

**Введение.** Философский анализ поликультурного образования в трансформирующемся обществе актуален для понимания социальных процессов и определения проблем, как отдельного индивида, так и социума в целом. Идентификация человеком себя с определенным сообществом является неотъемлемой частью процесса социализации.



Но эта идентификация будет конструктивна для общества лишь в том случае, если индивиды не будут делить мир на «свой» и «чуждый». Такое отношение способно породить конфронтацию и вражду. «Нет ничего абсолютно чужого, чего нельзя было бы сделать «своим» и по отношению к чему нельзя было бы преодолеть догматику тотальной враждебности» [1, с. 63].

Концепт «поликультурное образование» получил широкое развитие и разнообразные трактовки в современной теории и практике образования многих стран мира, но в основном определяется как педагогическое решение урегулирования взаимоотношений представителей различных этнических культур в многонациональной социальной среде.

**Основная часть.** Истоками понятия «поликультурное образование» является концепция мультикультурализма, возникшая на Западе в 60-е гг. XX века. Большой вклад в теоретическую разработку данной доктрины внесли такие философы, как Ч. Тэйлор, У. Кимлика, Б. Парех, М. Уолцер, С. Жижек, Ю. Хабермас, Т.П. Волкова, М.А. Гусаковский, Н.С. Кирабаев, В.Н. Осташкин, С.И. Некрасов, Е.В. Хлыщева и др.

Безусловно, мультикультурализм далеко не первая социально-философская концепция, которая пыталась связать воедино различия в социокультурном опыте и противоречия в реализации стремлений этносов и социальных групп.

Интернационализм – идеология, заявляющая с одной стороны о межнациональном сотрудничестве, а с другой стороны выделяет в качестве скрепляющей и объединяющей силы общества борьбу трудящихся с эксплуататорами.

Национализм противоположен интернационализму и провозглашает высшей формой общественного единства ценности нации. Первая идеология объединяет людей разных национальностей, но разделяет их классовой враждой. Вторая идеология способна преодолеть классовые противоречия, сплавивая, но одновременно и разграничивая общество в рамках государства по этнонациональным признакам. Именно национализм часто становится источником притеснений и дискриминации большинства по отношению к меньшинствам.

Космополитизм вообще ратует за уничтожение различий в менталитете и культуре, игнорируя сложившиеся противоречия между нациями и государствами, отрицая наличие культурных корней.

Поиск идеологии, способной на практике решить целую гамму проблем и вопросов, с которыми не справлялись уже существующие доктрины и философские системы, и привел к возникновению концепции мультикультурализма (поликультурности). При этом мультикультурализм понимается шире, чем взаимоотношение этносов и классов – как идеология он направлен на предотвращение риска конфликта культур и «столкновения цивилизаций» [2, с.107].

На территории стран СНГ, в отличие от Западной Европы, современные исследователи по-разному трактуют термины «мультикультурализм» и «поликультурность». Большинство ученых не видят различия между понятиями, однако, некоторые отмечают, что «поликультурные общества – это общества с исторической этнической мозаикой социальной среды, которая складывалась веками и прошла проверку временем» [3, с. 60]. Соответственно, мультикультурализм констатирует, что изменения, произошедшие в относительно гомогенном обществе в результате иммиграции, являются своеобразным ответом на вызов глобализационных процессов, провозглашая необходимость сохранения культурных ценностей иммигрантов и этнических меньшинств, проживающих на территории титульной нации.

Истоки концепции мультикультурализма – в западной традиции социально-философской мысли. На протяжении столетий Запад владел преимуществом в мировой экспансии, представляя во многом экстенсивный путь развития. Европейцы открывали для себя новые земли, часто с позиции силы строили отношения с коренными культу-

рами. «Вновь открытые» сообщества, уступая во многом технически, иногда еще были и замкнуты сами на себя, пребывали в самоизоляции. Никакой речи о межкультурном диалоге не было.

Однако, именно европейская цивилизация постепенно приходит к пониманию ценности личности, незыблемости прав и индивидуальных свобод человека. Идеологией, совместившей в себе все эти положения, стал либерализм, проповедовавший среди прочего минимизацию вмешательства государства в жизнь людей и максимальное самоуправление. Критики либерализма указывают на то, что нередко возникают ситуации, когда соблюдение прав личности идет вразрез с интересами общества. Провозглашение идей приоритета личных потребностей и интересов в противовес общественным ценностям приводит к проблеме социализации.

Социализация – это «взаимосвязанный процесс интеграции (вхождения человека в общество), когда происходит накопление информации о правилах, установках внешнего мира, и индивидуализации (становлении человеческой личности), в основе которой лежит интериоризация, а именно, перевод внешних социальных регуляторов во внутренний план личности» [4; с. 6]. Таким образом, не отдельно взятая личность, а общество в целом призвано генерировать и предлагать социально-нравственные нормы и ценности. К примеру, для ребенка-дошкольника первичными агентами социализации являются взрослые, выполняющие транслирующую функцию социальных парадигм.

Представители либерального течения философской мысли (Дж. Ролз, У. Кимлика) входят в противоречие с другим течением – коммунитаризмом (Ч. Тэйлор, А. Этциони). Коммунитаризм (от англ. «community» – сообщество) – это философское учение, выдвигающее на первый план социальную обусловленность личности общественными нормами и ценностями в противовес ничем не ограниченной свободе и асоциальному индивидуализму либеральной концепции [5, с. 159].

Человек живет не сам по себе, а в обществе. Каждый из нас одновременно является частью самых разных объединений, основанных на принадлежности к определенной культуре, религии, языковой группе, профессии. Однако, все эти объединения (общности) в конечном итоге сливаются в «большое общество». Поэтому определение ведущих векторов развития доминирующей культуры общества возможно только через познание субкультуры малых сообществ, члены которых идентифицируют себя с социальным окружением, формируя «мы – сознание».

Принципами коммунитарной идеи являются: каждое из сообществ должно иметь твердое представление о том, что оно является частью сообщества более высокого уровня; в каждом сообществе и обществе в целом права членов должны находиться в соответствии с их обязанностями. Соотношение прав и обязанностей – предмет дискуссии, которая и привела к возникновению теории мультикультурализма (поликультурности). Началом дискуссии стало обсуждение концепции справедливости Джона Ролза. Он сформулировал проблемное поле, разработал концептуальный и методологический инструментарий либеральных идей. «Каждая личность, – писал он, – обладает основанной на справедливости неприкосновенностью, которая не может быть нарушена даже процветающим обществом. По этой причине справедливость не допускает, чтобы потеря свободы одними была оправдана большими благами других. Непозволительно, чтобы лишения, вынужденно испытываемые меньшинством, перевешивались большей суммой преимуществ, которыми наслаждается большинство» [6, с. 19].

Либералы определяют концепцию личности следующим образом: свободные, равноправные и рациональные индивидуумы кооперируются только с условием максимальной личной пользы. Коммунитаристы утверждают, что человек – существо социальное, поэтому многие его личностные характеристики, психологические особенности, формы поведения в социуме, а также права и обязанности обусловлены, прежде

всего, социальными отношениями. Различие между двумя философскими течениями состоит в том, какая категория ими ставится во главу угла – личность или социум. Этими доминантами определяется значимость прав и обязанностей каждого субъекта общественных отношений и мера их справедливого уравнивания. В ходе дискуссии между теоретиками либерализма и коммунитаризма стало очевидно, что «основой данного философского конфликта является несовпадение концепций индивидуализма (либералы) и коллективизма (коммунитаристы), а также универсализма (либералы) и контекстуализма (коммунитаристы)» [7, с. 4]. Универсализм подразумевает, что определенные ценности лежат в основе всех культур, вне социально-исторического контекста. Контекстуализм признает лишь совокупность ценностей, уникальных для каждой культуры, обусловленных условиями их возникновения и существования. Попытка объединить, примирить или выработать на основе этих двух систем нечто новое и привела к созданию теории мультикультурализма, которая послужила базисом для разработки содержания поликультурного образования подрастающего поколения.

Философская составляющая нового течения включает в себя целый спектр тезисов: признание культурного разнообразия, призыв к мирному сосуществованию и терпимости, устранению дискриминационных факторов во взаимоотношениях меньшинств и доминирующих культур.

В результате философского анализа мы определили мультикультурализм, как идеологию, отражающую модель поликультурного общества, основанного на признании интересов и ценностей различных социокультурных сообществ и обеспечении конструктивного межкультурного диалога. На практике понятие мультикультурализма связано с развитием гражданского общества и правового государства в условиях многонациональной и поликультурной среды. Объединяющим фактором дискретных сообществ в поликультурном обществе служит осознание принадлежности к общей гражданской культуре. Это достигается через преодоление социального разделения и стратификации во избежание антагонизма, равноправие членов общества в экономической, политической и социальной жизни страны, а также признание индивидуальных прав и свобод каждого человека [8, с. 124].

На территории Республики Беларусь исторически сложилась полиэтничная и поликонфессиональная социокультурная ситуация, которая создает предпосылки для создания законодательно-правовой базы, обеспечивающей равные условия проживания членам белорусского общества, а также детального научного исследования проблемы поликультурного образования детей. Именно поликультурное образование в современных условиях призвано способствовать этнической идентификации, формированию умений и навыков межнационального общения, а также социализации в многокультурном сообществе.

**Заключение.** Социальная реальность пронизана противоречивыми и даже антагонистическими интересами различных социальных групп и этнических сообществ, на уровне массового сознания укрепляется идея о противостоянии как способе сохранить свою исключительность. В этой ситуации педагогика как область знания и практической деятельности призвана чутко реагировать на изменения социокультурной ситуации, предлагая варианты решения проблем. В условиях поликультурной среды следует направить усилия на разработку поликультурного образования детей на всех уровнях их обучения и воспитания, в том числе и дошкольном.

#### Список цитированных источников

1. Вишневецкий, М.И. Философия образования и проблема человека. / М.И. Вишневецкий, В.А. Костенич, Я.И. Трещенок. – Могилев: УО МГУ им. А.А. Кулешова, 1997. – 69 с.
2. Хантингтон, С. Столкновение цивилизаций / С. Хантингтон; пер. с англ. Т. Велимеева, Ю. Новикова. – М.: ООО Издательство АСТ, 2003. – 603 с.

3. Хлыщева, Е.В. Культурные модели развития современного мира / Е.В. Хлыщева // Вестник СамГУ. – 2009. – № 5. – С. 57-61.
4. Комарова, И.А. Дом наших улыбок: методические рекомендации по социально-нравственному воспитанию детей дошкольного возраста / И.А. Комарова, Н.В. Ершова. – Мозырь: ООО ИД «Белый Ветер», 2008. – 78 с.
5. Некрасов, С.И. Американский мультикультурализм / С.И. Некрасов, Н.А. Некрасова, В.В. Платошина; под ред. С.И. Некрасова. – М.: Академия Естествознания, 2011. – 323 с.
6. Ролз, Д. Теория справедливости / Д. Ролз; пер. с англ. В.В. Целищева. – Новосибирск: Новосиб. ун-т, 1995. – 535 с.
7. Волкова, Т.П. Теория мультикультурализма как синтез философских концепций либерализма и коммунизма: автореф. дис. ... канд. филос. наук: 09.00.03 / Т.П. Волкова; Мурман. гос. тех. ун-т. – Мурманск, 2006. – 22 с.
8. Следзевский, И. В. Мультикультурализм: хрупкий баланс между интеграцией и дезинтеграцией / И. В. Следзевский // Общественные науки и современность. – 2013. – № 2. – С. 123–137.

## СЕМЕЙНОЕ ВОСПИТАНИЕ КАК ОСНОВНОЙ ФАКТОР ФОРМИРОВАНИЯ ПРЕДМЕТНО-РАЗВИВАЮЩЕЙ СРЕДЫ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

**Жабкина А.С., учащаяся 4 курса**

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

Научный руководитель – Дернова Е.В., магистр пед. наук, преподаватель

**Введение.** Семья является важнейшим социальным институтом воспитания детей. Ее воспитательные возможности несравнимы по своей силе с другими общественными институтами (Ю.П. Азаров, В.П. Дуброва, Л.В. Загик, Т.М. Коростелева, Т.А. Куликова, Т.А. Маркова, В.Я. Титаренко, В.В. Чечет и др.).

В семье закладываются основы жизненного опыта человека, его моральные ценности, усваиваются социальные нормы, уклады, привычки поведения, культурные традиции. Связь с семьей человек ощущает на протяжении всей своей жизни [1, с.13-17].

**Основная часть.** Согласно определению В.В. Чечета, семейное воспитание является одной из наиболее древних форм социализации и воспитания детей, в процессе которого происходит полноценное развитие и становление личности [3, с. 50].

Особая значимость семейного воспитания обусловлена:

- глубоко эмоциональным, интимным характером семейного воспитания;
- постоянством и длительностью воспитательных влияний родителей, других членов семьи в самых разнообразных жизненных ситуациях, их повторяемость изо дня в день;
- наличием объективных возможностей естественных условий для включения детей во 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). Данный факт позволяет ребенку проявлять свои возможности, быстрее и полнее реализовывать потребности [2].

Семья для дошкольника – первый и наиболее долго действующий фактор, формирующий личность. Через внутрисемейное общение ребенок усваивает принятые в данном обществе нормы и формы поведения, нравственные ценности, развивает творческие возможности.

Связующим звеном модели взаимодействия «взрослый – ребёнок» в условиях семьи выступает создание предметно-развивающей среды.

В нашем понимании «предметно-развивающая среда» - это система условий, обеспечивающая всю полноту развития деятельности ребёнка и его личности.

В ходе данного исследования был проведен анализ научно-теоретической, психолого-педагогической литературы, который позволил выделить наиболее эффективные практические шаги по организации развивающей среды в условиях дома.

1. *«Шкаф находок»*. В этот шкаф ребенок-дошкольник приносит все необычное, что находится в окружающем мире и природе и может быть интересным для описания, сравнения, воспитания наблюдательности. Важно только для поддержания интереса дать детям план-задачу, к примеру:

- Чем тебе нравится этот камешек?

- На что (или кого) похож?

- Давайте вместе придумаем волшебную историю этого камешка и, конечно, постараемся его интереснее назвать.

2. *«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.

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

4. *«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.

5. *«Книжки в вашем доме»*. Большое количество книг не воспитывает прямо пропорционально нужных качеств. Поэтому в поле зрения ребенка должно находиться 3-5 книжек с яркими иллюстрациями и доступным для этого возраста сюжетом. Ребенку очень важно ознакомиться наряду со сказками, стихами и рассказами, с классикой, а именно произведениями К.И. Чуковского, С.Я. Маршака и т.д.

6. *«Уголок потерянных вещей»*. Он важен для воспитания собранности, будет назиданием для каждого члена семьи. Так называемый взаимоконтроль в действии [4].

**Заключение.** На основе вышеизложенного можно сделать следующие выводы:

- в жизни ребенка-дошкольника семья – первичный воспитательный и социальный коллектив;

- правильно организованная предметно - развивающая среда в семье- движущая сила становления и развития личности ребенка, которая способствует формированию субъектных качеств дошкольника, обозначает его индивидуальность, стимулирует разные виды активности, обеспечивает психологический и эмоциональный комфорт;

- осознанное использование родителями игровых упражнений, методик по созданию развивающей среды в семье будет способствовать созданию наиболее благоприятных условий для развития ребенка дошкольного возраста.

#### Список цитированных источников

1. Антипова, Е.В. Воспитательный потенциал современной семьи / Е.В. Антипова // Проблемы выхаваня. – 2006. – № 6. – С. 13 –17.
2. Педагогика: учебник для студентов педагогических вузов и педагогических колледжей / Под ред. П.И. Пидкасистого. – М.: Педагогическое общество России, 2008. – 576 с.
3. Чечет, В.В. Педагогика семейного воспитания / В.В. Чечет. – Минск: Красико – Принт, 1998. – 254 с.
4. Ярмолинская, М.М. Семья: Учимся и развиваемся вместе / М.М. Ярмолинская, Е.В. Горбатова.- Мн.: НИО, 2000. - 106 с.

## МЕТОД ПРОЕКТОВ КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ КОММУНИКАТИВНЫХ УМЕНИЙ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

Игошина Ю.А., студентка 5 курса

(г. Витебск, Витебский государственный университет имени П.М. Машерова)  
Научный руководитель – Кунтыш М.Ф., канд. филол. наук, доцент

На смену вербальному общению в наше время приходят информационные технологии, в частности – сеть Интернет. Это является серьезной проблемой для обучения младших школьников и усвоения ими знаний.

Сейчас во многих школах на смену традиционным методам обучения стали приходиться новые. Одним из таких является метод проектов. Метод проектов – это способ достижения дидактической цели через детальную разработку проблемы (технология), которая должна завершиться вполне реальным, осязаемым практическим результатом, оформленным тем или иным образом (проф. Е.С. Полат); это совокупность приёмов, действий учащихся в их определённой последовательности для достижения поставленной задачи – решения проблемы, лично значимой для учащихся и оформленной в виде некоего конечного продукта. [1, с. 55]

Цель нашего исследования: развитие коммуникативных умений младших школьников в процессе реализации проекта «Времена года».

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

Методы: беседа, анкетирование, проект.

База исследования: ГУО «Средняя школа № 31 г. Витебска».

Внедрение ранее не использовавшегося в данном классе метода проектов проводилось в 4 «Б» классе. В классе обучается 27 учеников. Возраст детей - 9 - 10 лет. В классе есть несколько отстающих учеников (их неуспеваемость обусловлена состоянием здоровья), но, в целом, уровень успеваемости класса достаточный.

Работа велась по следующим этапам:

1. Диагностика уровня развитости коммуникативных умений.
2. Внедрение метода проектов в классе. Обсуждение темы, рациональных решений.
3. Осуществление работы на этапе проекта.
4. Диагностика уровня развитости коммуникативных умений на данном этапе.
5. Выводы.

На первом этапе была использована методика Г.А. Цукермана «Рукавички» на определение коммуникативных действий, направленных на организацию и осуществление сотрудничества. Цель данной методики – наблюдение за взаимодействием между учениками класса.

### **Критерии оценивания:**

- продуктивность совместной деятельности оценивается по степени сходства узоров на рукавичках;
- умение детей договариваться, приходиться к общему решению, умение убеждать, аргументировать и т.д.;
- взаимный контроль по ходу выполнения деятельности: замечают ли дети друг у друга отступления от первоначального замысла, как на них реагируют;
- взаимопомощь по ходу рисования;

- эмоциональное отношение к совместной деятельности: позитивное (работают с удовольствием и интересом), нейтральное (взаимодействуют друг с другом в силу необходимости) или отрицательное (игнорируют друг друга, ссорятся и др.).

**Уровни оценивания:**

**Низкий уровень:** в узорах явно преобладают различия или вообще нет сходства. Дети не пытаются договориться, каждый настаивает на своем.

**Средний уровень:** сходство частичное - отдельные признаки (цвет или форма некоторых деталей) совпадают, но имеются и заметные различия.

**Высокий уровень:** рукавички украшены одинаковым или очень похожим узором. Дети активно обсуждают возможный вариант узора; приходят к согласию относительно способа раскрашивания рукавичек; сравнивают способы действия и координируют их, строя совместное действие; следят за реализацией принятого замысла.

Было установлено, что в классе высокий уровень коммуникативного взаимодействия: рукавички украшены одинаковым или весьма похожим узором; дети активно обсуждают возможный вариант узора; приходят к согласию относительно способа раскрашивания рукавичек; сравнивают способы действия и координируют их, строя совместное действие; следят за реализацией принятого замысла. Детям, сидящим парами, давалось по одному изображению рукавички и одинаковому набору карандашей. Им необходимо было украсить их так, чтобы они составили пару, т.е. были бы одинаковыми.

Далее – задание на установление уровня коммуникативных умений каждого из школьников. Детям необходимо было составить небольшой рассказ о себе. Время выполнения задания – 45 минут.

Параметры оценки речевого развития младших школьников:

- длина самостоятельно составленного текста;
- средняя длина синтагмы, т.е. среднее количество слов в отрезке между паузами;
- индекс прономинализации, т.е. отношение доли местоимений, существительных.

Проанализировав результаты работы, мы сделали вывод о том, что высокий уровень показали 10 человек класса. Их работы полностью отвечали критериям оценки. Далее – дети со средним уровнем развития коммуникативных умений. 16 работ частично удовлетворяли вышеизложенным критериям 1 ребенок не смог сформулировать свои мысли по предложенной теме и не написал сочинение, что свидетельствует о низком уровне развития коммуникативных умений.

Данные диагностики представлены на Рисунке 1.

Рисунок 1.



Внедрение новой методики не было болезненным, так как проводилось постепенно. Впоследствии все дети смогли включиться в процесс. Было принято решение начать работу над проектом «Времена года». Поскольку в предложенном учебном пособии отсутствовало четкое разделение на коммуникативные темы, был использован дополнительный материал и задания. Для осуществления проекта были использованы различные формы работы: уроки русского языка, литературного чтения и изобразительного искусства, внеклассные занятия «Клуб юных языковедов», выпуск газеты, литературные вечера.

Проект состоит из 4 частей:

1. «Осень»
2. «Зима»
3. «Весна»
4. «Лето».

Первой частью проекта стала «Осень». На уроках литературного чтения детям предлагалась следующая работа. Дома им необходимо было подобрать 2 стихотворения об осени. Одно – грустное, а второе – веселое. Далее ученикам необходимо было проанализировать эти стихотворения, объяснить свой выбор и пояснить, почему они считают, что эти стихотворения подходят под заданное. Большинство детей смогли аргументировать свой выбор, однако их речь была недостаточна правильной. Имело место быть словам-паразитам, длительным паузам, неуверенности в собственном ответе. Несколько человек не смогли объяснить свой выбор.

На уроках русского языка была проведена дальнейшая работа с данными стихотворениями. Ученики искали имена существительные, определяли их род, число и падеж.

На уроках изобразительного искусства детям предлагалось изобразить один и тот же пейзаж в разное время года – осенью и зимой. После, эти рисунки также были использованы на уроке русского языка. Ученики объясняли выбор цветов для изображения той или иной поры года, описывали свои рисунки. Впоследствии им было предложено написать мини-сочинения об изменениях в природе. Анализ работ в соответствии с критериям оценки показали положительную динамику. Теперь высокий уровень показали 13 учеников, средний – 14 учеников.

В заключении этапа был составлен словарь «Осенних слов». Он подразделялся на такие подтемы как: «Какая может быть осень?», «Осенняя одежда», «Изменения в природе осенью». Данный словарь был создан вместе с родителями. По завершении работы была издана газета «Золотая осень».

Вывод: данный метод является действенным, т.к. он заинтересовал детей и показал определенные результаты. Все дети активно принимали участие, готовились к занятиям. Присутствовал и соревновательный момент, что, несомненно, является стимулом для младших школьников.

Кроме того, руководствуясь промежуточными результатами, можно сделать вывод о том, что уровень коммуникативных умений учеников 4 «Б» класса стал показывать положительную динамику.

На наш взгляд, именно данная методика поможет развивать не только коммуникативные способности, но и творческое мышление.

#### Список цитированных источников

1. Учебное пособие для студентов педагогических вузов и системы повышения квалификации педагогических кадров / Е. С. Полат, М. Ю. Бухаркина, М. В. Моисеева, А. Е. Петров. – М.: Издательский центр «Академия», 2002. – 272 с.



## СПЕЦИФИКА УСВОЕНИЯ МОТИВИРОВАННЫХ ЗНАЧЕНИЙ СЛОВ ДЕТЬМИ РАЗЛИЧНОГО ВОЗРАСТА

**Ильина М.В., магистрант**

(г. Витебск, Витебский государственный университет имени П.М. Машерова)  
Научный руководитель – Оксенчук А.Е., канд. филол. наук, доцент

Закономерности овладения ребенком значением слова как основным компонентом его смыслового содержания впервые были обстоятельно исследованы Л.С. Выготским, а позднее – его учениками и последователями (А.Н. Леонтьевым, А.Р. Лурией, О.С. Виноградовой и др.). Л.С. Выготским была разработана «возрастная» психолого-лингвистическая модель поэтапного овладения ребенком словом как «семантическим знаком» языка. На основании психологического и лингвистического анализа данных собственных экспериментальных исследований и исследований других авторов (Л.С. Сахаров, А. Штерн, О. Н. Рыбников и др.) Л. С. Выготским были установлены общие закономерности последовательного овладения значением слова [2, с. 285].

В работах Л.С. Выготского, А.Н. Леонтьева, А.Р. Лурия, А.А. Люблинской, С.Н. Карповой, М.М. Кольцовой, Ж.Пиаже, С.Л. Рубинштейна, Н.Х. Швачкина, Д.Б. Эльконины и других анализируются процессы овладения словом как языковым знаком, развития значения слова, влияния усвоения слова на процессы восприятия, памяти, обобщения, формирования представлений и понятий в детском возрасте.

Многообразие подходов к изучению лексикона ребенка объясняется сложностью и многоаспектностью этого явления.

Минимальной единицей речи является слово. Слово имеет внешнюю форму – звуковую оболочку, звук или комплекс звуков, оформленных по законам данного языка. Помимо внешней формы, слово должно иметь внутреннее содержание. Внутренним содержанием слова является его лексическое значение (например, подорожник - это луговая трава с широкими листьями и мелкими цветками в соцветиях в виде колоса, растущая преимущественно около дорог; леденец - это прозрачная конфета из застывшей смеси сахара с фруктовым соком, похожа на льдинку/сосульку).

Значение слова – соотносительность слова с определенным понятием, явлением действительности. Связь между словом и понятием устанавливается в процессе совместной деятельности людей; соотносительность звуковой оболочки с определенным понятием, т.е. значение слова, должна быть общепризнанной и обязательной для всех членов общества, только в этом случае возможно взаимопонимание людей. Не все слова в русском языке соотносятся с определенными понятиями, т.е. имеют значение. Не имеют лексического значения междометия, служебные части речи (предлоги, союзы, частицы).

Слово – основной элемент и одновременно – знак языка. Оно обозначает предметы, выделяет их признаки, обозначает действия, отношения между предметами, т. е. кодирует наш опыт. Эту основную роль позволяет выполнять его семантическая (смысловая) структура, включающая значение и смысл слова [1].

Семантическая структура слова сложна. Так, его основной компонент – значение слова – включает два аспекта, два «уровня», которые тесно связаны с функциями слова. Еще Л. С. Выготский обращал внимание на то, что слово всегда указывает на предмет (действие, качество), замещает его или «служит его представлением» [2]. Эта функция значения слова по предложению Л. С. Выготского получила название «предметная отнесенность слова». Другой функцией слова является объективное и обобщенное отражение обозначаемого объекта или «собственно значение слова», по Л. С. Выготскому. В свою очередь, собственно значение слова также представляет собой многомерное, «полиморфное» явление, включающее три взаимосвязанные составляющие; соответственно им слово как знак языка выполняет три основные семантические функции [3].

Во-первых, слово-наименование не только называет предмет, указывает на него, одновременно оно указывает на его свойства, функции, выделяя и обобщая их (черника - мелкий дикорастущий кустарник семейства брусничных с чёрными съедобными ягодами; газовая плита - универсальный нагревательный прибор для приготовления пищи, в котором топливом служит газ; лирохвост - птица отряда воробьиных, с хвостом в виде лиры у самцов).

Во-вторых, слово, на основе обобщения основных признаков, свойств предмета, относит его к той или иной предметной категории. Каждое слово как бы обобщает вещи, их признаки (или действия), относит их к определенной категории (маслёнок - гриб с маслянистой слизистой кожей на шляпке).

Наконец, в-третьих, как указывает А.Р. Лурия, слово «вводит» обозначаемый предмет (действие, качество) в определенную систему смысловых связей и отношений (двоюродный брат – находящийся в родстве (второе колено) по деду или бабушке с детьми их сыновей или дочерей).

С этой функцией слова как знака языка, которую правомерно определять, как понятийное значение слова, неразрывно связано такое уникальное явление семантической стороны речи, как «семантическое поле» слова [1].

Его образует сложная многомерная система смысловых связей данного слова с другими лексическими единицами языка (словами, словосочетаниями); само же «семантическое поле» слова включает все слова и словосочетания, которые могут быть связаны с данным словом различными видами смысловых связей (смысловые связи родственных однокоренных слов, ассоциативные связи, смысловые связи в рамках межпредметных отношений – связь «по ситуации», «по функциональному назначению», «по принадлежности» (атрибутивные связи) и др.).

«Семантическое поле» является объективно существующей стороной, свойством «семантики» слова, определяющей основные его характеристики, как знака языка. «Семантическое поле» слова реально и в большинстве случаев объективно отображает ту систему связей и отношений, которая существует у обозначаемого словом объекта (предмета, явления, события и др.) с другими предметами, явлениями или событиями окружающей действительности. Феномен «семантического поля» состоит в том, что его многомерное и многоаспектное предметное содержание заключено как бы в одном слове, и вместе с тем оно охватывает целый, весьма объемный «пласт языка». Именно «семантическое поле» обеспечивает оптимальный вариант использования в речевой деятельности лексической подсистемы языка и речевого умения, так как одновременно с актом актуализации слова (извлечения из памяти или узнавания услышанного слова) актуализируется и вся система смысловых связей, «закрепленных» за данным словом (или ее значительная часть). Это определяет огромные «функциональные» возможности слова как знака языка в речемыслительной деятельности человека, т. к. слово выступает здесь в качестве универсальной «семантической матрицы», значительно расширяя возможности интеллектуального оперирования с вербальными знаками [4].

Таким образом, минимальной единицей лексикона является слово. Каждое слово имеет внешнюю форму и внутреннее содержание. Значение слова – соотносительность слова с определенным понятием, явлением действительности. Связь между словом и понятием устанавливается в процессе совместной деятельности людей.

#### Список цитированных источников

1. Белянин, В.П. Психолингвистика: Учебник / В.П. Белянин. - 3-е изд., испр. – М.: Флинта: Московский психолого-социальный институт, 2005. – 232 с.
2. Глухов, В.П. Основы психолингвистики: учеб. пособие для студентов педвузов / В.П. Глухов. – М.: АСТ: Астрель, 2005. – 351, [1] с. – (Высшая школа).
3. Сахарный, Л.В. К тайнам мысли и слова / Л.В. Сахарный. – М: Просвещение, 1983. – 160 с., ил.
4. Оксенчук, А.Е. Основы теории речевой деятельности / А.Е. Оксенчук. – Витебск, 2013. – 50 с.

## РЕЗУЛЬТАТЫ ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНОЙ ПРОВЕРКИ ПО ВОСПРИЯТИЮ ДОШКОЛЬНИКАМИ СЛОВ С АБСТРАКТНЫМ ЗНАЧЕНИЕМ

Иоффе А.С., студентка 5 курса

(г. Витебск, Витебский государственный университет имени П.М. Машерова)  
Научный руководитель – Оксенчук А.Е., канд. филол. наук, доцент

Абстракция и сам процесс абстрагирования чрезвычайно важны для носителя языка. Поэтому противопоставление абстрактного и конкретного пронизывает все ярусы языковой структуры и находит отражение как в слове и его значении, так и в других единицах языка. Проблема абстрактности / конкретности лексики входят в круг основных проблем современного языкознания. Еще Г. Пауль (1960) предложил определять имена, обозначающие предметы непосредственно наблюдаемой действительности как конкретные, а имена, обозначающие названия действий, состояний, качеств в отрыве от носителей и производителей как абстрактные [1].

Абстрактная лексика - это совокупность слов с отвлеченным значением качества, свойства, состояния, действия. Обычно в это число включаются только абстрактные имена существительные, имеющие грамматическое выражение категории отвлеченности (определенные словообразовательные суффиксы, отсутствие, как правило, формы множественного числа, не сочетаемость с количественными числительными) [2].

Пополнение словарного запаса дошкольников является актуальной проблемой интеллектуального развития и обучения родному языку. Знакомство с отвлеченными понятиями вызывает трудности у дошкольников. Это связано с тем, что у детей этого возраста больше развито наглядно-действенное и наглядно-образное мышление. На этом этапе необходимо организовать работу по обогащению словарного запаса детей лексикой, абстрактной в том числе, т.к. следующим этапом развития мышления является абстрактно-логическое.

Цель исследования – проверить специфику восприятия абстрактной лексики.

Методы исследования. В ходе работы использовалась психолингвистическая методика «Толкования понятий» и метод интервью.

База исследования: ГУО «Ясли-сад № 70 г. Витебска», ГУО «Ясли-сад № 21 г. Витебска», ГУО «ЦРР № 2 г. Витебска».

Исследование проводилось в средних и старших группах. В исследовании приняло участие 129 воспитанников детского сада. Возраст детей 4-6 лет.

Была использована психолингвистическая методика «Толкования понятий», для определения особенностей развития языковой способности у детей 4 – 6 лет. Цель эксперимента - проверить эффективность усвоения и способ усвоения абстрактной лексики различных семантических групп детьми дошкольного возраста. Испытуемым предлагался вербальный материал, состоящий из 9 слов (*красота, доброта, полнота, длина, размер, величина, вход, шитье, езда*). Перед началом давалась словесная инструкция: «Послушай внимательно, подумай и скажи, что это». По окончании исследования нами были проанализированы результаты и занесены в таблицы.

После обработки результатов, были сделаны выводы о том, что дети дают определения понятиям через признаки, ситуации, действия, а также используют признаки действия для объяснения. В группе слов «эстетической оценки» (*красота, доброта*) преобладает определение через признаки (*красивый человек, чудесный, прекрасный, красивая одежда, модная, яркая, красивая кукла, красивый, красивая природа, милый, хороший, когда красивый, красивые платья, ты красивый, все добрые, хорошие, когда добрый, добрая подружка, веселый, добрый, заботливый, ласковый, добренький, человек добрый*). В группе слов «физической оценки» (*полнота, длина, размер, величина*) так же

предпочтительными являются признаки (*полный, толстый, всё полное, полное сердце, полная, высокий, кто-то большой, длинный, длинный такой зал, когда человек длинный, это значит ты какого-то размера (5-го, 6-го, 7-го, 10-го), когда что-то длинное, когда длинный ростом, большой, маленький, когда он высокий*). Семантическую группу «функции» (*вход, шитье, езда*) дети определяют через действие (*входит, входит человек, разрешают входить, входил куда-то, открываешь дверь и входил, когда заходишь, шить, когда шьешь, шить одежду, когда шьют одежду, шить кофту, штаны, когда ты что-нибудь шьешь, например, дырка и ты шьешь таким же цветом, например, колготки, что-то шить, ездить на машине, кто-то ездит, ездить на автобусе, ездят на машине или на лошади, ехать, путешествовать*). Наиболее трудной для определения оказалась семантическая группа «физической оценки». Анализируя общий выбор детей можно сделать следующий вывод: из 1161 ответов 336 ответов-признаков, 231 ответ-ситуация, 328 ответ-действие, 93 ответ-наречие и 163 случаях отсутствие ответа (Рисунок 1).

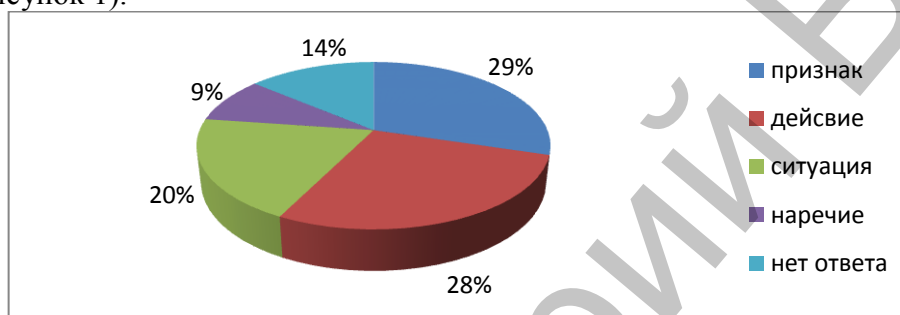


Рисунок 1

Если обратить внимание непосредственно на ответы детей, то можно заметить, что часть детей отвечала на вопросы предложениями, описывала ситуации, некоторые дети ассоциировали слова с событиями, происходящими в период опроса (праздники, режимные моменты). Часть детей давала однословные ответы. Некоторые дети не отвечали или пытались что-то сказать, но нередко попытки заканчивались словами «не знаю».

Проводя ознакомление детей с абстрактными понятиями необходимо учитывать, к какой лексико-семантической группе они относятся и с помощью чего (признака, действия, ситуации и т.д.) детям легче понять определение слова.

#### Список цитированных источников

1. <http://www.docme.ru/doc/203775/abstraktnaya-leksika>
2. Розенталь Д.Э., Теленкова М.А. Словарь-справочник лингвистических терминов: Пособие для учителя / Д.Э. Розенталь, М.А. Теленкова. – 3-е изд., испр. и доп. – М.: Просвещение, 1985 — 399 с.

## ОСОБЕННОСТИ СОЦИАЛЬНОЙ АДАПТАЦИИ ПЕРВОКЛАССНИКОВ С ОСЛАБЛЕННЫМ ЗДОРОВЬЕМ

**Исаева В.В., студентка 2 курса магистратуры**

(г. Санкт-Петербург, Российский государственный педагогический университет имени И.А. Герцена, Институт детства)

Научный руководитель – Николаева Е.И., доктор биол. наук, профессор

Все более актуальной для нашей страны становится проблема образования детей с ослабленным здоровьем, тем более что численность их, как в целом по России, так и в северо-западном регионе, особенно в последние годы, неуклонно растет.

Комплексная оценка состояния здоровья складывается из оценки уровней и гармоничности физического и нервно-психического развития ребёнка; степени резистент-

ности и реактивности организма (степень сопротивляемости организма неблагоприятным факторам); функционального состояния основных систем организма; наличия или отсутствия хронических заболеваний (в т.ч. врожденной патологии). На этом основании учащиеся могут быть отнесены к четырём группам здоровья.

По данным Л.И.Саляховой [1], только четверть учащихся общеобразовательной школы обладают достаточно высоким уровнем здоровья, у остальных выявлены те или иные отклонения функционального характера, причём у 23% выявлены субклинические отклонения с явлениями социальной дезадаптации. Все больше детей обнаруживают нарушение поведенческих реакций, установок, снижение успеваемости, дисбаланс в межличностных отношениях [1, с.205].

Теоретической предпосылкой исследования стало положение о том, что первоклассникам с ослабленным здоровьем сложнее социально адаптироваться.

Понятие «школьная дезадаптация» стало использоваться в последние годы для описания различных проблем и трудностей, возникающих у детей различного возраста в связи с обучением в школе. Социальная адаптация характеризуется отсутствием проблем в личностном и в социальном развитии ребёнка, наличием социальных связей и межличностных отношений с семьёй, сверстниками.

Нами было проведено исследование на базе одной из школ Санкт-Петербурга. В исследовании приняли участие 60 первоклассников.

Первым шагом стало выявление детей с ослабленным здоровьем. Проанализировав листки здоровья, мы выявили, что 30% учащихся имеют третью группу здоровья, а значит, относятся «к группе детей с ослабленным здоровьем». Также мы провели *анализ количества пропусков учащихся*. Благодаря электронному журналу, мы сформировали отчёт о пропусках по болезни. Анализируя полученные результаты, можно говорить о том, что дети с ослабленным здоровьем пропускали школу по причине болезни значительно чаще.

Нами был проведен *проективный тест личностных отношений, социальных эмоций и ценностных ориентаций «Домики»* (тест разработан О.А.Ореховой [2]). При анализе полученных результатов особое внимание мы обращали на задание №3 «твое настроение, когда ты общаешься со своими одноклассниками», а также выделение рядов объектов, которые ребенок обозначил одинаковым цветом. Цепочки ассоциаций достаточно прозрачны для понимания эмоционального отношения ребенка к себе, школьной деятельности, учителю и одноклассникам [2, с. 89].

Данные представлены в таблицах 1, 2.

Таблица 1.

Результаты исследования эмоционального отношения к одноклассникам первоклассников, имеющих 2 группу здоровья

Цепочки ассоциаций	Количество учащихся	%
Положительные: «Твое настроение, когда ты общаешься со своими одноклассниками – счастье, справедливость, доброта, восхищение, дружба»	34	85,0
Негативные: «Твое настроение, когда ты общаешься со своими одноклассниками – горе»	2	5,0
Противоречивые: «Твое настроение, когда ты общаешься со своими одноклассниками –справедливость, дружба, восхищение, ссора, доброта, злоба, скука, обида»	4	10,0

Таблица 2.

Результаты исследования эмоционального отношения к одноклассникам первоклассников с ослабленным здоровьем (имеющих 3 группу здоровья)

Цепочки ассоциаций	Количество учащихся	%
Положительные: «Твое настроение, когда ты общаешься со своими одноклассниками – счастье, справедливость, доброта, восхищение, дружба»	7	35,0
Негативные: «Твое настроение, когда ты общаешься со своими одноклассниками – горе»	13	65,0

Таким образом, можем говорить о трудностях социальной адаптации у учащихся с ослабленным здоровьем.

В исследовании мы использовали *метод социометрии* (параметрическую процедуру). Важно было выяснить, есть ли различия в социальных статусах у здоровых одноклассников и ребят с ослабленным здоровьем. Результаты представлены в таблице 3. Интерпретация результатов проводилась в соответствии с классификацией Я.М.Коломинского.

Таблица 3.

Результаты исследования социального статуса личности первоклассников

Социальный статус	Учащиеся, имеющие вторую группу здоровья (%)	Учащиеся, с ослабленным здоровьем (%)
«звёзды»	20	15
«предпочитаемые»	48	40
«принимаемые»	30	40
«изолированные»	2	5

Первоклассники с ослабленным здоровьем, также, как и имеющие вторую группу здоровья, занимают разные социальные статусы. Трудность для них заключается в том, что они быстрее утомляются – устают от общения. *Их не нужно вовлекать в общение со сверстниками, а надо научить адекватным способам снятия напряжения.*

Полученные сведения позволяют предполагать, что дети, имеющие ослабленное здоровье хуже адаптируются в социуме. Педагогу-психологу стоит особое внимание уделять первоклассникам с 3 группой здоровья. Педагогу стоит знать о состоянии здоровья его учащихся. Ведь адекватное представление о ребенке - это наиболее полное и объективное знание его психических и характерологических особенностей, увлечений, склонностей, ориентация на индивидуальные особенности ребенка.

Стоит отметить, что родители детей с ослабленным здоровьем зачастую навязывают ребенку роль «маленького». Представления родителя о его беспомощности, зависимости могут быть явно преувеличены, следствием чего является инфантилизация ребенка. Поступление в школу – это особая пора в жизни ребенка и его семьи. Первокласснику с ослабленным здоровьем может быть приписана социальная малоуспешность, поэтому родитель испытывает сильную тревогу за его будущее, не верит в его благополучие, занижает статус ребенка среди сверстников, представляет их как социально опасных, имеющих порочные влечения и дурные наклонности. Это может быть одним из факторов дезадаптации [3, с.163].

Таким образом, среди первоклассников имеется значительное количество детей с ослабленным здоровьем. Они требуют дополнительного наблюдения. Ребёнок, поступающий в школу, попадает в новую социальную ситуацию развития, приспособление к которой требует от него мобилизации всех его физических и психических возможно-

стей. При ослабленном здоровье вероятность проблем социальной дезадаптации возрастает. В связи со всё возрастающим числом детей, рождающихся с диагнозом, имеющих третью группу здоровья при поступлении в школу, перед педагогами и психологами встает проблема профилактики социальной дезадаптации первоклассников с ослабленным здоровьем, которая требует разрешения.

Список цитированных источников

1. Саляхова, Л.И. Родительские собрания. Сценарии, рекомендации, материалы для проведения. 1-4 классы / Л.И.Саляхова. – М.: Глобус, 2007. – 316 с. – (Классное руководство).
2. Орехова, О.А. Цветовая диагностика эмоций ребёнка / О.А. Орехова. – СПб.: Речь, 2006. – 112 с.
3. Архиреева, Т.В. Родительские позиции как условия развития отношения к себе ребёнка / Т.В. Архиреева. – М., 1999. – 219 с.

## **СПОСОБЫ СИНХРОНИЗАЦИИ УЧЕБНОГО МАТЕРИАЛА РАЗНЫХ УЧЕБНЫХ ПРЕДМЕТОВ В ХОДЕ ИНТЕГРИРОВАННОГО УРОКА В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ**

**Кабылкова А.А., преподаватель**

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

Современная система образования стремится к максимально рациональному использованию учебного времени. В зависимости от потребностей общества появляются новые направления работы, внедряются новейшие педагогические технологии, которые помогают ученикам усвоить большее количество материала за меньшее количество времени. При этом качество обучения на первом месте. Появление интегрированных уроков – вполне закономерный результат развития современной методики обучения. По ряду причин работать с интеграцией удобнее учителям начальных классов. Однако результаты анкетирования, проведенного среди педагогов, показывают, что такие уроки – редкость для наших школ. Многие учителя (независимо от квалификационной категории и стажа работы) вообще отказываются от проведения интегрированных уроков или сводят их количество к минимуму (1-2 урока в течение полугода). В то же время, польза и положительный обучающий эффект не оспаривается, ведь указание на необходимость взаимосвязей между учебными предметами для отражения целостной картины мира мы находим еще в работах Я.А. Коменского, И.Г. Песталоцци, К.Д. Ушинского.

Исходя из этого, считаем, что заявленная тема актуальна для современной школы.

Одна из основных причин отказа от проведения интегрированных уроков учителями начальной школы – сложность подбора методов и форм работы на таком занятии. Учитывая этот факт, ставим целью исследования систематизацию наиболее эффективных способов синхронизации учебного материала разных учебных предметов в ходе интегрированного урока.

Объект исследования – интегрированные уроки в начальной школе (средняя степень интегрирования содержания на межпредметном уровне интеграции [1, с. 12]). Предмет исследования – методы и формы синхронизации учебного материала в ходе интегрированного урока.

В результате исследования особенностей использования интегрированных уроков учителями начальной школы г. Полоцка и Полоцкого района мы определили круг проблем, возникающих при подготовке уроков данного типа. Проведенная работа указала на основное направление поиска материала – систематизацию опыта ведущих педагогов в области интеграции учебных предметов на одном уроке. Для анализа были взяты отдельные интегрированные уроки, представленные в журнале «Начальная школа плюс До и После», уроки, проведенные учителями начальных классов г. Полоцка. Методы, используемые наиболее активно, можно условно разделить на 2 группы:

I. «Последовательное» введение учебных блоков разных учебных предметов с использованием таких связующих элементов, как:

– *постановка проблемных вопросов* (например, при интеграции дисциплин «Человек и мир» и «Изобразительное искусство» в 1 классе (тема – «Осенние изменения в природе») ученикам дается задание нарисовать осеннее дерево; рисованию предшествует беседа, последний вопрос которой является проблемным: «Почему листья деревьев осенью желтого цвета?». Для ответа на этот вопрос необходимо обратиться к учебному материалу курса «Человек и мир». Получив ответ на данный вопрос, ученики приступают к рисованию дерева);

– *подбор примеров или анализ уже готовых примеров, отсылающих в иную область знания* (так, на интегрированном уроке математики и внеклассного чтения в 1 классе (тема – «Состав числа 3 и сказки о дружбе») после предварительного знакомства с составом числа 3 учитель может предложить вспомнить, в заглавии каких сказок встречается число 3. После ответов учеников учитель предлагает обратиться к сказке «Три поросенка» и далее работать над ее содержанием);

– *использование игровых моментов* (переход на новый уровень игры, контрастные динамические минутки, загадки, ребусы и т.п.) (например, на интегрированном уроке во 2 классе по теме «Числовые выражения в два действия без скобок» (математика и информатика) проводится игра «Ключ от сундука». Для того чтобы узнать очередное задание (оно «спрятано» в сундуке), связанное с редактором Paint, ученикам нужно решить ряд примеров, подобрав, таким образом, «ключ-код» к сундучку).

II. «Параллельное» использование материалов различных учебных предметов, которое реализуется следующим образом:

– *использование узкоспециальных методов и приемов работы одного учебного предмета на примерах другого предмета* (на интегрированном уроке физкультуры и русского языка во 2 классе (тема – «Слова, обозначающие действие») проводится как графическая эстафета: ученики, выполняя определенное физическое упражнение, по очереди подбегают к столу и исправляют ошибки в предложенных словарных словах);

– *иллюстрация терминов фактами из нескольких различных областей знания* (при проведении интегрированного урока по учебным предметам «Трудовое обучение» и «Математика» в 4 классе по теме «Изделия из бумаги и картона» учитель предлагает вспомнить, что ученикам известно из математики о свойствах тех или иных геометрических фигур);

– *фоновое сопровождение материала одного учебного предмета в момент работы с материалом другого предмета* (при проведении интегрированных уроков изобразительного искусства и музыки рисование может проводиться под тот или иной музыкальный аккомпанемент);

– *групповая, самостоятельная, модульная, проектная форма работы*, при которой для разных групп учащихся составлен индивидуальный план с единой, общей для всех, презентацией итогов учебной деятельности (так, учащимся 4 класса может быть предложен творческий проект «Рамёсты маёй краіны: гісторыя і сучаснасць», интегрирующий курсы «Мая Радзіма Беларусь», «Трудовое обучение»).

Таким образом, существует ряд способов синхронизации учебного материала разных учебных предметов в ходе интегрированного урока в начальной школе. Специфика данной работы заключается в том, чтобы максимально точно и полно представить программный материал разных предметов в ходе одного урока, в то же время сохранить особенности преподавания каждого из предметов и добиться максимальной гармонии их взаимодействия.

#### Список цитированных источников

1. Ворошилова, Н.Н. Интегрированный урок математики и информатики во 2 классе. / Н.Н. Ворошилова, С.И. Золотухина // Начальная школа плюс До и После. – 2008. – № 7. – С. 37-39.



2. Сухаревская, Е.Ю. Технология интегрированного урока/Е.Ю. Сухаревская. – Ростов н/Д: Учитель, 2003. – 122 с.
3. Чурсина, Г.Е. Интегрированный урок в начальной школе / Г.Е. Чурсина // Начальная школа плюс До и После. – 2010. - № 4. – С. 58-61.
4. Филиппова, С.А. Интегрированный урок литературного чтения и изобразительного искусства в 3 классе / С.А. Филиппова // Начальная школа плюс До и После. – 2010. - № 4. – С. 61-64.

## **ВЫКАРЫСТАННЕ ІНТЭРАКТЫЎНЫХ ПРЫЁМАЎ НАВУЧАННЯ НА ЎРОКАХ ЛІТАРАТУРНАГА ЧЫТАННЯ**

**Казачок А.Л., навучэнка 4 курса**

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

Навуковы кіраўнік – Чыкаванав К.А., магістр пед. навук, выкладчык

**Уводзіны.** Прыярытэтам адукацыі ў сучаснай школе становіцца развіццё асобы, здольнай да гарманічнага ўзаемадзеяння з навакольным светам, да самаадукацыі і самаразвіцця. Дасягнуць такой мэты немагчыма, калі навучэнец незацікаўлены ў асабістым развіцці.

Галоўнае патрабаванне да адукацыйнага працэсу – яго суб'ектывізацыя. Паняцце “суб'ект” уключае патрэбу чалавека ў пазнанні і, як вынік, актыўны ўдзел у дзейнасці тэарэтычнага і практычнага кшталту. Суб'екту, у першую чаргу, уласцівыя такія прыкметы, як актыўнасць, самастойнасць, дзейнасць. Гэтыя якасці асобы не ўзнікаюць спантанна, а фарміруюцца ў працэсе адукацыі, прычым работа над імі пачынаецца з першай ступені навучання – з пачатковай школы. Для пачатковага навучання актуальнай з'яўляецца задача стварэння умоў для паспяховага самаразвіцця вучня, фарміравання цэласнай сістэмы ўніверсальных ведаў, уменняў, навыкаў.

Традыцыйныя метады і формы навучання часцей за ўсё выконваюць тлумачальна-ілюстрацыйную функцыю, пры якой вучням адводзіцца пасіўная роля: яны слухаюць, запамінаюць, узнаўляюць пачуты ад настаўніка матэрыял. Але такі падыход да навучання неэфектыўны, бо згодна пірамідзе запамінання, засвойваецца: 10% прачытанага, 20% пачутага, 30% убачанага, 50% убачанага і пачутага, 80% таго, што гаварылі самі, 90% таго, да чаго дайшлі самі [1, с. 46]. Таму з'яўляецца неабходнасць выкарыстання дзейнаснага падыходу да працэсу навучання, які прадугледжвае выкананне канкрэтных дзеянняў вучнямі ў час работы з вучэбным матэрыялам, галоўнае пры гэтым, каб вучні прымалі актыўны ўдзел у дзейнасці на ўроку.

**Асноўная частка.** Актывізаваць дзейнасць вучняў на ўроку, суб'ектывізаваць працэс навучання ў пачатковай школе дапамагае выкарыстанне інтэрактыўных прыёмаў. Айчыныя даследчыкі дадзенай праблемы (А.І.Жук, С.С.Кашлеў, С.А.Пуйман, В.У.Чэчат і інш.), разглядаючы шырокія магчымасці выкарыстання прыёмаў інтэрактыўнага навучання, адзначаюць іх наступныя пазітыўныя моманты:

- “вымушаная” актыўнасць навучаемых;
- самастойная творчая выпрацоўка рашэнняў;
- пастаянная камунікацыя навучэнцаў і настаўніка ў дыялогавай і палілогавай формах;
- узмацненне матывацыі навучання;
- магчымасць праяўлення рэфлексійнай дзейнасці [2, с. 232].

У аснове інтэрактыўных прыёмаў і форм работы ляжыць узаемадзеянне. Інтэрактыўнае педагагічнае ўзаемадзеянне – узмоцненая, мэтанакіраваная дзейнасць педагога і навучэнцаў па арганізацыі ўзаемадзеяння паміж сабой з мэтай развіцця [3, с. 37]. Умоўна працэс узаемадзеяння ў інтэрактыўных метадыках можна падзяліць на два віды:

1. Узаемадзеянне вучняў з настаўнікамі, у час якога вучні атрымліваюць новыя веды, неабходную дапамогу, падтрымку, алгарытм дзеяння.

2. Узаемадзеянне з іншымі вучнямі.

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

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

Пры вывучэнні эфектыўнасці выкарыстання інтэрактыўных прыёмаў на ўроках літаратурнага чытання выкарыстоўваліся наступныя метады: назіранне, аналіз, анкетаванне, параўнанне атрыманых вынікаў.

На сучасным этапе любы занятак літаратурнага чытання не абыходзіцца без рэфлексіі. Яе галоўная задача – стварэнне добразычлівай, канструктыўнай атмасферы паміж удзельнікамі педагагічнага працэсу. Прыёмы правядзення рэфлексіі разнастайныя, напрыклад, “*Каляровы вердыкт*”. Для ажыццяўлення гэтага прыёму неабходна, каб у кожнага навучэнца былі дзве карткі розных колераў (на практыцы мы выкарыстоўвалі зялёны і фіялетавае): адна картка (зялёная) сімвалізуе ўпэўненасць у тым, што вучань ведае вучэбны матэрыял, другая картка (фіялетавая) гаворыць, што вучань не зусім упэўнены ў сваім веданні матэрыялу. Гэты прыём праводзіцца на розных этапах урока: у пачатку ўрока, для таго, каб высветліць, у каго ўзніклі цяжкасці з падрыхтоўкай дамашняга задання; пасля знаёмства з новымі слоўнікавымі словамі – магчыма, не ўсе вучні іх зразумелі; пасля знаёмства з новым тэкстам – маглі ўзнікнуць пытанні па змесце, з’явіцца незразумелыя словы, значэнне якіх неабходна растлумачыць; у канцы ўрока – настаўнік атрымлівае адваротную сувязь аб тым, як зразумелі дзеці вывучаны на ўроку мастацкі твор. Аналагічным чынам могуць быць выкарыстаны і прыёмы “Традуснік”, “Рэфлексійная мішэнь”, “Графікі”, “Прагноз надвор’я” і г.д.

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

Настаўнікі пачатковай школы добра ведаюць цяжкасці, з якімі можна сустрэцца ў час слоўнікавай работы: вучням цяжка запамінаюць новыя беларускія словы. Для таго, каб слоўнікавая работа на ўроках літаратурнага чытання прыносіла карысць, мэтазгодна выкарыстоўваць інтэрактыўны прыём “*Мы думалі, а выявілася*”. Настаўнік прапануе вучням, працуючы ў групах па 3-5 чалавек, запоўніць наступную табліцу:

<i>Новае слова</i>	<i>Мы думалі</i>	<i>Выявілася</i>
Вечка (на вечку чамадана)		
Рэч (ляжалі розныя рэчы, спіс неабходных рэчаў)		
Пагалицца (пагалицца трэба – на дне чамадана брытва і люстэрка) і інш.		

(словы прыведзены з апавядання В.Хомчанкі “Трывожны чамадан”)

Спачатку, абмяркоўваючы, вучні запаўняюць другі слупок табліцы: што, на іх думку, абазначае прыведзенае слова. Пры гэтым у работу актыўна ўключаецца мысленне (падбор сінонімаў, слоў па аналогіі, прадбачанне і г.д.) і вусная мова вучняў, бо

для абмеркавання ім неабходна ўступіць ва ўзаемадзеянне з іншымі. Трэці слупок дапамогуць запоўніць так званыя “эксперты” – вучні, якія працавалі ў гэты час са слоўнікамі розных тыпаў (з перакладнымі, сінонімаў, тлумачальнымі) і могуць адкарэктываць адказы сваіх таварышаў. Як бачым, слоўніковыя словы ў табліцы прыведзены ў кантэксце, гэта дапамагае разабрацца ў значэнні слова, нават калі і не ўсе здолеюць іх зразумець, то некалькі разоў прачытаюць словазлучэнне ці сказ з новым словам, а значыць запомняць, у якім выпадку можна яго ўжыць.

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

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

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

Развіццю лагічнага мыслення праз арганізацыю моўнай камунікацыі вучняў пачатковых класаў спрыяе “*Лагічны ланцужок*”: кожнаму вучню на выбар прапановаецца адна картка са словазлучэннем ці асобным словам. Гэтая картка – адно звяно, на аснове усіх сабраных звёнаў неабходна пабудаваць свой лагічны ланцужок, растлумачыўшы свой выбар. Гэты прыём выкарыстоўваўся для праверкі першаснага ўспрыняцця мастацкага твора. Так, пасля знаёмства вучняў з творам А.Васілевіч “Пажар”, ім былі прапанаваныя два ланцужкі, якія неабходна сабраць, абгрунтаваўшы свае дзеянні:

**Варыянт 1.** “*Дзеці*”: Маня, Ганька, Аня, Грыша, частаванне, свята, смех, кавалак пірага, салодкія аладкі, скачуць.

**Варыянт 2.** “*Пажар*”: вогнішча, на Палянцы, сухое ламачча, агонь хітруе, сухая галінка, агонь шалее, бойка з пажарам, чорнае пажарышча.

У час пабудовы сваіх “ланцужкоў” дзеці актыўна ўзаемадзейнічаюць паміж сабой, рухаюцца – на дадзеным этапе правядзення гэты прыём можа замяніць сабой фізкультхвілінку. Ствараючы “лагічныя ланцужкі”, вучні ўспамінаюць, як разгортваліся дзеянні ў творы, хто галоўныя героі, такім чынам яшчэ раз перажываючы падзеі, апісаныя ў мастацкім тэксце, замацоўваючы яго змест.

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

Прыём “Хвіліна гаварэння” спрыяе развіццю індывідуальнай свядомасці, мыслення і творчага ўяўлення школьнікаў.

**Заклучэнне.** Аналіз выкарыстання інтэрактыўных прыёмаў навучання ў практыцы правядзення ўрокаў літаратурнага чытання паказвае станоўчыя вынікі ў вырашэнні задач, пастаўленых перад вучэбным прадметам:

- узровень навыкаў супрацоўніцтва узрос на 17,4 % (склаў 84,2 %);
- актыўнасць да знаёмства і вывучэння дадатковай інфармацыі павялічылася на 27 % (склала 81,2 %);
- уменне выказаць ацэначнае сужэнне ў адносінах да прычытанага тэксту праяўляюць 88,7 % вучняў класа (паказчык паялічыўся на 48,1 %).

Такім чынам, практычны вопыт выкарыстання інтэрактыўных прыёмаў на ўроках літаратурнага чытання дэманструе адназначны вынік: цікавасць вучняў да ўрокаў беларускага літаратурнага чытання ўзрастае, павялічваецца актыўнасць школьнікаў у час заняткаў, развіваецца звязная мова вучняў, удасканалваецца мысленчыя аперацыі школьнікаў: логіка разваг, класіфікацыя, аналіз, сінтэз, абагульненне і інш.

Спіс цытаваных крыніц

1. Сыско, И.Н. Использование интерактивных методов в обучении младших школьников / И.Н. Сыско // Материалы I Республиканской научно-практической конференции / Гродненский государственный университет имени Я. Купалы; редкол.: И.Б. Заводник, В.Н. Бурдь, Г.Г. Юхневич. – Гродно, 2003. – С. 45-47.
2. Четет, В.В. Возможности технологии интерактивного обучения в преподавании педагогики / В.В.Четет // Материалы Международной научно-практической конференции; редкол.: О.Л. Жук. – Мн.: БГУ, 2004. – 372 с.
3. Кашлев, С.С. Интерактивные методы обучения педагогике / С.С. Кашлев. – Мн.: Тетра Системс, 2010. – 222 с.

## **УЧЕБНЫЙ ДИАЛОГ КАК СРЕДСТВО АКТИВИЗАЦИИ УЧЕБНО-ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ НА УРОКАХ МАТЕМАТИКИ**

**Калинина Ю.Д., учащаяся 2 курса**

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

Научный руководитель – Богатырева А.Э., магистр пед. наук, преподаватель

**Введение.** Общие требования к уровню подготовки учащихся, завершающих обучение на I ступени общего среднего образования (1–4 классы) отражают составные компоненты формируемых у них ценностных ориентаций, а также общеучебные умения и навыки, связанные с познавательной и коммуникативной образовательной деятельностью:

- строить монологическое высказывание, принимать участие в диалоге, владеть необходимыми средствами речевого этикета для использования в процессе общения;
- вести наблюдение, анализировать явления действительности, делать первичные обобщения и выводы, подтверждать их примерами и др. [1].

В этой связи актуальной проблемой начальной школы является подготовка учащихся к продуктивному общению, которое предполагает системы взаимодействия «ученик–учитель», «ученик–ученик», «учитель–класс».

Цель исследования – выявление эффективности применения учебного диалога на уроках математики с точки зрения активизации учебно-познавательной деятельности учащихся и их личностного развития.

**Основная часть.** Опыт общения приобретается с раннего детства и целенаправленно начинает формироваться в младшем школьном возрасте. Залогом успешного развития детей является правильная организация учебной деятельности на уроке, которая строится на взаимном уважении и доверии, на сотрудничестве учителя и учащегося. Отсюда сущность проблемы заключается во влиянии применения диалоговых форм на организацию учебного процесса на уроках математики в начальной школе и на учебную мотивацию детей.

Среди диалоговых форм общения, применяемых на уроках в начальной школе, следует отметить эвристическую беседу, учебную дискуссию, учебный диалог и др. В построении процесса обучения современная школа все больше стала опираться на его интерактивные формы, которые можно рассматривать как основу для личностного развития школьников. Учебный диалог при такой организации процесса обучения занимает одно из первых мест, поскольку создается положительный эмоциональный фон, на котором все психические процессы протекают наиболее активно.

Самым распространенным видом диалога в начальной школе, характерным для беседы, является «учитель–класс»(или вопросно-ответный), который требует определенного мастерства от педагога. Его структура может быть следующей:

1. Сообщение темы.
2. Постановка учебной задачи.
3. Совместный поиск решения учебной задачи; выслушивание разных точек зрения собеседников; корректировка (при необходимости).
4. Получение совместного окончательного решения.
5. Обобщение (делает учитель, подводя итог высказываниям учащихся на уроке).

Если проблема осталась до конца не решенной, то педагог предлагает подумать над трудными вопросами, т.е. предоставляет право выбора школьникам.

Приоритетной целью диалога «ученик–класс», реализуемого чаще всего в форме дискуссии, можно назвать определение возможностей согласия сторон, т.е. компромисс. Перед одним из учащихся и классом встает проблема, единое решение которой требуется найти с учетом мнения своих единомышленников. Ученик обобщает, систематизирует полученные на предыдущих этапах знания и выступает как носитель информации.

В форме межличностного общения «ученик–ученик» (работа в парах, группах, коллективный диалог, спор) путем взаимных рассуждений находится решение, удовлетворяющее обеим сторонам. Такой вид диалога объединяет участников для дальнейшей совместной деятельности, в результате которой вырабатывается оптимальное решение проблемы. Характерные особенности такого диалога: наличие банка идей у его участников, полнота используемой информации, ее разносторонность, четкая аргументированность суждений.

Главной чертой учебного диалога, как особой формы обучения, является то, что он представляет собой целенаправленный обмен идеями, суждениями, мнениями ради поиска истины [2, с. 41], с его помощью обеспечивается движение участников к общему для всех познавательному результату.

Для развития межличностного взаимодействия в учебном процессе можно использовать различные виды учебного диалога. Приведем пример одного из уроков математики в 4 классе ГУО «СШ № 21» г. Орши, на котором диалогические формы общения занимают центральное место. В начале урока учитель познакомила учащихся с правилами работы в группах, после чего, разделившись на 4 группы по 4 человека, ребята активно включились в учебную познавательную деятельность, взаимодействуя в различных формах межличностного общения.

1) Этап актуализации знаний.

Деятельность учителя	Деятельность учащихся	Назначение, метод и вид диалога
Учитель предлагает разделиться детям на группы по 4 чел. Задание: найти сумму чисел удобным способом. (73+126+27 и т.д.) Каждый из вас предлагает свою версию, почему выбран именно этот способ, а не другой. Кто-то один записывает алгоритм нахождения суммы и зачитывает по окончании времени (3 мин.)	Учащиеся организуют группы и выполняют задание	<u>Вид диалога:</u> ученик-ученик <u>Метод:</u> письменная и фронтальная дискуссия, «мозговой штурм»  <u>Назначение:</u> вовлечение класса в активное обсуждение спорных вопросов

2) Этап изучения нового знания.

Деятельность учителя	Деятельность учащихся	Назначение, метод и вид диалога
– Ребята, на с. 91 учебника «Математика-4» найдите №б. Рассмотрите диаграмму. Назовите деревья, которые сравниваются (дуб, сосна, яблоня, липа). По какому признаку происходит сравнение (по возрасту). В каких единицах измерения показана продолжительность жизни деревьев? (в веках). – Запишите названия пород деревьев в порядке увеличения продолжительности их жизни.	Дети совещаются в парах и высказывают свои мнения (ответы детей)	<u>Вид диалога:</u> ученик-ученик, ученик-класс, ученик-ученик  <u>Методы:</u> работа в парах, беседа, групповой диалог  <u>Назначение:</u> осмысление теоретического материала, самопонимание в общении, вовлечение класса в активное обсуждение
– Послушайте сообщения товарищей из каждой группы о каждом из пород деревьев. Обратите внимание на те понятия, которые встречаются в математике. Я предлагаю вам побыть в роли журналистов, задавая вопросы, касающиеся сообщения, обращаясь к выступающему.	4 чел. выступают с сообщениями, остальные слушают, продумывают вопросы	

3) Закрепление полученных знаний.

Деятельность учителя	Деятельность учащихся	Назначение, метод и вид диалога
– А теперь вы, используя полученные знания и карандаши, изобразите диаграмму, на которой породы этих же деревьев сравниваются по росту, диаметру ствола, широте кроны. Каждая из групп будет изображать то, что вытянет из конверта. Поря-	Дети в группах изображают диаграммы пород деревьев по тому признаку, который им достался	<u>Вид диалога:</u> ученик-класс  <u>Методы:</u> групповая работа

док следования пород деревьев (слева направо) по горизонтальной оси диаграммы каждый из вас выберет самостоятельно.		<u>Назначение:</u> развитие межличностного взаимодействия
---	--	---

В результате наблюдения и анализа уроков мы пришли к выводу, что наиболее распространенными являются разнообразные формы диалога *учитель–класс*, типичной из которых является совместное обсуждение решения учебной задачи всем классом под руководством педагога. После постановки проблемы начинается активное выдвижение различных версий и их обсуждение. Дети высказываются свободно, не боясь обнаружить свои незнания.

В арсенале опытных учителей имеется достаточно интересных приемов при вхождении в диалог. Здесь можно назвать ролевые игры, инсценировки, иллюстративный материал (фото- и видеофрагменты, аудиозаписи, компьютерные презентации и пр.). Безусловно, все приемы по-своему эффективны. Тем не менее, учителю, как организатору диалога, не следует забывать о времени, «зависая» на каком-либо вводном моменте, т.е. уходить от сути проблемы.

По мнению С.И. Поздеевой, успех коллективного учебного диалога в начальной школе достигается в результате соблюдения учителем ряда условий при его организации и проведении:

- 1) должны быть сняты все барьеры в общении между педагогом и учащимся, а также использованы приемы, «подогревающие» обучение;
- 2) проводить наряду с уроками-заданиями уроки-наблюдения и уроки с проблемными ситуациями;
- 4) использовать различные диалоговые приемы: дискуссии, групповую работу, «ловушки», провокации и т.п.;
- 5) сменять авторитарную жесткую монологическую позицию педагога на доверительную открытую диалоговую [3].

Следует отметить, что диалог нельзя просто оборвать со звонком на перемену. Завершение обсуждения требует логического завершения, подведения содержательного итога, обобщения сказанного. Желательно, чтобы выводы были краткими, но охватывали весь спектр идей-мнений.

**Заключение.** Использование на уроках математики в начальной школе учебного диалога ориентирует младших школьников на поисковую деятельность, формирует навыки рефлексивного мышления, развивает их коммуникативные качества, поскольку в диалоговом режиме дети учатся помогать и обращаться за помощью друг другу. Диалогизация взаимоотношений учителя и учащихся обогащает возможности процесса обучения в плане реализации всех его компонентов, повышения качества знаний, умений и навыков, формирования опыта творческой деятельности и логики научного мышления.

В конечном итоге, можно с уверенностью утверждать, что применение учебного диалога на уроках математики является мощным средством активизации познавательной деятельности учащихся. В свою очередь, умение строить диалог – один из важных показателей профессионализма педагога.

#### Список цитированных источников

1. Образовательный стандарт «Общее среднее образование: основные нормативы и требования». Постановление Министерства образования Республики Беларусь от 3 октября 2008. – № 96. – 22 с.
2. Епишина, Л.В. Использование учебного диалога в обучении математике / Л.В. Епишина // Начальная школа. – 2010. – № 4. – С. 40–43.

3. Поздеева, С.И. Как организовать учебный диалог в начальной школе? / С.И. Поздеева // Первое сентября (начальная школа). – 2003. – № 4.

## **ІНАВАЦЫЙНЫЯ ПАДЫХОДЫ ДА РАБОТЫ З АДОРАНЫМІ ВУЧНЯМІ НА ЎРОКАХ БЕЛАРУСКАЙ МОВЫ І ЛІТАРАТУРНАГА ЧЫТАННЯ Ў ПАЧАТКОВАЙ ШКОЛЕ**

**Касцюк А.І., навучэнка 2 курса**

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

Навуковы кіраўнік – Суднічэнка Т.А., выкладчык

Сёння амаль ніхто не сумняваецца, што прагрэс цывілізацыі шмат у чым залежыць ад выключна адораных людзей. Праблема адоранасці пастаянна прыцягвае ўвагу настаўнікаў, псіхолагаў і педагогаў. “Адораныя дзеці - патэнцыял сучаснай Беларусі” - чытаем у педагогічнай літаратуры, чуем у выступленнях кіраўнікоў самых розных узроўняў. Але як сярод мільёнаў людзей знайсці здольных, таленавітых, геніяў? Пошук адораных асоб павінен ісці бесперапынна, пачынаючы з пачатковай школы. Найбольш распаўсюджанымі формамі адбору адораных дзяцей з’яўляюцца прадметныя алімпіяды, творчыя конкурсы, фестывалі, інтэлектуальныя марафоны, даследчая і практычная дзейнасць.

Ва ўмовах развіцця білінгвізму вучняў, адораных у галіне беларускай мовы і літаратуры, мала, але яны ёсць, таму развіваць дадзеныя здольнасці неабходна як ва ўрочнай, так і ў пазаўрочнай дзейнасці. У сувязі з гэтым настаўнікам неабходна вырашаць наступныя задачы:

- выяўленне адораных дзяцей;
- выкрыстанне прадуктыўных педагогічных тэхналогій, якія павялічваюць эфектыўнасць работы з адоранымі вучнямі па беларускай мове і літаратуры;
- арганізацыя ўдзелу ў сістэме розных мерапрыемстваў для стварэння сітуацыі поспеху ў адораных вучняў і інш.

Для таго, каб рэалізаваць дадзеныя задачы і мэты, неабходны пэўныя ўмовы работы:

- стварэнне камфортнай, добразычлівай атмасферы на занятках;
- падахвочванне творчага ўяўлення вучняў да практычнай і творчай дзейнасці.

Асоба важнае месца ў сістэме развіцця творчых здольнасцей у адораных вучняў займае творчае заданне. Гэта, перш за ўсё, вуснае і пісьмовае сачыненне. Ужо ў I класе практыкуецца вуснае апісанне карціны (“Раскажы, што ты бачыш на карціне”). Ад класа да класа патрабаванні да апісання карціны ўскладняюцца, уведзяцца элементы аналізу, развіваецца назіральнасць дзяцей.

На кожным уроку беларускай мовы неабходна выкарыстоўваць творчыя заданні развіваючага характару: “Адказы схаваліся ў пытаннях”, “Анаграммы”, “Развіваем памяць”, “Прачытайце выраз і ў думках сфатаграфуйце карціну” і інш.

Практыка арганізацыі творчай работы на ўроках літаратурнага чытання ў пачатковай школе дазволіла сфармуляваць умовы, якія спрыяюць яе эфектыўнасці:

- наяўнасць сістэмы ў выкарыстанні заданняў для арганізацыі творчай работы;
- распрацоўка, планаванне заданняў творчай работы як па форме, так і па змесце;
- паслядоўнае ўдасканаленне зместу задач творчай навучальнай дзейнасці вучняў;
- стымуляванне вучняў да выбару заданняў высокага ўзроўню складанасці;
- разумнае спалучэнне творчай работы з іншымі формамі і метадамі навучання.

Такім чынам, на ўроках літаратурнага чытання ў пачатковай школе практыкуюцца наступныя віды творчых работ:

- работа з ілюстрацыяй да тэксту;
- метады мадэліравання;
- фармуляванне пытанняў і тэстаў па прапанаваным тэксце;



- творчы пераказ;
- працяг твора (прыдумаць канец);
- інсцэніраванне;
- састаўленне казачных аб'яў і тэлеграм і інш.

Развіццё творчых здольнасцей вучняў пачатковых класаў цесна звязана з іх агульнай літаратурнай адуцыяй і начытанасцю, таму настаўнік імкнецца да стварэння ў школьнікаў, асабліва адораных, багатага чытацкага вопыту, вопыту правільнага і глыбокага ўспрымання мастацкай літаратуры. Чытанне твораў, гутаркі аб прачытаным, назіранні над словам – усё гэта стварае тую літаратурную і моўную культуру, без якой немагчыма дзіцячая творчасць. Такім чынам, складаная і планамерная работа ў галіне беларускай мовы і літаратурнага чытання, якая праводзіцца ў школе з адоранымі вучнямі, дае імпульс да самаразвіцця, здольнасць да самааналізу.

Развіццё творчы тып мыслення і абудзіць цікавасць да роднай мовы дапамажа навукова-даследчая дзейнасць школьнікаў па беларускай мове і літаратурнаму чытанню. Навукова-даследчая дзейнасць – гэта сродак павышэння вучэбнай матывацыі, сродак творчага, асобнага развіцця вучня і фарміраванне светапогляду ў выніку супрацоўніцтва настаўніка і вучня. Такая работа спрыяе актывізацыі творчых і інтэлектуальных здольнасцей вучняў, дазваляе задаволіць імкненне да асобнага самавызначэння, самастойнасці, пошуку ўласнага "Я". Настаўнікі і навукоўцы сцвярджаюць, што для таго, каб вучань мог займацца даследчай дзейнасцю, у яго павінна быць сфарміравана абстрактнае мысленне і ўменне абагульняць. Развіццю цікавасці да даследчай працы спрыяюць сачыненні на лінгвістычную і літаратуразнаўчую тэму, выкарыстанне на ўроках і пазакласных мерапрыемствах заданняў, што змяшчаюць у сабе праблему, якую неабходна вырашыць: цікавасць у школьнікаў выклікае гісторыя беларускай мовы, зварот да традыцый беларускага народа, знаёмства з лінгвістычнымі тэорыямі і імёнамі навукоўцаў. Паспяховасць у выкананні даследчай работы па беларускай мове і літаратурнаму чытання залежыць не толькі ад цікавасці вучняў, але і ад умення адшукаць і перапрацаваць інфармацыю, умення выкарыстоўваць сінтаксічныя канструкцыі, умення разгортваць аргументацыю, раскрываць тэму. Тэма даследавання павінна быць скарэктавана з улікам індывідуальных асаблівасцяў вучня, яго ведаў. Інтэрэсаў. У педагагічнай літаратуры вылучаюць асноўныя крытэрыі ацэнкі даследчай работы вучняў:

- наяўнасць аўтарскай пазіцыі;
- дасведчанасць аўтара ў агульнай праблематыцы выбранага кірунку даследавання;
- самастойнасць у зборы матэрыялу і правядзенні даследавання;
- правільнасць афармлення матэрыялу.

Зыходзячы з такіх крытэрыяў ацэнкі работы ў галіне даследчай дзейнасці вучняў, можна зрабіць вывад, што даследчая дзейнасць адоранага дзіцяці – гэта не проста адзін з метадаў навучання. Гэта шлях фарміравання асаблівага стылю жыцця школьніка, механізм самаразвіцця.

Варта сказаць, што нягледзячы на разнастайнасць форм і метадаў у рабоце з адоранымі вучнямі, праблема іх практычнага прымянення застаецца адкрытай: няма адзінай, строга вызначанай канцэпцыі ў рабоце з адоранымі вучнямі, таму кожны настаўнік самастойна распрацоўвае сістэму сваёй работы. Адораныя вучні патрабуюць асобага падыходу, таму што творчы пачатак у чалавека выяўляюцца незалежна ад выхавання і адукацыі, аднак можна стварыць умовы для яго развіцця. Выяўленне, развіццё і падтрымка адораных вучняў – адзін з найважнейшых напрамкаў дзяржаўнай палітыкі ў галіне адукацыі. У нашай краіне з гэтай мэтай дзейнічаюць дзяржаўныя праграмы "Адораныя дзеці" і "Моладзь Беларусі".

Спіс цытаваных крыніц

1. Гильбух, Ю.З. Внимание: одаренные дети / Ю.З. Гильбух. – Внимание: одаренные дети. – Москва, 1991. – С. 78-90.
2. Прокофьева, А.В. Метод развивающего дискомфорта в работе с одаренными детьми / А.В. Прокофьева // Мир детства в современном образовательном пространстве: сборник статей студентов, магистрантов, аспирантов / Вит. гос. ун-т; редкол.: И.А. Шарапова (отв. ред.) [и др.]. – Вып. 5. – Витебск: ВГУ имени П.М. Машерова, 2013. — 348 с. - С. 125-126 .
3. Хромова Т., Одаренные дети / Т. Хромова – Воспитание школьника. – 1997- № 4. - С. 6–9.

## ВЛИЯНИЕ ХУДОЖЕСТВЕННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ О ПРИРОДЕ НА ДУХОВНО-ПРАВСТВЕННОЕ РАЗВИТИЕ ДОШКОЛЬНИКОВ

**Квашина В.А., учащаяся 2 курса**

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

Научный руководитель – Григорович Н.П., преподаватель

**Введение.** Содержание духовно-нравственного развития и воспитания личности определяется в соответствии с базовыми национальными ценностями и приобретает определенный характер в зависимости от того, какие ценности общество разделяет, как организована их передача от поколения к поколению. Исследователь Н. Миронова отмечает, что духовно-нравственное развитие и воспитание личности в целом является сложным, многоплановым процессом, в который должны быть вовлечены и дети – дошкольники [1, с.39].

Одной из ценностей является природа, которая раскрывается в системе нравственных представлений: эволюция, родная земля, планета Земля, экологическое сознание. Обращение к произведениям художественной литературы помогает детям дошкольного возраста выработать собственное отношение к природе как ценности. Представляется актуальным выявить систему эффективных заданий, которые могут быть использованы педагогом-воспитателем в работе с дошкольниками.

**Материал и методы.** В ходе данного исследования мы обратились к анализу научно-теоретической литературы, наблюдению занятий образовательной области «Развитие речи и культура речевого общения», собеседованию с воспитателями и родителями.

**Результаты и их обсуждение.** На наш взгляд, богатным литературным материалом являются тексты рассказов М. Пришвина «Деревья в лесу», «Ветреный день». Обратимся к отрывкам: *«Деревья окружены снегом, ели повесили громадные тяжелые лапы, березы склонились, и некоторые даже согнулись макушками до самой земли и стали кружевными арками... В лесной снежной тишине фигуры из снега стали так выразительны, что странно становится... И когда полетел снег, то казалось, будто слышишь шепот снежинок как разговор между странными фигурами»; «Этот свежий ветер умеет нежно разговаривать с охотником, как сами охотники часто болтают между собой от избытка радостных ожиданий».*

Доступные и в то же время замечательные по красоте слога рассказы требуют особого подхода. Воспитатель должен читать их спокойно, не торопясь, как бы наслаждаясь красотой языка, передавать при этом свое эмоциональное впечатление детям, делиться с ними своим эмоциональным состоянием. Вполне уместны высказывания следующего характера:

- Как правильно сказано! Снежинки шепчутся, тихонько переговариваются, как будто маленькие детки!

- Какая красота! Представьте кружевную арку из заснеженных деревьев и кустов!

Вместе с тем не всегда достаточно передачи собственного эмоционального впечатления воспитателем при знакомстве с произведениями художественной литературы о природе. Иногда с детьми очень важно обсудить их переживания, чувства, оценить их

эмоциональный отклик на художественный текст. Это в значительной мере способствует совершенствованию речевой культуры дошкольников. Н. С. Карпинская в связи с этим отмечает: «Именно глубина чувств и переживаний, испытываемых детьми при слушании, их эмоциональная отзывчивость свидетельствует о силе воспитательного воздействия художественного произведения. Без этой чувственной основы, без эмоционального отношения детей к тому, что они слушают, искусство как средство воспитания теряет свою ценность» [2, с.17].

В связи с этим обратимся к рассказу К.Д. Ушинского «Утренние лучи»: *«Всплыло на небо красное солнышко и стало рассылать повсюду свои золотые лучи – будить землю...Пятый луч попал в детскую, на постельку к маленькому лентяю: режет ему прямо в глаза, а он повернулся на другой бок и опять заснул».*

Поскольку рассказы о природе особенно сложны для детского восприятия, для выявления эмоционального впечатления необходимы вопросы такого характера:

- Захотелось ли тебе улыбнуться, когда ты услышал концовку рассказа? Почему?
- Как природа встречает первые лучи солнца?
- Как ты думаешь, чему учит природа человека?

М.М. Пришвин писал: «Для иных природа – это дрова, уголь, руда, или дача, или просто пейзаж. Для меня природа – это среда, из которой, как цветы, выросли все наши человеческие таланты». Действительно, природа настолько самодостаточна и универсальна, что способна воспитать и развить человеческие таланты. Но, к сожалению, не каждый человек способен учиться у природы, для этого надо обладать внутренним зрением, уметь видеть, чувствовать, оценивать, соотносить происходящее в природе со своими переживаниями. Сложные взаимоотношения человека и природы помогают дошкольнику постичь художественный текст. Замечателен в этом отношении рассказ Е. Пермяка «Шумливое море». *«Вскоре Море стекло Камой, Печерой, Вяткой и другими реками в разные моря. На его месте зазеленели леса, поселились звери и птицы. А много тысяч лет спустя появился человек, построивший деревни, села и города».*

Используя приемы художественного повествования (образный язык, метафоризацию, условность изображения) автор текста олицетворяет природные явления. Природные стихии оживают, общаются между собой, даже наделены характерами. Поскольку для дошкольников характерно наглядно-образное мышление, ему довольно трудно воспринимать живыми деревья, травы, цветы (А разве цветок умеет говорить? А как солнышко улыбается? Ведь оно далеко, нам не видно!). Именно художественный текст дает ребенку возможность соприкоснуться с природными стихиями и не просто наблюдать за ними со стороны, а оценивать их как часть своей жизни и себя как часть природы. После прочтения рассказа «Шумливое море» целесообразно провести беседу по следующим вопросам:

- Как вы думаете, о чем может рассказать Говорливый камень?
- А кто в твоей семье помнит лучше всего прошлое?
- О чем рассказывают тебе бабушка, дедушка?
- Как вело себя море по отношению к Матери – Земле? Можно ли так себя вести по отношению к маме?
- За что было наказано море?

Объясняя поведение природных стихий, дети-дошкольники задумываются и о природе собственных поступков, учатся у природы мудрости. Умение оценить поступок другого, свое поведение – сложное умение, которое у ребенка не заложено изначально. Педагогу важно не в дидактической, назидательной форме, через проповеди и морализирование формировать у детей адекватную оценку собственных поступков. Читая и обсуждая художественные тексты, необходимо показывать детям всю сложность взаимоотношений, размышлять с детьми об отношениях в природе, о собственном от-

ношении к природным явлениям.

Благодатным материалом являются и рассказы М. Пришвина «Золотой луг», Н. Павловой «Хитрый одуванчик». Например, в рассказе «Золотой луг» речь идет об одуванчике, о сорняке. Но герои рассказа всматриваются в то, что происходит с этим цветком утром, днем, вечером. В их восприятии цветок-сорняк становится в рассказе «одним из самых интересных цветков». Умение вглядываться в природу, видеть ее необычность, чувствовать неповторимость и красоту – способность, которую у дошкольников необходимо развивать. В этом случае уместно обсуждение:

- Замечали какие-нибудь необычные явления в природе?
- Какие состояния природы вас особенно увлекают, потрясают, заставляют засмеяться, грустить, обрадоваться, оцепенеть?

В ходе беседы дети, благодаря приему олицетворения, выявляют, что природа думает, говорит, чувствует, обладает человеческими достоинствами или недостатками: боится, хитрит, дружит, помогает и т.д. Оценивая черезхудожественный текст взаимоотношения, которые складываются в природе, дети познают окружающий мир.

**Заключение.** На основе вышеизложенного можно сделать следующие выводы:

- задача воспитателя дошкольного учреждения – формировать детские сердца посредством огромного потенциала художественной литературы о природе;
- продумывать систему заданий для выявления не только идейно-тематической сущности произведения, но и формирования духовно-нравственного потенциала личности;
- на основе содержания четко определять собственное эмоциональное впечатление и передавать его в ходе чтения художественных текстов о природе.

#### Список цитированных источников

1. Миронова, Н.А. Природа не имеет органов речи, но создает языки и сердца / Н.А. Миронова // Дошкольное образование. - № 4. – 2014. – С. 39-43.
2. Карпинская, Н.С. Художественное слово в воспитании и детей (ранний и дошкольный возраст) / Н.С. Карпинская. – М.: Педагогика, 1972. – 190 с.

## СПЕЦИФИКА ЭМОЦИОНАЛЬНОГО ИНТЕЛЛЕКТА У ДЕТЕЙ 5–7 ЛЕТ С РАЗНЫМИ ЛАТЕРАЛЬНЫМИ ПРЕДПОЧТЕНИЯМИ

**Киселева А.В., студентка 5 курса**

(г. Санкт-Петербург, Российский государственный университет имени А.И. Герцена,  
Институт детства)

Научный руководитель – Николаева Е.И., доктор биол. наук, профессор

В процессе модернизации системы дошкольного образования с 1 января 2014 года вступил в силу Федеральный Государственный стандарт (ФГОС) дошкольного образования (ДО). Ключевое место в документе занимает личность ребёнка и его развитие на основе субъект-субъектных отношений. С точки зрения развития ребёнка, на первый план выходит образовательная область социально-коммуникативного развития, направленная на «...усвоение норм и ценностей, принятых в обществе, ...; развитие общения и взаимодействия ...; становление самостоятельности, целенаправленности и саморегуляции ...; развитие социального и эмоционального интеллекта, эмоциональной отзывчивости, сопереживания...» [5].

Таким образом, стандарт подтвердил значимость развития эмоционального интеллекта дошкольника, представление о котором в нашей стране появилось не так давно, после того как в конце прошлого века в научную парадигму был введен новый тер-

мин «эмоциональный интеллект». Как пишет в своей монографии «Эмоциональный интеллект как феномен современной психологии» Андреева И.Н., непосредственно «эмоциональный интеллект определен в качестве предмета психологического исследования...» и популяризируется только в последнее 10-летие 20 века [1, с.19].

Эмоциональный интеллект – интегративный показатель, описывающий способность человека переводить в слова собственные эмоциональные переживания, управлять ими, называть чужие эмоции и вести себя адекватно в эмоциональной ситуации. Следовательно, развитие эмоционального интеллекта лежит в основе формирования волевых качеств, повышающих жизнестойкость человека в будущем.

Но и развитие самого эмоционального интеллекта зависит от многих факторов, в том числе конституциональных [4]. В разделе «1.4 Основные принципы образования» ФГОС ДО, сказано, что должно быть «построение образовательной деятельности на основе индивидуальных особенностей каждого ребенка...» [5].

Рассматривая психологические особенности дошкольного возраста, необходимо обратить внимание, что в это же время формируются латеральные предпочтения ребенка и одновременно происходит становление эмоционального интеллекта. В то же время нет достаточного количества работ относительно связи эмоционального интеллекта и латеральных предпочтений ребенка. Эти данные крайне важны для воспитателя детей старшего дошкольного возраста. Известно, что леворукие дети обладают большей эмоциональностью, что часто затрудняет их адаптацию к школе по сравнению с праворукими детьми. Известно, что именно формирование эмоционального интеллекта способствует управлению собственными эмоциями. Именно поэтому так важно изучить связь эмоционального интеллекта с латеральными предпочтениями.

В настоящее время есть: как разработанный психолого-диагностический инструментарий, позволяющий выявлять уровни эмоционального интеллекта старшего дошкольника, так и методика оценки латеральных предпочтений детей. Для получения практических данных был проведен констатирующий эксперимент с целью выявления взаимозависимости между латеральными предпочтениями и уровнем эмоционального интеллекта старшего дошкольника.

Латеральные предпочтения детей определялись по методике оценки латеральных предпочтений у детей, разработанной Е.И. Николаевой.

Методика представляет собой совокупность проб, с помощью которых определяются ведущие рука, нога, глаз и ухо. Набор проб дает возможность оценить преимущество правой или левой стороны в сенсорной и моторной сфере (профиль функциональной сенсомоторной асимметрии). Пробы подобраны таким образом, чтобы учесть не только генетический, но и социальный аспекты асимметрии. Помимо этого, включены пробы, учитывающие активность различных групп мышц и совместную работу обеих рук [3]. По методике оценки латеральных предпочтений было выявлено: большее число детей имеет смешанный профиль, причем у мальчиков он встречается чаще. Результаты представлены в таблице 1.

Таблица 1

**Распределение детей по типам профиля функциональной сенсомоторной асимметрии (в %)**

Дети	Профиль ФСМА		
	Левый	Смешанный	Правый
Мальчики	0,00	80,00	20,00
Девочки	8,33	50,00	41,67

Уровень эмоционального интеллекта определялся по проективным методикам «Дорисовывание: мир вещей – мир людей – мир эмоций» и «Три желания», разрабо-

танним М. А. Нгуеном [2].

Теоретико-методологическую основу психодиагностического исследования составляют положения проективной психологии и арт-терапии дошкольников (Л.С. Выготский, В. Вульф, Дж. Дилео, П. Пиотровска, М. Прудомью, Х. Рид, К.Риччи, Г.Сперинг, Х.Энг), согласно которым в детских рисунках прослеживаются следующие закономерности:

- ребёнок рисует не то, что видит на самом деле, а то, что для него важно, что он знает и помнит;
- ребёнок рисует своё представление о предмете, а не предмет сам по себе;
- детский рисунок – отражение внутреннего мира ребёнка, его переживаний и главное – того бессознательного, которое невозможно исследовать с помощью словесных методик и тестов;
- во время рисования кроме интеллектуальной сферы ребёнка задействована и эмоциональная сфера.

Данные проективные методики позволяют выявить уровень эмоционального интеллекта старшего дошкольника с точки зрения особенностей направленности его внимания на мир вещей или мир людей и эмоциональную ориентацию ребёнка на себя или на других людей.

Результаты, полученные по методике «Дорисовывание: мир вещей – мир людей – мир эмоций», в данной выборке, обнаруживают незначительное преобладание детей с высоким и средним уровнем эмоционального интеллекта.

Оказалось, что:

1. высокий уровень и у мальчиков, и у девочек в данной выборке встречается почти одинаково – отмечен у 16,67% девочек и у 20% мальчиков;
2. средний уровень выявлен у 50% девочек и у 20% мальчиков;
3. низкий уровень обнаружен у 33,33% девочек и у 60% мальчиков.

В рисунках у девочек чаще всего встречаются «лица» или фигуры человека (при дорисовывании круга и треугольника), ассоциируемые ими с реальными людьми. На втором месте по количеству рисунков встречаются цветок и домик. У мальчиков чаще всего встречается домик, на втором месте – солнце и фигуры людей (или мама, или «просто человечек»). У 3 девочек и 2 мальчиков овал был дорисован до «батона».

Среди рисунков мальчиков по одному разу встретились автобус и ракета, при этом не было ни одной машины. Так же у трех из мальчиков выявилось отличие от остальных детей: А.М. (5 лет 2 месяца) – сначала тщательно заштриховал все фигуры, а затем дорисовал в круг треугольник, в овал – круг и в треугольник – квадрат; Д.С. (5 лет 4 месяца) – обвёл все фигуры красным цветом, а затем сказал, что вообще рисовать не будет; В.С. (6 лет 5 месяцев) нарисовал в круге черную дыру, в овале – галактику, в треугольнике – действующий вулкан. Можно предположить, что особенности рисунка А.М. и В.С. связаны с недавно освоенными знаниями в первом случае – математическими, во втором – астрономическими, которые произвели на них сильное впечатление.

Результаты, полученные по методике «Три желания», отличаются от результатов предыдущей методики. Нами было отмечено, что низкий уровень эмоционального интеллекта встречается у большей части детей (63,63%). Количество детей со средним уровнем в три раза меньше, чем в предыдущей методике (13,65%). Низкий уровень отмечен у 50% девочек и у 80% мальчиков. Средний уровень встретился у 25% девочек и 0% мальчиков; высокий уровень – у 25% девочек и 20% мальчиков.

По совокупности двух методик было выведено среднее. Результаты представлены

в таблице 2.

Таблица 2

**Распределение детей по уровням эмоционального интеллекта (в %)**

Группы	Уровням эмоционального интеллекта (в %)		
	Высокий уровень	Средний уровень	Низкий уровень
Все дети	18,18	22,72	59,10
Мальчики	10,00	30,00	60,00
Девочки	25,00	16,67	58,33

Как видно из таблицы 2:

- преобладание низкого уровня интеллекта и у девочек, и у мальчиков;
- средний уровень интеллекта чаще отмечен у мальчиков, чем у девочек;
- высокий уровень интеллекта чаще отмечен у девочек, чем у мальчиков.

Сопоставление данных, полученных после обработки результатов всех методик, проводилось с помощью корреляционного анализа. Была проведена оценка корреляции между разными параметрами, затем коэффициенты корреляции были проверены на наличие значимости с помощью оценки двусторонней значимости по Стьюденту. Корреляционный анализ проводился как для всех детей, так и отдельно для мальчиков и девочек.

Ниже перечислены полученные значимые связи.

У девочек:

- отрицательная корреляция между праворукостью и эмоциональным интеллектом с коэффициентом  $r=-0,45$  и значимостью  $p<0,04$  (следовательно, чем больше вероятность, что девочка леворукая, тем выше ее эмоциональный интеллект);
- положительная корреляция между правым ведущим ухом и эмоциональным интеллектом с коэффициентом  $r=0,47$  и значимостью  $p<0,03$ ;

У мальчиков:

- положительная корреляция между ведущей правой рукой и эмоциональным интеллектом с коэффициентом  $r=0,71$  и значимостью  $p<0,001$  (следовательно, чем больше вероятность, что девочка праворукий, тем выше его эмоциональный интеллект);
- отрицательная корреляция слабой степени взаимосвязи между «правоглазостью» и эмоциональным интеллектом с коэффициентом  $r=0,43$  и значимостью  $p<0,05$ .

Согласно результатам, предположение о связи латеральных предпочтений у детей дошкольного возраста с уровнем эмоционального интеллекта подтверждается. При этом распределение детей по показателям латеральных предпочтений соответствует тем исследованиями, которые представлены в литературе. У девочек высокий эмоциональный интеллект связан с леворукостью. Тогда как у мальчиков – с праворукостью.

Таким образом, при работе с детьми необходимо учитывать латеральные предпочтения ребенка как важный фактор, влияющий на его развитие, в том числе на развитие эмоционального интеллекта.

Список цитированных источников

1. Андреева, И.Н. Эмоциональный интеллект как феномен современной психологии / И.Н. Андреева. – Новополюк: ПГУ, 2011. – 388 с.
2. Николаева, Е.И. Леворукий ребенок: диагностика, обучение, коррекция / Е.И. Николаева. – СПб: ДЕТСТВО-ПРЕСС, 2009. – 128 с.
3. Николаева, Е.И. Связь эмоционального интеллекта детей 7-8 лет с особенностями их сенсомоторных предпочтений / Е.И. Николаева, А.В. Добрин // Асимметрия. – 2013. – Т.7. - № 4. – С. 34-48.
4. Приказ Министерства образования и науки Российской Федерации (Минобрнауки России) от 17 октября 2013 г. N 1155 г. Москва "Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта до-

школьного образования" // Российская газета, федеральный выпуск №6241 от 25 ноября 2013 г., "Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования".

## **ОСОБЕННОСТИ НРАВСТВЕННО-ПАТРИОТИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА**

**Киселевич Ю.С., студентка 2 курса**

(г. Витебск, Витебский государственный университет имени П.М. Машерова)

Научный руководитель – Амасович Н.В., канд. пед. наук, доцент

**Введение.** Проблема нравственно-патриотического воспитания в современном мире отличается большой актуальностью, но в тоже время сложностью по своей структуре. Задачи нравственно-патриотического воспитания, которые предоставляют сейчас многие методические источники, выглядят слишком требовательными, а их реализация в реальных условиях практически невозможна. Одни из них содержат невероятное количество завышенных задач, другие вообще работают только на теоретическом уровне. На наш взгляд, суть работы в указанном направлении - это формирование у ребёнка знаний о том, в какой стране он живёт, для чего он живёт, и как ему нужно поступать, чтобы быть достойным жить в своём государстве.

Важнейшей нравственной ценностью является чувство патриотизма, создание в дошкольном возрасте правильных установок и представлений о родине, о поведении каждого человека в обществе, о любви к близким, о любви к родному уголку земли. Патриотизм начинается с восхищения тем, что видит перед собой дошкольник, чему он удивляется, и что вызывает громкий отклик в его душе. И хотя многие впечатления еще не осознаны им достаточно ясно, но воспринятые детским сознанием, они играют огромную роль в становлении личности маленького патриота.

Актуальность проблемы заключается в том, что современные дети имеют недостаточное количество знаний о родном городе, стране, особенностях народных традиций, часто проявляют равнодушие к близким людям, не имеют сострадания к чужому несчастью. Это и является огромной проблемой в воспитании подрастающего поколения. И, конечно же, это происходит из-за того, что некачественно либо недостаточно была осуществлена работа с родителями по проблеме нравственно-патриотического воспитания в семье.

Задача же педагогов и родителей – как можно раньше выявить и пробудить в детях любовь к родной земле, формировать у них такие черты характера, которые помогут в последующем стать истинным гражданином своей страны.

**Основная часть.** Главным методом патриотического воспитания является личный пример педагога. Ведь любое старание, которое основывается на уже созданных приёмах, не будет иметь высокой результативности в случае того, если воспитатель раскрывает себя совсем с другой стороны, и строит свое поведение на ненатуральном отношении ко всему окружающему; проявляет неуважение к культуре своей страны, к ветеранам, и не стремиться к преобразованию самого себя, воспитанию в себе нужных качеств, проявлению достойных уважения и похвалы поступков.

Используя другие методы в осуществлении процесса патриотического воспитания, следует очень тонко и продумано составлять план своей деятельности по отношению к детям на каждое занятие, экскурсию или иной вид работы. Также при отборе методов следует учитывать психологические особенности ребёнка, его интерес, разнообразие используемых средств в каждом методе. Предоставляемая информация должна быть, по крайней мере, доступна для восприятия и понимания детским сознанием. Следует избегать эмоционально неокрашенной информации, лишённой ярких, наиболее запоминающихся образов и явлений.

Память дошкольника наиболее восприимчива к запечатлению, наиболее чёткой,



значимой информации. Главной особенностью является также учёт возраста ребенка, его потенциал, умственные возможности на данный период.

Следует выделить основные методы работы с детьми по нравственно-патриотическому воспитанию.

1. Экскурсии и целевые прогулки по памятным и исторически значимым местам. Ещё Н.К. Крупская, ориентируя воспитателей на развитие детского кругозора, указывала, что основной источник впечатлений дошкольника - их ближайшее окружение, та социальная среда, в которой они находятся. Обращение к культурному наследию вдохновляет ребёнка на почитание доблести и труда наших предков, вдохновляет на созидание, а не разрушение, на стремление также трудиться в будущем, принося пользу своему государству. Также знание истории своего народа поможет ребёнку с уважением относиться к культурным традициям других наций.

2. Наблюдение (например, позволяющее видеть трудовую деятельность представителей различных профессий, трудящихся на благо Родины, видимые преобразования и изменения в облике города, улицы).

3. Рассказ, объяснение - в случае показа каких-либо иллюстраций.

4. Беседы о той местности, в которой в данный момент проживают дети.

5. Показ фильмов или иной видеoinформации.

6. Привлечение ребят к разучиванию стихотворений о родине, песен, прослушиванию музыкальных произведений.

7. Совместный посильный детский труд (помощь родителям по уходу за цветами и деревьями на участке, в благоустройстве территории детского сада и т.д.).

8. Поощрение за бережное отношение к общественному имуществу, инициативу и желание поддерживать порядок в ближайшем окружении.

Работа в дошкольном учреждении должна включать в себя спектр основных задач по воспитанию у детей любви к своей семье, городу району, уважению общественного труда, развитию интереса к народным промыслам и традициям родного края, знакомство с государственной символикой страны. Данные задачи необходимо решать посредством участия дошкольников в различных играх, мероприятиях, имеющих патриотическую направленность. Необходимым источником развития базовых качеств, таких как терпимость, смирение, ответственность, умение ценить чистоту и благоустроенность, готовность оказывать помощь своим сверстникам и взрослым является создание воспитателем реальных ситуаций для детей (совместная работа на участке, помощь в быту)проигрывание экстренных ситуаций.

При правильной и своевременной реализации этих задач могут быть достигнуты достаточно эффективные и значимые результаты, самым главным из которых является любовь к родине и желание быть гордостью для своего государства.

В.С. Кукушин писал: «Патриотическое воспитание, как и нравственное, невозможно осуществить по инструкциям и добровольно-принудительным играм, которые уместны в военном училище и чужеродны общеобразовательной школе. Для того чтобы человек, не задумываясь, встал на защиту своей Родины, он должен чувствовать пронизывающую до боли любовь...». Анализируя данные строки, можно сказать, что патриотическое воспитание не должно строго опираться на определённый алгоритм методов и средств. Здесь всё зависит от умения преподнести информацию, умения «зародить семя любви в душе каждой маленькой личности», от своеобразного отношения воспитателя к Родине, от его мировоззрения и духовных ценностей.

**Заключение.** Проблема формирования патриотического воспитания у детей, всегда была и остается острой и одной из ведущих проблем формирования личности ребенка. На эту проблему оказывает влияние общественно-политическое устройство че-

ловеческого общества, его функционирование и развитие под воздействием различных факторов.

Воспитательная работа проводится не только со всей группой, но и принимает индивидуальные формы. Нет методов хороших или плохих, ни один путь воспитания не может быть заранее объявлен эффективным или неэффективным без учёта тех условий, в которых он применяется.

Воспитатели УДО ведут активную работу по патриотическому воспитанию, используют разнообразные методы, средства, формы работы с детьми. В результате их деятельности решаются задачи по воспитанию патриотов, защитников нашей Родины.

Воспитать патриота своей Родины – ответственная и сложная задача, решение которой в дошкольном детстве только начинается. Планомерная, систематическая работа, использование разнообразных средств воспитания, общие усилия детского сада и семьи, ответственность взрослых за свои слова и поступки могут дать положительные результаты и стать основой для дальнейшей работы по патриотическому воспитанию.

Список цитированных источников

1. Теория и методика воспитательной работы: учеб. пособие / В.С.Кукушин. - 3-е изд., перераб. и доп. - Ростов н/Д.: Издательский центр «МарТ»; Феникс, 2010. - 352 с. - (Педагогическое образование).
2. Педагогика: Учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / В. А. Сластенин, И. Ф. Исаев, Е.Н. Шиянов; Под ред. В.А. Сластенина. - М.: Издательский центр "Академия", 2002.

## **ПРОЕКТНЫЕ ЗАДАЧИ НА ОСНОВЕ КРАЕВЕДЧЕСКОГО МАТЕРИАЛА КАК СРЕДСТВО ВОСПИТАНИЯ ПАТРИОТИЧЕСКОГО ОТНОШЕНИЯ К МАЛОЙ РОДИНЕ**

**Колокатова Д.С., студентка 4 курса**

(г. Пенза, Пензенский государственный университет, Педагогический институт  
имени В.Г. Белинского)

Научный руководитель – Наумова Н.И., канд. пед. наук, доцент

Согласно Федеральному государственному образовательному стандарту, у выпускника начальной школы должно быть сформировано такое личностное качество, как любовь к своему народу, краю и Родине, другими словами, чувства патриотизма [1].

Патриотизм понимается как одна из наиболее значимых, непреходящих ценностей, присущих всем сторонам жизни общества и государства, является важнейшим духовным достоянием личности, характеризует высший уровень ее развития и проявляется в ее активно-деятельностной самореализации на благо Отечества [2].

К.Д. Ушинский отводил патриотическому чувству одно из главных мест среди других нравственных чувств [3].

Глубокое патриотическое чувство, о котором писали наши выдающиеся педагоги, зарождается тогда, когда ребенок проникается чувством любви и бережного отношения к природе родного края, гордостью за людей, которые прославили и прославляют родной край, интересом к истории и культуре родного края, другими словами, с патриотического отношения к малой Родине.

Патриотическое отношения к малой Родине предполагает наличие у человека интереса к языковой и речевой культуре родного края, к краеведческому языковому материалу: к произведениям фольклора сочинениям писателей-земляков о родном крае, диалектам, «говорящим» названиям различных водоемов, сел, улиц и т. п.

На каком уровне развития находится интерес к языковой и речевой культуре родного края у детей младшего школьного возраста?

Чтобы найти ответ на поставленную задачу, мы выделили критерии определения уровня данного интереса: 1) знание известных названий нашего края, 2) знание произведе-

дений (фольклорных, авторских) о нашем крае, 3) знание истории наиболее известных названий; 4) наличие интереса к происхождению названий, которые известны детям.

Для определения каждого из названных критериев мы составили соответствующие вопросы и предложили учащимся начальной школы ответить на них.

В опросе участвовало 30 учащихся третьего класса нескольких Пензенских школ.

1. Какие фамилии известных земляков у тебя вызывают особые чувства? (Подчеркни эти имена.)

М. Ю. Лермонтов, В. Г. Белинский, А. М. Кижеватов, А. Самокутяев

(Наибольшее количество подчёркиваний: Лермонтов, Белинский)

2. Какими фамилиями ты можешь продолжить ряд известных (знаменитых) земляков-пензенцев, тех, которые вызывают у тебя особые чувства? (Ответы детей: Павел Воля, Антон Макаровский, Мария Ситтель, Сергей Пенкин, Юрий Гагарин – не является нашим земляком).

3. Слышал(а) ли ты названия: Пенза, Сура, Наровчат, Тарханы, Белинский, Радищево? 1) слышал(а) все названия (30 чел.); 2) слышал(а) только некоторые (0 чел.); 3) не слышала ни одного (0 чел.).

4. Задавал(а) ли ты себе вопросы о том, почему они так названы? 1) нет (22 чел.); 2) задавал(а) про название нашего города (8 чел.); 3) про некоторые другие («Я знаю про название села Радищева, там жил известный поэт Радищев») (1 чел.).

5. Известны ли тебе загадки, частушки, слоганы, слова, посвященные родному краю? Какие? (Ответы детей: 28 затруднились ответить, 2 ребёнка знают слоган: «Пенза – город чистого языка»).

6. Знаешь ли ты стихотворения, рассказы детских авторов-земляков? (Все ответы детей отрицательные).

7. Задумывался ли ты над тем, как произошли названия улиц, водоёмов, сел, которые ты знаешь? (Задумывались – 7, не задумывались – 23.)

8. Интересно ли было бы узнать об этом? 1) да (12 чел.); 2) не очень интересно (13 чел.); 3) не интересно (5 чел.).

Анализ ответов детей позволил нам сделать следующие выводы: уровень развития интереса к языковой культуре родного края у испытуемых третьеклассников находится на низком уровне. Многие дети не задумываются над вопросами, связанными с языковой культурой родного края, но не проявляют интереса к ней.

Чтобы повысить интерес детей к языковой культуре родного края мы разработали несколько проектных задач краеведческой тематики.

Под проектной задачей понимается такая задача, в которой «через систему или набор заданий стимулируется система детских действий, направленных на получение еще никогда не существовавшего в практике ребенка результата («продукта»), и в ходе решения которой происходит качественное самоизменение ребенка» [4].

Известно, что отличие проектной задачи от проекта заключается в том, что для решения этой задачи школьникам предлагаются все необходимые средства и материалы в виде набора заданий и требуемых для их выполнения данных.

В нашей исследовательской работе для организации проектных задач мы использовали web-сайт, который был специально разработан студентами Пензенского государственного университета факультета педагогики, психологии и социальных наук для выполнения детьми проектной деятельности. Данный сайт выложен в сети Интернет по следующему адресу: <http://proectfppisn.webnode.ru/>. Сайт содержит материалы по решению проектных задач на краеведческую тематику: «О чем говорят названия Пензенских рек?», «Мой Лермонтов», «На машине времени», «Старинные забавы», «Костюмы народов Пензенской области».

Рассмотрим характеристику указанного сайта более подробно. Особенность сайта

заключается в том, что его страницы моделируют различные этапы и места проектной деятельности. Сайт включает организационную страницу, страницы поисковой и инструментальной деятельности учащихся, страницы по предъявлению разработанного детьми проекта и его оценки и взаимооценки и ряд других.

Большинство из названных страниц – это места для самостоятельной работы учащихся. Представленные на данных страницах задания помогают учащимся создать учебный продукт.

Охарактеризуем каждую страницу сайта. На организационной (домашней) странице располагаются материалы, которые предназначены для мотивации детей, для включения их в деятельность по проекту.

Другие страницы web-сайта организуются как места для самостоятельной или групповой работы детей. Этими местами являются страницы: «Виртуальная библиотека», «Электронный музей», «Картинная галерея» и др. Есть и страницы, которые помогают ребятам обработать полученную информацию и оформить ее для представления на защите проекта («Исследовательская лаборатория», «Творческая мастерская», «Мастерская слова»).

Рассмотрим один из примеров проектной задачи, которая направлена на создание проекта «О чем говорят названия Пензенских рек?». (В результате его выполнения дети создают справочник мотивированных названий рек Пензенской области, который включает лингвистическое объяснение происхождения этих названий, а также, если это возможно, другие объяснения: географическое, социальное и т.п. Там, где причины выбора мотивирующих названий не известны, дети придумывают истории о том, как такие названия могли возникнуть.)

#### **Кратко остановимся на методическом аппарате этой задачи.**

Работа с проектной задачей начинается на организационной странице, где размещаются материалы для мотивации ребенка. Это описание ситуации, которая представляет собой выдуманную историю об одной безрыбной речушке, в которой на удивление всем местный мальчишка поймал большущего пескаря. Так речка получила «говорящее» название и стала Пескарёвкой. Такие «говорящие» названия встречаются и у рек, которые есть в Пензенской области, и с каждым из них, может быть, связана какая-то история. А если эту историю никто не помнит, то её можно придумать. И тогда получится сборник придуманных историй о «говорящих» названиях рек Пензенской области.

Чтобы ребенок мог выполнить проект, на организационной страничке ему предлагается либо самостоятельно составить план своих действий, либо воспользоваться уже готовым маршрутным листом. В данном листе детям указывается последовательность действий для выполнения проекта.

Следуя по маршрутному листу, ребенок посещает «Электронный музей», где он должен найти реки с «говорящими» названиями. Для этого в «музее» размещается карта рек Пензенской области, а также справочник Пензенских рек. В этом справочнике содержится краткая информация о реках нашего края, среди которых встречаются реки с «говорящими» названиями и которые доступны детям для анализа (например, Известь, Песчанка, Змейка, Студенец, Камышенка, Ягодная, Синяевка, Грачовка). Наряду с мотивированными названиями рек, в справочник включены и немотивированные. Тем самым мы старались сохранить ту особенность поисковых ситуаций, которая связана с избытком сведений. Работая с этим справочником, дети должны отобрать «говорящие» названия и определить, какое слово языка помогло «родиться» этому названию. На следующем этапе выполнения проектной деятельности дети посещают «Электронную мастерскую». В ней они находят рекомендации по созданию странички сборника, который они составляют при выполнении этого проекта: задания по написанию сочинения,

иллюстрированию странички и подготовки к отправлению на конкурс (совместно с родителями). Оформленная страничка сборника присылается по электронной почте организаторам проекта (студентам-педагогам сети). Они размещают её на странице сайта «Зал презентаций» и оценивают. Результаты оценки вывешиваются на странице «Зал наградений», где также выставляются и грамоты для участников или победителей проекта. Дети могут самостоятельно распечатать свои грамоты и пополнить ими портфель своих достижений. Итогом решения проектной задачи каждым ребёнком (или группой детей) может быть небольшая классная конференция, где дети представляют составленный ими сборник.

Эта и другие проектные задачи на краеведческую тематику (см. выше) были организованы в ряде школ г. Пензы (в том числе и с теми учащимися, с которыми проводился первоначальный опрос). Наблюдения за работой детей показали, что все дети проявили заинтересованность в работе, были активны, они общались друг с другом, предлагали свои варианты.

С группой детей, участвовавших в первоначальном опросе, был проведен повторный опрос: детям были розданы те же вопросы с первоначальными ответами этих детей и предложены им следующие задания: перечитать вопросы и ответы и внести, если это необходимо, изменения или поправки в свои ответы. Там, где они считают, что поправки не нужны, оставить всё как есть.

Результаты повторного опроса следующие: увеличилось число детей, у которых уровень интереса к языковой культуре родного края стал выше.

Приведенные материалы исследования позволяют сделать вывод о том, что проектные задачи, организуемые на основе краеведческого языкового материала, содержат значительный потенциал для развития интереса к языковой культуре родного края и для воспитания патриотического отношения к малой Родине в целом.

#### Список цитированных источников

1. Федеральный государственный стандарт начального общего образования. – М.: Просвещение, 2009. – С. 8.
2. Лутовинов, В.И. Патриотическое воспитание молодежи: концепция, программа, организационно-методические основы / В.И. Лутовинов. – М., 2001. - 280 с.
3. Ушинский, К.Д. Педагогические сочинения: в 6. Т.1 / К.Д. Ушинский; сост. С.Ф. Егоров. – М.: Педагогика, 1998.
4. Воронцов, А.Б. Проектные задачи в начальной школе: пособие для учителя / А.Б. Воронцов, В.М. Заславский, С.В. Егоркина и др.; под ред. А. Б. Воронцова. – М.: Просвещение, 2011. - 47 с.

## **ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ПЕДАГОГАМИ ТРИЗ-ТЕХНОЛОГИИ В ФОРМИРОВАНИИ ТОЛЕРАНТНОСТИ У СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ**

**Кудинова О.С., магистрант**

(г. Минск, Белорусский государственный педагогический университет  
имени Максима Танка)

Научный руководитель – Манцевич Т.В., канд. пед. наук, доцент

Проблема воспитания толерантности на сегодняшний день является одним из острых и необходимых направлений в нашей Республике и за её пределами. Толерантная личность, воспитание в духе мира и планетарного сознания – это фундамент гармонии мирового сообщества и подкрепление гаранта прав человека. Современный культурный человек – это не только образованный, активный, стремящийся к реализации человек, но и человек, обладающий чувством самоуважения и уважения к другим, принятием окружающих людей, их взглядов и такого же права на реализацию. Так толерантность выступает и как общечеловеческая ценность, и как норма социального дей-

ствия, помощник во взаимоотношениях в процессе взаимодействия со взрослыми и сверстниками на основе сотрудничества и взаимопонимания. Поэтому актуальной задачей является воспитание основ толерантности у детей старшего дошкольного возраста как наиболее благоприятного и сензитивного периода в онтогенезе.

Система дошкольного образования воплощает социальный заказ общества на воспитание всесторонне развитой личности, в том числе толерантной, как условие успешности отдельного человека и будущего нации в целом. Учреждение дошкольного образования как участник образовательного процесса реализует свой потенциал в достижении этой цели. На сегодняшний день процент охвата детей от 1 до 6 лет дошкольным образованием в Республике Беларусь составляет по Минску – 86,0 %, в целом по Республике – 74,6 %. На пути к совершенствованию качества системы дошкольного образования приоритетными остаются оптимизация всей системы, создание адаптивной здоровьесберегающей среды, развитие высокотехнологичного образовательного процесса в учреждениях дошкольного образования, повышение социального статуса работников. В достижении цели внедрения современных образовательных технологий и повышения профессиональной компетентности педагогов активно используются множество традиционных и инновационных подходов. По нашему мнению, одной из известных и не до конца воплощенных является ТРИЗ-технология.

Идея создания ТРИЗ (теория решения изобретательских задач) принадлежит Г.С. Альтшуллеру. Дальнейшую разработку его идей и конкретной педагогической технологии осуществили его ученики, наиболее известными из которых являются Л. М. Курбатова, М.Шустерман и др. Среди белорусских педагогов данной проблемой активно занимаются С.И.Гин [1], А.В. Корзун [2].

Главная цель ТРИЗ – развивать системное мышление детей, воспитывать творческую личность, способную понимать единство и противоречие окружающего мира, научить детей самостоятельно решать свои маленькие проблемы. Девиз тризовцев: «Творчество во всем!» по принципу «Можно говорить всё», – рассказывает сам за себя, предоставляя возможность ребенку быть раскрепощенным, непосредственным фантазером и право полноценно пережить уникальное детство.

С целью выявления использования педагогами ТРИЗ-технологии в формировании толерантности у старших дошкольников нами было проведено анкетирование. В первую очередь педагогам необходимо было оценить значимость социально-нравственных качеств в воспитании дошкольников путем ранжирования. В результате предпочтение в выборе первого места было отдано воспитанию культуры поведения (40 %), нравственно-волевым качествам (20%), основам безопасной жизнедеятельности (16 %), формированию толерантности (8 %).

Менее приоритетными в работе педагогов являются такие социально-нравственные качества, как формирование правовой культуры (40 %), экономическая культура (28 %), а также недооценено направление воспитания мужественности/женственности (20 %). Это качества-лидеры последнего 11 места из всех предлагаемых.

Под понятием «толерантность» педагоги понимают уважение, терпимость к людям, иному образу жизни, обычаям, верованиям, другим национальностям. Основой толерантности большинство считает такие социально-нравственные качества, как вежливость и терпимость.

Многие участники исследования полагают, что воспитывать толерантность у ребенка целесообразно с 3-5 лет (36 %). И равнозначное количество респондентов указывают на необходимость вести целенаправленную работу в этом направлении в возрасте 5-7 лет (36 %). Другие педагоги уверены в том, что уже в возрасте от 0 до 3 лет имеет смысл знакомить детей с особенностями толерантного отношения к сверстникам (28 %).

На вопрос «Кто выполняет главную роль в формировании толерантности у до-

школьников?» ответы педагогов распределились следующим образом: семья / УДО – (48 %), УДО / семья – (20 %), семья – (20 %), учреждение дошкольного образования – (12 %). Полученные результаты свидетельствуют о том, что большинство педагогов осознают необходимость сотрудничества семьи и учреждения дошкольного образования в формировании толерантности у дошкольников, при этом именно семья выступает приоритетом.

Анализ ответов участников исследования показал, что чаще всего в своей работе педагоги используют игровые технологии (36 %). На втором месте стоят здоровьесберегающие технологии, что вероятно связано с особенностями годового планирования (28 %). Третье место занимает технология исследовательской деятельности (24 %). При этом, наиболее эффективно, по мнению педагогов, использование ТРИЗ-технологии в процессе познавательного (48 %) и речевого развития (28 %). Применение данной технологии в социально-нравственном и личностном развитии детей, по мнению участников исследования, так же возможно (24 %).

Большинство педагогов используют ТРИЗ-технологии в таких образовательных областях, как искусство (32 %), развитие речи и культура речевого общения (24 %), элементарные математические представления (20 %).

Наиболее часто применяемые педагогами методы ТРИЗ-технологии в образовательном процессе – это метод данетки (24 %) и метод синектики (24 %), моделирование маленькими человечками (20 %), мозговой штурм и метод системного анализа (12 %).

Следует отметить, что большинство педагогов высказали готовность к использованию ТРИЗ-технологии и хотели бы получать помощь посредством открытых просмотров, практических семинаров, обмена опытом, консультаций, подчеркивая трудность в осуществлении технологии на практике. Также педагоги стремятся расширить свои профессиональные знания по формированию толерантности у дошкольников путем подбора необходимой литературы, накопления конспектов игр и занятий.

Таким образом, очевидна необходимость организации целенаправленной работы по формированию толерантности у воспитанников старшей группы посредством использования ТРИЗ-технологии. Целесообразно проводить выставки научно-методической литературы, педагогический совет на тему «Толерантность как значимое социально-нравственное качество современного дошкольника», консультацию «Использование ТРИЗ-технологии в образовательном процессе», семинар «ТРИЗ-технологии в формировании толерантности у детей», открытые просмотры занятий и др.

#### Список цитированных источников

1. Гин, С.И. Занятия по ТРИЗ в детском саду: пособие для педагогов дошкол. учр. / С.И. Гин. – 3-е изд. – Минск: ИВЦ Минфина, 2007. – 112 с.
2. Корзун, А.В. Веселая дидактика использование элементов ТРИЗ и РТВ в работе с дошкольниками / А.В. Корзун. – Минск: Университетское, 2000. – 85 с.

## **ВОСПИТАНИЕ ТОЛЕРАНТНОСТИ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА В ПРОЦЕССЕ КУЛЬТУРНО-ДОСУГОВОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ**

**Луня Д.Ч., студентка 3 курса**

(г. Гродно, Гродненский государственный университет имени Янки Купалы)

Научный руководитель – Лантух Т.В., канд. пед. наук, доцент

Официальная статистика и данные многочисленных исследований фиксируют рост молодежного экстремизма, различных форм девиантного поведения, конфликтов на почве межнациональной розни, социального расслоения населения и т.п. В этой свя-

зи формирование толерантного сознания и поведения, воспитание миролюбия и взаимной терпимости в обществе стало сегодня насущной необходимостью.

Слово толерантность происходит от латинского *tolerantis*, которое буквально означает терпение, выносливость. Под термином “толерантность” мы, вслед за Кабуш В.Т., подразумеваем моральное качество, характеризующее отношение к интересам, убеждениям, верованиям, привычкам и поведению других людей. Толерантность выражается в стремлении достичь взаимного понимания и согласования разнородных интересов без применения давления, преимущественно методами разъяснения и убеждения [1, с. 140].

В XXI веке понятие «толерантность» стало международным термином, ключевым словом в проблематике мира. Толерантность – уважение, принятие и правильное понимание богатого многообразия культур нашего мира, форм самовыражения и проявления человеческой индивидуальности.

Культурно-досуговая деятельность представляет собой сферу жизнедеятельности, открывающую возможности для формирования внутреннего мира ребенка, повышения его культурного уровня и всестороннего развития. Досуговая деятельность дошкольников осуществляется во временном отрезке, свободном от занятий, и рассматривается как одна из сфер вовлечения в мир культуры [2, с. 6].

Культурно-досуговая деятельность детей представляет собой целенаправленно организованный процесс, в котором субъект осуществляет предметную, содержательную деятельность, характеризующуюся творческой активностью и влияющую на уровень его культурного развития. Основанием для этого определения выступает сам характер культурно-досуговой деятельности, который строится на добровольном желании ребенка и по его инициативе, с учетом интересов и потребностей, что делает процесс наиболее привлекательным и востребованным детьми [3, с. 24].

Мы живем в многонациональном государстве, поэтому уже с дошкольного возраста необходимо приобщать детей не только к культуре своего народа, но и к уважительному, доброму отношению к представителям других культур, национальностей.

Формирование толерантного поведения – процесс длительный и трудоемкий. Огромную роль играет в этом процессе взрослый, как образец, выделяемый ребенком. Необходимо, чтобы сами взрослые своим примером показывали детям толерантное отношение и проявляли его в поведении. Надо уважать ребенка, как личность, понимать его, поддерживать и верить в его силы. Надо взаимодействовать с детьми так, чтобы каждый из них научился уважать и ценить человека и в детстве, и в будущем.

В опытно-экспериментальном исследовании, проведенном нами на базе УО «Детское дошкольное учреждение № 1 г. Гродно», приняли участие 24 ребенка старшей группы, 8 воспитателей, 24 родителя. Целью данной работы являлось выявление педагогических условий воспитания толерантности у детей старшего дошкольного возраста в условиях дошкольного образовательного учреждения.

В процессе констатирующего этапа эксперимента с помощью диагностических методик О.В. Дыбиной «Необитаемый остров», «Помощники» [4, с. 48-51], а также бесед с детьми, воспитателями, анкетного опроса родителей были установлены уровни толерантности у дошкольников, принявших участие в исследовании.

Организуя формирующий этап экспериментальной работы, мы учитывали психофизиологические особенности детей старшего дошкольного возраста, в частности, их желание играть, сензитивность к музыке, иностранным языкам и т.п. Исходя из этих соображений, мы широко использовали возможности музыкальных занятий, включая совместное исполнение на детских музыкальных инструментах, слушание национальной музыки раз-



ных народов, детских песен; проведение народных подвижных игр, фольклорных праздников («Масленица», «Рождество» и др.); инсценировок, сочинение сказок и др.

Контрольный этап эксперимента позволил оценить итоговые результаты исследования и сравнить их с первоначальными данными. Обработанные цифровые результаты представлены в виде рисунка 1.

Из рисунка видно, что проведенная нами работа по воспитанию толерантности у детей старшего дошкольного возраста в процессе культурно-досуговой деятельности оказалась положительной.

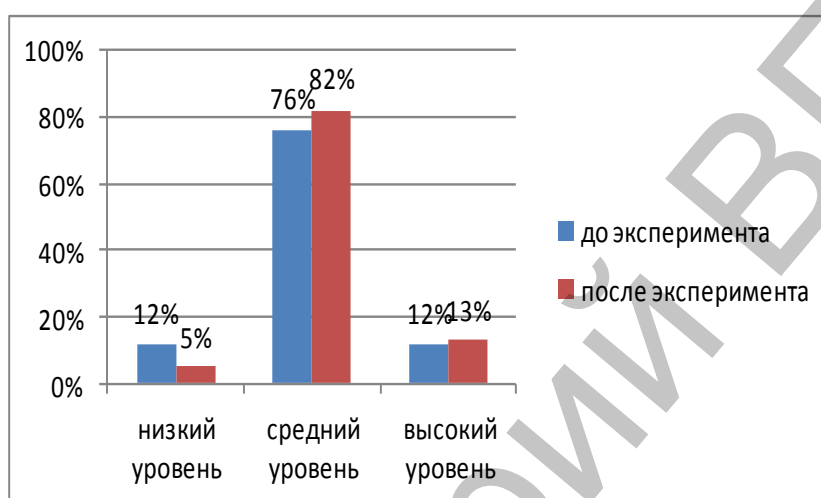


Рисунок 1 – Уровни толерантности в начале и в конце экспериментальной работы

Количество детей старшего дошкольного возраста с низким уровнем толерантности уменьшилось с 12 % в начале экспериментальной работы до 5 % в конце экспериментального исследования. Средний уровень толерантности увеличился на 6 % (соответственно с 76 % до 82 %). На 1 % повысился высокий уровень толерантности (с 12 % до 13 %).

Важно отметить, что после проведенной нами работы, дошкольники стали внимательнее относиться друг к другу, взрослым, стараться оценивать свои поступки, охотнее обсуждать значение толерантных поступков, стремиться реализовать полученные знания.

Подвод итог сказанному выше, можно заключить, что проведенное нами исследование позволило выявить условия, способствующие успешному воспитанию толерантности у детей старшего дошкольного возраста в процессе культурно-досуговой деятельности: учёт индивидуальных и гендерных особенностей детей; широкое использование возможностей музыкальных занятий; ознакомление с культурными ценностями разных народов (включая детский музыкальный фольклор, народные игры, обряды и т.п.); создание атмосферы уважения к личности ребенка, формирование у него чувства самооценности своей личности в сочетании с признанием права окружающих на ответственное уважение и доверие; тесное сотрудничество с родителями учащихся.

#### Список цитированных источников

1. Кабуш, В.Т. Азбука этических ценностей / В.Т. Кабуш. – Мн.: Нац. ин-т образования, 2013. – 192 с.
2. Кобраева, Н.Г. Досуговая деятельность как пространство для формирования основ культуры ребенка / авт.-сост. Н. Г. Кобраева; ГУО «Минск, обл. ин-т развития образования». – Минск: МОИРО, 2010. – 50 с.
3. Кобраева, Н. Г. Роль музыкально-досугового пространства в формировании основ музыкальной культуры старших дошкольников / Н. Г. Кобраева // Сацыяльна-педагагічная работа. – 2008. – № 1. – С. 24-27.

4. Дыбина, О.В. Педагогическая диагностика компетентностей дошкольников. Для работы с детьми 5-7 лет / под ред. О.В. Дыбиной. – М.: Мозаика-Синтез, 2010.

## **ОСОБЕННОСТИ ОТНОШЕНИЯ ДЕТЕЙ 6 ГОДА ЖИЗНИ К ПРИРОДЕ**

**Максимова Н.И., студентка 5 курса**

(г. Елец, ФГБОУ ВПО «Елецкий государственный университет имени И.А. Бунина»)

Научный руководитель – Мусатова Л.Я., канд. пед. наук, доцент

Сложившаяся в современном мире экологическая ситуация побуждает к переоценке и новому осознанию возможных форм взаимодействия людей между собой и с окружающим миром. Природа является важным источником разностороннего развития человека – интеллектуального, физического, духовного. Освоение нового ценностно-нормативного отношения к ней позволит сблизить человека с природой, сформировать осознанный взгляд на природное окружение. Сознательное, бережное и заинтересованное отношение к природе каждого человека должно формироваться, начиная с детства, в семье и детских дошкольных учреждениях.

Отношение как психологическая категория рассматривалось в работах Л.И. Божович, А.Н. Леонтьева, В.Н. Мясищева, С.Л. Рубинштейна и др. По их мнению, основной психологической характеристикой отношения человека к действительности является личностный смысл, который объект приобретает для человека. Отношение к окружающему миру, основанное на знаниях, должно реализоваться в действиях, поступках, поведении. Воспитательное значение полученных знаний определяется не только их содержанием, но и методами и приемами обучения и воспитания детей, обеспечивающими правильное усвоение и применение знаний в практической деятельности (Б.Г. Ананьев, Г.С. Костюк, А.А. Смирнов и др.).

Вопросы формирования у детей дошкольного возраста отношения к природе рассматривались в исследованиях В.Г. Грецовой, Н.Н. Кондратьевой, З.П. Плохий, И.А. Хайдуровой и др. Исследователи подчеркивают, что, формируя у дошкольников отношение к природе, необходимо обратить особое внимание не только на усвоение необходимой системы знаний о данных объектах или явлениях действительности, но и на умение правильно выразить собственное отношение через конкретные высказывания, суждения и действия, сочетая единство чувств, знаний и деятельности.

Отношение к природе является одним из главных показателей экологической культуры. Как философская категория отношение характеризует определенные взаимозависимости между элементами определенной системы или тот или иной характер поведения, обращения кого-нибудь с кем – то. В психологическом аспекте отношение понимается как практическое действие к кому – либо или чему – либо, и его основной характеристикой является субъективный личностный смысл, который объект приобретает для человека.

С.Д. Дерябо и И.Д. Ясвин рассматривают отношение как «субъективно окрашенное отражение личностью взаимосвязей своих потребностей с объектами и явлениями мира, служащее фактором, обуславливающим поведение». [1]

Экологическое отношение к природе является компонентом экологической культуры, оно интегративно по сути и как психическое образование включает три составляющие: эмоционально - чувственный или перцептивно - аффективный (чувство влечения к природе), когнитивный (познавательный интерес к природе на основе ценностных представлений) и практически - деятельностный (склонность к непрагматическому взаимодействию с природой на основе социально значимых мотивов) компоненты.

У дошкольников отношение к природе возникает в сфере чувств (эмоциональный компонент). Игра со сверстниками, общение с природой создают общность эмоциональных переживаний и формируют отзывчивое отношение к значимым другим (лю-

дям, одушевленными объектами природы). Чувства ребенка чрезвычайно сильны и интенсивны, возникают значительно быстрее, чем у взрослого, что связано с большой их возбудимостью, однако более бедны по содержанию, менее прочны и глубоки.

Эмоции (радость, удивление, интерес-волнение, тревога) проявляются в непосредственной оценке конкретных ситуаций. Они развиваются под действием ценностных ориентаций личности, перерастают в чувства, которые выражают целостное отношение к миру в форме непосредственного переживания (любовь, уважение, сочувствие).

Развитие положительного эмоционального отношения к природе основано на нравственно-положительных переживаниях ребенка в различных ситуациях. Общаясь с природой, дошкольники испытывают удовольствие, радость, внешними проявлениями которых являются улыбки, оживление, стремление потрогать объект руками, разговоры детей. Педагог должен уметь вызвать у детей симпатию к живому существу, желание позаботиться о нем, радость и восхищение от встречи с природой, удивление, гордость за правильный поступок, удовольствие от хорошо выполненного поручения. Не менее важно научить детей оценивать свои поступки и поступки сверстников, взрослых в процессе общения с природой.

Поведение ребенка в природе направляется его потребностями. В экологическом воспитании дошкольников обращают внимание на формирование следующих экологических потребностей:

- потребность в сохранении жизни и здоровья, осознанное отношение к здоровью, стремление к здоровому образу жизни;
- познавательная потребность, стремление приобрести знания о природе, познавательный интерес к природе;
- потребность в сохранении природы, осознание необходимости ее сохранения;
- потребность в общении с природой, стремление к прагматическому взаимодействию с ней;
- эстетическая потребность в любовании природой;
- потребность в трудовой деятельности на природе.

Поведение ребенка в природе регулируется мотивами - переживаниями, побуждающими к действию. Одним из внутренних мотивов экологически ориентированной деятельности является интерес к природе (направленность внимания, мыслей на природные объекты). Интерес вызывает желание познакомиться с предметом, тогда как потребность - желание обладать им. Многогранность, яркость, динамичность объектов природы вызывают у ребенка любопытство, интерес.

На этапе дошкольного детства в сфере формирования отношения к природе у ребенка-дошкольника акцент делается на освоении положительного опыта эмоционально-чувственного общения с природным и социальным окружением.

Важной задачей экологического воспитания является раскрытие перед детьми ценностной стороны других живых организмов, развитие личностно-значимого отношения к природным объектам.

Дошкольный возраст является сенситивным периодом для развития личностно-значимого отношения к объектам природы, восприятия их как «значимых других». Для дошкольников онтогенетически характерен субъективизм отношения к природе, т.е. восприятие природных объектов «на равных» – животные и растения могут «думать», «чувствовать», «общаться». Это связано с особенностями их мышления.

Вторая характерная черта мышления дошкольника – артификализм (или артифициализм), т.е. представление о том, что все объекты и явления окружающего мира изготовлены самими людьми для своих собственных целей, приводит к формированию у них прагматического характера отношения к природе. (Пиаже Ж.)

Экспериментально было установлено, что на характер взаимодействия дошколь-

ников с природными объектами, самое существенное влияние оказывает степень сформированности у них представлений о живом. Чем она выше, тем более спокойно ребенок ведет себя при контакте с природным объектом, больше проявляет познавательный интерес к нему, ориентируется при взаимодействии на состояние и благополучие самого природного объекта, а не на оценку его действий взрослым и т.д. (Кондратьева Н.Н., Маркова Т.А. и др.)

Практический компонент отношения к природе у дошкольников также сформирован достаточно низко, что связано с отсутствием или низким уровнем освоения соответствующих умений и навыков взаимодействия с природой.

В незначительной степени развит и поступочный компонент. Для дошкольников характерно противоречие между декларируемым и реальным поведением среди природы, оно обусловлено не их собственным отношением, а системой запретов: "не рвать", "не сорить", "не ломать".

Следовательно, для дошкольного возраста, в целом, характерен когнитивный субъектно-прагматический тип субъективного отношения к природе. [1]

Формирование у дошкольников начал правильного отношения к природе можно рассматривать как приемлемый для них уровень осознанного отношения к живому, к природе, выраженный в положительных эмоциональных реакциях, словесном сочувствии, действенной готовности прийти на помощь растениям и животным, если они в этом нуждаются.

Характер формируемого у детей отношения к природе зависит от педагогической цели и технологии ее достижения.

Авторы разных работ отмечают, что появляющееся у детей хорошее отношение к природному окружению — это результат специальной организации педагогического процесса. В одних случаях эффект достигается включением детей в практическую деятельность (трудовую, поисковую, изобразительную), в других — подключением дополнительного материала (чтение литературных произведений, демонстрация картин, просмотр телепередач и пр.), в-третьих, взаимодействием, общением с живыми существами (особенно животными). Большое значение имеет игра, она вызывает положительные эмоции — ребенку радостно, и он готов воспринимать и усваивать все, что она несет в себе. Исследование И.А. Комаровой убедительно доказывает: посредством игровых обучающих ситуаций у дошкольников формируется осознанное отношение к растениям — они понимают, что они живые, хрупкие и с ними надо осторожно обращаться, что им требуются определенные условия; легко включаются в уход за ними.

Методом наблюдения у детей формируются разные оттенки отношения к природе. Прежде всего, развивается познавательный интерес — у детей возникают интеллектуальные чувства от удовлетворения потребности познавать новое. Стойкое познавательное отношение формируется также благодаря тому, что взрослый демонстрирует причинно-следственные связи живого организма со средой его обитания, предлагает детям отвечать на вопросы: Как? Почему? Зачем? (Николаева С.Н.). На основе понимания причинно-следственных связей в природе, зависимости состояния живого организма от условий, в которых он находится, возникают сочувствие, крупности моральной ответственности за его жизнь, готовность помочь. В процессе наблюдений рождается эстетическое отношение к природе. Этому способствует детальное и чувственное восприятие объекта, всех его сенсорных особенностей — формы, окраски, пропорций, размера. Наблюдения целесообразно сочетать с изобразительной деятельностью — предлагать детям делать зарисовки возле аквариума, окна, из которого открывается красивый пейзаж.

Формирование экологического отношения начинается с накопления опыта в эмоционально - перцептивной сфере через непосредственный контакт с естественной при-

родой («вчувствование»). «Чувства являются как бы плодородной почвой, на которую падают семена знаний», – писал В.А. Сухомлинский. Общение с природой помогает создать чувственный образ мира, ощутить единство и гармонию природы и человека.

Для активизации эмоционального сопереживания, сочувствия природным явлениям и объектам, каждый из которых неповторим, уникален в своих ценностных свойствах, применяется метод экологической идентификации - отождествление себя с каким-либо природным объектом или явлением, игровой прием «превращения» в образы животных, растений, действия от их имени. Для углубления эстетического видения природы используются музыка и пластика, которые не только отражают звуки природы и выразительность движений, но и человеческое переживание, отношение к чему-либо.

В ДОУ в последние годы широкое распространение получил игровой экологический тренинг, направленный на развитие сенсомоторной культуры детей и формирование социальных качеств, являющихся базисными характеристиками экологичной личности.

В экологическом воспитании дошкольников широко применяется метод экологической эмпатии – сопереживание и сочувствие природным объектам. Эмпатия – способ постижения эмоционального состояния другого человека, предмета, явления, путем сопереживания, проникновения, уподобления, вчувствования.

Воздействие на эмоциональную сферу ребенка усиливается посредством использования других эмоциогенных средств, таких как чтение стихов, слушание музыки, пение песен. Анализ эпитетов, метафор, олицетворений, антропоморфных образов в художественных произведениях, несущих экологический смысл усиливает чувство слитности с природой.

Таким образом, положительное отношение детей к природе должно являться стержнем формируемой у них культуры взаимодействия с природой, являться важным направлением экологического образования, отражающим результат всей эколого-педагогической работы с детьми, ее конечным продуктом и показателем.

Список цитированных источников

1. Дерябо С.Д., Ясвин В.А. Экологическая педагогика и психология / С.Д.Дерябо, В.А.Ясвин. – Ростов-на-Дону, 1996.

## **ИСТОРИЯ СТАНОВЛЕНИЯ СИСТЕМЫ ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В РЕСПУБЛИКЕ БЕЛАРУСЬ**

**Медведева Д.О., Тябут Н.В., учащиеся 4 курса**  
(г. Полоцк, Полоцкий колледж ВГУ имени П.М. Машерова)  
Научный руководитель – Кравченко О.Ю., преподаватель

**Введение.** В работе сделана попытка изучить и проанализировать влияние педагогических идей зарубежных педагогов и традиций на формирование отечественной системы дошкольного образования. Целью данной исследовательской работы является изучение особенностей системы дошкольного образования в Республике Беларусь в разные исторические периоды.

Объект исследования – дошкольное образование в Беларуси второй половины XIX – начала XX вв.

Предмет исследования – развитие общественных инициатив в области общественного дошкольного образования в Беларуси.

**Методы исследования:** теоретические, сравнительно-исторические.

**Результаты и их обсуждение.** Первые детские сады стали появляться в Европе в

начале XIX столетия: в 1802 году Робертом Оуэном был создан первый прототип детского сада в шотландском городке Нью-Ланарк, а в 1837 году немецкий педагог Фридрих Фребель открыл детский сад в городе Бад-Бланкенбурге, работниц учреждения стали называть садовницами.

27 сентября 1863 года А.С. Симонович был открыт первый в России бесплатный детский сад в Санкт-Петербурге на Васильевском острове.

В Беларуси первые шаги по открытию учреждений общественного дошкольного воспитания относятся к началу XIX века, т.е. практически одновременно с появлением детских садов в Европе. Это были детские приюты и воспитательные дома малюток.

В 1802 году был открыт воспитательный детский дом на 28 мест в Могилеве, в 1804 – в Гродно, в 1808 – воспитательный дом для незаконнорожденных детей в Витебске, в 1810 – в Полоцке.

С этого времени в Беларуси и начинает зарождаться общественное дошкольное воспитание в форме домов призрения, стали возникать свои национальные педагогические традиции. Однако детские приюты и дома как тип дошкольного учреждения получили более широкую известность только в 30-х – 40-х годах XIX столетия. Наряду с бесплатными дошкольными учреждениями существовали платные, в которых находились дети зажиточных семей.

Всего в дореволюционной Беларуси насчитывалось примерно 40 дошкольных учреждений разных типов, главными из которых были народные детские дома, приюты, ясли-приюты, очаги, сады и дошкольные группы при школах. Детей содержалось в них свыше 3 тысяч человек. В среднем детское учреждение имело, как правило, по 2-3 группы. В каждой из них находилось по 30, а в некоторых даже по 50-60 детей.

После 1917 года в нашей стране дошкольное воспитание стало рассматриваться как первое звено в системе воспитания детей. В дошкольных учреждениях осуществлялось равное воспитание детей всех сословий и национальностей, воспитание велось на родном языке, в духе дружбы и уважения к труду. Основным типом дошкольного учреждения в это время – ясли-сад, в котором воспитывались дети от 2 месяцев до 7 лет.

В период после окончания Великой Отечественной войны в Беларуси большое внимание стало уделяться развитию сети детских садов в сельской местности. Количество дошкольных учреждений увеличивается практически в 4 раза. В это время в нашей стране функционировали разные виды дошкольных учреждений:

- *ясли*, где воспитывались дети от 2 месяцев до 3 лет;
- *детские сады* для детей от 3 до 7 лет;
- *сезонные площадки*, длительность работы которых устанавливалась в разное время года от 9-10 до 12 часов;
- *санаторные детские сады* создавались с оздоровительной целью;
- *дошкольные учреждения специального назначения* для детей с нарушениями слуха, речи, зрения, интеллекта, опорно-двигательного аппарата;
- *Дома ребенка и дошкольные детские дома* были предназначены для воспитания детей-сирот или детей, воспитание которых в семье по различным причинам затруднено. В Домах ребенка находились дети от рождения до 3 лет, в дошкольных детских домах – от 3 до 7 лет.

В современной Беларуси дошкольное образование охватывает детей в возрасте от двух месяцев до шести или семи лет. Развиваются новые формы организации дошкольного образования с кратковременным режимом пребывания детей от 2 до 7 часов. Создаются дошкольные учреждения общего и специального назначения (для детей с нарушениями в умственном и физическом развитии). Образование детей в дошкольных учреждениях является бесплатным. По данным Министерства образования Республики Беларусь в 2012-2013 учебном году охват детскими садами детей до 3-х лет

составил 37,3 %, от 3 до 6 лет – 96,4 %, детей 5 лет – 100 %.

**Заключение.** Система дошкольного образования в нашей стране обеспечивает реализацию конституционного права родителей на образование ребёнка. Каждой семье, каждому ребёнку предоставляется возможность получения качественного дошкольного образования, ориентированного на потребности семьи, оказания психолого-медико-педагогической и социальной поддержки в воспитании ребёнка.

#### Список цитированных источников

1. Андреева, Е.Г. Гуманистические идеи первоначального воспитания детей в дореволюционной Белоруссии / Е.Г. Андреева. – Мн., 1985. – 361 с.
2. Андреева, И.Н. История образования и педагогической мысли за рубежом и в России / И.Н. Андреева, Т.С. Буторина, З.И. Васильева. – М., 2007. – 250 с.
3. Андрэева, Е.Г. Развіццё педагагічнай думкі са старажытных часоў да 1917 г. / Е.Г. Андрэева. – Мн., 1993. – 124 с.
4. Антология педагогической мысли России в XVIII в. / сост. А.И. Содовников. – М., 2005. – 164 с.
5. Егоров, С.В. Учебно-методические материалы по истории педагогики / С. В. Егоров. – М., 2007. – 180 с.
6. История педагогики / под ред. А.И. Пискунова. – М., 2008. – 240 с.

## НАЦИОНАЛЬНО-ОРИЕНТИРОВАННЫЙ ПОДХОД В ПРЕПОДАВАНИИ РКИ

**Михайлова Н.А., студентка 6 курса**

(г. Витебск, Витебский государственный университет имени П.М. Машерова)

Научный руководитель – Яковлев С.М., канд. филол. наук, доцент

В современной теории и практике преподавания иностранных языков ведется активный поиск новых подходов к языковому обучению. В мононациональных группах в последнее время все чаще используются национально-ориентированные методики, базирующиеся на данных сопоставительного анализа языков и типичных ошибках и положениях психолингвистики, создающих ряд преимуществ обучения: дает возможность увеличить объем учебного материала и сократить сроки его изучения, достигать его более точного и быстрого восприятия и более глубокого усвоения, способствует положительному переносу и противодействует отрицательному влиянию исходного языка и совершению типичных ошибок, предусматривает обеспечение чистоты речи учащихся, создаст условия для самообучения и разноуровневой индивидуализации обучения. Родной язык используется как язык-посредник.

Л.В. Щерба неоднократно замечал, что родной язык можно изгнать из процесса обучения, но изгнать его из голов учащихся невозможно. А потому там, где это件 полезно и целесообразно, можно использовать язык-посредник или родной язык учащихся. В частности, разрабатываются национально ориентированные методики преподавания русского языка [1].

Есть учебники русского языка для сербов, поляков, испанцев, французов, англичан и т.д., где авторы стремились учесть особенности родного языка учащихся при объяснении фонетических, грамматических и синтаксических явлений в русском языке, приводя удачные сравнения.

При разработке общих вопросов методики национально-ориентированного подхода и определении конкретных форм его реализации, необходимо учитывать высказывания отечественных и зарубежных ученых (В.А. Артемов, К. Бабов, Б.А. Барсук, Б.В. Беляев, М.В. Всеволодова, Б. Гавранек, П.Я. Гальперин, В. Грабье, С. Елинек, Р. Зимек, И.А. Зимняя, А.В. Исаченко, В.Н. Ключева, Г.В. Колшанский, А. Коменски, Р. Ладло, А.А. Леонтьев, О. Лешка, В. Матезиус, И.Г. Милослазский, Г. Никкель, Е.Д. По-

ливанов, Т.В. Рябова, В. Скаличка, Г.И. Рожкова, В.Ю. Розенцвейг и др.) [4].

Научно доказана и общепризнана необходимость национально-ориентированного подхода в преподавании любого языка, в том числе и русского как иностранного. Но в наших вузах методика национально-ориентированного подхода в отношении русского языка до сих пор не нашла должного понимания и применения. Объясняется это тем, что, во-первых, преподаватели нередко вынуждены работать в многоязычной аудитории; во-вторых, большинство русистов не владеет иностранным языком; в-третьих, русисты не хотят использовать сопоставительную методику, опасаясь возникновения для себя лишних трудностей, связанных с необходимостью в таком случае ознакомления с системой второго языка и учета результатов сопоставительного анализа при выборе соответствующей тактики обучения русскому языку [2].

Зарубежная русистика национально-ориентирована. Существуют только национально-ориентированные учебники русского языка и национально-ориентированные методики, которые создавались на основе созданных ранее академических сопоставительных грамматик (Исаченко А.В. и др.). В отечественной русистике попытку создания частной методики русского языка сделал Е.Д. Поливанов (для узбекских слушателей), однако данная методика не нашла должного практического применения. Еще в 60-годы на необходимость создания частных методик как одной из важнейших задач, стоящих перед отечественной русистикой, указывали В.Н. Ключева и Е.И. Мотина [3].

Национально-ориентированный подход определяет специфику преподавания русского языка в каждой конкретной языковой аудитории. По каждому конкретному явлению русского языка устанавливается, где способ его представления будет совпадать, а в чем и каким образом отличаться в зависимости от меры возможного сходства или различия систем исходных языков между собой. На конкретных примерах показывается невозможность унифицирования способов представления языковых материалов для всех языковых аудиторий. Таким образом доказывается, что специфика национально-ориентированного подхода заключается прежде всего в различии в способах представления языкового материала.

Частная методика преподавания русского языка должна быть представлена как система. В ней должен представляться и комментироваться весь языковой материал соответствующих этапов обучения. Более того, национально-ориентированная методика создает предпосылки для более интенсивного изучения русского языка с большим объемом языкового материала.

#### Основные компоненты национально-ориентированного подхода

##### *Содержание понятия.*

Методика преподавания целевого языка, ориентированная на определенный языковой контингент учащихся, известна под разными названиями: сопоставительная методика, контрастивная методика. В отечественной русистике распространено определение "принцип учета родного языка учащихся".

При национально-ориентированном подходе учитывается существование у слушателей внутренней лингвистической системы исходного языка (родного или посредника) и национально-языкового сознания, оказывающих влияние на восприятие и усвоение русского языка. С учетом национально-языковой специфики восприятия и усвоения русского языка учащимися отбирается, организуется, излагается и закрепляется языковой учебный материал наиболее оптимальным образом для конкретного языкового контингента учащихся.

Методика национально-языковой ориентации базируется на положениях психолингвистики и на данных сопоставительного анализа языков и анализа ошибок учащихся.

##### *Психолингвистическое обоснование.*

Формирование внутренней языковой системы второго (русского) языка и нового



языкового сознания происходит под влиянием (стихийным или осознаваемым) сложившейся ранее в мозгу индивида системы исходного языка (родного или первого иностранного) и соответствующего языкового сознания. Это влияние носит положительный характер - при имеющихся межъязыковых соотношениях сходства, проявляющийся в потенциальных положительных переносах совпадающих элементов из одной языковой системы в другую, или отрицательный характер - при имеющихся межъязыковых соотношениях различия или частичного несовпадения, проявляющийся в отрицательных переносах – интерференции, т.е. в противодействии сформированной внутренней языковой системы формированию новой. Положительный перенос облегчает усвоение соответствующего материала изучаемого языка; интерференция затрудняет овладение им, его восприятие и усвоение. Влияние исходного языка обнаруживается во внешнем проявлении - на основании анализа ошибок, а также определяется и обосновывается априорно - на основании результатов контрастивного анализа языков. Интерференция проявляется в типичных ошибках, характерных для представителей одного языкового контингента учащихся. Влияние системы исходного языка происходит при усвоении любого языкового явления любого уровня и на всем протяжении изучения иностранного языка, и его необходимо учитывать при разработке способов и приемов обучения. Отсюда следует, что в процессе обучения неродному языку основные усилия должны быть направлены на то, чтобы сформировать у учащихся его внутреннюю систему. Формирование новой языковой системы происходит поэтапно, по мере усвоения новых языковых явлений, а также новых понятий, специфичных для изучаемого языка.

#### *Лингвистическая база.*

Закономерности влияния системы исходного языка на усвоение системы изучаемого языка можно определить в значительной мере на лингвистической основе - на основании результатов проводимого с педагогической целью сопоставительного анализа двух языковых систем - исходного и изучаемого языков, которые отражают внутренние языковые системы.

Результаты сопоставительного анализа языковых явлений различного уровня языковых систем выявляют имеющиеся между ними сходства, различия и частичные несовпадения, предопределяющие в значительной мере характер восприятия и усвоения материалов изучаемого языка. Учет характера межъязыковых соотношений дает возможность определить степень легкости/трудности овладения явлениями изучаемого иностранного языка, предвидеть специфику возникающих при этом трудностей и прогнозировать на их основании типичные ошибки слушателей.

#### *Анализ ошибок.*

Важным способом установления характера межъязыковых соотношений является анализ типичных ошибок студентов. Одни из них порождаются интерференцией исходного языка. Другие представляют собой ложные образования, возникающие в результате ошибочных обобщений явлений изучаемого иностранного языка. Типичные ошибки учащихся представляют собой фактический материал для выбора методов обучения русскому языку. С одной стороны, они служат реальным подтверждением установленных фактов проявления интерференции, с другой стороны, сигнализируют о тех трудностях при изучении явлений целевого языка, которые не были обнаружены на основании межъязыкового сопоставительного анализа. Имеются в виду типичные письменные и устные ошибки учащихся (в основном в работах творческого характера).

Знание иностранного языка предполагает не только усвоение фонетических, лексических и грамматических норм языка, но и приобщение к иностранной культуре, попытку проникновения в образ мышления нации, стремление взглянуть на мир глазами носителей изучаемого языка и культуры с их «точки зрения».

Кроме этого, необходимо ориентировать процесс обучения иностранному языку

на самих учащихся, т.е. органично выстроить учебный процесс в соответствии с особенностями национального менталитета обучаемых. Данная концепция обучения позволит подготовить учащихся к реальной коммуникации с представителями других культур в профессиональной и бытовой сфере.

Таким образом, можно сделать вывод о том, что построение национально – ориентированной технологии обучения РКИ, учитывающей особенности этнического менталитета иностранных учащихся, особенности грамматического строя их родного языка позволит повысить степень эффективности обучения русскому языку, компетенцию межкультурного общения и уровень мотивации студентов-иностранцев.

#### Список цитированных источников

1. Вагнер, В.Н. Национально-ориентированная методика в действии / В.Н. Вагнер // Русский язык за рубежом. – 1988. – № 1. – С. 70-75.
2. Кузнецова, О.Л. Межкультурная коммуникация в практике преподавания русского языка финским учащимся: автореф. дис. канд.пед.наук: 10.00.11 / О.Л. Кузнецова; СПбГУ. – СПб., 2000. – 23 с.
3. Решке, Н.А. Реализация национально-ориентированной методики в практике преподавания русского языка как иностранного в целях интенсификации учебного процесса / Н.А. Решке // Совершенствование форм и методов преподавания русского языка иностранным студентам. – Минск: Изд-во БГУ, 1986. – С. 59–61.
4. Харченкова, Л.И. Диалог культур в обучении РКИ. / Л.И. Харченкова. – СПб.: Сударыня, 1994. –143 с.

## ВЗАИМОСВЯЗЬ РОДИТЕЛЬСКОЙ ПОЗИЦИИ И АДАПТАЦИИ РЕБЕНКА К ДЕТСКОМУ САДУ

**Москвина К.А., студентка 2 курса магистратуры**

(г. Москва, Московский педагогический государственный университет)

Научный руководитель – Мякишева Н.М., канд. пед. наук, доцент

Первый социальный институт, с которым сталкивается ребёнок – это семья, здесь закладываются основные способы поведения и эмоционального реагирования, потенциалы развития личности ребенка и его когнитивных способностей, усваиваются нормы и ценности. **А. Першерон** по этому поводу пишет: «Входить в семью – означает участвовать в определенной системе эмоциональных отношений, принадлежать к данной социальной группе, иметь общую с ней историю, жить в определенном месте»<sup>1</sup>.

В дошкольном возрасте семья является психологически значимой средой для ребенка. Семья оказывает сильное воздействие на поведение и развитие личности ребенка, поэтому при изучении успешности адаптации ребенка к детскому саду необходимо иметь представление о взаимоотношениях в семье ребенка. Это подтверждает позиция системной семейной психотерапии. Так, **А.Я. Варга** пишет, что семья является «системой, которая состоит из множества взаимосвязанных элементов, которые как единое целое взаимодействуют с внешней средой и реализуют общие функции»<sup>2</sup>.

Успешность адаптации детей к детскому саду тесно связана с рядом личностных особенностей, которые формируются в семье: адекватная поведенческая реакция ребенка на оценку взрослого, уверенность в себе, умение входить в контакт со сверстниками и взрослыми. Для наиболее полного понимания этих особенностей необходимо изучить взаимосвязь детско-родительских отношений и успешности адаптации.

Одним из наиболее изученных аспектов детско-родительских отношений является родительская позиция. Она является центральным ядром, характеризующим эмоциональ-

<sup>1</sup> Percheron A. la socialisation politique: defense et illustration// Traite de science politique, M. Grawitz et J. Leca. Vol. 3, Paris, 1985. P. 181.

<sup>2</sup> Варга А.Я. введение в системную семейную психотерапию. 2012. – М.: «Когито-Центр», 2012. – С. 5.

ное отношение родителя к ребенку, его видение ребенка и способа взаимодействия с ним.

Родительская позиция с точки зрения **А.С. Спиваковской**, есть направленность родителя, которая основывается на осознаваемой или не осознаваемой оценке ребенка.

А.С. Спиваковская выделяет несколько параметров родительских позиции:

- Адекватность определена как умение родителей видеть и понимать индивидуальность своего ребенка, замечать происходящие в его душевном мире изменения.
- Гибкость рассматривается как способность корректировать педагогические воздействия на ребенка в связи с его взрослением или изменениями в жизни семьи.
- Прогностичность означает, что не ребенок должен вести за собой родителей, а, наоборот, стиль общения должен опережать появление новых психических и личностных качеств детей<sup>3</sup>.

Можно добавить, что адекватность родительской позиции будет заключаться в умении объективно оценить психические и физические возможности ребенка, учитывать его возрастные и личностные особенности, прогностическая родительская позиция имеет превентивное воздействие на развитие ребенка. Другими словами, любое воздействие на ребенка будет иметь результат, как в настоящем времени, так и в будущем.

При возникновении изменений по одному или нескольким параметрам родительских позиций возникает дисгармоничность семейных отношений, что накладывает отпечаток на поведение ребенка. Так, неадекватность родительской позиции ведет к тому, что родитель не видит особенности своего ребенка, приписывает ему несуществующие качества. Не гибкость родительской позиции не позволяет родителям менять свои взгляды, рассматривать различные точки зрения. Отсутствие прогностичности в родительской позиции заключается в размышлении над сиюминутными проблемами воспитания и поведения ребенка, что не позволяет прогнозировать появление новых психических и личностных качеств детей, а также не позволяет увидеть возможные последствия сегодняшних поступков.

**А.А. Бодалев** и **В.В. Столин** пишут, что родительская позиция есть система эмоционального отношения к ребенку, способов взаимодействия и стиля общения с ним<sup>4</sup>. **В.А.Смехов** и **А.Я. Варга** определяют родительскую позицию как триединство эмоционального отношения к ребенку, стиля общения с ним и когнитивного видения ребенка<sup>5</sup>.

Исследуя взаимосвязь родительской позиции и успешности адаптации детей трех лет к детскому саду, мы опирались на подход системной семейной психотерапии о том, что родительская позиция состоит из следующих компонентов:

- Эмоционального (принятие/отвержение);
- Когнитивного (маленький неудачник, образ социальной желательности поведения);
- Поведенческого (симбиоз, кооперация).

Данная статья посвящена изучению взаимосвязи следующих параметров родительской позиции и адаптации: принятие/отвержение родителем ребенка, симбиоз и кооперация между родителем и ребенком, проявление социальных связей, уверенность в себе и адекватность реакции у ребенка.

Целью нашего исследования стало выявление взаимосвязи родительской позиции и успешности адаптации детей трех лет к детскому саду. Мы предположили, что роди-

<sup>3</sup> Спиваковская А. С. Как быть родителями: (О психологии родительской любви). – М.: Педагогика, 1986. – С. 66-67.

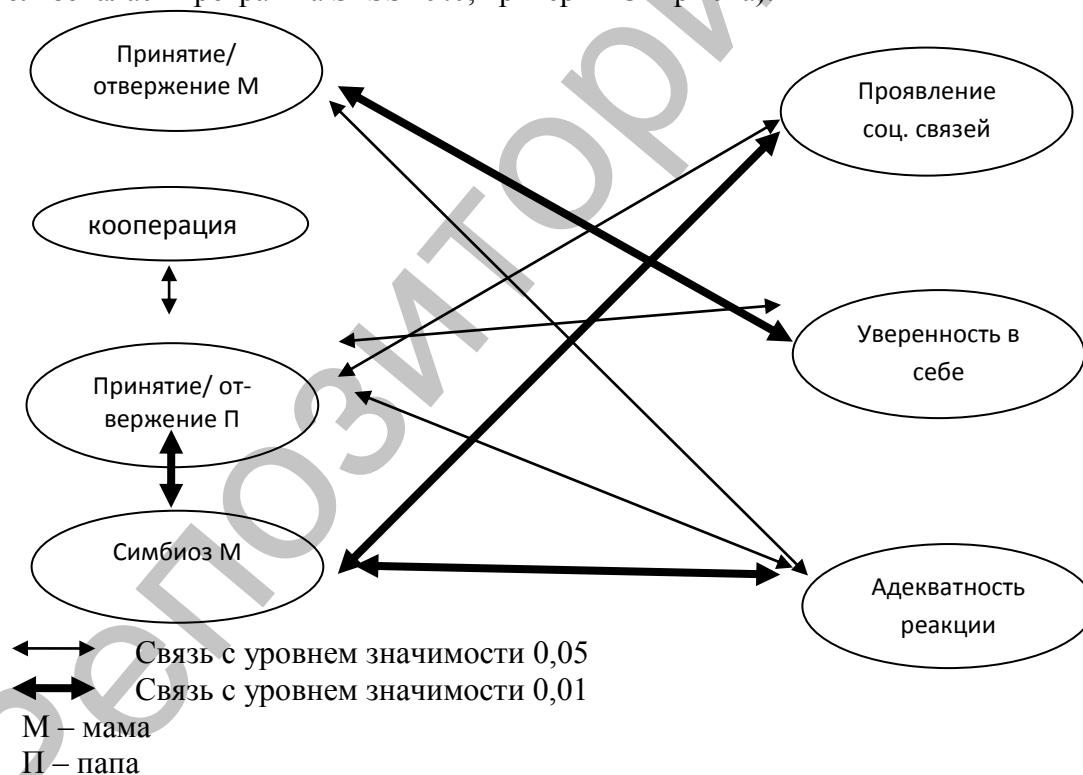
<sup>4</sup> Столин В.В., Бодалев А.А. и др. Семья в психологической консультации: Опыт и проблемы психологического консультирования. – М.: Педагогика, 1989. – С. 135.

<sup>5</sup> Варга А.Я. введение в системную семейную психотерапию. – М.: «Когито-Центр», 2012. – С.49.

тельская позиция взаимосвязана с уровнем адаптации детей трех лет к детскому саду: родительская позиция, характеризующаяся выраженной симбиотической связью с ребенком, будет связана с низким уровнем адаптированности. Родительская позиция с низким уровнем симбиотической связи связана с высоким уровнем адаптированности детей к детскому саду.

С сентября 2014г. по январь 2015 г. было проведено исследование 7 семей с детьми дошкольного возраста (от 2 лет и 8 месяцев до 3 лет и 8 месяцев), первого года пребывания в детском саду. В сентябре-ноябре была проведена методика «Психолого-педагогические параметры определения готовности поступления ребенка в ДОУ», которая основана на включенном наблюдении за детьми. Представляет собой бланк наблюдения по различным параметрам, таким как проявление социальных связей, уверенность в себе и адекватность реакции на оценку взрослым действий ребенка. Родителям данных детей были предложен опросник «Родительского отношения» А.Я.Варга и В.В. Столина. В настоящем исследовании мы использовали две шкалы из опросника: 1) Принятие/отвержение. Характеризует общее эмоционально-положительное (принятие) или эмоционально-отрицательное (отвержение) отношение к ребенку. 2) Симбиоз. Характеризует межличностную дистанцию в общении с ребенком. 3) Кооперация. Выражает стремление взрослых к сотрудничеству с ребенком, проявление с их стороны искренней заинтересованности и участие в его делах.

В ходе исследования был проведен корреляционный анализ данных параметров (использовалась программа SPSS 19.0, критерий Спирмена):



**Схема 1.** Корреляционный анализ взаимосвязи родительской позиции и успешности адаптации.

Анализ схемы показывает, что в исследовании были установлены следующие связи:

**А) На уровне значимости 0,01:** 1) Дети, которых мама эмоционально принимает, имеют большую уверенность в себе, нежели дети, которых мама эмоционально не принимает. 2) Дети, у которых нормальная психологическая дистанция с мамой легче вступают в контакт со сверстниками и со взрослыми и имеют адекватную реакцию на оценку взрослым его действий. Напротив, дети с высокой симбиотической связью с

мамой труднее устанавливаются социальные связи и имеют неадекватную реакцию на оценку взрослым его действий. 3) Сильная симбиотическая связь мамы с ребенком связана с низким уровнем принятия ребенка его папой. А нормальная психологическая дистанция связана с эмоциональным принятием ребенка его папой (обратная связь).

Б) На уровне значимости 0,05: 1) Эмоциональное принятие мамой ребенка связано с адекватностью реакций ребенка на оценку взрослым его действий. А эмоциональное непринятие мамой ребенка связано с неадекватностью реакций ребенка на оценку взрослым его действий. 2) Симбиотическая родительская позиция мамы связана с отсутствием искреннего интереса мамы к ребенку. Нормальная психологическая дистанция между мамой и ребенком связана с проявлением искреннего интереса мамы к ребенку. 3) Низкий уровень эмоционального принятия ребенка связан с трудностями у ребенка в установлении социальных связей, а также с неадекватностью реакций на оценку взрослым его деятельности. Высокий уровень эмоционального принятия ребенка связан с легкостью в установлении контакта со сверстниками и со взрослыми, а также с адекватностью реакции ребенка на оценку взрослым его деятельности. 4) Дети, которых папа эмоционально принимает, имеют меньшую уверенность в себе, нежели дети, которых папа эмоционально не принимает (обратная связь).

Подводя итоги можно сказать, что гипотеза подтвердилась, и родительская позиция взаимосвязана с уровнем адаптации детей трех лет к детскому саду. А именно: родительская позиция, характеризующаяся выраженной симбиотической связью с ребенком, будет связано с низким уровнем адаптированности. Родительская позиция с низким уровнем симбиотической связи связана с высоким уровнем адаптированности детей к детскому саду.

#### Список цитированных источников

1. Столин, В.В. Семья в психологической консультации: Опыт и проблемы психологического консультирования / В.В. Столин, А.А. Бодалев и др.; под ред. А.А. Бодалева, В.В. Столина; Науч.-исслед. ин-т общей и педагогической психологии Акад. пед. наук СССР. — М.: Педагогика, 1989. — 208 с.
2. Варга, А.Я. Введение в системную семейную психотерапию / А.Я. Варга. — М.: «Когито-Центр», 2012. — 182 с.
3. Психология адаптации и социальная среда: современные подходы, проблемы, перспективы. / Отв. ред. Л.Г. Дикая, А.Л. Журавлёв. — М., 2007. — С. 17
4. Спиваковская, А.С. Как быть родителями: (О психологии родительской любви) / А.С. Спиваковская. — М.: Педагогика, 1986. — С. 66-67.
5. Percheron, A. la socialisation politique: defense et illustration / A. Percheron // Traite de science politique, M. Grawitz et J. Leca. Vol.3, Paris, 1985. P.181.

## ВЫХАВАЎЧЫ АСПЕКТ ГІСТАРЫЧНАЙ ПРОЗЫ УЛАДЗІМІРА АРЛОВА

**Налётава Н.М., магістрант**

(г. Віцебск, Віцебскі дзяржаўны ўніверсітэт імя П.М. Машэрава)

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

**Уводзіны.** Як вядома, асновы выхавання дзеці засвойваюць у сям’і. Але важную ролю ў гэтым працэсе адыгрываюць сацыяльныя інстытуты: школы, каледжы, ВНУ і г.д. Напрыклад, галоўная мэта школьнага навучання і выхавання – фарміраванне гарманічнай асобы, інтэлектуальна развітой, здольнай усведамляць ролю маралі, этыкі ў асабістым і грамадскім жыцці – дасягаецца дзякуючы вывучэнню мастацкіх твораў. *Вялікае пазнавальнае і выхаваўчае значэнне мастацкай літаратуры выяўляецца ў тым, што яна далучае да духоўнага жыцця і культуры народа, адлюстроўвае светаўспрыманне этнасу, яго ўяўленні пра рэчаіснасць, гісторыю, лёс выдатных асоб, маральныя і*

*эстэтычныя ідэалы, выпрацаваныя на працягу стагоддзяў.*

Паказальнай у гэтым плане з’яўляецца гістарычная проза Уладзіміра Арлова – сучаснага беларускага пісьменніка, асноўнай тэмай творчасці якога з’яўляецца мінулае Бацькаўшчыны. Сваёй творчасцю ён імкнецца даказаць, што беларусы – гэта незалежны народ з уласнай гісторыяй і велічнымі асобамі, якімі могуць ганарыцца сучаснікі.

*Мэта* дадзенага *артыкула* – раскрыць выхаваўчы аспект гістарычнай прозы У. Арлова.

**Асноўная частка.** *Матэрыялам* для *даследавання* выступіла гістарычная проза Уладзіміра Арлова. *Метад даследавання*: апісальна-аналітычны.

Заканамерна, што прадметам адлюстравання пісьменніка становяцца выдатныя постаці беларускай гісторыі. Напрыклад, у апавесці “Час чумы” (1986) аўтар распавядае пра аднаго з самых выдатных і самабытных майстроў слова Вялікага Княства Літоўскага, гуманіста і асветніка XVI стагоддзя Міколу Гусоўскага, які ставіў за мэту ўславіць Бацькаўшчыну: “Доктар Скарына ўжо выдаў у Празе чэшскай Біблію на мове свайго народа. Ужо адспявала журботнае сэрца Вісліцкага, але ён паспеў сказаць свету пра герояў Грунвальда. А ён, Гусоўскі, яшчэ здабывае танную славу эпіграмамі і вершыкамі на патрэбу мецэнату і сямю-таму з рымскіх вяльможаў. Ці вартае такое жыццё чалавека, што прысягнуў аддаць свой дар роднай зямлі, каб уславіць яе багацце і мужнасць і аплакаць яе пакуты? Ён судзіў сябе сурова і жорстка” [1, с. 81].

Знаходзячыся ў Рыме, паэт чуў у душы веру, што “здолее сказаць сваё слова пра свой народ і сваю краіну. Скажаць так, каб потым нястрашна было і памерці” [1, с. 81]. Можна поўнасю пагадзіцца са слухным выказаннем А.М. Дарагакупец, што “ўсе падзеі, апісанія пісьменнікам, убачаны вачыма беларуса, для якога нацыянальныя каштоўнасці, яго менталітэт, архетыпы з’яўляюцца сакральнымі” [2, с. 21].

У эсе “Нібы прамень сонечны” (1991) аўтар вяртае чытача да гістарычных падзей XII стагоддзя, якія адбываліся на Полаччыне. У цэнтры ўвагі У. Арлова – лёс полацкай князеўны, унучкі Усяслава Чарадзея, асветніцы, першай ігуменні на ўсходнеславянскіх землях Еўфрасінні Полацкай. Зразумеўшы бессэнсоўнасць свецкага жыцця, маладая князёна таемна ад бацькоў прымае пострыг і прысвячае сваё жыццё духоўнаму ўдасканаленню.

На прыкладзе гэтага эсе яскрава заўважаецца, як гісторык і пісьменнік арганічна спалучаюцца ў асобе У. Арлова. Як гісторык ён распавядае аб падзеях у іх гістарычнай паслядоўнасці: нараджэнне князеўны, яе патрыятычнае выхаванне, адмаўленне ад свецкага жыцця і прыняцце пострыгу, асветніцкая дзейнасць і г.д. Бясспрэчна, пры напісанні твора У. Арлоў абапіраўся на “Жыццё...”, складзенае, найверагодней, у канцы XII – пачатку XIII ст. адным з вучняў святой.

Змястоўнасць эсе вызначаецца не ўласна гістарычнымі падзеямі, а тымі ідэямі, якія нясе ў сабе асоба святой. Так, пісьменнік звяртае ўвагу на гуманістычную дзейнасць полацкай князеўны (напрыклад, крытыка крываваых братазабойчых войнаў і клопат пра лёс Полацкага княства). Асветніцкая ж дзейнасць выявілася ў адкрыцці школ пры манастырах, навучанні дзяцей грамаце, перапісанні кніг (частка іх ішла на продаж, а атрыманыя грошы па яе просьбе раздавалі бедным), магчымым напісанні ўласных твораў.

Пры дапамозе аўтарскай фантазіі перадаецца ўнутраны свет асобы, яе пачуцці, думкі. Індывідуалізаваны характар гераіні раскрываецца і праз унутраныя маналогі: “Што ж паспелі роды нашыя, якія былі да нас? Жаніліся і выходзілі замуж, і княжылі, але не вечна жылі; жыццё іх праплыло, і загінула слава іхняя, быццам прах, горай за павуцінне. Затое жанчыны, што ... мячом духоўным адсеклі плоцкія асалоды – тых памятаюць на зямлі...” [1, с. 327]. Складана знайсці на еўрапейскіх і ўсходнеславянскіх землях XII стагоддзя жанчыну, якая б па адукаванасці і па зробленым дзеля асветы

свайго народа перасягнула нашу славетную зямлячку.

У эсе “Нібы прамень сонечны” Уладзімір Арлоў падае ўласную канцэпцыю беларускай гісторыі, падкрэсліваючы незалежнасць і магутнасць Полацкага княства, якім можа ганарыцца беларускі народ.

У цэнтры апавядання “Каля Дзікага Поля” (1987) – лёс стваральніка ананімнай паэмы “Слова пра паход Ігаравы”. Заўважым, што за два стагоддзі, якія мінулі з часу адкрыцця гэтай паэмы, выказваліся самыя розныя меркаванні, версіі наконт яе аўтара, яго паходжання, сацыяльнага стану. Так, па версіі У. Арлова, стваральнікам шэдэўра ўсходнеславянскай мастацкай літаратуры канца XII стагоддзя з’яўляецца баярын, выхадзец з Полацкага княства. Мы можам пагадзіцца з гэтай версіяй, бо тэма, пакладзеная ў аснову паэмы, яе змест, галоўныя героі і характар апавядання, вялікі гістарычна-гістарычны досвед яе аўтара, дэталі твора выразна сведчаць пра ўзнікненне “Слова пра паход Ігаравы” ў княскім асяроддзі.

У XII стагоддзі ў выніку падзелу Кіеўскай Русі ўтварыліся асобныя дзяржавы-княствы. Неад’емнай рысай суверэнізацыі асобных земляў, утварэння і ўмацавання новых дзяржаў былі княскія міжусобіцы, якія ў XII стагоддзі сталі тыповай з’явай унутранага жыцця Русі эпохі феадальнай раздробленасці.

Гэтая сітуацыя была абцяжарана грозным націскам на ўсходнеславянскія землі полаўцаў. Цяжкая барацьба са знешнім ворагам знісілівала краіну, перашкаджала яе нармальнаму развіццю, стрымлівала сацыяльна-эканамічны і культуры прагрэс княстваў. У такіх неспакойны час і прагучала мудрае, натхнёнае і шчырае “Слова...” пісьменніка-патрыёта, поўнае суровай і мужнай праўды, глыбокага роздуму і шчыmlівага болу за лёс роднай зямлі: “Можа, скажаш мне, чаму ні птушкі, ні звыры паміж сабою смертазабойства не чыняць, адны людзі самі сябе са свету зводзяць?...Няхай кожнае княства само па сабе будзе, але каб у міры жылі і супроць паганых купна стаялі. Аж не, брат на брата меч падымае, а хінове ад гэтага толькі буйства вялікае” [1, с. 15].

На думку пісьменніка, стваральнік “Слова пра паход Ігаравы” быў высланы князем Усяславам Васількавічам з Полацкага княства за папрок, што “выпалі ўнукі Чарадзеевы з дзедавай славы, як сокалы голыя з гнязда, куюць крамолы на брацію сваю, век чалавечы кароцячы, не жыта – стрэлы сеюць на Полацкай зямлі” [1, с. 16].

Героём апавядання “Міласць князя Гераніма” (1987) з’яўляецца крычаўскі паўстанец Іван Карпач, аднадумец Васіля Вашчылы. Зразумеўшы, што законным спосабам адстаяць свае правы немагчыма, Іван Карпач падтрымлівае бунтаўшчыкоў. “Нашаму народу Бог гэтую зямлю даў, значыцца, і ўлада нашая тут быць мусіць”, [1, с. 171] – разважае паўстанец.

Аўтар выкарыстоўвае экзістэнцыяльны прыём так званай памежнай сітуацыі, калі гістарычная асоба (Іван Карпач) сутыкаецца твар у твар са смерцю, што дазваляе больш поўна раскрыць характар персанажа. Але нават перад пагрозай смерці, Карпач не ідзе на кампраміс з сумленнем, каб выратаваць сябе і паплечнікаў коштам напісання ілжывага летапісу: “У нас жа не засталася ўжо нічога, апроча гонару. Апрача таго, што памятаем яшчэ, што не бязродныя і ўбогія, што і пад Грунвальдам, і пад Воршаю ворагаў сваіх білі. Памру заўтра з пабрацімамі маімі, каб памяталі пра нас дзеці нашыя і дзецям сваіх дзяцей гэтую памяць перадавалі” [1, с. 176].

Каб больш поўна раскрыць характар героя, аўтар выкарыстоўвае ўнутраныя маналогі: “Каб людзі не забыліся, што яны ўсё ж людзі, а не рабакі, мусіць нехта ісці на вогнішча, на вісельню, на палю. І калі тыя, за каго ён смерць прымае, глядзяць на ягоныя пакуты з радасцю, як глядзелі калісьці на Хрыста на Галгофе, усё роўна нельга іх ненавідзець, а трэба верыць, што не за быдла паміраеш, а за людзей. Усё роўна трэба любіць іх – хача б за тое, што прадоўжаць род чалавечы, і праз дваццаць ці праз сто гадоў будзе на гэтым месцы паміраць перад натоўпам яшчэ нехта” [1, с. 183].

**Вывады.** Такім чынам, галоўныя героі малой прозы Уладзіміра Арлова – гэта вальналюбныя асобы, носбіты гістарычнай свядомасці, якія ўсведамляюць сябе беларусамі і адчуваюць адказнасць за мінулае ўласнай краіны. Пісьменнік абапіраецца на агульначалавечыя гуманістычныя традыцыі і маральны вопыт беларускага народа, імкнецца абудзіць у чытачоў патрыятычнае пачуццё і гонар за свой народ. Уладзімір Арлоў вызначае істотныя каштоўнасці чалавечага быцця, ідэі, актуальныя для сённяшняга пакалення беларусаў.

Спіс цытаваных крыніц

1. Арлоў, У.А. Пяць мужчын у леснічоўцы: Аповесці, аповяданні, эсэ / У.А. Арлоў. – Мінск: Мастацкая літаратура, 1994. – 366 с.
2. Дарагакупец, А.М. Вытокі беларускай гістарычнай прозы: Праўда гісторыі ў творах Уладзіміра Арлова / А.М. Дарагакупец // Роднае слова. – 2003. – № 8. – С. 17–22.

## **ИГРОВАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ КАК СРЕДСТВО ЭКОЛОГИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ**

**Обухова О.А., учащаяся 4 курса**

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

Научный руководитель – Данилевич Т.А., преподаватель

**Введение.** Экологическое воспитание будет результативным, если осуществляется в соответствии с законами развития детского организма, в единстве и согласии с природой как средой жизни, источником здоровья, духовного и физического развития человека. Младший школьный возраст – это время интенсивного становления личности ребенка и развития всех психических процессов. Значительные и во многом неиспользованные резервы для целенаправленного всестороннего развития детей содержатся в игровой деятельности, поскольку игра, как никакая другая деятельность, отвечает особенностям психики ребенка.

По определению, данному Г.К. Селевко, игра – это вид деятельности в условиях ситуаций, направленных на воссоздание и усвоение общественного опыта, в котором складывается и совершенствуется самоуправление поведением [3, с. 117].

Игровая деятельность детей включает в себя много других разнообразных видов деятельности и поэтому является универсальной. Педагогически грамотное руководство игровой деятельностью позволяет расширить кругозор детей, вовлечь в природоохранную работу большое число школьников, помогает воспитывать в ребятах чувство ответственности за состояние родной природы. В современной школе игровая деятельность используется как самостоятельная технология обучения, элемент более широкой технологии урока, а также как технология внеклассной работы. В связи с этим цель исследования – изучение особенностей игровой деятельности. Объект исследования – игровая деятельность младших школьников. Предмет исследования – процесс использования игровой деятельности в экологическом воспитании младших школьников.

**Материал и методы.** На основании изучения научно-методической литературы, изучения опыта работы учителей, личного опыта работы в ходе педагогической практики в начальных классах для реализации исследования использованы методы: теоретический анализ литературы, беседы, наблюдение, обобщение и систематизация.

**Результаты и их обсуждение.** В работе по экологическому образованию и воспитанию младших школьников традиционно используются разнообразные формы и методы обучения. Однако, известно, что обучение происходит с большим интересом, если на уроке присутствуют элементы игровой деятельности. Именно игра и общение со взрослым и сверстником способствуют формированию детского общества, учат управ-



лять своим поведением, формируют творческое воображение, позволяют познать не только внешние, но и внутренние связи и отношения окружающего мира [2, с. 115].

Игра есть «школа» подготовки ребенка к будущей взрослой реальной жизни. Игровая деятельность, применяемая в экологическом образовании школьников, позволяет смоделировать ту или иную экологическую или нравственно экологическую ситуацию, тщательно проанализировать ее причины и возможные последствия, принять экологически грамотное решение по данной ситуации. Игровая деятельность применима ко всем возрастным категориям и группам учащихся, однако именно в начальный период школьного обучения игра является просто незаменимым «орудием» формирования у младших школьников отзывчивого и гуманного отношения к природе. В процессе игры ученик выходит из роли пассивного слушателя и становится активным участником учебного процесса. Активность проявляется в самостоятельном поиске средств и способов решения поставленной проблемы, в приобретении знаний, необходимых для выполнения практических задач. Отход от стандартного мышления, стереотипа действий позволяет развить стремление к знаниям, создает мотивацию к обучению [1, с. 154].

В период педагогической практики учащиеся колледжа на уроках «Человек и мир» и во внеклассной работе широко используют экологические игры. Содержание и структура этих игр разработаны преподавателями и учащимися колледжа в рамках программы экологического образования младших школьников на основе принципов технологического подхода (постановка целей, прогнозирование результатов, проектирование содержания, структуры, этапов, методов проведения). Следует отметить, что для младших школьников большой интерес представляют игры, в которые играют и взрослые: это игры, заставляющие думать, дающие возможность проверить и развить свои способности, включиться в соревнование с другими людьми [1, с. 358].

Участие детей в таких играх содействует их самоутверждению, развивает настойчивость, стремление к успеху и другие полезные мотивационные качества, которые могут им понадобиться во взрослой жизни. Все это мы учли, проектируя комплекс экологических игр для учащихся 1-3 классов: «Экологический ринг», «Звездный час», «Счастливый случай», «Поле чудес», «Умники и умницы», «Будь природе верным другом», «Знатоки природы», «Их осталось мало», «Защитим наш общий дом», «Пока планета ещё жива» и др.

Каждая экологическая игра выступает как целостное образование, тесно связанное с учебным процессом в школе, и содержит спектр целевых ориентаций: 1) дидактические: расширение кругозора, познавательная деятельность, применение знаний и умений и их формирование; 2) воспитывающие: воспитание самостоятельности, воли, сотрудничества, коллективизма, общительности, формирование экологической культуры (нравственных, эстетических и мировоззренческих установок в отношениях «человек – природа – общество»); 3) развивающие: развитие внимания, памяти, речи, мышления, умений сравнивать, сопоставлять; воображения, фантазии, творческих способностей, эмпатии, рефлексии, мотивации экологической деятельности; 4) социализирующие: приобщение к нормам и ценностям общества в области экологической культуры, адаптация к условиям среды, саморегуляция, обучение общежитию.

Например, разработанная нами игра для учащихся 3 классов – экологический ринг «Земля – наш общий дом» имеет комплекс целей: углубление экологических знаний; развитие мотивов природоохранной деятельности; воспитание любви к природе, коллективизма, общительности; развитие мышления и творческих способностей. Игра включает 7 раундов: 1) разминка, 2) экосвязи в природе, 3) красная книга, 4) эконормы, 5) экореклама, 6) экомоды, 7) творческий.

Так, во время проведения игры экологический ринг «Земля – наш общий дом» звучит музыка Грига, Чайковского, Дюка и др. Выполнение большинства заданий тре-

бует от ребят проявления творчества, смекалки, фантазии. Так, в 4 раунде «Эконовости», участники показали экологическую обстановку в г. Орше в форме телерепортажа городского телевидения «Скиф». В 6 раунде «Творческий» были представлены, сочиненные ребятами, стихи, песни, танцы на экологическую тематику. Итогом экологического ринга «Земля – наш общий дом» является осознание учащимися необходимости объединить усилия всех людей в борьбе за сохранение природы, жизни на нашей планете как условия выживания человечества.

В процессе экологических игр широко используем художественные средства (литературу, музыку, пение, живопись, театрализацию), что создает благоприятный эмоциональный фон и стимулирует познавательную деятельность.

Игровые конкурсы носят комплексный характер, представляя собой сплав традиционных викторин, различных соревнований, выступлений. Так, турнир «Знатоки природы» включает несколько этапов: 1) конкурс на лучшего знатока тайн природы (требуется выдвинуть свою гипотезу относительно разгадки одной из ее тайн); 2) конкурс рисунков «Природоохранные знаки»; 3) эстафета эрудитов (по цепочке команды задают друг другу вопросы); 4) конкурс устных рассказов на тему «Красная книга природы» (необходимо рассказать о самом удивительном, по мнению учащихся, представителе флоры или фауны, попавшем на страницы Красной книги Республики Беларусь); 5) конкурс знатоков птиц; 6) реклама книг о природе; 7) конкурс на лучшую инсценировку басни, персонажами которой являются представители флоры и фауны своего края.

В экологическом воспитании младших школьников широко используются сюжетно-ролевые игры. Так, при ролевой игре «Фестиваль рисованных фильмов о природе», все учащиеся разбиваются на группы-киностудии по созданию рисованных фильмов на различные темы: «Земля – наш общий дом», «Как прекрасен этот мир!», «Пусть цветут травы» и др. В ходе подготовки, учащиеся знакомятся с литературой. Съёмочная группа рисует фильм на бумажной ленте, разделенной на кадры, как на киноплёнке. При создании фильма используются краски, аппликации, фотографии. Авторы фильма могут озвучивать роли, используют музыку, звуки природы.

Среди активных форм художественно-педагогической работы по охране природы является устный журнал. В содержании устного журнала органично сочетается общая и частная информация, используется краеведческий материал, данные об участии учащихся в охране природы. Каждая страничка журнала представлена отдельным жанром и художественно иллюстрирована, используются музыкальные произведения, инсценировки, слайды, интервью, беседы и репортажи.

Например, устный журнал «Руку дружбы, природа!» открывается первой страничкой «Человек и природа: трагедия или гармония», где выступающие проводят мысль о том, что потребительский подход к природным богатствам может привести человечество к катастрофе. Страничку «Капля пресной воды» ребята представляют в жанре пантомимы «Приключения капли», затем рассказывают о значении пресной воды в природе, ее охране и рациональном использовании. Следующая страничка – «Лес и его охрана» проходит в форме заседания КОАПП (Комитет охраны авторских прав природы). После музыкального антракта зрители смотрят инсценировку «Как вести себя в лесу» (страница «Правила поведения в природе»). Заканчивает журнал страничка «Охрана природы – дело народа, мое, твое, наше!» (это рассказ о том, как учащиеся участвуют в охране окружающей среды).

Устный журнал заканчивается строками стихотворения И. Дудина «Заклинание с полюса».

**Заключение.** Таким образом, опыт использования игровой деятельности в экологическом воспитании учащихся показывает, что формирование ответственного отно-

шения к окружающей среде посредством общения в игровых ситуациях оживляет, делает лично значимым все то, что на уроках обычно втиснуто в узкие рамки программы. И что особенно важно, учащиеся начинают активно действовать, размышлять, переживать, оценивать экологическую ситуацию, искать выход, принимать решения.

#### Список цитированных источников

1. Каропа, Г.Н. Экологическое образование школьников: ведущие тенденции и парадигмальные сдвиги / Г.Н. Каропа. – Мн.: НИО, 2001. – 209 с.
2. Симонова, Л.П. Экологическое образование в начальной школе / Л.П. Симонова. - М., 1998. – 256 с.
3. Селевко, Г.К. Современные образовательные технологии / Г.К. Селевко. - М., 1998. – 256 с.

## ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ СИТУАЦИИ В ДЕТСКОЙ ЛИТЕРАТУРЕ (ПО ПРОИЗВЕДЕНИЯМ А. АЛЕКСИНА)

**Огородникова О.А., преподаватель**

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

В формировании и подготовке будущего учителя велика роль художественной литературы. С самого раннего возраста книга сопутствует человеку, раздвигает его горизонты. Книга раздвигает горизонт и молодого педагога. С педагогическими идеями и положениями мы знакомимся не только в курсе педагогики, но также и путем чтения художественных произведений, в которых ставятся нравственные педагогические проблемы. Мы усваиваем эти проблемы значительно глубже, так как не только осмысливаем их, но и сопереживаем, словно проводим себя через ряд педагогических ситуаций.

Детская литература близка к большой художественной литературе, она близка к педагогике, так как в ней есть дидактические стороны – она делает выводы дидактического характера, она обучает и воспитывает. Детская литература характеризует ребенка со всех сторон, анализирует взаимоотношения детей и взрослых, раскрывает психологию детей, их сознание, чувства, волю, поведение и деятельность, показывает педагогику в жизни.

Цель данной статьи – на примере произведений Анатолия Георгиевича Алексина изучить возможность привлечения детской художественной литературы для анализа педагогических ситуаций с целью накопления опыта принятия решений в жизни, в педагогической деятельности.

А. Алексин по праву считается первооткрывателем нового взгляда на ребенка. Благодаря повествованию от первого лица автору удается показать постепенное взросление героя и в то же время воспроизвести то уникальное сочетание юмора и серьезности, которое определяет детское видение мира [1, с. 280-281]. В центре внимания писателя оказываются нравственные проблемы; писателя интересует процесс нравственного становления ребенка; его герои убедительны и достоверны потому, что им многое приходится преодолевать в себе. Алексин много пишет для подросткового возраста. Его герой сталкивается со сложными социальными проблемами («А тем временем где-то», «Третий в пятом ряду», «Безумная Евдокия» и др.) [2]. Произведения А.Алексина не устаревают. Талант человечности, любовь автора к деятельным героям, способность соотносить постоянно меняющуюся действительность с самой высокой нравственной планкой интересны и современному ребенку, и современному педагогу, и современным родителям.

В повестях А.Алексина мы встречаемся с ситуациями и педагогическими проблемами, решение которых открывают важнейшие истины для современного педагога.

Вот некоторые из них.

Какое участие мог бы принять учитель в судьбе шестиклассника Сережи Емельянова

(«А тем временем где-то»), который получил письмо следующего содержания: «Сергей! Ты понимаешь, что если я пишу тебе, значит, не могу не писать. Мне сейчас очень плохо, Сережа...» [2, с. 116-117]. У сына и отца были одинаковые имена и фамилии, поэтому письмо, адресованное отцу, было случайно прочитано сыном. Для Сережи наступает новый этап в жизни. Узнав судьбу Нины Георгиевны, бывшей жены отца, Сережа решает быть в ответе за ее судьбу. Она одинока, хотя всегда делала близким людям только добро, а они бросили ее, «как птицу, раздавленную колесом». Отцу она спасла жизнь в военное время, а он ушел..., не откликаясь даже на ее редкие просьбы, «чтобы не растревлять чувства». Шурик пятнадцать лет был сыном Нины Георгиевны, но теперь нашли его настоящие родители. И он, всё разумно взвесив, тоже незаметно, когда Нины Георгиевны нет дома, бросает ее, хотя знает, что нанесет ей безмерную боль. Родители Шурика «благодарят» Нину Георгиевну через газету (показная благодарность, как и показная порядочность Емельянова-старшего). В конце повести Сережа уже в 9 классе. Семья живет в другом городе, Сережа по-прежнему поддерживает отношения с Ниной Георгиевной, несет ответственность за судьбу мамы и за судьбу доброй, отзывчивой и благородной Нины Георгиевны. Он решается не ехать с родителями к морю, несмотря на то, что так давно об этом мечтал, и проводит лето у бабушки в городе, где его ждет одинокая Нина Георгиевна. На лицо ситуация «нравственного выбора» – подросток получает возможность сделать самостоятельный выбор поступка. Гораздо легче школьника обязать и заставить что-то сделать для людей, для общества, чем воспитать потребность сделать это по собственному убеждению, как это сделал Сережа Емельянов – главный герой повести «А тем временем где-то». Повесть помогает школьникам не быть равнодушными и безразличными. Важно помочь подростку принять логику размышлений автора: умей достойно защищать тех, кто нуждается в твоей помощи.

Для обсуждения повесть была предложена учащимся 9 класса СШ № 10 имени В.М. Азинаг. Полоцка. Необходимо было показать школьникам взросление героя в результате ответственности за судьбу других. В связи с этим нами были разработаны следующие вопросы:

1. С какого момента счастье Сережи перестало быть «беспечным» (по словам самого героя) и почему?
2. Почему Сережа Емельянов не мог ни с кем поделиться своим «открытием»? Какие чувства он переживал, правильным ли было решение Сережи?
3. Сравните отношение Шурика и Сережи к Нине Георгиевне. Расскажите эпизоды, которые вас взволновали.
4. Расскажите на примере поведения Сережи, что значит быть взрослым.
5. Каков смысл названия повести?

В повести А.Алексина «Третий в пятом ряду» [3] возникает ряд ситуаций, связанных с взаимоотношением учителя и ученика, например, как относиться к ученику 8 «В» класса Ване Белову, который, пройдя по карнизу третьего этажа, появляется в опустевшем классе перед лицом директора и классного руководителя? Мысль о том, что учитель не только может, но и обязан найти взаимопонимание со своим воспитанником, что в ребенка надо верить, что добро надо защищать, – одна из ведущих в повести А.Алексина «Третий в пятом ряду». Она написана от имени старой учительницы в форме свободной исповеди. Анализирую свой тридцатилетний педагогический и еще больший жизненный опыт, учительница Вера Матвеевна начинает понимать, какие благородные помыслы лежали в основе всех дел и поступков Вани Белова. И становится очевидной закономерность, что именно он, Ваня Белов, стал Героем Великой Отечественной войны, что именно о нем рассказывает Вера Матвеевна своей внучке Елизавете. Ваня преподавал ей на всю жизнь урок возвышающего и требовательного доверия. Рассматривая прожитое с позиции опыта и мудрости, учитель осознал, что без веры в

человека не воспитать истинного гуманиста. Анализируя вместе с Верой Матвеевной ее жизнь, мы убеждаемся, что не только и не столько факты, но их внутренняя суть, мотивы, личностный смысл поступков важны для понимания нравственного облика человека. Это необходимо для практики общения учителя с детьми, потому что неумение или нежелание проникнуть во внутреннюю логику характера, сознательное или несознательное подведение учеников к одному знаменателю не просто мешают пробуждению и развитию в них личности, но и создают благополучную атмосферу для процветания бездушия. «У Вани был свой характер, не подчиняющийся... общим правилам... Я в те годы, не отдавая себе отчета, стремилась привести все сорок три характера своих учеников к общему знаменателю. И этим знаменателем была я сама», – вспоминает учительница, находясь в коридоре больницы, где оперируют ее внучку [2, с.169].

Одна из самых больших удач автора – повесть «Третий в пятом ряду» – заключается в том, что писателю удалось зримо представить, как, руководствуясь совестью, своим внутренним голосом души, Ваня Белов постоянно и упорно сражался за человеческое достоинство. Он любыми средствами добивался справедливости. Средства выбиралась по-мальчишески, не всегда соответствовали возвышенной цели, например: пройти по карнизу третьего этажа, чтобы доказать всем, особенно директору и классному руководителю, что он способен на все, даже на то, чтобы вытащить из пачки шесть тетрадей с диктантами.

Возникает вопрос: как усвоить опыт Веры Матвеевны молодому, начинающему педагогу, чтобы не на пенсии понять то, что поняла она, а в самом начале педагогической работы. Ответ на этот вопрос можно найти в опыте героини повести.

Вера Матвеевна любила свой предмет – литературу. Старалась быть справедливой, ровной со всеми школьниками. На практике же ее беспристрастность проявлялась равнодушием и неосознанным стремлением подчинить себе всех своих учеников. А теперь, пережив горе, учительница размышляет: «Некоторые люди, знавшие меня в молодости, встретив потом, говорили: «Обломала тебя жизнь. Обломала...!» А на самом деле жизнь доказала, что нельзя подавлять человека. И что добро каждый должен творить по-своему. И что третий в пятом ряду не должен быть похожим на пятого в третьем ряду... или вдали друг от друга. А непохожесть характеров вряд ли стоит принимать за несовместимость...» [2, с.170]. Очень важно, чтобы эти слова Веры Матвеевны стали девизом для учителей, особенно молодых. Необходимо к каждому школьнику иметь индивидуальный подход, не подходить к оценке поведения учащихся по стандарту, подавляя при этом личность ребенка.

В повестях А.Алексина возникает и такая ситуация: как рассудить взаимоотношения талантливой, по мнению родителей, десятиклассницы Оли с классной руководителем, получившей кличку «безумная Евдокия» (повесть «Безумная Евдокия»).

Самое важное в человеке – это его человечность. Может ли талантливый человек противопоставить себя обществу, может ли жить только своими интересами, не участвовать в делах своих товарищей? Такой человек обречен на одиночество. Но полбеда, если он занят исключительно собой, гораздо хуже, если это затрагивает и другие судьбы. Где истоки эгоизма? Это ли не материал для диспута на уроке внеклассного чтения у старшеклассников. Для обсуждения можно предложить следующие вопросы:

1. Можно ли считать Олю талантливой? Как соотносятся талант и человечность? Может ли талант быть бесчеловечным?
2. В чём вина и в чём беда Олиных родителей?
3. Современная ли Евдокия Савельевна как педагог и человек?
4. Как понимать принцип Евдокии Савельевны: «как все», «со всеми»?
5. Как развиваются и взаимодействуют в повести понятия «разумность» и «безумие»? Кто же безумен?

6. В чём своеобразие сюжета повести?

К ответам на поставленные вопросы должны готовиться не только учащиеся, но и сам учитель путём анализа повести Алексина, чтения методической и педагогической литературы. Учитель, своевременно увидевший и понявший причины неблагополучия в развитии ребёнка, обязан искать возможность оказать действенное воздействие на него, как это сделала Евдокия Савельевна. И только в том коллективе, в котором живут по принципам «безумной Евдокии» – «как все», «со всеми», – об ученике начинают судить не только по его успехам в учёбе, искусстве, спорте, но и по отношению к товарищам, умению и желанию помочь им, по отношению к взрослым.

Учитывая вышесказанное, нам представляется целесообразным проводить обсуждение повестей А.Алексина на уроках литературы, на внеклассных мероприятиях, на семинарах учащихся педагогических колледжей, студентов и учителей. Они будят интерес к педагогике и практике современной школы, открывают некоторые важнейшие истины для педагога.

Детская литература близка к педагогике, она обучает и воспитывает. Она даёт прекрасную возможность для анализа педагогических ситуаций с целью накопления опыта в педагогической деятельности.

Список цитированных источников

1. Мировая детская литература : учеб. пособие / Т.Е. Автухович [и др.]; под ред. Т.Е. Автухович. – Минск: Літаратура і Мастацтва, 2010. – 328 с.
2. Алексин, А. Звоните и приезжайте: повести: для среднего и старшего школьного возраста / А.Алексин. – Минск: Юнацтва, 1981. – 240 с.
3. Алексин, А. Сигнальщики и Горнисты: повести: для среднего и старшего школьного возраста / А. Алексин. – Минск: Юнацтва, 1987. – 220 с.
4. Галагузов, А.Н. Социально-педагогические задачи: учеб. пособие для студентов вузов, обучающихся по специальности «Социальная педагогика» / А.Н. Галагузов, М.А. Галагузова, И.А. Ларионова. – М.: Гуманитар. изд. центр ВЛАДОС, 2008. – 191 с.
5. Педагогические технологии: учеб. пособие для студентов педагогических специальностей / под общ. ред. В.С. Кукушина. – 4-е изд., перераб. и доп. – Ростов н/Д: Издательский центр «МарТ»; Феникс. – 2010. – 333 с.

**ВЫКАРЫСТАННЕ МУЛЬТМЕДЫЙНЫХ ПРЭЗЕНТАЦЫЙ  
ПРЫ ВЫВУЧЭННІ ГІСТАРЫЧНЫХ АСОБ НА ЎРОКАХ  
“МАЯ РАДЗІМА – БЕЛАРУСЬ”**

**Пагрошава Л.І., навучэнка 3 курса**

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

Навуковы кіраўнік – Яршова Л.В., выкладчык

Вучэбная праграма па прадмету “Чалавек і свет” для IV класа прадугледжвае ўвядзенне малодшых школьнікаў у свет гісторыі праз азнаямленне іх з прыкладамі дзейнасці гістарычных асоб у канкрэтны гістарычны час. Пры гэтымважнае значэнне надаецца вобразнаму засваенню гістарычных ведаў [1, с. 18]. На сучасным этапе настаўніку дапамагаюць у рэалізацыі такога падыходу інфармацыйна-камунікатыўныя тэхналогіі.

У навукова-метадычнай літаратуры адсутнічае сістэмны аналіз праблемы выкарыстання інфармацыйна-камунікатыўных тэхналогій пры вывучэнні гістарычнай прапедытыкі. Мэтай дадзенага даследавання з’яўляецца вызначэнне ролі мультымедыяных прэзентацый пры вывучэнні гістарычных асоб на ўроках “Мая Радзіма – Беларусь” і метадыкі іх выкарыстання. Метады даследавання – аналіз навукова-метадычнай літаратуры, педагогічнага вопыту, мадэліраванне.

Фарміраванне ўяўленняў аб гістарычнай асобе ажыццяўляецца як з дапамогай славесных метадаў (апавяданне, апісанне, характарыстыка), так і метадаў нагляднага навучання (дэманстрацыя, ілюстрацыя). Вядучая роля ў стварэнні ўяўленняў належыць славесным метадам навучання ў спалучэнні з нагляднымі сродкамі (карціны, фотаздымкі, ілюстрацыі падручніка, ТСН і інш.) Развіццё інфармацыйна-камунікатыўных тэхналогій і іх укараненне ў адукацыйны працэс дае магчымасць настаўніку выкарыстоўваць пры вывучэнні гістарычных асоб мультымедычныя прэзентацыі. Блок ведаў “Мая Радзіма – Беларусь” уяўляе сабой гістарычную прапедэўтыку і накіраваны на засваенне малодшымі школьнікамі гістарычных вобразаў, якія фарміруюцца ў іх свядомасці ў выніку складанай псіхічнай дзейнасці (адчуванняў, успрыманняў, памяці, фантазіі, эмоцый, асэнсавання гістарычнага матэрыялу). Вывучэнне падзей мінулага з’яўляецца складаным працэсам для малодшых школьнікаў у сувязі з адсутнасцю неабходных прадстаўленняў. Мультымедычныя прэзентацыі забяспечваюць нагляднае навучанне, што адпавядае наглядна-вобразнаму мысленню малодшых школьнікаў, і робіць для іх даступнымі гістарычныя вобразы. Мультымедычныя прэзентацыі спалучаюць у сабе дынаміку, гук, выяўленне, што забяспечвае ўтрыманне ўвагі дзяцей. Адначасовае ўздзеянне на слых і зрок дазваляе дасягнуць эфектыўнасці працэсу ўспрымання.

На адукацыйных сайтах Internet можна знайсці прыклады створаных настаўнікамі-энтузіастамі мультымедычных прэзентацый для ўрокаў гісторыі, але яны патрабуюць крытычнага аналізу як з пункту гледжання metodyкі выкладання гісторыі, так і псіхалага-педагагічных патрабаванняў. У сувязі з гэтым перад настаўнікам паўстае задача самастойнага стварэння мультымедычных прэзентацый для ўрокаў, што патрабуе адпаведных ведаў у галіне інфармацыйных тэхналогій. Для стварэння мультымедычных прэзентацый выкарыстоўваецца праграма Microsoft PowerPoint, якая дазваляе ствараць набор слайдаў з фотаздымкамі, малюнкамі, схемамі, тэкстам. Асаблівую ўвагу трэба звяртаць на тэхнічную, тэхналагічную і педагагічную якасць прэзентацыі. Інфармацыя павінна забяспечваць станоўчую матывацыю малодшых школьнікаў, развіваць іх эмацыянальную сферу, колькасць матэрыялу павінна быць невялікай. Спецыялісты лічаць, што ў 3-4 класах пачатковай школы працягласць дэманстрацыі мультымедычных слайдаў не павінна перавышаць 15-20 хвілін, а аптымальная колькасць кадраў складае 8-12 [1, с. 23].

Пры стварэнні слайдаў мультымедычнай прэзентацыі для ўрокаў “Мая Радзіма – Беларусь” неабходна выконваць наступныя патрабаванні:

- на слайдзе размяшчаецца мінімальная колькасць слоў;
- выкарыстоўваецца дакладны і буйны шрыфт;
- словы, тэрміны, вызначэнні, якія навучэнцы будуць запісваць у сшыткі, прачытваюцца ўслых;
- фон слайда заліваецца спакойным колерам;
- фотаздымкі, малюнкi, схемы павінны мець максімальны памер і раўнамерна запаўняць поле слайда;
- слайд нельга перагружаць зрокавай інфармацыяй;
- на прагляд слайда адводзіцца дастатковая колькасць часу (2-3 хвіліны);
- гукавае суправаджэнне слайда не павінна мець рэзкі, раздражняючы характар;
- фотаздымкі і малюнкi павінны быць добрай якасці.

На ўроках “Мая Радзіма – Беларусь” вывучаюцца прыклады дзейнасці такіх гістарычных асоб як К. Тураўскі, Ф. Скарына, С. Будны, Рагнеда, У. Чарадзеі, Е. Полацкая, Вітаўт, Л. Сапега, Ф. Багушэвіч, Я. Купала, Я. Колас, герояў Вялікай Айчыннай вайны і сучаснай беларускай гісторыі. У працэсе фарміравання ўяўленняў аб гістарычнай асобе ў малодшых школьнікаў настаўнік павінен рашаць наступныя задачы:

- даваць вучням першапачатковыя звесткі аб гістарычных асобах (час і месца жыцця, змест і вынікі дзейнасці);

- фарміраваць уменне складаць невялікае паведамленне пра знакамітага гістарычнага дзеяча, яго характарыстыку з апорай на тэкст вучэбнага дапаможніка, ілюстрацыю;

- развіваць асобу дзіцяці і яго маральныя якасці (любоў да Радзімы, гонар і павагу да яе герояў, пачуццё адказнасці і абавязку перад народамі) праз азнаямленне з прыкладамі станоўчай дзейнасці гістарычных асоб [3, с. 29, с. 42].

Мультымедыйныя прэзентацыі дапамагаюць настаўніку рэалізаваць гэтыя задачы. Трэба заўважыць, што выкарыстанне мультымедыйных прэзентацый не павінна стаць навіца для настаўніка самамэтай. Таму пры планаванні прымянення мультымедыйнай прэзентацыі трэба прытрымлівацца наступных правіл:

- вызначыць мэтазгоднасць выкарыстання мультымедыйнай прэзентацыі на ўроку;

- прааналізаваць магчымасці камп'ютарнага асяроддзя для стварэння прэзентацыі да ўрока;

- вызначыць месца работы з прэзентацыяй у структуры ўрока;

- спалучыць прэзентацыю з метадычнымі прыёмамі;

- прадумаць змястоўную і тэхнічную састаўляючую прэзентацыі;

- спрагназаваць вынікі навучання пры выкарыстанні мультымедыйнай прэзентацыі на ўроку.

Напрыклад, мультымедыйная прэзентацыя для ўрока “Ефрасіння Полацкая” утрымлівае 10 слайдаў з подпісамі, якія ў адпаведнасць з логікай тэкста падручніка наглядна раскрываюць старонкі жыцця гістарычнай асобы (“Прадслава”, “Манахія”, “Полацкі Сафійскі сабор”, “Крыж Лазара Богшы”, “Спаса-Ефрасіннеўская царква”, “Святая”); заданнямі для навучэнцаў. Яе мэтазгодна выкарыстаць на ўроку, таму што слайды забяспечваюць нагляднасць пры вывучэнні жыцця Е.Полацкай. Выкарыстанне прэзентацыі плануецца на этапе вывучэння новага матэрыялу. Пасля дэманстрацыі прэзентацыі навучэнцам прапануецца саставіць характарыстыку Ефрасінні Полацкай у адпаведнасці з наступнай памяткай: 1. Хто такая Прадслава? 2. Якой дзейнасцю займалася манахія Ефрасіння? 3. Які ўклад унесла Ефрасіння Полацкая ў гісторыю Беларусі? Якія маральныя якасці былі галоўнымі ў жыцці Ефрасінні? Чаму праваслаўная царква абвясціла Ефрасінню Полацкую святой? Вынікамі навучання з выкарыстаннем прэзентацыі з’яўляецца засваенне навучэнцамі асноўных этапнаў жыцця Е.Полацкай, гістарычнага значэння яе дзейнасці, выхаванне ў дзяцей на прыкладзе жыцця Е.Полацкай высокіх маральных якасцяў і пачуцця адказнасці перад Радзімай і народамі [4, с.48].

Навучэнцамі каледжа распрацаваны мультымедыйныя прэзентацыі аб гістарычных асобах на аснове праграмы MicrosoftPowerPoint для ўрокаў “Мая Радзіма – Беларусь”: “К. Тураўскі”, “Ф. Скарына”, “С. Будны”, “Князьёна з трыма імёнамі”, “Яраслаў Мудры”, “Усяслаў Чарадзеі”, “Вітаўт”, “Ф. Багушэвіч”.

Выкарыстанне мультымедыйных прэзентацый пры вывучэнні гістарычных асоб на ўроках “Мая Радзіма – Беларусь” садзейнічае выніковасці пазнавальнай дзейнасці малодшых школьнікаў, засваенню імі гістарычных вобразаў, развіццю наглядна-вобразнага мыслення, рашэнню выхаваўчых задач.

Даследванне праблемы выкарыстання мультымедыйных прэзентацый аб гістарычных асобах на ўроках “Мая Радзіма – Беларусь” дазваляе зрабіць наступныя вывады. У вынікуавалодвання інфармацыйна-камунікатыўнымі тэхналогіямі, вывучэння метадычных рэкамендацый па стварэнні мультымедыйных прэзентацый як сродку нагляднага навучання, настаўнік можа ствараць мультымедыйныя прэзентацыі аб



гістарычных асобах для ўрокаў “Мая Радзіма – Беларусь”. Пры гэтым яму неабходна распрацаваць сістэму заданняў для навучэнцаў, якія змогуць забяспечыць эфектыўнасць іх выкарыстання ў мэтах фарміравання ўяўленняў малодшых школьнікаў аб гістарычнай асобе, іх грамадзянскае выхаванне праз азнаямленне са станючымі прыкладамі дзейнасці гістарычных асоб. Выкарыстанне мультымедычных прэзентацый пры вывучэнні гістарычных асоб на ўроках “Мая Радзіма – Беларусь” садзейнічае выніковасці пазнавальнай дзейнасці малодшых школьнікаў, засваенню імі ведаў аб дзейнасці знакамітых гістарычных асоб Беларусі, развіццю наглядна-вобразнага мыслення, рашэнню задач патрыятычнага выхавання.

#### Спіс цытуемых крыніц

1. Краснова, М.А. “Мая Радзіма – Беларусь” как историческая пропедевтика / М.А. Краснова // Пачатковая школа. – 2009. – № 4. – С. 17–19.
2. Информационные технологии в образовании / авт.-сост. О.А.Минич. – Минск: Красико-Принт, 2008. – 176 с.
3. Методыка выкладання прадмета “Мая Радзіма – Беларусь”: вучэбна-метадычны дапаможнік / аўт.-склад. Л.В. Яршова. – Віцебск: УА “ВДУ імя П.М. Машэрава”, 2008. – 72 с.
4. Старонкі жыцця Ефрасінні Полацкай // Пачатковая школа. – 2012. – № 9. – С. 48–50.

## ИНТЕРАКТИВНЫЕ УПРАЖНЕНИЯ В СИСТЕМЕ ЛЕКСИЧЕСКОЙ РАБОТЫ НА УРОКАХ РУССКОГО ЯЗЫКА В 4 КЛАССЕ

**Полинова А.Н., магистрант**

(г. Витебск, Витебский государственный университет имени П.М. Машерова)  
Научный руководитель – Данич О.В., канд. филол. наук, доцент

**Введение.** Для многих учащихся начальной школы вызывает затруднение усвоение лексикологии, как раздела науки о языке, изучающего русский лексический состав. Поэтому является актуальной необходимостью сформировать у детей заинтересованное отношение к овладению навыками и умениями в процессе лексической работы.

Для эффективного приобретения знаний по лексикологии необходимо многократное и разнообразное использование наглядности на разных этапах работы над понятием, его лексическим и грамматическим значением, включение большого количества различных упражнений для закрепления навыка. Поэтому мы избрали целью разработать интерактивные упражнения по русскому языку для учащихся 4-х классов на тему: «Многозначные слова. Синонимы. Антонимы».

**Основная часть.** Предлагаемые упражнения были выполнены в программе: **LearningApps.org - создание мультимедийных интерактивных упражнений**. Эти упражнения представлены в сети Интернет в режиме on-line. Дети в разделе: «Русский язык» и в категории «Лексика» выбирают упражнения по теме: «Многозначные слова. Синонимы. Антонимы», затем выполняют их, следуя инструкции, и после завершения своей работы сразу же наглядно видят результат. Данные упражнения можно использовать многократно для лучшего усвоения лексического материала.

Представим следующие виды интерактивных упражнений:

### **1. Упражнение «Найди пару».**

**Цель:** сформировать умение находить синонимы в пословицах

**Задача:** составить пословицы, чтоб употреблялись синонимы в каждой из них.

**Инструкция:** предложен ряд пословиц, каждая из которых разделена на 2 части и имеет синонимы в своём составе. Все части расположены вразнобой. При правильном выполнении упражнения, части пословиц будут соединены в одно целое.



Рисунок 1

## 2. Упражнение «Где однозначные, а где многозначные слова?»

**Цель:** сформировать умение различать однозначные и многозначные слова.

**Задача:** распределить слова на 2 группы. 1-я группа - однозначные слова, 2-я группа - многозначные слова.

**Инструкция:** предлагается ряд слов: однозначных и многозначных, и 2 пустые колонки, которые необходимо заполнить данными словами в зависимости от количества значений. Выполнив правильно задания, все слова расформируются на 2 группы.

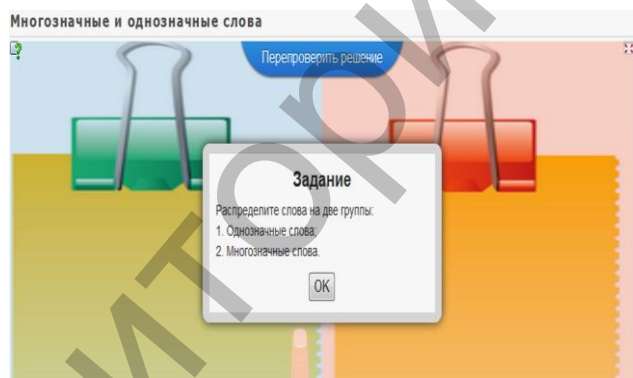


Рисунок 3

## 3. Ребусы: «Многозначные слова»

**Цель:** обеспечить наилучший развивающий эффект и мотивацию к изучению многозначных слов.

**Задача:** отгадать ребусы, правильно выбирая ответ.

**Инструкция:** предложено 7 ребусов, состоящих из различных картинок и цифр. Ответами ребусов являются многозначные слова.

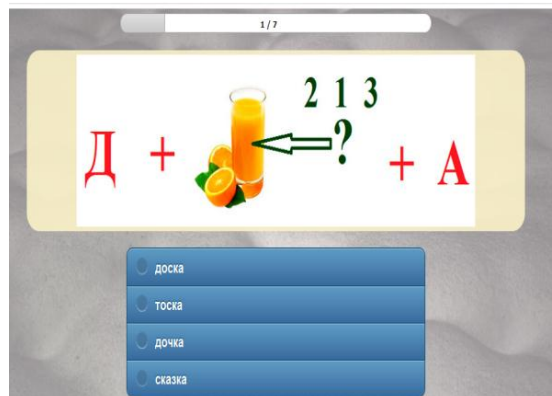


Рисунок 3

#### 4. Викторина «Переносные слова».

**Цель:** сформировать умение различать слова с прямым и переносным значением

**Задача:** найти слова в переносном значении.

**Инструкция:** предложен ряд выражений с прямым и переносным значениями. Чтобы решить правильно упражнение, необходимо выбрать верный ответ, применяя полученные знания, умения и навыки.

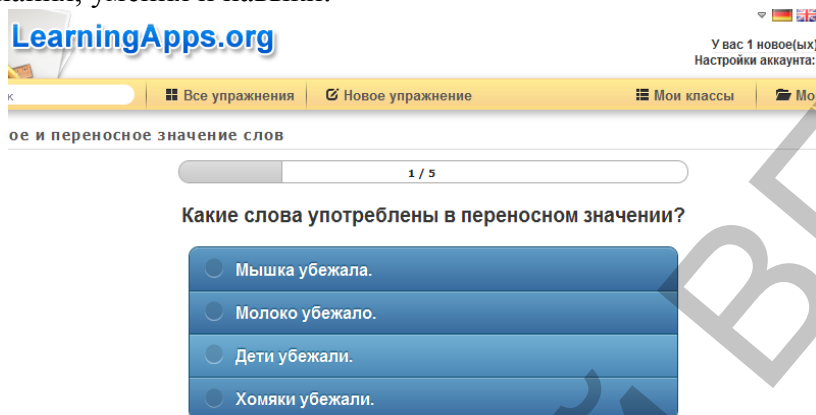


Рисунок 4

Выводы. Таким образом, комплекс интерактивных упражнений, предназначенных для учащихся начальных классов, развивает не только познавательные способности учащихся, но и внимание, воображение, память, логическое мышление, улучшает восприятие мира. Все это помогает сделать изучение русского языка, в частности, лексикологии, более эффективным и результативным.

Список цитированных источников

1. Создание мультимедийных интерактивных упражнений [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://learningapps.org/display?v 1/2014.2/01.pdf>. – Дата доступа: 17.09.2014.

## ПРОФИЛАКТИКА ДЕВИАНТНОГО ПОВЕДЕНИЯ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

**Пчелка М.Т., студентка 3 курса**

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

Научный руководитель – Мануйленко Л.Н., магистр пед. наук, преподаватель

**Введение.** На современном этапе девиантное поведение среди младших школьников приобретает массовый характер. Девиантным (лат. *Deviatio* – уклонение) поведением принято называть социальное поведение, не соответствующее установившимся в данном обществе нормам. Известный социолог И.С. Кон уточняет определение девиантного поведения, рассматривая его как систему поступков, отклоняющихся от общепринятой или подразумеваемой нормы, будь то нормы психического здоровья, права, культуры или морали [1]. В соответствии с концепцией адаптивного поведения любая девиация приводит к нарушениям адаптации (психической, социально-психологической, средовой).

Анализ научно-психологической литературы показал, что в начальной школе характерной причиной такого поведения является дезадаптация ребёнка в процессе обучения, в которой психологический фактор играет особую роль [3]. Когда ребёнок поступает в школу, у него происходит быстрая смена ведущей деятельности, что способствует освоению новых обязанностей, ролей. При этом происходит смена обстановки,

которая предъявляет повышенные требования к психике ребёнка. Не все дети могут быстро адаптироваться в новой обстановке, вследствие чего возникает ситуация, которая в дальнейшем влечёт за собой отклонения в поведении - девиации. Девиантное поведение имеет место не только в учебном процессе, но и во всех сферах жизни ребенка.

Цель исследования - выявить различные методы и средства, которые будут способствовать профилактике девиантного поведения у младшего школьника.

**Основная часть.** Учитель начальных классов в своей работе должен уделять огромное внимание профилактике отклоняющегося поведения у младшего школьника. Но в ходе исследования мы выявили, что у учителей часто отсутствует представление об особенностях возникновения и развития у детей отклонений в поведении. Учитель не всегда знает, как распознать проявления отклоняющегося поведения ребенка, как установить зависимость между причинами возникновения такого поведения и его следствием, как объяснить, почему, казалось бы, эффективные методы и формы работы по предупреждению отклоняющегося поведения детей не срабатывают.

В ходе исследования мы выявили, что в младшем школьном возрасте наиболее характерны такие формы отклоняющегося поведения, как детский негативизм, проявляющийся в упрямстве, капризах, своеволии, недисциплинированности, также непослушание, выражающееся в шалостях, озорстве, проступках [3]. Типичными нарушениями поведения у младших школьников являются: конформное поведение (полностью подчинено внешним условиям - требованиям других людей); гиперактивное поведение (повышенная потребность в движении, обусловленная преимущественно нейродинамическими особенностями ребенка); инфантильное поведение (сохранение в поведении ребенка черт, присущих более раннему возрасту); демонстративное поведение (намеренное и осознанное нарушение принятых норм, правил поведения; варианты такого поведения: детское кривляние, капризы, сопровождающиеся внешними проявлениями раздраженности); протестное поведение (негативизм, строптивость, упрямство); агрессивное поведение (физическая, вербальная агрессия); симптоматическое поведение (закодированное сообщение, своеобразный сигнал тревоги со стороны ребенка, например, у ребенка закономерно поднимается температура именно в день проведения контрольной работы, диктанта).

Профилактика – это система мер (коллективных и индивидуальных), направленных на предупреждение или устранение причин, вызывающих заболевание, различающихся по своей природе [1].

Основой профилактических мер является деятельность, направленная на создание оптимальных психолого-педагогических условий для нормального осуществления процесса социализации личности; осуществление психолого-педагогической и социальной помощи семье и младшим школьникам; обеспечение, в случае необходимости мер социально-правовой защиты ребенка [3].

Профилактика девиантного поведения у младших школьников будет включать диагностический и коррекционный этапы: своевременная диагностика детей группы риска по школьной и социальной дезадаптации; своевременное выявление сирот, детей, оставшихся без попечения родителей, детей-инвалидов; организация психолого-педагогической помощи детям и их родителям; внедрение современных технологий в работе с детьми и неблагополучными семьями.

Преодоление отклонений в поведении младших школьников целесообразно начинать в первый год их обучения в школе. На этапе диагностики целесообразно использовать метод наблюдения, «Методику изучения социальной адаптированности детей к школе», методику «Социометрия». На втором этапе работы этом направлении необходимо создать все условия для социально-коррекционной и профилактической работы [2]. Все мероприятия, все приёмы обучения и воспитания должны быть направлены: на утверждение самооценки личности; создание условий для включения в успешную дея-

тельность каждого обучающегося; повышение внутренней мотивации обучающегося и потребности к творческому познанию. Учёба и воспитание выступают как целостный реабилитационный процесс. В центре внимания - личность ребенка. Весь процесс воспитания наполнен нравственным содержанием. Отмечается активное включение в школьную жизнь, в проведение и организацию мероприятий, коллективных творческих дел. Выбирается вид деятельности с учётом интересов, способностей воспитанника, где он может иметь определенные успехи. Прогнозируются отношения воспитанника в процессе деятельности со взрослыми, сверстниками. Определяется характер руководства школьником в деятельности.

**Выводы.** Таким образом, профилактика девиантного поведения у младших школьников представляет собой комплекс превентивных мер, способствующих полноценному функционированию семьи, предотвращению возможных проблем в младшем школьном возрасте. Один из путей социально-педагогической профилактики – разработка специальных обучающих и просветительских программ для детей и родителей. В работе с детьми младшего школьного возраста очень важно использовать гибкие формы психотерапевтической работы. Итак, мы рассмотрели основные проблемы, стоящие перед учителем начальных классов в работе с детьми девиантного поведения и некоторые пути их решения. Однако надо помнить, что каждый педагогический коллектив строит работу в данном направлении согласно индивидуальным особенностям своего образовательного учреждения и контингента учащихся. Главное, чтобы в этой работе активно участвовали учитель начальных классов и школьный психолог.

#### Список цитированных источников

1. Беличева, С.А. Основы превентивной психологии / С.А. Беличева. – М., 1993.
2. Воспитательный процесс: изучение эффективности. Методические рекомендации / Под ред. Е.Н. Степанова. – М.: ТЦ Сфера, 2003. – 128 с.
3. Дубровина И.В., Психокоррекционная и развивающая работа с детьми / И.В. Дубровина, А.Д. Андреева, Е.Е. Данилова, Т.В. Вохмянина. - М.: Издательский центр «Академия», 1999.

## ПУТИ ФОРМИРОВАНИЯ ИНТЕРЕСА К ЧТЕНИЮ В ДОШКОЛЬНОМ ВОЗРАСТЕ

**Сидорович В.Н., студентка 2 курса**

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

**Введение.** Интерес к чтению начинает формироваться в дошкольном возрасте. На это обращается внимание в учебной программе дошкольного образования, образовательная область «Развитие речи культуры речевого общения. Одной из важных задач развития речи является. Приобщение воспитанников к доступным им произведениям литературного искусства [1, с. 156].

В дошкольном учреждении формирование интереса к книге, процессу чтения в целом становится актуальной проблемой. Особенно это важно для тех детей, в семьях которых чтению не уделяется должного внимания. Воспитателю в связи с данными реалиями необходимо организовать работу с книгой так, чтобы научить детей элементарным действиям с книгой, с текстом. Вместе с тем в современных условиях приёмы работы над содержанием произведений должны совершенствоваться, так как элементарный поверхностный анализ и пересказ текста не дают необходимого результата. Исследователи С. Климова, Н. Марченко подчёркивают, что интерес к чтению формируется в процессе целенаправленного расширения кругозора дошкольников [2, с. 32]. В связи с этим текст должен привлекать ребёнка информативностью и художественным своеоб-

разием. А работе с информацией, на наш взгляд, детей нужно целенаправленно учить, используя интегративный подход. Следовательно, в качестве наиболее эффективного подхода к анализу художественного, научно-популярного текста рассматривается интеграция областей знания в процессе беседы, построение модели высказывания.

**Метод и материалы.** Для доказательства выдвинутой гипотезы в ходе данного исследования осуществлялся анализ научно-теоретической и методической литературы, анкетирование воспитателей и методистов дошкольных учреждений, сравнительный анализ занятий, тестирование, наблюдение.

**Результаты и их обсуждение.** Анализ посещённых занятий показывает, что необходимо больше внимания уделять мотивации дошкольников к чтению [3, с. 86]. В этом отношении весьма интересна драматизация – разыгрывание текста в лицах. Перевоплощение в художественный образ дает возможность увидеть, как ребенок понимает текст, оценивает героев, представляет события. Многие дети любят превращаться в актеров, активно обсуждают декорации, костюмы. Пробуждается внимание к деталям текста, развивается творческое воссоздающее воображение. В результате инсценирование мы можем рассматривать весьма эффективным приемом в работе с художественным текстом.

Но наиболее эффективна, на наш взгляд, интеграция предметных областей. Текст нередко обеспечивает возможность объединения в рамках одного занятия анализа произведения, ознакомления с окружающим миром, формирования элементарных математических представлений. При этом представляется важным обращение к построению схемы-модели текста. Это осмысленная деятельность, которая, как правило, сопровождается комментированием и проходит преимущественно в групповой форме. Выполнение задания по моделированию текста вызывает интерес, создает проблемную ситуацию, помогает разнообразить деятельность, готовит к подробному пересказу.

Появление нового персонажа в тексте связано с новым этапом моделирования сюжета. В качестве условного обозначения действующего лица можно ввести геометрическую фигуру. Например, заяц, обозначенный *треугольником*, приобретает длинные уши, лиса - *ромб*, который дополняется пушистым хвостом. Если все герои произведения обозначаются полосками бумаги, то длина каждой должна соотноситься с их размером.

Дети располагают полоски в той последовательности, которая задана сюжетом, при этом объясняют соответствие каждой полоски и ее длины определенному герою. Если главный герой произведения один, то можно конструировать из геометрических фигур его изображение, выделить основные эпизоды, связанные с главным персонажем, опорные слова в этих эпизодах.

Например, в сказке «*Паровозик из Ромашкова*» (Г.Цыферов) дети моделируют лес, в котором поет *соловей*, цветут *ландыши*, садится *солнце*. Именно эти эпизоды составляют сюжетную линию. Кроме того, работа с мелкими деталями развивает мелкую моторику, координацию, учит ориентироваться в пространстве. Но, самое главное, эта деятельность привлекает внимание ребенка к художественному изложению, заставляет воспринимать его вдумчиво.

Моделирование может готовить как к подробному, так и творческому пересказу. Переработка содержания повышает творческую активность, дает возможность детям почувствовать себя соавторами. В произведении могут появиться придуманные персонажи, наделенные собственным характером, внешним обликом. Создание фантастического героя интересно для большинства детей.

Некоторые авторские сказки дают возможность ввести в анализ элементы сопоставления с фольклорным вариантом, тщательный разбор языковых приемов, одновременно формирование естественно - научных и математических представлений.

Обратимся к сказке В.Бианки «*Теремок*». После первичного знакомства с текстом беседу целесообразно выстроить так:

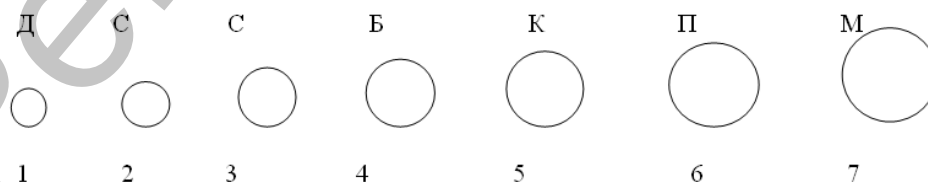
- Как называется сказка?
- Кто ее автор?
- Знакомо ли ее название?
- Вспомните героев другой знакомой вам сказки «Теремок». Кто из них встретился в сказке Бианки?
- Какие слова из народной сказки автор включил в свое произведение?
- Кто первым поселился в дупле дуба?
- Как автор описывает дятла?
- Вы когда-нибудь видели эту птицу?
- Что вы знаете о дятлах?

Затем воспитатель может дать справку для детей о дятлах (информация может сопровождаться иллюстрациями). Далее проводится работа по тексту:

- Как дятел определил, что дупло нужно выдолбить именно в этом месте?
- Зачем дятел выдолбил дупло?
- В какое время года в дупле появился новый жилец?
- А почему скворец не мог поселиться в дупле зимой? (следует информация о скворцах, о том, что они - отличные певцы).
- Каким по счету среди жильцов был скворец?
- Почему автор называет скворца «первый в роще певец»?
- Следующий жилец - это сыч. Как вы понимаете, кто такой сыч? Что вы узнали об этой птице из прозвища? (сообщается дополнительная информация об этой птице)
- В какое время суток охотится сыч?
- Почему его можно назвать хищной птицей?
- Почему сыч испугался белки?
- Зачем белке острые зубы?
- Кто выгнал ее из дупла?
- Чем страшна куница?
- С кем она себя сравнивает?
- Хорь и куница-это хищники, на кого они охотятся? (сообщение воспитателя о кунице).

В конце дети выясняют, сколько всего героев в произведении, перечисляют их. Рассказывают, что оказалось внутри дупла, почему в дупле были сено, шерсть, мох, кто оставил в нем воск. Прослеживается, как менялся размер дупла на протяжении сказки, как автору удалось передать изменение размера (сравнивает размер дупла с головой кошки, собаки, человека, лошади, «дырища с целое окнище»). Затем при помощи разных по размеру кругов показывают, как размер дупла постоянно менялся (приступают к моделированию).

Составляется схема сказки с использованием кругов:



Таким образом, с помощью нумерации кругов можно соотносить последовательность появления персонажей с их размером. Составление схемы эффективнее проводить в парах. По готовой схеме детям легче пересказать сказку, воспроизвести прозвища героев.

**Заключение.** Предложенный прием организации беседы (на основе интегративного подхода и моделирования) вызывает, на наш взгляд, интерес к художественному повествованию, так как в диалог включена информация, повышающая познавательную

активность. При этом разные виды деятельности снижают утомляемость детей, формируют потребность в новой информации. Моделирование помогает развивать пространственное и логическое мышление дошкольников, способствует эффективному решению задач формирования интереса к книге.

Список цитированных источников

1. Учебная программа дошкольного образования. – Минск: НИО, 2012. – 415 с.
2. Климова, С. У истоков образного слова / С. Климова, Н. Марченко // Дошкольное образование. – 2010. – № 3. – С. 41–45.
3. Стародубова, Н.А. Теория и методика развития речи дошкольников / Н.А. Стародубова. – Москва: Изд. центр «Академия». – 2013. – 255 с.

## **ВЛИЯНИЕ ЧТЕНИЯ ВСЛУХ ПОЭТИЧЕСКИХ ПРОИЗВЕДЕНИЙ НА РАЗВИТИЕ РЕЧИ ДЕТЕЙ ДВУХ–ТРЕХ ЛЕТ**

**Синеви́ч М.К., студентка 2 курса магистратуры**

(г. Санкт-Петербург, Российский государственный педагогический университет  
имени И.А. Герцена, Институт детства)

Научный руководитель – Рыжова Т.В., канд. пед. наук, доцент

**Введение.** Актуальность исследования объясняется недостатком теоретически разработанных методик развития речи детей двух-трех лет с использованием чтения вслух поэтических произведений. На практическом уровне чтению вслух поэтических произведений уделяется мало внимания, во многих примерных общеобразовательных программах ДОУ в рекомендованной литературе количество поэтических произведений минимально.

Цель исследования – выявить специфику влияния чтения вслух поэтических произведений на развитие речи детей двух-трех лет.

Объект исследования – речь ребенка двух-трех лет.

Предмет исследования – влияние чтения вслух поэтических произведения на речь детей двух-трех лет.

Методы исследования – библиографический, наблюдение в специально созданной педагогической ситуации, анализ дневниковых данных. В данной работе остановлюсь подробнее на методе анализа дневниковых данных.

База исследования - домашние условия.

**Основная часть.** Была проанализирована психолого-педагогическая литература по теме развития речи детей, восприятия ими художественных произведений, поэтических текстов, в частности – К.И. Чуковского. При анализе указанной литературы были сделаны следующие выводы.

1. Чтение вслух детям двух-трех лет способствуют развитию лексической, грамматической и звуковой стороны их речи [4].

2. Восприятие детьми двух-трех лет художественного произведения отличается эмоционально окрашенностью, преобладанием практического плана восприятия над условным, творческим преобразованием прочитанного, интересом прежде всего к поступкам героев, а не к переживаниям; содействием литературному персонажу. Ребенок двух-трех лет понимает в произведении то, что соответствует его жизненному опыту [4].

3. Ребенок двух-трех лет – это всегда поэт, который сам сочиняет стихи и нуждается в том, чтобы ему читали поэтические произведения, соответствующие его особенностям [7].

4. Дети больше всего любят те поэтические произведения, которые обладают теми особенностями, которые К.И. Чуковский изложил в своих заповедях для детских



поэтов (рифмы женские, расположенные близко друг от друга, каждая строка живет собственной жизнью, преобладает действие и т.д.) [2,3,6,7].

5. Одними из самых подходящих для чтения детям поэтических произведений являются произведения К.И. Чуковского, так как они описаны с учетом психологических особенностей детей двух- и трёхлетнего возраста, с учетом особенностей развития их речи.

Основной метод исследования – анализ дневниковых записей. Детские высказывания с цитированием текстов К.И. Чуковского фиксировались у двоих детей, Вити и Лизы Синевиц, в возрасте от двух лет четырех месяцев до трех лет восьми месяцев.

Цель анализа дневниковых записей – выявить возможное влияние текстов К.И. Чуковского на развитие речи детей.

Дети активно используют цитаты из сказок К.И. Чуковского в своей речи. Это нашло отражение в обилии детских высказываний.

Выводы по анализу дневниковых записей

1. Дети активно используют цитаты из сказок К.И. Чуковского в своей речи. Это нашло отражение в обилии детских высказываний.

2. Причины включения детьми в свою в речь цитат из произведений К.И. Чуковского обусловлены теми художественно-изобразительными средствами, которые использует писатель.

3. Сказки К.И. Чуковского влияют на развитие словаря детей, грамматического и звукового строя речи.

Тексты К.И. Чуковского влияют на развитие словаря детей. Многие глаголы усваиваются детьми благодаря сказкам писателя: «визжат», «спасайтесь», «плясать», «баловаться», «пожалую», «рыдают», «плескаться», «щеголять» и так далее. Усваиваются некоторые фразеологические обороты: «дали стрекача», «пустились наутек»; словосочетания: «злой разбойник», «медный таз»; причастие «скрюченный», существительные «пятки», «няня»; прилагательное «чудесное», краткая форма прилагательного «сердитый» («сердит»); двойное отрицание («ни-ни») и т.д. Дети запоминают имена персонажей сказок, и они становятся в их речи нарицательными: «Робин Бобин Барабек», «Бармалей», «Бибигон» и другие.

Сказки К.И. Чуковского, благодаря хорошо запоминающемуся поэтическому тексту, способствуют развитию и грамматическому строю речи детей:

Примеры детских высказываний

Лизе и Вите 2,5 года

Лиза натирает Вите спину первой попавшейся игрушкой со словами: «Моем-моем трубочиста чисто-чисто, чисто-чисто!» Витя повторяет за Лизой, «моют» друг друга и цитируют К.И. Чуковского хором.

*Яркое, понятное детям, динамичное действие, выраженное с помощью четырех-стопного хорея, неоднократные повторы слов вдохновляют детей использовать эти строки в игре.*

Лизе 2 г. 7 мес.

Лиза прыгает на диване с маленькой тряпочкой в руках, машет ею и скандирует: «Платочками машут! Платочками пляшут! Платочками машут и пляшут!»

*Лиза разбила стих «Платочками машут и пляшут» на два отдельных предложения, в каждом из которых – веселое действие. Она активно проигрывает эти строки, повторяет игровое действие, предложенное К.И. Чуковским.*

Лизе 2 г. 4 мес.

Когда сердится, прогоняет Витю и маму такими словами: «Уходи-ка ты отсюда, как бы ни было нам худо!»

*Эмоции, выраженные К.И. Чуковским, помогли детям выразить собственные эмоции или приписать их игровому персонажу, как в следующем примере.*

Вите 3 года 4 месяца

Витя поставил машинку за спину Лизы и говорит: «Оглянись и увидишь там машинку»

**Заключение.** При наблюдении за своими детьми, Витей и Лизой Синевич, мне удалось выявить причины появления цитат из сказок К.И. Чуковского в их речи (специфика художественно-изобразительных средств, использованных К.И. Чуковским: обилие глаголов, использование хореического размера, смежная рифма, точная рифма и т.д.); ситуации, в которых дети чаще всего используют цитаты (в ситуациях игры, для выражения сильных положительных или отрицательных эмоций и т.д.); выявить, как влияет чтение вслух произведений К.И. Чуковского на развитие разных сторон речи детей (прежде всего лексической – усвоение новых глаголов, словосочетаний, устойчивых выражений; грамматической – в усвоении определенных грамматических конструкций; фонетической – тренировка артикуляционного аппарата). Отдельно хотелось бы отметить, что анализ дневниковых данных можно было бы продолжать еще долгое время, так как постоянно появляются новые интересные детские высказывания с цитатами из К.И. Чуковского.

Список цитированных источников

1. Асонова, Е. Корней Чуковский, или С чего начинается детская библиотека поэзии / Е. Асонова [Электронный ресурс] // Сайт «Наш ребенок».–URL: [http://www.magiclamp.ru/rodaki/dety\\_kniga/korney.htm](http://www.magiclamp.ru/rodaki/dety_kniga/korney.htm) (Дата обращения: 15.05.13).
2. Астафьева, О.В. Практикум по детской поэзии / О.В. Астафьева (Рукопись статьи).
3. Берестов, Б. Корней Чуковский [Электронный ресурс] // Сайт «Корней Чуковский (библиотека поэзии)» – URL: <http://www.chukfamily.ru/Kornei/Biblio/Berestov.htm> (Дата обращения: 13.05.13).
5. Елисеева, М.Б. Книга в восприятии ребёнка от рождения до семи лет / М.Б. Елисеева. – М., 2008.
6. Петровский, М. Поэт Корней Чуковский [Электронный ресурс] / М. Петровский // Сайт «Корней Чуковский» – URL: <http://www.chukfamily.ru/Kornei/Biblio/Petrovsky.htm> (Дата обращения: 18.04.13).
7. Чуковский, К.И. От двух до пяти / К.И. Чуковский. – М., 1990.

## СРАВНИТЕЛЬНЫЙ АНАЛИЗ КРЕАТИВНОСТИ ДЕТЕЙ, ПОСЕЩАЮЩИХ И НЕ ПОСЕЩАЮЩИХ УЧРЕЖДЕНИЯ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

**Спирина А. В., студентка 5 курса**

(г. Санкт-Петербург, Российский государственный педагогический университет  
имени И.А. Герцена, Институт детства)

Научный руководитель – Николаева Е. И., доктор биол. наук, профессор

**Введение.** Современный меняющийся мир требует от каждого человека инициативы, нестандартного мышления, воплощения новых идей, то есть реализации творческого потенциала. Реализация творческого потенциала позволяет успешно адаптироваться к постоянно меняющимся условиям и придает творческой характер любой человеческой деятельности. И именно через творчество личность самоосуществляется, самореализуется.

Дошкольный возраст ребёнка является наиболее чувствительным для развития различных видов творческой деятельности, так как в это время наиболее активно работает такой психический процесс, как детское воображение.

Таким образом, воспитание творческой личности - одна из наиболее сложных задач современной мире. А если вовремя не поддержать развитие ребенка, то наступает быстрое снижение воображения, фантазии, что приводит к отсутствию интереса к творческой деятельности, снижению уровня творческих способностей.

Современная система дошкольного образования пытается раскрыть природные задатки ребенка, но в типичных дошкольных учреждениях отсутствует специализация в

том или ином направлении искусства. Поэтому родители часто обращаются к учреждениям дополнительного образования с творческим уклоном. Эти учреждения занимают отдельное место во всей образовательной системе РФ. И все больше изучается влияние дополнительного образования на креативность детей дошкольного возраста.

В то же время результат – раскрытие творческих способностей ребенка - зависит и от других факторов: способностей ребенка, его мотивации к обучению конкретному виду творческой деятельности, влияния семьи, окружения и даже от конкретного преподавателя, ведущего те или иные занятия. Более того, некоторые виды творческой деятельности на первых этапах способствуют творческой реализации, а другие, напротив – снижению, т.к. сначала требуются усвоение сложных навыков, а уже после можно наблюдать творческое развитие. Это характерно для таких видов деятельности, как игра на музыкальных инструментах и балет.

А поэтому нельзя заранее предположить, как занятия в учреждении дополнительного образования отзовется на творческих способностях ребенка. Более того, часто творческие родители много занимаются с ребенком, что сказывается на творческих способностях. В то же время, воспитатель детского сада должен учитывать какое влияние на творческие способности несет в себе учреждение дополнительного образования для проектирования образовательного индивидуального маршрута.

Именно поэтому целью нашего исследования стало сравнение уровней креативности детей, посещающих и не посещающих учреждения дополнительного образования.

Гипотеза исследования состоит в том, что уровень креативности детей дошкольного возраста не зависит от посещения ими учреждений дополнительного образования. Объект исследования: креативность ребенка дошкольного возраста. Предмет исследования: влияние посещения учреждений дополнительного образования детьми дошкольного возраста на их креативность.

Задачи исследования: 1) осуществить теоретический обзор и проанализировать литературу по проблеме исследования; 2) провести анкетирование родителей с целью выявления детей, посещающих учреждения дополнительного образования; 3) оценить состояние детей в момент обследования с помощью теста Люшера; 4) выявить уровень креативности у детей, посещающих и не посещающих учреждения дополнительного образования, используя разные методики оценки креативности; 5) сравнить уровни креативности у детей, посещающих и не посещающих учреждения дополнительного образования; 6) создать программу формирующего эксперимента и апробировать её.

Для решения задач применялись следующие методики: диагностика креативности с помощью теста Е. Торренса, тест «Творческое мышление», креативный тест Ф. Вильямса, направленный на оценку дивергентного мышления, цветовой тест М. Люшера.

**Материалы и методы.** Исследование проводилось в детском саду № 84 города Санкт-Петербурга. В нем принимали участие 16 детей в возрасте от 5 до 7 лет (ср. возраст 6,4): 8 детей, посещающих УДОД и 8 детей, не посещающих УДОД, а также принимали участие родители.

Согласно анкетированию родителей, 8 детей не посещают УДОД, а остальные 8 – посещают: 7 из них – занимаются балетными танцами, 1 ребенок занимается русско-народными танцами и еще один ребенок в этой же школе занимается и вокалом.

Анализ цветового теста Люшера показал, что все дети готовы участвовать в обследовании. Однако среди детей, посещающих УДОД, больше тех, кто имеет неблагоприятное эмоциональное состояние на момент обследования, по сравнению с детьми, не посещающими УДОД. Можно предположить, что дети, посещающие студию балетных танцев, больше устают и, возможно, больше тревожатся по поводу результатов, стремясь выполнить все правильно.

Согласно образной части методики Торренса, дети, не посещающие УДОД, имели более высокие результаты по сравнению с детьми, посещающие УДОД. В тоже время

нужно подчеркнуть, что результаты дети обеих групп соответствуют норме.

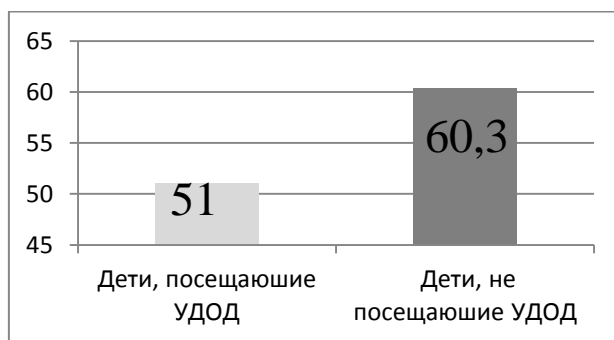


Рис. 1. Сравнительный анализ образной креативности (согласно тесту Торренса) детей, посещающих и не посещающих УДОД (баллы)

Согласно вербальной части методики Торренса, наиболее высокий уровень вербальной креативности характерен для детей, не посещающих УДОД, и он составляет у них 61,2 балла, что соответствует уровню вербальной креативности более высокому, чем норма. У детей, посещающих УДОД, уровень вербальной креативности соответствует норме - 53,5 балла.

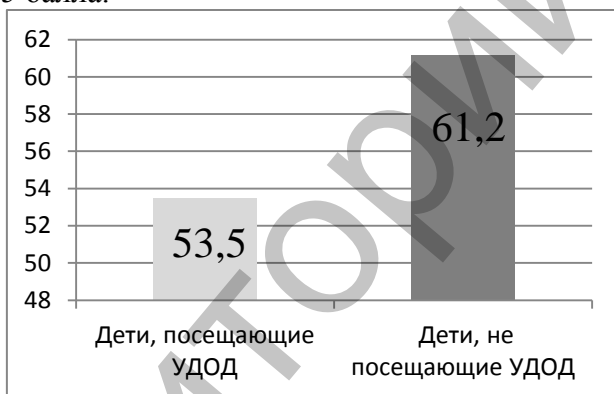


Рис. 2. Сравнительный анализ результатов вербальной креативности (согласно тесту Торренса) детей, посещающих и не посещающих УДОД (баллы)

Результаты теста Гилфорда не противоречили результатам теста Торренса. Выяснилось, что уровень образной креативности у детей, не посещающих УДОД, выше, чем у детей, посещающих УДОД.

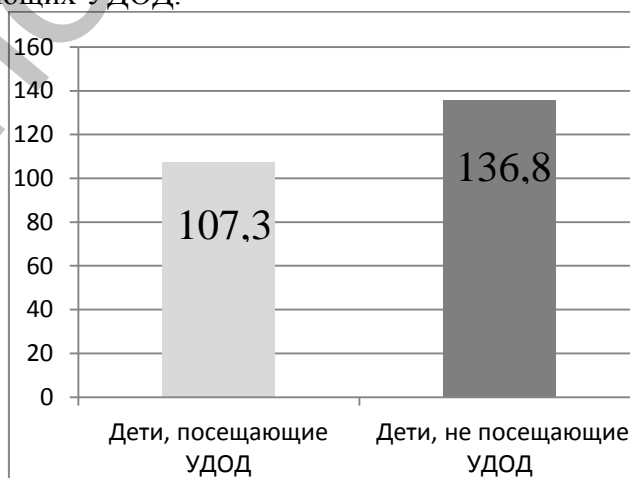


Рис. 3. Сравнительный анализ результатов образной креативности (согласно тесту Гилфорда) детей, посещающих и не посещающих УДОД (баллы)

Проанализировав вербальную часть теста Гилфорда, мы обнаружили, что уровень вербальной креативности у детей, не посещающих УДОД, выше, чем у детей, посещающих УДОД.

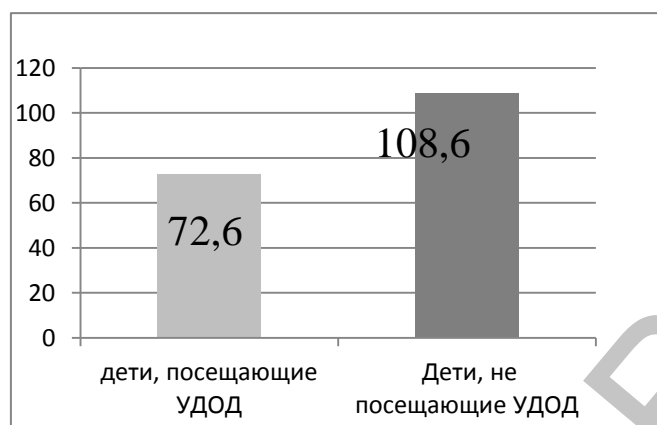


Рис. 4. Сравнительный анализ результатов вербальной креативности (согласно тесту Гилфорда) детей, посещающих и не посещающих УДОД (баллы)

Далее были проанализированы результаты теста, направленного на оценку дивергентного мышления Вильямса. Выяснилось, что уровень дивергентного мышления у детей двух групп одинаков.



Рис. 5. Сравнительный анализ результатов уровня дивергентного мышления (согласно тесту Вильямса) детей, посещающих и не посещающих УДОД (баллы)

Полученные результаты свидетельствуют о том, что дети, не посещающие УДОД, имеют более высокий уровень креативности, чем дети, посещающие УДОД. Можно предположить, что начальные этапы занятий в кружках и секциях, связаны с формированием у детей определенных навыков, которые ведут к стереотипному видению объектов. Можно предположить, что углубление занятий приведет к более широкому раскрытию возможностей ребенка и проявлению его творческих возможностей.

**Выводы.** 1. В группе детского сада одинаковое число детей посещало и не посещало УДОД. 2. Согласно тесту М. Люшера оказалось, что среди детей, не посещающих УДОД, больше тех, у кого преобладает положительное настроение, чем среди детей, посещающих УДОД. 3. Дети, не посещающие УДОД, имели более высокие уровни креативности, согласно тестам Торренса и Гилфорда, по сравнению с детьми, посещающими УДОД. 4. Согласно тесту Вильямса, различий в уровне дивергентного мышления детей двух групп практически нет.

На основе анализа психолого-педагогической литературы по данной проблеме, обнаружилось, что на уровень креативности ребёнка влияет много факторов: способности ребёнка, его мотивация к обучению конкретному виду творческой деятельности, влияния семьи, окружения и даже особенности конкретного преподавателя в УДОД. А это и позволило сформулировать гипотезу о том, что уровень креативности детей дошкольного возраста не зависит от посещения ими учреждений дополнительного образования. Проведенное исследование подтвердило выдвинутую гипотезу. Было обнаружено, что уровень креативности в нашей выборке выше у детей, которые не посещают УДОД, по сравнению с детьми, посещающими их.

## РЕЗУЛЬТАТЫ ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНОЙ ПРОВЕРКИ СВЯЗНОЙ РЕЧИ ДОШКОЛЬНИКОВ

Суворова А. Г., студентка 5 курса

(г. Витебск, Витебский государственный университет имени П.М. Машерова)

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

**Введение.** Речь является способом формирования и формулирования мысли, средством общения и воздействия на окружающих. Среди умений и навыков, которые необходимо сформировать у дошкольников, особого внимания заслуживают умения и навыки связной речи, поскольку от степени их сформированности зависит дальнейшее развитие ребенка и приобретение им учебных знаний в системе школьного обучения.

Понятие «связная речь» относится как к диалогической (разговорной), так и монологической (рассказывание) формам речи. Монологическая речь более сложна, чем диалогическая, так как она отличается большей развернутостью, необходимостью ввести слушателей в обстоятельства событий и тем самым достичь понимания ими высказывания. Монолог требует лучшего развития памяти, более напряженного внимания к содержанию и форме речи. В то же время монологическая речь опирается на мышление, логически более последовательное, чем в процессе диалога. Монологическая речь сложнее и в лингвистическом отношении. Для того чтобы она была понятна слушателям, в ней должны использоваться полные распространенные предложения, более точный словарь.

**Основная часть. Цель нашего исследования** - определить способность ребенка составлять адекватное законченное высказывание на уровне фразы.

Для достижения цели нашего исследования был проведен эксперимент. Эксперимент включал в себя задание на составление фразовых высказываний по «сюжетному анклаву» методом интервьюирования. Было выбрано и использовано 7 картин с набором объектов, событий, персонажей, отражающих различные стороны жизни людей и животных, их взаимодействие с окружающей средой, объединяющих от 15 до 40 сюжетов. Эти сюжеты были связаны с макротемами: «вокзал», «город», «праздник», «развлечение», «досуг».

База исследования: ГУО г. Витебска № 26, № 65, № 96.

Исследование проводилось с дошкольниками всех возрастных категорий (от первой младшей группы до старшей группы, с детьми от 2, 6 до 6 лет). В исследовании приняло участие 42 воспитанника детских садов. Перед проведением эксперимента детям давалась словесная инструкция: «Посмотри внимательно, рассмотри картинку, найди то, что тебе понравится, и перечисли». После этого испытуемому предлагалось рассказать о каждом выделенном событии. Фразы ребенка записывались дословно. В ходе эксперимента получено 300 ответов. После окончания исследования были изучены и проанализированы результаты эксперимента, которые занесены в отдельные про-

токолы для каждого испытуемого. Обработка результатов проводилась по следующим критериям.

1. Правильность названного события.
2. Эмоциональная оценка.
3. Анализ структуры предложений и их составляющих:
  - 1) субъект и его функция (грамматическая основа);
  - 2) атрибуция (определение);
  - 3) объект (дополнение);
  - 4) обстоятельства (с указанием вида обстоятельства по значению)
  - 5\*) наличие осложняющих элементов.

Анализ речи дошкольников в условиях эксперимента позволил увидеть значительные индивидуальные различия, перекрывающие возрастные особенности вербальной функции у детей. Так, дети одной возрастной группы различаются по соотношению используемых ими вербальных средств общения. Некоторые дети в возрасте 2- 3 лет при составлении высказывания прибегают только к невербальным средствам либо часть предложения заменяется определенными движениями. Например, при составлении высказывания «сова делает вот так», ребенок начинает активно махать руками, изображая сову. А некоторые используют только вербальные средства. Длина и сложность предложения также значительно варьируются у детей одной и той же возрастной группы. Так, при проведении эксперимента во второй младшей группе, Юлия Кириллова (4 года) говорит: *«коза лепит снеговика»*, а Варвара Фирсова (4 года) сообщает: *«Козочка лепит снеговика и кидает на мышку. Это просто снежок. Его слепляют как мячик и кидают»*.

Заметно колебание в пределах одной возрастной группы и при оценке количества выбранных событий. Например, в старшей группе один ребенок выделяет три события, что наблюдается и в младшей и средней группе, а другой – 19 событий. Поэтому можно сделать вывод, что уровень сформированности связной речи не обязательно зависит от возрастной группы дошкольника.

Однако существуют определенные особенности, которые встречаются у большинства детей младшего дошкольного возраста. Например, изучив высказывания детей младшей группы, мы установили, что большинство из них использует в своей речи звукоподражательные слова (*«игго-го»*, *«кар»*, *«фыр-фыр»*, *«фу-фу-фу»*). Также для них характерно выделение отдельных элементов объекта или события, а не отражение их сущности (*«хвостик красивый»*, *«напоротник нравится почему-то, там черненькое немножко»*, *«мне нравятся олени, потому что с пятнышками, а второй - без пятнышек»*). В большинстве случаев присутствует некоторое отклонение от сюжета изображения- ребенок называет не то, что изображено, а то, что он знает о данном объекте или событии. Что касается средней возрастной группы, то здесь не удастся выделить какие-либо закономерности, которые позволяют говорить о каком-либо повышении уровня речевого развития детей по сравнению с младшей возрастной группой. У воспитанников средней группы может наблюдаться неадекватное описание выделенного события (например: 1) событие: *«червяк позирует скульптору»*. Ответ ребенка: *«Он пишет, что все люди будут приходить смотреть»*; 2) событие: *«лиса показывает сумку другому лису»*. Ответ ребенка: *«бобрики орешки собирают»*). У некоторых детей могут отсутствовать один из главных членов предложения (*«лиса с тарелочкой»* - отсутствует сказуемое, *«собирает картошку»* - нет подлежащего). Однако встречаются и достаточно полные, развернутые высказывания (*«Лиса злой, потому что не хочет, чтобы дети баловались»*, *«Сегодня у зверей праздник. Они ждут Деда Мороза. Он привезет им подарки»*). Такие же расхождения наблюдаются и при анализе высказываний детей старшей возрастной группы.

Если анализировать детские высказывания в совокупности, то можно выделить некоторые особенности грамматической стороны речи дошкольников. В качестве распространителей предложений часто выступают объекты (дополнения). Они встречаются в высказываниях почти у всех детей. Атрибуты (определения) в детской речи присутствуют, однако намного реже, чем дополнения. Это названия, передающие **эмоциональное состояние** («веселый», «смешной», «хороший», «злой»); слова, характеризующие **внешние признаки** («красивый», «ровный», «широкий», «маленький»); **цвет** («черный», «голубой», «зеленая»); названия, характеризующие **свойства** объектов («воздушный», «ледяной», «колючий»).

Из распространителей обстоятельственного значения встречаются названия: **места** («в лесу», «в снег», «с горы», «на сцену», «наверху» и др.), **способа действия** («вот так», «вкусно», «просто», «наперегонки», «быстро»). Другие виды обстоятельственных значений не встречаются.

В речи некоторых детей в предложениях присутствуют осложняющие структурные элементы. В качестве осложняющих элементов выступают однородные члены предложения, вводные слова. Некоторые дети используют в речи сложносочиненные и сложноподчиненные конструкции. Их наличие также не определяется принадлежностью ребенка к определенной возрастной категории.

Преобладание той или иной грамматической отобразено на Рисунке 1.

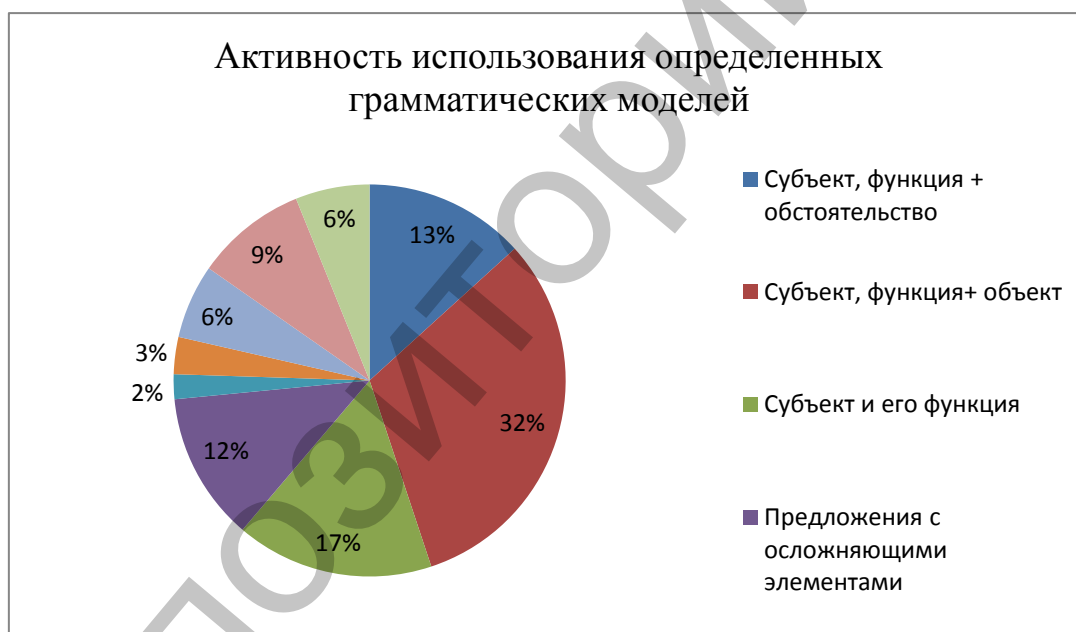


Рисунок 1.

**Выводы.** Итак, сложность и распространенность речевых высказываний дошкольников не зависит от возрастной группы дошкольника, а носит индивидуальный характер. В ходе эксперимента мы установили, что почти все дошкольники при порождении речевых высказываний выделяют субъект и его функцию. В качестве распространителей предложений чаще всего выступают объекты (дополнения), реже – атрибуты (определения) и распространители обстоятельственного значения.

#### Список цитированных источников

1. Белянин, В.П. Психоллингвистика: Учебник / В. П. Белянин; Московский психолого-соц. ин-т; РАО. - М.: Флинта; МПСИ, 2003. – 232 с.
2. Фрумкина, Р. М. Психоллингвистика: Учебник для студ. вузов, обуч. по напр. и спец. "Психология" / Р. М. Фрумкина. - М.: Академия, 2001; 2003. - 320 с. - (Высшее образование). - Библиогр.: С. 307-308. - Именной указ.: С. 309-310.



## СВЯЗЬ ЭМОЦИОНАЛЬНОГО ИНТЕЛЛЕКТА ДЕТЕЙ 5–6 ЛЕТ С ЭМОЦИОНАЛЬНЫМ ИНТЕЛЛЕКТОМ РОДИТЕЛЕЙ

**Хвоенкова В.П., студентка 5 курса**

(г. Санкт-Петербург, Российский государственный педагогический университет  
имени А.И. Герцена, Институт детства)

Научный руководитель – Николаева Е.И., доктор биол. наук, профессор

Актуальность изучения эмоционального интеллекта у детей дошкольного возраста объясняется тем, что именно в это время происходит становление психических функций, личностных образований и качественных изменений в развитии психологических процессов: сотрудничество, ориентация на мир людей, межличностное общение и нравственное представление [1].

Эмоциональный интеллект – способность человека понимать собственное эмоциональное переживание и управлять им, а также умение понимать эмоции других людей и быть адекватным в эмоциональной ситуации. Эмоциональный интеллект включает в себя саморегуляцию, контроль импульсивности, уверенность, самомотивацию, оптимизм, коммуникативные навыки, умение эффективно выстраивать взаимоотношения с другими людьми [2].

Д. Гоулман [3] пишет о том, что взгляд на человеческий интеллект только лишь как на коэффициент интеллекта невероятно узок. Совсем недавно считалось, что от его величины зависит успешность человека в любом виде деятельности. В реальной жизни традиционный коэффициент интеллекта показывает возможности человека оперировать информацией, логическими правилами, схемами, но для успеха в жизни этого явно недостаточно. Нужно как минимум еще понимать чувства и эмоции как свои, так и других людей, управлять ими [4]. Именно поэтому многие исследователи обратились к изучению эмоционального интеллекта.

Эмоции играют гораздо большую роль в мышлении, принятии решения и личном успехе, поэтому многие авторы предлагают направить усилия на развитие эмоционального интеллекта детей, поскольку это обеспечит лучшее качество жизни развивающейся личности [5].

Проблема эмоций в структуре личности впервые в нашей стране поднималась В.Н. Мясищевым в его теории отношений. Он включил в структуру личности наряду с психическими процессами, свойствами и состояниями, отношения человека. Он считал, что отношения личности - ее потребности, интересы, склонности - являются не продуктом каких-то абстрактных исторических условий, а результатом того, как человеку удастся взаимодействовать с конкретной окружающей средой и насколько эта среда дает простор для проявления и развития его индивидуальности [6].

Наиболее существенное воздействие на развитие эмоциональной сферы, в частности на формирование эмоционального интеллекта, оказывает семейное окружение дошкольника. Проводя основную часть своего времени в родительской среде, ребенок черпает из нее определённые знания и усваивает приёмы по овладению собственными эмоциями [7]. Можно предположить, что в значительной мере эмоциональный интеллект ребенка будет связан с эмоциональным интеллектом его родителей. Однако необходимой литературы, надёжно доказывающей это утверждение, мы не обнаружили.

Именно поэтому *целью исследования было* провести сравнительный анализ эмоционального интеллекта детей старшего дошкольного возраста с эмоциональным интеллектом родителей.

**Объект исследования:** эмоциональный интеллект.

**Предмет исследования:** эмоциональный интеллект детей старшего дошкольного возраста и их родителей.

**Гипотеза исследования:** эмоциональный интеллект родителей влияет на эмоциональный интеллект детей дошкольного возраста.

Для достижения поставленной цели были поставлены следующие **задачи исследования:**

- Проанализировать научную литературу по теме работы;
- описать эмоциональный интеллект детей дошкольного возраста и их родителей;
- провести сравнительный анализ эмоционального интеллекта детей и их родителей;
- создать программу формирующего эксперимента и апробировать ее.

Для изучения взаимосвязи эмоционального интеллекта детей 5-6 лет с эмоциональным интеллектом родителей нами были использованы следующие **методики:**

• Проективные методики «Дорисовывание: мир вещей – мир людей – мир эмоций» и «Три желания», методика «Что – почему – как», опросник для родителей и воспитателей разработанные М.А. Нгуеном.

• Опросник эмоционального интеллекта ЭмИн, разработанный Д.В. Люсин.

#### **Результаты констатирующего эксперимента.**

По результатам методики «Дорисовывание» выявлено 40% детей со средним уровнем эмоционального интеллекта, 33% - с низким и 27% - с высоким уровнем эмоционального интеллекта.

По результатам методики «Три желания» было обнаружено, что 67% детей изображают в основном собственные желания (низкий уровень) и лишь 33% изображали желания, связанные с заботой о других людях (высокий уровень).

По результатам методики «Что-почему-как?» выявлено 40% детей со средним уровнем эмоционального интеллекта, 33% - с низким и 27% - с высоким уровнем эмоционального интеллекта.

По результатам анкетирования воспитателей выяснилось, что 53% детей были оценены воспитателями как дети с низким уровнем эмоционального интеллекта, более высокие показатели выявлены у 40% детей, лишь 1 ребенок была оценена воспитателем как ребенок с высоким уровнем эмоционального интеллекта.

Практически тождественные результаты получены и при анкетировании родителей. По оценке родителей лишь 20% детей обладают высоким уровнем эмоционального интеллекта, по 40% детей обладают средним и низким уровнем.

В анализе различных параметров эмоционального интеллекта детей можно увидеть, что родители более высоко оценивают эмоциональный интеллект своих детей, чем воспитатели.

Сопоставление данных, полученных после обработки результатов всех методик, проводилось с помощью корреляционного анализа. Мы разделили детей на две группы: тех, у кого эмоциональный интеллект был ниже среднего (7 человек), и тех, у кого уровень эмоционального интеллекта был выше среднего значения (8 человек).

Таблица 1

Средние значения показателей эмоционального интеллекта у детей 2 групп

группы	Дорисовывание	Три желания	Что– почему– как	Анкеты		Общее число баллов
				Воспитатели	Родители	
первая группа	1,1±1,5	2,7±0,8	2,1±1,4	2,1±0,4	2,9±0,7	11,0±2,9
вторая группа	2,5±1,4	4,5±1,3	4,3±1,3	4,6±1,1	5,6±1,4	21,5±2,2

Анализ средних значений показателей эмоционального интеллекта у детей двух групп показал (Табл. 1), что дети практически поровну разделились на две группы: тех, у кого более высокий эмоциональный интеллект, и тех, у кого он менее высокий.

Таблица 2.

Сравнительный анализ эмоционального интеллекта родителей детей двух групп

Группы	МП	МУ	ВП	ВУ	ВЭ	МЭИ	ВЭИ	ПЭ	УЭ	ОЭИ
1	18,4±3,1	17,9±0,8	14,1±2,8	11,7±2,1	10,3±2,5	35,4±2,7	36,1±5,4	32,6±4,9	39±4,2	71,6±6,6
2	19,0±3,5	13,9±5,4	17,6±2,2	10,0±1,4	11,0±4,1	32,9±7,1	38,6±3,8	36,6±4,5	34,9±5,9	71,4±6,1

Мы попытались посмотреть уровень эмоционального интеллекта родителей детей первой и второй групп (Табл. 2). Эмоциональный интеллект родителей детей с разным уровнем эмоционального интеллекта не отличается.

Результаты исследования позволили констатировать:

1. Дети распределяются по трем уровням эмоционального интеллекта: низкий, средний и высокий.

2. Родителей детей не имеют высокого и очень высокого уровня и распределяются по группам: средний, низкий и очень низкий.

3. Нет связи между эмоциональным интеллектом детей дошкольного возраста и эмоциональным интеллектом их родителей.

Можно предположить, что эмоциональный интеллект только детей дошкольного возраста не связан с эмоциональным интеллектом их матерей. Но возможно, что связи между уровнями интеллекта нет по причине низкого эмоционального интеллекта родителей.

Список цитированных источников:

1. Белкина, В.Н. Психология раннего и дошкольного детства / В.Н. Белкина. - М.: Академический Проект; Гаудеамус, 2005. - 356 с.
2. Андреева, И.Н. Эмоциональный интеллект: исследование феномена / И.Н. Андреева // Вопросы психологии. - 2006. - №3. - С.78-86.
3. Гоулман, Д. Эмоциональный интеллект / Д. Гоулман. - М.: АСТ, 2009.
4. Березовская, Т.П. Психологические особенности эмоционального интеллекта старшеклассников / Т.П. Березовская // Когнитивная психология: Сб. ст. / Под ред. А. П. Лобанова, Н. П. Радчиковой. - Мн.: БГПУ, 2006. - С. 16-20.
5. Стернберг, Р.Дж. Практический интеллект / Р.Дж. Стернберг. - СПб.: Питер, 2002. - 272 с.
6. Иовлев, Б.В. Психология отношений. Концепция В.Н. Мясищева и медицинская психология / Б.В. Иовлев, Э.Б. Карпова. - СПб, 1999.
7. Кравцова, Е.Е. Психологические новообразования дошкольного возраста / Е.Е. Кравцова // Вопросы психологии. - 1996. - № 6. - С.64-76.

## РАЗВИТИЕ ЭМОЦИОНАЛЬНОЙ СФЕРЫ У БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ МАТЕМАТИКИ

**Хрусталева Р.Ю., канд. пед. наук, доцент кафедры педагогики**

(г. Москва, Московский педагогический государственный университет)

В этой статье рассмотрим роль эмоций в преподавании педагогики.

Обратим внимание студентов на то, что эмоции – равноправная составляющая процесса познания, такая же, как и логическое мышление. На эмоциях зиждутся потребности, которые играют исключительно важную роль в обучении и воспитании [1]. В статье представим результаты анкетного опроса студентов об использовании учителями школ, в которых они учились, своих эмоций.

*Эмоции* (франц. emotion – волнение, от лат. emoveo – потрясаю, волну), реакции человека и животных на воздействие внутренних и внешних раздражителей, имеющие ярко выраженную субъективную окраску и охватывающие все виды чувствительности и переживаний. Связаны с удовлетворением (положительные эмоции) или неудовлетворением (отрицательные эмоции) различных потребностей организма. Дифференцированные и устойчивые эмоции, возникающие на основе высших социальных потребностей человека, обычно называют *чувствами* (интеллектуальными, эстетическими, нравственными)[2].

И.П.Подласый в своем новом учебнике по педагогике впервые ввел понятие «*Принцип эмоциональности*» наряду с другими принципами *эдукации*. Он отмечает, что слитое воедино обучение и воспитание можно назвать *эдукацией* (от лат. educatio) - обучение, воспитание). А процесс воспитания-обучения назвать *эдукационным*.

Также он объединил такие понятия, как образование, развитие, формирование, и ввел в учебнике новое понятие – *робурсация* (от лат. Roburs – силы). Робурсация – уровни продуктивности *эдукации*. Человек образован, развит, сформирован. Человек, набравший сил. В воспитании наша сила. Educacia – roburnostrumest.

Ученый отмечает, что пройдет некоторое время, пока новые понятия заменят устаревшие, а педагоги оценят их благодатное и защитное влияние [1].

На современном этапе вузовской подготовки студентов, будущих учителей математики уделяется внимание развитию их эмоциональной сферы на занятиях по педагогике, психологии, риторике и других. Однако, надо отметить, что преподаватели недостаточно, во-первых, используют свои потенциальные возможности эмоциональной сферы на занятиях в процессе общения со студентами. Во-вторых, порой целенаправленно не формируют у студентов эмоциональную сферу.

В ряде высших учебных заведений ученые проводят опытную работу по решению этой проблемы. Как отмечает З.И.Икунина в своей статье, предварительный анализ литературных источников позволяет также сделать вывод, что проблема связи эмоциональности личности и общения в педагогическом процессе раскрыта недостаточно. Под ее руководством в Славянском государственном педагогическом университете на педагогическом факультете в этом направлении ведется систематическая работа [3].

На втором курсе МПГУ (г. Москва) студенты изучают педагогику. Одной из задач при изучении педагогики является подготовка студентов к предстоящей практике в школе, где студенты будут иметь дело с детьми. Они ближе к детям по возрасту, дети эмоционально на них реагируют, поэтому многие проблемы на практике будут студентами решаться гораздо проще, если они будут стараться использовать свои положительные эмоции и на уроках и при решении различных педагогических ситуаций.

На занятиях по педагогике в течение всего второго курса были использованы различные методы и формы работы, чтобы студенты по ходу их выполнения перед группой учились проявлять свои эмоции, учились вызывать положительные эмоции со стороны аудитории. Например, перед выступлением с каким-то заданием студенты учились разными способами мобилизовать аудиторию. С монолога переходили к диалогу, чтобы эмоционально обсудить сказанное. Учились быть пропагандистами, если рассказывали о какой-то книге или журнале по педагогике. Если педагог перед лекцией читал стихи, то это так хорошо действовало на студентов, что они стали просить выделить им время на семинарах, чтобы прочесть стихи, басни, баллады, стихи собственного сочинения. Одним из заданий по педагогике было подготовить и разыграть мини спектакль, а в конце четко сказать, чему же учит детей этот спектакль. Остальные студенты смотрели спектакли, как в театре, и реагировали по ходу как дети. Такого рода спектакли потом студенты смогут разыграть с детьми на практике. Студенты готовили и проводили деловые игры. Иногда включались в ход действий так эмоционально, как будто

это происходило на самом деле, сильно переживали. Когда в конце происходило обсуждение деловой игры, то это шло на высоком эмоциональном уровне. Так, например, студентам очень понравились такие деловые игры, как «Педагогический совет», «Родительское собрание», «Оцени себя как профессионал профессионала» [4]. Студенты подготовили и провели «День моды»[4] и другие мероприятия, которые частично продемонстрировали на семинарских занятиях по педагогике. При написании проектов по педагогике они разрабатывали и практическую часть в виде фрагмента познавательного нестандартного урока или воспитательного мероприятия и частично проводили на занятиях по педагогике.

Развивая эмоциональную сферу у студентов, мы в процессе опытной работы провели анкетирование студентов, просили их вспомнить свое обучение в школе и сказать, как их учителя использовали свои эмоциональные возможности. Анкета была составлена на основе правил реализации учителями принципа эмоциональности, сформулированных И.П.Подласым в новом учебнике «Педагогика»[1]. Всего в анкетировании приняли участие 95 студентов второго курса.

Результаты анкетирования таковы (положительные ответы в процентах):

1. Возникал ли у Вас познавательный интерес при эмоциональном проведении уроков учителем? (88,2 %)
2. Одобряли ли Вас на уроках? (94,7%)
3. Обращали ли внимание учителя на Ваши положительные поступки? (75,8%)
4. Говорили ли учителя Вам, что они ждут от Вас в будущем? (54,7%)
5. Устанавливали ли учителя с Вами эмоциональную близость, умело используя физический контакт? (46,3%)
6. Были ли Вы уверены в школе в своих ожиданиях? (56,8%)
7. Много ли учителя использовали иллюстраций на уроках? (83,2%)
8. Излагали ли учителя какие-то научные факты в форме историй? (37,9%)
9. Использовали ли учителя элементы драматического искусства на уроках? (32,6%)
10. При изучении нового материала показывали ли Вам потребности в нем? (70,5%)
11. Оцените связь Вашей эмоциональности и общения с окружающими людьми. (96,8%)
12. Оцените свою коммуникабельность / умеете ли устанавливать деловые, доброжелательные отношения с людьми / (94,7%)
13. Занимались ли в школе классные руководители изучением детских отношений / ребенок-ребенок, ребенок-взрослый/(51,65%)
14. Были ли в школе уроки, наполненные радостью общения? (89,5%).

Рассмотрим более подробно, как студенты отвечали на некоторые вопросы. Где процент положительных ответов был достаточно низкий, на что акцентировать внимание студентов при формировании их эмоциональной сферы. Приведем некоторые высказывания студентов по первому вопросу: Возникал ли у Вас познавательный интерес при эмоциональном проведении уроков учителем?

- на уроках экономики и географии меня часто увлекала сама идея путешествий и то, что в будущем смогу стать банкиром и возглавлять крупную корпорацию. Все это было достигнуто на эмоциональном уровне и благодаря учителю.

- мне было важно, чтоб учитель показывал, что он и сам с большим интересом изучает свой предмет и с удовольствием делится знаниями.

- когда тему урока раскрывали эмоционально, то становилось интересно и хотелось изучать предмет дальше.

- при эмоциональном поведении учителя информация воспринимается легче, чем при монотонном объяснении.

- познавательный интерес рос, когда учитель проводил урок в игровой форме, с викторинами, конкурсами. Материал усваивался легче, ученики проявляли активность и урок проходил незаметно.

- мой уровень мотивации низкий, поэтому мне была необходима эмоциональная поддержка учителя. Интерес к предмету появлялся благодаря эмоциональному объяснению материала.

- возникал интерес, когда учитель математики восхищенно предлагал какое-то необычное решение задачи, хотелось лучше разобраться в этом решении.

- мне было бы интересно самой провести урок на эмоциональном уровне.

- когда проводились интересные лабораторные работы.

- хочется отметить уроки физики, когда учительница каждую тему объясняла, приводя примеры, показывала интересные презентации, которые я получаю до сих пор.

- учительница математики очень эмоционально рассказывала материал, обыгрывая его как актер.

- на уроках физики учитель не объяснял сразу, а сначала задавал вопросы и просил рассуждать учеников.

- я замечала, что когда учитель приходит в хорошем настроении и эмоционально преподносит материал урока, то время проходит незаметно и учебный предмет кажется интереснее и доступнее.

- учительница по математике всегда использовала шутки, игры, тем самым вызывала интерес у ребят.

- на уроках литературы учительница всегда очень умело использовала наши эмоции, чтобы мы прониклись переживанием героев.

- учительница истории очень эмоционально рассказывала любую тему урока, каждое событие из истории мы как будто переживали сами.

Отвечая на этот вопрос, студенты почти единодушно отметили, что познавательный интерес при изучении различных предметов возрастает, если учитель эмоционально проводит уроки. На вопрос «Излагали ли учителя какие-то научные факты в форме историй?» только 37,9% студентов дали положительные ответы. Также на вопрос «Использовали ли учителя элементы драматического искусства на уроках?» только 32,6% студентов ответили положительно. С точки зрения студентов классные руководители недостаточно изучают детские отношения в школе. На последний вопрос «Были ли в школе уроки, наполненные радостью общения» студенты в большинстве своем отметили, что в их школах было много учителей, которые создавали на уроках именно радость общения.

Таким образом, одним из перспективных направлений усовершенствования учебного процесса в школе и вузе может идти за счет использования потенциальных возможностей эмоциональной сферы преподавателя в процессе общения с учащимися и студентами.

#### Список цитированных источников

1. Подласый, И.П. Педагогика в 2 т. – Т.1 Теоретическая педагогика: учебник для бакалавров / И.П.Подласый.- М.: Издательство Юрайт,2013. – 777 с. – Серия:Бакалавр. Углубленный курс.
2. Советский энциклопедический словарь. - М.: Издательство «Советская энциклопедия». – С. 1562.
3. Икунина, З.И. Новые подходы к проблеме эмоциональности в процессе общения студентов педагогических вузов с детьми и коллегами / З.И. Икунина // Труды Всероссийской научно-практической конференции «Образование для XXI века: доступность, эффективность, качество. - М., 2002. – С. 233-236.
4. Педагогическая практика (методические материалы для студентов старших курсов).- Москва: МПГУ, 1994.

## ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ОБЕСПЕЧЕНИЯ ЭФФЕКТИВНОСТИ СТИМУЛИРУЮЩИХ И ПОДДЕРЖИВАЮЩИХ ЗАНЯТИЙ С ОБУЧАЮЩИМИСЯ

**Шингарева С.М., аспирант 4 года обучения**

(г. Минск, Академия последиplomного образования)

Научный руководитель – Петраков В.Н., канд. пед. наук, доцент

**Введение.** Эволюция современного общества выдвигает как необходимое условие создание гибкой, адаптивной системы образования, способной сформировать креативное мышление молодого поколения. Современный образовательный процесс, как сложноорганизованная структура, должен быть направлен не только на получение конкретных знаний, умений и навыков, но и на создание возможности для самореализации, самоопределения, самосовершенствования личности обучающегося. Образование должно обеспечить условия для развития познавательных способностей обучающихся, формирования навыков самостоятельной работы, развития креативности, способности решать нестандартные задачи (в том числе – жизненные). Образовательный процесс реализуется через организационные формы обучения, которые «рождаются, развиваются, заменяются одна другой в зависимости от уровня развития общества, производства, науки и образовательной теории и практики» [1, с. 251]. В современной науке множество исследований посвящено дифференцированному, индивидуальному обучению на уроках, а такие формы занятий как стимулирующие и поддерживающие занятия остаются не затронутыми научными исследованиями.

Отсутствие системности в практике организации стимулирующих и поддерживающих занятий в школе приводит к появлению ряда проблем, которые негативно сказываются не только на формировании познавательного интереса к обучению, но и на профессиональном самоопределении обучающихся. Несформированные в школьном возрасте способности человека раскрываются слишком поздно, когда отсутствует либо возможность, либо желание их развивать и получать дополнительное образование. Нереализованность способностей приводит к неэффективному выполнению своих профессиональных обязанностей, частой смене видов деятельности, что в целом негативно сказывается на экономическом положении государства.

Проблемы, связанные с проведением стимулирующих и поддерживающих занятий:

- отсутствие системы организации и проведения данных занятий;
- отсутствие преемственности урока и стимулирующих или поддерживающих занятий;
- отсутствие планирования деятельности, как в рамках учебного процесса, так и в рамках учебного занятия;
- отсутствие прослеживаемости занятий (функции стимулирующих и поддерживающих занятий меняются местами);
- отсутствие дидактических материалов в помощь учителю при проведении занятий.

Существование проблемы позволяет заключить, что исследование, объектом которого являются стимулирующие и поддерживающие занятия в образовательном процессе в учреждениях общего среднего образования актуально.

**Основная часть.** Развитие познавательных интересов, продуктивного мышления остается довольно актуальной проблемой современной педагогической науки. Со вре-

мен Сократа учеников привлекают к активному обучению (диалектические споры). Вопросами повышения мотивации к обучению занимались А.М. Арсеньев, И.Я. Лернер, А.К. Маркова и др.

Ю.К. Бабанский считал, что «любая деятельность протекает более эффективно и дает качественные результаты, если при этом у личности имеются сильные, яркие, глубокие мотивы, вызывающие желание действовать активно, с полной отдачей сил, преодолевать неизбежные затруднения, неблагоприятные условия и другие обстоятельства, настойчиво продвигаясь к намеченной цели» [2, с. 401-402].

Л.С. Выготский считал, что логическое мышление, творческое воображение не может возникнуть само собой и требует определенных социальных условий жизни и воспитания. Условия развития могут задаваться только путем активного включения ребенка в деятельностное отношение к окружающей среде.

Л.В. Занков разработал систему развивающего обучения для детей младшего школьного возраста, где много внимания уделял достижению оптимального общего среднего развития каждого ребенка. Он считал, что учитель должен постоянно заниматься развитием детей (в том числе – и слабых), при этом ни в коем случае нельзя изолировать слабых учащихся, необходимо для каждого ученика создавать ситуацию успеха.

С.Л. Рубинштейн в качестве эффективного приема, используемого в продуктивном мышлении, выдвигает «анализ через синтез». На основе анализа свойство объекта выявляется при включении объекта в ту среду (систему связей и отношений), где свойство наиболее проявляется. Найденное свойство в свою очередь открывает новые возможности и новый круг связей и отношений. Достаточно внимания С.Л. Рубинштейн уделял формированию умения рефлексии собственной деятельности, так как только с развитием рефлексии можно научиться смотреть на проблему со стороны.

Важную роль в развитии продуктивного мышления, формировании устойчивой мотивации к обучению играет мастерство учителя. Только от учителя зависит формирование у учащихся таких навыков как самоанализ, саморефлексия, развитие критического мышления, формирование контрольно-оценочного аппарата учащегося. Сам учитель должен умело осуществлять контрольно-оценочную деятельность: «От стиля оценивания во многом зависит то, как сложатся взаимоотношения учителя с учащимися, будет ли обеспечена эмоционально благоприятная среда для их развития и как итог – эффективность образовательного процесса» [3, с. 3]. Однако следует помнить, о том, что нельзя развить творческое мышление не развив (например) иллюстративно-образного. Д.Б. Эльконин проектируя ведущую деятельность учителя по развитию способностей ученика, указывал на соотнесение возрастных особенностей с формируемыми качествами.

Великолепными качествами мышления являются самостоятельность, глубина, ширина, гибкость, быстрота и критичность. «Самостоятельность мышления проявляется в умении выдвигать новые идеи, задачи и находить нужные ответы и решения, не прибегая к мнению и частой помощи других людей» [4, с. 188]. Широта мышления проявляется в активной познавательной деятельности человека, глубина – в способности увидеть суть явлений, проблем, найти причины возникновения событий. Гибкость – свобода от заданных алгоритмов, шаблонности, способности быстро переключаться с одного вида деятельности на другой, способности предвидения. «Предвидеть – значит сквозь сумрак неизвестности и текучести обстановки разглядеть основной смысл совершающихся событий, уловить их главную тенденцию и, исходя из этого, понять, куда они идут. Предвидение – это высшая ступень превращения сложного в простое, умения



выделить существенное... Предвидение – результат глубокого проникновения в обстановку и постижения главного в ней, решающего, того, что определяет ход событий» [4, с. 189].

**Заключение.** Анализ литературы показал, что формирование творческого мышления является важной составляющей обучения, которую необходимо реализовать при помощи всех организационных форм обучения, однако следует отметить тот факт, что большинство ученых рассматривали классно-урочную форму обучения. Стимулирующие и поддерживающие занятия не описаны в научных трудах, несправедливо забыты и отношение учителей к проведению данных занятий не однозначно. Многие учителя забывают о развитии продуктивного мышления и формировании мотивации к обучению, в то время как стимулирующие и поддерживающие занятия являются великолепным средством для формирования перечисленных выше качеств мышления. Независимо от предмета, количества учащихся, количества часов, отведенных на занятия, каждое стимулирующее (поддерживающее) занятие должно быть направлено не на усвоение учеником конкретного материала, пропущенного (или не усвоенного) на уроке, а на осмысление причин, не позволяющих усвоить данный материал, а соответственно сделать свою деятельность более эффективной. При слабо сформированной самооценке «неуспешные ученики ощущают невозможность достичь большего и вовсе перестают работать...» [3, с.4]. Применение активной оценки, а соответственно наличие обратной связи (ученик – учитель), поможет сначала на стимулирующих и поддерживающих занятиях, а затем и на уроках повысить качество образовательного процесса.

Педагогическая система стимулирующих и поддерживающих занятий предусматривает организацию занятий на протяжении всего учебного года независимо от изучаемого предмета и количества обучающихся в группе (а также – независимо от их состава) с одинаковыми принципами подхода к построения занятий, их проведению, одинаковому целеполаганию и направленности на конечный результат.

Создание педагогически эффективной системы стимулирующих и поддерживающих занятий должно быть подчинено единым обучающим целям для всех типов учреждений образования. Любые обучающие цели должны быть диагностично сформулированными, т.е. «заданная таким образом цель одновременно является инструментом для измерения и оценки степени ее достижения» [3, с. 45].

Оценивая эффективность системы стимулирующих и поддерживающих занятий необходимо сказать о качественных и количественных критериях. К количественным критериям можно отнести охват учащихся данным видом занятий, количество часов, выделяемое на применение данного вида занятий в конкретном учреждении образования.

К качественным характеристикам эффективности системы следует отнести: качество результата; качество процесса и содержания; качество условий.

При соотнесении деятельности учителя и ученика по достижению общей цели – развития продуктивного мышления – можно говорить о создании педагогически эффективной системы стимулирующих и поддерживающих занятий.

В ходе изучения выявлены противоречия между практикой организации стимулирующих и поддерживающих занятий в образовательном процессе в учреждениях общего среднего образования и современными требованиями к качеству проводимых занятий. Эти противоречия проявляются в несогласованности между:

– большим количеством учебных предметов и требуемой дифференциацией образования;

- высококвалифицированным кадровым потенциалом и снижением эффективности образовательного процесса;
- количеством отведенных часов на изучение предмета и содержанием учебной программы;
- строго нормированным количеством учеников в классе и лично-ориентированным подходом к каждому обучающемуся;
- необходимостью переработки большого количества информации и неспособностью анализировать собственную деятельность (для учащихся);
- необходимостью обеспечения эффективности занятий и отсутствием научного подхода к их организации и наличия дидактических материалов.

Таким образом, решить выше обозначенные проблемы можно только при условии моделирования и внедрения педагогически эффективной системы стимулирующих и поддерживающих занятий.

#### Список цитированных источников

1. Сластёнин, В.А. Общая педагогика: в двух частях/ В.А. Сластёнин, И.Ф. Исаев, Е.Н. Шиянов.– М.: «Гуманит. изд. центр ВЛАДОС», 2002.– 288 с. – 1.ч.
2. Бабанский, Ю.К. Педагогика / Ю.К. Бабанский. – М: Просвещение, 1988.– 480 с.
3. Запрудский, Н.И. Контрольно-оценочная деятельность учителя и учащихся / Н.И. Запрудский. – Минск: «Сэр-Вит», 2012. - 160 с.
4. Дубровина, И.В. Психология/ И.В. Дубровина, Е.Е. Данилова, А.М. Прихожан; под ред. И.В. Дубровина. – М.: Изд. Центр «Академия», 1999. – 464 с.

## **ЧАСТЬ II. ИСТОРИЯ МУЗЫКИ. ТЕОРИЯ И МЕТОДИКА МУЗЫКАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ**

---

### **ОСОБЕННОСТИ БЕЛОРУСКОЙ КОМПОЗИТОРСКОЙ И ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ШКОЛЫ В ПРИОБЩЕНИИ ПОДРАСТАЮЩЕГО ПОКОЛЕНИЯ К КУЛЬТУРЕ ЦИМБАЛ**

**Англичанова Т.А., магистрант**

(г. Витебск, Витебский государственный университет имени П.М. Машерова)  
Научный руководитель – Сусед-Виличинская Ю.С., канд. пед. наук, доцент

Духовное воспитание как одна из форм развития личности, является одновременно необходимым аспектом других элементов воспитания, формирования мировоззрения личности. Специфика такого воспитания заключается в том, что его конечной целью выступает гармонически развитая личность. Оно направлено на активизацию творческих способностей человека, на повышение его общей культуры. Поэтому сегодня духовное воспитание приобретает особое значение. В общетеоретическом плане духовное воспитание – это эстетическое, нравственное становление личности человека, воспитываемое через музыку, театр, живопись, архитектуру, религию и т. д. [1].

Через многие столетия белорусский народ пронес и сохранил свой язык и культуру, свой национальный характер и обычаи, свои народные песни и музыкальные инструменты. Лучшие образцы музыкального народного творчества шлифовались, совершенствовались и передавались из поколения в поколение.

Белорусский музыкальный инструментарий богат и разнообразен. Деревянные духовые представлены жалейкой, дудкой (продольная флейта со свистковым устройством) и дудой (волынка); из ударных часто встречается бубен; известно несколько струнных: скрипка, лира (с колесиком, обод которого служит смычком), цимбалы; весьма распространены различные гармоники и баян. Но наиболее распространенным и пользующимся любовью инструментом у белорусов являются цимбалы.

Современную музыкальную культуру Беларуси сложно представить без цимбального искусства, без цимбал, которые воспринимаются, в определённой степени, как музыкальный символ Беларуси. Так как цимбалы являются музыкальным символом Беларуси, целесообразно способствовать более широкой пропаганде данного музыкального инструмента и музыкальных произведений белорусских композиторов для цимбал. Однако наибольшую популярность среди детей и подростков имеют такие музыкальные инструменты как фортепиано, гитара, ударные инструменты. Об этом свидетельствуют достаточно высокие конкурсы при поступлении в музыкальные школы на вышеуказанные специальности. Вопрос популяризации цимбал как музыкального инструмента достаточно актуален не только для детских музыкальных, но и для общеобразовательных школ. Ведь грамотное духовное воспитание подрастающего поколения зависит от различных составляющих и включает знания о белорусских музыкальных инструментах, в том числе и о цимбалах.

Таким образом, целью нашей статьи является анализ особенностей белорусской композиторской и педагогической школы в контексте приобщения подрастающего поколения к культуре восприятия цимбал.

Цимбальная литература (сольная, ансамблевая и оркестровая) включает десятки интересных оригинальных сочинений разных жанров и форм, многие из которых явля-

ются примером творческих достижений в области цимбального искусства. Однако создано недостаточное количество переложений классической и современной музыкальной литературы для цимбал.

Этим вопросом вплотную занимается кафедра струнных народных инструментов Белорусской государственной академии музыки. Одним из направлений деятельности кафедры является разработка проблем теории исполнительства и методики обучения (доценты В.С. Живалевский, Т.В. Елецкая, Н.Н. Марецкий, Л.И.Черняк, Е.М. Гридюшко, заслуженная артистка РБ Л.Л. Рыдлевская, преподаватель П. Бельский). С целью совершенствования методов обучения были изданы учебные пособия И.И. Жиновича «Школа для цимбал» (1948) и Е.П. Гладкова «Совершенствование приемов звукоизвлечения и артикуляции на белорусских цимбалах» (1976), «Школа игры на цимбалах» (1983) [2].

Музыкальное образование является важной формой воспитания, всестороннего развития эстетических взглядов и художественных способностей ребёнка. Общеобразовательная школа призвана дать общее музыкальное образование, приобщить к музыкальной культуре, способствовать воспитанию эстетического вкуса.

Однако дефицит информации о белорусских цимбалах в средствах массовой информации, нежелание школьников пополнить свои знания в этой области побуждают учителей музыки найти соответствующие формы и методы ознакомления школьников с особенностями цимбального музыкального искусства. Анализ учебной программы для учреждений общего среднего образования с русским языком обучения «Музыка I-IV классы» в рамках использования музыкальных произведений для цимбал является первым шагом к решению данной проблемы (табл. 1).

Таблица 1 – Белорусские народные музыкальные инструменты в учебной программе для учреждений общего среднего образования с русским языком обучения «Музыка I-IV классы»

Класс	Четверть	Название	Автор	Музыкальный инструмент
1 класс	I четверть	«Казачок»	Белорусский танцевальный наигрыш на скрипке	скрипка
1 класс	I четверть	«Полька	Белорусский танцевальный наигрыш на балалайке	балалайка
1 класс	I четверть	«Краковяк»	Белорусский танцевальный наигрыш на гармонике и бубне	гармоник, бубен
2 класс	I пол.	«Цимбалисты»	Муз. Ю.Семеняко, сл. Э.Огнецвет	цимбалы
2 класс	I пол.	«Мелодия»	И. Жинович	цимбалы
2 класс	I пол.	«Музыканты»	Муз. Е.Ремизовской, сл. Э.Огнецвет	скрипка
2 класс	II пол.	Симфоньета «Белорусские картины», финал	Н.Чуркин	цимбалы
3 класс	I четверть	«Сеў жучок на сучок»	Белорусская народная песня-танец	скрипка
4 класс	I пол.	«Цымбалы»	Муз. О.Воинской, сл. И.Титовца	цимбалы
4 класс	I пол.	«Юрочка»	Белорусский народный танец	цимбалы
4 класс	I пол.	«Микита»	Белорусский народный танец	цимбалы
4 класс	I пол.	«Янка-полька»	Белорусский народный танец	цимбалы
4 класс	I пол.	«Крыжачок»	Белорусский народный танец	цимбалы

4 класс	I пол.	«Мяцелица»	Белорусский народный танец	цимбалы
4 класс	I пол.	«Кадрыля»	Белорусские народные танец	цимбалы
4 класс	II пол.	«Белорусские танцы»	И.Жинович	цимбалы
4 класс	II пол.	«Колыбельная»	Н.Чуркин	цимбалы

Таким образом, можно утверждать, что количество музыкальных произведений для цимбал представлено в количестве 12 единиц для всей начальной школы. Однако музыкальная литература для цимбал насчитывает большее количество музыкальных произведений, доступных для восприятия младшим школьникам. Это – концерт для цимбал с оркестром № 1 Д. Каминского, «Концертино для цимбал с оркестром» Е. Глебова, «Сюита для цимбал и фортепьяно» С. Кортеса, концерты I, II, III для цимбал и фортепиано Д.Смольского, «Праздничная фантазия» К. Тесакова [3].

Особое внимание при знакомстве младших школьников с музыкальными произведениями для цимбал необходимо уделить региональному компоненту. Он может быть представлен творчеством витебского композитора Я.Е. Косолапова (1934-1982), который родился в Орше в семье учителя. После войны Я.Е. Косолапов получил образование в Оршанском педагогическом училище. Важную роль в его судьбе сыграли годы службы в рядах Советской Армии: именно здесь пришло к нему решение стать профессиональным музыкантом.

После демобилизации Яков Егорович поступил в Витебское музыкальное училище, где учился на отделении хорового дирижирования, совмещая учёбу с работой учителя музыки в средней школе. После окончания музыкального училища Яков Егорович поступил в консерваторию к известному композитору, профессору, народному артисту БССР А.В. Богатырёву. Будучи студентом консерватории, Яков Егорович создал на республиканском радио цикл радиопередач под названием «Залатыя Крыніцы», в которых пропагандировал лучшие произведения народного и профессионального музыкального творчества Беларуси [4, с.14-15].

Яков Егорович работал в вокальном, инструментальном и хоровом жанрах. В 1973 году Яков Егорович Косолапов написал вариации для цимбал с фортепиано «Комариная свадьба». В своём произведении Яков Егорович использовал сюжет сказки К.И.Чуковского «Муха–цокотуха», обогатив его белорусским фольклором.

Тема свадьбы звучит в названии как литературного произведения К.И. Чуковского, так и в музыкальном произведении Я.Е. Косолапова. Однако К.И. Чуковский считает главной героиней своей сказки Муху, а в своих вариациях Яков Егорович изменил акцент: главным героем является Комар.

Структура «Комариной свадьбы» представлена следующими разделами: вступление, тема Комара, I вариация (Комар), II вариация (Муха), III вариация (буря), IV вариация (болезнь Комара), V вариация (выздоровление Комара), интермедия и «комариная толчея», каденция, финал.

Рассматривая данную структуру как сюжетную линию, нельзя не провести параллель с белорусской народной песней «У нашым сяле свадзьба будзе». В песне 5 куплетов, суть которых можно представить следующими названиями: Комар, Муха, болезнь Комара, выздоровление Комара, финал. И во вступлении звучит мелодия именно этой белорусской свадебной песни[5].

Произведение «Комариная свадьба» является ярким, виртуозным и оригинальным. В нём интересно переплетается музыкальный материал и художественный замысел, удачно подобраны мелизмы и способы звукоизвлечения. Произведение обладает большой изобразительностью и выразительностью музыкальных образов. «Комариная свадьба» была записана на Белорусском радио в исполнении солиста Белорусской Государственной филармонии г. Минска А. Леончика.

Вариации для цимбал и фортепиано «Комариная свадьба» Я.Е. Косолапова пред-

ставляют собой тонкое сочетание литературного произведения (сказка К.И. Чуковского «Муха-цокотуха»), белорусского песенного фольклора (белорусская народная песня «У нашым сяле свадзьба будзе») и творческого вдохновения композитора. Данное музыкальное произведение можно использовать в начальной школе на уроках музыки, литературного чтения, а также при проведении внеклассных мероприятий.

#### Список цитированных источников

1. Духовное воспитание подростков / [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://bovanko.com/duhovnoe-vospitanie-podrostkov.html>. – Дата доступа: 22.01.2015.
2. Кафедра струнных народных инструментов / Белорусская государственная академия музыки [Электронный ресурс]. – Режим доступа: [http://oldsite.bgam.edu.by/bgam\\_ru/strun-narod.htm](http://oldsite.bgam.edu.by/bgam_ru/strun-narod.htm). – Дата доступа: 15.01.2015.
3. Мицуль, Н.Е. Жанровые разновидности музыки для цимбал / Н.Е. Мицуль, Н.Ю. Трящина // Мастацтва і асоба = Искусство и личность = Artandtheperson: матэрыялы II Міжнар. навук.-практ. канф., г. Мінск, 24 крас. 2013 г. / Бел. дзярж. пед. ун-т імя М.Танка; рэдкал. Т.С.Багданава (адк. рэд.), Т.В.Сярнова, У.А.Васілевіч і інш. – Мінск: БДПУ, 2013. – С. 48-50.
4. Сусед-Виличинская, Ю.С. Музыкально-педагогический проект «Белорусский композитор Яков Егорович Косолапов»: методические рекомендации: в 2 ч. / Ю.С. Сусед-Виличинская. – Витебск: ВГУ имени П.М.Машерова, 2013. – Ч.1: Теоретические методы музыкального воспитания учащихся в педагогической системе Я.Е.Косолапова. – 53 с.
5. Англичанова, Т.А. Вариации для цимбал и фортепиано «Комариная свадьба» Я.Е. Косолапова: анализ сюжетной линии / Т.А. Англичанова // 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, 2014. – Вып. 6. – С. 164-167.

## **КРИТЕРИИ И ДИАГНОСТИКА СФОРМИРОВАННОСТИ ОПЫТА ТВОРЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ НА УРОКАХ МУЗЫКИ**

**Баранова Ю.В., магистрант**

**Александрова С.А., старший преподаватель кафедры музыки**

**Ананченко Г.В., профессор кафедры музыки**

(г. Витебск, Витебский государственный университет имени П.М. Машерова)

Тенденции современного общественного, информационного и технического развития требуют от человека постоянной готовности к самоизменению, саморазвитию, самообразованию, креативности - умению находить нестандартные решения в различных жизненных ситуациях. В связи с этим, развитие творческого потенциала обучающейся личности и формирование опыта творческой деятельности было и остается одной из актуальных задач современной школы. Для того чтобы осуществлять эффективное педагогическое руководство процессом формирования опыта творческой деятельности на уроках музыки, необходимо определить исходный уровень развития данного вида опыта у учащихся и определить критерии оценки этого уровня.

Результаты формирования опыта творческой деятельности школьников находят конкретное выражение в тех изменениях, которые происходят в их сознании и деятельности. Разработка критериев уровня сформированности опыта творческой деятельности у учащихся начальных классов поможет с достаточной достоверностью судить об этих изменениях в их деятельности, своевременно и целенаправленно корректировать систему педагогического руководства формированием опыта творческой деятельности детей на уроках музыки.

Изучение психолого-педагогической литературы показало, что исследования, направленные на изучение критериев сформированности опыта творческой деятельности на предметах художественно-эстетического цикла, встречаются в педагогической

литературе весьма редко. Однако следует отметить огромную значимость этой проблемы, так как найти критерий оценки того или иного явления - это значит найти то объективное, независимое от человека основание, которое позволяет отличить истину, истинное знание от заблуждения [1, с. 43].

В работах российских авторов (А.Ю. Козыревой, А.П. Тряпицыной и др.) подчеркивается, что к творчеству наиболее подготовлены те дети, которые отвечают таким критериям, как *ускоренное умственное развитие* (интересы, наблюдательность, сообразительность, речь, возможности нестандартных, оригинальных решений и т. д.); *активность, инициативность, стремление к лидерству, настойчивость в работе, учебе, умение достигать цели, готовность и способность к видам деятельности, требующим исполнительности* [1, с. 45]. Р. Львов к предпосылкам творческой деятельности младших школьников относит *наблюдательность, общительность, речевую и общую активность, хорошо развитую память, сообразительность, привычки анализировать и осмысливать факты*. Он утверждает, что для творчества необходимы *воля, умение преодолевать трудности, воображение, эмоции* (способность увлекаться), *познавательные интересы, знания* и др. [2, с. 21-26].

О сформированности опыта творческой деятельности у учащихся на уроках музыки можно судить по следующим показателям: *эмоциональной реакции, выражении увлеченности и интересе, заинтересованности творческим процессом, степени развитости воображения, фантазии, интуиции, музыкально-слуховых представлений, инициативности, самостоятельности* и др.

Музыкальное восприятие по своей природе основано на эмоциональной отзывчивости, целостности и образности. Накапливаясь в процессе систематического художественно-эстетического восприятия, эмоциональный опыт учащихся реализуется в творческом процессе. Отсюда вывод - творческая деятельность будет протекать успешнее, если в процессе обучения на уроках музыки развивать *эмоциональную отзывчивость* младших школьников на произведения искусства, побуждая учащихся выражать собственные эмоции в процессе творческой музыкальной деятельности.

Эмоциональная отзывчивость на произведения искусства является одним из проявлений развития опыта творческой деятельности детей на уроках музыки. Существенное значение на развитие эмоциональной отзывчивости, несомненно, играет сфера музыкальной деятельности школьников.

Важным признаком наличия активного творческого состояния детей следует рассматривать их *самостоятельность в выполнении различных видов музыкальной деятельности*. Так, Г.С. Тарасов обращает внимание на то, что успешное осуществление музыкальной деятельности во многом зависит от степени самостоятельности личности. [3, с.59]. Самостоятельность как психическое свойство личности предполагает наличие сознательной мотивированности в выборе действий, ярко выраженных стремлений к осуществлению деятельности, внутреннего подъема и энергии. Именно поэтому ряд исследователей, такие как Ш.И. Ганелин, Н.Ф. Добрынин, А.Г. Ковалев, В.Е. Сыркина и др., рассматривают самостоятельность в качестве показателя активности личности в деятельности

*Направленность на творчество* как критерий творческой активности детей выделен нами на основании того, что любой вид музыкальной деятельности младших школьников способствует реализации творческого начала в детях. Так, Г.С. Ригина рассматривает музыкальную деятельность младших школьников как «творческий процесс, направленный на формирование творческой активности ребенка» [4, с. 134]. Для характеристики творческого отношения ребенка к музыкальной деятельности конечный результат не столь важен, сколько сам процесс творческой деятельности, когда у ребенка появляется возможность продемонстрировать свою фантазию, выдумку, находчивость

и инициативу.

Для успешного выполнения любого вида музыкальной деятельности и плодотворного развития творческой деятельности младших школьников не следует забывать об их интересах и эстетической мотивации.

На уроках музыки также необходимо учитывать опыт и определенные *умения и знания школьников* в той деятельности, в которой происходит процесс их развития.

Таким образом, на основе анализа исследований в области развития творческой деятельности детей, музыкальной психологии и педагогики мы определили следующие критерии развития творческой активности младших школьников на уроках музыки:

- *мотивация к музыкально-творческой деятельности,*
- *умение применять знания и умения в области музыкального искусства, наличие навыков творческой деятельности,*
- *эмоциональная отзывчивость на произведения искусства.*

Выявленные нами ранее показатели сформированности опыта творческой деятельности младших школьников на уроках музыки в ходе опытно-экспериментальной работы позволили выделить три уровня:

- 1) *стартовый,*
- 2) *средний,*
- 3) *высокий.*

Разработанные нами критерии сформированности опыта творческой деятельности, ранжированные на три уровня, характеризуются следующим образом:

#### Мотивация к музыкально-творческой деятельности

1) *стартовый* – инициатива и интерес, желание участвовать в музыкально-творческой деятельности проявлены слабо, наблюдается зависимость от мнения педагога и детей;

2) *средний* – мотивация, инициатива и интерес, желание участвовать в музыкально-творческой деятельности проявляются нестабильно, неустойчиво и кратковременно;

3) *высокий* – мотивация к музыкально-творческой деятельности сформирована, стабильно проявляются инициатива и интерес к творческой деятельности. Желание ребенка участвовать в творческой деятельности опирается на достижение творческих результатов и потребность в ней.

#### Умение применять знания и умения в области музыкального искусства, наличие навыков творческой деятельности

1) *стартовый* – знаниями, умениями и навыками творческой деятельности ребенок практически не владеет.

2) *средний* – навыки творческой деятельности сформированы недостаточно. Умение находить оригинальные решения в поставленных заданиях проявляется временами. В создании творческих продуктов преобладают стандартные решения.

3) *высокий* – навыки и мотивация к музыкально-творческой деятельности сформированы. Творческая самостоятельность проявляется в свободном выборе направления и вида деятельности, способах и методах выполнения творческих заданий.

#### Эмоциональная отзывчивость на произведения искусства

1) *стартовый* – наблюдается скованность и неадекватность проявления эмоциональных реакций. Фантазия и воображение проявлены слабо, воплотить идеи и замыслы в творческой деятельности ребенок не может;

2) *средний* – восприятие мира в эмоционально-творческой деятельности происходит с затруднениями. Фантазия и воображение используются в зависимости от условий и уровней заданий. Умения сравнивать и сопоставлять свои жизненные эмоции с музыкально-художественными проявляются слабо.

3) *высокий* – наблюдается оперирование знаниями из разных сфер деятельности и других областей искусства, свободное выражение своего восприятия мира в эмоцио-



нально-творческой деятельности. Фантазия, воображение и умения находить оригинальные решения проявляются стабильно. Преобладают нестандартные решения, предполагающие творческий и индивидуальный подход. Умения сравнивать и сопоставлять жизненные и музыкально-художественные эмоции проявляются устойчиво.

Таким образом, выявленные нами критерии, показатели и уровни сформированности опыта творческой деятельности у младших школьников являются основой диагностико-аналитического компонента нашего исследования. Данный компонент позволил нам не только определить исходный уровень сформированности данного вида опыта у учащихся, но и оценить результативность педагогического руководства процессом формирования опыта творческой деятельности на уроках музыки.

#### Список цитированных источников

1. Добронравова, О.В. Критерии развития художественно-творческой активности младших школьников на предметах художественного цикла / О.В. Добронравова // Педагогическое образование и наука. - 2004. - № 2. - С. 41-46.
2. Львов, М.Р. Развитие творческой деятельности учащихся на уроках русского языка / М.Р. Львов // Начальная школа. - 1993. - № 1. - С. 21-26.
3. Тарасов, Г.С. Психология музыкальных потребностей человека / Г.С. Тарасов // Психологический журнал. - М.: Издание Российской академии наук и Института психологии РАН. - 1988. - № 5. - С. 63-71.
4. Ригина, Г.С. Творческая деятельность младших школьников в системе музыкального воспитания: Дисс. докт. пед. наук / Г.С. Ригина. - М., 1992.

## **ФОРМИРОВАНИЕ ОПЫТА ТВОРЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ КАК ЭЛЕМЕНТ СОДЕРЖАНИЯ ОБРАЗОВАНИЯ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ**

**Баранова Ю.В., магистрант**

**Александрова С.А., старший преподаватель кафедры музыки**

**Ананченко Г.В., профессор кафедры музыки**

(г. Витебск, Витебский государственный университет имени П.М. Машерова)

Современное музыкальное образование в Республике Беларусь приоритетной задачей ставит развитие духовной культуры подрастающего поколения и воспитание творческой личности. Важно разбудить в детях интерес к творчеству и самим себе, подсказать правильный путь к самореализации, открыть путь к нравственным ценностям музыкального искусства и сделать музыку потребностью. В связи с этим, развитие творческого потенциала обучающейся личности и формирование опыта творческой деятельности на уроке музыки было и остается одной из актуальных задач музыкального воспитания.

*Целью* нашего исследования является теоретическое обоснование и разработка методики формирования опыта творческой деятельности у младших школьников на уроках музыки на основе метода моделирования творческого процесса.

Методологической основой нашего исследования является концепция содержания школьного образования, авторами которой являются И.Я. Лернер, М.Н. Скаткин и В.В. Краевский. Согласно этой концепции содержание школьного образования включает в себя следующие компоненты: знания о природе, обществе, технике, человеке, способах деятельности; опыт осуществления известных способов деятельности, воплощающийся вместе со знаниями в навыках и умениях личности; опыт творческой деятельности, воплощающийся в особых интеллектуальных процедурах, не поддающихся представлению в виде предварительной, то есть до осуществления творческого акта, до решения проблем, регулируемой системы действий; опыт эмоционально-ценностного отношения к действительности, ставшей объектом или средством деятельности, то есть вошедший

в сферу объектов, с которыми человек в той или иной форме вступает во взаимодействие (восприятие, воспроизведение, преобразование) [1; с. 146-147].

Авторы концепции отмечают, что опыт творческой деятельности может быть представлен в следующих процессуальных характеристиках: самостоятельный перенос ранее усвоенных знаний и умений в новую ситуацию; видение проблемы в стереотипной для субъекта, знакомой ему ситуации; видение новой функции знакомого объекта; видение альтернативы решения проблемы и (или) способа ее решения; комбинирование ранее усвоенных способов деятельности в новый способ; построение оригинального способа решения проблемы при наличии других, известных индивиду способов.

*Методами исследования* являются теоретический анализ психолого-педагогической литературы, изучение и обобщение педагогического опыта, педагогическое наблюдение.

Специфика преподавания искусства в общеобразовательной школе заключается в том, что предмет искусства отличен от предмета науки. Очевидно, что процесс обучения музыке будет наиболее результативным, если в ходе его будут учитываться сущность и законы развития музыкального искусства. Одним из характерных признаков искусства является наличие творческого начала. Постигая музыкальное произведение, ребенок проходит вслед за композитором путь создания художественного образа через творческое преобразование и элементов музыкального языка. Можно предположить, что это «прохождение» будет более успешным, если в учебном процессе присутствует музыкально-творческая деятельность, направленная на преобразование элементов музыкального языка в цельный коммуникат – музыкальное сообщение.

Творчество на уроках музыки, выступая необходимым и важным компонентом содержания педагогического процесса, позволяет интегрировать комплекс знаний о музыке как виде искусства и специфические способы деятельности, присущие только ему.

В настоящее время Э.Б. Абдуллин и Е.В. Николаева, основываясь на вышеназванной концепции, выделяют следующие основные элементы содержания музыкального образования: музыкальные знания; музыкальные умения и навыки; опыт музыкально-творческой учебной деятельности; опыт эмоционально-ценностного отношения учащихся к музыкальному искусству [2].

В ходе исследования мы выяснили, что все элементы содержания образования связаны между собой, являются основой и результатом реализации в образовательном процессе друг друга. Определенная независимость содержания третьего элемента социального опыта, легшего в основу соответствующего компонента содержания образования, от первых двух, подтверждается тем, что наличие обширных знаний и усвоенных по образцу умений не обеспечивает творческих потенций. В то же время, свободное владение навыками творческой деятельности свидетельствует об усвоении теоретических знаний, так как творчество является высшей формой проявления понимания сути предмета.

Музыкально-творческая деятельность имеет особое значение для формирования музыкального мышления младших школьников. Она является подлинно учебной деятельностью тогда, когда учащиеся воспроизводят сам процесс рождения музыки, самостоятельно осуществляют творческий отбор выразительных средств, интонаций, которые, по их мнению, лучше и полнее раскрывают жизненное содержание произведения, творческий замысел автора (и исполнителя). В качестве основной методической позиции, обеспечивающей реализацию идей развивающего образования на уроках музыки, выступает моделирование художественно-творческого процесса, когда школьники становятся в позицию творца-композитора, творца-поэта, творца-художника, как бы заново создающих произведения искусства для себя и для других людей.

Результаты нашего исследования показали, что целенаправленное формирование у учащихся опыта творческой деятельности позволяет добиться того, что чувства и эмоции на уроке музыки доминируют над логическим мышлением, а знания о том, как создается художественный образ, являются не самоцелью, а средством овладения языком искусства, передачи с его помощью своих собственных мыслей и чувств, постижения духовного мира других людей, заключенного в произведениях музыкального искусства [3; 25].

Таким образом, опыт музыкально-творческой деятельности, являясь одним из компонентов содержания образования, приобретает особое значение на уроках искусства вообще и на уроках музыки в частности. В условиях музыкального образования данный компонент представляет собой действенный практический элемент освоения содержания музыкального образования, который формируется в процессе разнообразной музыкальной деятельности младших школьников на уроках музыки и позволяет в творческой форме освоить необходимые знания, умения и навыки, а также способствует и содействует развитию музыкальной культуры учащихся.

#### Список цитированных источников

1. Теоретические основы содержания общего среднего образования / Под ред. В.В. Краевского, И.Я. Лернера. – М.: Педагогика, 1983. – 352 с.
2. Абдуллин, Э.Б. Теория музыкального образования: Учебник для студ. высш. пед. учеб.заведений / Э.Б. Абдуллин, Е.В. Николаева. – М.: Изд. центр «Академия», 2004. – 336 с.
3. Александрова, С.А. Технология формирования музыкального мышления младших школьников в процессе творческой деятельности / С.А. Александрова, Г.В. Ананченко // Искусство в школе. – № 2. – 2009. – С. 22-25.

## КОЛЛЕКТИВНОЕ МУЗИЦИРОВАНИЕ КАК СРЕДСТВО КОММУНИКАТИВНОГО РАЗВИТИЯ

**Безгодова Л.Д., учащаяся 2 курса**

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

Научный руководитель – Лынников В.В., преподаватель

**Введение.** В настоящее время музыкальные занятия в дошкольных учреждениях рассматриваются как важное средство формирования эстетическо-нравственных чувств, развития сознания, способностей детей. Вместе с тем основная цель музыкально-педагогической системы – общее музыкальное развитие детей дошкольного возраста. Это находит отражение в работах выдающихся музыкантов-педагогов: П. Хауфе (Голландия), З. Кодая (Венгрия), К. Орфа (Австрия). Особенность их концепций состоит в переносе внимания на музыкальное воспитание, в основе которого – принцип коллективного музицирования, а музыка в этой системе представлена скорее не как цель, а как средство развития у ребенка музыкальных и главным образом общих способностей. Подобный подход прослеживается в работах российского исследователя Л.В. Виноградова. Он указывает, что в рамках коллективного музицирования, кроме развития основных музыкальных способностей, становится такая важная задача, как придать элементарному музицированию статус деятельности общения, или коммуникативной деятельности [1, с. 23].

Как показывает наблюдение занятий в современном дошкольном учреждении, обозначенная проблема приобретает всю большую актуальность и требует некоторой методической проработки.

**Материал и методы.** Для подтверждения выдвинутой гипотезы мы обратились к анализу научно-педагогической и методической литературы, собеседованию с музыкальными руководителями, сравнительному анализу занятий.

**Результаты и их обсуждение.** На наш взгляд, организация совместных действий дошкольников требует особых коммуникативных умений:

- *сотрудничать и согласовывать свои действия в совместной деятельности;*
- *слушать собеседника, эмоционально сопереживать, проявлять активность, самостоятельность в процессе музицирования и общения;*
- *пользоваться вербальными и невербальными средствами общения (мимика, жесты, пантомима);*
- *эмоционально сопереживать и практически сотрудничать в деятельности.*

Следует отметить, что под элементарным музицированием понимается следующее: это исходные элементарные музыкальные средства и элементарные музыкальные инструменты, которые может освоить и основе которых может музицировать ребёнок. Осваивая эту программу, дети-дошкольники получают необходимые сведения о музыке и об особенностях музыкально-творческой направленности: о восприятии музыки, вокально-хоровой деятельности, импровизации как учебном действии, осознанном интонировании, творческих упражнениях, музыкальных играх и т.д. Вместе с тем при построении музыкального занятия важно обращать внимание на чередование видов деятельности: *слушание музыки, движение, пение, игра на музыкальных инструментах* [2, с. 54]. При этом целесообразно остановиться на некоторых и методических особенностях, которые и направлены на развитие умений общения.

Приветствие можно организовать так: дети входят в музыкальный зал, каждый ребёнок кладёт свои ладони на ладони музыкального руководителя. Он в свою очередь здоровается с каждым, называя ребёнка по имени. По нашему мнению, так возникает более непосредственный контакт. Если на первых занятиях отдельные дети стесняются, то на последующих тревожность исчезает. Именно в таком приветствии, т.е. через тактильные прикосновения, музыкальный руководитель предлагает детям свою дружбу, тем самым создавая доброжелательный настрой на занятие.

Большая часть движений на занятии выполняется по кругу, что объединяет детей, а вот пластические движения лучше делать на краю ковра (рабочая зона). Выполняется музыкальное упражнение – песня *«Раз - себе, два - другому!»* с мячом. При этом даётся установка: *«За ковёр не заходить!»* Для тех, кто выходит за пределы ковра, занятие временно прекращается, и ребенок сам решает, когда может вернуться на ковер и продолжить занятие.

При исполнении песни *«Раз – себе, два – другому!»* дети выполняют манипуляции с мячом:

*1-й такт* – на первую долю ударить мяч о пол, на вторую – поймать:

*2-й такт* – на первую долю ударить мячом так, чтобы мяч отскочил к другому ребёнку. На вторую долю тот ловит мяч и таким же образом отправляет его третьему, и так по кругу. Через взгляд осуществляется зрительный контакт, общение детей друг с другом. При этом дети контролируют выполнение своих действий: посмотрел ли ребёнок с мячом на своего партнёра. Дети понимают друг друга по взгляду, свободно и без ошибок выполняют текст песни. Здесь не музыкальный руководитель следит за действиями детей, а они сами учатся контролировать себя. Роль музыки в данном случае заключается не только в музыкальном сопровождении и оформлении, но и в организации совместных действий, создании ритмического ансамбля, музыкальной, игровой ситуации, творческой и весёлой атмосферы.

Во время выполнения музыкальных движений обсуждать что-то и разговаривать нельзя. Дети в это время, если посмотреть на них со стороны, переживают друг за друга, за общую правильность выполнения задания. Нахмуривая брови, моргая глазами, пытаются взглядом или через мимику, надувая щеки, дать соседу сигнал о неправиль-

ном выполнении движения. Так через невербальные средства устанавливается коммуникативная связь между детьми.

В конце занятия следует вновь вернуться к ритуалу. Музыкальный руководитель обращается вытянутыми вперёд ладонями отдельно к каждому ребёнку. Через такое приветствие и прощание развиваются коммуникативные умения дошкольников вступать в процесс общения, выражать приветствие, прощание, вежливо общаться, соблюдать правила культуры общения с взрослыми и сверстниками.

Особенность вышеуказанного методического подхода к коллективному музицированию нацеливает музыкальных руководителей на следующее: важно сохранить искренность переживаний детей, интерес к музыке и в дальнейшем приобщение к музыкальному искусству.

**Заключение.** Музыкальные занятия, включающие подобные виды деятельности, не утомляют детей, носят оздоровительный характер. Несмотря на то, что они рассчитаны на содержательную работу, игровая форма позволяет избежать усталости. Дети с первого занятия проявляют интерес к музыке весёлой и подвижной. Через невербальные средства общения под музыку у них развиваются умения понимать собеседника, реагировать на его действия, ободрять, помогать, действовать слаженно в групповой деятельности. В дальнейшем данные коммуникативные умения и навыки, особенно сотрудничества, позволят успешно работать в парах, в группах в период обучения в начальной школе.

#### Список цитированных источников

1. Виноградов, Л.В. Развитие музыкальных способностей у дошкольников / Л.В. Виноградов. – СПб, 2009. – 216 с.
2. Апраксина, О.А. Из истории музыкально воспитания / О.А. Апраксина. – М.: Просвещение, 1990. – 304 с.
3. Горелов, И.Н. Невербальные компоненты коммуникации / И.Н. Горелов. – М.: Изд. Дом «Золотое Руно», 2002. – 180 с.

## ИСПОЛЬЗОВАНИЕ МУЗЫКОТЕРАПИИ В РАБОТЕ С ДЕТЬМИ С ОПФР

**Василенок В.С., магистрант, Игнатьева Е.А., магистрант  
Синицкая Ю.В., магистрант**

(г. Витебск, Витебский государственный университет имени П.М. Машерова)  
Научный руководитель – Карташев С.А., канд. пед. наук, доцент

Одна из самых актуальных сегодня проблем – сохранение здоровья детей. Выбор образовательных технологий, соответствующих возрасту, устраняющих перегрузки и сохраняющих здоровье детей – основная задача педагогов. Среди множества факторов, оказывающих положительное влияние на развитие и состояние здоровья ребёнка с особенностями развития, немаловажное значение отводится музыкотерапии.

История оставила множество фактов, которые свидетельствуют об успешном использовании с древнейших времён терапевтических возможностей музыкального искусства. Большое значение лечебному влиянию музыки придавалось в медицине древнего Египта, Греции, Рима, Индии, Китае. Бог Солнца – Апполон был одновременно богом музыки и медицины, что свидетельствует о тесных отношениях этих видов знаний. В работах древнегреческого философа Пифагора мы находим объяснение, каким образом музыка может влиять на эмоциональное состояние человека. Именно Пифагору принадлежит афоризм: «Музыка может врачевать безумства людей» [1, с. 9]. Самый

большой эффект на человека оказывают мелодии Моцарта. Этот музыкальный феномен до конца еще не изучен, но уже имеет название – «эффект Моцарта». На практике в дошкольных учреждениях методы и технологии музыкотерапии сегодня применяются крайне редко.

Цель данного исследования – анализ эффективности использования музыкотерапии как здоровьесберегающую технологию в творческом развитии детей.

Основная задача исследования – апробация методов музыкотерапии в практике работы коррекционно-развивающего обучения.

**Материал и методы.** Исследование проводилось на базе УЗ «Витебский областной специализированный Дом ребёнка». Была составлена программа занятий по музыкотерапии, которая в течение шести месяцев проводилась с экспериментальной группой детей третьего года жизни. Основой данной программы стали учебные пособия Бурениной А.И. «Коммуникативные игры-танцы для детей», методическое пособие Ветлугиной Н.А. «Музыкальное воспитание в детском саду» и Котышевой Е.Н. «Музыкальная коррекция детей с ограниченными возможностями», которые предлагают разнообразные направления в реализации музыкального воспитания. Материал программы строился как целостное использование музыки в качестве основного и ведущего факторов воздействия на развитие ребёнка: слушание; пение (подпевание); музыка в движениях – танцы, музыкально-ритмические игры, упражнения; музицирование – игра на музыкальных инструментах. Так же была продумана программа музыкального сопровождения повседневной жизни детей: включены музыкальные дидактические игры, организовывались весёлые музыкальные минутки, мини-концерты, проводились праздничные развлечения. В исследовании оценивалась эффективность предложенной программы сравнительно с общепринятыми.

Методы исследования: анализ психологической и педагогической литературы по проблеме, ознакомление с работами ведущих педагогов, музыкантов и психологов в данной области, эмпирическое исследование, включенное наблюдение и анализ опытно-экспериментальной работы.

**Результаты и их обсуждение.** Музыкальная терапия – это использование музыки в работе с детьми и взрослыми, страдающими от соматических и психических заболеваний. Сам термин «музыкотерапия» имеет греко-латинское происхождение и в переводе на русский язык означает «исцеление музыкой». В конце XIX, начале XX века появились первые научные работы, исследующие механизм воздействия музыки на человека. Сегодня в музыкотерапии накоплен разнообразный научный багаж, отраженный в сотнях работ. В трудах российских исследователей (Бехтерева В.М., Догеля И.М., Тарханова И.Р.) можно выделить данные о благотворном влиянии музыки на ЦНС, дыхание, кровообращение, газообмен. Существует множество зарубежных подходов в системе коррекционно-развивающей помощи детям с ограниченными возможностями здоровья. Начиная с 1970-80-х годов было выпущено несколько монографий по применению музыки с лечебной целью у детей, страдающих неврозами (Швабе Н.К.), ранним детским аутизмом (Алвин Дж., Бенензон Р.О.). Книга Джульетты Алвин «Музыкальная терапия для детей с аутизмом» (1978 г.) до сих пор является основным руководством в этой сфере. Алвин писала, что «музыка есть пространство человеческого опыта, который влияет на мышление, тело и эмоции. Она способна изменить поведение слушателя и исполнителя. Музыка проникает в подсознание и может вызывать к жизни многое из того, что там скрыто» [2, с. 12]. В отечественной системе коррекционно-развивающей помощи детям, имеющих различные проблемы в развитии, также можно выделить множество теоретических подходов посредством музыки: глухими, слабослышащими (Власова Т.М., Рау Н.А., Рау Е.Ф., Яхтина Е.З.); с нарушениями центральной нервной системы (Т.А. Власова, Н.В. Евтушенко); заикающимися (Власова Т.А., Гринер В.А.,

Рычкова Н.А.); имеющими нарушения опорно-двигательного аппарата (Остапенко Н.А.); с задержкой психического развития (Медведева Е.А., Шутова Н.В.).

Теоретический анализ специальной литературы позволяет сделать вывод о том, что музыка издавна используется в терапевтической практике. Давно замечено, что человеку свойственно под мощное телесное и духовное влияние музыки, так как он сам по своей природе является глубоко «музыкальным» существом [3, с. 169].

Методики музыкотерапии предусматривают как целостное использование музыки в качестве основного и ведущего факторов воздействия, так и дополнение музыкальным сопровождением других коррекционных приёмов для усиления их воздействия. Терапевтическое воздействие музыки на нервно-психическую сферу детей происходит и при пассивном (слушание музыки), и при активном восприятии (воспроизведение музыкального материала с помощью голоса или каких-либо музыкальных инструментов). По мнению американского психолога Маслоу А.Х., влияние музыки может быть плодотворным при организации ситуации спонтанного, свободного выражения ребёнком своих эмоций. Только в этом случае музыка может превратиться в «разновидность терапии и роста, поскольку она даёт возможность проявиться более глубоким слоям психики, что позволяет их поощрять, укреплять, тренировать и воспитывать» [4, с. 102]. Уже со второго года жизни детей можно развивать с помощью музыкотерапии.

Музыкотерапия применяется как в индивидуальной, так и групповой формах работы. Индивидуальные занятия обеспечивают установление и закрепление контакта с педагогом, переходящего в доверительные отношения. Групповые занятия музыкотерапии строятся таким образом, чтобы участники активно общались друг с другом и познавали мир. Музыкально-коррекционные занятия не акцентируют внимание на развитие музыкальных способностей или овладение определёнными навыками музыкально-практической деятельности. Элементы занятий направлены на решение важных для жизни ребёнка проблем: развитие познавательных процессов, моторики, эмоционально-волевой и личностной сфер, стимулирование речевой деятельности.

Слушание, пение (подпевание) особенно рекомендовано депрессивным, заторможенным, эгоцентричным детям. Развивает дыхание, речь, учит формам выражения невербальных контрастных эмоциональных состояний. Музыка в движениях (танцы, музыкально-ритмические игры, упражнения) обеспечивают снятие эмоциональных зажимов, помогают детям быстро устанавливать дружеские связи друг с другом. Игра на музыкальных инструментах способствует развитию координации рук, обогащается эмоциональная сфера, улучшается слуховое внимание, восприятие и память. Играя на музыкальных инструментах с детьми данной категории более целесообразно использовать шумовые музыкальные инструменты (бубен, погремушки, маракасы, барабан, ложки, ритмические палочки), так как они просты в использовании и доступны для деятельности детей с особенностями развития.

Исследование показало, что группа детей, которые помимо занятий по музыке в рамках программы ДОО дополнительно посещали занятия по музыкотерапии, стали менее раздражительны и тревожны, нормализовался сон детей, они стали более активны, внимательны, общительны, улучшилась память, координация и моторика.

**Заключение.** Музыкальная терапия способна вызывать у ребёнка положительные эмоции, которые оказывают благоприятное воздействие на психосоматические и психоэмоциональные процессы, мобилизуют резервные силы ребёнка. Данный вид деятельности может создать оптимальные условия для развития детей, воспитания у них эстетических чувств и вкуса, избавления от комплексов, раскрытия новых способностей. Уровень развития детей будет выше, если традиционные формы, методы и средства обучения и воспитания будут сочетаться с элементами музыкотерапии.

#### Список цитированных источников

1. Лосев, А.Ф. Античная музыкальная эстетика / А.Ф. Лосев. – М., 1960. – 304 с.
2. Алвин, Дж. Музыкальная терапия для детей с аутизмом / Дж. Алвин, Э. Уоррик; пер. с англ. - М.: Тервинф, 2004. – 208 с.
3. Петрушин, В.И. Музыкальная психология: Учеб. пособие для студентов и преподавателей / В.И. Петрушин. - М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 1997. – 384 с.
4. Маслоу, А.Х. Новые рубежи человеческой природы / А.Х. Маслоу; пер. с англ. М.: Смысл, 1999. – 425 с.

## **ОСОБЕННОСТИ ОБУЧЕНИЯ ПЕНИЮ УЧАЩИХСЯ БЕЗ МУЗЫКАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ**

**Глушакова Т.М., преподаватель**

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

У учащихся колледжа различной степени музыкальной подготовки или без нее формирование музыкальных способностей подчиняется общим законам развития личности. Поскольку пение – психофизиологический процесс, огромную роль в формировании вокально-технических навыков играет общая эрудиция и способность усваивать новый материал на уровне представления. Уже на первых уроках можно определить главные качества голоса: тембр, силу звука, диапазон, примарное звучание, тип певческого дыхания, умение им пользоваться и главное – работоспособность и желание учащегося заниматься пением. Также на первом занятии выявляется чистота интонирования, чувство ритма и умение учащегося прислушиваться к звучанию своего голоса, анализировать пение и соотносить физиологическую работу голосового аппарата со звукоизвлечением.

Если учащийся обладает хорошим музыкальным слухом и чувством ритма, то на первых порах работы с голосом наличие или отсутствие музыкального образования роли не играет. Сложнее, когда возникают различные проблемы. Например, учащийся хорошо отличает высоту звука, направление движения мелодии, слышит ее в исполнении других учащихся, но сам не может правильно исполнить попевку или совсем легкую песенку. Это значит, что у него нет координации слуха и голоса, то есть перцептивный компонент слуха присутствует, а репродуктивный не развит.

Практика показывает, что звуковысотная чувствительность поддается тренировке и развитию в процессе специальных упражнений. Кроме того, для таких учащихся обязательно нужно пропевать сольфеджио все вокальные произведения. Комплекс вокальных упражнений, связанных с сольфеджированием, достаточно разработан и доступен для использования. С этой целью можно предлагать учащимся детские попевки, прибаутки, колыбельные и другие маленькие по объему и диапазону песенки. Также можно применять белорусские народные песни в тональностях, которые наиболее удобны учащемуся с учетом диапазона голоса.

Есть еще одна особенность, встречающаяся у учащихся без музыкальной подготовки: учащийся способен правильно повторить звуки с голоса, но не может воспроизвести их с инструмента. Ему не знакомо звучание инструмента, отсутствует навык пения с инструментом. В этом случае на первых порах необходимо работать с голосом.

При работе с голосом обращается внимание на формирование не только вокального тембрового слуха, но также мелодического. Можно рекомендовать следующие приемы:

- проигрывание мелодии без сопровождения;
- исполнение мелодии сольфеджио на фоне упрощенного аккомпанемента;
- пропевание мелодии, услышанной с голоса преподавателя.



Если плохо развит гармонический слух (ориентация на ладовые ощущения, тяготение и окраска трезвучий, септаккордов, их обращений и разрешений), рекомендуем следующие упражнения:

- пропевание всего аккорда снизу вверх;
- сопоставление сочетаний аккорда в замедленном темпе;
- подбор гармонического сопровождения незамысловатым мелодиям или попевкам;
- транспонирование песен в другие тональности.

Можно добиваться от учащегося пения со следующими характеристиками: густой и прозрачный, тусклый, сочный, лёгкий, тяжелый, сладкий, противный, благородный, деликатный, развязный, звонкий, глухой и т.д. При этом всегда нужно стремиться к свободному звукообразованию как в грудном, так и в головном регистрах.

В работе с учащимися, не имеющими музыкальной подготовки, желательно выполнять задания в следующей последовательности:

- учить читать ноты, стимулируя зрительную память;
- сольфеджировать простые попевки;
- петь по нотам песенки и попевки, сочетая их с дирижерским жестом, стимулируя моторно-двигательную память;
- проследить драматургию движения мелодии, её динамику от периода предложения, фразы, мотива, находя кульминацию;
- работать по фрагментам, структурным делениям, не пытаясь запомнить произведение целиком;
- чередовать виды нагрузок (работа над дикцией, дыханием, звукоизвлечением и т.д.);
- использовать простейшие произведения для запоминания;
- в упражнениях идти от простого к более сложному;
- работать вначале над произведениями без текста, над слогами с гласными [у], [а], [э], [и], что укрепляет все виды памяти, а также автоматизирует вокальную моторику;
- повторять ранее выполненное задание, обогащая его новыми элементами либо в ощущениях, либо в ассоциациях, либо в технических приемах;
- отказаться от механических повторов, которые не способствуют обострению художественного чутья;
- работая по нотам, постоянно чередовать сольфеджирование с пропеванием наизусть, что способствует развитию звуковысотного и ладового слуха.

Используя все вышеперечисленные приемы, можно достичь эффективного результата конечной деятельности как преподавателя, так и учащегося, не имеющего музыкальной подготовки. Очень часто бывает, что учащийся менее одаренный, но трудолюбивый может достичь больших успехов, чем талантливый, но нестарательный. Ф.И. Шаляпин отмечал: «Я не верю в одну спасительную силу таланта без упорной работы. Выдохнется без нее самый большой талант, как заглохнет в пустыне родник, не пробивая себе дорогу через пески».

#### Список использованных источников:

1. Гонтаренко, Н.Б. Сольное пение: секреты вокального мастерства / Н.Б. Гонтаренко. – Ростов на Дону: Феникс, 2006.
2. Дмитриев, Л.Б. Основы вокальной методики / Л.Б. Дмитриев. – Москва: Музыка, 2007.
3. Кочнева, И. Вокальный словарь / И. Кочнева, А. Яковлева. – Ленинград: Музыка, 1986.
4. Менабени, А.Г. Методика обучения сольному пению / А.Г. Менабени. – Москва, 1987.
5. Назаренко, И.К. Искусство пения: очерки и материалы по истории, теории и практике художественного пения / И.К. Назаренко. – Москва: Государственное музыкальное издательство, 1963.

## ФОРМИРОВАНИЕ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ О МУЗЫКАЛЬНЫХ ОБРАЗАХ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

Жагоров А.С., магистрант

Ананченко Г.В., профессор кафедры музыки

(г. Витебск, Витебский государственный университет имени П.М. Машерова)

**Введение.** Основной задачей музыкальной работы в школе является приобщение детей к музыкальному искусству, которое основывается на эмоциональной близости музыки к жизненному опыту детей, на активном размышлении о музыке. Искусство, как и любая форма общественного сознания, отражает и обобщает окружающую нас жизнь в художественных образах, представляет нравственно-эстетический идеал человека. Освоение действительности в форме художественных образов является наиболее естественным и универсальным средством формирования творчески активной личности школьника.

**Результаты и их обсуждения.** Художественный образ представляет собой всеобщую категорию художественного творчества, средство и форму освоения жизни искусством. Он также богат и глубок по своему содержанию и смыслу, как глубока и многозначна сама жизнь. Под образом нередко понимается элемент или часть произведения, обладающие самостоятельным существованием и значением. В более общем смысле художественный образ – способ бытия художественного произведения, взятого со стороны его выразительности, впечатляющей энергии и осмысленности.

Восприятие художественного образа определяется как мысленное обобщенное воспроизведение явлений действительности, итог чувственного познания школьником окружающего мира. Оно возникает на основе предыдущего опыта, актуализирующегося в процессе художественного переживания, сочетаясь с ассоциативно-образным мышлением, воображением.

Музыкальный образ, как разновидность художественного образа, является высшей категорией искусства и определяется как художественно-звуковое воспроизведение явлений действительности через комплекс выразительных средств, среди которых для выражения эмоционального содержания музыки имеют значение темповые, динамические, регистровые и метроритмические особенности, а также структурное построение произведения. Музыкальные образы проявляются в сознании школьника в виде представлений, возникающих на основе выражаемого музыкой идейно-образного содержания, сходства или связи элементов музыкального языка с теми или иными явлениями жизни. Музыкальный образ, воплощенный в интонационной форме, раскрывает жизненный и нравственно-эстетический смысл, а не только тему (название) музыкального произведения. Знакомясь с различными музыкальными образами школьники продолжают овладевать умениями вслушиваться в интонации музыки, прослеживать их развитие в произведении, привлекать жизненные и художественные ассоциации. Музыкальное восприятие является одной из форм музыкальной деятельности школьника, которая закладывается в эстетическом познании окружающей действительности.

Волшебный мир сказок вызывает интерес у детей, развивает их воображение, творческую фантазию. Введение в музыкальную работу с детьми произведений со сказочным сюжетом Э. Грига, Р. Щедрина, Н. Римского-Корсакова, С. Прокофьева и других композиторов дает возможность учащимся познакомиться не только с разновидностями жанров и средств выразительности, рисуя сказочные образы. Композиторы разных эпох много внимания уделяли сказочной тематике. Стремление к фантастике для них не было уходом от жизни, так как «гиперболистические и фантастические образы сказок являются, по существу, реалистическим отображением той же правды жизни».

ни». Идеинный смысл народных сказок – преодоление «злых чар», прославление сил любви, мужества, человечности.

В программу по музыке для учащихся начальных классов (Минск 2012) включен ряд произведений на сказочную тематику. Это фортепианные миниатюры, детские песни, фрагменты из оперы «Золотой петушок» Н. Римского-Корсакова, фрагменты из балетов «Конёк-горбунок» Р. Щедрина, «Щелкунчик» П. Чайковского, симфоническая сказка «Петя и Волк» С. Прокофьева и др.

Так, центральным произведением, помогающим раскрыть тему 3-й четверти 2-го класса «Путешествие в волшебные музыкальные страны», становится детская опера-сказка М. Коваля «Волк и семеро козлят». Второклассники знакомятся со сказочными персонажами оперы в различных формах практической деятельности: поют отдельные темы, исполняют их в ансамбле с учителем, подчеркивают характер музыки движением и даже разыгрывают целую сценку. Тем самым ребята становятся действующими лицами оперы, воспринимая само действие как реальность.

Знакомство с этой оперой, её контрастными музыкальными образами даёт учителю возможность затронуть очень важную нравственную проблему Добра и Зла. Слушая фрагменты из оперы и участвуя в исполнении их, вникая во взаимоотношения действующих лиц, сопереживая их чувствам и поступкам, ребята задумываются над тем, что в музыке, как и в жизни, добро борется со злом, и слушатель всегда ждет победы добра.

В этой же четверти школьники слушают фрагменты из балета С. Прокофьева «Золушка». Восприятие этой музыки направлено на развитие у ребят умения не только определять в балете тот или иной танец, но и слушать его образное содержание, связанное с музыкально - драматургическим развитием спектакля. Главное чтобы ребята почувствовали, услышали в музыке «Вальса» взволнованное и радостное настроение Золушки, впервые попавшей на бал. Слушая, как звучит «Вальс» в балете в исполнении симфонического оркестра, следует обратить внимание учащихся на богатство чувств, переданных этой музыкой, на соотношение тем: перед вальсом не только было вступление, но и звучала новая тема – тихая, прозрачная мелодия доброй феи, провожающей Золушку на бал.

Неожиданно вторгшийся в музыку вальса бой часов должен послужить основой для высказываний ребят о содержании всей сцены. Во время беседы может возникнуть и такая ситуация, когда школьники, очень хорошо зная содержание сказки, увлекутся пересказом сюжетной линии, приписывая музыке такие изобразительные подробности, которые в ней отсутствуют. Чтобы этого не произошло, учителю важно подвести ребят к размышлению о характере самой музыки, о тех чувствах, настроении, которые в ней выражены, о различии и связи контрастных музыкальных тем, воплощающих образы добра и зла.

Важным этапом в музыкальном развитии школьников является знакомство с крупным симфоническим произведением – сказкой С. Прокофьева «Петя и волк». Это сочинение позволяет решить в комплексе многие воспитательные и обучающие задачи.

Раскрыть понятие «тембр» учителю поможет сопоставление его с цветом, краской в живописи. Рисунок каких-либо предметов дается сперва в контуре, потом в цвете так, чтобы ребята могли сделать вывод о том, что цвет меняет характер изображаемого предмета. То же происходит и с музыкой, ее «рисунком». Учитель играет на фортепиано темы из симфонической сказки «Петя и волк» и затем предлагает послушать их в исполнении инструментов симфонического оркестра. Дети легко узнают мелодии – ведь их «рисунок» не изменился, изменилась только краска (тембр), и они стали звучать более выразительно, более красочно. Желательно, чтобы школьники не просто познакомились с темами героев этой сказки и инструментами, их исполняющими, а поняли бы, почему ту или иную тему играет именно этот инструмент, а не другой, воспри-

няли бы его выразительные и изобразительные возможности в создании музыкального образа.

Продолжая знакомство со сказкой С. Прокофьева, учитель может на доске написать имена ее действующих лиц. Затем следует наиграть различные темы для того, чтобы дети определили, знакомая это музыка или новая, кому из героев сказки принадлежит та или иная тема, и ответили, почему они так считают. Можно предложить ребятам подумать, почему, например композитор поручил тему птички флейте, можно ли ее исполнить на валторне или фаготе, хорошо ли звучала бы тема утки в исполнении на флейте и т.п. Ответы учащихся позволяют выяснить, как соотносятся в их сознании тот или иной тембр и другие средства выразительности с характером определенного музыкального образа.

С воспитательной точки зрения интересно спросить у ребят, как они думают, для чего С. Прокофьев «рассказал» эту сказку. Пусть учащиеся постараются выразить свое отношение к услышанному, пережитому, к сути происходящих событий. Так, второклассники в живой беседе проявят не только слуховую музыкальную наблюдательность, но и наблюдательность жизненную. Высказывания учащихся дадут возможность убедиться, что они научились не только следить за внешним действием, понимать характеры героев, но воспринимать и юмор, заложенный в самой музыке.

В 3 классе школьники слушают фрагменты из балета Р. Щедрина «Конек-Горбунок», а также знакомятся с творчеством великого «музыкального сказочника» Н. Римского-Корсакова. Композитор очень точно нарисовал музыкальные портреты главных действующих лиц оперы «Золотой петушок». В ходе прослушивания фрагментов оперы необходимо обратить внимание третьеклассников на особенности характерных интонаций тем действующих лиц оперы, подчеркнуть выразительное и изобразительное значение этих интонаций. Воеводу Полкана композитор изобразил «старым и нетесанным», который «говорит всегда, как ругается». Монотонную и ворчливую интонацию, состоящую из набора каких-то слов, композитор передал не совсем обычным ритмом. Торжественная интонация царя Додона предполагает изображение важной персоны. Однако маршевая тема топчется на одном месте и никак не может сдвинуться с места.

Два варианта темы петушка одновременно содержат в себе и изобразительность (музыка изображает крик петуха), и выразительность (в первом варианте тема носит тревожный характер: петушок предостерегает Додона – «Берегись, будь начеку!», во втором – спокойный, петушок поет царю Додону – «Царствуй, леж на боку»).

Звездочет показан в опере мудрым старцем, Он знает все тайны жизни и на земле, и на небе. Интонация его темы неторопливая, спокойная. Степенная поступь передается негромкими широкими аккордами.

Таким образом, можно отметить следующее: если во втором классе ставилась задача подвести школьников к пониманию того, что каждый персонаж оперы наделен яркими индивидуальными чертами (М. Коваль «Волк и семеро козлят»), то в третьем классе необходимо углубить восприятие музыкальных тем, что обратить внимание на интонации, вбирающие в себя самые яркие, характерные грани музыкальных образов.

Мы полагаем, что произведения белорусских композиторов, такие как: сюита «Казка» С. Кортеса, «Танец карлікаў», «Казка» К. Тесакова, детская сюита «Золотой ключик» В. Войтика, фортепианная сюита «Сказка» Л. Мурашко и другие могут быть успешно использованы на уроках музыки в реализации различных тем. Сказка – это тот жанр, который наиболее доступен восприятию детей младшего школьного возраста.

**Заключение.** Анализ реализации темы «Музыкальный образ» на уроках музыки позволил подойти к изучаемой проблеме со стороны разработки определённой методики обучения, построенной по принципу «от простого к сложному», в динамике от ха-

рактерной интонации к контрастам. Чтобы младшие школьники присвоили данное отношение, необходимо включать их в посильную творческую деятельность, в процессе которой они «переживут чувства музыкальных образов».

Практические наблюдения показали, что не только уроки музыки, но и занятия по таким предметам, как «Человек и мир». «Беларуская мова і чытанне» и другие, на которых звучат произведения на сказочные сюжеты, проходят интересно и увлекательно. Так, сочинение музыкальных иллюстраций к сказкам «Колобок», «Репка» помогает учащимся воспринять и осознать форму рондо. Ознакомление с музыкальными произведениями на сказочную тематику способствует развитию эмоционально-чувственной сферы младших школьников.

## **АКТИВИЗАЦИЯ ВНИМАНИЯ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ В ПРОЦЕССЕ ВОСПРИЯТИЯ МУЗЫКИ**

**Иванова С.Н., магистрант**

(г. Витебск, Витебский государственный университет имени П.М. Машерова)

Научный руководитель – Доморацкий В.А., доцент

**Введение.** Общее и специальное музыкальное образование школьников всегда было и остается неотъемлемой частью эстетического воспитания подрастающего поколения. Совершенствование методики музыкального воспитания, поиски новых путей и методов обучения, связаны с общими педагогическими идеями развивающего обучения. Проблема активизации внимания школьников на музыкальных занятиях в процессе слушания музыки – одна из актуальных на сегодняшний день.

**Основная часть.** Педагогической наукой доказана необходимость теоретической разработки этой проблемы и осуществления в практике обучения. Учитель всегда должен быть во всеоружии, обязан владеть самыми новыми педагогическими технологиями. Одним из путей, ведущих к активизации внимания школьников, является разнообразие средств и приемов работы на учебном занятии, использование активных форм обучения, создание игровых ситуаций, использование приемов наглядного изображения высоты звуков (движением руки или указки) – активизируют внимание детей. Задача учителя музыки научить школьников искусству управления собственным вниманием, восприятием в процессе познания музыки. Будучи единством рационального и эмоционального образования мышления, они призваны обеспечить будущему слушателю музыки ее понимание «и умом, и сердцем».

Педагогическая мысль всегда уделяла существенное внимание проблеме воспитания и образования школьников посредством восприятия музыки как «легких» так и «серьезных» жанров. Большой вклад в разработку этого вопроса внесли следующие учёные: Ю.Б. Алиев, А.Г. Болгарский, Л.Г. Коваль, А.Н. Сохор, Л.А. Хлебникова и др.

Проблема восприятия музыки рассматривается в исследованиях таких педагогов, психологов, философов, как Э.Б. Абдуллин, В.А. Беляев, П.П. Блонский, Л.С. Выготский, Р.С. Немов, С.Л. Рубинштейн, Б.В. Теплов, К.Д. Ушинский и др.

Традиционное определение музыкального восприятия включает способность переживать настроение и чувство, выражаемые композитором в музыкальном произведении и получать от этого эстетическое удовольствие. Педагог не должен останавливаться на каком-либо одном виде деятельности на учебном занятии, каждый из них – будь то вокально-хоровая работа, совместная игра с педагогом, пластическое интонирование служат одной цели – наиболее тесному общению ребёнка с музыкой. Важно формировать у учащихся навыки и умения, необходимые для полноценного восприятия ими му-

зыкальных произведений, развивать у них музыкальные, творческие способности, а также интерес и музыкальный вкус.

Нормальный, здоровый ребенок обычно любознателен, пытлив, открыт для внешних впечатлений и воздействий; почти все интересуется, привлекает внимание. Этим «рычагом», созданным самой природой, следует постоянно пользоваться в обучении вообще и на музыкальных занятиях в частности. Здесь много такого, что естественным образом пробуждает любопытство ребенка. Музыка может изображать окружающий мир, людей, животных, разнообразные явления и картины природы; она может веселить или печалить, под нее можно танцевать, маршировать, разыгрывать разные сценки «из жизни» и т.д. [1, с.138]. Учителю надлежит раскрывать, иллюстрировать выразительно-изобразительные возможности музыки – в этом, собственно, одна из главных целей музыкального воспитания, равно как и формирование-развитие способности воспринимать музыкальные явления.

Наиболее успешным, на наш взгляд, методом активизации внимания детей к музыке являются: метод формирования связей и отношений между отдельными музыкальными впечатлениями учащихся. Полезно предварять слушание музыки вступительным словом учителя. Можно коротко рассказать им о композиторе, о каких-то интересных эпизодах его биографии, об обстоятельствах, связанных с созданием данного произведения (тем более, если они содержат в себе нечто примечательное, способное вызвать внимание и интерес). Полезно дать детям «творческое» задание (определить характер музыки, пояснить, о чем она рассказывает, что изображает, сравнить две пьесы, найти разницу между ними и т.д.). Если школьники в ходе обсуждения прослушанной музыки вступают в спор друг с другом, у учителя есть основания рассматривать это как свой успех, как достижение в работе. Любые диалоги, диспуты по поводу того или иного художественного явления должны поощряться, поддерживаться; именно диспуты, если они достаточно содержательны, способствуют формированию *собственного мнения*, учат опираться на *личную позицию*, вырабатывать свое отношение к музыкальному материалу.

Б.В. Асафьев определил сравнение каждого звучащего момента с предшествующим как характерную черту музыкального восприятия. В связи этим он сформулировал главную задачу педагога: «Уметь возбуждать и дисциплинировать внимание, направляя его на то, что служит одним из основных импульсов музыкального движения: на развивающийся ход его сложных формах и на более простые контрастные сопоставления и периодические чередования в формах несложных воспитать дремлющий инстинкт формы» [2, с. 243]. При этом он рекомендовал использовать терминологию, доступную и ясную ребенку. В первую очередь важно привить детям элементарные навыки восприятия музыкальных структур, так как для слушателя, лишенного чувства восприятия формы, не ощущающего ее в данном сочинении, музыка не оканчивается, а прекращается.

Воздействуя, музыка способна волновать, радовать, вызывать к себе интерес. Радость и печаль, надежда и разочарование, счастье и страдание – всю эту гамму человеческих чувств, переданную в музыке, учитель должен помочь детям услышать, пережить и осознать; способность воспринимать музыку как живое искусство, которое неразрывно связано с нашей жизнью, и вне неё существовать не может. Таким образом, использование методов и приёмов активизации внимания учащихся способствуют дальнейшему развитию музыкального восприятия детей.

**Заключение.** Обучение музыке в начальной школе способствует формированию активной, творческой личности ученика и развитию её творческих способностей. Но

для этого необходимы не только постоянная глубокая взаимосвязь всех видов деятельности на уроке, но и необходима постоянная активизация внимания учащихся. На протяжении всего периода обучения учитель должен посредством искусства с использованием разнообразных методов и приёмов пробудить в ученике интерес к музыке, привить любовь к прекрасному.

Список цитированных источников

1. Психология музыкальной деятельности: теория и практика / ред. Г.М. Цыпин. – М., 2003. – 138 с.
2. Асафьев, Б.В. Словарь наиболее необходимых терминов и понятий / Б.В. Асафьев. - М.: Просвещение, 1983. – 243 с.

## **ИСПОЛЬЗОВАНИЕ МУЗЫКАЛЬНЫХ ПРОИЗВЕДЕНИЙ ДЛЯ БАЯНА КОМПОЗИТОРОВ ВИТЕБСКОГО РЕГИОНА В ЭСТЕТИЧЕСКОМ ВОСПИТАНИИ ШКОЛЬНИКОВ**

**Скоринов В.В., студент 1 курса**

(г. Витебск, Витебский государственный университет имени П.М. Машерова)  
Научный руководитель – Сусед-Виличинская Ю.С., канд. пед. наук, доцент

В задачи массового музыкального воспитания, наряду с подготовкой слушателя, входит приобщение учащихся к музыкальному творчеству через пение или игру на музыкальных инструментах. На решение последней задачи направлены усилия педагогов в процессе урочной деятельности в общеобразовательной школе (хоровое пение, игра на элементарных музыкальных инструментах), на занятиях в детских музыкальных школах и различных внешкольных учреждениях (музыкальные кружки, студии, классы и т.д.). Вместе с тем, эффективность этой педагогической деятельности, к сожалению, невысока – даже у окончивших ДМШ редко формируется устойчивая потребность и умение музицировать, не говоря уже о тех, кто занимался музыкой менее интенсивно. В качестве причин создавшегося положения педагоги-исследователи указывают на узкую профессионально-исполнительскую ориентацию учащихся, преувеличенное внимание к техническим проблемам и утрату творческого характера музыкальной деятельности, разрыв теории и практики музыкального обучения [1].

В основе современной практики творческого музицирования лежат музыкально-творческие концепции обучения через творчество. Наиболее известные среди них музыкально-педагогические концепции Э. Жак-Далькроза, Р. Штайнера, З. Кодая, Ш. Судзуки, К. Орфа; музыкально-педагогические системы Борухзон Л.М., Бублей С.П., Ветлугиной Н.А., Ковалива В.В., Лаптева И.Г., Смирновой Т.И, Тютюнниковой Т.Э., Юдовиной-Гальпериной Т.Б. и др., основанные на комплексном интегративном подходе к проблемам музыкального воспитания. Оригинальность каждой из этих концепций заключается в особом индивидуальном сочетании используемых средств различных видов искусств, а эффективность – в принципах их взаимодействия, что и позволило стать им явлениями в широкой мировой музыкально-педагогической практике.

Анализ идей и современной музыкально-педагогической практики творческого музицирования показывает, что несмотря на отдельные различия общим для них является понимание, что музыка «не может быть вложена в детей, как письмо в конверт, без их к тому усилий» (Б. Хазельбах).

Существует ряд психолого-педагогических условий, грамотное выполнение которых позволяет достичь оптимальных результатов в процессе творческого музицирова-

ния. Рассмотрим вопрос подбора репертуара для юных музыкантов-исполнителей (класс баяна) в контексте творчества белорусских композиторов.

За многие годы белорусскими композиторами написано большое количество ярких интересных музыкальных произведений для баяна во всех жанровых направлениях (от обработок народной музыки до концертных пьес и эстрадных миниатюр).

Оригинальные произведения молодых белорусских авторов для баяна адресованы юным музыкантам. Они имеют педагогическую направленность и предусматривают решение определённых учебно-методических задач, связанных с развитием образно-художественного мышления, формированием технического мастерства, освоением готово-выборной клавиатуры баяна. Все произведения широко применяются в педагогической практике, а некоторые из них специально написаны для различных конкурсов в качестве обязательных произведений [2].

В репертуаре учащихся детских музыкальных школ наиболее часто используются музыкальные произведения Бондарева В.В., Малиновского Л.В., Пожарицкого А.П., Малых В.Л.

Бондарев Виктор Викторович родился в 1945 г. в д. Горяны Лиозненского района Витебской области. В 1964 г. закончил Витебское музыкальное училище по классу баяна у Борковского В.М., в 1975 г. – Белорусскую государственную консерваторию по классу баяна у Короткой Т.Т. С 1979 г. работает преподавателем по классу баяна в ГУО «Средняя школа № 33 г. Витебска». Бондарев В.В. известен не только как преподаватель и исполнитель, но и как автор ряда произведений для баяна, ансамблей баянов, в том числе пьес «Родной напев» и «Петушиная полька», вальса «Неваляшки» и виртуозной пьесы «Волчок».

Малиновский Леонид Владимирович родился в 1951 г. в г. Витебске. Закончил Витебское музыкальное училище по классу баяна у Борковского В.М., в 1975 г. – Астраханскую государственную консерваторию по классу баяна у Афанасьева В.П. В 1976-1980 годах работал преподавателем в Орловском филиале Московского института культуры, с 1980 г. – преподавателем Новополоцкой музыкальной школы. Автор многих произведений для баяна, цимбал, балалайки, домры, оркестра народных инструментов, баянного оркестра. Наиболее популярны его «Детская сюита № 1» («Клоуны»), «Ручеёк, который бежит на юг», «Рождественская игрушка», «Веселый мультик»), обработка русской народной песни «У зари то, у зореньки», пьеса «Экспромт».

Пожарицкий Александр Павлович родился в 1956 г. в г. Орше Витебской области. В 1966-1971 годах учился в ДШИ № 1 г. Орши по классу баяна у Фадеева А.М., в 1971-1975 годах – в Витебском музыкальном училище по классу баяна у Туровского Ф.В., в 1978-1983 годах – в Белорусской государственной консерватории по классу баяна у Чабана В.А., в 1984-1987 годах. – в ассистентуре-стажировке при Белорусской государственной консерватории по классу баяна у Севрюкова М. И. В 1983-1989 годах работал преподавателем Витебского музыкального училища, а с 1989 г. преподавал в музыкальном лицее при Белорусской академии музыки. Дипломант 1-го Республиканского конкурса артистов эстрады, принимал участие во Всесоюзных конкурсах баянистов-аккордеонистов. Среди его произведений – пьесы «Два хвостуна», «Тарантелла», «Марш», «Ретро-автомобиль», «Несерьёзное рондо».

Малых Виктор Леонидович родился в 1946 г. в г. Петропавловск-Камчатский. В 1965 г. окончил Гродненское музыкальное училище, в 1969 г. – Белорусскую государственную консерваторию по классу баяна у Лембовича Э.М. Преподавательскую работу в Новополоцком музыкальном училище успешно совмещает с композиторской деятельностью. Для оркестра народных инструментов им написаны пьеса «Весенняя увертюра»; для баянного оркестра – «Фантазия на народные темы», обработка белорусской



народной песни «Кума моя, кумочка», обработка белорусской народной песни-танца «Лявониха»; для баяна – пьеса «Гармошечка».

Использование вышеуказанных музыкальных произведений при проведении концертных выступлений в ГУО «Средняя школа № 2 им. А. И Дубосарского» г.п. Шумилино сопровождаются кратким рассказом об исполняемых произведениях и композиторах, что воспитывает в слушателях любовь к произведениям белорусских композиторов Витебского региона, развивает эстетический вкус и расширяет музыкальный кругозор подрастающего поколения.

По мнению учителя начальной школы Уласень С.В. (учитель 4 «А» класса), учащиеся, которые занимаются в музыкальной школе и участвуют в концертной деятельности, имеют возможность показать себя как настоящие артисты: «Радует, то, что ученик, которому трудно даётся учёба в школе, имеет определенные результаты при обучении игре на баяне. В этом я и все ученики нашего класса убедились на концерте. Мы увидели совершенно другого человека: собранного, внимательного, серьёзного музыканта-исполнителя. Самое главное, что успехи демонстрируют не только одаренные дети, но и с те, кто на первый взгляд не выделяется ничем».

Высокая сценическая культура, продуманность репертуара, качественное звучание и профессиональное исполнение музыкальных произведений способствует не только эстетическому развитию подрастающего поколения в целом, но и личностному росту каждого ребёнка в частности.

#### Список цитированных источников

1. Красильников, И.М Музыкально-творческое развитие младших школьников в процессе обучения игре на клавишных синтезаторах (кибордах): автореф. дис. канд. пед. наук: 13.00.02 / И.М. Красильников; Рос. акад. образов. – М., 1997 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.dissercat.com/content/muzykalno-tvorcheskoe-razvitie-mladshikh-shkolnikov-v-protsesse-obucheniya-igre-na-klavishnyu>. – Дата доступа: 12.01.2015.
2. Була, М.І. Ад укладальніка / М.І. Була // П'есы для баяна. Педагагічны рэпертуар. – Мінск, 1995. – С. 3–4.

## **К ВОПРОСУ О СХОДСТВЕ И РАЗЛИЧИИ ФУНКЦИЙ РЕЧИ И ПЕНИЯ В ПРОЦЕССЕ ГОЛОСОВОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ДЕТЕЙ (теоретический аспект исследования)**

**Умаралиева З., магистрант 1 курса,  
Кульманова Ш.Б., доктор пед. наук, профессор**  
(Республика Казахстан, г. Алматы, Казахский государственный женский педагогический университет)

Речевая и певческая деятельность человека всегда была объектом пристального внимания ученых и музыкантов-педагогов, занимающихся проблемой вокально-хорового воспитания детей и молодежи как, например, Т.Бауэр, Н.А. Ветлугина, М.С. Грачева, В.П.Морозов, Е. Седлачкова, И.М. Сеченов и другие. В связи с обновляющимися требованиями в методике вокально-хоровой работы с обучающимися в учебном процессе и во внеучебное время, эта проблема актуальна и поныне.

В рамках нашего исследования, мы хотели бы в данной статье затронуть вопрос о взаимосвязи, сходстве и различии речи и пения, выполняющих важную функцию в голосовой деятельности человека.

Анализ научной литературы показывает, что пение и речь, как формы общения, имеют много точек соприкосновения и участвуют в голосовой деятельности человека. Прежде всего, они обеспечиваются сложнейшим комплексом движений голосового аппарата, при участии множества мышц гортани, челюсти, языка, грудной клетки. Все

органы, участвующие в голосообразовании, взаимосвязаны и важны как для речи, так и для и пения.

М. С. Грачева, исследуя особенности детского голоса, подчеркивает, что взаимосвязь всех органов голосообразования осуществляется и *регулируется нервной системой*[1]. Однако функции голосового аппарата без участия слуха развиваться не могут. Возникновению голоса в младенчестве, способствуют непосредственно воспринятые ребенком слуховые раздражения. Ребенок проходит в своем развитии целый этап, пока научится настраивать голосовые органы под слышимые звуки, постепенно у него налаживается координация между слухом и голосом, он учится произносить звуки, которые при многократном повторении превращаются в динамические стереотипы, лежащие в основе голосовых навыков. Точно так же формируются и певческие навыки. Но роль слуха в пении возрастает еще больше, так как здесь требуется точное звуковысотное интонирование, а также тонкая дифференциация тембровых и динамических характеристик голоса.

В основе развития способности к пению главную роль играет как *слушание, восприятие* чужого пения и музыки, так и *воспроизведение* характера звучания певческих голосов окружающих людей, то есть все, в принципе, происходит почти так же, как и при развитии речевой способности.

Подчеркивая анализирующую способность уха, как одного из важных элементов восприятия, И.М. Сеченов отмечал, что эта способность проявляется, с одной стороны, в умении сосредоточивать внимание на разнообразных изменениях в интонировании, произношении отдельных звуков, изменяющихся по силе звучания, а с другой, в умении придавать речи определенный характер. Например, тянуть слоги отрывисто, долго, произносить громко, выразительно. Следует отметить, что такой способностью обладают не только взрослые, но и дети, как говорящие, так и поющие. Он подчеркивал, что это вырабатывается тем же путём, как и способность артикулировать слова, то есть происходит частым повторением рефлекса в одном и том же направлении [2] .

Своим исследованием В.П. Морозов подтверждает, что слуховое восприятие является самым первым этапом приобретения ребенком любого певческого навыка, которому подчиняется работа мышц голосового аппарата [3; 4]. Основным помощником слуха, в этом плане, является мышечное чувство, которое помогает определять звуки речи и пения. То есть, главным условием способности к пению и речи является центральная связь между слухом и всем комплексом движений, участвующих в голосообразовании. При этом слух исполняет роль контролера выполняемых действий.

Другим важным фактором слухового развития ребенка, является способность к инстинктивной звукоподражательности. «Закрепленный в сознании звук, или ряд звуков, служит для ребенка меркой, к которому он подлаживает свои собственные звуки до тех пор, пока мерка и ее подобие не станут тождественными» [2, с. 151] .

Интересным является пример, приведенный Б.Г. Ананьевым в исследовании «Психология чувственного познания». В результате проведенных экспериментов и наблюдений на практике, он утверждает, что в процессе пения у больных восстановление речи происходит быстрее и легче. Свидетельством тому может послужить проведенная беседа - диалог в форме пения с больной одной из его помощниц. Результат оказался положительным, потому что процесс пения был ориентирован на деятельность больной, где через «пропевание» слов и предложений, она говорила о своих поступках и действиях. Благодаря такой форме общения интенсивно развивалась и предикация речи [5]. Этот факт, подтвердила в своем исследовании, чехословацкий ученый Е. Седлачкова [6].

Еще в 1898 году В.Е. Ларионов выдвинул положение о корковых центрах музыкального и речевого слуха. Он утверждал, что музыкальное чувство - есть первичная способность человека, что музыкальные тоны возникли раньше, чем речевые. Он также

отмечал, что как «центр словесных восприятий связан с двигательным центром речи, так и музыкальные центры связаны с двигательным центром гортани и голоса. Центры речи и певческого голоса, в свою очередь связаны – первый, с центром артикуляции, а второй - с первичным центром голосового заднего двухолмия» [7, с. 334]. Проводя исследование корковых центров речи и пения, он указал на сохранность музыкальных центров при потере (афазии) и подтвердил, что музыкальные и речевые центры, выполняя самостоятельные функции в восприятии различных раздражений, тесно взаимодействуют.

Не смотря на то, что в пении участвует такая же система органов, что и в речи, между ними имеется ряд принципиальных отличий. Об этом отмечали в своих трудах Д.Л. Аспелунд, Л.Б. Дмитриев, Н.И. Жинкин, В.М. Морозов, Н.Д. Орлова, С.с. Татубаев и др. [8, с.13-18].

В частности, на основе рентгенологических съемок Л.Б. Дмитриев определил, что приспособление артикуляционных органов и гортани в пении и в речи отличается [9]. В. М. Морозов отметил, что «в пении требуется особая организация всех резонаторных систем речевого тракта, а кроме того, необычайно развитая внутренняя чувствительность (вокальный слух) и совершенно особый режим дыхательной функции (певческая опора). Для речи эти условия вовсе не являются обязательными» [4, с. 124]. Пение невозможно рассматривать как растянутую речь, потому что она связана с образованием певческого звука и является результатом особой координации в работе голосового аппарата, то есть это качественно иное явление по сравнению с речью.

Если обратить внимание на образование гласных и согласных звуков, на смену интонации, чередование слов и фраз в пении и в речи, то можно увидеть следующую картину. В речи весь процесс проходит гораздо быстрее, чем в пении за счет гибкого и частого взаимодействия гортани и надставной трубы. В пении, такая смена регистровых механизмов протекает, как правило, в замедленном темпе, в более стабилизированной форме [10]. Если форма и объем ротоглоточного резонатора в обычной речи при произнесении различных гласных меняется в очень широких пределах, то в пении пределы этих изменений сужаются, то есть различия как бы сглаживаются. Вокальная речь резко отличается от разговорной речи, по свидетельству В.П. Морозова, спецификой своего акустического строения: значительно увеличенной мощностью и громкостью, длительностью гласных, особенностью тембра, характерными модуляциями высоты основного тона и рядом других свойств [3; 4].

Следующий важный вопрос, который мы сочли необходимым рассмотреть в данной статье - вопрос об интонации, которая присуща как пению, так и речи. Как известно, если в музыке интонация характеризуется точной высотностью, интерваликой, ладовой структурой, то в речи она выражается недостаточно точно и определенно.

С точки зрения Е.А. Брызгуновой, интонация складывается из определенного сочетания движения тона, силы звука, тембра, длительности. При этом, определенное сочетание названных компонентов интонации выражает смысловую и эмоциональную сторону речи [11]. «Воспринимая интонацию речи, - пишет В.А. Артемов в своей статье «Об интонации», - мы слышим, во-первых, изменяющиеся во времени повышение и понижение основного тона (мелодии) речи; во-вторых, - расчленение фразы смысловые отрезки (синтагмы) при помощи тембра голоса» [8, с. 19]. Словесные и фразовые ударения, паузы после смысловых отрезков фраз, выраженные повышением и понижением голоса, составляют своеобразную мелодику речи, где под мелодикой речи понимается музыкальное движение голоса, во время речи. Однако если при пении изменение высоты голоса происходит по определенным строгим интервалам, то во время речи движение тона идет без определенных интервалов, голос все время как бы скользит.

На отличительную особенность музыкальной интонации указал, еще в свое время, Л. Мазель. Он отметил, что музыкальное интонирование является не сопутствующим

элементом, а самостоятельным носителем музыкального смысла, главным средством для создания музыкального образа. Основой, которая является специфичной для нее - это *ладовая основа* [12], что, с нашей точки зрения, совершенно верно.

Таким образом, анализ научной литературы позволил выделить ряд положений, которые являются основополагающими для нашего диссертационного исследования. В результате мы уточнили следующее.

Пение и речь являются формами общения. Звуковая природа их одинакова и реализуется одними и теми же органами голосообразования.

Различие между этими видами деятельности заключается в том, что певческая речь образуется при более интенсивном режиме, при пении наблюдается особенность произнесения гласных и согласных звуков, а также то, что она имеет ладовую основу.

Важной общей особенностью пения и речи является интонационная выразительность. Единым для них является смысл произведения и, один и тот же, исполнительный орган - человеческий голос. В остальных случаях, пение и речь, будучи видами голосовой деятельности, выполняют свои функции в соответствии со своим предназначением.

#### Список цитированных источников

1. Грачёва, М.С. Материалы о возрастных особенностях морфологии иннервации гортани и мягкого нёба / М.С. Грачёва // Развитие детского голоса / Под ред. В.Н. Шацкой. - М., 1963. - С. 26-42.
2. Сеченов И.М. Избр. произведения/ Под ред. В.М. Каганова. - М., Учпедгиз, 1953. - 333 с.
3. Морозов, В.П. Тайны вокальной речи / В.П. Морозов. - М.: Наука, 1967. - 204 с.
4. Морозов, В.П. Особенности акустического строения и восприятия детской вокальной речи / В.П. Морозов // Детский голос: Эксперим. исслед. / Под ред. В.Н. Шацкой. - М., 1970. - С. 64-134.
5. Ананьев, Б.Г. Психология чувственного познания / Б.Г. Ананьев. - М.: Наука, 2001. - 279 с. - (Серия «Памятники психологической мысли»).
6. Седлачкова, Е. Значение дефектов музыкального слуха при возникновении гиперкенетической дисфонии / Е. Седлачкова // Развитие детского голоса / Под ред. В.Н. Шацкой. - М., 1963. - С. 140-145.
7. Ларионов, Б.Е. О корковых центрах слуха / Б.Е. Ларионов. - СПб., 1898. - 372 с.
8. Кульманова, Ш.Б. Научно-теоретические и практические аспекты формирования казахского произношения в процессе пения у русскоязычных учащихся начальной школы: Учебно-методическое пособие / Ш.Б. Кульманова. - Алматы, 2002. - 80 с.
9. Дмитриев, Л.Б. Основы вокальной методики / Л.Б. Дмитриев. - М.: Музыка, 2004. - 368 с.
10. Аспелунд, Д.Л. Развитие певца и его голоса / Д.Л. Аспелунд; под ред. М. Львова. - М.Л.: Музгиз, 1952. - 192 с.
11. Брызгунова, Е.А. Практическая фонетика и интонация русского языка / Е.А. Брызгунова. - М: МГУ, 1963. - 308 с.
12. Мазель, Л.А. О мелодии / Л.А. Мазель. - М.: Госмузиздат, 1952. - 300 с.

## НАШЕ НАСЛЕДИЕ: ИЗУЧЕНИЕ ТВОРЧЕСТВА Д.М. ЧЕРКАЕВОЙ

**Усова О.С., Юлдашева Е.Д., учащиеся 4 курса**

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

Научный руководитель – Финагеева И.И., преподаватель

Цель данной работы – знакомство с биографией и творчеством Дианы Михайловны Черкаевой, преподавателя музыкальных дисциплин Полоцкого колледжа учреждения образования «Витебский государственный университет имени П.М. Машерова».

Родилась Диана Михайловна в Полоцке 6 июля 1966 года. Маленькая Диана ходила в детский сад № 17. В 1973 году пошла в 1 класс СШ №1 г. Полоцка. Параллельно училась в музыкальной школе по классу фортепиано. С детства Диану привлекала теория музыки, сочинение произведений на лирическую тематику. В возрасте 14 лет она отдыхала в пионерском лагере «Зубренок», где участвовала в конкурсе художественной самодеятельности. Диана исполнила свои сочинения: фортепианные пьесы «Лошадка» и «Дождик» – и ей заслуженно вручили золотую медаль и Диплом I степени. В музы-

кальной школе Диана занималась у таких известных преподавателей, как Корсак А.В., Колонтай Л.С., Перцова Р.А. Стать учителем музыки было её заветной мечтой.

В 1981 году поступила в Минское музыкальное училище имени М.И. Глинки. На вступительных экзаменах Диана исполнила песню «Мир детства» на собственные стихи. Годы учебы запомнились Диане на всю жизнь. На втором курсе Диана участвовала в конкурсе политической песни, и ее песня «Струны Свободы» на стихи, написанные вместе с отцом, заняла второе место. В музыкальном училище был класс композиции, который преподавали белорусские композиторы Пыталев Ф.Д., Сонин О.Б., Васючков М.Д. и другие. Каждый год они принимали экзамен по композиции, в который входило сочинение фуг, вариаций, вальсов, вокально-хоровых и инструментальных сочинений. У Дианы всегда по этой дисциплине было «отлично».

В 1988 году пришла работать в Полоцкое педагогическое училище и параллельно училась в Минском государственном педагогическом институте имени А.М. Горького.

В колледже творчески работала с преподавателем русского языка и литературы, талантливым поэтом Владимиром Николаевичем Глушковым. Они написали много совместных песен, участвовали в конкурсе на создание гимна Полоцку, представив песню «Калыска, слава Беларусі».

«*Метель*». Романс написан в 1997 году. Это одно из первых произведений Д.М. Черкаевой на стихи В.Н. Глушкова. Произведение посвящено памяти Георгия Свиридова – великого русского композитора. Романс написан для мужского голоса – тенора. Форма куплетная, между куплетами используются фрагменты музыки Свиридова. По характеру музыка задумчивая, напевная. Стихи – это философское размышление героя о жизни, о его значимости в этой жизни. В стихах автора присутствует душевная боль, которая пронзает и леденит сердце, и он обрекает себя «влачить безрадостные дни», так как потерял в жизни свою любовь, на сердце у него только метель. Тональность минорная – соль-минор, которая придаёт характеру произведения оттенок грусти и печали. Ритм произведения равномерный, в гармонии использованы септаккорды субдоминантовой группы.

«*Журавли над городом*». Написана в 1998 году для дуэта в жанре вальса. Размер 6/8 придаёт этому произведению стремительность, движение, лёгкость. В песне рассказывается о прошедшем лете и наступившей осени. Гордые георгины отцвели, над городом появились стаи журавлей. Проводится параллель: лето и осень, встречи, влюблённость, и всё это прошло, как сон. Анализируя произведение, можно сделать вывод, что для композитора в данной песне, как и во многих других произведениях, характерны изобилие хроматизмов, отклонений, что придаёт музыке наибольшую яркость, остроту восприятия.

«*Я вас люблю*». Вальс написан в 1999 году на стихи В.Н. Глушкова в жанре романса в тональности до-мажор. Для создания определённого колорита и красоты гармонии композитор использует хроматизмы и отклонения в тональности ре-минор, фа-мажор, соль-мажор. Романс написан для солиста. Диана Михайловна использовала септаккорды и их обращения, что придало аккомпанементу насыщенность и полнзвучие. Между куплетами есть проигрыши, которые напоминают стиль старинного вальса. Мелодия волнообразная, несложная.

«*45 минут*». Это произведение написано для юношеского 3-х-голосного хора в 2000 году на стихи В.Н. Глушкова. В произведении говорится о школьных уроках: «Звонком зовёт нас новая дорога, мы каждый день встаем на рубежи». Для тонального плана композитора характерно то, что она часто использует в своих сочинениях не одну тональность, а много отклонений, модуляций и хроматизмов. Так как этот хор по жанру – джаз, здесь используются характерные для этого жанра ритмы: синкопы, изобилие пауз, затактовые вступления хора, форшлаги. В мелодии много скачков на сексту, на уменьшенную квинту – черты, характерные для джаза.

«*Старажытная сталіца*». Произведение пронизано гордостью за нашу святую землю: «Мой Полацк, старажытная сталіца радзімічаў, літвінаў, крывічоў, табою будзе вечно ганарыцца ўвесь беларускі людчонок сыноў». Музыка песни лирическая, напевная, задушевная. Размер 6/8, который использует композитор, придает мелодии лёгкость, полетность. Запев песни по своему характеру повествовательный, спокойный, а припев более торжественный, насыщенный аккордовой фактурой в сопровождении, можно сравнить по характеру с гимном.

Недавно написано произведение для учащихся выпускной группы специальности «Музыкальное образование» под названием «*До свидания, колледж*» на стихи отца Дианы Михайловны Михаила Семёновича Черкаева. Это прощальная песня, в которой выражена благодарность всем педагогам колледжа за их нелегкий труд.

В заключение отметим, что сегодня Диана Михайловна является участником народной хоровой капеллы преподавателей колледжа, творчески развивается, пишет песни и романсы в основном для 2-х-голосного женского хора. Мы уверены, что творчество преподавателя, самодеятельного композитора оставит след в творческом наследии талантливых педагогов нашего учебного заведения.

## ТРАДИЦИЯ ХОРОВОГО ПЕНИЯ В МУЗЫКАЛЬНОЙ КУЛЬТУРЕ БЕЛАРУСИ

**Черкаева Д.М., преподаватель, магистр искусствоведения**  
(г. Полоцк, Полоцкий колледж ВГУ имени П.М. Машерова)

**Введение.** Традиция хорового пения в Беларуси тесно связана с историко-культурным наследием, изучение которого имеет познавательную, обучающую, исследовательскую цель. Целью данной работы являлось изучение и систематизация материалов об истории развития хорового пения в музыкальной культуре Беларуси, анализ деятельности народной хоровой капеллы преподавателей Полоцкого колледжа учреждения образования «Витебский государственный университет имени П.М. Машерова» как представителя современного белорусского хорового искусства.

**Материал и методы.** Источниками для написания работы послужили материалы научных исследований по проблеме, характеристики участников народной хоровой капеллы преподавателей Полоцкого колледжа ВГУ имени П.М. Машерова, материалы музея учебного заведения. Для описания исторических предпосылок развития хорового искусства, определения этапов становления хорового пения в Беларуси использованы методы теоретического анализа литературы, изучены результаты деятельности народной хоровой капеллы преподавателей Полоцкого колледжа ВГУ имени П.М. Машерова.

**Результаты и их обсуждение.** Принятие христианства белорусами совпадает с началом политической истории страны, с образованием государств-княжеств, развитием культуры белорусского народа. Белорусская государственность, национальная идея, объединяющая людей в народ, формировалась в древнем Полоцке, самом могучем и значимом княжестве, первым принявшим христианство. Результатом принятия христианства на белорусских землях стало развитие образования и культуры.

В древнерусских государствах-княжествах, находящихся на территории современной Беларуси, возникла потребность в певческих школах, где должны были учиться будущие священники, диаконы, певчие. Первыми церковно-культурными центрами, где были основаны школы, библиотеки и скриптории, стали монастыри и городские церкви. В Полоцке, Друцке, Орше, Витебске, Сураже, Герцыке, некоторых других городах – центрах удельных княжеств – было по несколько церквей, и в каждой – школа,

где преподавали церковно-славянский, греческий и латинский языки, изучали Закон Божий, церковное пение и чтение «налойное», т.е. псалмодирование.

Пение в церкви – целая наука. Певчому необходимо было не только уметь владеть голосом, но и знать систему осьмогласия, уметь читать знамена, которыми записывались мелодии, владеть навыками ритмической и мелодической импровизации и, конечно, знать церковный устав: уметь правильно «построить» богослужение, т.е. пропеть в нужном месте службы определенные песнопения в определенном гласе в определенные дни недели и года.

История развития богослужебного пения Православной Церкви в Беларуси тесно связана с жанровым развитием литургической музыки. Ее можно разделить на две эпохи. Первая – эпоха господства одноголосного стиля и безлинейной знаменной нотации. Вторая – эпоха господства многоголосного пения и соответствующей ему нотации.

Л.А. Густова в своих исследованиях музыкально-певческой культуры Беларуси предлагает периодизацию эпохи многоголосного пения:

первый период – вторая половина XVII – начало XVIII веков – возникновение и укоренение партесного стиля пения и пятилинейной нотации, локальное использование знаменного распева, сильное влияние западной церковной и светской музыкальной культуры на православное музыкально-певческое искусство;

второй период – 30-е годы XIX века - 1917 год – распространение гомофонно-гармонического стиля пения, преобладающее значение Обихода нотного пения Петербургской Придворной певческой капеллы и авторских сочинений богослужебных песнопений, одобренных цензурой Придворной певческой капеллы;

третий период – 1917 г. - 80-е годы XX века – застой в развитии богослужебно-певческого искусства Православной Церкви, но становление белорусской профессиональной композиторской школы, создание хоровой музыки разнообразных жанров светского направления;

четвертый период – 1989 г. – настоящее время – возрождение и развитие белорусской православной и католической музыкально-певческой культуры, создание в крупных городских храмах высокопрофессиональных хоровых коллективов, возрождение интереса к древнему знаменному пению; создание белорусскими композиторами разнообразных хоровых сочинений [1, с. 15].

С XV века на Беларуси существовали три наиболее крупных оригинальных ветви знаменного пения: белорусский знаменный (столповой), супрасльский и киевско-литовский распевы. Наряду с наиболее распространенными на Беларуси распевами в певческой практике белорусских монастырей бытовало множество менее известных, локальных. Они были связаны, как правило, с местными певческими школами, центрами которых становились крупные церкви и монастыри. Среди них – могилевский, мирский, кутеинский, слуцкий, несвижский и другие. Существование таких распевов свидетельствует о высоком творческом потенциале отечественных певческих школ, о богатом разнообразии репертуара церковных хоров, об авторитете белорусского церковного пения и его влиянии на смежные певческие культуры [3, с. 11].

Хоровая музыка в костеле подразумевает оркестровое сопровождение (скрипка, гобой, кларнет, орган). Именно для такого оркестра писали литургические произведения известные композиторы Речи Посполитой конца XVIII века Ю. Жебровский, А. Мильвид. Творчество композиторов белорусского происхождения либо тех, кто долгое время жил в Беларуси, могло бы стать основополагающим для национальной белорусской школы. Это О. Козловский, М. Радзивил, С. Монюшко, Михаил Казимир и Михаил Клеофас Огинские.

XX век внес изменения в систему образования и культуры, сформировал профессиональную композиторскую школу в Беларуси, по-новому позволил взглянуть на пе-

сенно-хоровую традицию. Большой вклад в хоровую музыку Беларуси внес известный композитор, уроженец г. Витебска А. Богатырев, который стоял у истоков становления профессиональной школы в молодой стране, а также белорусские композиторы Л. Шелег, И. Бельтюков, М. Васючков, О. Залетнев, И. Ходоско, В. Солтан, В. Кузнецов, В. Копытько, Л. Свердель, И. Лученок, Е. Глебов, Я. Косолапов, А. Короткина, А. Бондаренко и многие другие. В городских центрах культуры и учреждениях образования создаются хоровые коллективы, пропагандирующие песенно-хоровое искусство разных направлений и жанров, созданное на протяжении многих веков.

Традиции белорусского хорового искусства продолжает народная хоровая капелла преподавателей Полоцкого колледжа ВГУ имени П.М.Машерова. Она начала свою деятельность в 1995 г. Основателем и художественным руководителем капеллы до 2003 г. была Бородич Галина Илларионовна, преподаватель хорового дирижирования колледжа. С 2003 г. капеллой руководит преподаватель высшей квалификационной категории Финагеева Ирина Игоревна. 28 сентября 2006 г. решением коллегии Министерства культуры Республики Беларусь самодеятельному коллективу присвоено звание «народный».

Репертуар капеллы разнообразный: произведения духовной, классической, народной, современной музыки, аранжировки самодеятельных композиторов-преподавателей колледжа В.А. Масленникова, А.С. Кожуха. Репертуар капеллы постоянно пополняется новыми произведениями, главным образом, духовными.

В настоящее время в составе капеллы 29 человек. Участниками капеллы являются преподаватели музыкальных дисциплин. Все члены капеллы – люди творческие, талантливые, с активной жизненной позицией. Многие из них являются организаторами и руководителями творческих коллективов: хоров, ансамблей, студий. Капелла преподавателей принимает активное участие в культурной жизни колледжа, города, района: выступает с концертными программами во дворцах культуры, школах, клубах. Коллектив является постоянным участником праздничных концертов на Рождество и Пасху в приходах Полоцко-Глубокской епархии, ежегодно принимает участие в литургии, посвященной Дню Преподобной Евфросинии Полоцкой. Репертуар капеллы благословил Архиепископ Полоцкий и Глубокский Феодосий.

За время своей деятельности коллектив народной хоровой капеллы многократно становился дипломантом городских, областных, республиканских, международных фестивалей и конкурсов (2005 г. – диплом участника VIII Международного фестиваля православных песнопений в Минске, 2006 г. – диплом по итогам I Республиканского конкурса «Беларусь православная» в Орше, 2013 г. – Грамота Архиепископа Полоцкого и Глубокского Феодосия во внимание к трудам на ниве церковной).

**Заключение.** Современное исполнительство хоровых сочинений тесно связано с понятием школы, стиля, музыкального образа. Руководитель хорового коллектива должен обладать разнообразными знаниями, умениями, четко представлять направление и эпоху хорового сочинения. В настоящее время в Беларуси созданы условия для самореализации музыканта-исполнителя, руководителя хорового коллектива. Ведут активную концертную деятельность профессиональные, самодеятельные, любительские, детские, молодежные и другие хоровые коллективы.

#### Список цитированных источников

1. Густова, Л.А. Музыкально-певческая культура православной церкви Беларуси / Л.А. Густова. – Мн., 2006. – 168 с.
2. Дудионова, О.В. Музыкальная культура городов Белоруссии в XVIII веке / О.В. Дудионова. – Мн., 1992. – С. 57-73.
3. Дудионова, О. Нарысы гісторыі музычнай культуры Беларусі / О. Дудионова. – Мн., 2001. – С. 10-15.
4. Двужильная, И.Ф. Белорусская музыкальная литература: метод. пособие для преподавателей / И.Ф. Двужильная, С.В. Ковшик. – Мн.: БелИПК, 2000. – 214 с.



## ОСОБЕННОСТИ ПАТРИОТИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ УЧАЩИХСЯ НА УРОКАХ МУЗЫКИ

**Чернецкая М.В., магистрант**

(г. Витебск, Витебский государственный университет имени П.М. Машерова)  
Научный руководитель – Сусед-Виличинская Ю.С., канд. пед. наук, доцент

В современных условиях особую значимость приобретает гражданско-патриотическое воспитание обучающихся, возрастает роль учреждений образования по воспитанию юных граждан Республики Беларусь. Педагогические усилия должны быть направлены на то, чтобы вырастить человека творческого и талантливого, любящего родных и близких, свой народ, свою Родину, настоящего гражданина своей страны. Для достижения эффективности необходимо не только дать знания и умения, способствующие формированию соответствующих идеалов, принципов и мировоззрения, но и развивать необходимые личностные качества, духовный мир детей и учащейся молодежи, чтобы они стали достойными гражданами своей страны [1].

Воспитание патриотизма на уроках музыки имеет огромное значение, так как подрастающее поколение должно не только обладать должным объемом знаний, но и стать зрелыми духовно и интеллектуально. Для этого целесообразно использовать музыкальные произведения белорусских композиторов и белорусские народные песни, что способствует воспитанию таких качеств, как равнодушие к малой родине, честность, открытость, отзывчивость и сострадание.

В контексте патриотического воспитания все учебные программы по предмету «Музыка» [2; 3; 4; 5] направлены на знакомство школьников с культурой разных народов. Кроме того, обязательным качеством уроков музыки являются эмоциональная насыщенность, творчески активное, эстетическое отношение учащихся к любому выполняемому заданию (Апраксина О.А., Гришанович Н.Н., Дмитриева Л.Г., Кабалевский Д.Б., Королёва Т.П. Черноиваненко Н.М. и др.).

Каждая музыкальная культура мира обладает своим неповторимым звучанием. Именно по звучанию определённых народных инструментов можно отличать эти культуры друг от друга. Уникальность музыкальной культуры Беларуси заключена в национальных инструментах – жалейке, дуде, цимбалах и других [2]. Тем не менее, данные музыкальные инструменты вполне подходят под определение «интернациональные»: белорусская дуда – шотландская волынка, белорусские цимбалы – китайский янцзинь. Музыкальный инструмент баян также получил распространение в различных музыкальных культурах. Русские мастера присваивали название «баян» разным типам гармоник ещё в 90-е годы XIX века. Так, в 1907 году петербургский мастер П.Е. Стерлигов изготовил для известного гармониста Я.Ф. Орланского-Титаренко усовершенствованную хроматическую гармонику «баян». За время своего существования баян превратился в музыкальный инструмент, поражающий совершенством своей сложнейшей конструкции и огромными художественно-выразительными возможностями [3]. На уроках музыки в общеобразовательной школе баян используется как солирующий и аккомпанирующий музыкальный инструмент, если учитель музыки им владеет как основным музыкальным инструментом. Тем не менее, для музыкального развития учащихся целесообразно также предоставить информацию о региональных традициях аутентичного инструментального стиля и белорусских композиторах, создающих музыкальные произведения для баяна. Определение возможностей учебной программы для учреждений общего среднего образования с русским языком обучения «Музыка I-IV классы» в контексте знакомства с баяном, как музыкальным инструментом является целью данной статьи.

В исследованиях, затрагивающих проблему национального в музыке (Суховарова Л.А., Немцева О.А. Михайлова А.А.), отмечается, что национальный характер иску-

ства проявляется через обращение к сюжетам народного эпоса и историческим событиям жизни народа, через претворение в музыкальном стиле фольклора, духовной музыки, особенностей интонаций вербальной речи и быта народа.

Тенденция композиторов к расширению спектра образности и выразительности, характерная для конца XX века, обусловила включение баяна камерно-академическую музыку. Современная культура – это сложный, многоплановый и противоречивый феномен. Процесс её развития отражает противоречивость и многообразие самой общественной жизни. Современное музыкальное искусство – часть этой реально функционирующей системы, которая значительно усложнила проблему типологии музыкальных форм.

Камерные сочинения для баяна, выражая сложнейшие проблемы философского, нравственного и этического порядка, втягивают слушателя в орбиту этих проблем. Поэтому сквозь призму баянного репертуара в наши дни просматриваются и основные задачи современного музыкального творчества в целом, отличительной чертой которого является опора на национальный музыкальный колорит. По мнению Л.А.Суховаровой, яркие, эмоциональные и очень выразительные элементы белорусских народных мелодий можно услышать в произведениях В. Глубоченко, В.Грушевского, А. Пожарицкого, С. Тихонова, В. Шевякова, С. Януковича и др.

Немцева О.А.утверждает, что в развитии оригинального репертуара для баяна и аккордеона в сфере популярной музыки в мировой практике были определены следующие тенденции: преобладание в репертуаре исполнителей произведений собственного сочинения (этап зарождения); определение жанровых и стилевых приоритетов оригинального репертуара в разных странах (этап становления); планомерное формирование оригинальной репертуарной базы (этап профессионализации); обращение к популярной музыке для баяна и аккордеона профессиональных композиторов, индивидуализация композиторских стилей, использование крупных музыкальных форм (этап академизации); эволюция музыкального языка, публикация репертуарных сборников, моно-репертуарная политика (этап культурной интеграции) [2].

Патриотическое воспитание детей и подростков на уроках музыки в общеобразовательной школе осуществляется на примере творчества белорусских композиторов Лученка И.М., Вагнера Г.М., Глебова Е.А., Богатырёва А.В. и т.д., исследователей белорусского фольклора Алехновича О.М., Глущенко Г.С., Степанцевича К.И., Сучкова И.И. и т.д.

В учебной программе по музыке с русским языком обучения I-IV классы [3] можно выделить белорусские народные песни и танцы, а также музыкальные произведения белорусских композиторов, которые ассоциируются с исполнением на баяне (Табл. 1).

Таблица 1

Анализ учебной программы «Музыка I–IV классы»

Класс	Музыкальные произведения
1	Бел. танцевальный наигрыш на гармонике «Краковяк»; бел. нар. танцы «Верабей» и «Козачка»; бел.нар.песня «Граў я на дудцы»
2	Бел.нар.песни «Перапёлачка», «Саўка ды Грышка», «Кума мая, кумачка»; Е.Глебов «Бульба» (из балета «Мара»)
3	Бел.нар.песня-танец «Мікіта»; бел.нар.песня «Сеў жучок на сучок», «Сядзіць камар на дубочку», «Пад калінаю, пад малінаю», «А мы грушу пасадзілі», «Кума мая, кумачка» (в обр. В.Серых); бел.нар.танец «Карагодны»;
4	Бел.нар.песни «Ох і сеяла Ўльяніца лянок», «Зайграй жа мне, дударочку», «Ішоў казёл» (обр. В.Прохорова), «Купалінка»; бел.нар.танцы «Юрачка», «Мікіта», «Янка-полька», «Крыжачок», «Бульба-полька», «Мяцеліца», «Кадрыля»; И.Жинович «Белорусские танцы»

**Заключение.** Следует отметить, что произведения для баяна, написанные белорусскими композиторами (Грушевский В.А., Войтик В.А., Иванов А.В., Кортес С.А., Сурус Г.Ф., Малиновский Л.В. и др.) в программе по музыке практически отсутствуют, однако любое произведение можно исполнить на баяне, так как возможности инструмента это позволяют. На основании вышеизложенного можно прогнозировать следующий этап исследования: использование в начальной школе музыкальных произведений белорусских композиторов для баяна.

#### Список цитированных источников

1. Методические рекомендации по проведению Республиканской патриотической акции «Я – грамадзянін Беларусі» / «Я – грамадзянін Беларусі» [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://ggki.by/ja-gramadzjann-belarus/>. – Дата доступа: 18.01.2015.
2. Усачева, В.О. Музыкальное искусство. 2 класс (программа и методика) / В.О.Усачева, Л.В. Школяр, В.А. Школяр. – М.: Магистр, 1996. – 92 с.
3. Учебная программа для учреждений общего среднего образования с русским языком обучения. Музыка I-IV классы. – Минск: Национальный институт образования, 2012. – 31 с.
4. Халабузарь, П.В. Методика музыкального воспитания: Учеб. пособие / П.В. Халабузарь, В.С. Попов, Н.Н. Добровольская. – М.: Музыка, 1989. – 175 с.
5. Школяр, Л.В. Программа «Музыка» (для четырёхлетней начальной школы) / Л.В. Школяр, В.О. Усачёва // Образовательная система «Школа 2100» [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.school2100.ru/uroki/elementary/Music.php>. - Дата доступа: 1.01.2014.
6. Белорусские народные инструменты // Моя Беларусь [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://moja-belarus.ru/pub/belorusskie-narodnye-instrumenty>
7. Новожилов, В.В. Баян: Популярный очерк. Из истории возникновения гармоника. От однорядки до «Юпитера» / В.В. Новожилов // [Электронный ресурс]. – Режим доступа: [http://ale07.ru/music/notes/song/bayan/novojiлов\\_bayan2.htm](http://ale07.ru/music/notes/song/bayan/novojiлов_bayan2.htm). – Дата доступа: 20.07.2014.
8. Немцева, О.А. Популярная музыка для баяна и аккордеона в контексте развития белорусской и мировой художественной культуры XX – XXI вв.: автореф. дис. канд. искусств: 17.00.09 / О.А. Немцева; Бел. гос. ун-т культуры и искусств. – Минск, 2014. – 27 с.

## ИСПОЛЬЗОВАНИЕ МУЛЬТИМЕДИЙНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ НА УЧЕБНЫХ ЗАНЯТИЯХ ПО МУЗЫКЕ

Янь Мин, магистрант

(г. Витебск, Витебский государственный университет имени П.М. Машерова)

Научный руководитель – Доморацкий В.А., доцент

В условиях современной общеобразовательной школы темы программы учебного предмета «Музыка» раскрывают различные грани законов музыкального искусства, без которых невозможно формировать музыкальную культуру школьника. Последовательность тем можно сравнить с лестницей, по которой поднимаешься постепенно, всё выше и выше. Таким образом, самый главный школьный результат – музыкальная культура учащихся.

Важнейшее из условий, которое способствует возникновению заинтересованного отношения к произведениям искусства, – мотивация учебно-познавательной деятельности школьников, а также их активные и сознательные действия, направленные на освоение материала [1].

В настоящее время в учебном процессе применяется много информационных технологий, позволяющих по-новому использовать на занятиях по музыке текстовую, звуковую, графическую, видеoinформацию и её источники, а значит, обогащающих методические возможности учебного предмета «музыки», придавая ему современный уровень. Компьютер и видеопроектор очень удобны не только для усвоения учебного ма-

териала, но и для активизации познавательной деятельности, реализации творческого потенциала ребёнка, воспитания интереса к музыкальной культуре, формирования духовного мира.

В педагогической среде принято выделять два компонента, участвующие в передаче учебной информации: технические средства, к которым относятся компьютерная техника и средства связи, и программные средства, которые могут быть различного назначения.

Ресурсы на учебном занятии по музыке можно подразделить следующим образом:

- справочные, энциклопедические издания;
- музыкальные произведения;
- зрительный ряд;
- музыкальные игры;
- тесты;
- программные средства для создания, редактирования, записи, воспроизведения музыки.

С целью формирования музыкальной культуры школьников следует использовать следующие компьютерные программы энциклопедической направленности: "Энциклопедия классической музыки", "Шедевры музыки Кирилла и Мефодия", "Сокровища мирового искусства", "МХК от наскальных рисунков до киноискусства", "Учимся понимать музыку".

В работе учителя музыки необходимо смело вводить в изучение тем четвертей компьютерные музыкальные программы, которые не только позволяют слушать музыку в качественной записи, просматривать фрагменты произведений видеозаписи, но и дают доступ к большому блоку информации, связанной с миром искусства: живопись, музыка, литература, народные промыслы. Например, использование программы Power Point [2].

Учебное занятие с применением мультимедийных технологий, в отличие от традиционного, помогает привлекать детей к самостоятельному изучению предмета, развивать умение ориентироваться в широком объёме информации, анализировать её, выделяя существенное, важное для всех участников деятельности.

Так, при знакомстве с темой "Музыкальные путешествия", сопровождая рассказ показом презентации, мы можем использовать различные видеофрагменты примеров народной и композиторской музыки народа Китая, осуществлять знакомство с исполнителями музыкальными инструментами. Благодаря этому школьники знакомятся с именами композиторов и музыкантов-исполнителей, у учащихся формируется умение эмоционально-образно воспринимать и характеризовать музыкальные произведения, компетентность – анализировать музыкальные произведения.

Для развития образного и ассоциативного мышления следует использовать зрительные ряды.

Сопоставление художественных и музыкальных произведений способствует формированию умения эмоционально-образно воспринимать и характеризовать музыкальные произведения, а также развитию ассоциативного мышления. Этот вид деятельности формирует музыкальную компетенцию – устанавливать взаимосвязь между разными видами искусства.

Иногда четвероклассники могут работать в микро-группах, получая задания для мини-проектов. Например, в конце четверти или учебного года целесообразно предложить ребятам проект по составлению тематической программы концерта (тематику они выбирают сами): "Мой любимый Моцарт (Бетховен, Шопен и т.д.)", "Наши любимые произведения", "Наши любимые песни", "Музыка народов Востока" и т.д. Выполнение

последнего проекта обеспечивает не только развитие информационно-коммуникативных навыков, но и воспитание эмоционально-ценностного отношения и устойчивого интереса к музыкальному искусству других народов мира.

Результаты работ следует красочно оформить в виде афиш, приглашений на тематический концерт, работая уже за компьютером дома или в кабинете информатики в проектных группах.

Работа над проектом не только творческая, но и кропотливая, она развивает у четвероклассников культурологическую компетенцию как стержневую в духовном развитии школьника.

При использовании новейших средств обучения на учебных занятиях по музыке у учеников возникает желание и формируется умение самостоятельно работать.

В ходе работы над проектами реализуется цель воспитания и развития музыкальной культуры, художественного вкуса учащегося, его интеллектуальной и эмоциональной сферы, творческого потенциала, способности оценивать окружающий мир по законам красоты.

В целом, проектная деятельность способствует развитию личности учащихся, так как в процессе создания проекта, особенно исследовательского, формируется авторская позиция ученика.

Игровые технологии целесообразно использовать на учебных занятиях для учащихся всех возрастных звеньев. Игровая форма занятия создается при помощи игровых приемов и ситуаций, которые выступают как средство побуждения, стимулирования учащихся к учебной деятельности.

Итоги игры выступают в двойном плане - как игровой и как учебно-познавательный результат.

Также на учебных занятиях по музыке следует использовать компьютерные игры, чаще, для закрепления изученного материала. Все классы очень любят игру "Угадайка!", где в форме тестирования определяется уровень знаний музыкального материала по изученной теме. Игра представлена на отдельном слайде в тематических презентациях уроков и обеспечивает закрепление знаний о музыкальных произведениях и их авторах.

Не менее интересны игры-тесты, игры-кроссворды, "крестики-нолики", и другие, в разных электронных форматах, которые нацелены на закрепление знаний об основных жанрах народной и профессиональной музыки, о классическом и современном искусстве, о выдающихся произведениях отечественной и зарубежной художественной культуры [3].

Применение метода "музыка в рисунке" развивает эмоционально-образное восприятие у учащихся. Так, после знакомства с каким-либо новым музыкальным произведением, его прослушиванием и анализом, можно предложить ребятам выполнить такие домашние задания, как: нарисовать к этому произведению рисунок или написать сочинение "Мое музыкальное впечатление". Выполняя такие задания, ребенок творит, создает что-то свое, уникальное и тем самым выражает себя. Все это оставляет зримый след в жизни школьника.

С большим увлечением ребята сами создают прикладные проекты, например, музыкальные инструменты, которыми затем с удовольствием сопровождают исполнение песен.

Умение выразительно исполнять вокальные произведения соло (с сопровождением и без сопровождения) народных песен и современных композиторов является одной из составных частей музыкальной культуры.

В вокальной работе, один из простых и элементарных импульсов к творчеству - это заинтересовать детей сочинением подголосков или вариантов напева с помощью программ " Windows Media Player". Это способствует развитию способности к импровизации. И, конечно, увеличивает интерес школьников к учебному предмету "музыка", раскрывает творческий потенциал личности ребенка. Этот вид вокальной работы можно практиковать как на учебных занятиях, так и в работе вокального кружка.

Общеизвестно, что музыкальная культура включает два компонента: музыкальный опыт и музыкальные компетенции.

Критериями оценивания качественного аспекта музыкальной культуры могут быть показатели наличия музыкального опыта:

- активность (участие) учащихся в различных видах музыкальной деятельности;
- присутствие/отсутствие эмоционального переживания музыки.

Для более объективной оценки музыкальных компетентностей учащихся следует использовать простые тесты, анкеты, составленные по темам и разделам в разных возрастных уровнях школьников, а также, предлагаемые в интернет - ресурсах и программах. И, периодически, учащиеся получают творческие домашние задания (сочинения по прослушанным произведениям, сочинения музыкальных приветствий, попевок, куплетов к песням, рефераты, мини-проекты и т.д.).

Таким образом, путем освоения элементов информационно-коммуникационных технологий, отбора методов и приемов повышения мотивации на учебных занятиях по музыке, а также разработки методических подходов, обеспечивающих высокие достижения учащихся по предмету, возможно, создать целую систему, нацеленную на формирование музыкальной культуры, развитие творческой познавательной активности и коммуникативных навыков учащихся.

#### Список цитированных источников

1. Абдулин Э. Б. Методика музыкального образования: Учебник для студ. высш. пед. учеб. заведений / Э.Б. Абдулин, Е.В. Николаева. – М.: Музыка, 2006. – 400 с.
2. Будаева, Т.Б. Формирование эстетической культуры младших школьников средствами музыкального искусства: Дис. канд. пед. наук / Т.Б. Будаева; Бурят, гос. ун-т. Улан-Удэ, 2008. - 168 с.
3. Селевко, П.К. Современные педагогические технологии: Учебное пособие / П.К.Селевко. – М.: Народное образование, 2008. - 114 с.

## ЧАСТЬ III. ТЕОРИЯ И МЕТОДИКА СПЕЦИАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

### ОСОБЕННОСТИ ДИАГНОСТИКИ ПЛАВНОСТИ РЕЧИ У ЗАИКАЮЩИХСЯ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

Азарова Е.А., студентка 5 курса

(г. Елец, ФГБОУ ВПО «Елецкий государственный университет имени И.А. Бунина»)  
Научный руководитель – Емельянова И.Д., канд. пед. наук, доцент

Заикание определяется как нарушение темпа, ритма и плавности устной речи, обусловленное судорожным состоянием мышц речевого аппарата [1].

Плавность речи – это целостное непрерывное артикулирование интонационно-логически завершенного отрезка высказывания в процессе одного непрерывного выдоха [1]. Она обеспечивается прежде всего соблюдением просодических и речедвигательных параметров речи. Это, в свою очередь, требует координированной, согласованной работы мышц всех трех отделов речевого аппарата – дыхательного, голосового, артикуляционного.

Традиционные классические и современные исследования показывают теснейшую взаимосвязь плавности речи заикающихся с эмоциональной реакцией на ситуацию [2]. Данное утверждение было проверено в ходе диагностики речи детей младшего школьного возраста с заиканием.

В эксперименте приняли участие 20 испытуемых, которые были разделены на две группы (контрольная и экспериментальная): по 10 детей в каждой.

Анализ протоколов ПМПК и речевых карт показал, что все дети имеют логопедическое заключение заикание.

В разработку методики диагностики плавности речи были положены исследования Г.А. Волковой, В.И. Селиверстова, К.С. Лебединской и др. [2], адаптированные с учётом условий эксперимента и контингента испытуемых.

Задачи исследования заключались в том, чтобы определить:

- место возникновения и форму речевых судорог;
- частоту их проявлений и сохранные речевые возможности заикающегося;
- отношение заикающегося к своему речевому дефекту.

Изучение плавности речи начиналось с выявления зависимости пароксизмов заикания от разной степени его речевой самостоятельности. Задания выполнялись в следующей последовательности.

1. Заученный текст (при чтении стихотворения, выбранного самим ребенком).
  2. Отрепетированный вслух текст (при чтении хорошо знакомого ребенку стихотворения).
  3. Мысленно продуманный текст («Расскажи о прошедших каникулах»).
- Если ребёнок затруднялся, то задавались вопросы: «Где ты был во время каникул?», «Чем занимался?» и т.д.
4. Незнакомый текст, экспромт (пересказ текста, незнакомого текста после прочтения экспериментатором).

Для оценки плавности речи у заикающихся младших школьников нами были определены критерии и показатели:

\* наличие судорог: форма судорог (клоническая, тоническая, смешанная); вид судорог (дыхательная, голосовая, артикуляторная, смешанная);

\* состояние дыхательной функции: ритм (нормальный, ускоренный, замедленный), характер вдоха (нормальный, укороченный, слишком глубокий, малый объем и

сила вдоха), характер выдоха (нормальный, укороченный, слишком быстрый выдох), характер дыхания (ключичное, грудное, нижнереберное, диафрагмальное);

\* состояние просодических компонентов: темп (нормальный, быстрый, медленный), ритм (в норме, нарушен), паузы (присутствуют, отсутствуют, органически включаются в речь, прерывают синтагму), голос (нормальный, сильный, слабый, иссякающий), внятность (речь внятная, смазанная).

\* наличие и выраженность психических симптомов заикания (логофобии, двигательные и речевые уловки, эмболофразии, волнения).

В результате исследования нами были определены 3 уровня плавности речи у заикающихся младших школьников. Ниже приводится их описание.

1. Практически здоровая речь (высокий уровень). Дети с заиканием клонической формы лёгкой и средней степеней. Предлагаемые задания выполняют с небольшими затруднениями. Дыхание диафрагмальное или смешанное, длина речевого выдоха 8-6 секунд, нарушений тембра голоса, темповой и динамической организации речи не выявлено. Темп речи нормальный, голос громкий. Речь у детей на занятиях и вне их свободная, отчетливая, ясная.

2. Незначительные проявления заикания (средний уровень). Дети преимущественно с клоническим или клоно-тоническим заиканием легкой и средней степеней. Они затрудняются самостоятельно выполнять задания. Их дыхание диафрагмальное или смешанное (грудное, ключичное), длина речевого выдоха не менее 4 секунд. Могут отмечаться нарушения голоса (хриплый, грубый и другие дефекты), темповой организации речи. Речь внятная, голос мерцающий.

3. Значительные проявления заикания (низкий уровень). Дети с тоническим или клоно-тоническим заиканием средней и тяжелой степеней. Наблюдается невозможность выполнения заданий или отказ от них. Ритм речи ускоренный, выдох укороченный, быстрый. Дыхание грудное (ключичное), поверхностное, длина речевого выдоха менее 4-х секунд. Отмечаются нарушения голоса, назализованный его оттенок, затухание, расстройства темповой и динамической организации речи, ее смазанность, порой - неясность. Наблюдается аритмия, слова делятся судорогой.

На основании данных, полученных в ходе исследования, нами было отмечено, что младшие школьники экспериментальной и контрольной групп имели ярко выраженные отклонения в развитии речевых и неречевых функций. В обеих группах были отмечены нарушения дыхания и просодической стороны речи. Нарушения дыхания проявлялись в виде короткого речевого выдоха (у 50 % испытуемых в экспериментальной и 60 % в контрольной группе) и в прерывистости дыхания (50 % и 40 %). Неречевое дыхание в основном поверхностное, ритм его недостаточно устойчив, легко нарушается при эмоциональном напряжении. Анализ исследования просодической стороны речи показал, что при волнении у всех детей отмечается ускорение темпа речи, нарушение ее ритма, несоблюдение пауз. Усложнение речевого материала приводило к ускоренному речевому выдоху, частым дополнительным вдохам, в связи с чем нарушались плавность речи, её интонационная выразительность.

У всех детей в процессе речи наблюдались сопутствующие движения (они теребили пуговицы, постукивали пальцами по столу, крутили прядь волос). Так, например, Валя С. перед тем, как начать речь, закрывала глаза на несколько секунд, одновременно почесывая нос правой рукой, и только после этого начинала говорить.

У младших школьников выявилась тесная зависимость тяжести запинок от ситуации общения. По словам родителей, в процессе игры и наедине с собой, запинок у детей не наблюдалось. Однако на уроках они резко усиливались при ответах у доски, меньше - с места. На переменах запинок в речи проявлялись значительно реже, чем в классе. Однако в состоянии сильного возбуждения (спора, конфликта) они усиливались.



На основании сказанного, правомерно сделать вывод о том, что содержание высказываний является для заикающихся детей одним из ситуативных факторов, оказывающих определенное влияние на проявление дефекта. Вторым, не менее значимым фактором являются условия, в которых осуществляется деятельность общения.

В дальнейшем работа с заикающимися младшими школьниками заключалась в регуляции у них плавности речи. Для этого в структуру уроков и внеклассных мероприятий включались рифмованные тексты, при разучивании и чтении которых осуществлялась работа по коррекции темпо-ритмической и просодической сторон речи, психологического состояния испытуемых.

#### Список цитированных источников

1. Белякова, Л. И. Логопедия: Заикание. Учебник для студ. высш. пед. учеб. заведений / Л. И. Белякова, Е.А. Дьякова. - М.: Владос, 2007.
2. Волкова, Г. А. Методика психолого-логопедического обследования детей с нарушениями речи. Вопросы дифференциальной диагностики: Учебно-методическое пособие / Г.А. Волкова. - СПб.: Книгоиздательство «Сайма», 2005.

## **ИЗУЧЕНИЕ НАРУШЕНИЙ ПИСЬМА У ДЕТЕЙ С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ**

**Алексеевская Д.В., студентка 5 курса**

(г. Пенза, Пензенский государственный университет,  
Педагогический институт имени В.Г. Белинского)

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

Письменная речь является сложным видом психической деятельности, который формируется только в результате целенаправленного обучения. Овладение данным видом речи является одним из самых важных условий дальнейшего успешного овладения всеми школьными предметами. Нарушение письменной речи у детей с задержкой психического развития является серьезной проблемой. Важность данного нарушения обуславливается тем, что у детей с данным заключением отмечается несформированность всех компонентов речи в целом, а вследствие этого и трудности в овладении навыками чтения и письма. Впоследствии эти трудности приобретают специфический характер и проявляются в виде дислексии и дисграфии.

Исходя из многообразия нарушений всех сторон деятельности детей с задержкой психического развития, а также разнообразия специфических ошибок, допускаемых в письменных работах, нам представляется целесообразным изучение основных компонентов процесса письма и соотношение их с допущенными ошибками в письменных работах учащихся. Нами было проведено обследование, в котором приняли участие дети 3 класса школы-интерната, имеющие заключение о задержке психического развития.

Обследование включало в себя:

- 1) Анализ документации на детей 3 класса с задержкой психического развития;
- 2) Проведение обследования: изучение составляющих неречевых процессов и речевых операций, участвующих в процессе письма;
- 3) Анализ письменных работ учащихся.

Анализ речевых карт детей показал, что у каждого из них наблюдаются те или иные нарушения звукопроизношения, чаще всего это звуки [р] и [л], нарушения в формировании грамматического строя речи, проблемы с состоянием словарного запаса. Большие проблемы также зачастую наблюдались и с состоянием фонематического слуха, анализа и синтеза.

В обследовании использовались задания из диагностики состояния письменной речи младших школьников, которая была предложена И.В. Прищеповой [1]. Также брались некоторые речевые пробы из методики исследования письма Р.И. Лалаевой и Л.В. Венедиктовой [2].

В результате обследования неречевых процессов и речевых операций, участвующих в процессе письма можно отметить нарушение всех сторон деятельности, участвующих в процессе письма. Анализ сформированности оптико-пространственного гнозиса и праксиса детей с задержкой психического развития данной группы детей позволил выделить следующие особенности: 30% детей испытывают значительные трудности при определении сторон как в своем теле, так и в чужом теле. Анализ особенностей ручной моторики позволяет выявить такие особенности: только 10% детей достаточно успешны при выполнении заданий данного блока, они не используют речевое сопровождение, но, тем не менее, так же допускают ошибки. Большое количество детей (практически половина – 45 %) не имеют возможности выполнять задание без речевого сопровождения вообще, нуждаются в постоянном уточнении инструкции, а также отмечают сильную истощаемость. При исследовании слухо-произносительной дифференциации фонем отмечаются значительные трудности при дифференциации фонем одной группы (55 %) и нескольких групп (35 %). Исследование языкового анализа и синтеза позволило выявить трудности у 85 % детей.

При анализе письменных работ было отмечено следующее. В целом большинство работ были выполнены небрежно, с многочисленными зачеркиваниями и исправлениями. На это может указывать недостаточная сформированность ручной моторики, трудности в переключении движений, а также многочисленные застревания. В некоторых работах (45 %) встречаются оптические ошибки (например, «работают» - «риботают», «птицы» - «птиуы», «зимой» - «зимой», «гудит» - «губит» и т.д.). Это может быть связано с несформированностью оптико-пространственного гнозиса и праксиса, так как были отмечены трудности в определении сторон тела, а также в ориентировке в пространстве.

У 85 % детей данной группы в письменных работах отмечаются ошибки, связанные с недостаточностью фонематического восприятия, чаще всего это замены и смешения глухих и звонких, твердых и мягких согласных. Например, замены глухих/звонких: д - т (каждый - кажтый, день – тени, помогают - помогают, поют - поюд, заготовили – загодовили, идут - итут), г - к (луг - лук, корма - горма), ж - ш (сушить - сужить), б - п (небе - непе, работают – рапотают, будут – пудут) и так далее; замены свистящих/шипящих: ш - с (шмель – симел, сушить - сусить, пушистый - пусистый), ж - з (каждый - каздый) и так далее; замена аффрикат: т' - ч (сушить - сушич), ц - ч (птицы - птич); замены твердых/мягких: б' - б (ребята - рибата), т' - т (сушить - сушит), л' - л (шмель - шмел, люди - луди) и так далее. Это можно связать с проведенным исследованием и отметить, что трудности при дифференциации фонем в целом отмечались у 80% исследованных детей.

Также были выявлены ошибки, связанные с несформированностью языкового анализа и синтеза. Они составляют самую большую группу ошибок и отмечаются у 90% детей обследуемой группы. К ним относятся следующие ошибки: ошибки, связанные с неумением выделять предложение из текста (отсутствие точки и заглавной буквы, заглавная буква посреди предложения), ошибки, связанные с несформированностью анализа структуры предложения (пропуск слов: идут, люди, заготовили; повтор слов: помогают; слитное написание слов: внебе, вгустой; раздельное написание слова: ко ровы; замена слов: гудит – жужжит; контаминации: каждый день - кажден; персеверации: "каждый день ребята" написано

дважды и так далее), ошибки, связанные с несформированностью фонематического анализа и синтеза слов (пропуск букв и слогов: кажды, взрослым - зросли, пушисти, птицы - птиц, работают - работь, будут - тут; вставка лишней буквы: зиемой, людие; перестановка букв: корма – комра и так далее). Это, в свою очередь, можно связать с проведенным исследованием, отметив, что трудности данной сферы отмечались у 85 % детей.

Отмечены были также орфографические ошибки, не являющиеся дисграфическими, но, тем не менее, значительно преобладающие: ребята - рибята, помогают - помагают, сушить - сушуть, сено - сена, небе - неби, поют - пают, заготовили - загатовили, коровам - каровам, коровы – каровы, сено - сена, работают – роботуют и так далее.

Таким образом, можно построить график (рисунок 1), на котором будет отмечено преобладание того или иного вида дисграфических ошибок у детей исследуемой группы.

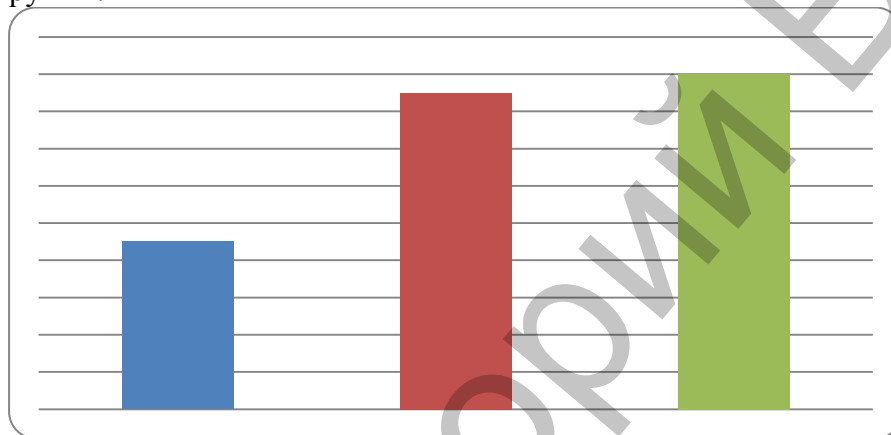


Рис. 1. Виды дисграфических ошибок и их соотношение у детей с ЗПР (%)

Всё это доказывает необходимость проведения целенаправленной коррекционной работы, направленной на преодоление предпосылок развития дисграфии, то есть, прежде всего, судя по распространенности ошибок данного характера, несформированности языкового анализа и синтеза, а также недостаточности фонематического восприятия, недостатков ручной моторики и нарушений оптико-пространственного гнозиса и праксиса.

#### Список цитированных источников

1. Лалаева, Р.И. Выявление дизорфографии у младших школьников / Р.И. Лалаева, И.В. Прищепова. – СПб.: СПбГУИМ, 1999. – 36 с.
2. Лалаева, Р.И. Нарушение чтения и письма у младших школьников. Диагностика и коррекция / Р.И. Лалаева, Л.В. Венедиктова. – Ростов н/Д: «Феникс», СПб: «Союз», 2004. – 224 с.

## **АКТУАЛЬНЫЙ УРОВЕНЬ РАЗВИТИЯ РЕЧИ ДЕТЕЙ ГРУППЫ РИСКА ПО ВОЗНИКНОВЕНИЮ РЕЧЕВОЙ ПАТОЛОГИИ**

**Ананьева А.В., студентка 5 курса**

(г. Витебск, Витебский государственный университет имени П.М. Машерова)  
Научный руководитель – Харитоновна Е.А., канд. пед. наук, доцент

В задачи исследования входило определение актуального уровня развития речи детей с факторами риска в речевом развитии. Исследование речи детей проводилось по методическим материалам Ю.Ф. Гаркуши [1] и включало следующие разделы:

1) изучение импрессивной стороны речи:

*а) понимание речи на уровне диалога* (Как тебя зовут? Показать тебе игрушки? Какая игрушка тебе понравилась? Любишь играть с игрушками? Как можно играть с этими игрушками?);

*б) понимание инструкций* (ребенку предлагалось выполнить то, о чем его просят; использовались одночленные инструкции и включающие два взаимосвязанных действия: возьми мяч; дай куклу; неси кубик; брось мяч на пол; положи барабан на стул; возьми у меня карандаши и положи на стол; всего – 10 инструкций);

*в) понимание слов, обозначающих а) предметы, б) действия, в) признаки* (исследовалось в процессе последовательного предъявления предметных и простых сюжетных картинок; ребенку предлагалось рассмотреть две-три картинки, затем показать названную экспериментатором; после этого выкладывались другие картинки);

*г) понимание фраз* (перед ребенком выкладывались сюжетные картинки; ребенок должен был показать названную; список фраз включал предложения типа: мальчик идет; девочка гладит платок утюгом; мальчик лежит на песке; всего – 10 фраз);

*д) различение значений существительных единственного и множественного числа* (ребенку предлагалось показать названные обследующим предметные картинки: матрешка-матрешки; шар-шары; гриб-грибы; машина-машины; мяч-мячи);

*е) понимание значений существительных с суффиксами уменьшительности* (дом-домик; сумка-сумочка; кровать-кроватька);

*ж) состояние фонематического восприятия* (возможности различения слов, отличающихся одним звуком – кит-кот, мишка-миска и т.п.);

2) изучение экспрессивной стороны речи:

*а) диалог* (исследовались возможности речевого общения ребенка);

*б) изучение активного словарного запаса:* а) звукоподражания, б) существительные, в) глаголы, г) прилагательные, д) наречия (в процессе называния ребенком предъявленных экспериментатором предметов, предметных и сюжетных картинок);

*в) изучение объема и типов предложений* (ребенку предлагалось сказать, что нарисовано на предложенной картинке; последовательно предъявлялось 10 картинок, которые могли быть описаны фразами типа: девочка спит; зайчик ест морковку; дети поливают цветы; дедушка лежит на диване и др.);

*г) обследование грамматического оформления речи:* а) использование в речи существительных в именительном падеже множественного числа (кубик – кубики, кукла – куклы, стол – столы, пирамида – пирамиды, носок – носки), существительных в винительном падеже (со значением объекта) единственного числа (купили машину, куклу, морковку, шапку, чашку); б) усвоение глагольных форм повелительного наклонения второго лица единственного числа (иди, возьми, убери, принеси), настоящего времени третьего лица единственного числа (идет, сидит, ест, спит, едет, играет, пьет, везет и др.);

*д) состояние словообразовательных навыков* (использование в речи существительных с суффиксами уменьшительности: мяч – мячик, шапка – шапочка, машина – машинка);

*е) изучение слоговой структуры слов* (ребенку предлагалось назвать картинку, повторить за экспериментатором слово; использовались слова одно-, двух-, трехсложной слоговой структуры);

*ж) общее звучание речи* (темп, ритм, интонационная выразительность, вынятность);

*з) состояние голоса* (сила, высота, тембр);

*и) состояние звукопроизношения* (изолированные фонемы и в слове);

3) изучение строения и подвижности артикуляционного аппарата:

*а) изучение мимической мускулатуры (по подражанию)* (упражнения на поднятие, нахмуривание бровей, прищуривание глаз и т. д.);

б) обследование артикуляционной моторики (по подражанию) (упражнения типа «улыбка», «трубочка» и т. д.);

в) изучение параметров движений (наличие – отсутствие движений, отметить тонус, объем движений, способность к переключению, синкинезии и т. д.);

г) изучение строения артикуляционного аппарата (зубы, мягкое и твердое небо, губы, язык, прикус).

Анализ результатов исследования импрессивной стороны речи выявил следующее:

1) понимание речи на уровне диалога: не понимали вопросов логопеда, не шли на контакт 23 % детей. 40 % детей понимали не все вопросы, контакт достигался через продолжительное время. 37 % детей сразу шли на контакт, проявляли инициативу, понимали речь на уровне диалога;

2) понимание инструкций: 46 % детей сразу понимали инструкции, повторения не требовалось; 12 % детей выполняли некоторые (самые простые одноступенчатые) инструкции после многократного повторения; 20 % детей выполняли некоторые инструкции, но после 3-4-кратного повторения. 20 % детей не понимали инструкций, не шли на контакт;

3) понимание слов, обозначающих предметы, действия, признаки: 20% детей понимали инструкции сразу; цвет, размер предметов соотносили, а качества – нет, пространственные ориентировки не развиты. 46 % детей понимали инструкции после повторения, различали размеры и цвета, но плохо различали качества предметов, не ориентировались в пространстве, понимали не все действия (особенно, «ведет», «везет», «моет», «ловит» и др.). 34 % детей понимали инструкции после 2-3-х кратного повторения, различали только размеры. Они не ориентировались в пространстве, не различали цвета и качества, не понимали большую часть действий;

4) понимание предложений: 34 % не соотносили предложения с подходящим картинным материалом. 46 % детей правильно подбирали к предложению соответствующий картинный материал, но затруднения вызывали предложения типа «Мальчик строит дом из кубиков», «Девочка дает книгу мальчику». 20 % детей правильно подбирали соответствующий картинный материал к предложению без повторений;

5) различение существительных единственного и множественного числа: 20 % детей не различали понятий ед. и мн. числа во всех вариантах из 5 предложенных. 40 % детей различали понятия ед. и мн. числа в 3-4 вариантах из 5, а оставшиеся 40 % различали во всех 5 предложенных вариантах;

6) понимание существительных с суффиксами уменьшительности: 20% детей не понимают существительные с суффиксами уменьшительности во всех вариантах из 5 предложенных. 20 % детей различают существительные с суффиксами уменьшительности в 2-3 вариантах из 4, а оставшиеся 60 % - правильно выполняют все задание;

7) состояние фонематического восприятия (различение слов, отличающихся одним звуком): 46 % детей показали только 2 и менее пар слов из 6 предложенных. 33 % детей показали 4-5 пар слов из 6 предложенных, а 20 % - правильно выполнили все задание.

Полученные данные позволили сделать вывод, что уровень развития импрессивной стороны речи значительно отставал у 30 % детей, что проявлялось в понимании ребенком только отдельных слов и простых одноступенчатых инструкций. 36 % детей понимали наиболее частотные существительные и глаголы, значения отдельных грамматических форм (различение форм ед. и мн. числа, понимание существительных с суффиксами уменьшительности). У 36 % детей уровень развития импрессивной стороны речи не значительно отставал от возрастной нормы, что проявлялось в понимании большого количества существительных и глаголов, однако трудности в различении прилагательных и наречий все же возникали.

Анализ результатов экспрессивной стороны речи детей показал следующее:

1) диалогическая связная речь: 27 % детей с нежеланием шли на контакт, отвечали не на все вопросы, предпочитая молчать. 33 % детей активно использовали жесты и мимику (утвердительно или отрицательно качали головой и др.), голосовые реакции проявляли в определенных случаях (называние своего имени и др.). 40 % детей охотно шли на контакт, отвечали на вопросы экспериментатора;

2) изучение активного словарного запаса:

а) все звукоподражания произнесли только 40 % детей, особые затруднения вызывали следующие звукоподражания (Как тикают часы? Как кричит коза? Как хрюкает свинья?);

б) все существительные назвали 35 % детей, 65 % детей назвали только наиболее распространенные существительные: машина, кукла, дядя, собака, ложка;

в) глаголы: 70 % детей перечислили следующие действия: спит, ест, плавает, летит, рисует, играет; 30 % детей не ответили;

г) прилагательные: умеют правильно различать и произносить слова: большой, маленький и название некоторых цветов – 33 % детей. 53 % могут называть только слова: большой, маленький. 13 % детей с заданием не справились;

3) изучение объема и типов предложений: пользование однословной фразой отмечено у 30% детей, двухсловной – у 40 % детей. 30 % дошкольников не смогли составить предложения по сюжетной картине;

4) обследование грамматического оформления речи: правильно образуют форму мн. числа трех слов из пяти 20 % детей. 14 % детей смогли образовать форму мн. числа одного-двух слов. 66 % детей с заданием не справились;

5) изучение слоговой структуры слов: правильно воспроизвели слоговую структуру 6-7 слов из 8 предложенных 52 % детей, слоговую структуру 4-5 слов – 48 % детей;

б) общее звучание речи: 46 % детей имеют нормальный темп речи, 34 % детей – медленный, 20 % - быстрый; у 80 % детей интонация повествовательная, у 20 % - побудительная; внятная речь у 40 % детей, нечеткая, смазанная – у 60 % детей;

7) состояние голоса: у 100 % детей тембр голоса без особенностей; у 54 % детей голос нормальный, у 46 % - тихий; у 33 % детей в голосе присутствует монотонность, у 67% детей она отсутствует;

8) состояние звукопроизношения:

а) 60 % детей заменяют или искажают гласный звук «э»;

б) 80 % детей не произносит шипящих фонем «ш», «ж», «ч», «щ» и заменяют их обычно свистящими «с», «з»: «лосадка» (лошадка), «сапка» (шапка), «ёзик» (ёжик);

в) 70 % детей заменяют звук «р» звуками «л», «л'», «в», «й»: «колова» (корова), «йак» (рак), а 27 % детей совсем не произносят звук «р»: «ука» (рука), «ыба» (рыба); у 3 % детей – звук «р» есть;

г) у 63 % детей звук «л» смягчается: «люза» (лужа), «толь» (стол); 36 % детей его заменяют на звук й: «туй» (стул);

д) 96 % детей свистящие произносят смягченно: «сюмка» (сумка), «зюбы» (зубы) и т.д.

Показатели, полученные в результате анализа полученных данных, указывают на резкое отставание развития экспрессивной стороны речи у 40 % детей, что проявляется в употреблении только звукоподражаний или отдельных слов, преимущественно существительных. 30 % воспитанников широко пользуются словами обиходно-бытовой лексики, адъективный словарь ограничен несколькими наиболее распространенными прилагательными, фраза простая, двухсловная.

У 30 % детей объем предметного, глагольного и качественного словаря соответствует возрасту, но нарушены следующие параметры экспрессивной стороны речи:

трудности словообразования, нарушения произношения трех-, четырехсложных слов по типу сокращения и искажения слоговой структуры слова.

Таким образом, при определении актуального уровня развития речи детей мы выявили следующие особенности:

а) импрессивная сторона речи (приблизительно 1/3 воспитанников понимала только отдельные слова и простые одноступенчатые конструкции; другая 1/3 – наиболее частотные существительные и глаголы, значения отдельных грамматических форм; а у оставшейся 1/3 уровень развития импрессивной стороны речи значительно отставал от возрастной нормы);

б) экспрессивная сторона речи (40 % детей употребляли только звукоподражания или отдельные слова; 30 % воспитанников широко пользовались словами обиходно-бытовой лексики; а у оставшихся 30 % детей были трудности словообразования, нарушения произношения трех-, четырехсложных слов по типу сокращения и искажения слоговой структуры слова).

В целом результаты этого этапа диагностики позволили выделить 3 группы детей с риском в речевом развитии:

- 1 группа – резко выраженные отклонения (36 %);
- 2 группа – выраженные отклонения (50 %);
- 3 группа – нерезко выраженные отклонения (14%).

В результате проведенного исследования можно утверждать, что дети с отклонениями в развитии речи уже в раннем возрасте нуждаются в направленном коррекционно-предупредительном воздействии. Следовательно, необходимо разработать содержание и методические приемы комплексного предупреждения отклонений речевого развития, позволяющие нормализовать ход речевого онтогенеза.

#### Список цитированных источников

1. Гаркуша Ю.Ф. Коррекционно-педагогическая работа в дошкольных учреждениях для детей с нарушениями речи / Ю.Ф. Гаркуша. – Москва: ТЦ «Сфера», НИИ Школьных технологий, 2008. – 128 с.

## **ЛОГОРИТМИЧЕСКИЕ ПРИЕМЫ КАК СИСТЕМА ЗДОРОВЬЕСБЕРЕГАЮЩИХ ТЕХНОЛОГИЙ В СПЕЦИАЛЬНЫХ КОРРЕКЦИОННЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ УЧРЕЖДЕНИЯХ ДЛЯ ДЕТЕЙ С НАРУШЕННЫМ СЛУХОМ**

**Балаева А.С., студентка 4 курса**

(г. Новосибирск, Новосибирский государственный педагогический университет,  
Институт детства)

Научный руководитель – Большанина Л.В., старший преподаватель

Главным ресурсом любой страны является образование. Физическое и духовно-нравственное здоровье населения определяет уровень цивилизации государства, является индикатором устойчивого развития нации. Образовательное учреждение на современном этапе развития общества должно стать важнейшим звеном в формировании и укреплении здоровья учащихся.

Охрану здоровья сегодня называют приоритетным направлением деятельности всего общества, поскольку лишь здоровые дети в состоянии должным образом усваивают полученные знания и в будущем способны заниматься производительно-полезным трудом.

Актуальность здоровьесбережения отражена в образовательных документах: Закон РФ «Об образовании», Национальная доктрина образования в России, Концепция

модернизации российского образования до 2010 года, Концепция непрерывного образования и ряд других документов выделяют задачи сохранения здоровья подрастающего поколения и создание условий для активизации инновационной деятельности по укреплению здоровья в образовательных учреждениях, Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования [2].

«Здоровьеформирующие образовательные технологии», по определению Н.К. Смирнова, - это все те психолого-педагогические технологии, программы, методы, которые направлены на воспитание у учащихся культуры здоровья, личностных качеств, способствующих его сохранению и укреплению, формирование представления о здоровье как ценности, мотивацию на ведение здорового образа жизни [1].

Очень важным фактором в технологии является, здоровьесберегающий, включающий систему ценностей и установок, которые формируют систему гигиенических навыков и умений, необходимых для нормального функционирования организма, а также систему упражнений, направленных на совершенствование навыков и умений по уходу за самим собой, одеждой, местом проживания, окружающей средой. Особая роль в этом компоненте отводится соблюдению режима дня, режима питания, чередования труда и отдыха, что способствует предупреждению образования вредных привычек, функциональных нарушений заболеваний, включает в себя психогигиену и психо-профилактику учебно-воспитательного процесса, использование оздоровительных факторов окружающей среды и ряд специфических способов оздоровления ослабленных функций организма [1].

Наблюдения за детьми с нарушенным слухом показывают, помимо нарушения слуха у детей виден целый комплекс неречевых нарушений, нарушений крупной и мелкой моторики. Среди них - невротические проявления: капризность, страхи, колебания настроения, впечатлительность, тревожность, повышенная раздражительность, повышенная утомляемость, трудности поведения. Движения детей с нарушенным слухом, характеризуются недостаточной чёткостью и организованностью, неуверенностью при правильном воспроизведении их формулы. Выявлены затруднения в точном удержании позы, темповые расстройства. Имеет место неточность, суетливость при выполнении мелких движений. Дети затрудняются в выполнении проб на статическую и динамическую координацию, отмечается слабое развитие чувства ритма, нарушение одновременности движений. Наблюдается переключаемость движений, утомляемость, истощаемость, недостаточная уверенность в моторных навыках. В ряде случаев страдают выразительность движений, ловкость, быстрота двигательной реакции. В физиологическом аспекте нарушается физиологическое дыхание, страдают все отделы периферического механизма. Дети физически плохо развиты, ослаблены, подвержены частым простудным заболеваниям. Отмечается астенизация организма, вялость, сниженный мышечный тонус.

Движения в любой форме, адекватные физиологическим возможностям детей, всегда выступают как оздоровительный фактор – этим можно объяснить высокую эффективность самых разнообразных методик и форм проведения занятий, когда их основой является общее воздействие на организм в сочетании со специальными физическими упражнениями. Существенной стороной влияния физических упражнений является повышение эмоционального тонуса, улучшается настроение, появляется чувство радости, удовольствия. Физические упражнения при правильном психолого-педагогическом подходе являются мощным оптимизирующим фактором [2].

Дошкольный возраст является наиболее важным для формирования двигательных навыков и физических качеств, так как в этот период наиболее интенсивно развиваются различные органы и системы. Организм ребёнка представляет собой единое целое, где деятельность одних систем находится в непрерывной взаимосвязи с деятельностью



других.

Для детей с нарушением слуха в детском саду часто оказываются невыполнимыми требования, предусмотренные типовой программой воспитания. Многие дети нуждаются в особых программах физического воспитания, в которых должен быть учтён весь комплекс соматических, интеллектуальных и физических проблем. Эта программа должна в первую очередь способствовать коррекции не только психомоторного, но и речевого, эмоционального и общего психического развития. Необходимо найти такие приемы и методы обучения, которые бы способствовали максимальной активности всех сенсорных каналов восприятия (зрение, слух, осязание, обоняние) и переработки информации.

Уникальное сочетание физических упражнений, музыки, проговаривание стихов в ритме движений или пение в такт любимой мелодии развивает ритмическое чувство, координацию, речь, равновесие, а также вызывает эмоциональный подъем, чувство радости и удовольствия. Эти упражнения способствуют воспитанию познавательной, волевой сфер личности, гармоничному физическому и художественному развитию детей, памяти, выразительности движений, формирует музыкально-ритмическое чувство. Если рассматривать логоритмику с лечебной точки зрения, то она изменяет общую реактивность организма, повышает его сопротивляемость и неспецифическую устойчивость к болезням. Логоритмика позволяет разрушить патологические динамические стереотипы и формирует новые, обеспечивающие необходимую адаптацию [3].

Логоритмические занятия способствуют воспитанию таких личных качеств, как: подражательность, активность, инициативность, самостоятельность, коллективизм; воспитанию волевых качеств: смелости, настойчивости, решительности, выдержки [3].

Логоритмика – это система занятий, направленная на преодоление речевых нарушений и сопутствующих им неречевых проявлений у детей с нарушенным слухом путём развития, воспитания и коррекции двигательной сферы в сочетании со словом и музыкой. Теоретической основой для построения системы работы по логоритмике выступает теория уровневой организации движений Н.А. Бернштейна. Развитие движений в сочетании со словом и музыкой, представляет собой целостный воспитательно-коррекционный процесс. Перевоспитание нарушенных функций и дальнейшее развитие сохранённых функций требует от ребёнка собранности внимания, конкретности представления, активности мысли, развития памяти: эмоциональный (если процесс обучения вызывает заинтересованность и соответственно с этим эмоциональный отклик); образной – при восприятии наглядного образца движений; словесно-логической – при осмыслении задачи и запоминании последовательности выполнения логоритмических заданий; двигательномоторной – в связи с практическим выполнением заданий; произвольной – без которой невозможно сознательное, самостоятельное выполнение упражнений [3].

Таким образом, коррекционные логоритмические упражнения, с одной стороны исправляют нарушенные функции, а с другой – развивают сохранённые функциональные системы ребёнка, то есть развивают речевую функциональную систему и неречевые процессы.

Решение оздоровительных задач обусловлено теми отклонениями или недостатками в физическом состоянии детей с речевой патологией и нарушенным слухом, которые или являются предрасполагающими факторами в возникновении нарушения слуха, или усугубляются в связи с ними. В результате решения данной группы задач у детей с нарушенным слухом укрепляются костно-мышечный аппарат, развиваются дыхание, моторные, сенсорные функции, воспитывается чувство равновесия, правильная осанка, походка, грация движений. Осуществление образовательных задач способствует формированию двигательных навыков и умений, пространственных представлений, развивается способность произвольно двигаться в пространстве, разрушаются патологические динамические стереотипы, способствует развитию ловкости, силы, выносливости,

переключаемости, координации движений, организаторских способностей.

При реализации образовательных задач дети с нарушенным слухом усваивают теоретические знания в области музыкальной культуры, музыкального восприятия. Решение воспитательных задач содействует умственному, нравственному, эстетическому и трудовому воспитанию детей с нарушенным слухом. Решение воспитательных задач содействует:

1) развитию чувства ритма, способности ощущать в музыке, движениях и речи ритмическую выразительность;

2) развитию способности восприятия музыкальных образов и умению ритмично, выразительно двигаться в соответствии с данным образом, то есть умению перевоплощаться, проявлять художественно-творческие способности;

3) воспитанию положительных личностных качеств, чувства коллективизма, обучению правилам в различных видах деятельности [3].

Таким образом, изучая данные методики, я позволила себе сделать вывод о том, что использование в системе работы занятий по логоритмике позволяет полностью скорректировать нарушенные речевые функции у детей или не дать развиваться данным нарушениям у глухих и слабослышащих детей.

Помимо этого, к школе дети оказываются более развитыми физически, развиваются дыхательная, опорно-двигательная система, приходит в норму нервно-психическое развитие. Также обучение с применением дифференцированных приёмов логоритмической работы положительно сказывается и на состоянии речи данной категории детей. Итак, опираясь на некоторый опыт, я позволю себе утверждать, что система логоритмических занятий является здоровьесберегающей технологией в воспитательно-образовательном процессе специального коррекционного дошкольного (школьного) образовательного учреждения для детей с нарушениями слуха. Коррекционные логоритмические упражнения, с одной стороны, исправляют речевые и неречевые нарушения, а с другой, – развивают сохранные функциональные системы ребёнка, то есть развивают речевую функциональную систему и неречевые процессы, что является важным для детей с нарушенным слухом.

#### Список цитируемых источников

1. Смирнов, Н.К. Здоровьесберегающие образовательные технологии и психология здоровья в школе / Н.К. Смирнов. – М., 2003. – 270 с.
2. Чушаха, И.В. Здоровьесберегающие технологии в образовательно-воспитательном процессе: научно-практический сб. инновац. опыта / И.В. Чушаха, Е.З. Пужаева, И.Ю. Соколова. - М.; Ставрополь, 2001. – 400 с.
3. Шашкина Г.Р. Логоритмическая ритмика для дошкольников с нарушениями речи: Учебное пособие для студ. высш. учеб. заведений / Г.Р. Шашкина - М.: Издательский центр «Академия», 2005. – 192 с.

## **ОСОБЕННОСТИ РАЗВИТИЯ ЭМОЦИОНАЛЬНОЙ СФЕРЫ У ДЕТЕЙ С ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНОЙ НЕДОСТАТОЧНОСТЬЮ**

**Буева А.И., студентка 2 курса**

(г. Витебск, Витебский государственный университет имени П.М. Машерова)  
Научный руководитель – Чобот Ж.П., старший преподаватель

Социальная адаптация и интеграция детей с интеллектуальной недостаточностью в нормальную среду - ведущее направление работы в области коррекционной педагогики и специальной психологии. Для успешной социализации детей данной категории большое значение имеет развитие их эмоциональной сферы.

Начало теоретического изучения проблем личности детей с интеллектуальной недостаточностью и их эмоционально-волевой сферы связано с именем Л.С. Выготского.

Выдвинув положение о межфункциональных связях и системном строении психики человека, он высказал мысль о теснейшей взаимосвязи и внутреннем единстве его интеллектуальной и эмоциональной сфер.

Важность данной проблемы подчёркивается в работах С.Д. Забрамной, Н.Л. Колминского, К.С. Лебединской, В.И. Лубовского, Н.Г. Морозовой, В.Г. Петровой, Л.М. Шипицыной и др., что эмоциональная сфера детей с интеллектуальной недостаточностью принимает важное участие в процессе познания и накопления опыта, а эмоциональные образы и контроль являются целью и продуктом обучения и воспитания.

Как и все другие дети, дети с интеллектуальной недостаточностью на протяжении всех лет своей жизни развиваются. Наряду со специфичным развитием психики происходит своеобразное развитие эмоциональной сферы такого ребёнка, проявляющееся, прежде всего, в незрелости.

Незрелость эмоций и чувств ребёнка с интеллектуальной недостаточностью обусловлена в первую очередь особенностями развития его потребностей, мотивов и интеллекта. Наиболее ярко эмоциональная незрелость проявляется в игровой деятельности. Это объясняется тем, что у ребёнка-олигофрена очень слабо развиты потребности в новых впечатлениях, любознательность, познавательные интересы, мало выражены побуждения к осуществлению новых видов деятельности. Его деятельность и поведение подвержены влиянию непосредственных, ситуативных побуждений внешних воздействий. Симптомами нарушения эмоциональной сферы являются раздражительность, повышенная возбудимость, двигательное беспокойство, неусидчивость, отсутствие опосредованной мотивации. В отличие от нормально развивающегося ребенка, у ребёнка-олигофрена не происходит формирование социальных чувств.

Как показывают исследования С.С. Ляпидевского, Б.И. Шостака, для эмоциональной сферы ребёнка с интеллектуальной недостаточностью характерны малодифференцированность, бедность переживаний (чувства однообразны, неустойчивы, ограничиваются двумя крайними состояниями (удовольствие или неудовольствие), возникают только при непосредственном воздействии того или иного раздражителя). То есть, переживания такого ребенка примитивны и еще нет дифференцированных тонких оттенков переживаний. Это объясняется тем, что у ребёнка есть наличие примитивных потребностей.

Вместе с тем отмечается живость эмоций у ребёнка-олигофрена (приветливость, доверчивость, оживленность), наряду с поверхностью и непрочностью. Такие дети легко переключаются с одного переживания на другое, проявляют несамостоятельность в деятельности, лёгкую внушаемость в поведении и играх, следуют за другими детьми [1].

Как показывают исследования С.Д. Забрамной, Т.З. Стерниной, О.Е. Шаповаловой для эмоционального портрета младших школьников с нарушением интеллекта характерны слабость регуляции эмоций, малая дифференцированность, неадекватность эмоциональных проявлений, снижение эмоциональной активности.

О.Е. Шаповалова отмечает, что даже при неосложнённых формах и лёгкой степени интеллектуальной недостаточности, эмоциональное развитие оказывается нарушенным. В своих переживаниях дети затрудняются в отделении главного от второстепенного. Поэтому они могут давать бурные реакции по ничтожным поводам и слабо реагировать на серьёзные события. Для таких детей актуальны непосредственные переживания, они не могут оценить возможные последствия тех или иных событий, не корректируют своих чувств сообразно ситуации [2].

Школьный возраст отличается рядом особенностей и требует от ребенка новых видов психической деятельности. Дети младшего школьного возраста с интеллектуальной недостаточностью отзывчивы на похвалу, одобрение, порицание. Различают ласковую и недовольную интонации. Однако не могут выразить свои эмоции вербально.

Свое отношение к человеку они выявляют прикосновением к нему, улыбкой, заглядыванием в лицо. Изменяется тип ведущей деятельности из игровой в учебную, перестраиваются мотивы, где основным мотивом становятся указания учителя.

Наличие в эмоциональной сфере грубых первичных изменений ведет к формированию психопатологических черт и акцентуаций характера, резко осложняющих коррекцию основного психического дефекта [3].

Таким образом, эмоциональная сфера у детей с интеллектуальной недостаточностью является составляющим компонентом процесса познания и накопления опыта учащихся данной категории. Эмоциональные образы и эмоциональный контроль являются целью и продуктом обучения и воспитания.

Изучение эмоций ребёнка с интеллектуальной недостаточностью, правильное их формирование и воспитание, способствует становлению его характера, новых положительных свойств личности и в конечном итоге, коррекции основного интеллектуального дефекта.

#### Список цитированных источников

- 1 Петрова, В.Г. Особенности эмоционального развития / В.Г. Петрова, И.В. Белякова // - 2-е изд., стереотип. - М., 2004. - Гл. 11. - С. 137-142.
- 2 Шаповалова, О.Е. Концепция эмоционального развития умственно отсталых школьников / О.Е. Шаповалова // Специальная психология. - 2006. - № 4. - С. 4-13.
- 3 Шаповалова, О.Е. Выявление особенностей эмоциональной сферы учащихся школы восьмого вида с опорой на наглядную основу / О.Е. Шаповалова // Коррекционная педагогика. - 2009. - № 4. - С. 52-60.

## РАЗВИТИЕ ГЛАГОЛЬНОГО СЛОВАРЯ У СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ

**Возненко Л.В., студентка 5 курса**

(г. Витебск, Витебский государственный университет имени П.М. Машерова)

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

Проблема развития глагольного словаря у детей с ОНР на сегодняшний день является актуальной в теории и практики логопедии. Одним из значимых факторов успешности речевого общения ребенка является сформированность лексики. Нарушение в овладении лексической системой языка существенно затрудняет общение, сотрудничество ребенка со взрослым, отрицательно влияет на формирование познавательной деятельности, задерживает развитие как устной, так и в дальнейшем письменной речи, служит препятствием при овладении школьной программой.

Изучением данной проблемы занимались такие ученые как Р.Е. Левина; Л.Н. Ефименкова; Л.Г. Парамонова; Н.С. Жукова, Е.М. Мастюкова, Т.Б. Филичева; Р.И. Лалаева; Н.В. Серебрякова и др. Учеными отмечается резкое преобладание пассивного словаря над активным, недифференцированность лексических единиц по семантическим признакам, расширение родовых понятий, недостаточная дифференциация обобщающих понятий, ошибки в соотношении слов с конкретным и обобщающим значением.

С целью более глубоко изучения проблемы нами был проведен эксперимент по данной теме.

Цель исследования: выявить особенности формирования глагольного словаря у старших дошкольников с общим недоразвитием речи (III ур.р.р.).

Задачи исследования:

1. Изучить научную и методическую литературу по теме исследования.
2. Выявить особенности формирования глагольного словаря у старших дошкольников с общим недоразвитием речи (III ур.р.р.)
3. Представить приемы и методы формирования глагольного словаря у детей до-

школьного возраста с ОНР.

Объект исследования: лексическая сторона речи старших дошкольников.

Предмет исследования: особенности формирования глагольного словаря у старших дошкольников с ОНР (III ур.р.р).

В исследовании принимали участие 15 детей с ОНР посещающих старшую группу детского сада для детей с тяжелыми нарушениями речи. Констатирующий эксперимент проводился на базе ГУО «Ясли-сад № 10 г. Пинска». В состав основной группы (ОГ) вошли дети 5-6 лет, в личных делах которых (по итогам обследования в условиях психолого-медико-педагогической комиссии) имелось заключение о наличии общего недоразвития речи, III уровень речевого развития (по классификации Р. Е. Левиной).

Для исследования была разработана диагностическая методика на базе методики исследования лексических операций (по методике Н.В. Серебряковой), которая наиболее информативно показывает уровень сформированности глагольного словаря.

По результатам исследования нам удалось выяснить, что 53 % исследованных детей имеют уровень сформированности глагольного словаря выше среднего, а у 47 % испытуемых уровень сформированности глагольного словаря имеет средний уровень.

В результате интерпретации данных можно сделать следующие выводы об особенностях сформированности глагольного словаря детей с ОНР:

- дети с ОНР часто производят словесную замену в обозначении действий;
- у детей с ОНР наблюдается несформированность структуры значения глаголов, им трудно выделить общие признаки при группировке глаголов;
- вместо глаголов-синонимов дети с ОНР часто воспроизводят ситуативно-близкие слова; слова, противоположные по значению.

Таким образом, на основании проведенного исследования отметим, что уровень сформированности глагольного словаря старших дошкольников с ОНР 3ур.р.р. имеет различные показатели, у таких детей он значительно ниже и отличается рядом особенностей. Дети с ОНР в связи со своими особенностями психофизического развития нуждаются в организации специализированной коррекционной работы в этом направлении.

#### Список цитированных источников

1. Лалаева, Р.И. Формирование лексики и грамматического строя у дошкольников с общим недоразвитием речи / Р.И. Лалаева, Н.В. Серебрякова. – СПб: Союз, 2001. – 224 с.
2. Чиркина, Г.В. Методы обследования речи детей: пособие по диагностике речевых нарушений / Г.В. Чиркина; под общей редакцией профессора Г.В. Чиркиной. – 3-е изд., доп. – М.: АРКТИ, 2003. – 240 с.
3. Жукова, Н.С. Преодоление общего недоразвития речи у дошкольников / Н.С. Жукова, Е.М. Мастюкова, Т.Б. Филичева. - М.: Просвещение, 1990. – 238 с.
4. Филичева, Т.Б. Дети с общим недоразвитием речи. Воспитание и обучение / Т.Б. Филичева, Т.В. Туманова. – М.: ГНОМ и Д, 2000. – 128 с.

## **ЛОГОРИТМИКА В СИСТЕМЕ КОРРЕКЦИОННОГО ОБУЧЕНИЯ КАК ЭФФЕКТИВНЫЙ ЗДОРОВЬЕСБЕРЕГАЮЩИЙ МЕТОД ПРЕОДОЛЕНИЯ РЕЧЕВЫХ НАРУШЕНИЙ**

**Габитова Э.Р., студентка 3 курса**

(г. Казань, Казанский (Приволжский) федеральный университет)

Научный руководитель – Файзрахманова А.Т., ассистент кафедры специальной психологии и коррекционной педагогики ИПО

В последние годы становится очень актуальной проблема развития речи у детей дошкольного возраста. Отмечается постоянное увеличение количества детей, имеющих нарушение речи.

Известно, чем выше двигательная активность ребёнка, тем лучше развивается его

речь. У детей с нарушениями речи часто наблюдаются проблемы в общей моторике: недостаточная чёткость и организованность движений, недоразвитие чувства ритма и координации. Таким образом, логоритмика способствует развитию общей моторики, от которой напрямую зависит развитие речи.

Система музыкально-ритмических движений была разработана швейцарским композитором и педагогом Э. Жаком-Далькрозом. Применяя сочетание ритма, музыки и движения, Жак-Далькроз решал задачу «воспитания ритма при помощи ритма» (сначала у музыкантов), а затем, используя особые упражнения, развивал у детей, начиная с дошкольного возраста, музыкальный слух, память, внимание, ритмичность, пластическую выразительность движений. Немецкий композитор Карл Орфф был его продолжателем.

Учеными доказано, что чем выше двигательная активность ребёнка, тем лучше развивается его речь. Взаимосвязь общей и речевой моторики изучена и подтверждена исследованиями многих крупнейших учёных, таких, как И.П. Павлов, А.А. Леонтьев, А.Р. Лурия. Когда ребёнок овладевает двигательными умениями и навыками, развивается координация движений. Формирование движений происходит при участии речи. Точное, динамичное выполнение упражнений для ног, туловища, рук и головы подготавливает совершенствование движений артикуляционных органов: губ, языка, нижней челюсти и т.д. [1]. Немаловажно, что логоритмические упражнения включают элементы, имеющие оздоровительную направленность (общеразвивающие упражнения, работа над певческим дыханием и развитием певческого голоса, простейшие приемы массажа, гимнастика для глаз).

Логоритмика - это система музыкально-двигательных, музыкально-речевых игр и упражнений. На логоритмических занятиях музыка не просто сопровождает движения, а является их организующим началом. Помимо традиционных разделов: пение, слушание, музыкально-ритмические движения, игра на музыкальных инструментах, встречаются: упражнения, регулирующие мышечный тонус; для развития координации слова с движением; на развитие внимания, а также психогимнастика: этюды на выражение эмоций, на расслабление, тренировку дыхания, пантомимы, пальчиковые упражнения. Основной принцип музыкального занятия - тесная связь движения с музыкой, включение речевого материала [2].

При коррекции речевых и двигательных нарушений в логоритмике выделяют два основных направления. Первое направление логоритмической работы – развитие неречевых процессов. Эта работа включает в себя совершенствование общей моторики, координации движений, ориентации в пространстве; регуляция мышечного тонуса; развитие чувства музыкального темпа и ритма, певческих способностей; активизация всех видов внимания и памяти. Второе направление – развитие речи и коррекция речевых нарушений. Эта работа включает в себя развитие дыхания, голоса; выработку умеренного темпа речи и ее интонационной выразительности; развитие артикуляционной и мимической моторики; координацию речи с движением; воспитание правильного звукопроизношения и формирование фонематического слуха.

Основными задачами логоритмического воздействия являются:

#### 1. Оздоровительные

В результате решения оздоровительных задач: укрепляется костно-мышечный аппарат, развивается дыхание, моторные, сенсорные функции, чувство равновесия, правильная осанка, походка, грация движений. А также во время звукоподражаний и пения повышается нагрузка на мышцы артикуляционного аппарата, глотки, гортани.

#### 2. Образовательные.

Осуществление образовательных задач способствует формированию пространственных представлений и способности свободно передвигаться в пространстве относительно других людей и предметов. Происходит развитие музыкального, звукового,

тембрового, динамического слуха, чувства ритма, певческого диапазона голоса.

Развитию ловкости, силы, переключаемости, координации движений. Дети с речевой патологией усваивают теоретические знания в области музыки (понятие темпа, ритма и т.п.).

### 3. Воспитательные.

Решение воспитательных задач способствует развитию способности восприятия музыкальных образов, умению перевоплощаться, развитию выразительности и грации движений. Позволяет воспитывать чувство коллективизма, действовать согласно правилам игр и упражнений.

### 4. Коррекционные.

Развитие речевой моторики для формирования артикуляционной базы звуков, физиологического и фонационного дыхания; развитие слухового внимания и фонематического слуха; развитие общей и тонкой моторики, кинестетических ощущений, мимики, пантомимики, пространственных организаций движений; формирование и закрепление навыка правильного употребления звуков в различных формах и видах речи, во всех ситуациях общения, воспитание связи между звуком и его музыкальным образом, буквенным обозначением; формирование, развитие и коррекция слухо-зрительно-двигательной координации.

Все виды логоритмических игр и упражнений предлагаются в сочетании с какой-либо ритмической основой: под музыку, под счет или словесное, чаще стихотворное сопровождение.

Продолжительность занятий может быть от 20 до 30 минут. В зависимости от нарушений, занятия могут проводиться индивидуально или в мини-группах (до 5 человек). Количество занятий в неделю и длительность курса определяется степенью и формой нарушения. Для формирования групп и составления плана индивидуальной работы проводится первичная диагностика, с помощью которой выявляется тип и соотношение речевых и двигательных нарушений [1].

Основа занятий может быть разнообразна: сказочный сюжет, воображаемое путешествие или экскурсия. Фольклорные источники, сюжетные и дидактические игры. Все упражнения проводятся на основе подражания. Речевой материал предварительно не выучивается. Во время занятия желательно, чтобы дети стояли вместе с педагогом по кругу или полукругом. Такое расположение позволяет ребятам хорошо видеть педагога, двигаться и проговаривать речевой материал синхронно с ним. Успешность работы педагога зависит в первую очередь от ощущения радости, полученной ребёнком на занятии [2].

Можно рассмотреть следующее содержание занятий по логоритмике. Для достижения оптимальных результатов логоритмические занятия целесообразно строить, предусматривая равномерное распределение психофизической нагрузки и проводить по следующей схеме.

Вводная ходьба.

Некоторые из видов музыкально ритмических упражнений:

- развивающие основные свойства внимания;
- регулирующие мышечный тонус;
- развивающие чувство ритма и темпа;
- упражнения на развитие координации речи с движением.

Слушание музыки.

Пение.

Упражнения на развитие тонких движений кистей рук.

Упражнения на развитие мимической и артикуляционной моторики.

Игра.

Заключительная ходьба под марш спокойного характера.

Рассмотрим более подробно.

#### 1. Вводная часть.

Занятия начинаются с вводной части под марш бодрого характера. В качестве разминки разучиваются движения ходьбы на носках, пятках, бег, прыжки, галоп, элементы физминуток, танцевальные движения, статические упражнения. Различные виды ходьбы сочетаются не только с музыкой, но и со словами.

#### 2. Виды музыкально ритмических упражнений:

Упражнения на развитие внимания включают смену движений в соответствии с изменением характера музыки. В качестве упражнений используются различные игры на внимание.

В результате этих упражнений внимание детей к деталям движений и чёткости их выполнения становится все более активным, направленным. Воспитанию внимания способствуют сигналы, слово, музыка, жест.

Упражнения, регулирующие мышечный тонус.

Применяются упражнения на расслабление и напряжение мышц, на смену напряжения и расслабления. Эти упражнения позволяют детям овладеть своими мышцами, научиться управлять своими движениями. В содержание входят усвоение понятий «сильно-слабо», эти понятия соответствуют звучащим в процессе терминам «громко-тихо».

Упражнения на развитие чувства темпа и ритма.

Разучиваются любые упражнения под музыку, построения, упражнения с предметами, этюды, пляски - все это служит цели развития чувства ритма и темпа. Постоянно ведётся работа по различению быстрого и медленного темпа, замедления и ускорения темпа. Учитывается индивидуальный темп ребёнка. Нормализация темпа помогает восстановить правильный темп речи.

Формы работы: игры, драматизация, подражание движениям.

Упражнения на развитие координации движений.

Детям предлагаются статические и динамические упражнения, включаются упражнения с предметами. Упражнения на координацию речи с движением могут проводиться без музыки, при этом сначала разучивается текст, затем движения.

Не все речевые упражнения могут быть выполнены при одновременном действии и произношении стиха, т.к. это может вызвать расстройство дыхания. Их можно проводить, разделив детей на две группы: выполняющие движения и произносящие текст.

#### 3. Слушание музыки.

Подбираются разнообразные по характеру музыкальные произведения с учётом эмоционального воздействия и возможности решения программных задач. Основное внимание обращается на создание нужного фона настроения. При этом учат различать звучание спокойной, торжественной, грустной и весёлой музыки.

#### 4. Пение.

Пение и движение на фоне музыки оказывают положительное воздействие на детей с различной речевой патологией.

При подборе певческого материала музыкальный руководитель должен учитывать возрастные особенности певческого диапазона. Воспитывая вокальные данные, педагог следит, чтобы дети пели напевно, без крика, не делали вдоха на середине слова или музыкальной фразы.

#### 5. Упражнения на развитие тонких движений кистей рук.

Упражнения помогают развитию тактильных ощущений, способствуют речевому развитию.

#### 6. Упражнения на развитие мимической и артикуляционной моторики.



Проводится работа по развитию силы, тонкости, переключаемости речевых движений. Применяется общепринятая артикуляционная гимнастика. Включается работа по формированию правильной артикуляции дефектных звуков, автоматизация в процессе проговаривания специально подобранных упражнений.

#### 7. Игра.

Подвижная игра служит закреплению навыков, полученных на занятии. Чрезвычайно важно приучать детей строго придерживаться правил игр и воспитывать в них чувство коллективизма и ответственности за свое поведение. Нельзя допускать, чтобы ребёнок посередине игры без уважительной причины отказывался от дальнейшего участия в ней или сердился на неловкость своего товарища.

Занятие заканчивается ходьбой под марш спокойного характера.

Таким образом, многолетняя работа специалистов по данной технологии показала: логоритмические занятия, разнообразные по содержанию, по видам музыкальной деятельности детей, по их сочетанию с другой деятельностью и другими занятиями, способствуют реализации основной задачи: развитию всех сторон речевой деятельности детей, совершенствованию всех функций речи, памяти, внимания, мышления и других сторон психической деятельности.

#### Список цитированных источников

1. <http://www.nevromed.ru/logoritmika>.
2. Тараданова, А.В. Логоритмика в детском саду / А.В. Тараданова // <http://www.openclass.ru/node/359559>.
3. Спирина, Л.Н., музыкальный руководитель 2 кв. категории МБДОУ «Детский сад Лукоморье», г. Черногогорск / Л.Н. . Спирина // <http://dohcolonoc.ru/cons/4909-logoritmika-eto-dvizhenie-dvizhenie-eto-zdorovo.html>.

## **КОРРЕКЦИОННО-РАЗВИВАЮЩАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ НА УРОКАХ ЧТЕНИЯ КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ ЭМОЦИОНАЛЬНОЙ СФЕРЫ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНОЙ НЕДОСТАТОЧНОСТЬЮ**

**Галдобенко Е.В., магистрант**

(г. Витебск, Витебский государственный университет имени П.М. Машерова)

Научный руководитель — Швед М.В., старший преподаватель

На современном этапе в специальной педагогике и психологии большинство исследований показывают, что нарушения эмоциональной сферы у детей с интеллектуальной недостаточностью затрудняют их социальную адаптацию в общество.

В специальной психологии проблемой изучения эмоциональной сферы детей с интеллектуальной недостаточностью занимались: Н.Ю. Борякова, Л.С. Выготский, С.Д. Забрамная, К.С. Лебединская и др.

Целенаправленное исследование особенностей эмоциональной сферы младших школьников с интеллектуальной недостаточностью проводилось в марте-апреле 2013 года на базе ГУО «Вспомогательная школа № 26 г. Витебска». Общее количество привлечённых к исследованию лиц составило 17 человек. Из них 12 человек с диагнозом F70 (младшие классы 1-е отделение) по МКБ-10 и 5 человек с диагнозом F 71 по МКБ-10 (старшие классы 2-е отделение). Возрастной диапазон обследуемых – от 9 до 16 лет, из них 6 девочек и 11 мальчиков. Каждый из испытуемых выполнял один и тот же набор заданий в сходных условиях (наедине с экспериментатором, в полной тишине), что позволило обеспечить объективность оценки результатов. В качестве методик экспериментального изучения эмоций детей 1-го и 2-го отделения вспомогательной школы были использованы следующие: методика С.Д. Забрамной, О.В. Боровик на выявление понимания эмоциональных состояний по мимике человека [1, с. 80], методика Л.Б. Фе-

сюковой на выявление понимания эмоциональных состояний в рамках определённой ситуации [2], диагностическая беседа (состоит из 7 диагностических заданий, представленных рассказами и стихотворениями, описывающими определённую ситуацию, в которой персонаж проявляет соответствующую эмоцию – радость, грусть, страх, удивление, гнев, стыд, обида).

Изучение понимания эмоциональных состояний по мимике человека учащимися 1-го отделения ГУО «Вспомогательная школа № 26 г. Витебска» показало, что 58 % учащихся младших классов 1-го отделения правильно определили и назвали эмоцию «радости», 75 % – эмоцию «грусти», 33 % – эмоцию «страха», 42 % – эмоцию «гнева».

Изучение понимания эмоциональных состояний в рамках определённой ситуации учащимися 1-го отделения ГУО «Вспомогательная школа № 26 г. Витебска» показало, что 75 % учащихся младших классов 1-го отделения правильно определили и назвали эмоцию «радости», 83% – эмоцию «грусти», 67 % – эмоцию «гнева», 17 % – эмоцию «удивления», 42% – эмоцию «страха».

Изучение понимания эмоциональных состояний по словесному описанию показало, что 33% учащихся младших классов 1-го отделения правильно определили и назвали эмоцию «радости», 33 % – эмоцию «грусти», 33 % – эмоцию «страха», 17 % – эмоцию «гнева», 17 % – эмоцию «удивления», 8 % – эмоцию «стыда», 8 % – эмоцию «обиды».

Таким образом, можно сделать вывод о том, что учащиеся 1-го отделения вспомогательной школы испытывают большие трудности при определении эмоции по словесному описанию. Учащиеся данной категории часто не понимают эмоциональные состояния, особенно в их вербальной интерпретации, что обусловлено особенностями их интеллектуального и речевого развития.

Исходя из полученных в результате констатирующего эксперимента данных, нами были разработаны конспекты уроков по чтению, содержащие методы и приёмы, способствующие развитию эмоциональной сферы младших школьников с интеллектуальной недостаточностью. При разработке содержания формирующего эксперимента учитывалось положение Л.С. Выготского о единстве аффекта и интеллекта, опосредованности и произвольности высших психических функций, положение о деятельностной природе психических явлений (Леонтьев А.Н., Рубинштейн С.Л), представления о формировании эмоциональной сферы в условиях дизонтогенеза и возникновении эмоциональных нарушений у детей (Лебединская К.С., Шаповалова О.Е. и др.), результаты исследований эмоционального развития детей и подростков с интеллектуальной недостаточностью (Занков Л.В., Лебединская К.С. и др.), а также результаты, полученные в констатирующем эксперименте, особенности изучаемого материала.

Содержание уроков основывалось на научно-методических разработках авторов (Голикова О.Ю., Кривуть Л.М., Фопель К. и др.). Серия уроков чтения была проведена в 4 классе ГУО «Вспомогательная школа № 26 г. Витебска» с ноября 2013 г. по апрель 2014 г.

Целью формирующего эксперимента является определение возможности развития эмоциональной сферы младших школьников с интеллектуальной недостаточностью в педагогической деятельности учителя-дефектолога на уроках чтения.

Целенаправленное исследование особенностей эмоциональной сферы младших школьников с интеллектуальной недостаточностью по результатам формирующего эксперимента проводилось в апреле-мае 2014 года на базе ГУО «Вспомогательная школа № 26 г. Витебска».

В формирующем эксперименте приняло участие 20 школьников с диагнозом F 70 (1 отделение) по МКБ-10, которые были разделены на две группы: экспериментальную

(ЭГ) и контрольную (КГ).

Формирующий эксперимент включал три этапа:

1) предварительно-диагностический, на котором было проведено изучение и уточнение особенностей понимания эмоциональных состояний у младших школьников с интеллектуальной недостаточностью;

2) основной, коррекционно-развивающий – проведение серии уроков по чтению;

3) итогово-диагностический – проведение итоговой диагностики по изучению понимания эмоциональных состояний младшими школьниками с интеллектуальной недостаточностью.

На предварительно-диагностическом и итогово-диагностическом этапах проводилось изучение понимания эмоциональных состояний по мимике человека, в рамках определённой ситуации у младших школьников с интеллектуальной недостаточностью. Оценивание проводилось по тем же критериям, что и в констатирующем эксперименте.

На основном этапе осуществлялась непосредственная апробация серии уроков по чтению, основной целью которых являлось развитие эмоциональной сферы младших школьников с интеллектуальной недостаточностью.

По результатам проведения экспериментального изучения на итогово-диагностическом этапе формирующего эксперимента были получены следующие результаты.

Изучение понимания эмоциональных состояний по мимике человека учащимися ЭГ и КГ показало, что 90 % учащихся ЭГ правильно определили и назвали эмоцию «радости», 100 % - эмоцию «грусти», 80% - эмоцию «страха», 80 % - эмоцию «гнева»; учащиеся КГ правильно определили и назвали эмоцию «радости» в 60 %, в 80 % - эмоцию «грусти», в 50 % - эмоцию «страха», в 50 % - эмоцию «гнева».

Изучение понимания эмоциональных состояний в рамках определённой ситуации учащимися ЭГ и КГ показало, что 100 % учащихся ЭГ правильно определили и назвали эмоцию «радости», 100 % - эмоцию «грусти», 90 % - эмоцию «гнева», 60 % - эмоцию «удивления», 70% - эмоцию «страха»; 60 % учащихся КГ правильно определили и назвали эмоцию «радость», 80 % - эмоцию «грусть», 60 % - эмоцию «гнева», 40 % - эмоцию «удивления», 50 % - эмоцию «страха».

Сравнительный анализ понимания эмоциональных состояний по мимике человека и в рамках определённой ситуации учащимися ЭГ и КГ показал, что учащиеся 4-го класса 1-го отделения (ЭГ) лучше понимают эмоциональные состояния, чем учащиеся 2-го, 3-го и 5-го классов 1-го отделения (КГ).

Проанализировав количественные и качественные показатели после формирующего эксперимента, можно сделать следующие выводы.

В КГ не произошло существенных изменений количественных и качественных показателей при определении эмоциональных состояний, как по мимике человека, так и в рамках определённой ситуации. Так, в КГ школьники при проведении методики на выявление понимания эмоциональных состояний по мимике человека в 50 % случаев узнали эмоцию «гнев» (до начала эксперимента - 40 %), в 60 % - «радость» (до начала эксперимента 60 %), в 80 % случаев - «грусть» (до начала эксперимента 70 %), 50 % «страх» (до начала эксперимента 40 %), что свидетельствует о том, что младшие школьники 2-го, 3-го, 5-го классов 1-го отделения испытывают трудности при определении эмоций по мимике человека.

Также не произошло существенного увеличения числа испытуемых, правильно определивших эмоциональные состояния в рамках определённой ситуации. Так, в КГ при проведении методики на выявление понимания эмоциональных состояний в рамках определённой ситуации в 50 % случаев узнали эмоцию «страх» (до начала эксперимента – 40 %), в 40 % случаев - эмоцию «удивление» (до начала эксперимента - 20

%), в 60 % - эмоцию «радость» (до начала эксперимента 60 %), в 60 % - эмоцию «гнев» (до начала эксперимента 50 %), в 80 % - эмоцию «грусть» (до начала эксперимента 70 %), что свидетельствует о том, что детям данной категории необходима помощь при определении эмоциональных состояний в рамках определённой ситуации.

Таким образом, при определении эмоциональных состояний, как по мимике человека, так и в рамках определённой ситуации у учащихся КГ возникают трудности, связанные с недостаточными представлениями данной категории детей об эмоциях, способах их выражения.

Количественный и качественный анализ результатов формирующего эксперимента в ЭГ показал наличие ряда существенных изменений. Следует отметить, что увеличилось количество правильных ответов при определении эмоциональных состояний, как по мимике человека, так и в рамках определённой ситуации. Так, при определении эмоций по мимике человека в ЭГ школьники в 90 % случаев узнали эмоцию «радости» (до начала эксперимента – 50 %), в 100 % случаев - эмоцию «грусти» (до начала эксперимента - 70 %), в 80 % - эмоцию «страха» (до начала эксперимента – 50 %), в 80 % - эмоцию «гнева» (до начала эксперимента – 40 %), что свидетельствует о том, что повышение процента правильных ответов зависит от проведения коррекционно-развивающей работы по развитию эмоциональной сферы. На уроках литературного чтения широко использовались упражнения, игры, этюды, психогимнастика, благодаря которым ученики учились узнавать эмоции, показывать, называть их, что в свою очередь привело к положительной динамике при определении эмоциональных состояний по мимике человека.

При определении эмоциональных состояний в рамках определённой ситуации в ЭГ школьники 4-го класса с интеллектуальной недостаточностью в 70 % случаев узнали эмоцию «страха» (до начала эксперимента - 40 %), в 60 % случаев - эмоцию «удивления» (до начала эксперимента - 20 %), в 100 % - эмоцию «радости» (до начала эксперимента – 70 %), в 90 % - эмоцию «гнева» (до начала эксперимента 60 %), в 100 % - эмоцию «грусти» (до начала эксперимента – 80 %).

Из полученных результатов видно, что количественные показатели в среднем увеличились почти вдвое в связи с проведением серии уроков чтения, способствующих развитию эмоциональной сферы данной категории детей. На уроках были проведены игры, упражнения, этюды, направленные на развитие умений связывать эмоцию с конкретной ситуацией, формирование эмоционального отношения к действительности, к людям, развитие умений различать эмоции по иллюстрациям, формирование умений определять причины эмоциональных состояний, что способствовало положительной динамике при определении эмоциональных состояний в рамках определённой ситуации.

Эмоциональному развитию и обогащению эмоционального опыта младших школьников с интеллектуальной недостаточностью способствовал и сам процесс чтения, т.к. литература как искусство — богатейший источник и побудитель чувств, переживаний.

Таким образом, при восприятии младшими школьниками с интеллектуальной недостаточностью персонажей литературных произведений у детей развиваются и формируются эмоции, чувства, формируется определённое отношение к героям, ситуациям, они учатся выражать свои эмоции социально приемлемым способом. На уроках чтения учащиеся учатся обращать внимание на своё эмоциональное состояние и эмоции других людей, эмоции персонажей по мимике, в рамках определённой ситуации и по словесному описанию.

#### Список цитированных источников

1. Боровик, О.В. Практический материал для проведения психолого-педагогического обследования детей: пособие для психолого-педагогических комиссий / О.В Боровик, С.Д. Забрамная. — М.: Гуманит. Изд. ВЛАДОС, 2008. — 32 с; 115 карт.

2. Фесюкова, Л.Б. Чувства. Эмоции. Комплект наглядных пособий для дошкольных учреждений и начальной школы / Л.Б. Фесюкова. — Х.: Из-во «Ранок», 2007. — 20 отдельных листов.

## **ПРОБЛЕМА РЕЧЕВОЙ КОММУНИКАЦИИ ДЕТЕЙ С ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНОЙ НЕДОСТАТОЧНОСТЬЮ В СПЕЦИАЛЬНОМ ОБРАЗОВАНИИ**

**Грицкевич И.А., студентка 5 курса**

(г. Витебск, Витебский государственный университет имени П.М. Машерова)

Научный руководитель – Швед М.В., старший преподаватель

Одним из приоритетных направлений в системе специального образования является проблема изучения и развития речевой коммуникации младших школьников с интеллектуальной недостаточностью. Специфика современного этапа разработки этой проблемы заключается в многоаспектном изучении процесса общения в теоретическом, эмпирическом, прикладном аспектах, затрагивающем не только общую, но и детскую, возрастную, педагогическую, социальную психологию.

Наибольшую известность в области детской и педагогической психологии получили исследования Л.И. Божович, Д.Б. Эльконина, М.И. Лисиной, Т.А. Репиной и др.; в социальной психологии работы Л.П. Буевой, И.С. Кона, Е.С. Кузьмина, Б.Д. Парыгина и др.; в психолингвистике - Т.В. Ахутиной, Н.И. Жинкина, А.А. Леонтьева, Т.Н. Ушаковой и др. Ряд исследований имеет место и в области педагогики (Т.Е. Конникова, Х.Й. Леймите, А.В. Киричук и др.).

О важности речевого развития ребенка, о речи как способе общения, о развитии ее коммуникативной функции говорилось во многих работах различных авторов (А.А. Бодалев, А.А. Брудный, Л.П. Буева, Л.С. Выготский, Г.В. Колшанский, А.А. Леонтьев, М.И. Лисина и др.). В исследованиях дефектологов также обосновывается необходимость формирования речи и, в частности, ее коммуникативной функции (А.К. Аксенова, Л.С. Вавина, В.В. Воронкова, М.Ф. Гнездилов, Е.А. Гордиенко, С.Ю. Ильина, Р.И. Лалаева, Р.К. Луцкина, В.Г. Петрова, Т.А. Процко, М.П. Феофанов и др.).

Говоря о речевой коммуникации, подразумевают, что это вид вербальной коммуникации, где передача информации происходит при помощи слов. Система, обеспечивающая речевую коммуникацию – человеческий язык. Следует остановиться на самых общих коммуникативных характеристиках речи.

С точки зрения теории коммуникации, речь включается в единый коммуникативный акт и проявляет следующие свойства:

- речь является частью коммуникативной культуры и культуры вообще;
- речь способствует формированию общественной роли (social identity) коммуниканта;
- с помощью речи осуществляется взаимное общественное признание коммуникантов;
- в речевой коммуникации создаются социальные значения.

Языковая коммуникация имеет целый ряд наименований: речевая коммуникация, вербальная коммуникация, речевое общение, вербальное общение, речевая деятельность, речь.

Большая часть специальных исследований, в которых изучались особенности речевого развития учащихся с интеллектуальной недостаточностью, посвящена вопросам логики-содержательной стороны устной и письменной речи (В.Я. Василевская, М.Ф. Гнездилов, Е.А. Гордиенко, Р.И. Лалаева, В.Г. Петрова и др.); выявлению и формированию ее лексической стороны (Г.И. Данилкина, Г.М. Дульнев, З.Н. Смирнова, Т.К. Ульянова и др.); определению путей коррекции грамматического строя речи (М.Ф. Гнездилов, К.Г. Ермилова, Г.В. Савельева, М.П. Феофанов и др.); методике совершен-

ствования навыков связной устной и письменной речи (А.К. Аксенова, В.В. Воронкова, М.Ф. Гнездилов, С.Ю. Ильина, И.Ю. Свиридович и др.). Исследования в области коммуникативных умений школьников с интеллектуальной недостаточностью немногочисленны (О.К. Агавелян, Д.И. Бойков, В.А. Врянен, Е.И. Разуван и др.). Но, к сожалению, в этих исследованиях рассматриваются отдельные стороны процесса общения школьников с интеллектуальной недостаточностью и специфика коррекционно-развивающего воздействия на речевую коммуникацию данной категории учащихся в процессе их целенаправленного обучения раскрыта недостаточно. Поэтому мы посчитали целесообразным и актуальным провести исследования с целью расширения представлений об особенностях речевой коммуникации младших школьников с интеллектуальной недостаточностью, разработки психолого-педагогических рекомендаций по развитию речевой коммуникации младших школьников с интеллектуальной недостаточностью, а также разработки коррекционно-развивающей программы по развитию коммуникативных навыков с дальнейшей апробацией в специальных учреждениях. Базой для проведения исследования являлись: ГУО «Вспомогательная школа № 26 г. Витебска» и ГУО «Средняя общеобразовательная школа № 38 г. Витебска». На различных этапах экспериментальной проверки участвовало всего 30 школьников младших классов: 10 - младшие школьники с интеллектуальной недостаточностью; 10 – младшие школьники с тяжелыми нарушениями речи; 10 – нормально развивающиеся младшие школьники.

Для проведения исследования нами была выбрана методика, предложенная Е.С. Унковской: учащиеся были поделены на пары, которым давалось следующее задание: демонстрировалась предметная картинка с изображением животного, затем предлагалось собрать такую же парную картинку (одну на двоих), разрезанную на несколько частей [1]. Задания подбирались гибко, в соответствии с возможностями детей. Протоколировались высказывания детей, которыми они сопровождали свою совместную деятельность.

Проанализировав результаты коммуникативного процесса, зафиксированные в протоколах, мы определили уровень владения коммуникативными умениями и получили конкретные речевые образцы реплик младших школьников.

Результаты исследования показывают, что уровень владения универсальными средствами коммуникации у младших школьников с тяжелыми нарушениями речи несколько выше, чем у младших школьников с интеллектуальной недостаточностью. У детей с тяжелыми нарушениями речи наблюдаются грубые нарушения звукопроизводительной стороны слова, нечеткость выражения своих мыслей, нарушения правильного построения высказывания. Эти дети более активны в процессе коммуникации, заинтересованы в поддержании беседы, стремятся к сотрудничеству, более охотно прислушиваются к замечаниям соседа. Также как и для учащихся вспомогательной школы, так и для данной категории детей, наблюдается использование в речи грубых слов и выражений, нецензурных слов.

Поэтому, для обеих групп младших школьников требуется органично включить наиболее эффективные формы работы по развитию речевой коммуникации (диалоги, сюжетно-ролевые игры, драматизация, использование житейских ситуаций и др.). Комплексное, поэтапное обучение навыкам общения с использованием моделирования речевых ситуаций, ролевых игр и других приемов оказывает положительное влияние на развитие коммуникативной способности детей со стойкой речевой патологией и повышает эффективность коррекционно-педагогических мероприятий, направленных на преодоление общего недоразвития речи.

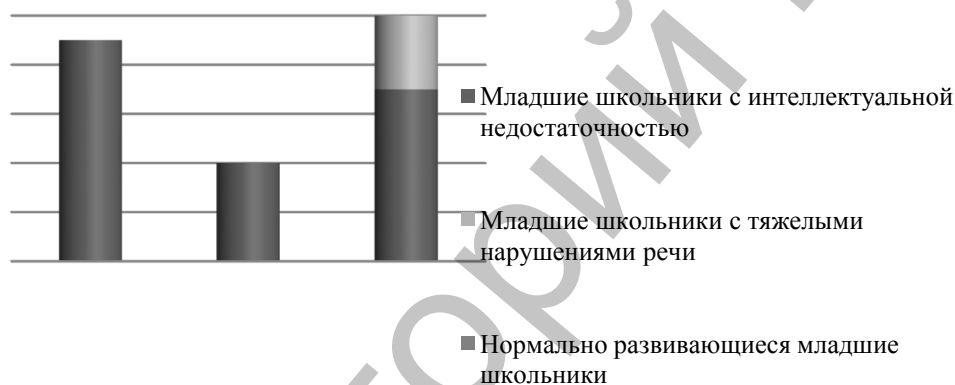
Нормально развивающиеся младшие школьники имеют достаточно сформированные коммуникативные навыки. У них словарный запас значительно выше, чем у

младших школьников с тяжелыми нарушениями речи и у младших школьников с интеллектуальной недостаточностью. Существенные качественные показатели, связанные с умением правильно, полно и точно выразить свою мысль, логично и связно построить высказывание и сделать его понятным и доступным для собеседника, выражены практически в полной мере. Иными словами, важно не то, сколько слов употребил ребенок в своем высказывании, а насколько действенным это высказывание является для собеседника и насколько отвечает целям вербального поведения ребенка, т.е. подготавливается мысль о включенности речевого развития в общий контекст общения, коммуникативной деятельности.

Уровень развития оперативных умений младших школьников различных категорий представлены в диаграмме 1.

### Диаграмма 1

Уровень развития оперативных умений младших школьников с интеллектуальной недостаточностью, младших школьников с тяжелыми нарушениями речи и нормально развивающихся младших школьников



Таким образом, коммуникативное развитие, основывающееся на интеллектуальном развитии, и, в частности, на развитии понятийного мышления, речемыслительной деятельности субъекта, означает становление всех речевых процессов, при помощи которых реализуется коммуникация, или точнее, видов речевой деятельности: говорения, слушания, чтения, письма. Понятие коммуникативного развития включает в себя становление как речемыслительной, так и коммуникативной деятельности, т.е. формирование процессов мышления, речи, общения, которые неотделимы друг от друга, тесно взаимосвязаны и взаимообусловлены. Таким образом, следует говорить о прямой зависимости интеллектуального развития детей на формирование коммуникативных навыков. Чем ниже интеллектуальное развитие ребенка, тем ниже его владение коммуникативными навыками.

Повышение уровня развития речевой коммуникации выступает как самостоятельной целью, так и средством, позволяющим добиться значительных успехов во всех сферах развития и коррекции школьника с интеллектуальной недостаточностью.

Проанализировав данные, полученные в ходе исследования, можно сделать вывод о необходимости проведения специальной работы по развитию речевой коммуникации младших школьников с интеллектуальной недостаточностью.

В исследованиях дефектологов обосновывается необходимость формирования речи и, в частности, ее коммуникативной функции (А.К.Аксенова, Л.С.Вавина, В.В.Воронкова, М.Ф.Гнездилов, Е.А.Гордиенко, С.Ю. Ильина, Р.И. Лалаева, Р.К. Луцкина, В.Г. Петрова, Т.А.Процко, М.П.Феофанов и др.). С учётом данных рекомендаций нами был осуществлен подбор упражнений и заданий по развитию речевой коммуникации, которые могут быть использованы практическим психологом в рамках кор-

реакционно-развивающей деятельности.

Список цитированных источников

1. Гойхман, О.Я. Речевая коммуникация: учебник для вузов / О.Я. Гойхман, Т.М. Надеина. – М.: ИНФРА – М., 2008. – 272 с.
2. Унковская, Е.С. Особенности владения средствами коммуникативной деятельности учащимися младших классов школы VIII вида / Е.С. Унковская // Дефектология. – 2009. – № 4. – С. 19–27.
3. Петрова, В.Г. Психология умственно отсталого школьника (Олигофренопсихология) / В.Г. Петрова, И.В. Белякова. – М., 2002. – 315 с.
4. Роготнева, Е.Н. Речевая коммуникация: учебное пособие / Е.Н. Роготнева. – Томск: Изд-во Томского политехнического университета, 2009. – 60 с.

## **СОВЕРШЕНСТВОВАНИЕ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ПОМОЩИ СЕМЬЯМ, ВОСПИТЫВАЮЩИМ ДЕТЕЙ С ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНОЙ НЕДОСТАТОЧНОСТЬЮ**

**Гулян Н.С., студентка 6 курса**

(г. Витебск, Витебский государственный университет 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.

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. Вишневецкого, Т.А. Добровольской, А.И. Захарова, И.Ю. Левченко, Р.Ф. Майрамяна, И.И. Мамайчук, А.И. Раку, М.М. Семаго, А.Р. Шарипова, В.В. Юртайкина и др.). В научной литературе заложены основные принципы работы учителей-дефектологов с семьей, определены закономерности поведения родителей в процессе педагогического консультирования (З.М. Дунаева, С.Д. Забрамная, Г.А. Мишина, В.В. Сабуров, Е.А. Стребелева и др.). Существующие формы работы специалистов с семьей, направленные на обучение родителей эффективным способам взаимодействия с ребенком в бытовых и учебных ситуациях, стали теоретической и практической основой для создания новых организационных форм помощи семье в реабилитации ребенка с органическим поражением ЦНС (Е.Р. Баенская, М.В. Ипполитова, Э.И. Леонгард, М.М. Либлинг, А.Р. Малер, О.С. Никольская, Л.И. Солнцева, Н.Н. Школьникова, 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 работу, направленную на исправление или ослабление имеющихся нарушений, и развивающую работу, направленную на раскрытие потенциальных возможностей ребенка, достижение им оптимального уровня развития [4].

С целью дальнейшего определения организационно- педагогических условий совершенствования педагогической помощи семье ребенка с интеллектуальной недостаточностью в условиях взаимодействия с учреждениями образования, нами было проведено экспериментальное исследование практики взаимодействия учреждений образования и родителей учащихся с интеллектуальной на базе ГУО «Вспомогательная школа № 26 г. Витебска», ГУО «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 2014 года. В нем приняли участие 10 педагогов и 20 родителей, воспитывающих ребенка с интеллекту-

альной недостаточностью дошкольного и школьного возраста.

Результаты анкетирования родителей показали, что 100 % респондентов считают необходимым сотрудничество образовательного учреждения и семьи. Так, 76,1% родителей испытывают потребность в участии в мероприятиях, проводимых образовательным учреждением по вопросам воспитания и обучения детей с интеллектуальной недостаточностью. Вместе с тем, 25 % родителей отметили на отсутствие такой потребности. Наиболее актуальными вопросами, интересующими родителей, стали различные аспекты воспитания и обучения детей с интеллектуальной недостаточностью, причем отмечается следующая тенденция: родители, воспитывающие детей с интеллектуальной недостаточностью дошкольного возраста, интересуются преимущественно вопросами обучения детей, их подготовки к школе, в то время как родителей школьников с интеллектуальной недостаточностью в большей степени волнуют вопросы воспитания (например, «как помочь ребенку быть самостоятельным, внимательным, усидчивым»), особенности переходного возраста (например, «как вести себя с ребенком, если он перестал слушаться»), социальной адаптации во взрослой жизни и трудоустройства (14,2 %). Анализ школьной документации (годовой план работы с родителями, план проведения классных родительских собраний, методические рекомендации по проведению родительских собраний) показал объективную нехватку количества мероприятий с родителями по данным актуальным вопросам.

Анализ ответов родителей об их потребностях в совершенствовании содержания родительских собраний показал, что 42,8 % респондентов затрудняются в определении актуальных для них тем и вопросов, что может свидетельствовать о недостаточном уровне понимания связи между развитием ребенка и участием в нем семьи и учреждения образования, о низком уровне педагогической грамотности родителей. 4,7 % родителей интересуется вопрос повышения качества образования; 4,7 % хотели бы узнать об этическом отношении к инвалидам и путях их интеграции в общество, о запланированных мероприятиях (4,7 %); советы по подготовке к переходному возрасту ребенка (4,7 %); о воспитании правильного отношения к людям с особенностями (4,7 %). Сопоставляя эти данные с содержанием тематического планирования, можно сказать, что данные вопросы освещены недостаточно и требуют включения в различные формы взаимодействия с родителями. Причиной данной ситуации может являться недостаточный уровень развития диалогического общения в отношениях с родителями, нехватка необходимых знаний и навыков организации совместной деятельности с родителями.

Наиболее интересными мероприятиями, проведенными в учреждениях образования, родители назвали детские праздники (23,8 %), новогодние утренники (19 %), День матери (14,2 %), спартакиада, посвященная осени (9,5 %), День здоровья (4,7 %), открытые занятия (4,7 %). Большинство данных мероприятий предполагает активное участие родителей и их сотрудничество с детьми. Однако такие мероприятия являются единичными в перспективных и тематических планах работы, подавляющее большинство форм работы предполагают доминирование вербальных вариантов работы педагогов с родителями.

Результаты экспериментального исследования показали однообразие индивидуальных форм работы с родителями. Так, 47,6% родителей указали, что самой распространенной 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 сути 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.

#### 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 // Дефектология. – 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.

## **ВЛИЯНИЕ СКАЗКИ НА ПРОЦЕСС ФОРМИРОВАНИЯ СВЯЗНОЙ МОНОЛОГИЧЕСКОЙ РЕЧИ ДЕТЕЙ С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ (ОНР)**

**Дворецкая Н.П., студентка 6 курса**

(г. Витебск, Витебский государственный университет имени П.М. Машерова)

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

Проблема формирования связной монологической речи у детей старшего дошкольного возраста с системными нарушениями речи приобретает в современной коррекционной педагогике все большую актуальность. Это обусловлено тем, что связная речь ребенка-дошкольника позволяет ему свободно общаться с окружающими людьми, тем самым включая его в активный процесс социальной коммуникации. От уровня сформированности навыков речевой коммуникации, в свою очередь, зависит эффективность речевого общения и всего процесса обучения.

Развитию связной монологической речи детей, имеющих общее недоразвитие ре-

чи (ОНР), необходимо уделять особое внимание. Несформированность связной речи детей старшего дошкольного возраста с системными нарушениями речи отрицательно сказывается на развитии всей речемыслительной деятельности, ограничивает их коммуникативные потребности и познавательные возможности, препятствует овладению знаниями [1].

Логопедам и педагогам известно, как трудно, например, выполнять артикуляционную гимнастику с возбудимым, двигательно расторможенным ребенком (у такого ребенка непослушен не только язык, у него непослушно все тело). Он постоянно отвлекается, суетится, задает вопросы, пытается о чем-то рассказать, его сосредоточенности хватает разве что на минуту. А как показывает практика, таких детей в логопедических группах обычно много.

Или, наоборот, вялые, ослабленные дети с высокой истощаемостью нервной системы. Они не нарушают дисциплину, их порой и вовсе незаметно в группе, однако педагогам приходится испытывать с ними немалые трудности. У таких детей, как правило, трудно ставятся звуки, требующие активного выдоха, медленно и вяло происходит автоматизация, что соответственно затрудняет процесс развития связной монологической речи.

Среди детей с ОНР старшего дошкольного возраста достаточно часто встречаются и такие дети, которые настолько тщательно стараются выполнить все задания, настолько стремятся к совершенству и правильности, что этим самым невероятно закрепощают мышцы тела, в том числе и языка.

Очень нелегко происходит развитие связной монологической речи и у детей с общим недоразвитием речи, имеющих крепкую нервную систему, мало чувствительных, не проявляющих особенного интереса к тому, что их окружает. А отсутствие желания означает и отсутствие сознательного контроля.

Согласно исследованиям, речь не является отдельной обособленной функцией. Ее правильность и выразительность зависят от многих факторов. Следовательно, если в работе с детьми мы улучшаем что-то одно, то мы совершенствуем работу всего их организма в целом. Например, если мы добиваемся заметных результатов в работе над дыханием, слуховым или зрительным вниманием, в способности детей чувствовать и понимать других, то это неминуемо благотворно скажется и на связной монологической речи [2].

Если ослабленный, заторможенный ребенок с ОНР приобретет уверенность в себе и хотя бы частично избавится от сомнений и страхов, то в более короткие сроки будет происходить развитие и совершенствование связной монологической речи; ребенок станет меньше уставать на занятиях, заметно активизируется его мышление, он будет способен к усвоению большего объема информации, чем раньше.

Если у “сверхспокойного” ребенка проснулся живой интерес и развилась чувствительность, то это означает, что у него будет меньше проблем при введении автоматизированных звуков в спонтанную речь, что соответственно влияет на совершенствование связной монологической речи.

Практика показывает также, что если ребенок старшего дошкольного возраста с ОНР приучается осознавать то, что он видит и слышит, ощущает, если он пытается определить характер того, что он чувствует, то его возросшая чувствительность очень помогает в такой области, как развитие фонематического слуха. Большинство детей достаточно легко начинают дифференцировать сходные по звучанию и артикуляции звуки, чувствовать ритм слова, его мелодию и структуру.

Решению этих и многих других проблем активно помогает включение сказки в занятия с детьми, с ее помощью активизируются процессы мышления, улучшается мелкая моторика пальцев рук и речевого аппарата, улучшаются общие движения тела, а

также совершенствуются эмоционально-волевые процессы [3].

Игры и упражнения “сказочных занятий”, направленные на высокую двигательную активность, чередование состояний активности и пассивности повышают гибкость и подвижность нервных процессов, развивают моторику и координацию движений, снимают физическое и психическое напряжение, увеличивают работоспособность детей.

Многие упражнения, требующие активного зрительного или слухового внимания (пристальное рассмотрение на пламя свечи, вглядывание в постоянно изменяющееся движение ленты или куклы, вслушивание в звуки природы, в звон колоколов, в ритм музыки), увеличивают способность детей к концентрации внимания, к умению максимально сосредотачиваться и совершенствовать волевые качества.

В каждой предлагаемой логопедом сказке, как правило, присутствуют или специальные упражнения на тренировку дыхания или упражнения на расслабление с фиксацией внимания на дыхании.

“Проживая сказку”, дети учатся преодолевать барьеры в общении, тонко чувствовать друг друга, находить адекватное телесное выражение различным эмоциям, чувствам, состояниям.

Постоянно используемые в сказках этюды на выражение и проявление различных эмоций дают детям возможность улучшить и активизировать выразительные средства общения: пластику, мимику, речь.

Путешествия по сказкам пробуждают фантазию и образное мышление, освобождают от стереотипов и шаблонов, дают простор творчеству.

Эмоционально разряжаясь, сбрасывая зажимы, “отыгрывая” спрятанные глубоко в подсознании страх, беспокойство, агрессию, чувство вины, дети становятся мягче, добрее, увереннее в себе, восприимчивее к людям и окружающему миру [4].

Таким образом, достоинство и роль сказок в работе с детьми старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи неоспоримы: это образность языка, его метафоричность, психологическая защищенность. Во время работы над сказкой, дети обогащают свой словарь, идет работа над автоматизацией поставленных звуков и введение их в самостоятельную речь. Тексты сказок расширяют словарный запас, помогают правильно строить диалоги, влияют на развитие связной монологической речи.

Использование в работе с детьми такую форму работы со сказкой, как драматизация, способствует развитию просодической стороны речи: тембра голоса, его силы, темпа, интонации, выразительности.

Подводя итог, можно с уверенностью сказать, что сказка является эффективным развивающим, коррекционным и психотерапевтическим средством в работе с детьми старшего дошкольного возраста с ОНР, благотворно влияющим на формирование связной монологической речи.

#### Список цитированных источников

1. Глухов, В.П. Изучение особенностей формирования навыков связных высказываний у детей дошкольного возраста с общим недоразвитием речи / В.П. Глухов // Вестник Московского государственного гуманитарного университета им. М.А. Шолохова. Педагогика и психология. – 2014. – № 1.
2. Тренинг по сказкотерапии. Развивающая сказкотерапия / Под ред. Т.Д. Зинкевич-Евстигнеевой – СПб.: Речь, 2000. – 254 с.
3. Сергеева, Т. Логопедические сказки-помощницы / Т. Сергеева // Дошкольное воспитание. – 2001. – № 10.
4. Черняева, С.А. Психотерапевтические сказки и игры / С.А. Черняева. – СПб.: Речь, 2002. – 168 с.

## ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ СЕМЕЙ, ВОСПИТЫВАЮЩИХ РЕБЕНКА С ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНОЙ НЕДОСТАТОЧНОСТЬЮ

Дубовец О.А., студентка 4 курса

(г. Витебск, Витебский государственный университет имени П.М. Машерова)

Научный руководитель – Швед М.В., старший преподаватель

Актуальность проблемы детско-родительских отношений остается неизменно острой на протяжении всего развития психологической науки и практики. Детско-родительские отношения составляют важнейшую подсистему отношений семьи как целостной системы и могут рассматриваться как непрерывные, длительные и опосредованные возрастными особенностями ребенка и родителя отношения. 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. Бодалеев, И.О. Кон, В.Л. Левин, А.М. Прихожан и др.), психотерапевтов (А.И. Захаров, А.Е. Личко и др.). Проблемы семьи ребенка с особенностями развития затрагиваются в работах многих авторов (Т.Г. Богдановой, Н.В. Мазуровой, В.А. Вишневецкого, 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.). 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 социальной помощи и поддержке. 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. Через оптимизацию внутрисемейной атмосферы, гармонизацию межличностных, супружеских, родительско-детских и детско-родительских отношений проблемному ребенку оказывается дифференцированная и адресная помощь.

*Объектом* нашего исследования является процесс взаимодействия специалистов и родителей учащихся с интеллектуальной недостаточностью по гармонизации детско-родительских отношений в структуре психолого-педагогического сопровождения ребенка с особенностями психофизического развития. *Предмет* исследования: особенности организации и содержания процесса психолого-педагогического сопровождения родителей учащихся с интеллектуальной недостаточностью. *Цель* исследования состоит в определении особенностей организации и содержания процесса психолого-педагогического сопровождения родителей учащихся с интеллектуальной недостаточностью. *Гипотеза исследования*: Особенности детско-родительских отношений в семьях учащихся с интеллектуальной недостаточностью и задачи коррекционно-педагогической работы в рамках психолого-педагогического сопровождения определяют особую организацию взаимодействия специалистов и родителей. Для оптимизации этого взаимодействия требуется создание программы по улучшению детско-родительских взаимоотношений в данной категории семей.

Включение родителей в коррекционно-педагогический процесс является важнейшим условием полноценного психического развития ребенка с особыми образовательными потребностями. Как известно, коррекционное воздействие состоит из двух взаимосвязанных процессов — организации различных форм помощи родителям и содержательно-педагогической работы с ребенком. Для того чтобы создать в семье климат, способствующий развитию ребенка, специалисту, прежде всего, следует проанализиро-

вать позиции, которые занимают по отношению к ребенку с ограниченными возможностями его родители и ближайшие родственники, и лишь после этого избирать ту или иную тактику общения с ними.

В.В. Ткачева выделяет следующие направления работы учителя-дефектолога с семьей: 1) гармонизация семейных взаимоотношений; 2) коррекция психологического состояния матери; 3) коррекция детско-родительских отношений; 4) помощь в адекватной оценке возможностей ребенка (как физических, так и психологических); 5) обучение матери специальным коррекционным и методическим приемам, необходимым для проведения занятий с ребенком в домашних условиях; 6) обучение матери специальным воспитательным приемам, необходимым для коррекции личности ребенка [1].

Ориентируясь на эти направления, учитель-дефектолог решает следующие задачи: 1) коррекция неконструктивных форм поведения матери, таких как агрессивность, необъективная оценка поведения ребенка, негативные желания, стремление уйти от трудностей, примитивизация поведения, связанная со сниженной самооценкой; 2) формирование понимания матерью проблем ее ребенка, а именно: постепенный отход от позиции, отрицающей наличие проблем («Он у меня такой же, как все»), и позиции противопоставления себя социуму и переход в позицию взаимодействия («А как его научить? Я не умею»); 3) постепенное исключение проблем гиперболизации проблем ребенка, представления о бесперспективности развития ребенка («Нет, из него никогда ничего не получится»); 4) повышение личностной самооценки матери в связи с возможностью увидеть результаты своего труда в успехах ребенка; 5) коррекция внутреннего психологического состояния матери: переживания, связанные с психофизической недостаточностью ребенка, должны постепенно перейти в осознание возможностей ребенка, в радость от его маленьких успехов; 6) осуществление личностного роста матери в процессе взаимодействия со своим ребенком, в процессе его обучения и воспитания с помощью психолога; переход матери из позиции переживания за недуг ребенка в позицию творческого поиска реализации его возможностей; 7) трансформация воспитательно-образовательного процесса, реализуемая матерью по отношению к ребенку, в психотерапевтический процесс по отношению к себе самой; созидательная деятельность матери, направленная на ее ребенка, помогает ей самой, излечивая ее от негативного воздействия психологического стресса» [2].

Основными формами индивидуальной работы с родителями являются: 1) демонстрация матери приемов работы с ребенком; 2) конспектирование матерью уроков, проводимых педагогом; 3) выполнение домашних заданий со своим ребенком; 4) чтение матерью специальной литературы, рекомендуемой педагогом; 5) реализация творческих замыслов матери в работе с ребенком

Современный подход к семье, воспитывающей ребенка с нарушениями в развитии, рассматривает ее как реабилитационную структуру, способную создать максимально благоприятные условия для развития и воспитания ребенка. При этом особое внимание уделяется положительному влиянию близких на ребенка, созданию адекватных условий для его обучения не только в специальном учреждении, но и дома. Внутрисемейная атмосфера, которая своим гармоничным воздействием развивает ребенка, формирует в нем нравственные личностные качества, доброе отношение к миру, рассматривается как коррекционная.

С целью изучения проблемы взаимодействия специалистов и родителей учащихся с интеллектуальной недостаточностью по гармонизации детско-родительских отношений нами было проведено научное исследование. Исследование проводилось в октябре 2014 года, на базе ГУО «Вспомогательная школа № 26 г. Витебска».

В исследовании принимали участие 20 родителей, воспитывающих детей с интеллектуальной недостаточностью, которым было предложено ответить на вопросы анкеты

и на текст опросника А.Я. Варга и В.В. Столина. Тест-опросник родительского отношения (ОРО) представляет собой психодиагностический инструмент, ориентированный на выявление родительского отношения у лиц, обращающихся за психологической помощью по вопросам воспитания детей и общения с ними. Родительское отношение понимается как система разнообразных чувств по отношению к ребёнку, поведенческих стереотипов, практикуемых в общении с ним, особенностей восприятия и понимания характера и личности ребёнка, его поступков.

Таблица 1

Результаты исследования родительского отношения в семьях, имеющих детей с интеллектуальной недостаточностью (в %)

Тип отношений	Количество родителей
«Принятие – отвержение»	0 %
«Кооперация»	60,29 %
«Симбиоз»	7,14 %
«Авторитарная гиперсоциализация»	18,29 %
«Маленький неудачник»	28,57 %

Результаты данного исследования показали, что отвержения детей в изучаемых семьях не наблюдается. 60,29 % родителей выражают социальную желательность по отношению к своему ребёнку. Это означает, что родитель заинтересован в делах и планах ребёнка, старается во всём помочь ребёнку, сочувствует ему. Родитель высоко оценивает интеллектуальные и творческие способности ребёнка, испытывает чувство гордости за него. Он поощряет инициативу и самостоятельность ребёнка, старается быть с ним на равных. Родитель доверяет ребёнку, старается встать на его точку зрения в спорных вопросах. 7,14 % принявших участие в исследовании ощущают себя с ребёнком единым целым, стремятся удовлетворить все потребности ребёнка, оградить его от трудностей и неприятностей жизни. Такие родители постоянно ощущают тревогу за ребёнка, ребёнок им кажется маленьким и беззащитным. 18,29 % родителей в своём отношении выражают авторитаризм. Они зачастую требуют от ребёнка безоговорочного послушания и дисциплины. Они стараются навязать ребёнку во всём свою волю, не в состоянии встать на его точку зрения. За проявление своеволия ребёнка сурово наказывают. Родители пристально следят за социальными достижениями ребёнка, его индивидуальными способностями, привычками, мыслями, чувствами. 28,57 % родителей в своём отношении к ребёнку принимают позицию «маленький неудачник». Они стремятся инфантилизировать ребёнка, приписать ему личную и социальную несостоятельность. Родители видят ребёнка младшим по сравнению с реальным возрастом. Интересы, увлечения, мысли и чувства ребёнка кажутся им детскими, несерьёзными. Ребёнок представляется не приспособленным, не успешным, открытым для дурных влияний. Родители не доверяют своему ребёнку, досадуют на его неуспешность и неумелость. В связи с этим родители стараются оградить ребёнка от трудностей жизни и строго контролировать его действия.

На основании результатов проведенного исследования можно сделать следующие выводы.

1. Для семей, воспитывающих детей с интеллектуальной недостаточностью, типичны проблемы взаимоотношений в рамках «родитель – ребенок». Эти проблемы отражены в специальной психолого-педагогической литературе. Их наличие подтверждается результатами нашего исследования.

2. Содержание рекомендаций по психолого-педагогическому сопровождению родителей учащихся с интеллектуальной недостаточностью реализует принципы единства диагностики и коррекции, обязательного учета интересов родителей, системности, ком-



плексного подхода и непрерывности процесса психолого-педагогического сопровождения. Их реализация является одним из средств гармонизации детско-родительских отношений в семьях данного типа.

Таким образом, в настоящее время работа с семьей – это важное направление в системе медико-социального и психолого-педагогического сопровождения детей с особенностями психофизического развития. Через оптимизацию внутрисемейной атмосферы, гармонизацию межличностных, супружеских, родительско-детских и детско-родительских отношений проблемному ребенку оказывается дифференцированная и адресная помощь. В этом контексте приоритетное значение обретает разработка концептуального подхода к диагностике и коррекции проблем семьи ребенка с отклонениями в развитии.

#### Список цитированных источников

1. 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.
2. Стребелева, Е.А. Современные формы помощи семье, воспитывающей ребенка с особенностями психофизического развития / Е.А. Стребелева, А.В. Закрепина // Дефектология. – 2005. – № 1. – С. 3 – 10.

## **ИСПОЛЬЗОВАНИЕ НАГЛЯДНОГО МОДЕЛИРОВАНИЯ В КОРРЕКЦИОННОЙ РАБОТЕ ПО ПРЕОДОЛЕНИЮ ОБЩЕГО НЕДОРАЗВИТИЯ РЕЧИ У ДОШКОЛЬНИКОВ**

**Евдокимова Н.В., студентка 6 курса**

(г. Витебск, Витебский государственный университет имени П.М. Машерова)

Научный руководитель – Лауткина С.В., канд. психол. наук, доцент

Дошкольное образование – это первый шаг в системе образования, вследствие этого основная задача педагогов, работающих с дошкольниками – формирование интереса к процессу обучения и его мотивации, развитие и коррекция речи. В настоящее время выявлены противоречия между единым для всех воспитанников нормативным содержанием образования и индивидуальными особенностями детей. Дети старшего дошкольного возраста с речевыми нарушениями испытывают значительные трудности в усвоении программы дошкольного образования. Особенно характерны эти трудности у детей с общим недоразвитием речи (ОНР). Работая с детьми с ОНР, и сталкиваясь с трудностями в их обучении, учитель–дефектолог активно привлекает к работе вспомогательные средства, облегчающие, систематизирующие и направляющие процесс усвоения нового материала. Одним из таких средств является наглядное моделирование.

*Наглядное моделирование* – это воссоздание существенных свойств изучаемого объекта, создание его заместителя и работа с ним. Метод наглядного моделирования помогает ребенку визуально представить отвлеченные понятия (звук, слово, предложение, текст), научиться действовать с ними [4; 5; 6].

Научные основы использования моделирования в развитии речи дошкольников были заложены в теории поэтапного усвоения умственных действий П.Я. Гальперина и в исследовании языковой способности детей (А.А. Леонтьев, К.И. Чуковский, Д.Б. Эльконин, С.Н.Цейтлин, Ф.А.Сохин) [1; 4; 6]. Исследования А.В. Запорожца, Л.А. Венгера, О.М. Дьяченко, С.Л. Лоренсо, Л.М. Хализева и др. подтверждают, что наглядные модели считаются той формой выделения и обозначения отношений, которая доступна дошкольникам. Работа с отвлеченными моделями абстрагирует и наглядно демонстрирует причинно-следственные связи между природными объектами, передает смысловое содержание текста, помогает представлять себе то, о чем рассказывают взрослые [1; 2; 3;

6].

Приемы моделирования особенно эффективны для дошкольников, так как у них развито наглядно-действенное мышление, память носит произвольный характер, а мыслительные задачи решаются с преобладающей ролью внешних средств, наглядный материал усваивается лучше вербального. На занятиях в дошкольном учреждении, как правило, задействован лишь один вид памяти – вербальный. Опорные схемы – это попытка использовать для решения познавательных задач визуальную, двигательную или ассоциативную память. Поэтому наглядное моделирование позволяет детям эффективнее воспринимать, перерабатывать информацию, а также сохранять и воспроизводить ее, обобщенно познавать изучаемые явления [1; 3; 6; 7].

Следовательно, применение наглядного моделирования в работе с детьми с ОНР: 1) способствует преодолению утомляемости и усилению интереса к занятию; 2) упрощает и ускоряет процесс запоминания и усвоения материала, формирует приемы работы с памятью. *Ведь одно из правил укрепления памяти гласит: «Когда учишь – записывай, рисуй схемы, диаграммы, черти графики»;* 3) позволяет детям видеть главное, систематизировать приобретенные знания.

Коррекционную работу по преодолению у дошкольников ОНР с применением метода наглядного моделирования мы проводим по следующим направлениям: 1) коррекция звукопроизношения; 2) формирование навыков звукового анализа и синтеза слов и представлений о структурных единицах языковой системы; 3) формирование связной речи; 4) профилактика дисграфии и дислексии.

Рассмотрим на конкретных примерах применение наглядного моделирования в коррекции речи дошкольников с ОНР.

1. *Формирование представлений о структурных единицах языковой системы.* На применении наглядных модулей базируются почти все методы дошкольного образования, например метод обучения дошкольников грамоте, разработанный Д.Б.Элькониным и Л.Е.Журовой, который подразумевает построение и использование наглядной модели (схемы) звукового состава слова. Схемы и модели разных структур (слоги, слова, предложения, тексты) со временем приучают детей к наблюдению за языком. Схематизация и моделирование помогают ребенку определить, какое количество и какие звуки имеются в слове, очередность их расположения, связь слов в предложении и тексте. Ребенок овладевает операциями анализа и синтеза на наглядно представленном материале. Для данной работы мы используем различные дидактические игры и пособия:

➤ *пособие «Где звук?»* (упражнение в определении места звука в слове и соотнесение данного слова и подходящей схемы);

➤ *игра «Фея звуков»* (упражнение в дифференциации понятий «гласный – согласный», «твердый – мягкий звук»);

➤ *пособие «Звуковой анализ слов»* (упражнение в звуковом анализе и синтезе слов, в дифференциации звуков);

➤ в старшей группе с целью профилактики дисграфии мы используем *ребусы, изографы, полубуковку, изображение предметов с помощью букв.*

2. *Формирование лексико-грамматических категорий.* Детям с ОНР требуется долгие тренировочные упражнения для усвоения навыков словообразования. Метод наглядного моделирования позволяет упростить данный процесс, разнообразить его и сделать более увлекательным для ребенка. Он позволяет ребенку осознать звучание слова, поупражняться в употреблении грамматических форм, способствует расширению словарного запаса, формированию языкового чутья. Для организации работы по этому направлению мы используем различные дидактические пособия и игры. Особое место в работе с детьми с ОНР отводится пиктограммам для развития навыков словообразования.

3. *Формирование связной речи.* Важно обучить детей связно, методично, грамматически и фонетически верно излагать свои мысли, рассказывать о событиях из окру-

жающей жизни. Рассмотрим использование наглядного моделирования, представленного в виде картинно-графического плана высказывания, в формировании разных видов речевой деятельности:

➤ *Пересказ текстов.* Пересказ – наиболее легкий вид монологической речи, так как он придерживается авторской позиции произведения, в нем употребляются готовые авторский сюжет и речевые формы и приемы. Это, в какой-то степени, отраженная речь с известной долей самостоятельности. Картинно-графический план выступает здесь как средство мнемотехники. При помощи картинно-графического плана, представленного как в виде пиктограмм, так и в виде предметных картинок дети пересказывают тексты, учат загадки и т.д.

➤ *Составление повествовательных рассказов по серии сюжетных картин.* Картинно-графический план служит моделью рассказа, и ребенку, при наличии наглядной опоры остается без помощи других подобрать лексический материал, построить предложения. Рекомендуется, прежде чем начать составлять рассказ по серии картин, провести предварительную работу по теме повествования.

➤ *Составление описательных рассказов по сюжетной картине.* Ребенку с ОНР сложно «сконструировать ситуацию», изображенную на картине, придумать развитие событий и завершить собственный рассказ, т.е. оформить речевым материалом схему построения высказывания: зачин – развитие событий – итог. При составлении описательного рассказа по сюжетной картине особое внимание уделяется приемам, направленным на развитие внимания, визуального восприятия, логического мышления.

➤ *Составление описательных рассказов.* Сложность обучения описанию обусловлена тем, что для создания и понимания такого функционального типа речи не достаточно накопленного жизненного опыта, а нужна сложная интеллектуальная работа ребенка по выделению признаков и качеств предмета или явления. Прежде чем описывать предмет, ребенок должен научиться выделять наиболее существенные признаки предмета, найти точные слова, выразить свое отношение к описываемому предмету и грамматически верно оформить фразу.

➤ *Составление рассказа по замыслу.* Дети старшей группы имеют возможность зарисовывать тексты, не очень большие рассказы, загадки.

Таким образом, использование метода наглядного моделирования в коррекционной работе позволяет детям с ОНР проводить исследования, выполнять сравнения, составлять четкий внутренний план умственных действий, совершенствовать свои речевые высказывания, формулировать и высказывать суждения, делать обоснованные выводы. Кроме этого применение наглядного моделирования развивает у детей внимание, память, мышление. У детей повышается чувство заинтересованности и ответственности, появляется удовлетворенность результатами собственного труда, что в целом позитивно сказывается на результативности коррекционной работы.

#### Список цитированных источников

1. Воробьева, В.К. Методика развития связной речи у детей с системным недоразвитием речи: уч. пособие / В.К. Воробьева. – М. : АСТ : Астрель: Хранитель, 2007. – 158 с.
2. Глухов, В.П. Формирование связной речи детей дошкольного возраста с общим речевым недоразвитием / В.П. Глухов. – М.: Аркти, 2004. – 144 с.
3. Давышова, Т.Г. Использование опорных схем в работе с детьми / Т.Г. Давышова, В.М. Ввозная // Справочник старшего воспитателя дошкольного учреждения. – № 1. – 2008. – С. 57-63.
4. Кудрова, Т.И. Моделирование в обучении грамоте дошкольников с недоразвитием речи / Т.И. Кудрова // Логопед в детском саду. – 2007. – № 4. – С. 51-54.
5. Лукьянова, Л.А. Наглядно-игровые модели для развития и коррекции речи: практическое пособие для педагогов учреждений, обеспечивающих получение дошкольного образования / Л.А. Лукьянова, Т.В. Пятница. – Мозырь: Белый Ветер, 2010. – 73 с.
6. Речевое развитие дошкольников с использованием моделей / авт.-сост.: Т.А. Лира, Е.И. Мельник. – 5-е изд. – Мозырь : Содействие, 2011. – 100 с.

7. Омельченко, Л.В. Использование приемов мнемотехники в развитии связной речи / Л.В. Омельченко // Логопед. – 2008. – № 4. – С.102-115.

## **НАУЧНО-МЕТОДИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ФОРМИРОВАНИЯ ПРОИЗНОСИТЕЛЬНОЙ СТОРОНЫ РЕЧИ У ДЕТЕЙ 5–6 ЛЕТ СО СТЕРТОЙ ДИЗАРТРИЕЙ В УСЛОВИЯХ ДЕТСКОГО САДА**

**Здор Е.В., студентка 4 курса**

(г. Новосибирск, Новосибирский государственный педагогический университет,  
Институт детства)

Научный руководитель – Чистобаева А.Ю., доцент

Анализ реальной ситуации, сложившейся в настоящее время в системе воспитания и обучения детей дошкольного возраста в условиях детского сада, показал, что количество детей, имеющих отклонения в речевом развитии, неуклонно растёт. Среди них значительную часть составляют дети 5-6 летнего возраста, не овладевшие в нормативные сроки произносительной стороной речи. Имея полноценный слух и интеллект, они, как правило, не готовы к усвоению школьной программы из-за недостаточного развития: фонематического восприятия, звукопроизношения, навыков речевого дыхания, голосообразования, словестного ударения и фразовой интонации. Эти дети составляют основную группу риска по неуспеваемости, особенно при овладении письмом и чтением.

Логопеды в детских садах проводят опережающее формирование фонематического восприятия для успешного преодоления фонетических, лексико-грамматических нарушений, для профилактики дисграфии и дислексии. Кроме того, хорошо сформированное фонематическое восприятие поможет детям различать в речи окружающих различные просодические характеристики и позволит успешно преодолевать нарушения просодики [2].

Своевременное и личностно-ориентированное воздействие логопеда, воспитателя и родителей на нарушенные звенья речевой функции позволяет вернуть ребенка на онтогенетический путь развития. Это является необходимым условием для полноценной интеграции в среду нормально развивающихся сверстников [6].

Существуют различные коррекционные программы, методические рекомендации разных авторов по формированию произносительной стороны речи в дошкольных образовательных учреждениях.

Т.Б. Филичева, Г.В. Чиркина [4] предлагают программу: «Воспитание и обучение детей дошкольного возраста с фонетико-фонематическим недоразвитием речи (старшая группа)». Программа предназначена для работы с детьми, имеющими фонетико-фонематическое недоразвитие речи в условиях старшей группы дошкольного образовательного учреждения (5-6 лет). Цель программы формировать у детей полноценную фонетическую систему языка; развивать фонематическое восприятие и первоначальные навыки звукового анализа, автоматизировать слухопроизносительные умения в различных речевых ситуациях; обучать изменению просодических характеристик высказывания в зависимости от речевых намерений. Авторы подчеркивают, что формирование звуковой стороны речи должно рассматриваться не как самоцель, а как одно из необходимых средств воспитания звуковой культуры в целом, развития связной речи воспитанников дошкольного образовательного учреждения и их подготовки к успешному овладению письменной формой речи.

Программа базируется на теоретических положениях Н.И. Жинкина, Р.Е. Левиной, А.А. Леонтьева, А.Р. Лурия [1] о роли полноценных фонематических процессов в развитии речи и становлении процессов письма и чтения. В программе представлены следующие разделы: возрастные особенности звуковой стороны речи детей дошкольного возраста; характеристика детей с фонетико-фонематическим недоразвитием; обу-

чение на занятиях.

В содержание входит: базисная часть программы (задачи работы со всей группой) ориентирована на формирование следующих основных линий речевой деятельности детей: развитие артикуляционного и голосового аппарата; формирование навыков звукового анализа слова, знакомство с буквами русского алфавита, обозначающими сохранные и скорригированные звуки; уточнение, обогащение и активизация лексического запаса в процессе нормализации звуковой стороны речи; формирование морфологической и синтаксической сторон речи; развитие диалогической и монологической форм речи (в соответствии с возрастными и произносительными возможностями детей). Задачи индивидуальной коррекционной работы определяются с учетом структуры, степени выраженности речевого дефекта детей и их личностных особенностей.

Обучение на занятиях рассматривается как основная форма коррекционно-воспитательной работы с детьми, при этом разработчики программы подчеркивают их важное значение для формирования коммуникативной функции речи и общей готовности к школе. В процессе обучения используются три типа занятий: индивидуальные, подгрупповые и фронтальные. В качестве одного из главных условий эффективности коррекционной работы авторы программы называют углубленное изучение речевых, когнитивных и эмоциональных особенностей детей с фонетико-фонематическим недоразвитием. В связи с этим в нее включены рекомендации по организации первичной и углубленной комплексной (медико-психолого-педагогической) диагностики детей при зачислении в группу, которые помогают логопеду определить общие (в целом для всей группы детей с фонетико-фонематическим недоразвитием) и частные (индивидуальные) задачи коррекционно-речевой работы и спланировать их реализацию в течение учебного года. Не менее важным условием, выступает взаимодействие работы логопеда и воспитателя. Совместно решая задачи развития речи воспитанников группы, они дополняют работу друг друга.

Программа сопровождается методическими рекомендациями, в которых дается характеристика недостатков в развитии фонематического слуха и звукопроизношения детей, раскрываются методы и приемы их исправления, а также обосновываются принципы формирования стороны речи у детей с фонетико-фонематическим недоразвитием и описываются особенности взаимодействия логопеда и воспитателя. Программа и методические рекомендации входят в Федеральный перечень учебно-методических изданий, рекомендованных (допущенных) Министерством образования Российской Федерации к использованию в дошкольных образовательных учреждениях.

Программа коррекционно-развивающей работы в логопедической группе детского сада для детей с общим недоразвитием речи (4-7 лет) разработана Н.В. Нищевой [3]. Программа рассчитана на пребывание ребенка с общим недоразвитием речи в логопедической группе дошкольного образовательного учреждения с 4-летнего возраста.

Цель: построение системы коррекционно-развивающей работы в логопедических группах для детей с общим недоразвитием речи I-III уровня речевого развития (по Р.Е. Левиной), IV уровня (по Т.Б. Филичевой) в возрасте 4-7 лет, предусматривающий полное взаимодействие и преемственность действий всех специалистов дошкольного образования и родителей дошкольников. Задачи: коррекционные, развивающие и воспитательные. Программа позволяет обеспечить развивающее обучение дошкольников, всестороннее развитие их интеллектуально-волевых качеств, дает возможность сформировать у детей все психические процессы и такие личностные качества, как креативность, любознательность, инициативность, ответственность, самостоятельность. Вместе с тем автор подчеркивает приоритет коррекционных задач и подчинение им задач общеобразовательной работы с детьми.

Теоретической основой программы является рассмотрение общего недоразвития

речи как системного нарушения речевой деятельности, сложных речевых расстройств, при которых у детей нарушено формирование всех компонентов речевой системы, касающихся и звуковой, и смысловой сторон, при нормальном слухе и сохранном интеллекте. Основа программы ? – создание оптимальных условий для коррекционно-развивающей работы и всестороннего гармоничного развития детей с общим недоразвитием речи. Первым в перечне принципов Н.В. Нищева называет принцип природосообразности, затем-онтогенетический принцип, принцип комплексности. Кроме того, в основу построения программы положены общедидактические принципы систематичности и взаимосвязи учебного материала, его конкретности и доступности, постепенности, концентрического наращивания информации и каждой из последующих возрастных групп.

В структуру проекта входят: пояснительная записка, общие рекомендации по реализации программы (включая примерные режим дня, расписание занятий на неделю, расписание работы логопеда и перечень лексических тем в каждой из них, рекомендации по созданию предметно-пространственной развивающей среды и осуществлению работы с родителями), а также подробное описание системы коррекционно-развивающей работы в средней, старшей и подготовительной группах для детей с общим недоразвитием речи. В приложении содержатся рекомендации по проведению обследования и схема обследования ребенка с общим недоразвитием речи, перечень пособий методического комплекта, список специальной, методической и детской художественной литературы.

Программа Т.А. Ткаченко [5] «Учим говорить правильно», а именно учебно-методический комплект, адресован логопедам, воспитателям и методистам дошкольных образовательных учреждений, детских домов, поликлиник, санаториев, а также родителям детей, имеющих речевое недоразвитие. В нем представлен авторский взгляд на проблему формирования речи при ее недоразвитии, основанный на научно-методическом подходе Р.Е. Левиной, Н.А. Никашиной, Г.А. Каше, Г.В. Чиркиной, Т.Б. Филичиной и др.

Представленная в учебно-методическом комплекте система коррекционно-развивающей деятельности педагогов (логопеда и воспитателей) включает психолого-педагогическую характеристику детей с общим недоразвитием речи 5-6 лет, рекомендации по планированию работы воспитателя и логопеда в старшей и подготовительной группах, примерные конспекты занятий, другие методические и наглядные материалы.

Таким образом, формирование произносительной стороны речи у детей 5-6 лет со стертой дизартрией играет большую роль в развитии речи дошкольника. Ключевым является развитие фонетического оформления речи и одновременно комплекс речедвигательных навыков: навыки речевого дыхания, голосообразования, воспроизведения звуков и их сочетаний, словесного ударения и фразовой интонации со всеми ее средствами [6].

Значимыми проблемами современного подхода к формированию произносительной стороны речи у детей 5-6 лет со стертой дизартрией являются:

- совершенствование методов логопедической работы в доречевом периоде и в первые годы жизни с детьми, имеющими перинатальное поражение мозга, и с детьми группы риска;
- совершенствование методов логопедической работы;
- усиление взаимосвязи в работе невропатолога и логопеда;
- расширение аспекта психолингвистического изучения стёртой дизартрии: с точки зрения процесса порождения речи, нарушения реализации двигательной программы за счёт несформированности операций внешнего оформления высказывания;
- изучение взаимосвязи голосовых, темпо-ритмических, артикуляционно-фонетических и просодических расстройств с семантическими нарушениями при раз-



ных формах дизартрии повысит эффективность логопедического воздействия.

Список цитированных источников

1. Архипова, Е.Ф. Стёртая дизартрия: учеб. пособие для студентов вузов / Е.Ф. Архипова. – М.: АСТ: Астрель: ХРАНИТЕЛЬ, 2006. С. 319.
2. Винарская, Е.Н. Дизартрия: учебно-методическое пособие / Е.Н. Винарская. - М.: АСТ Астрель: Транзиткнига, 2005. – 125 с. - Библиотека логопеда).
3. Нищева, Н.В. Программа коррекционно-развивающей работы в логопедической группе детского сада для детей с общим недоразвитием речи (с 4 до 7 лет) / Н.В. Нищева // СПб: «ДЕТСТВО-ПРЕСС», 2006.
4. Филичева, Т.Б. Программы дошкольных образовательных учреждений компенсирующего вида для детей с нарушениями речи. Учебное издание / Т. Б. Филичева, Г.В. Чиркина, Т.В. Туманова, С.А. Миронова, А.В. Лагутина. – М.: Просвещение, 2008.
5. Ткаченко, Т.А. Учим говорить правильно: Система коррекции общего недоразвития речи у детей 5 лет / Т.А. Ткаченко // Пособие для воспитателей, логопедов и родителей. - М.: "ГНОМ и Д", 2001.
6. Чистобаева, А.Ю. Нейропсихологические механизмы формирования речевой компетенции у младших школьников / А.Ю. Чистобаева // Комплексное сопровождение лиц с особыми образовательными потребностями: материалы региональной научно-практической конференции / под ред. В.П. Дудьева – Барнаул: АлтГПА, 2010. – С. 227-232.

## **ДИАГНОСТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ВЫЯВЛЕНИЯ НАРУШЕНИЙ ПРОЦЕССА ОВЛАДЕНИЯ ЧТЕНИЕМ У УЧАЩИХСЯ ПЕРВЫХ КЛАССОВ ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ШКОЛЫ**

**Иванилова М.А., студентка 4 курса**

(г. Новосибирск, Новосибирский государственный педагогический университет,  
Институт детства)

Научный руководитель – Ковригина Л.В., канд. пед. наук, доцент

Формирование процесса овладения чтением в онтогенезе играет важную роль для полноценного усвоения школьных знаний и умений, успешного обучения, так как данный процесс, по мнению Т.Г. Егорова, [2] предполагает постепенный и своевременный переход от одного этапа к другому. Поэтому очень важно проследить, как проходит этот процесс на этапах формирования, чтобы вовремя выявить имеющиеся трудности в овладении чтением и выстроить необходимую коррекционно-логопедическую работу. Исходя из этого, проблема диагностики нарушений процесса овладения чтением является достаточно актуальной.

Для изучения состояния особенностей овладения навыком чтения в процессе его поэтапного формирования у детей 6-9 лет нами были подобраны и проанализированы методики обследования чтения Г.В. Чиркиной [6], Р.И. Лалаевой и Л.В. Венедиктовой [5], Н.Н. Баль и И.А. Захарчени [1], а также методика раннего выявления дислексии А.Н. Корнева [3].

В работе Г.В. Чиркиной [6] представлены методические рекомендации к обследованию чтения у детей младшего школьного возраста. В рекомендациях изложены приёмы обследования чтения, в порядке постепенно возрастающей сложности: начиная с самых простых и заканчивая приёмами более высокого уровня. Диагностика чтения проводится среди учащихся 7-8 лет и включает в себя следующие приёмы:

- 1) чтение отдельных букв;
- 2) чтение слогов;
- 3) чтение слов;
- 4) чтение отдельных предложений;
- 5) чтение специально подобранных текстов.

Также автор указывает на возможность использования дополнительной пробы для

выявления навыков зрительного слогаделения слов. В своих рекомендациях Г.В. Чиркина [6] обращает внимание на характер, способ, правильность, выразительность чтения; критерии оценки заданий не представлены [6, с. 67].

Рассмотрим методику обследования письма и чтения у учащихся второго класса, предложенную Р.И. Лалаевой и Л.В. Венедиктовой [5]. Обследование школьников осуществляется в два этапа. На первом этапе анализируются письменные работы и процесс чтения, для выявления детей, имеющих нарушения чтения и письма. На втором этапе проводится обследование письма и чтения. В методике представлена схема обследования детей с расстройствами письма и чтения, также к схеме обследования прилагается речевой и наглядный материал. Что же касается непосредственно самого обследования процесса чтения, то оно включает в себя следующие приемы:

- 1) определение характера чтения: слогов, слов, предложений, текстов;
- 2) определение понимания прочитанных слов, предложений, текстов;
- 3) определение скорости чтения;
- 4) указание способа чтения.

В данной методике, как и методических рекомендациях Г.В. Чиркиной, отсутствуют критерии оценок [5, с. 123].

Проанализировав методику обследования письма и чтения у младших школьников Н.Н. Баль и И.А. Захарчени [1], можно выделить следующие особенности. Данная методика не является стандартизированной методикой выявления нарушений чтения и письма. Объем и продолжительность обследования зависят от индивидуальных особенностей ребёнка. В методике описаны серии заданий, направленные на выяснение сформированности операций, необходимых для осуществления процессов чтения и письма на разных этапах овладения навыками. Наглядный и дидактический материал включает в себя таблицы для чтения букв, слогов, слов, фраз, рассказов, примерные тексты диагностических диктантов, изложений; планы и темы сочинений. Авторы данной методики выделяют следующие этапы обследования:

- 1) исследование чтения букв;
- 2) исследование чтения слогов;
- 3) исследование чтения слов;
- 4) исследование чтения фраз и текста.

Критерии оценки в обследовании чтения авторами Н.Н. Баль и И.А. Захарчени не представлены [1, с. 45].

Что же касается методики раннего выявления дислексии А.Н. Корнева [3], то целью этой методики является раннее выявление предпосылок нарушения чтения у учащихся первого класса. Здесь представлены задания, позволяющие выявить неполноценность психических функций. Методика раннего выявления дислексии универсальна, так как она может быть применена при диагностике детей 6,5-7,5 лет без грубой речевой патологии, а также при диагностике детей 7,5-8,5 лет с выраженной речевой патологией и занимает около 5-8 минут.

Экспериментальное изучение особенностей овладения навыком чтения в онтогенезе у детей 7-8 лет предполагает шесть серий экспериментальных заданий.

Задания первой серии направлены на исследование понимания временных понятий. Ребенку предлагается перечислить по порядку времена года, а затем дни недели.

Задания второй серии направлены на исследование премоторных и височных структур, как правого, так и левого полушарий. Для выполнения задания этой серии ребенку необходимо внимательно послушать однократное предъявление серий ударов по столу (карандашом или палочкой) с длинными и короткими интервалами. Сначала



предлагается серия простых ритмов, а затем – сложных.

Задания третьей серии направлены на исследование динамического праксиса у детей. Ребенку трижды подряд демонстрируется последовательность из трех движений руки: ударить кулаком по столу, поставить ладонь ребром, хлопнуть ладонью по столу. Ребенок, также как и экспериментатор, должен трижды без ошибок воспроизвести эту последовательность.

Задания четвертой серии направлены на исследование сукцессивной слухоречевой памяти и состояния оперативной памяти. Ребенку предъявляется в ритме отсчета стартового времени ряд из трех чисел в прямом порядке. После этого задания осуществляется переход к ряду чисел, воспроизводимых в обратном порядке.

Задания пятой серии направлены на исследование пространственного праксиса. Предлагаются задания на пространственную ориентировку.

Задания шестой серии направлены на исследование уровня сформированности связной речи. Ребенку предъявляется рассказ в двух картинках. Ребенку дается инструкция посмотреть предлагаемые картинки, рассказать, что на них нарисовано, и составить рассказ по этим картинкам.

Автором разработана система оценивания заданий с использованием штрафных баллов в зависимости от возраста и состояния речи детей. В целом система оценивания в большей степени направлена на выявление успешности выполнения заданий, а не на выявление сформированности тех или иных функций. Поэтому разработка критериев оценки заданий требует исправления [3, с. 160].

Проведя сравнительный анализ вышеописанных методик обследования и методических рекомендаций, можно отметить следующее. В современной логопедии существует достаточное количество подходов в обследовании чтения, но, в свою очередь, очень мало систематизированных методик обследования. В реализации процесса обследования недостаточно одних методических рекомендаций, так как в них отсутствуют критерии оценок. Поэтому из всех рассмотренных нами методик обследования чтения особое место занимает подход А.Н. Корнева. Методика раннего выявления дислексии наиболее систематизирована, содержит критерии оценок, удобна и проста в использовании.

Таким образом, диагностика процесса овладения чтением является важной ступенью в выявлении нарушений его формирования. Очень важно уделить внимание подбору диагностических методик, соответствующих возрастным и речевым особенностям детей. Методика раннего выявления дислексии сочетает в себе все необходимые требования и подходит для обследования детей как с грубыми речевыми патологиями, так и без них. Всё это позволит получить более полные результаты обследования и построить необходимый маршрут коррекционно-логопедической работы.

#### Список цитированных источников

1. Баль, Н.Н. Обследование чтения и письма у младших школьников: Учебно-методическое пособие для учителей-дефектологов / Н.Н. Баль, И.А. Захарченя – Мн.: Ураджай, 2001. – 75 с.
  2. Егоров, Т.Г. Психология овладения навыком чтения / Т.Г. Егоров; вступительная статья и подготовка к изданию В.А. Калягина. – СПб.: КАРО, 2006. – 304 с.
  3. Корнев, А.Н. Нарушения чтения и письма у детей / А.Н. Корнев – СПб.: ИД «МиМ», 1997. – 286 с.
  4. Лалаева, Р.И. Нарушение процесса овладения чтением у школьников / Р.И. Лалаева. – М.: Просвещение, 1983. – 136 с.
  5. Лалаева Р.И. Нарушение чтения и письма у младших школьников. Диагностика и коррекция / 6. Р.И. Лалаева, Л.В. Венедиктова. – Ростов н/Д: «Феникс», СПб: «Союз», 2004. – 224 с.
- Методы обследования речи детей: Пособие по диагностике речевых нарушений / Под общ. ред. проф. Г.В. Чиркиной – М.: АРКТИ, 2003. – 240 с.

## ОСНОВНЫЕ НАПРАВЛЕНИЯ И СОДЕРЖАНИЕ ПСИХОКОРРЕКЦИИ ТРЕВОЖНОСТИ У ЛИЦ С РАННИМ ДЕТСКИМ АУТИЗМОМ

**Иванова П.К., студентка 5 курса**

(г. Витебск, Витебский государственный университет имени П.М. Машерова)

Научный руководитель – Швед М.В., старший преподаватель

Детский аутизм – достаточно распространённое явление, встречающееся не реже, чем слепота или глухота. Под аутизмом в широком смысле понимается обычно явная необщительность, стремление уйти от контактов, жить в своем собственном мире.

Система помощи лицам с аутизмом начала впервые формироваться в США и Западной Европе в середине 60-х гг. Нужно, однако, отметить, что первая в Европе школа для аутичных детей – Sotienskole – начала функционировать в Дании в 1920 году, когда ни в психиатрии, ни в специальной педагогике понятие «детский аутизм» еще не было сформулировано.

Считается, что синдром детского аутизма в России изучается со времени выхода в 1947 году статьи С.С. Мнухина «О невро- и психопатических изменениях личности на почве тяжелого алиментарного истощения у детей» [1].

Лишь со второй половины 60-х гг. о детском аутизме заговорили как об особом отклонении психического развития, из чего следовала необходимость не только и не сколько медикаментозного лечения, сколько коррекционно-развивающей помощи.

Разработкой подходов коррекционно-развивающей работы с лицами с ранним детским аутизмом занимались такие ученые как, E. Newson, G. Jones, E. Meldrum, M. Welch, Лора Винг, Джудит Голд, Антонова И.Д., Ивар Ловаас, Kitahara, A.S. Kaufman, Э. Шоплер, Р. Райхлер, Г. Мессибов, Ф. Аффолтер, О.С. Никольская, Либлинг М.М., M. Welch, I. Prekopp, M. Zapella, К. Китарх, Е.Р. Баенская, И.В. Ковалец, И.Е. Гусева и др.

Логика аффективного развития аутичного ребенка отражает направленность на создание надежных способов аутостимуляции, повышающей его психический тонус и заглушающий постоянно возникающий дискомфорт, состояние тревоги и различные страхи.

Помимо искажения психического развития наблюдается выраженная эмоциональная незрелость детей. Поэтому необходимо помнить о том, что они легко пресыщаются даже приятными впечатлениями; что они часто действительно не могут подождать обещанного; что им нельзя предлагать ситуацию выбора, в которой они самостоятельно беспомощны; что им нужно время для того, чтобы пережить полученное впечатление или информацию – поэтому характерны отсроченные реакции, стремление стереотипизировать взаимодействие с окружающим [7].

Главным звеном коррекционного подхода является попытка объединить влияние сенсорного поля и взаимодействие с близким в единую линию. Поскольку линия механической аутостимуляции ребенка сильнее, взрослому человеку необходимо подключиться к ней, становиться ее неотъемлемой частью и постепенно уже изнутри наполнять ее новым содержанием эмоционального общения.

Ребенок с аутизмом не способен преодолевать трудности: при малейшем затруднении, неуверенности в успехе он отказывается от работы. Неудача может провоцировать возникновение поведенческих проблем — углубление аутизма, проявление негативизма, агрессии, самоагрессии.

В силу характерного для такого ребенка чрезмерно быстрого пресыщения, первоначально позитивного переживания могут моментально трансформироваться в негативные. При этом впечатление продолжает оставаться притягательным для ребенка, он не может от него оторваться и демонстрирует противоречивое, амбивалентное поведение.

Это может быть паттерн приближения – удаления. А может быть как навязчивое влечение с агрессивными разрядами (например, требование ребенка вырезать из бумаги куклу и моментальное ее разрывание, повторение просьбы и так бесконечно). В отличие от способной изменяться структуры амбивалентного переживания в норме, подобная конструкция – застывшая, она не имеет разрешения, держит ребенка в постоянном напряжении [2].

Тревожность является обычным явлением среди детей с расстройствами аутистического спектра. Она может проявляться из-за чувства беспокойства или быть связана с одной из форм повторяющегося поведения. Тем не менее, тревожность может исходить и из других источников, определение которых требует профессиональной оценки.

Тревожность – (англ. *Anxiety*) — индивидуальная психологическая особенность, проявляющаяся *всклонности* человека к частым и интенсивным переживаниям состояния *тревоги*, а также в низком пороге его возникновения [3].

Джеффри Вуд, отмечает, что люди с расстройствами аутистического спектра часто испытывают трудности с устным общением. Таким образом, внешние проявления тревоги могут быть единственным признаком того, что их что-то беспокоит. Некоторые исследователи также предполагают, что внешние, физические симптомы тревоги среди людей с расстройствами аутистического спектра особенно заметны [8].

По данным Чака Эдингтона, у ребенка с ранним детским аутизмом, тревожность может вызывать: неструктурированное время (ожидание автобуса, перемена, уроки физкультуры), учебные ситуации (ответы у доски, устные ответы, самоорганизация), сенсорные проблемы (толпы, еда, запахи, звуки, одежда, стрижка волос, чистка зубов), социальные ситуации (приспособление личных интересов к требованиям класса или семьи, неожиданные ситуации, необходимость инициировать разговор с другим человеком), домашние требования. Многие, казалось бы, безобидные и безопасные ситуации, которые встречаются каждый день, могут восприниматься как угроза человеком с аутизмом. Такая ситуация может пугать и вызывать тревожность или панику [6].

Тони Этвуд, пишет, что множество исследований по лечению тревожных расстройств позволяют подобрать оптимальный метод по лечению тревожности. Важно понять, что у каждого ребенка с аутизмом приступы повышенной тревожности будут иметь свои проявления. Наиболее часто для лечения тревожности предлагаются следующие подходы:

✓ Когнитивно-поведенческая психотерапия – построена на обучении пациента распознаванию своей тревожности и изменению тех мыслей, которые ее провоцируют. основополагающий подход к тревожным расстройствам в рамках этой психотерапии сводится к тому, что тревожность вызывают не столько сами события, сколько наши собственные мысли и интерпретации по их поводу.

✓ Лекарственные препараты - могут уменьшить тревожность, но не могут полностью избавиться от нее. Некоторые препараты против тревожности очень сильнодействующие и у некоторых людей они могут вызвать тяжелые побочные эффекты.

✓ Техники релаксации и медитации – эти техники помогают уменьшить стресс и справиться с панической атакой. По словам доктора Гроден, которая специализируется на помощи при стрессе и тревожных расстройствах среди людей с аутизмом, техники релаксации могут быть эффективны при аутизме. Она считает: «Потребуется немало времени, чтобы ребенок с аутизмом понял и научился интегрировать релаксацию в свой обычный день. Даже люди, которые требуют большого объема поддержки, могут научиться техникам релаксации. Однако могут потребоваться годы постоянной практики и визуальные подсказки, чтобы ребенок полностью осознал, что делать, когда его просят расслабиться».

✓ Альтернативная терапия тревожности: проигрывание ситуаций по ролям, моделирование ситуаций, арт-терапия, песочная терапия, обучение социальным навыкам, занятия связанные с увлечениями и интересами ребенка, плавание, иппотерапия, ведение дневника, музыка и др. [4].

Исследования таких ученых, как Л. С. Выготский, А. Н. Граборов, Г. М. Дульнев и существующий опыт показывают, что в основу коррекционно-развивающей работы должны быть положены следующие принципы:

- принцип принятия ребенка (реализация принципа предполагает формирование правильной атмосферы в среде, где воспитывается ребенок. Уважение к ребенку, наряду с разумной требовательностью, вера в его возможности развития и стремление в наибольшей мере развить его потенциальные возможности – основные условия в создании наиболее благоприятной для ребенка атмосферы);

- принцип помощи (этот принцип применим к воспитанию любого ребенка, однако при работе с детьми с ограниченными возможностями он имеет особое значение, так как такой ребенок без специально организованной помощи не сможет достичь оптимального для него уровня психического и физического развития);

- принцип индивидуального подхода (принцип показывает, что ребенок имеет право развиваться в соответствии со своими психофизическими особенностями. Его реализация предполагает возможность достичь ребенком потенциального уровня развития через приведение содержания, методов, средств, организации процессов воспитания и обучения в соответствие с его индивидуальными возможностями);

- принцип единства медицинских и психолого-педагогических воздействий (медицинские мероприятия создают благоприятные условия для психолого-педагогического воздействия и только в сочетании с ними могут обеспечить высокую эффективность коррекционно-воспитательной работы с каждым ребенком);

- принцип сотрудничества с семьей (создание комфортной атмосферы в семье, наличие правильного отношения к ребенку, единство требований, предъявляемых ребенку будут способствовать более успешному его физическому и психическому развитию).

Построение коррекционно-воспитательной работы с детьми в соответствии с названными принципами обеспечит наиболее полное раскрытие потенциальных возможностей развития каждого ребенка [5].

Тревожность – это обычная эмоция аутичных детей, частично это объясняется тем, что их реакции на предполагаемые угрозы не понимаются и неправильно интерпретируются. Так же, как и остальные поведенческие проблемы, тревожность у аутичных детей проявляется с различной интенсивностью в разных группах – от еле уловимых тенденций до преобладающего компонента в состоянии ребенка. Это может проявляться из-за чувства беспокойства или быть связано с одной из форм повторяющегося поведения. Поэтому преодоление тревоги является одной из важнейших коррекционных задач. Все это поможет ребенку социализироваться и адаптироваться в обществе. В итоге, достигается улучшение качества жизни аутичных детей.

#### Список цитированных источников

1. Азбукина, Е.Ю. Основы специальной педагогики и психологии / Е.Ю. Азбукина, Е.Н.Михайлова – [Электронный ресурс]. – 2012. – Режим доступа: <http://nashaucheba.ru/> 8. - Дата доступа: 23.11.2014.
2. Баенская, Е.Р. Нарушение аффективного развития ребенка при формировании синдрома раннего детского аутизма / Е.Р. Баенская // Дефектология. -2008. - № 4.- С. 11-19.
3. Большая психологическая энциклопедия [Электронный ресурс].- 2012.- Режим доступа: <http://psychology.academic.ru/2689/тревожность.-> Дата доступа: 12.25.2014.
4. Виды лечения повышенной тревожности [Электронный ресурс].- 2013.- Режим доступа: <http://outfund.ru/kak-preodolet-povyshennuyu-trevozhnost-i-paniku-pri-autizme.-> Дата доступа: 10.04.2014.
5. Детская патопсихология [Электронный ресурс]. – 2012. – Режим доступа: <http://children.csa.ru/psihiatriya/autizm/>. – Дата доступа: 28.11.2014.

6. Как преодолеть повышенную тревожность и панику при аутизме? [Электронный ресурс].- 2012.- Режим доступа.- <http://outfund.ru/kak-preodolet-povyshennuyu-trevozhnost-i-paniku-pri-autizme/>.- Дата доступа: 13.05.2014.
7. Коррекционно-педагогическая помощь при аутизме [Электронный ресурс]. – 2012. - Режим доступа: <http://www.profile-edu.ru/korrekcionno-pedagogicheskaya-pomoshh-pri-autizme-page-3.html>.- Дата доступа: 21.10.2012.
8. Тест тревожности (Р.Тэмпл, В.Амен, М.Дорки)[Электронный ресурс].-2014.–Режим доступа: <http://www.sevpsiport.com/psihikigicheskie-testi-metodiki-blanki-stimilny-material/10-2009-06-10-04-02-37/53-test-trevognosti-tempel-amen-dorki-stimulnii-material/> - Дата доступа: 13.03.2013.

## **СИСТЕМА РАБОТЫ ПО ОКАЗАНИЮ КОМПЛЕКСНОЙ ПОМОЩИ ДЕТЯМ РАННЕГО ВОЗРАСТА С ОСОБЕННОСТЯМИ ПСИХОФИЗИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ**

**Кагукина О.А., магистрант**

(г. Витебск, Витебский государственный университет имени П.М. Машерова)  
Научный руководитель – Харитоновна Е.А., канд. пед. наук, доцент

Ранний возраст – период интенсивного развития всех психических функций. Основное новообразование этого периода - овладение речью, которая становится фундаментом для дальнейшего развития ребенка. Поэтому важно вовремя заметить и скорректировать отставание в формировании речевой функции, стимулировать ее развитие, способствуя полноценному развитию ребенка.

Неблагоприятные демографические процессы в нашем обществе сопровождаются резким ухудшением состояния здоровья детей. По данным статистики до 80% новорожденных являются физиологически незрелыми; перинатальные нарушения мозга составляют более 60% всей патологии нервной системы, непосредственно способствуя возникновению нарушений речи у детей.

Анализ литературы по теме исследования свидетельствуют о необходимости комплексного профилактического развивающего воздействия на соматическую, психомоторную сферы и речь детей раннего возраста. Формирование внимания, восприятия, памяти, мышления, общей, мелкой, артикуляционной моторики параллельно с развитием речи будет способствовать моторному, познавательному и речевому развитию ребенка раннего возраста. За своевременность проведения профилактических мероприятий существенным аргументом выступают возможность использовать пластичность нервной системы детей раннего возраста и учет сензитивных периодов развития речи (Л.С. Выготский, Д.Б. Эльконин, М. Монтессори, В.И. Лубовский, Е.А. Стребелева) [1].

Гораздо легче предотвратить формирование отклонений в развитии речевых функций, чем их впоследствии устранить. Однако существует ряд сложностей, препятствующих возможности ее получения, несмотря на то, что патологию речевого развития можно выявить в первые годы жизни ребенка:

- современные коррекционные программы ориентированы, прежде всего, на работу с детьми дошкольного возраста;
- коррекционная работа направлена на исправление уже имеющегося речевого нарушения, а не на их предупреждение, выявление и своевременное логопедическое воздействие в возрасте 2-3-х лет;
- не разработаны программы помощи семьям детей раннего возраста «группы риска»;
- существует проблема профессиональной подготовки логопедов для работы с контингентом детей раннего возраста.

Это свидетельствует о необходимости обращения более пристального внимания

на детей «группы риска» данного возраста для разработки и внедрения: комплекса профилактических мер по предотвращению появления нарушений в речевом онтогенезе; приемов и методов диагностики - определения уровня до вербального и вербального развития ребенка раннего возраста и структуры имеющегося нарушения; программы комплексного дифференцированного воздействия, отвечающей возрастным и речевым возможностям детей; новых инновационных педагогических технологий, направленных на развитие речевых и моторных возможностей детей для достижения максимального результата в работе; вовлечение родителей в коррекционную работу триады «специалисты-родители-ребенок» для эффективности проводимого воздействия [1; 4].

Говоря о категории детей «группы риска», мы имеем в виду детей, имеющих нарушения, полученные в период пренатального, натального и постнатального развития, приводящие к возникновению различных нарушений хода развития, в том числе и речевого. Это дети: с генетической предрасположенностью; с неблагоприятным акушерским анамнезом; перенесшие асфиксию, родовую травму; с недоношенностью, незрелостью при рождении, малым весом; имеющие инфекции и постнатальные повреждения мозга; с неблагоприятными условиями воспитания (депривацией), наличием психотравмирующих ситуаций; рожденные от матерей, употреблявших алкоголь и никотин [1; 3].

Таким образом, значимость и недостаточное изучение проблемы коррекционно-профилактической работы в раннем возрасте у детей с нарушениями речи указывают на необходимость ее научно-теоретической и практической разработки, что определяет данное исследование как актуальное.

По теме исследования нами была изучена система работы учреждений города Новополюцка по оказанию комплексной помощи детям раннего возраста с особенностями психофизического развития.

Организация ранней комплексной помощи осуществляется на основании межведомственного взаимодействия государственного учреждения образования «Центр коррекционно-развивающего обучения и реабилитации г. Новополюцка» (далее ЦКРО и Р) с учреждениями здравоохранения. Для его реализации разрабатывается план мероприятий по раннему выявлению и оказанию помощи детям в возрасте от 0 до 3 лет. В планах сочетаются различные виды и формы работы. Необходимо отметить единое видение проблем развития ребенка, согласованность, преемственность между медицинской и педагогической службами.

Межведомственное взаимодействие реализовывалось по следующим направлениям:

- консультации на уровне администрации учреждений по выработке основных подходов к организации работы;
- обмен информацией и нормативными документами;
- проведение профосмотров детей узкими специалистами детской поликлиники;
- согласование вопросов проведения реабилитационных мероприятий в условиях ЦКРО и Р;
- проведение дважды в год профосмотров детей ЦКРО и Р детским врачом-психиатром;
- обсуждение единых подходов к определению программ обучения и форм оказания помощи детям с ОПФР с врачом-психиатром;
- анализ входящей информации и анализ данных о детях раннего возраста с нарушениями развития и организация их выявления на дому на основе данных, предоставляемых детской поликлиникой ежемесячно.

Диагностическая работа начиналась с первичного выявления детей, нуждающихся в специальной помощи:

- на основании запроса учреждений дошкольного образования проводится диагностическое наблюдение за воспитанниками раннего возраста «группы риска», ежегодно

специалистами ЦКРО и Р посещается 30 учреждений дошкольного образования, (Справочно: в 2013-2014 уч. г. наблюдалось 465 детей, выявлено 193 ребенка «группы риска»);

- выявление детей «группы риска» раннего возраста не посещающих учреждения образования осуществляется на основании данных о детях раннего возраста с нарушениями развития, предоставляемых детской поликлиникой ежемесячно (Справочно: в 2013-2014 уч. г. из детской поликлиники поступила информация о 27 детях «группы риска». Из них: 20 человек взято на диагностическое наблюдение до начала учебного года; у 7 детей констатировано нервно-психическое развитие по возрасту);

- участие специалистов ЦКРО и Р в работе комиссии по раннему вмешательству на базе детской поликлиники (еженедельно);

- консультирование родителей детей раннего возраста на базе детской поликлиники и в ЦКРОиР.;

- просветительская работа в «Школе будущей матери» при детской поликлинике (Справочно: Специалистами ЦКРО и Р в 2013-2014 уч. году было запланировано и проведено 25 групповых консультаций для беременных женщин, их посетило 205 чел.);

- проведение круглых столов по различным проблемам развития детей раннего возраста.

- систематическая информационно-просветительская работа, которая охватывала не только медицинских работников, но и всех заинтересованных лиц:

- на сайте учреждения образования размещена информация о специалистах, работающих с детьми раннего возраста, об условиях прохождения ПМПК, информация о результативности работы с детьми раннего возраста. Также здесь можно найти методические и консультационные материалы;

- репортажи на местных телевизионных каналах «Скиф» и «Вектор»;

- активно использовались возможности рекламно-печатного сервиса: информационные материалы размещались на стенде в детской поликлинике, в дошкольных учреждениях.

Оказание специальной помощи детям с особенностями психофизического развития в возрасте до трех лет осуществляется в ЦКРО и Р. Специальная помощь организована в трёх формах: ранняя комплексная помощь в условиях ЦКРО и Р, сопровождение ребёнка в условиях семьи, индивидуальные коррекционно-педагогические занятия с малышами.

Учебный год	Количество детей	Из них		
		Ранняя комплексная помощь в условиях ЦКРО и Р	Ранняя комплексная помощь в условиях семьи	Индивидуальные коррекционно-педагогические занятия
2011-2012	36	11	-	25
2012-2013	41	8	6	27
2013-2014	56	19	5	32

Анализ данных показывает, что отмечается тенденция к увеличению количества детей раннего возраста получающих помощь в ЦКРО и Р. Это обусловлено информированностью родителей о работе ЦКРО и Р, ростом авторитета учреждения и профессионализма педагогов.

Для оказания специальной помощи детям с особенностями психофизического развития в возрасте до трех лет создан блок ранней помощи, деятельность которого

имеет следующие особенности: в кабинетах создана адаптивная образовательная среда, воздействующая на все органы чувств ребенка, обеспечивающая ему разнообразный сенсорный опыт, активность в движении, игре, предметно-практической деятельности и соответствующая санитарным нормам, правилам и гигиеническим нормативам применительно к детям в возрасте до трех лет; игровая, где организуется свободная деятельность родителей с детьми.

Подводя итог вышеизложенному, следует отметить, что усовершенствование системы раннего выявления и своевременной коррекции отклонений в развитии детей позволит 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, сократить количество специальных учреждений для их обучения, поскольку многие отклонения в развитии с соответствующими вторичными и третичными нарушениями можно предотвратить, если своевременно проводить реабилитационные мероприятия.

Благоприятному исходу ранней профилактически направленной работы будет способствовать не только деятельность педагогов в дошкольных учреждениях, но и активная позиция родителей по отношению к данной проблеме.

Сотрудничество двух ведомств – Министерства здравоохранения и Министерства образования – при работе с детьми раннего возраста и их семьями – это новое решение практических задач профилактики речевых отклонений в раннем возрасте.

Таким образом, использование системного подхода в организации коррекционно-образовательной работы, реализация принципа преемственности в работе специалистов, включение родителей в образовательный процесс позволяют достичь эффективных результатов в работе с детьми раннего возраста.

#### Список цитированных источников

1. Калинина, Е.М. Концептуальная модель ранней коррекционно-педагогической помощи детям с особенностями в развитии / Е.М. Калинина // Дефектология. – 2004. - С.46-48.
2. Коломинский, Я.Л. Психическое развитие детей в норме и патологии: психологическая диагностика, профилактика и коррекция / Я.Л. Коломинский, Е.А. Панько, С.А. Игумнов. – СПб.: Питер, 2004. – 480 с.
3. Самарина, Л.В. Служба раннего вмешательства: новая форма оказания помощи и поддержки детям раннего возраста и их семьям / Л.В. Самарина // Воспитание и обучение детей с нарушениями развития. – 2005. - № 6. - С. 3-6.
4. Стребелева, Е.А Ранняя коррекционная педагогическая помощь детям с ограниченными возможностями здоровья / Е.А. Стребелева // Дефектология. – 2003. - № 3. - С. 39-42.

## **ГОТОВНОСТЬ К ОБУЧЕНИЮ В ШКОЛЕ ДЕТЕЙ С РЕЧЕВЫМИ НАРУШЕНИЯМИ**

**Казакова Е.А., магистрант**

(г. Витебск, Витебский государственный университет имени П.М. Машерова)

Научный руководитель – Лауткина С.В., канд. психол. наук, доцент

Одним из приоритетных направлений развития специального образования является обеспечение ранней социализации и интеграции в общество детей с особенностями психофизического развития. Трудности социальной адаптации зачастую связаны с расстройствами в речевой сфере. Самой многочисленной и разнородной категорией детей с особенностями в развитии являются дети с нарушениями речи.

Дети с нарушениями речи – это дети, имеющие отклонения в развитии речи при нормальном слухе и сохранном интеллекте. Нарушения речи многообразны, они могут



проявляться в нарушении произношения, грамматического строя речи, бедности словарного запаса, а также в нарушении темпа и плавности речи [1].

В настоящее время весьма актуальной является проблема готовности к обучению в школе детей данной категории. Ее актуальность обуславливается многими факторами. Современные исследования показывают, что 30–40 % детей приходят в первый класс массовой школы не готовыми к обучению, то есть у них недостаточно сформированы такие компоненты готовности, как: интеллектуальный, личностный, эмоционально-волевой и социально-психологический. Кроме того, наличие у первоклассников даже слабых отклонений в фонематическом и лексико-грамматическом развитии зачастую приводит к серьезным проблемам в усвоении программ общеобразовательной школы. Исходя из выше сказанного, можно сделать вывод о том, что изучение готовности к обучению в школе детей с нарушениями речи является важной задачей.

Под готовностью ребенка к школьному обучению понимается целостная система свойств и качеств, характеризующих достижение ребенком новой, более высокой стадии общего физического, умственного, нравственного и эстетического развития [2].

Интеллектуальная готовность к обучению в школе подразумевает уровень умственного развития ребенка. Его определяют по количеству выявленных у ребенка знаний, по объему его «умственного инвентаря», который выявляется в словарном запасе. Интеллектуальная готовность важная, но не единственная предпосылка успешного обучения в школе. Подготовка ребенка к школе включает формирование у него готовности к принятию новой «социальной позиции» – положения школьника, имеющего круг важных обязанностей и прав, занимающего иное, по сравнению с дошкольниками, особое положение в обществе. Данная личностная готовность выражается в отношении ребенка к школе, к учебной деятельности, к учителям, к самому себе [2].

Не менее важное значение имеет и эмоционально-волевая готовность к обучению в школе. Создание эмоционального опыта, последовательное углубление эмоционального отношения к учению в процессе деятельности ребенка – необходимое условие формирования его положительного отношения к школе. Сообщаемый детям материал должен быть не только понят, но и прочувствован. Отличительной же чертой волевой регуляции поведения дошкольников является характерное для ребенка отношение к трудностям и типичные для него способы их преодоления.

Социально-психологическая готовность подразумевает потребность в общении со сверстниками и умение подчинять свое поведение законам детских групп, способность принимать роль ученика, умение слушать и выполнять указания учителя. За основу готовности к школе, таким образом, принимается некоторый необходимый уровень развития ребенка, без которого он вообще не может успешно учиться в школе.

В целом, готовность к обучению в школе складывается из всех выше перечисленных компонентов, каждый из которых должен быть развит на достаточно высоком уровне. Отставание в развитии одного из них влечет за собой отставание развития других.

Нарушения речи отрицательно влияют, прежде всего, на формирование мыслительных операций анализа и синтеза, сравнения, обобщения, абстрагирования. Детям с нарушениями речи характерны замедленный темп интериоризации умственных действий, повышенная психическая истощаемость, недостаточная оперативность мышления [3].

Кроме того, у детей с речевой патологией отмечается своеобразие личностной сферы: заниженная самооценка, нестабильность уровня притязаний, повышенный индекс тревожности, нарушения волевой регуляции поведения. Речевые нарушения часто отражаются на уровне сформированности общения и сотрудничества: дети не умеют обращаться с просьбами, задавать вопросы по ходу объяснения. Диапазон игр детей ограничен, чаще это игры на бытовую тему. При низком уровне развития дети предпочитают индивидуальные игры. Вхождение в школьную жизнь часто сопровождается

возникновением эмоциональных и поведенческих проблем у ребенка, связанных с резкой сменой деятельности и изменения его социальной роли [3].

Готовность к обучению в школе рассматривается на современном этапе развития психологии как комплексная характеристика ребёнка, в которой раскрываются уровни развития психологических качеств, являющихся наиболее важными предпосылками для нормального включения в новую социальную среду и для формирования учебной деятельности.

Таким образом, к поступлению в школу у ребёнка должны быть развиты самоконтроль, трудовые умения и навыки, умение общаться с людьми, ролевое поведение. Для того чтобы ребёнок был готов к обучению и усвоению знаний, необходимо, чтобы каждая из названных характеристик была у него достаточно развита, в том числе и уровень развития речи.

В настоящее время существует большое количество диагностических методик, позволяющих определить степень готовности ребенка с речевыми нарушениями к обучению в школе. Методы диагностики готовности ребенка к обучению в школе строятся на основе сопоставления с возрастными нормами развития психических процессов и выявления уровня освоения программ дошкольных учреждений. Большинство имеющихся методик включает в свой состав схожие задания и критерии их оценки. При диагностике следует использовать привычную для ребенка игровую форму, избегая ситуаций, напоминающих экзамен. В результате обследования составляется заключения о степени готовности ребенка к школьному обучению на основе сравнения его индивидуальных характеристик с возрастными нормами, указывается оптимальный для него уровень сложности образовательных программ [4].

В ходе диагностики можно использовать следующие методики:

- ❖ Ориентировочная оценка школьной зрелости;
- ❖ Ориентировочный тест школьной зрелости;
- ❖ Тест «Диагностика готовности к обучению в школе»;
- ❖ Определение у старших дошкольников сформированности мотивационной готовности к школе – «внутренней позиции школьника»;
- ❖ Оценка направленности ребенка на процесс обучения в школе «Представь себе...» [4].

Недостаточный уровень готовности к обучению предполагает разработку специальной коррекционной-развивающей программы, которая предполагает не только развитие речи, но и интеллектуальное, личностное и эмоционально-волевое развитие. Для более успешного результата в обучении детей с нарушениями речи реализация такой программы должна иметь комплексный характер, т.е. совместное взаимодействие различных специалистов психолого-педагогического сопровождения: педагогов-психологов, учителей-логопедов, учителей начальных классов и воспитателей.

Своевременное изучение готовности к обучению в школе детей с нарушениями речи, а так же реализация специальной коррекционно-развивающей программы позволит улучшить каждый из компонентов готовности, а значит, повысит уровень готовности к школьному обучению в целом.

#### Список цитированных источников

1. Левина, Р.Е. Разграничение аномалий речевого развития у детей / Р.Е. Левина // Дефектология. – 2005. – № 2.
2. Коломинский, Я.Л. Психология детей шестилетнего возраста / Я.Л. Коломинский, Е.А. Панько. – Минск: Універсітэцкае, 1999. – 316 с.
3. Дошкольная логопсихология / О.А.Денисова [и др.]; под ред. В.И. Селиверстова. – М.: ВЛАДОС, 2008. – 175 с.
4. Калягин, В.А. Энциклопедия методов психолого-педагогической диагностики лиц с нарушениями речи / В.А. Калягин, Т.С. Овчинникова. – Спб.: КАРО, 2008. – 432 с.

## **РАННЯЯ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ КОРРЕКЦИЯ ДЕТСКО-РОДИТЕЛЬСКИХ ОТНОШЕНИЙ В СЕМЬЯХ, ВОСПИТЫВАЮЩИХ РЕБЕНКА С ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНОЙ НЕДОСТАТОЧНОСТЬЮ**

**Корнилова О.В., учитель-дефектолог**  
(ГУО «Средняя школа № 43 г. Витебска»)

Научный руководитель – Швед М.В., старший преподаватель

Важную роль в разработке программы индивидуального психолого-педагогического сопровождения ребенка с нарушениями развития играет учет особенностей семейного воспитания, привлечение родителей к коррекционно-развивающему процессу. Особое внимание должно быть обращено на помощь детям в возрасте 1-2 лет, которая должна оказываться преимущественно в условиях семьи. Возросшая потребность в разрешении многочисленных проблем семей, в которых воспитываются дети с ограниченными возможностями здоровья, обуславливает актуальность разработки конкретных мер по оказанию этим семьям психологической помощи.

Одним из направлений этого вида специализированной помощи является психологическое изучение семей, воспитывающих детей с отклонениями в развитии. Решение этой важной задачи возможно только на основе хорошего знания психологических особенностей родителей и особенностей внутрисемейных отношений. Эти данные могут быть получены в ходе психологического обследования родителей, воспитывающих ребенка с ограниченными возможностями здоровья [2].

Семьи, в которых воспитываются дети с отклонениями в развитии, могут выступать в качестве дополнительного источника деструктивного воздействия, способствующего формированию вторичных нарушений в психической сфере ребенка [1]. Неблагоприятные микросоциальные условия семейного воспитания, негативно влияют на характер и темп развития ребенка, определяют характеристики деформации его личностной сферы.

Предполагается, что раннее воспитание - дело родителей, однако педагогическая неосведомленность большинства родителей никак не способствует успешному воспитанию ребенка с интеллектуальной недостаточностью в домашних условиях. Чтобы успешно делать это, необходимо располагать определенными специальными знаниями.

Вышесказанное обуславливает потребность всестороннего комплексного изучения проблем семей, имеющих детей с интеллектуальной недостаточностью, включая анализ особенностей внутрисемейной атмосферы, личностных характеристик детей и их родителей, родительско-детских и детско-родительских взаимоотношений и др. В рамках нового направления - психологической помощи семье - в системе медико-социального и психолого-педагогического сопровождения детей с интеллектуальной недостаточностью, семья рассматривается как реабилитационная структура, изначально обладающая потенциальными возможностями к созданию максимально благоприятных условий для развития и воспитания ребенка. При этом особое внимание уделяется положительному влиянию близких на ребенка с проблемами в развитии, созданию адекватных условий для его обучения не только в специальном учреждении, но и дома [3].

С целью экспериментального изучения особенностей семьи, воспитывающей ребёнка с интеллектуальной недостаточностью, нами было проведено исследование по диагностике детско-родительских взаимоотношений в данной категории семей. Исследование проходило на базе ГУО «Вспомогательная школа № 26 г. Витебска», в котором приняло участие 16 родителей, воспитывающих детей с интеллектуальной недостаточностью. В качестве основного метода исследования был использован опросник «Анализ семейного воспитания» (АСВ), разработанный Э. Г. Эйдемиллером и В. Юстицкисом.

Результаты исследования показали, что наиболее свойственным видом типа воспитания в семьях, воспитывающих школьников с интеллектуальной недостаточностью, является гиперпротекция (75 %). Это говорит о том, что в таких семьях родители уделяют ребёнку крайне много сил, времени, внимания. Типичные высказывания таких родителей отражают то важное место, которое ребенок занимает в их жизни, преувеличенное представление о том, что произойдет, если ему не отдать все силы и время. Также были выявлены нарушения по шкале Т - недостаточность обязанностей ребёнка (50 %), что свидетельствует о том, что в семье ребёнок имеет минимальное количество обязанностей.

В ряде семей были выявлены особенности по шкале ВН (18,7 %), что свидетельствует о воспитательной неуверенности родителей, в семье происходит перераспределение власти между ребенком и родителем. Характерный признак таких родителей – доминирование в их высказываниях реплик с признанием массы ошибок, совершенных в воспитании. Такие родители боятся упрямства, сопротивления своих детей, и находят довольно много поводов уступить им.

Выявленные показатели по шкале ФУ (в 18,7 % случаев) свидетельствуют о фобии утраты ребёнка, в основе которой в большинстве случаев лежит господствующая или доминирующая гиперпротекция. Отношения родителя к ребенку в этом случае формируются под воздействием накопленного страха утраты ребенка. Этот страх заставляет одних родителей тревожно прислушиваться к каждому пожеланию школьника и спешить с его выполнением (потворствующая гиперпротекция), в других - мелочно опекать его (доминирующая гиперпротекция). Типичные высказывания таких родителей отражают их ипохондрическую боязнь за ребенка. В 12,5 % случаев выявлены особенности по шкале ПЖК, что свидетельствует о предпочтении женских качеств, что, в свою очередь, позволяет обнаружить сдвиг в установках родителя по отношению к школьнику в зависимости от пола подростка. В данной ситуации характерны такие нарушения воспитания, как потворствующая гиперпротекция, эмоциональное отвержение.

Сравнительный анализ результатов, полученных при изучении особенностей семейного воспитания школьников с интеллектуальной недостаточностью двух групп – 5 и 8 классы, позволил сделать следующие выводы. Наблюдаются некоторые отличия в воспитании детей по шкале С, что свидетельствует о склонности родителей обходиться без наказаний, что больше характерно для родителей, воспитывающих детей старшего школьного возраста с интеллектуальной недостаточностью. Семьям, воспитывающим детей с интеллектуальной недостаточностью младшего школьного возраста эта особенность менее характерна. Это говорит о том, что группа родителей чаще прибегает к наказаниям, в меньшей степени уповают на поощрения и не сомневаются в результативности определенных наказаний. Результаты сравнительного анализа полученных данных показали, что по шкалам ВН и ФУ прослеживается такая особенность, которая говорит нам, что в семьях, воспитывающих детей старшего школьного возраста наблюдается воспитательная неуверенность родителей и фобия утраты ребёнка. Это говорит о том, что родитель «идёт на поводу» у ребёнка и у него складывается представление о хрупкости ребёнка. В тоже время у родителей детей младшего школьного возраста эта особенность не наблюдается. В семьях, воспитывающих старшеклассников с интеллектуальной недостаточностью, большее значение уделяют обязанностям ребёнка по дому в сравнении с семьями, воспитывающими младших школьников с интеллектуальной недостаточностью.

Таким образом, результаты проведенного исследования свидетельствуют о необходимости проведения специальной работы с семьями, воспитывающими детей с интеллектуальной недостаточностью, по гармонизации отношений между родителями и детьми. Данный вид коррекционной работы должен осуществляться при тесном взаимодействии педагогов школы, психолога, социального педагога и учителя-дефектолога.

Внутрисемейная атмосфера рассматривается как коррекционная, которая своим гармоничным воздействием развивает ребенка, формирует в нем положительные нравственные качества, доброе отношение к миру.

Основная цель психолого-педагогической помощи семье состоит в необходимости формирования у родителей установки на готовность к положительным формам общения и взаимодействия со своим ребенком; в обучении родителей различным формам общения; в формировании навыков общения у родителей со своим ребенком и другими людьми.

Итоговым достижением работы с родителями является то, что они могут наладить контакт со своим ребенком; проявляются заинтересованность и самостоятельность в его воспитании; умеют наблюдать за ребенком и делать выводы из своих наблюдений; умеют создать ситуацию делового сотрудничества; подобрать ему игрушку, обыграть ее, вовлечь ребенка в игру в соответствии с его возможностями; умеют создать игровую ситуацию и с другими детьми; владеют приемами передачи ребенку способов овладения общественным опытом.

По отношению к таким детским учреждениям важнейшим вопросом является создание в них необходимого педагогического персонала, причем число педагогов и воспитателей должно быть достаточно большим, чтобы создать ситуацию максимального приближения к семейной обстановке, когда мать почти постоянно взаимодействует с новорожденным и младенцем. Именно постоянное взаимодействие близкого взрослого является основным условием стимуляции развития ребенка.

#### Список цитированных источников

1. Аксенова, Л.И. Ранняя комплексная помощь детям с отклонениями в развитии как одно из приоритетных направлений современной специальной педагогики / Л.И. Аксенова // Воспитание и обучение детей с нарушениями развития. - № 3. - 2002. - С. 12-19.
2. Дети с ограниченными возможностями: проблемы и инновационные тенденции в обучении и воспитании. Хрестоматия по курсу «Коррекционная педагогика и специальная психология» / Сост. Н.Д. Соколова, Л.В. Калининкова. - М.: Издательство ГНОМ и Д. - 2001. – 448 с.
3. Жигорева, М.В. О проблемах психолого-педагогической помощи детям с комплексными нарушениями в развитии / М.В. Жигорева // Коррекционная педагогика. – 2007. - № 5. – С. 28-33.

### **ОРГАНИЗАЦИЯ ПОМОЩИ ДЕТЯМ С ОСОБЫМИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫМИ ЗАПРОСАМИ. ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ ДЕВИАНТНЫХ ПОДРОСТКОВ В УСЛОВИЯХ ЦППРК**

**Криводуб А.А., студентка 2 курса магистратуры**

(г. Санкт-Петербург, Российский государственный педагогический университет  
имени И.А. Герцена, Институт детства)

Научный руководитель – Мельникова И.Е., доктор психол. наук, профессор

*Актуальность темы* исследования заключается в частоте ежедневных столкновений процесса образования с разнообразными проявлениями социально нежелательного поведения учащихся – агрессией, вредными привычками, противозаконными действиями и т.д. Всё чаще субъектами противоправных действий становятся подростки.

*Цель исследования* – изучить и проанализировать опыт работы Центра Психолого-Педагогической Реабилитации и Коррекции, составить рекомендации по психолого-педагогическому сопровождению девиантных подростков (учащихся с особыми образовательными запросами).

*Задачи исследования:*

1. Изучить и проанализировать состояние проблемы в трудах учёных.

2. Подобрать методы и методики, адекватные цели и задачам.
3. Изучить опыт работы Центра Психолого-Педагогической Реабилитации и Коррекции по использованию разнообразных методов психолого-педагогического сопровождения подростков.
4. Определить причины развития девиации у учащихся подростков.
5. Выявить отношение подростков к употреблению психоактивных веществ.
6. Составить рекомендации для сотрудников и воспитателей Центра Психолого-Педагогической Реабилитации и Коррекции по психолого-педагогическому сопровождению девиантных подростков.

*Объект исследования:* – 22 подростка (мальчики) в возрасте от 12 до 16 лет, являющихся воспитанниками ЦППРК, склонных к употреблению ПАВ.

*Предмет исследования:* – формы и методы психолого-педагогического сопровождения девиантных подростков в условиях ЦППРК.

*Гипотеза исследования:* – выбор эффективных методов комплексного психолого-педагогического сопровождения учащихся-подростков способствует предотвращению девиантности.

*Методы исследования:* для реализации решения задач мы использовали следующие методики: анализ документов, экспертная оценка, анкеты, интервью, социометрия, беседа, наблюдение.

*База исследования* – Центр психолого-педагогической реабилитации и коррекции для девиантных подростков-юношей, склонных к употреблению ПАВ.

*Характеристика выборки:*

В исследовании принимало участие 22 подростка (мальчики) в возрасте от 12 до 16 лет, являющихся воспитанниками ЦППРК, проявляющих девиации и склонность к употреблению ПАВ, шесть из которых были исследованы глубже по рекомендациям воспитателей.

*Опыт работы Центра психолого-педагогической реабилитации и коррекции*

По инициативе министерства образования и комитета по образованию в пригороде Санкт-Петербурга в 2003 году был создан первый городской центр психолого-педагогической коррекции и реабилитации детей, имеющих проблемы зависимого от ПАВ поведения. Первых воспитанников центр начал принимать в 2004 году. Основное направление работы центра – вторичная профилактика.

В основе концепции Центра лежит убеждение, что злоупотребление ПАВ - это болезнь личности, затрагивающая и разрушающая основные сферы жизни зависимого человека.

Приоритетными задачами Центра являются:

- содержание и воспитание несовершеннолетних, в возрасте от 12 до 16 лет, склонных к употреблению ПАВ;
- организация учебного процесса по программе основного образования;
- организация психокоррекционной, педагогической и психопрофилактической работы с несовершеннолетними, склонных к употреблению ПАВ;
- диагностика уровня психического, физического, эмоционального развития и отклонения в поведении [4].

*Результаты исследования*

На первом этапе было проведено анкетирование воспитателей, проводились диагностики, проводилась работа с документами, были проведены социально - досуговые мероприятия, а также наблюдение за ребятами в школе и в Центре.

Эффективность работы можно оценить, проследив положительную динамику в поведении воспитанников.

Также было проведено интервьюирование специалистов Центра на тему «Профилактика употребления ПАВ»

### *Результаты эмпирического исследования:*

С целью исследования социометрического статуса подростков в группе сверстников мы использовали метод социометрии автора Дж. Морено. В нашем исследовании используется параметрический метод, т.е. метод с ограниченным числом выборов [2]. Во-первых, он является более надёжным, так как выше осмысленность выбора. Во-вторых, результаты параметрического метода значительно легче подвергнуть математической обработке. Мы решили ограничиться тремя выборами. Задавая данные вопросы (приложение), предлагали выбирать только из ребят, находящихся в ЦППРК. Нам удалось выявить определённые закономерности в общении ребят.

В ходе проведения данной методики, нами были получены следующие данные.

Среди 22 респондентов выявились такие статусы:

- «звезды» - 2 человека,
- «предпочитаемые» - 6 человек,
- «принятые» - 6 человек,
- «малопринятые» - 2 человека,
- «отверженные» - 3 человека,
- и «изолированные» - 2 человека.

Подводя итог вышесказанному, можно сделать вывод, что положение подростка в системе межличностных взаимодействий обусловлено определённым сочетанием его личностных качеств и тех требований, которые предъявляются к подростку в Центре.

Для выяснения отношения учащихся воспитанников Центра к ПАВ была проведена анкета. Цель анкеты – выяснить отношение подростков к пагубным привычкам и узнать их осведомлённость о возможных последствиях употребления ПАВ.

Таблица 1

#### **Выявление точки зрения воспитанников Центра относительно самой пагубной из вредных привычек**

Варианты ответа:	Количество выборов	Процентное соотношение, %
Наркотики	13	59
Курение	6	28
Алкоголь	2	9
Мат	1	4

Таблица 2

#### **Выявление степени осведомлённости респондентов о последствиях следования вредным привычкам**

Варианты ответа	Количество выборов	Процентное соотношение, %
Смерть	12	55
Болезни	6	28
Нет ответа	3	13
Потеря близких	1	4

Трое респондентов не смогли определиться с вариантами последствий пагубных привычек. Вероятно, это объясняется возрастом – ребятам по 13 лет и они не осознают всю степень серьёзности пагубных привычек.

Также была составлена и проведена анкета, позволяющая выявить отношение подростков к наркотикам.

*Рекомендации сотрудникам ЦППРК, разработанные совместно с методистом ЦППРК:*

При работе с данными подростками сотрудникам Центра прежде всего необходимо предложить дозированную физическую нагрузку, так как в основном, подростки очень активные, необходимо привитие ценностных установок, направленных на фор-

мирование здорового образа жизни. Также стоит уделить внимание творческому аспекту спортивной жизни реабилитантов – например, проведение воспитателями различных спортивно-досуговых и образовательных мероприятий, олимпиад, конкурсов и других досуговых программ.

Важнейшим аспектом работы педагогов является индивидуальное сопровождение подростков с особыми образовательными запросами. Воспитатели Центра ведут индивидуальную кураторскую программу, где каждый из воспитателей отвечает за курс реабилитации нескольких ребят. Данная программа имеет положительные результаты – подросток проходит курс реабилитации под строгим контролем со стороны конкретного воспитателя. Большое внимание следует уделить развитию творческой стороны деятельности ребят Центра:

- 1) формирование позитивных установок на неординарное и позитивное решение проблем;
- 2) создание проблемных ситуаций творческого характера;
- 3) организация самостоятельной творческой работы подростков.

Таким образом, социально-педагогическая и психолого-педагогическая работа с учащимися с девиантным поведением включает в себя различные направления, среди которых выделяются профилактическое и реабилитационное, которые, в свою очередь, отличаются разнообразием форм и методов, направленных на то, чтобы поставить девиантное поведение под социально-педагогический контроль.

На основании полученных результатов можно утверждать, что гипотеза подтвердилась, т.е. выбор эффективных методов комплексного психолого-социального сопровождения способствует предотвращению девиантности.

#### Список цитированных источников

1. Дети социального риска и их воспитание. Учебно-методическое пособие / Под науч. ред. Л.М. Шипициной. - СПб.: Издательство «Речь», 2003. –144 с.
2. Павленок, П.Д. Технологии социальной работы с различными группами населения / П.Д. Павленок, М.Я. Руднева. — М.: ИНФРА-М, 2009. — 272 с.
3. Стурова, М.П. Девиантное поведение несовершеннолетних как педагогическая проблема / М.П. Стурова // Педагогика. - 2005.- № 7. - С. 22 - 28.
4. <http://www.balticbereg.ru/index.php/czpprk>

## **ОСОБЕННОСТИ ИНТОНАЦИОННОЙ ВЫРАЗИТЕЛЬНОСТИ РЕЧИ У СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ СО СТЕРТОЙ ДИЗАРТРИЕЙ**

**Максакова А.Н., студентка 3 курса**

(г. Елец, ФГБОУ ВПО «Елецкий государственный университет имени И.А. Бунина»)   
Научный руководитель – Подольская О.А., ассистент кафедры дошкольного и специального образования

Преодоление стёртой дизартрии является одной из актуальных проблем современной логопедии, что обусловлено, с одной стороны, большой распространённостью этой формы речевой патологии в детском возрасте, с другой - стойкостью фонетических нарушений при данном расстройстве.

Интонация - это совокупность акустических элементов речи, фонетически организующих речь и являющихся средством выражения различных, в том числе синтаксических, значений экспрессивной, эмоциональной окраски [1].

Становление интонационной системы - сложный процесс. Его особенность проявляется, прежде всего, в том, что ребёнок сначала воспринимает интонацию окружающих, а затем реализует ее в собственной экспрессивной речи.



Интонация включает в себя несколько акустических компонентов: тон голоса, его тембр, интенсивность, мелодику, паузы, словесное логическое ударение, темп речи. Эти акустические характеристики интонации зависят от частоты и амплитуды колебания голосовых связок, от степени мускульной напряженности органов речи, от различной скорости смены артикуляций, от эмоционального тонуса. Как фонетическое явление интонация рассматривается в различных аспектах: артикуляторном, акустическом, перцептивном, лингвистическом [3].

Стёртая дизартрия – это речевая патология, проявляющаяся в расстройствах фонетического и просодического компонентов речевой функциональной системы и возникающая вследствие невыраженного микроорганического поражения головного мозга.

Присущие стёртой дизартрии нарушения формирования интонационной выразительности речи, наряду с недостатками звукопроизношения, являются ведущими в структуре речевого дефекта. Они оказывают отрицательное воздействие на процесс развития других компонентов речевой функциональной системы, на становление коммуникативной компетентности детей и снижают эффективность речевого общения.

Проблемой изучения формирования интонационной выразительности речи у старших дошкольников со стёртой дизартрией занимались Г.В. Гуровец, Л.В. Лопатина, С.И. Маевская, Р.И. Мартынова, Л.А. Позднякова, Н.В. Серебрякова, Е.Ф. Соболевич, А.Ф. Чернопольская и др.

У детей с дизартрией интонационные возможности характеризуются рядом особенностей: нечётким восприятием и воспроизведением мелодических рисунков фраз, логического ударения, ритмических и слога-ритмических структур, ошибочным употреблением словесного ударения, ограниченными возможностями голоса, а также некоторыми изменениями темпо-ритмической организации речи.

Одним из разделов системы работы по преодолению фонетических нарушений у детей со стёртой дизартрией является формирование интонационной выразительности речи.

Деятельность в данном направлении предусматривает введение специальных подготовительных упражнений: по развитию высоты и силы голоса, по восприятию движений тона голоса, по развитию длительности и интенсивности речевого дыхания [2].

Работа над ритмом проводится в двух направлениях: восприятие и воспроизведение различных ритмических структур.

#### 1. Восприятие ритма.

- прослушать изолированные удары (//, ///, //// и т.д.). Определить количество ударов путем показа карточки с записанными на ней соответствующими ритмическими структурами;

- прослушать серии простых ударов (// // // //, /// ///, //// //// и т.д.). Определить количество ударов путем показа карточки с записанными на ней соответствующими сериями ритмических структур;

- прослушать серии акцентированных ударов (/ /, / /, //, // и т.д.). Определить, сколько и какие удары были предъявлены, путем показа карточки с записанными на ней соответствующими сериями ритмических структур.

#### 2. Воспроизведение ритма.

- отстучать по подражанию (без опоры на зрительное восприятие) предъявленные изолированные удары;

- отстучать по подражанию (без опоры на зрительное восприятие) предъявленные серии простых ударов;

- отстучать по подражанию (без опоры на зрительное восприятие) серии акцентированных ударов;

- записать условными знаками предложенные для восприятия удары и их серии

(простые и акцентированные);

- самостоятельно воспроизвести по предъявленной карточке удары и их серии (простые и акцентированные).

3. Упражнения по развитию высоты голоса проводятся путем подражания звучанию различной высоты с опорой на движения руки и графические изображения.

- повышение и понижение голоса при произнесении гласных звуков;  
- повышение и понижение голоса при произнесении сочетаний из двух или трех звуков;

- повышение и понижение голоса при произнесении слогов;

- укачивание (имитация укачивания ребенка, куклы);

- проговаривание стихотворений, соблюдая изменения голоса по высоте;

- пропевание знакомых мелодий без слов, изменяя высоту голоса;

- пение песен («Елочка», «Веселые гуси», «Петушок» и др.).

4. Развитие силы голоса.

- длительное произнесение голосом средней громкости отдельных гласных и согласных звуков: а-а-а-а, у-у-у-у, з-з-з-з;

- длительное произнесение голосом средней громкости сочетаний из двух- трёх звуков: ау, ой, ауи, аза, усю;

- усиление и ослабление голоса (от беззвучной артикуляции до громкого произнесения и наоборот);

- увеличение, уменьшение и чередование силы голоса;

- произнесение междометий тише – громче: «ай-АЙ-ай», «ой-ОЙ-ой», «эй-ЭЙ-эй»;

- произнесение звуков тише или громче в зависимости от удаления объекта;

- пропевание гласных звуков А – Э – И – О – У и слогов МА – МЭ – МИ – МО – МУ по гамме с изменением силы голоса и тональности.

5. Развитие диапазона голоса.

- подражание голосам взрослых животных, птиц и их детёнышей, имитация их движений;

- повышение и понижение голоса по схеме, в соответствии с движением руки логпеда (гласные, слоги);

- понижение и повышение голоса при произнесении гласных звуков, сочетаний из двух - трёх гласных звуков, слогов;

- произнесение односложного слова (бом, дом) с повышением голоса;

- произнесение гласных звуков на твёрдой атаке («бабочки взлетают») и на мягкой атаке («полёт бабочек»);

- пропевание слогов и предложений с повышением тона под музыкальное сопровождение: «Ай-ай-ай, рано утром ты вставай. Ой-ой-ой, будем песню петь с тобой. Эй-эй-эй, мы поём, как соловей. Ой-ой-ой, хорошо нам петь с тобой»;

- разыгрывание сказок по ролям («Три медведя», «Маша и медведь» и др.).

Таким образом, учитывая особенности развития детей, для достижения положительных результатов вся работа по формированию интонации речи предусматривает введение специальных подготовительных упражнений по развитию высоты и силы голоса, по восприятию движений тона голоса, по развитию длительности и интенсивности речевого дыхания.

Следовательно, систематическая деятельность по формированию интонационной стороны речи у старших дошкольников со стёртой дизартрией нормализует основные компоненты интонации, делает речь выразительной, эмоционально окрашенной и способствует решению коррекционных задач.

Список цитированных источников

1. Коджаспирова, Г.М. Педагогический словарь / Г.М. Коджаспирова, А.Ю. Коджаспиров. – М., 2001.

2. Лопатина, Л.В. Преодоление речевых нарушений у дошкольников (коррекция стертой дизартрии) / Л.В. Лопатина, Н.В. Серебрякова. – СПб., 2000.
3. Позднякова, Л.А. Логопедическая работа по преодолению нарушений интонационной выразительности речи у дошкольников со стертой дизартрией: автореф. дис. канд. пед. наук / Л.А. Позднякова. – Санкт - Петербург, 2004. – 22 с.

## **РЕСУРСЫ КОМПЬЮТЕРНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В КОРРЕКЦИОННО-ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С НАРУШЕНИЕМ СЛУХА**

**Матейкович М.Л., магистрант 1 курса**

(г. Минск, Белорусский государственный педагогический университет  
имени Максима Танка)

Научный руководитель – Русакович И.К., канд. пед. наук, доцент

Анализ общей психолого-педагогической литературы показывает: компьютерные технологии все глубже проникают в жизнь человека. В традиционную схему «учитель – ученик – учебник» вводится новое звено – компьютер, в сознание школьников – компьютерное обучение, а информационная компетентность все более определяет уровень образованности учащегося. В этой связи развивать информационную культуру детей необходимо с начальной школы, так как она является фундаментом образования, от которого зависит дальнейшая успешность социализации ученика, а затем и выпускника в современном мире [3].

Компьютерными технологиями (КТ) в настоящее время обобщенно называют технологии, отвечающие за хранение, передачу, обработку, защиту и воспроизведение информации с использованием компьютеров [4]. Техническими средствами компьютерных информационных технологий является инструментарий, в который входят компьютеры, программное обеспечение, интернет и сеть. К компьютерным технологиям относятся: интерактивная доска, мультимедийные презентации, презентации-фильмы и т.д. Как считают авторитетные эксперты в области вопроса внедрения КТ в практику обучения младших школьников, одной из наиболее удачных форм подготовки и представления учебного материала к урокам в начальной школе является создание мультимедийных презентаций [5].

Современные компьютерные технологии являются составной частью мультимедиа технологий. Эти технологии рассматриваются нами как информационные технологии обучения, интегрирующие аудиовизуальную информацию любых форм (текст, графика, анимация и др.), реализующие интерактивный диалог пользователя с системой и разнообразие форм самостоятельной деятельности по обработке информации. Они представляют огромный диапазон возможностей для совершенствования учебного процесса и системы образования в целом.

Вопрос применения компьютерных технологий в образовательном процессе представлен в большей степени применительно к работе со старшими школьниками. В меньшей степени в литературных источниках освещено использование КТ в начальной школе, хотя убедительно описаны их познавательные и развивающие ресурсы [2]. В дидактике начальной общеобразовательной школы выделяются следующие основные подходы к использованию компьютерных технологий: для развития детей (Е.И. Бондарчук, Р.А. Волкова, Р. Вильямс); в качестве средства интеллектуального развития учащихся (А.В. Горячев, Л.Л. Буркова, В.В. Дубинина, И.В. Левченко, В.В. Моторин); для формирования информационной грамотности и подготовки к изучению информатики (О.Ф. Брыскина, Т.Н. Данюшевская, Д.В. Зарецкий, И.В. Левченко, Ю.А. Первин, В.М. Костылевская); а

также в качестве средства контроля (Х. Гассан) и формирования учебной деятельности (В.И. Варченко, О.В. Даниленко, Е.И. Зуева, Э.В. Черникова) [2; 5].

Как подчеркивают исследователи данного вопроса, КТ постепенно переходит из вспомогательных средств обучения в разряд ведущих, у современного учителя появляется возможность совместно с учениками использовать мультимедиа презентации как эффективное средство, стимулирующее познавательный интерес, воображение и мыслительную активность учащихся. Использование КТ дает возможность не только повысить продуктивность преподавания, но и более рационально и экономно использовать время и силы учителя.

Информационный поиск по проблеме использования компьютерных технологий, в том числе мультимедиа презентаций в современном образовательном пространстве [2; 4; 5] позволяет выделять ряд положительных эффектов их применения в качестве обучающих средств:

- ✓ усиление положительной мотивации обучения, активизация познавательной деятельности учащихся;
- ✓ проведение уроков на высоком эстетическом и эмоциональном уровне;
- ✓ обеспечение наглядности, привлечение большого количества дидактического материала.
- ✓ повышение объема выполняемой работы на уроке в 1,5-2 раза;
- ✓ обеспечение высокой степени дифференциации обучения.

Применительно к учащимся с нарушением слуха все вышеописанные преимущества использования мультимедиа презентаций приобретают особую значимость.

Известно, что одним из важнейших принципов в обучении детей с нарушениями слуха является принцип наглядности. Прежде всего, он предполагает построение учебного процесса с опорой на конкретные предметы, образы и действия, непосредственно воспринимаемые ими [5].

Будучи реальным воплощением высших форм абстрактного мышления, компьютер становится важнейшим ресурсом для коррекции нарушений всех уровней и форм интеллектуальной деятельности детей с нарушением слуха. Согласно структуре дефекта по Л.С. Выготскому, снижение слуха обуславливает трудности формирования речи, своеобразие и дефицитарность всех характеристик речемыслительной и познавательной сфер психики; эмоционально-личностного и социального общения. Поэтому обучение детей с нарушением слуха осуществляется на полисенсорной основе, в которой опора на зрительный анализатор является доминантной.

Не менее важен и мотивационный момент в обучении. Детям с нарушением слуха младшего и среднего школьного возраста сложно выучить и понять абстрактные понятия. Поэтому обучение должно проходить в форме игры, где на основе ситуаций, близких и понятных школьнику, рассматриваются основные понятия. Целесообразно использовать различные средства визуализации, среди которых КТ могут выступать важным ресурсом, позволяющим дать ребенку не только название того или иного явления, а сформировать его понятие и понимание в деятельности, структурировать его в системе внутрипредметных связей, показать его вариативность, визуализировать динамические процессы изучаемого явления, оречевить наблюдаемые факты (с помощью субтитров). Все это становится возможным благодаря различным формам работы с учебным материалом, используя в мультимедийных презентациях слайды с названиями, схемы, таблицы, картинки, динамические ссылки и др.

Как отмечают в своих работах известные сурдопедагоги А.Г. Басова, Т.С. Зыкова, Н.Н. Малофеев, Н.М. Назарова, М.И. Никитина и др., разработка средств обучения детей с особыми образовательными потребностями всегда рассматривалась как неотъемлемое направление исследований отечественной специальной (коррекционной) педаго-

гики, основанной на связи психического развития ребенка с его воспитанием и обучением [5].

Большой вклад в разработку средств обучения в сурдопедагогике и сурдопсихологии внесли Р.М. Боскис, А.П. Гозова, Т.А. Григорьева, А.И. Дьячков, А.Г. Зикеев, С.А. Зыков, К.В. Комаров, К.Г. Коровин, Л.П. Носкова, Т.В. Розанова, И.М. Соловьев, Л.И. Тигранова, Ж.И. Шиф и др. Большое внимание в современных исследованиях уделяется вопросу модернизации содержания образования с позиций применения современных педагогических технологий, а так же коммуникативно-деятельностного, личностно-ориентированного подхода к обучению (Л.А. Головчиц, Т.С. Зыкова, М.И. Никитина, Г.Н. Пенин, Е.Г. Речицкая, И.А. Шаповал и др.); информационно-компьютерных технологий (ИКТ) (Т.И. Галишникова, Т.К. Королевская, С.В. Сацевич и др.) [1].

Систематизацию основных подходов к использованию КТ в современном специальном образовании провела О.И. Кукушкина. Ею описан значительный теоретический и практический опыт в области применения КТ, накопленный за последние десятилетия в специальном образовании; разработан, обоснован и экспериментально проверен подход к использованию информационно-компьютерных технологий при решении собственно развивающих и коррекционных задач различных предметных областей специального образования [5].

В коррекционной педагогике более полное освещение применения КТ получили вопросы развития коммуникативных умений у детей старшего дошкольного и младшего школьного возраста с нарушениями речи, слуха, трудностями в обучении; коррекции недостатков произносительной и письменной стороны речи, формирования элементарных математических представлений и формирования представлений о внутреннем мире человека (И.В. Больших, Н.Н. Глазкова, Е.Л. Гончарова, Т.К. Королевская, О.И. Кукушкина, В.М. Кордун, Ж.А. Тимофеева, Ю.О. Филатова и др.).

При обучении детей с нарушением слуха на начальном этапе активно применяются специализированные программы, разработанные лабораторией компьютерных технологий ИКП РАО (Е.Л. Гончаровой, Т.К. Королевской, О.И. Кукушкиной): «Состав числа», «Лента времени», «В городском дворе», программа «Видимая речь». При этом на уроке компьютер выступает в качестве нового средства коррекционного обучения, организующего как совместную деятельность учителя и учащихся, так и самостоятельную работу самих обучающихся.

Признавая значимость имеющихся научно-методических исследований, следует отметить, что в сурдопедагогике продолжает оставаться актуальной задача поиска путей интенсификации речевого развития учащихся со слуховой депривацией, а резервы применения КТ в данной области остаются не реализованными в полной мере. В частности, среди средств КТ не представлены разработки для целенаправленного формирования у учащихся с нарушением слуха глагольной лексики. Известно, что глагол как важнейшая лексико-грамматическая группа в словаре несет две функции – название действий и организация предложения. Значимость её функций в речевом развитии учащихся с нарушением слуха доказана. Теоретический поиск по проблеме развития глагольного словаря у младших школьников показал, что при нарушении слуха часто искаженно развивается и та, и другая его функция. [1], а у учащихся с нарушением слуха отмечается лексико-грамматическое недоразвитие глагольного словаря. [1]

В этой связи задачу своего исследования мы видим в привлечении и разработке ресурсов КТ для развития глагольной лексики учащихся с нарушением слуха, определения психолого-педагогических условий, способствующих развитию глагольного словаря у детей с нарушением слуха младшего школьного возраста средствами компьютерных технологий.

#### Список цитированных источников

1. Гвоздев, А.Н. Вопросы изучения детской речи / А.Н. Гвоздев. – М.: Детство-Пресс, 2007. – 472 с.
2. Григорьева, Т.А. Особенности познавательной деятельности детей с нарушением слуха: учеб.-метод. пособие / Т.А. Григорьева. – 2-е изд. – Мн.: БГПУ, 2006. – 67 с.
3. Зыков, С.А. Методика обучения глухих детей языку / С.А. Зыков – М.: Просвещение, – 1997. – 200 с.
4. Компьютерные технологии. – Режим доступа: <http://zsj.ru/kompyuternyye-informatsionnyie-tehnologii.html>. – Дата доступа: 14.12.2012.
5. Кукушкина, О. И. Применение информационных технологий в специальном образовании / О.И. Кукушкина // Специальное образование: состояние, перспективы развития. Тематическое приложение к журналу «Вестник образования». – 2003. – № 3.

## ПОДХОДЫ К КОРРЕКЦИИ ОСОБЕННОСТЕЙ ПАМЯТИ ШКОЛЬНИКОВ С ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНОЙ НЕДОСТАТОЧНОСТЬЮ

**Матуйзо Е.В., студентка 5 курса**

(г. Витебск, Витебский государственный университет имени П.М. Машерова)  
Научный руководитель – Швед М.В., старший преподаватель

Вопросами изучения памяти лиц с интеллектуальной недостаточностью занимались М.С. Певзнер, С.Я. Рубинштейн, Ж.И. Шиф, С.Д. Забрамная, В.Г. Петрова, Е.С. Стребелева и др. В специальной психологии проблеме памяти детей с особенностями психофизического развития 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.

Обучение детей с интеллектуальной недостаточностью в большой степени опирается на процессы памяти. Основные процессы памяти (запоминание, сохранение, воспроизведение и забывание) у данной категории лиц имеют свои специфические особенности, так как формируются в условиях аномального развития.

У школьников с интеллектуальной недостаточностью отмечают снижение продуктивности запоминания и его неустойчивость; большая сохранность произвольной памяти по сравнению с произвольной; низкий уровень контроля в процессе заучивания и воспроизведения; недостаточная познавательная активность и целенаправленность при запоминании и воспроизведении; слабое умение использовать рациональные приемы запоминания; низкий уровень опосредованного запоминания (Л.С. Выготский, Т.Н. Головина, Л.В. Занков, Н.Г. Поддубная, В.Л. Подобед и др.) [5]. Одним из первых направлений в изучении памяти стало выяснение того, насколько развита у детей данной категории механическая память, и способны ли они к осмысленному запоминанию, т. е. формируются ли у них высшие психические функции. Долгое время считалось, что многие дети с интеллектуальной недостаточностью 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 поведенные 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.

Не менее обстоятельным было исследование памяти детей с интеллектуальной недостаточностью, проведенное Л.В. Занковым. Он показал, что соотношение непосредственного и опосредованного запоминания у учащихся вспомогательной школы динамично, изменчиво. Учащиеся младших классов еще не умеют пользоваться приемами опосредованного, т. е. осмысленного запоминания и запоминают логически свя-

занный материал не лучше, а хуже, чем отдельные слова или числа. В старших классах, т. е. по мере обучения во вспомогательной школе, учащиеся с интеллектуальной недостаточностью овладевают адекватными приемами осмысленного запоминания, которое становится значительно лучше.

Учащиеся с интеллектуальной недостаточностью обычно пользуются непреднамеренным запоминанием. Они запоминают то, что привлекает их внимание, кажется им интересным. Однако, точность и прочность непреднамеренного запоминания у учеников вспомогательной школы значительно ниже, чем у их нормальных сверстников. В учебном процессе ведущая роль принадлежит произвольному запоминанию, так как на нем базируется усвоение учащимися знаний, умений и навыков.

Умение запомнить – это умение осмыслить усваиваемый материал, т. е. отобрать в нем основные элементы и самостоятельно установить связь между ними, включить их в какую – то систему знаний или представлений. От способности включать указанные элементы в такую определенную систему зависит также от возможности припоминания.

В процессе любого вида деятельности школьникам с интеллектуальной недостаточностью постоянно приходится воспроизводить ранее воспринятые знания. Весьма характерным для учеников вспомогательной школы, особенно для младших классов, является их неумение пользоваться, казалось бы, хорошо усвоенным материалом, воспроизводить те знания, которые необходимы для решения поставленной перед ними конкретной задачи. Они, далеко не всегда соотнося условия задания с теми сведениями, которыми располагают, и не выделяют необходимые для решения задачи сведения.

Особенности воспроизведения текстов детьми, имеющими отклонения в развитии, изучались многими психологами Л.В. Занков, И.М. Соловьев, М.М. Нудельман, А.И. Липкина, Г.М. Дульнев и др. Воспроизводя словесный материал, учащиеся младших и старших классов вспомогательной школы допускают разнообразные ошибки: пропуски, замены, искажения, привнесения, повторы. Однако у младших школьников с интеллектуальной недостаточностью ошибки при репродуцировании бывают более грубыми и встречаются в большем количестве, чем у старшекласников.

Изучение вопроса о развитии и коррекции памяти занимались такие ученые как П.И. Зинченко, З.М. Истомина, Е. И. Комкова, Н.М. Гнедова, П.Я. Гальперин, Н.А. Корниенко и др. [1].

С. Паульсен указывал, что успешно пользоваться своей памятью – это означает усваивать информацию и в случае необходимости ее воспроизводить. Запоминать надо активно: записывать, чертить схемы, делать пометки на полях, если речь идёт о тексте. По возможности усваиваемому материалу надо придавать эмоциональный оттенок. Поскольку эпизодическая память – это самая надёжная из всех описанных на сегодняшний день. Поэтому, если мы стремимся лучше что-то запомнить, нужно пытаться максимально придать эмоциональную окраску этому материалу [4].

С. Махотина в своей работе «Секреты хорошей памяти» описала семь принципов успешного запоминания [3]:

- 1) самовнушение. Важно вселить в ребенка уверенность в том, что у него хорошая память, что он может запомнить все, что ему необходимо;
- 2) внимательность. Необходима внимательность для получения глубоких, точных, ярких впечатлений о том, что надо запоминать;
- 3) осознанность. Процесс запоминания будет эффективнее, если осознать, зачем и как долго эта информация будет нужна;
- 4) смысловая группировка. Механическая зубрёжка без самостоятельного раскрытия особенностей изучаемого материала малопродуктивна. Учащимся надо уметь выделять ключевые слова и соотносить новую информацию с уже усвоенной;
- 5) повторение. Причем, чем больше объем информации, тем важнее разбивать его

на законченные смысловые части. Лучше, чтобы на начало и конец заучивания произошло большее число повторений, чем на середину;

б) ассоциативное кодирование - отражение запоминаемого материала в виде последовательного расположения знаков в слуховой и зрительной формах. Чтобы ассоциировать один факт с другим, уже известным, необходимо задать себе вопросы: «Что это напоминает? На что это похоже? Почему это так? Когда это бывает? Кто сказал, что это так?» и т. д.;

7) составление аббревиатур – сокращение названий по первым буквам.

Солободянюком А.А., Махотиной С. , Паульсэном С. были выделены условия успешного запоминания, так называемые закономерности памяти, связанные с формами памяти:

1) сильные и значимые физические раздражения (звук выстрела, яркий свет прожектора);

2) то, что вызывает повышенную ориентировочную деятельность (прекращение или возобновление действия, процесса, необычности явления, его контрастность по отношению к фону);

3) раздражители наиболее значимые для данного индивидуума (например, профессионально значимые предметы);

4) раздражители, имеющие особую эмоциональную окраску;

5) то, что более всего связано с потребностями данного человека;

6) то, что является объектом активной деятельности;

7) осознание значимости и смысла запоминаемого материала;

8) выявление его структуры, логической взаимосвязи частей и элементов, семантическая и пространственная группировка материала;

9) выявление плана в словесно-текстовом материале, опорных слов в содержании каждой его части, представление материала в виде схемы, таблицы, диаграммы, чертежа, наглядного зрительного образа;

10) содержательность и доступность запоминаемого материала, его соотнесенность с опытом и направленностью субъекта запоминания;

11) эмоционально-эстетическая насыщенность материала;

12) возможность использования данного материала в профессиональной деятельности субъекта;

13) установка на необходимость воспроизведения данного материала в определенных условиях;

14) материал, который выступает как средство достижения значимых целей, играет существенную роль в решении жизненных задач, выступает как объект активной умственной деятельности.

При заучивании материала существенно рациональное распределение его во времени, активное воспроизведение материала заучивания.

При обучении мнемическому действию классификации успех достигается, если его формирование осуществляется с теорией поэтапного формирования умственных действий П.Я. Гальперина. Основные этапы такой работы:

1) этап практического действия. Дети используют материально – практические действия – обучаются раскладывать картинки по группам;

2) этап речевого действия. После предварительного ознакомления с картинками ребенок должен рассказать, какие из них он отнесет к той или группе;

3) этап умственного действия. На этом этапе распределение картинок по группам осуществляется ребёнком в уме, а затем он называет группы.

Когда дети научатся выделять в предъявленном материале определенные группы, относить каждую картинку к определенной группе или обобщающей картинке, подби-



рать отдельные элементы, тогда переходят к формированию умения применять группировку в целях запоминания [1].

Во вспомогательной школе в качестве способа развития памяти используют приемы рационального заучивания, содержание которых заключается в следующем:

1) приведение материала в систему, удобную для запоминания и сохранения в памяти;

2) чтобы запоминаемый материал хранился памятью в определенной системе, надо провести некоторую работу над его содержанием, т.е. к изучаемому тексту необходимо составить план или конспект, который образует как бы «скелет» изложения. Заголовки станут опорными пунктами, вехами, помогающими запомнить материал в целом;

3) затем можно заняться усвоением каждой отдельной части текста, перечитывая ее и стараясь тут же воспроизводить прочитанное.

Огромное значение для запоминания имеет повторение материала. Начинать повторение надо не тогда, когда уже все или многое забыто, а вскоре после того, как материал усвоен. Повторение дает хороший результат, когда оно проводится, не только своевременно, но и осмысленно и вызывает интерес у учащихся (Ф.Н. Гоноболин)

Таким образом, процесс развития и коррекции памяти весьма сложен и трудоемок, требующий насыщенного разнообразными событиями и впечатлениями образа жизни, эмоциональной окраски запоминаемого материала, а так же соблюдение принципов успешного запоминания.

#### Список цитированных источников

1. Коломинский, Я.Л. Психология детей шестилетнего возраста: учеб. пособие / Я.Л. Коломинский, Е.А. Панько. - 2-е изд., перераб. и доп. – Мн.: Універсітэцкае, 1999. – 316 с.
2. Махотина, С. Секреты хорошей памяти / С. Махотина // Минская школа. – 2004. - № 3. – С. 45 – 49
3. Шibaев, Н.М. Некоторые пути повышения познавательной активности умственно отсталых учащихся на уроках развития речи / Н.М. Шibaев // Дефектология. – 2001. - № 6. – С. 34 – 38.
4. Паульсен, С. Великие тайны памяти / С. Паульсен // Гео. – 2002. - № 12. – С. 205 – 214 с.
5. Петрова, В.Г. Психология умственно отсталых школьников: учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / В.Г. петрова, И.В. Белякова. – 2-е изд., стереотип. – Москва: Академия, 2004. – 160 с.

## ОСОБЕННОСТИ ШКОЛЬНОЙ ДЕЗАДАПТАЦИИ ДЕТЕЙ С ОСОБЕННОСТЯМИ ПСИХОФИЗИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ

**Меньшикова А.Д., студентка 2 курса**

(г. Казань, Казанский (Приволжский) федеральный университет)

Научный руководитель – Артемьева Т.В., канд. психол. наук, доцент

В настоящее время проблема дезадаптации школьников является актуальной для современной науки и педагогической практики. По мнению исследователей (Корсакова Н.К., Микадзе Ю.В., Балашова Е.Ю.), дети, имеющие трудности в адаптации и в школьном обучении, составляют от 13 до 15 % учащихся начальной школы, как в обычных классах, так и в коррекционно-развивающих классах образовательных школ [1, с. 53]. Рассогласованность внешних социальных условий и внутреннего отношения к ним возникает как следствие неудовлетворенной потребности ребёнка в положительной оценке окружающих. Сталкиваясь с неудачами в жизненно важных для него сферах и неумением их предотвратить, ученик часто приобретает индифферентное отношение к жизни (дезадаптацию). Педагоги и психологи считают, что причинами к возникновению школьной дезадаптации могут быть недостаточная готовность ребёнка к школе, длительная психическая и эмоциональная депривация, педагогическая и соци-

альная запущенность, соматическая ослабленность ребёнка, двигательные нарушения, нарушение саморегуляции личности, плохие отношения со сверстниками, неадекватная самооценка, низкий социальный статус ребёнка; проблемы взаимоотношений в семье, нарушение темпов и качества формирования отдельных психических функций, трудности, которые испытывает ребёнок при формировании учебных действий [2].

Наличие нарушения в развитии обуславливает характерные особенности школьной адаптации со следующими признаками: отмечаются отклонения в соматическом здоровье детей, фиксируется недостаточный уровень социальной и психолого-педагогической готовности учащихся к учебному процессу в школе, наблюдается несформированность психологических и психофизиологических предпосылок к направленной учебной деятельности учащихся.

При минимальной мозговой дисфункции (ММД) наблюдается задержка в темпах развития тех или иных функциональных систем мозга, обеспечивающих такие сложные интегративные функции, как поведение, речь, внимание, память, восприятие и другие виды высшей психической деятельности. По общему интеллектуальному развитию дети с ММД находятся на уровне нормы или, в отдельных случаях, субнормы, но при этом испытывают значительные трудности в школьном обучении, вследствие чего трудно адаптируются к школе [5]. Изменения поведения ребёнка при ММД сводятся к чрезмерной активности, то есть, к гиперактивности. Причём, она не имеет определенной цели, ничем не мотивирована и часто зависит от ситуации (наступает в новой, незнакомой обстановке, при стрессовых воздействиях). Ребёнок не может сосредоточиться, фиксировать свое внимание, постоянно отвлекается.

Характерной особенностью астенических состояний является нарушение интеллектуальной деятельности при первично сохранном интеллекте. В процессе учебной работы у таких детей быстро наступает утомляемость, нервное истощение, возникают головные боли. В результате нарушается работоспособность, наблюдается ослабление памяти, внимания, дети плохо сосредотачиваются на выполнении задания, отвлекаются. При нарастании утомления и отсутствии спокойных условий работы продуктивность учебной деятельности таких детей резко снижается. Наблюдаются и некоторые отклонения в их поведении: одни из них - возбуждены, беспокойны, излишне подвижны, раздражительны, плаксивы; другие, напротив, - вялы, робки, медлительны, заторможены, неуверенны. Часто из боязни ответить неправильно они вообще отказываются отвечать. Все это создает для ребёнка реальные затруднения в обучении и адаптации к школе.

Дети, которые были ограничены от общественной жизни со сверстниками, также проявляют дезадаптацию в школьной среде, в начальных классах, что может сказаться на дальнейшей их общественной и учебной деятельности. Такой ребёнок с трудом приобретает навыки общения со сверстниками, когда впервые попадает в коллектив. Он поздно приобщается к этому опыту. Важно, чтобы дети с ограниченными возможностями здоровья были в коллективе, получали специализированную помощь в развитии, обучении и воспитании с начальных этапов - для предотвращения в будущем проблем, связанных со школьной дезадаптацией. При этом важно учитывать индивидуальные психологические особенности ребёнка с ОВЗ, так как учёт этих особенностей позволяет смягчить трудные периоды развития и предотвратить развитие нервно-психических расстройств. Игнорирование индивидуальных психологических особенностей может привести к усугублению переживаний критических периодов развития при поступлении в школу, а также в подростковый период.

Для профилактики дезадаптации огромное значение имеет эффективность и конструктивность общения взрослого с ребёнком, зависящая не только от того, что хотят взрослые от ребёнка, но и от того, как они это делают и что может ребёнок. Имеет значение всё: содержание, тон, интонация, взгляд, жесты, то, насколько спокоен взрослый

(или выходит из себя), доброжелателен или готов задеть словом, унижить, а то и резко дернуть за руку, шлепнуть или просто ударить. Дома должны быть взаимоотношения между ребёнком и родителем на уровне личность - личность. Без сюсюканий, излишнего заласкивания, то есть без гиперопеки. Родители должны давать больше возможностей к самостоятельности и необходимости принимать решения самостоятельно. Грубое внешнее давление на ребёнка с ОВЗ может полностью парализовать их самостоятельность.

Специальное исследование Б.И. Пинского выявило, что у некоторых детей с ОВЗ обнаруживается пониженная и хрупкая самооценка; эти дети очень зависимы от внешней оценки. У других, более глубоко отсталых детей, самооценка повышена. Такие дети мало реагируют на внешнюю оценку. Следует учесть наличие кажущейся независимости от внешней оценки. Это явление может возникнуть даже у ранимых и низко оценивающих себя детей, но привыкших к неудачам и создавших себе своего рода защитный барьер от внешней оценки. Поэтому в дошкольном периоде и школьном возрасте у детей необходимо воспитывать положительную, адекватную самооценку. Взрослым (педагогам, психологам, родителям) необходимо ориентироваться на уровень ближайшего развития ребёнка, так как это предполагает стимуляцию взросления личности у детей с ограниченными возможностями здоровья и включает в себя формирование их самооценки, самоуважения [3].

Для профилактики дезадаптации детей с ОВЗ важным условием является создание в образовательном учреждении педагогической среды, которая учитывает особенности дезадаптивных детей.

Шевченко С.Г. считает, что “наиболее благоприятные организационно-педагогические условия, предусматривающие дифференцированную коррекционную помощь непосредственно в ходе учебного процесса и во внеурочной деятельности для детей, испытывающих трудности в адаптации, созданы в специальном (коррекционном) образовательном учреждении. В качестве этих форм выступают соответственно: вариативные учебные планы; образовательные и коррекционно-развивающие программы, направленные на активную интеграцию учащихся в общеобразовательные школы; наполняемость классов 12 человек; щадящий санитарно-гигиенический, психологический и дидактический режим, с дополнительными услугами лечебно-оздоровительного и коррекционно-развивающего характера; внутриклассная дифференциация, предусматривающая коррекцию в соответствии с уровнем школьной успешности детей, этапных целей и требований, объёма и уровня сложности решаемых задач; групповые и индивидуальные коррекционно-развивающие занятия с педагогами и специалистами (психологом, логопедом, дефектологом, социальным педагогом), направленные на развитие и коррекцию школьно-значимых дефицитных функций, умений и навыков неспецифическими и специфическими методами; особые требования к самому учителю, который должен осознавать специфические трудности работы с дезадаптивными детьми и уметь создавать атмосферу повышенного внимания и заботы” [4, с. 6].

#### Список цитированных источников

1. Артемьева, Т.В. Диагностика и коррекция развития младшего школьника / Т.В. Артемьева. – Казань: Отечество, 2013. – 150 с.
2. Грибанова, Г.В. Подростки с нарушениями в аффективной сфере / Г.В. Грибанова, К.С. Лебединская, М.М. Райская. – М.: Педагогика, 1998. – 168 с.
3. Криницина, А.В. Формирование позитивного самоотношения младших школьников с ограниченными возможностями здоровья в художественно-творческой деятельности [Электронный ресурс] / А.В. Криницина // Педагогика искусства: электрон. науч. журн. – 2010. – № 3. – URL:<http://www.art-education.ru/AE-magazine/>.
4. Шевченко, С.Г. Обучение детей с задержкой психического развития // Воспитание и обучение детей с нарушениями. – 2004. - № 1. – С. 3-9.
5. Шилова, Т.А. Психодиагностика и коррекция детей с отклонениями в поведении. Практическое посо-

## **КОРРЕКЦИЯ ЭМОЦИОНАЛЬНО-ЛИЧНОСТНОЙ СФЕРЫ ДЕТЕЙ С НАРУШЕНИЯМИ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ (ТРУДНОСТЯМИ В ОБУЧЕНИИ) С ИСПОЛЬЗОВАНИЕМ ЭЛЕМЕНТОВ АРТ-ТЕРАПИИ**

**Сняtkова А.Ю., студентка 6 курса**

(г. Витебск, Витебский государственный университет имени П.М. Машерова)

Научный руководитель – Лауткина С.В., канд. психол. наук, доцент

В старшем дошкольном возрасте формируется опыт межличностных отношений, основанный на умении ребенка принимать и играть роли, предвидеть и планировать действия другого, понимать его чувства и намерения. Отношения с людьми становятся более гибкими, разносторонними и в то же время целенаправленными. Формируются система ценностей, чувство дома, родства, понимание значения семьи для продолжения рода.

В целом же для детей старшего дошкольного и младшего школьного возраста характерны общительность и потребность в дружбе [1, с. 212].

В этот период закладываются основы будущей личности: формируется устойчивая структура мотивов; зарождаются новые социальные потребности (потребность в уважении и признании взрослого, признании сверстников, проявляется интерес к коллективным формам деятельности); возникает новый (опосредованный) тип мотивации – основа произвольного поведения; ребенок усваивает определенную систему социальных ценностей; моральных норм и правил поведения в обществе.

Развитие личности ребенка включает две стороны. Одна из них состоит в том, что ребенок постепенно начинает понимать окружающий мир и осознает свое место в нем; это порождает новые типы мотивов поведения, под влиянием которых ребенок совершает те или иные поступки. Другая сторона – развитие чувства и воли. Они обеспечивают действенность этих мотивов, устойчивость поведения, его известную независимость от изменения внешних обстоятельств [2].

При проведении психодиагностических мероприятий мы опирались на сравнительный анализ результатов исследования детей, имеющих нарушения психического развития (трудности в обучении) и детей с нормой психофизического развития, воспитывающихся в условиях материнской депривации и в семьях. Исследование проводилось на базах: ГУО «Детский дом города Витебска»; ГУО «Специальный детский сад № 64 г. Витебска»; ГУО «Ясли-сад № 96 г. Витебска». В исследовании приняли участие 48 детей в возрасте от 6 до 8 лет: 12 детей, имеющих нарушения психического развития (трудности в обучении), находящихся в учреждении закрытого типа (экспериментальная группа – ЭГ); 12 детей, имеющих нормальное психофизическое развитие, находящихся в учреждении закрытого типа (контрольная группа — КГ); 12 детей, имеющих нарушения психического развития (трудности в обучении) (экспериментальная группа – ЭГ 2); 12 детей, имеющих нормальное психофизическое развитие (контрольная группа – КГ 2).

Для изучения эмоциональной сферы детей, с трудностями в обучении, находящихся в условиях материнской депривации нами использовалась *графическая методика М.А. Панфиловой «Кактус»*. Цель: выявление состояния эмоциональной сферы ребенка, выявление наличия агрессии, ее направленности и интенсивности [3, с. 134]. Качественный и количественный анализ проведенного исследования по графической методике «Кактус» позволили сделать некоторые выводы.

Так, для начала рассмотрим результаты ЭГ и КГ, детей, находящихся в условиях учреждения закрытого типа (детский дом). Почти всем детям присуще чувство агрессии. У детей, находящихся в условиях материнской депривации, независимо от психо-

физического развития слабо развито стремление к одиночеству. Дети обеих групп эгоцентричны – 100 %. «Открытых» детей (экстравертов) – 20 %. Интровертов, то есть ведомых детей, – 100 % и 80 %. Детей, стремящихся к домашней защите, у которых присутствует чувство семейной общности – 90 %. Это обусловлено условиями проживания и воспитания испытуемых. Детей, испытывающих эмоциональный дискомфорт и напряжение, – 90 % и 50 %, детей, проявляющих демонстративность в своем поведении, соответственно – 12 % и 45 %. По нашим наблюдениям, дети с трудностями в обучении, находящиеся в условиях материнской депривации, более застенчивы, малообщительны, чем их сверстники с нормальным психофизическим развитием. Сравнивая состояния эмоциональной сферы детей ЭГ и КГ (таблица 1), можно сделать вывод о том, что дети ЭГ более импульсивные, не уверенные в себе, зависимые от окружающих. Они менее открыты, тревожны, однако более оптимистичны, чем сверстники КГ.

Таблица 1 – Результаты состояния эмоциональной сферы детей ЭГ и КГ (%)

№	Критерии анализа	КГ	ЭГ
1	Агрессия	90	90
2	Импульсивность	20	60
3	Эгоцентризм	100	100
4	Зависимость, неуверенность	-	10
5	Демонстративность, открытость	45	12
6	Скрытность, осторожность	12	-
7	Оптимизм	50	90
8	Тревога	50	90
9	Женственность	40	20
10	Экстровеитированность	20	-
11	Интровертированность	80	100
12	Стремление к домашней защите	90	90
13	Стремление к одиночеству	10	10

Рассмотрим результаты ЭГ 2 и КГ 2, детей, находящихся в условиях общеобразовательного учреждения (таблица 2). Чувство агрессии проявляется у детей ЭГ 2 в 60 % случаев, в КГ – 40 %. У детей, находящихся в общеобразовательных учреждениях, меньше развито стремление к одиночеству. Так у детей ЭГ 2 наблюдается данное явление только в 30 % случаях, в КГ 2 – 10%. Эти дети также в большинстве эгоцентричны (ЭГ 2 – 70 %, КГ 2 – 60 %). "Открытых" детей (экстравертов) – 30 % и 60 %. Интровертов, то есть ведомых, – соответственно 70 % и 40 %. Детей, стремящихся к домашней защите, у которых присутствует чувство семейной общности, – 70 % и 90 %. Это обусловлено условиями проживания и воспитания испытуемых. Детей, испытывающих эмоциональный дискомфорт и напряжение – 40 % и 30 %, детей, проявляющих демонстративность в своем поведении, – 40 % и 70 %. По нашим наблюдениям, дети с трудностями в обучении, находящиеся в условиях общеобразовательного учреждения, менее общительны, чем их сверстники с нормальным психофизическим развитием.

Таблица 2 – Результаты состояния эмоциональной сферы детей ЭГ 2 и КГ 2 (%)

№	Критерии анализа	ЭГ 2	КГ 2
1	Агрессия	60	40
2	Импульсивность	60	10
3	Эгоцентризм	70	60
4	Зависимость, неуверенность	-	-
5	Демонстративность, открытость	40	70

6	Скрытность, осторожность	-	25
7	Оптимизм	95	95
8	Тревога	40	30
9	Женственность	50	60
10	Экстравертированность	30	60
11	Интровертированность	70	40
12	Стремление к домашней защите	70	90
13	Стремление к одиночеству	30	10

Таким образом, при сравнении групп ЭГ 2 и КГ 2, можно утверждать, что дети ЭГ более импульсивны, не уверены в себе, зависимы от окружающих, менее открыты, тревожны, чем их сверстники из КГ 2, что объясняется уровнем развития воспитанников.

Рассмотрим результаты ЭГ и ЭГ 2, детей находящихся в условиях учреждения закрытого типа (детский дом) и в семье. У детей ЭГ в большей степени выражено чувство агрессии – 90 %. У детей, находящихся в условиях материнской депривации, слабо развито стремление к одиночеству. Дети ЭГ эгоцентричны – 100 %, ЭГ 2 – 70 %. "Открытых" детей (экстравертов) в ЭГ 2 – 30 %. Интровертов (ведомых) – 100 % и 70 %. Детей, стремящихся к домашней защите, у которых присутствует чувство семейной общности – 90 % и 70 %. Детей, испытывающих эмоциональный дискомфорт и напряжение, – 90 % и 40 %; детей, проявляющих демонстративность в своем поведении, – 12 % и 40 %. По наблюдениям, дети с трудностями в обучении, находящиеся в условиях материнской депривации, более застенчивы, малообщительны, более тревожны, неуверенны в себе, чем их сверстники, воспитывающиеся в семьях.

Таким образом, между детьми ЭГ и КГ, а также их сверстниками ЭГ 2 и КГ 2, существуют множество различий, которые обусловлены нарушениями психического развития. Также эмоционально-личностное развитие старших дошкольников зависит от условий их проживания и воспитания.

Итак, дети с нарушениями психического развития (трудностями в обучении) замкнуты, они не идут открыто на контакт со взрослыми, им тяжело общаться со своими сверстниками, у них нет чувства общности, они боятся совместного общения, демонстрируют агрессию, пытаются привлечь к себе внимание с помощью «плохого» поведения, многие чувствуют эмоциональный дискомфорт и напряжение. Многие из детей данной категории находятся в угнетённом состоянии. На вопрос, «Какой кактус: колючий или нет?», в основном отвечают, что кактус колючий и грустный, то есть отождествляют его с собой и своим настроением. В ходе исследования было выявлено, что дети, воспитывающиеся в условиях учреждения закрытого типа, более агрессивны, тревожны, не уверены в себе, зависимы от мнения и действий других, легко ведомы. Они не стремятся к одиночеству, но хотят домашней защиты.

В работе учителя-дефектолога при коррекции эмоционально-личностной сферы могут использоваться следующие приёмы и методы: психогимнастика, игры с использованием арт-терапии, имитационные игры, беседы и проблемные ситуации, релаксация, техники и приемы саморегуляции. Остановимся подробнее на использовании приёмов и методов арт-терапии. **Арт-терапия** (от англ. art, искусство) – это вид психотерапии и психологической коррекции, основанный на искусстве и творчестве. В узком смысле слова под арт-терапией обычно подразумевается терапия изобразительным творчеством с целью воздействия на психоэмоциональное состояние человека [4, с. 38]. Стоит отметить, что учитель-дефектолог, в своей практике может использовать только элементы арт-терапии, так как данный метод коррекции имеет больше психологическую направленность. Использование элементов арт-терапии в групповой работе дает дополнительные результаты, стимулируя воображение, помогает разрешать конфликты

и налаживать отношения между детьми. Арт-терапия приносит радость, что важно само по себе, независимо от того, рождается ли эта радость в глубинах подсознания или является результатом осознания возможности развлечься. Она дает выход внутренним конфликтам и сильным эмоциям, помогает при интерпретации вытесненных переживаний, дисциплинирует группу, способствует повышению самооценки ребёнка, способности осознавать свои ощущения и чувства, развивает художественные способности.

Применение методов арт-терапии, в первую очередь рисуночной терапии, незаменимо в случаях тяжелых эмоциональных нарушений, коммуникативной некомпетентности, а также при низком уровне развития мотивации к деятельности. В случае трудностей общения: замкнутости, низкой заинтересованности в сверстниках или излишней стеснительности, арт-терапия позволяет объединить детей в группу при сохранении индивидуального характера их деятельности и облегчить процесс их коммуникации, опосредовать ее общим творческим процессом и его продуктом [5].

Таким образом, методы арт-терапии в коррекционной работе позволяют получить следующие *позитивные результаты*:

1. Обеспечивает эффективное эмоциональное отреагирование, придает ему социально приемлемые, допустимые формы.
2. Облегчает процесс коммуникации для замкнутых, стеснительных или слабоориентированных на общение детей.
3. Дает возможность невербального контакта (опосредованного продуктом арт-терапии), способствует преодолению коммуникативных барьеров и психологических защит.
4. Создает благоприятные условия для развития произвольности и способности к саморегуляции.
5. Оказывает дополнительное влияние на осознание своих чувств, переживаний и эмоциональных состояний,
6. Создает предпосылки для регуляции эмоциональных состояний и реакций.

Об эффективности арт-терапии можно судить на основании положительных результатов проведенной диагностики, активизации участия в занятиях, усиления интереса к результатам собственного творчества, увеличения времени самостоятельных занятий.

#### Список цитированных источников

1. Изард, К.Э. Психология эмоций / К.Э. Изард. – М.: Питер, 2007. – 464 с.
2. Склярова, Т.В. Развитие личности в условиях / Т.В. Склярова. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://hpsy.ru/authors/> – 28.12.2013.
3. Калягин, В.А. Энциклопедия методов психолого-педагогической диагностики лиц с нарушением речи / В.А. Калягин, Т.С. Овчинникова. – СПб.: КАРО, 2004. – 432с.
4. Карвасарский, Б.Д. Психотерапевтическая энциклопедия / Б.Д. Карвасарский. – 2-е изд. – СПб.: Питер, 2002. – 672 с.
5. Левченко, И.Ю. Артпедагогика и арттерапия в специальном образовании: / Е.А. Медведева, И.Ю. Левченко, Л.Н. Комиссарова, Т.А. Добровольская. – М.: Академия, 2001. – 248 с.

## ОСОБЕННОСТИ ВОССОЗДАЮЩЕГО И ТВОРЧЕСКОГО ВООБРАЖЕНИЯ ПРИ ЗАДЕРЖКЕ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ

**Сокур А.А., студентка 4 курса**

(г. Витебск, Витебский государственный университет имени П.М. Машерова)

Научный руководитель – Швед М.В., старший преподаватель

Социально-экономические преобразования в обществе диктуют необходимость формирования творчески активной личности, обладающей способностью эффективно и нестандартно решать новые жизненные проблемы. В связи с этим перед образовательными учреждениями встает важная задача развития творческого потенциала подраста-

ющего поколения, что в свою очередь требует совершенствования учебного процесса с учетом психологических закономерностей всей системы познавательных процессов.

Проблема развития воображения детей актуальна тем, что этот психический процесс является неотъемлемым компонентом любой формы творческой деятельности человека, его поведения в целом.

Вопросами изучения воображения как психического процесса занимались: С.Л. Рубинштейн, А.Н. Леонтьев, А.В. Запорожец, Л.С. Выготский, Н.Н. Палагина, А.Я. Дудецкий, В.Т. Кудрявцев, В.А. Скоробогатов, Ж. Пиаже, Л.М. Веккер, В.В. Давыдов, Э.В. Ильенков, А.В. Брушлинский, Л.С. Коршунова, Е.Е. Кравцова, Р.С. Немов, М.Г. Ярошевский и др.

В современной психологической науке нет общепринятого понимания сущности воображения как познавательного процесса. Продолжается также спор о правомерности выделения воображения в самостоятельную научную категорию.

Как в отечественной, так и в зарубежной литературе существует множество определений понятия «воображение». Наиболее традиционное мнение принадлежит С.Л. Рубинштейн. По его мнению, деятельность воображения как психический процесс обеспечивает создание новых образов на основе переработки и творческого преобразования имеющихся у человека образов действительности. Основой воображения служат образы памяти [4].

Процесс воображения всегда протекает в неразрывной связи с двумя другими психическими процессами - памятью и мышлением.

Указание на промежуточное положение воображения или на его связь с другими познавательными процессами присутствует в работах многих авторов, таких как Л.С. Выготский, К.Д. Ушинский, В.М. Козубовский и др.

Уже давно известно, что все познавательные процессы существуют в неразрывной связи друг с другом и поражение какого-либо одного из них (или же нескольких) неминуемо ведет к нарушенной деятельности остальных.

Как известно, при ЗПР развитие мышления, памяти, внимания, восприятия, речи, эмоционально-волевой сферы личности происходит замедленно с отставанием от нормы. Ограничения психических и познавательных возможностей не позволяют ребенку успешно справиться с задачами и требованиями, которые предъявляет ему общество. Как правило, эти ограничения впервые отчетливо проявляются и замечаются взрослыми, когда ребенок приходит школу. У такого ребенка гораздо дольше (часто на протяжении всех лет обучения в начальной школе) остается ведущей игровой мотивация, с трудом и в минимальной степени формируются учебные интересы. Слабо развитая произвольная сфера (умение сосредоточиваться, переключать внимание, усидчивость, умение удерживать задание, работать по образцу) не позволяет младшему школьнику полноценно осуществлять напряженную учебную деятельность: он очень быстро устает, истощается. Из-за недостаточного для его возраста умения сравнивать, обобщать, абстрагировать, классифицировать учащийся не в состоянии самостоятельно, без специальной педагогической помощи, усвоить содержательный минимум школьной программы и быстро попадает в ряды хронически неуспевающих. Часто трудности в учении усугубляются слабой способностью к звуковому и смысловому анализу речи, вследствие чего ребенок плохо овладевает навыками чтения, с трудом осваивает письменную речь [1].

В дефектологии исследования воображения у детей с задержкой психического развития свидетельствуют о наличии тесной связи процессов воображения и мышления и о значительной роли интеллектуального фактора в развитии воображения (М.М. Нудельман, С.К. Сиволапов, Н.А. Цыпина) [4].

При задержке психического развития наблюдается дефицитарность «предпосылок» мышления, к которым можно отнести и воображение. Кроме того, у школьников с



ЗПР наблюдаются речевые недостатки, что неблагоприятно сказывается на развитии познавательной сферы в целом и соответственно на воображении. Ещё Л.С. Выготский отмечал, что задержка в развитии речи, знаменует собой и задержку развития воображения [3].

Медведева Е.А., занимаясь проблемой формирования предпосылок и элементов творческого воображения у старших дошкольников с задержкой психического развития, зафиксировала отставание старших дошкольников с ЗПР в развитии воображения от их нормально развивающихся сверстников по всем исследованным показателям [5].

Винник М.О. отмечает некоторые особенности воображения детей с ЗПР в игровой деятельности, а в частности, бедность воображения и творчества, монотонность и однообразие игровой деятельности детей с ЗПР церебрально-органического происхождения [2].

Различные авторы, касающиеся в своих работах проблемы воображения лиц с ЗПР, связывают его особенности с нарушением других психических процессов, так или иначе влияющих на его развитие. Например, Л.С. Выготский отмечал прямую зависимость творческой деятельности от богатства и разнообразия прежнего опыта человека. «Этот опыт представляет материал, которым располагает воображение. У школьников с задержкой психического развития этот опыт меньше, чем у нормально развивающихся школьников. У них снижена познавательная активность, ограничен (гораздо беднее, чем у нормально развивающихся детей того же возраста) запас общих сведений об окружающем, недостаточно сформированы пространственные и временные представления, бедный словарный запас, снижена потребность в общении, недостаточная целенаправленность. Они не замечают своих ошибок, недостаточно распознают эмоциональные переживания, не могут адекватно оценить результат» [3, 87].

В исследованиях Т.В. Егоровой, П.Б. Шошина и Л.И. Переслени отмечаются замедление приема и переработки сенсорной информации, снижение объема кратко- и долговременной памяти. Все это влияет на приобретение необходимого опыта для развития полноценного творческого воображения [4].

Есть также мнение об образующей роли внимания и навыков общения. Особенности внимания детей с задержкой психического развития, его неустойчивость, рассеянность, низкая концентрация, трудности переключения, отражаются в неверном понимании задания, в связи с этим смысл происходящего утрачивается, и дети не в состоянии выразить творчески ту или иную ситуацию.

У школьников с задержкой психического развития наблюдается отставание в формировании навыков общения, эти дети предпочитают работать в одиночестве. При выполнении практических заданий, предполагающих совместную деятельность, сотрудничество наблюдается крайне редко, дети почти не общаются друг с другом. В творчестве это проявляется, как неумение взаимодействовать в группе и полноценно отражать сюжет, дети скованы, напряжены, не уверены в себе, в своих возможностях.

На обратную же связь указывает А.В. Запорожец. Он связывал успешность понимания эмоциональных состояний с развитием воображения, позволяющим решать смысловые задачи путем мысленных преобразований эмоционально окрашенных ситуаций [1].

Таким образом, воображение является особой формой человеческой психики, стоящей отдельно от остальных психических процессов и вместе с тем занимающей промежуточное положение между восприятием, мышлением и памятью. Воображение тесно связано со всеми психическими процессами и личностью в целом. Оно строится на их материале и влияет на них.

Развитие творческого воображения у детей с задержкой психического развития менее изучено, чем другие когнитивные процессы. Доказано влияние неразвитых сфер психики этих детей на развитие воображения. У детей данной категории способности воображения снижены, творческие способности формируются со значительным запаздыванием и имеют качественное своеобразие, поэтому у них менее развита способ-

ность фантазировать.

Список цитированных источников

1. Блинова, Л.Н. Диагностика и коррекция в образовании детей с задержкой психического развития: Учеб. пособие / Л.Н. Блинова. - М.: Изд-во НЦ ЭНАС, 2001. - 136 с.
2. Винник, М.О. Задержка психического развития у детей: методологические принципы и технологии диагностической и коррекционной работы / М.О. Винник. – Ростов н/Д: Феникс, 2007. - 154 с.
3. Выготский, Л.С. Воображение и творчество в детском возрасте: Психологический очерк. Книга для учителя / Л.С. Выготский. - 3-е изд. - М. – Просвещение. – 1991. - 93 с.
4. Калягин, В.А. Логопсихология: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / В.А.Калягин, Т.С. Овчинникова. - М.: Академия, 2006. - 320 с.
5. Медведева, Е.А. Изучение особенностей развития воображения старших дошкольников с задержкой психического развития в театрализованных играх / Е.А. Медведева // Дефектология. - 1998.- № 4. – С. 11 – 15.

## **ИГРА КАК СРЕДСТВО РАЗВИТИЯ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНОЙ НЕДОСТАТОЧНОСТЬЮ**

**Сорокина А.А., студентка 3 курса**

(г. Витебск, Витебский государственный университет имени П.М. Машерова)

Научный руководитель – Швед М.В., старший преподаватель

В дошкольной олигофренопедагогике необходимым условием, обеспечивающим максимальное развитие дошкольника с интеллектуальной недостаточностью, является организация целенаправленного процесса воспитания и обучения. Только при специально выстроенном коррекционно-педагогическом процессе для ребенка с нарушением интеллекта создаются условия для развития его потенциальных возможностей, расширения «зоны ближайшего развития» и формирования ведущих видов деятельности.

Данные отечественной психологии и педагогики (Л.С. Леонтьев, Д.Б. Эльконин, Л.С. Выготский, А.В. Запорожец, А.П. Усова и др.) подтверждают, что большое значение в подготовке перехода ребенка дошкольника на следующую возрастную ступень имеет игровая деятельность.

Изучение игры детей с интеллектуальной недостаточностью, как ведущей деятельности дошкольного возраста, определение ее роли в их психическом развитии и содержании коррекционно-педагогической работы в дошкольный период представляется актуальной проблемой для развития современной коррекционной педагогики.

Игра - ведущая деятельность, обеспечивающая зону ближайшего развития, оказывающая развивающее воздействие на складывание психологического облика ребёнка с интеллектуальной недостаточностью. Так как игра является ведущим видом деятельности дошкольника, то она играет главную роль в развитии наглядно-образного мышления.

Дети с интеллектуальной недостаточностью, поступающие в специальные дошкольные учреждения, как правило, совсем не умеют играть, они однообразно манипулируют игрушками не зависимо от их функционального назначения. Кукла не вызывает адекватных радостных эмоций и не воспринимается в качестве заместителя человека. По отношению к игрушкам - животным такой дошкольник также не вызывает заинтересованного эмоционального отношения. Его действия с ними напоминают манипуляции с кубиками и машинками. Важно отметить, что среди не обученных, дошкольников встречаются и такие дети, которые любят попробовать игрушку «на вкус». Они пытаются отгрызть кусочек от цветного кубика, облизывать матрёшку. Такие действия с игрушками в основном характерны, для детей, страдающих глубоким интеллектуальным нарушением, однако в ряде случаев они вызваны просто не умением действовать с игрушками, отсутствием опыта и использования в соответствии с функциональным

назначением [1].

У значительной части детей с интеллектуальной недостаточностью наряду с манипуляциями встречаются и так называемые процессуальные действия, когда ребёнок беспрерывно повторяет один и тот же игровой процесс: снимает и одевает одежду на куклу, строит и разрушает постройку из кубиков, достаёт и ставит на место посуду.

Отличительной особенностью игр необученных дошкольников является наличие так называемых неадекватных действий. Такие действия не допускаются не логикой, ни функциональным назначением игрушки, их ни в коем случае нельзя путать с использованием предметов-заместителей, которые часто наблюдаются в игре нормального ребёнка. Обычный дошкольник охотно использует палочку вместо ложки, кубик вместо мыла и т. д. Такие действия обусловлены потребностями игры и говорит о высоком уровне его развития. Но как раз таких действий с использованием предметов - заместителей никогда не встречается у дошкольников с интеллектуальной недостаточностью при их поступлении в специальные дошкольные учреждения [2].

В процессе игры такие дети действуют с игрушками молча, лишь изредка издавая отдельные эмоциональные возгласы и произнося слова, обозначающих названия некоторых игрушек и действия. Необученный ребёнок быстро насыщается игрушками. Длительность его действий обычно не превышает пятнадцати минут. Это свидетельствует об отсутствии подлинного интереса к игрушкам, который, как правило, возбужденный новизной игрушки и в процессе манипулирования быстро угасает. И без специального обучения игра у детей с интеллектуальной недостаточностью не может занять ведущее место и следовательно, оказать воздействие на психическое развитие. В таком виде игра не способна служить средством коррекции и компенсации дефектов развития аномального ребёнка.

Игре отведено центральное место в программе воспитания и обучения умственно отсталых. Тем самым подчёркивается первостепенное значение этой деятельности для обогащения детского развития, коррекции и компенсации разнообразных дефектов в психике аномального ребёнка, подготовки к обучению в школе. Игровая деятельность ребёнка весьма многогранна, так же как разнообразны и игры. Большое значение придают дидактическим играм. Именно это вид игр воплощает в себе наиболее значимые и существенные черты игры как деятельности. Учитывая её особую значимость для детского развития, программа делает особый акцент на поэтапное формирование у ребенка дидактической игры.

Перед дефектологом ставится задача постепенного введения дошкольников с интеллектуальной недостаточностью в мир игры, обучение его разнообразным игровым приемам, использованию различных средств общения со сверстниками. Для того чтобы у ребёнка возникло желание играть в месте с детьми, он должен быть подготовлен. Основной формой воздействия на ребенка в дошкольных образовательных учреждениях компенсирующего вида являются организованные занятия, в которых ведущая роль принадлежит взрослым. Взрослым необходимо постоянно создавать у детей положительное эмоциональное отношение к предлагаемой деятельности. Этой цели и служат дидактические игры.

Таким образом, дидактическая игра - одна из форм обучающего воздействия взрослого на ребенка. В то же время игра - основной вид деятельности детей. Таким образом, дидактическая игра имеет две цели: одна из них обучающая, которую преследует взрослый, а другая - игровая, ради которой действует ребенок. Важно, чтобы эти две цели дополняли друг друга и обеспечивали усвоение программного материала. Усвоение программного содержания становится условием достижения игровой цели. Здесь уже дидактическая игра выступает средством обучения. Поэтому она может быть использована при усвоении любого программного материала и проводится на индиви-

дуальных и групповых занятиях, как учителем-дефектологом, так и воспитателем. Кроме того, игра включается в музыкальные занятия, является одним из занимательных элементов на прогулке. В дидактической игре создаются такие условия, в которых каждый ребенок получает возможность самостоятельно действовать в определенной ситуации или с определенными предметами, приобретая собственный действенный и чувственный опыт. Это особенно важно для проблемных детей, у которых опыт действий с предметами значительно обеднен, не зафиксирован и не обобщен.

Ребенку для усвоения способов ориентировки в окружающем мире, для понимания того или иного действия требуются многократные повторения. Дидактическая игра позволяет обеспечить нужное количество повторений на разном материале при сохранении эмоционально положительного отношения к заданию. Таким образом, особая роль дидактической игры в обучающем процессе определяется тем, что игра должна сделать сам процесс обучения эмоциональным, действенным, позволить ребенку получить собственный опыт.

Ранний и дошкольный возраст можно назвать возрастом чувственного познания окружающего. В этот период у детей происходит становление всех видов восприятия - зрительного, тактильно-двигательного, слухового, формируются представления о предметах и явлениях окружающего мира. Чувственный опыт дети приобретают в процессе широкой ориентировочно-исследовательской деятельности. Ребенок-дошкольник, познавая мир, совершает поисковые способы ориентировки, т. е. ведущее место на ранних этапах развития ребенка занимает метод проб и ошибок, который в дальнейшем сменяется перцептивными способами - примериванием и зрительной ориентировкой. Метод проб как поисковый способ основан на том, что ребенок фиксирует правильные действия и отбрасывает ошибочные варианты. Метод проб является практической ориентировкой, однако, он подготавливает ребенка к ориентировке, происходящей во внутреннем плане, т.е. перцептивной ориентировке [3].

У детей с интеллектуальной недостаточностью чувственное познание без специального коррекционного воздействия развивается медленно. Оно не достигает того уровня, когда может стать основой деятельности. Развитию восприятия и представлений препятствует то, что дети с отклонениями в развитии не овладевают поисковыми способами ориентировки. Они действуют, либо совсем не учитывая свойства предметов, пытаясь достигнуть результата силой, либо привычным, усвоенным в обучении способом, который относят только к данной, знакомой игрушке или привычной бытовой ситуации, и не переносят знания и опыт на новую игрушку и даже на сходную ситуацию. Перебор вариантов, который встречается у проблемных детей, носит не целенаправленный, а случайный характер и не закрепляется в их опыте. Случайно замеченную ошибку он не в состоянии исправить. Поэтому заучивание действий с привычными дидактическими игрушками, со знакомым счетным материалом не ведет к развитию восприятия, мышления, деятельности ребенка с отклонениями в развитии.

Основная коррекционная задача дефектолога в том, чтобы сформировать у проблемных детей раннего и дошкольного возраста поисковые способы ориентировки при выполнении задания. На этой основе необходимо создать интерес к свойствам и отношениям предметов, к их использованию в деятельности и таким образом подвести детей к подлинной зрительной ориентировке. Примеривание в этом случае представляет собой промежуточный способ между пробами и зрительным соотношением.

Игры и упражнения, в которых проблемный ребенок действует путем проб и примеривания, развивают у него внимание к свойствам и отношениям предметов, умение учитывать свойство или отношение в памяти ребенка. Слово, вызывающее в памяти ребенка нужное представление, может стать в дальнейшем основой понимания рассказов, сказок, словесных инструкций независимо от ситуации, а в дальнейшем и самосто-

ятельного чтения книг.

Уже в самом восприятии имеются элементы, обеспечивающие развитие логического мышления. Так, первой формой обобщения у ребенка является перенос одного свойства предмета на другие. Но этот перенос происходит только в том случае, если ребенок этот процесс осуществляет самостоятельно без подсказки. В дальнейшем на основе восприятия возникают переходные, от восприятия к мышлению, формы оперирования образами в уме (складывании разрезной картинки, собирание сборно-разборной игрушки, рисование целого предмета, глядя на разбросанные в беспорядке части, составление серийного ряда, когда предметы располагаются в соответствии с закономерным возрастанием или убыванием какого-либо свойства и др.). Такая группировка возникает постепенно: сначала подбирается один предмет к образцу (выбор по образцу), затем несколько предметов к одному и тому же образцу. Это и есть группировка. На данном этапе происходит формирование первых форм анализа. Ребенок учится самостоятельно выделять тот признак, то свойство, которое является существенным при выполнении нужной задачи.

У детей с интеллектуальной недостаточностью наглядно-образное мышление без коррекционного воздействия развивается очень медленно. Они слабо обобщают общественный опыт, плохо ориентируются в условиях практической задачи, а проблемные задачи вообще не в состоянии решить. Благодаря дидактическим играм можно так организовать деятельность ребенка, что она будет способствовать формированию у него умения решать не только доступные практические, но и несложные проблемные задачи. А полученный при этом опыт даст возможность понимать и решать знакомые задачи в наглядно-образном и даже в словесном плане.

Таким образом, игра - это ведущий вид деятельности дошкольников. Именно в ней формируются основные новообразования, подготавливающие переход дошкольника к следующему возрастному этапу - младшему школьнику. Игра - доступный, полезный, эффективный метод воспитания самостоятельности мышления у детей. Она не требует специального материала, определенных условий, а требует лишь знания воспитателя самой игры. При этом необходимо учитывать, что предлагаемые игры будут способствовать развитию самостоятельности мышления лишь в том случае, если они будут проводиться в определенной системе с использованием необходимой методики.

#### Список цитированных источников

1. Венгер, Л.А. Игры и упражнения по развитию умственных способностей у детей дошкольного возраста / Л.А. Венгер, О.М. Дьяченко. - М.: Просвещение, 1989. - 127 с.
2. Воспитателю о детской игре: Пособие для воспитателей детского сада / Под ред. Т.А. Марковой. - М.: Просвещение, 1982. - 128 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.

## **ИЗУЧЕНИЕ ОСОБЕННОСТЕЙ СЕНСОРНЫХ ПРОЦЕССОВ У ДЕТЕЙ С ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНОЙ НЕДОСТАТОЧНОСТЬЮ**

**Стефанович Е.В., студентка 4 курса**

(г. Витебск, Витебский государственный университет имени П.М. Машерова)

Научный руководитель – Швед М.В., старший преподаватель

Человек познает окружающий мир через зрение, слух, обоняние, осязание и другие психические процессы. Набор сформированных образов хранится в памяти, составляет часть индивидуального опыта человека. Социальная среда, общество предъявляют ребёнку с особенностями психофизического развития требования, касающиеся умения

адекватного восприятия и понимания мира, людей, их деятельности.

Выявление общих и специфических закономерностей развития сенсорно-перцептивной сферы детей с интеллектуальной недостаточностью, учёт и анализ диагностических данных позволяет выстроить процесс обучения и воспитания оптимальным образом. Изучением сенсорных процессов занимались многие современные физиологи и психологи, такие как Л.А. Венгер, Р.А. Гранит, А.В. Запорожец, В.П. Зинченко, Т.С. Комарова, Е.Е. Кравцова, Т.В. Лавреньтьева, Е.Н. Соколов, К.В. Тарасова, В.В. Юртайкин и др.

Особенности сенсорно-перцептивной сферы детей с интеллектуальной недостаточностью были детально изучены отечественными психологами – И.М. Соловьевым, К.И. Вересотской, М.М. Нудельманом, Е.М. Кудрявцевым и др.

Сенсорные процессы - исходный уровень психического отражения и регуляции деятельности. Основными составляющими сенсорных процессов являются поиск, обнаружение, различение и опознание. Совершенствование сенсорных процессов зависит от возраста и развития, умения осмысленно истолковывать чувственные данные. Сенсорное воспитание в детские и школьные годы повышает функциональные возможности органов чувств, их чувствительность.

Сенсорные процессы включают в себя ощущение и восприятие. Ощущение - элементарное психическое явление, возникающее в результате непосредственного воздействия предметов объективного мира на органы чувств (анализаторы) животных и человека, которое субъективно переживается как присущее самим предметам качество типа «красное», «зеленое», «теплое», «холодное» и т.п. Восприятие традиционно рассматривается как чувственный образ внешних структурных характеристик предметов и процессов материального мира, непосредственно воздействующих на органы чувств.

В современной психологии приводятся следующие определения данным понятиям: восприятие – перцептивно-индивидуальный образ предмета, конструкции, явления, объекта или процесса, непосредственно воздействующего на смену анализаторов в организме человека; ощущение – мультиотражение свойств - предикатов и их элементов, которое возникает при непосредственном воздействии раздражителей - сигналов на органы чувств, а также мультирецепторные модели.

Данные психические процессы обладают такими свойствами как: качество, интенсивность, длительность, целостность, константность и т.д. Их можно классифицировать по различным основаниям: по модальности (зрительные, слуховые, осязательные и т.д.), по характеру активности (непроизвольное, произвольное), по степени организованности (неорганизованное, организованное) и т.д. Ощущение и восприятие теснейшим образом связаны между собой, а также с другими психическими процессами, а также обуславливают их развитие.

Н.М. Щелованов, Н.М. Аксарина, Н.П. Сакулина, Л.А. Венгер и др. считают ранний возраст сензитивным для сенсорного развития детей [1].

Сенсорный, чувственный опыт является источником познания мира. От того, как ребенок мыслит, видит, как он воспринимает мир осязательным путем, во многом зависит его сенсорное развитие [2].

Исследования Н.Л. Фигурина, Н.М. Денисовой, Н.М. Щелованова, Н.М. Аксаринной, Л.Г. Голубевой, М.Ю. Кистяковской и других позволяют проследить, как происходит сенсорное развитие в первые годы жизни ребёнка.

Как отметила Г.А. Урунтаева, органы чувств новорождённого начинают функционировать с момента рождения. Но развитие сенсорное и моторной активности младенца происходит не одновременно. Важнейшая особенность развития в этом возрасте состоит в том, что высшие анализаторы - зрение, слух - опережают развитие руки, как органа осязания и органа движения, что обеспечивает формирование всех основных форм

поведения ребёнка, а значит, определяет ведущее значение условий жизни и воспитания в этом процессе [1]. Первая сигнальная система формируется у него в первые годы жизни и затем совершенствуется. Накопление фонда условных рефлексов лежит в основе восприятия. У нормального ребенка этот процесс носит стремительный бурный характер, в отличие от детей с интеллектуальной недостаточностью. Недоразвитие перцептивной деятельности у этой категории детей весьма неоднородно. Имея формально сохранённые анализаторы как анатомо-физиологические предпосылки для получения сенсорной информации, такой ребенок «слушает, но не слышит, смотрит, но не видит» (Э. Сеген) [3].

У детей с интеллектуальной недостаточностью замедлен и сужен объем зрительного восприятия. Они не усматривают связей и отношений между объектами. Им не удается различить выражения лиц на картинках, уловить светотени, понять перспективу и значение частичных перекрытий предметов из-за их разной удаленности на картинках. Недифференцированность восприятия детей с интеллектуальной недостаточностью проявляется в неспособности различить сходные предметы при попытке их узнать [1].

Инактивность восприятия лиц с интеллектуальной недостаточностью обнаруживается по отсутствию стремления рассмотреть, разобраться в деталях и во всех свойствах предъявляемой картинке, игрушки или другого предмета. Примером может быть неспособность ими опознать известные, но перевернутые перед показом картинке [4].

Нарушения пространственной ориентировки – один из ярко выраженных дефектов, встречающихся при интеллектуальной недостаточности. В становлении познания пространства у нормально развивающегося ребенка обычно выделяют 3 этапа: 1) обусловлен появлением возможности двигаться; 2) связан с овладением предметными действиями; 3) начинается с развитием речи.

Дети с интеллектуальной недостаточностью проходят эти этапы, но в иные сроки, чем нормально развивающиеся, и со значительным своеобразием, поскольку у них наличествуют недостатки тех сторон психики, которые играют важную роль на всех этапах последовательного формирования пространственного познания. Отклонения в пространственной ориентировке отчетливо обнаруживаются во время школьного обучения – в процессе овладения грамотой, на уроках ручного и профессионального труда, географии, рисования, скульптуры. Детям трудно выполнять команды «отступить вправо», «вверх» и т.п., при чтении и письме типичными ошибками являются смешение сходных по написанию букв, их перестановка, неправильное (часто – зеркальное) написание [5].

У данной категории детей отмечается своеобразие зрительного восприятия, которое отчетливо проявляется при рассматривании сюжетных картин, понимание которых оказывается неполным, поверхностным, а в ряде случаев — и неадекватным.

При исследовании слухового восприятия отмечается, что часть детей с интеллектуальной недостаточностью имеют сохранённый музыкальный слух, хорошо улавливают мелодии, могут напеть. Кроме того, у многих детей с интеллектуальными нарушениями, отмечается скованность, неполный объем движений, нарушение их произвольности, недоразвитие мелкой моторики и зрительно-двигательной координации. Слабое различение ими мышечных ощущений, неточность проприоцептивных ощущений движения приводят к плохой координации. Такие дети быстро устают, отличаются пониженной работоспособностью, что в значительной мере связано с физическим недоразвитием. Поисковые действия детей с интеллектуальной недостаточностью характеризуются импульсивностью, хаотичностью. Отсутствует планомерность в обследовании объекта, какой бы канал восприятия такие дети ни использовали (слуховой, зрительный, тактильный и т. д.), а по результатам проявляется меньшая полнота и недостаточная точность, односторонность.

По исследованиям А.П. Грозовой, тактильное восприятие школьников с интеллектуальной недостаточностью имеет следующие особенности: лучше опознаются объёмные предметы, у плоских теряется ряд свойств, дети не умеют синтезировать отдельные признаки. Отмечается, что проблемы тактильного восприятия связаны с нарушениями моторики, слабостью поисковой базы, игнорированием существенных элементов воспринимаемых объектов. Даже в старших классах отмечается хаотичность, импульсивность, поспешность движений, которые не могут стать основой для создания четкого образа осязаемой фигуры.

В области изучения проявления осязания у детей с интеллектуальными нарушениями имеются лишь единичные исследования. Так, А.П. Розова исследовала особенности узнавания при помощи осязания объёмных предметов и их контурных изображений. По результатам исследований выявлено, что объёмные изображения легче распознаются всеми детьми. Опознание предмета с помощью осязания при включении зрения требует активного привлечения прошлого опыта, сопоставления полученных данных с имеющимися представлениями и знаниями о данном предмете, правильной организации процесса обследования. Ошибки при распознавании предметов зачастую обусловлены асинхронностью и несогласованностью движений рук, импульсивностью, поспешностью, недостаточной сосредоточенностью всей деятельности.

Поисковые действия детей с интеллектуальной недостаточностью характеризуются импульсивностью, хаотичностью. Отсутствует планомерность в обследовании объекта, какой бы канал восприятия такие дети ни использовали (слуховой, зрительный, тактильный и т. д.), а по результатам проявляется меньшая полнота и недостаточная точность, односторонность.

Для детей с множественными нарушениями (интеллекта и движений) характерны инертность нервных процессов, отсутствие интереса к окружающему. Дети не способны воспринимать различные раздражители даже при сохранных органах чувств. Восприятие сенсорной информации затруднено также вследствие имеющихся у детей гипер- и гипочувствительности, непереносимости определенных запахов или повышенного реагирования на них. Дети не учитывают свойства предметов, не переносят знания и опыт в новую ситуацию и тем самым не овладевают поисковыми способами ориентировки в окружающем. Вместе с тем дети данной категории обладают потенциальными способностями к накоплению сенсорного опыта. Обогащение сенсорной сферы осуществляется путем развития ощущений и восприятий на основе предметной деятельности.

Психодиагностическое изучение детей данной категории начинается в ранний период. Диагностика проводится в контексте различных видов деятельности применительно к сенсорному содержанию по следующим параметрам: развитие моторики и зрительно-моторных координаций, зрительно-пространственное восприятие, слуховое восприятие, восприятие формы, величины, цвета, пространственно-временные понятия.

Использование различного ряда методик для исследования сенсорно-перцептивной сферы позволяет получить необходимые сведения как об условиях, в которых формируется сенсорная сфера детей с интеллектуальной недостаточностью, так и о возможностях усвоения ими сенсорных эталонов.

#### Список цитированных источников

1. Калмыкова, Е.А. Психология лиц с умственной отсталостью: Уч.- метод. пособие / Составитель Е.А. Калмыкова. – Курск: Курск. гос. ун-т, 2007. – 121 с.
2. Лубовский, В.И. 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. — М.: Изд. Центр «Академия», 2005.
3. Пряник, А.В. Педагогика / А.В. Пряник // Сенсорное развитие детей с умеренной и тяжелой степе-



- нию интеллектуальной недостаточности в процессе занятий изобразительной деятельностью [электронный ресурс] – 2012. – Режим доступа: [http://knowledge.allbest.ru/pedagogics/3c0b65625b3ac68a5c43a88421316c36\\_0.html](http://knowledge.allbest.ru/pedagogics/3c0b65625b3ac68a5c43a88421316c36_0.html). – Дата доступа: 05. 03. 2014.
4. Фоменко, Т.А. Сенсорное развитие детей раннего возраста через дидактические игры / Т.А. Фоменко // Актуальные задачи педагогики. — Чита: Издательство «Молодой ученый». - 2013. – С. 53-55.
  5. Сорокин, В.М. Специальная психология: Учеб. пособие / В.М. Сорокин. – СПб.: «Речь». – 2003. – 216 с.

## **ОСОБЕННОСТИ ВОСПРИЯТИЯ У ДЕТЕЙ С НАРУШЕНИЯМИ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ (ТРУДНОСТЯМИ В ОБУЧЕНИИ)**

**Шиленок О.Г., магистрант**

(г. Витебск, Витебский государственный университет имени П.М. Машерова)  
Научный руководитель – Лауткина С.В., канд. психол. наук, доцент

**Введение.** Нарушение восприятия является одним из центральных в структуре дефекта у детей с нарушениями психического развития (трудностями в обучении). Знания особенностей и закономерностей развития восприятия у данной категории детей имеет большое значение для правильной организации их обучения и воспитания.

**Основная часть.** У детей нарушениями психического развития (трудностями в обучении) наблюдается низкий (по сравнению с нормально развивающимися сверстниками) уровень развития восприятия. Это проявляется в необходимости более длительного времени для приёма и переработки сенсорной информации; в недостаточности, фрагментарности знаний об окружающем мире; в затруднениях при узнавании предметов, находящихся в непривычном положении, контурных и схематических изображений. Сходные качества этих предметов воспринимаются ими обычно как одинаковые. Дети данной категории не всегда узнают и частосмешивают сходные по начертанию буквы и их отдельные элементы; ошибочно воспринимают сочетания букв и т.д. [3, с. 168].

На этапе начала систематического обучения у детей с нарушениями психического развития (трудностями в обучении) выявляется неполноценность тонких форм зрительного и слухового восприятия, недостаточность планирования и выполнения сложных двигательных программ.

По данным Лебединской К.С., у детей данной группы недостаточно сформированы и пространственные представления: ориентировка в направлениях пространства в продолжение довольно длительного периода осуществляется на уровне практических действий; часто возникают трудности при пространственном анализе и синтезе ситуации. Поскольку развитие пространственных представлений тесно связано со становлением конструктивного мышления, то и формирование представлений данного вида у детей данной категории также имеет свои особенности. Например, при складывании сложных геометрических фигур и узоров дети с нарушениями психического развития (трудностями в обучении) часто не могут осуществить полноценный анализ формы, установить симметричность, тождественность частей конструируемых фигур, расположить конструкцию на плоскости, соединить её в единое целое. В то же время, в отличие от детей с интеллектуальной недостаточностью, дети рассматриваемой категории относительно простые узоры выполняют правильно [1, с.39].

Все дети с нарушениями психического развития (трудностями в обучении) без

особого труда справляются с заданием на составление картинок, на которых изображен единичный предмет (петух, медведь, собака). В этом случае ни количество частей, ни направление разреза не вызывают затруднений. Однако при усложнении сюжета необычное направление разреза (диагональный), увеличение количества частей приводят к появлению грубых ошибок и к действиям методом проб и ошибок, то есть заранее составить и продумать план действия дети не могут. Во всех этих случаях детям приходится оказывать различные виды помощи: от организации их деятельности до наглядной демонстрации способа выполнения [1, с.117].

В рамках изучения данного вопроса, нами было проведено эмпирическое исследование зрительного, слухового и тактильного восприятия младших школьников с нарушениями психического развития (трудностями в обучении).

Исходя из цели исследования, нами ставились следующие эмпирические задачи: 1) подбор экспериментальных методик изучения восприятия школьников с нарушениями психического развития (трудностями в обучении); 2) изучение восприятия школьников с нарушениями психического развития (трудностями в обучении).

Для решения поставленных задач нами было проведено эмпирическое исследование особенностей восприятия школьников с нарушениями психического развития (трудностями в обучении) и учащихся с нормальным интеллектуальным развитием, которое проводилось в сентябре – октябре 2013 г.

В констатирующем эксперименте приняли участие учащиеся 5 класса (обучение по программе школы для детей с трудностями в обучении) (ЭГ) и учащиеся 2 класса (КГ) ГУО «Средняя общеобразовательная школа № 11 г. Витебска».

Для достижения цели исследования, решения конкретных задач были использованы следующие методики: Поппельрейтера, «Ритмы», «Волшебный мешочек». Результаты выполнения предложенных методик представлены на рисунках 1, 2, 3.

По результатам эмпирического исследования можно сделать вывод, что сенсорно-перцептивная сфера детей с нарушениями психического развития (трудностями в обучении) в сравнении с детьми с нормальным развитием сопоставимой возрастной группы обладает качественным своеобразием: более низким уровнем развития слухового восприятия (понимание теста и воспроизведение ритмического рисунка), более низким уровнем развития умения выделять фигуры из зашумленного фона, ориентироваться на листе бумаги, выделять одинаковые по величине предметы. Но вместе с тем уровень целостности восприятия оказывается приближенным к показателям детей с нормальным развитием сопоставимой возрастной группы. Тактильное восприятие недостаточно развито примерно у 50 % ЭГ.

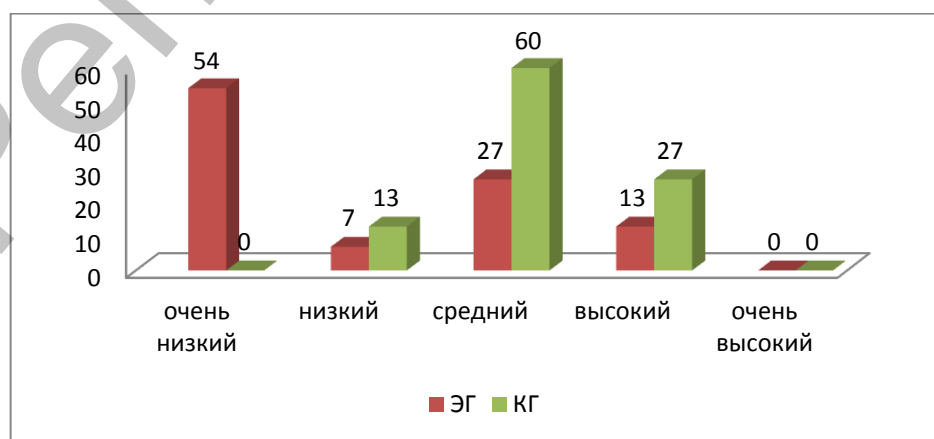


Рисунок 1 – Уровни выполнения методики Поппельрейтера (%)

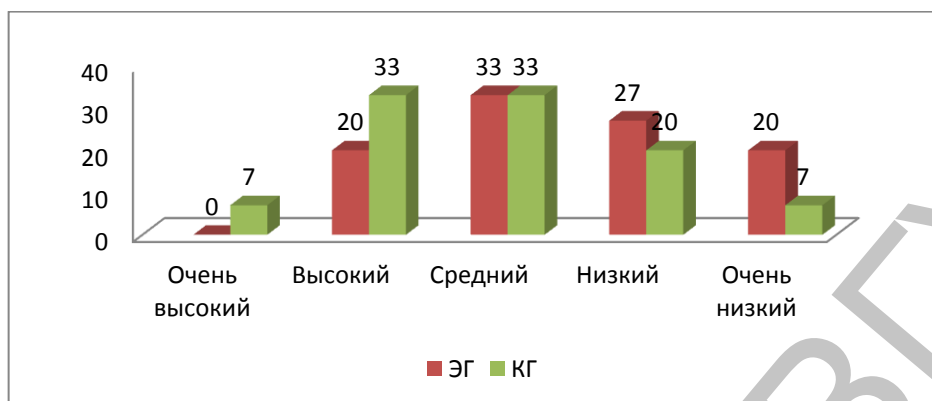


Рисунок 2 – Уровни выполнения методики «Ритмы» (%)

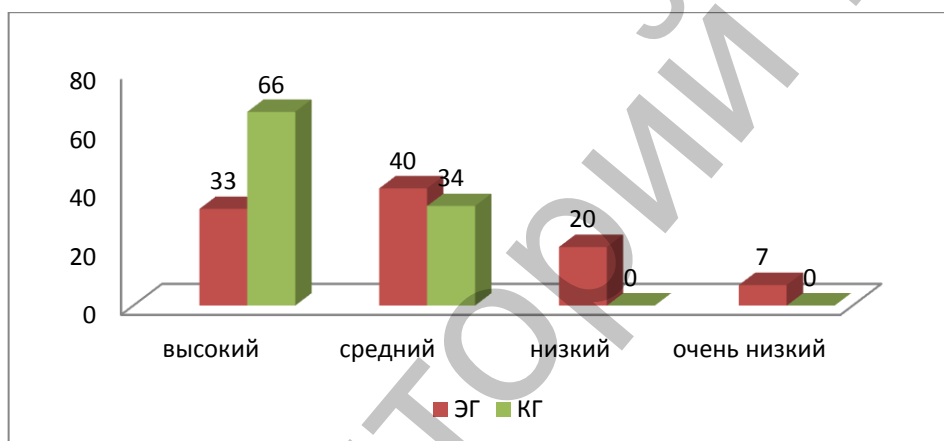


Рисунок 3 – Уровни выполнения методики «Волшебный мешочек» (%)

Для детей ЭГ характерным является более медленный темп работы, более длительное время «обдумывания» задания и способа решения, большее количество ошибок и «случайных» ответов. Школьники КГ, но более младшего возраста более активны, быстрее усваивают условия работы, у них качество работы оказывается более высоким. Вместе с тем у обеих групп детей в процессе работы сохраняется положительная мотивация, отмечается готовность продолжать выполнять задания экспериментатора, положительная эмоциональная реакция на подтверждение своей успешности, похвалу.

**Вывод.** Исходя из результатов исследования, можно выделить следующие особенности восприятия детей с нарушениями психического развития (трудностями в обучении):

- замедленность восприятия, характеризуется тем, что для выполнения задания таким детям требуется больше времени, чем их сверстникам с нормальным психофизическим развитием;
- малый объем воспринимаемого материала, проявляется в том, что из предложенного им материала, дети воспринимают малую его часть;
- выраженная недифференцированность восприятия; большинство детей при проведении обследования путали схожие предметы (нож – кисточка, вилка – грабли) или же находили предмет, но не могли назвать его;

-инактивность восприятия; в процессе обследования, дети лишь иногда проявляли интерес к тому, что было изображено на картинках; в большинстве случаев, они не старались рассмотреть предмет в деталях, а лишь поверхностно просматривали его;

Проведенные исследования и анализ их результатов позволяет подтвердить ранее выявленные не только общие, но и специфические особенности сенсорно-перцептивной сферы школьников нарушениями психического развития (трудностями в обучении), что имеет большое значение для практической деятельности педагогического коллектива, работающего с данными учениками.

#### Список цитированных источников

1. Власова, Т.А. Актуальные проблемы клинического изучения задержки психологического развития у детей / Т.А. Власова, К.С. Лебединская. – М.: ВЛАДОС, 2002. – 156 с.
2. Зейгарник, Б.В. Патопсихология / Б.В. Зейгарник. – М.: Эксмо-Пресс. – 2000. – 176 с.
3. Кузнецова, Л.В. Основы специальной психологии: учеб. пособие / Л.В. Кузнецова [и др.]; под ред. Л.В. Кузнецовой. – М.: Издательский центр «Академия», 2002. – 480 с.

## ОСОБЕННОСТИ ПАМЯТИ У ДЕТЕЙ С ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНОЙ НЕДОСТАТОЧНОСТЬЮ

**Шингарева П.О., студентка 2 курса**

(г. Витебск, Витебский государственный университет имени П.М. Машерова)

Научный руководитель – Чобот Ж.П., старший преподаватель

Память – это форма психического отражения действительности, заключающаяся в запоминании, сохранении и в последующем воспроизведении прошлого опыта. Следовательно, благодаря памяти человек имеет возможность овладевать опытом прошлых поколений, применять свой личный опыт в практической деятельности, расширять и углублять имеющиеся знания, совершенствовать навыки и умения.

Память, представляющая собой один из ведущих компонентов познавательной деятельности, тесно взаимодействует с другими психическими процессами и личностью в целом. От памяти во многом зависит от состояния мышления, речи, эмоционально-волевой сферы.

В специальной психологии вопросами изучения памяти детей с интеллектуальной недостаточностью занимались такие ученые как: 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. Обсуждались вопросы функционирования памяти и механизмы ее нарушений. Изучались полнота, точность и прочность произвольного и произвольного запоминания, зависимость запоминания от задачи, характера материала, от индивидуальных особенностей и пр. Проведенные исследования выявили общие с нормой, а также специфические особенности становления и протекания мнемических процессов у детей с интеллектуальной недостаточностью.

Одним из первых направлений в изучении памяти стало выяснение того, насколько развита у детей с интеллектуальной недостаточностью 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. Филип, Г. Поль-Бонкур писали, что дети с недостатками умственного развития отличаются способностью механически запоминать значительное количество материала. Аналогичные наблюдения сделаны Г.Я. Трошиным [1].

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.

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].

Особую роль в изучении памяти отводят изучению процессов запоминания и воспроизведения материала учащихся с интеллектуальной недостаточностью (Н.В. Бабкина, М.В. Гамезо, Н.Г. Лутоян, Н.Г. Морозова и др.).

В процессе произвольного запоминания перед ребенком стоит специальная задача, требующая заучивания материала, для чего ему необходимо использовать разные приемы, способствующие усвоению школьных знаний. 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 — процесс памяти, в результате которого происходит актуализация 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 виной 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 интеллектуальной недостаточностью 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 представляет 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 [3].

Таким образом, память – это отражение прошлого опыта человека, сложный психический процесс, который проявляется в запоминании, сохранении и воспроизведении информации. Процессы памяти у детей с интеллектуальной недостаточностью имеют свои особенности, обусловленные спецификой формирования в нарушенном развитии. Все это обуславливает трудности в процессе обучения.

#### Список цитированных источников

1. Петрова В.Г. Психология умственно отсталых школьников: Учебное пособие / В.Г. Петрова, И.В. Белякова. – М.: Академия, 2002. – 160 с. – (Высшее образование)
2. 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.
3. 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. – 2009. - № 1. – С. 59-64.

## **ЛОГОПЕДИЧЕСКАЯ РАБОТА, НАПРАВЛЕННАЯ НА РАЗВИТИЕ ПРОСТРАНСТВЕННЫХ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ У ДЕТЕЙ 4–5 ЛЕТ С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ III УРОВНЯ, В СТРУКТУРЕ ДОШКОЛЬНОГО УЧРЕЖДЕНИЯ**

**Шкурина А.В., студентка 5 курса**

(г. Новосибирск, ФГБОУ «Новосибирский государственный педагогический университет, Институт детства)

Научный руководитель – Климова Т.В., доцент кафедры логопедии и детской речи

Главным доказательством эффективности дошкольного учреждения является принятие ребенка в общеобразовательную школу. В последнее время условия по приёму первоклассников в школу изменились, а программы общего образования дошкольного общеобразовательного учреждения остаются пока ниже на уровень школьных. От того, насколько хорошо воспитатели, учителя-логопеды, психологи и другие работники детского учреждения подготовят ребенка к общеобразовательной школе, зависит будущее дошкольника. Смогут ли взрослые, имеющие педагогическое образование, развить способности ребенка, развить интерес к учебной деятельности таким образом, чтобы у ребенка проявилось желание учиться.

В развитии речевой функции у детей приходится встречаться разным специалистам: логопедам, психологам, дефектологам, школьным педагогам, работникам до-

школьного учреждения разного профиля. Одним из довольно распространенных речевых дефектов и наиболее тяжёлых является общее недоразвитие речи. Состояние нарушения характеризуется несформированностью всех компонентов речевой системы, имеет стойкий характер и требует длительной, грамотно построенной коррекционно-логопедической работы. Эффективность коррекционно-логопедической работы будет зависеть от умения правильно оценивать структуру речевого дефекта, и степень выраженности нарушений включающих в неё компонентов речевой системы.

Большой интерес представляют работы Р.Е. Левиной, в которых используется «системно-логопедический подход к анализу речевых нарушений у дошкольников. Каждое проявление аномального речевого развития рассматривается автором на фоне причинно-следственной зависимости» [1, с.77].

Пространственные представления имеют большое значение для всех сторон деятельности человека, включая различные стороны взаимодействия его с действительностью. В философских, психолого-педагогических исследованиях раскрывается и отмечается роль освоения социального и предметного пространства, в построении или создании ребенком целостной картины мира, понимании своего места в нём. Всестороннее развитие ребенка неосуществимо без включения развития у него способности к ориентировке в пространстве.

«Дезориентировка в пространстве – это одна из причин, которая вызывает затруднения в овладении детьми навыками рисования, лепки, вырезания картинок, и последующим овладением чтением и письмом. В связи с этим считается актуальным развитие у дошкольников реальных способов восприятия пространства, полноценных пространственных представлений и довольно прочных навыков ориентировки в пространстве» – по мнению Н.И. Панова [2, с. 258].

Таким образом, для детей данной категории, необходимо разработать систему коррекционных занятий по развитию пространственных представлений уже в период дошкольного детства.

Развитие пространственных представлений реализуется в разных видах деятельности детей: на занятиях по ознакомлению с окружающим миром, по ознакомлению с художественной литературой, а также вне их – игровой и художественной деятельности, в повседневной жизни. Однако обучение пространственным представлениям на специальных занятиях является одной из главных задач.

В основе развития пространственных представлений у детей среднего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи III уровня, лежит комплексный подход, направленный на решение на одном занятии разных, но взаимосвязанных задач, охватывающих разные стороны речевого развития (фонетическую, лексическую, грамматическую), и на их основе решение главной задачи – развития пространственных представлений.

«Важнейшим в работе является принцип коммуникативного подхода к развитию пространственных представлений у детей. Особое внимание уделяется при этом тем видам пространственных представлений, которые, прежде всего, используются в процессе усвоения ими знаний в период подготовки к школе и на начальных этапах дошкольного обучения (развернутые ответы, пересказ текста, составление рассказа по наглядной опоре, высказывания по аналогии)» – считает О.П. Гантимурова [3, с.32].

Как отмечал А.Ю. Петренко «коммуникативный подход предполагает широкое использование форм и приемов обучения (включая игровые), способствующих активизации разнообразных речевых проявлений ребенка» [4, с. 76].

Система коррекционно-логопедических занятий:

Цель: предложенная система коррекционных занятий с использованием средств сюжетно-ролевых игр будет способствовать развитию пространственных представле-

ний и формированию связного речевого высказывания у детей с нарушением речи.

Основная задача коррекционного воздействия на детей среднего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи – научить их связно и последовательно, грамматически и фонетически правильно излагать свои мысли, рассказывать о событиях из окружающей жизни с правильной последовательностью временных характеристик и логики.

Предлагаемая система занятий поможет педагогам выстроить работу с детьми с нарушением речи системно, в определенном логическом порядке. Однако использование предложенного материала предполагает, что педагоги могут вносить в него свои изменения, ориентируясь на детей, с которыми они работают и, исходя из собственных интересов и уровня подготовки.

Система коррекционно-логопедической работы по развитию пространственных представлений у детей среднего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи III уровня, реализовывалась в три этапа:

- Первый этап коррекционной работы (подготовительный) – налаживание социальных связей детей, установление эмоциональных контактов.
- Второй этап коррекционной работы (основной) – развитие пространственных представлений в специально организованной коррекционно-логопедической деятельности.
- Третий этап коррекционной работы (заключительный) – включение коммуникативных способностей в свободную, игровую, познавательную, творческую деятельность.

«В индивидуальной работе с детьми необходимо учитывать развитие наглядно-образного мышления» для этого был использован в коррекционно-логопедической работе с детьми среднего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи III уровня альбом созданный В.М. Минаевой [5, с.41].

Для систематизации и внедрения сюжетно-ролевых игр были изучены работы таких авторов как В.И. Селиверстова и В.В. Гоголевой [6, с.38].

Таким образом, работа должна быть направлена на развитие интереса к сюжетно-ролевым играм и развитие умения осуществлять последовательные умственные действия: анализировать, сравнивать, обобщать по признаку, целенаправленно думать; развивать логическое мышление и сообразительность. Коррекционно-логопедическая работа способствует развитию пространственных представлений у детей с общим недоразвитием речи III уровня.

#### Список цитированных источников

1. Левина, Р.Е. Основы теории и практики логопедии / Р.Е. Левина. – М., 2008. – 153 с.
2. Данильян, О.Г. Современный словарь по общественным наукам / О.Г. Данильян, Н.И. Панов. – М., 2009. – 528 с.
3. Гантимунова, О.П. Развитие оптико-пространственных представлений у детей с тяжелыми нарушениями речи / О.П. Гантимунова, И.Ф. Павалаки // А.Р. Лурия и психология XXI века. Вторая международная конференция. - М.: МГУ, 2002. - С. 32-33.
4. Петренко, А.Ю. Особенности коммуникативно-познавательных способностей детей с общим недоразвитием речи / А.Ю. Петренко // www.Logoped.ru. – 2011.- № 4. – С. 75-78.
5. Минаева, В.М. Альбом «Все работы хороши». Развитие эмоций дошкольников. Занятия. Игры / В.М. Минаева. – М.: Аркти, 2013. – 85с.
6. Гоголева, В.В. Игры и упражнения для развития конструктивного и логического мышления у детей 4-7 лет / В.В. Гоголева. – СПб.: ДЕТСТВО-ПРЕСС, 2001.– 204 с.



## **ЧАСТЬ IV. СОЦИАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ СОВРЕМЕННОГО ОБЩЕСТВА И ПУТИ ИХ РЕШЕНИЯ**

---

### **ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ПОДХОДЫ К АНАЛИЗУ ПРОЦЕССА АДАПТАЦИИ ИНОСТРАННЫХ СТУДЕНТОВ К НОВЫМ СОЦИАЛЬНЫМ УСЛОВИЯМ**

**Аникейчик О.В., аспирант**

(г. Витебск, Витебский государственный университет имени П.М. Машерова)  
Научный руководитель – Бумаженко Н.И., канд. пед. наук, доцент

В настоящее время в Республику Беларусь приезжает огромное количество иностранных студентов для обучения в столичных и областных университетах. Так, в 2011-2012 учебном году в белорусских вузах проходило обучение 12136 иностранных учащихся. По сравнению с 2009-2010 учебным годом их количество возросло на 2000 или на 15 %. В 2013-2014 учебном году число иностранных студентов увеличилось практически на две тысячи и достигло 13922 человек. В республику едут учиться из 88 стран мира, в первую очередь, из стран СНГ, Латвии, Польши, Китая, Туркменистана, Нигерии, Индии, Грузии, Ирана, Турции, Ливана. В 2011-2012 учебном году 47 % иностранных студентов были представлены выходцами из Туркменистана (в 2013-2014 учебном году их количество составило 53 % или 7386 человек), 17 % - России, 12 % - Китая, 2,7 - Азербайджана, 2,5 % - Шри-Ланки, 1,5 % - Ливана, 1,5 % - Украины, 1,5 % - Ирана, 1,2 % - Сирии [2]. Интернационализация современного высшего образования актуализирует проблему адаптации иностранных студентов к условиям получения образования в высшей школе незнакомой страны.

Молодые люди, приезжающие обучаться в вузы из других стран, начинают выполнять новую для себя роль, требующую от них способности адекватно реагировать на изменившиеся социальные условия, связанные с обучением и проживанием в другой стране. Это влияет на возникновение адаптационных трудностей у иностранных студентов, следовательно, возникает противоречие, заключающееся в наличии определенных требований, диктуемых инокультурной учебной средой и способностью индивида адекватно реагировать на предъявляемые требования.

Адаптация иностранных студентов представляет собой многофакторный процесс вхождения, развития и становления личности студента-иностранца в образовательном пространстве университета. В ходе данного сложного многопланового процесса взаимодействия личности и новой социокультурной среды иностранные студенты, имея специфические этнические и психологические особенности, вынуждены преодолевать разного рода социальные, психологические, языковые барьеры, осваивать новые виды деятельности и формы поведения [1].

В своем исследовании М.А. Иванова и Н.А. Титкова исходили из следующих положений: под адаптацией иностранных студентов к вузу понимается формирование устойчивой системы отношений ко всем компонентам педагогической системы, обеспечивающее адекватное поведение субъекта деятельности для эффективного достижения целей педагогической системы подготовительного факультета для иностранных граждан; адаптация рассматривается с точки зрения достижения намеченных целей и

эффективности этой специфической педагогической системы; процесс адаптации всегда проходит под влиянием определенных ожиданий членов той среды, к которой адаптируется индивид. При адаптации иностранных студентов к учебному процессу в вузе – это ожидание со стороны преподавателей и студентов, которые могут быть различными в зависимости от принадлежности к той или иной стране.

А. Сингх детально, исследуя студентов-иностранцев, обнаружил следующие трудности адаптации [3]:

1. Эмоциональные проблемы: одиночество, тоска по дому, недостаток заботы со стороны, проблема с пищей, беспокойство о родных и близких дома.

2. Проблемы с учебой, вследствие действия факторов: языковых проблем, особенно в устной речи; трудностей во взаимоотношениях «преподаватель-студент».

3. Место обучения студентов: у студентов, обучающихся в более престижных вузах, было больше трудностей адаптации.

А. Фернхэм и С. Бочнер утверждают, что иностранные студенты сталкиваются с четырьмя типами проблем, два из которых присущи только им (в противоположность местным студентам). Во-первых, существуют проблемы, которые касаются всех, живущих в чужой культуре: как расовая дискриминация, языковой барьер, бытовые проблемы, сепаративные реакции, финансовый стресс, непонимание и одиночество. Во-вторых, существуют трудности, с которыми сталкиваются все подростки и молодые люди вне зависимости от того, учатся ли они дома или за границей. Это происходит, когда они становятся эмоционально независимыми, самодостаточными, продуктивными и ответственными членами общества. В-третьих, есть учебные стрессы, когда студентам приходится усердно трудиться, часто в плохих условиях и с материальными трудностями. В-четвертых, национальная и этническая роль зарубежных студентов зачастую доминирует в их общении с местными членами сообщества [5].

К. Хуанг выделил четыре области трудностей, общие для всех иностранных студентов:

1. Коммуникационные барьеры, вырастающие из незнакомых и сложных лингвистических и паралингвистических особенностей.

2. Перемещение культурных принадлежностей, т.к. студент вынужден находиться между старыми и новыми культурными ценностями, идентификацией и т.п.

3. Замена социального окружения – семьи, соседей и друзей одновременно, когда к студентам в новом социальном окружении относятся как к чужакам или непрошеным гостям.

4. Множественная отчетность – перед семьей, правительством или другим спонсором, преподавателями и иммиграционными службами.

И.В. Ширяева определяет адаптацию иностранных студентов как «формирование устойчивой системы отношений ко всем компонентам педагогической системы, обеспечивающее адекватное поведение, способствующее достижению целей педагогической системы» [4, с. 9].

Трудности адаптации иностранных студентов отличны по содержанию от трудностей белорусских студентов (преодоление дидактического барьера), зависят от национальных и региональных характеристик и изменяются от курса к курсу. В целом этапы адаптации иностранных студентов к новой языковой, социокультурной и учебной среде таковы: 1) вхождение в студенческую среду; 2) усвоение основных норм интернационального коллектива, выработка собственного стиля поведения; 3) формирование устойчивого положительного отношения к будущей профессии, преодоление «языкового барьера», усиление чувства академического равноправия.

По мнению М.А. Ивановой и Н.А. Титковой [1], факторами, детерминирующими успешность адаптации иностранного студента, являются, в первую очередь, психологическая атмосфера в учебной группе и социометрический статус преподавателя высшей шко-

лы.

К традиционным факторам процесса адаптации, которые обеспечивают жизнедеятельность иностранных студентов в новых социальных условиях, А.В. Сухарев относит: климатический (адаптация к климатическим условиям); личностно-психологический (адаптация к жизни без родных и близких); социально-бытовой (адаптация к условиям жизни в учебном учреждении, к бытовой и материальной самостоятельности); фактор межличностного общения (адаптация к интернациональному составу учебных групп и потоков); фактор адаптированности к педагогической системе (адаптация к новой системе образования, контроля, требований и т.п.).

Кроме традиционных факторов адаптационного процесса А.В. Сухарев выделяет субъективные факторы, оказывающие влияние на степень и сроки этого процесса. К таким субъективным факторам следует относить систему отношений студентов к учебному процессу, их эмоциональное состояние и т.п.

Таким образом, иностранные студенты, приезжающие на учебу в Республику Беларусь, должны адаптироваться не только к системе обучения в вузе, как белорусские студенты, не только к особенностям проживания в общежитии, но и к жизни в другой стране: к ее культуре, традициям, существующей общепринятой системе норм и ценностей. Поэтому помощь в адаптации иностранным студентам к новой образовательной и культурной среде – важная задача вузов. От решения этой задачи во многом зависит не только укрепление престижа высшего учебного заведения за рубежом, но и повышение имиджа Республики Беларусь в глазах иностранных граждан.

Учитывая вышеизложенное, можно констатировать необходимость создания ряда условий адаптогенного характера широкого спектра действия для оптимизации процесса адаптации иностранных студентов к учебному процессу в учреждениях высшего образования. Адаптацию следует рассматривать как комплексную педагогическую программу, успешность которой определяется множественными параметрами и критериями, позволяющими улучшить качество обучения иностранных студентов и достигнуть наилучших академических результатов с наименьшими негативными последствиями.

#### Список цитированных источников

1. Иванова, М.А. Психологические аспекты адаптации студентов к высшей школе / М.А. Иванова. – М: Нестор, 2000. – 102 с.
2. Интервью: число иностранных студентов за последние 5 лет увеличилось вдвое [Электронный ресурс] / Сайт Министерства образования Республики Беларусь. – Минск, 2013. – Режим доступа: <http://edu.gov.by>. – Дата доступа: 27.01.2015.
3. Тамеев, Аль-Крад. Педагогические условия адаптации иностранных студентов к учебной деятельности на факультете физической культуры: автореф. дис. ... канд. пед. наук. / Тамеев Аль-Крад. – Воронеж, 2010. – 15 с.
4. Ширяева, И.В. Особенности адаптации иностранных студентов к учебно-воспитательному процессу в советском вузе: автореф. дис. ... канд. психол. наук. / Ширяева И.В. – Тула, 2002. – 22 с.
5. Электронная библиотека диссертаций [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.dissertcat.com>. – Дата доступа: 17.01.2015.

## КИБЕРЗАВИСИМОСТЬ В МОЛОДЕЖНОЙ СРЕДЕ КАК СОЦИАЛЬНАЯ ПРОБЛЕМА СОВРЕМЕННОГО ОБЩЕСТВА

**Базылева Е.И., студентка 4 курса**

(г. Витебск, Витебский государственный университет имени П.М. Машерова)

Научный руководитель – Воробьева С.А., магистр пед. наук,

старший преподаватель

**Введение.** Влияние Интернета на молодое поколение стало предметом активной научной дискуссии. Ряд исследователей отмечает бесспорные достоинства Интернета,

называя его новым общественным благом, поскольку каждый пользователь может найти для себя свою нишу в Интернете: эффективно хранить и передавать информацию, торговать, общаться.

Вместе с тем, современное общество охватила волна «интернет-зависимости». Термин «интернет-зависимость» (синонимы: интернет-аддикция, нетаголизм, виртуальная зависимость, компьютерная зависимость, киберзависимость/ аддикция) определяет патологическое пристрастие человека к работе или проведению времени за компьютером.

В основе формирования патологического пристрастия к компьютеру лежит нарушение психических механизмов восприятия мира и обработки информации. Уровень развития компьютерной техники и программного обеспечения на данный момент создают иллюзию реальности, в которую погружается человек, работающий за компьютером. Именно эта особенность является наиболее привлекательной для людей с компьютерной зависимостью, так как в определенном смысле они страдают нарушением процессов межличностного общения.

Данная проблема представляет особую опасность среди подростков и молодежи, поскольку именно в этом возрасте проявляется особая потребность в общении со сверстниками, с противоположным полом и др. Молодые люди, общаясь в виртуальной среде, перестают общаться в реальной жизни, что приводит к замкнутости, одиночеству, агрессии.

**Целью статьи** является выявление проблемы киберзависимости в молодежной среде.

**Основная часть статьи.** В работе использованы теоретико-методологические подходы к исследованию интернет-зависимости. Методами исследования выступают анализ литературы по изучаемой проблеме. Проведен анкетный опрос среди студентов 3 курса ДФО факультета социальной педагогики и психологии на выявление зависимости от социальных сетей (в анкетировании приняли участие 30 человек).

Исследователи разрабатывают различные критерии, по которым можно судить об Интернет-зависимости. Так, Кимберли Янг приводит четыре признака: 1. Навязчивое желание проверить свой e-mail; 2. постоянное желание следующего выхода в Интернет; 3. жалобы окружающих на то, что человек проводит слишком много времени в сети Интернет; 4. жалобы окружающих на то, что человек тратит слишком много денег на Интернет [1].

Более развернутую систему критериев приводит Иван Голдберг. По его мнению, можно констатировать Интернет-зависимость при наличии 3 пунктов из следующих: 1) количество времени, которое нужно провести в Интернет, чтобы достичь удовлетворения (иногда чувство удовольствия от общения в сети граничит с эйфорией), заметно возрастает; 2) если человек не увеличивает количество времени, которое он проводит в Интернет, то эффект заметно снижается; 3) пользователь совершает попытки отказаться от Интернет или хотя бы меньше проводить в нем меньше времени; 4) прекращение или сокращение времени, проводимого в Интернет приводит пользователя к плохому самочувствию, которое развивается в течение от нескольких дней до месяца.

В обобщенном виде, «термин «компьютерная» или «киберзависимость» определяет патологическое пристрастие человека к проведению всего свободного времени за компьютером ради развлечения. Все интересы человека сводятся лишь к удовлетворению: игровой зависимости; киберсексуальной зависимости – непреодолимого влечения к просмотру порносайтов; непреодолимого пристрастия к виртуальному общению по веб-сети; навязчивого веб-серфинга – бесконечный поиск новой информации не ради самой информации, а ради праздного любопытства.

Наблюдение за студенческой аудиторией позволило нам предположить, что значительная часть молодежи страдает зависимостью от социальных сетей. Данное предположение подкреплено эмпирическими данными.

Результаты проведенного исследования показали, что молодежь много свободного времени тратит на общение в социальных сетях. Наиболее посещаемыми являются: ВКонтакте, ВСети, Одноклассники, Facebook, Instagram, Твиттер и др. Анкетирование выявило следующее: 33 % опрошенных почти все свободное время проводят в социальных сетях, в том числе у них наблюдается огромное желание зайти на страничку «вконтакте» во время учебного процесса. Они редко используют интернет для поиска учебной информации, в основном цель проведения времени в социальных сетях – это общение, поиск и прослушивание музыки, просмотры видеороликов. У 40 % опрошенных киберзависимость отсутствует, а 27 % испытуемых находятся в группе риска, то есть в будущем они могут быть зависимы от социальных сетей (рис.1).

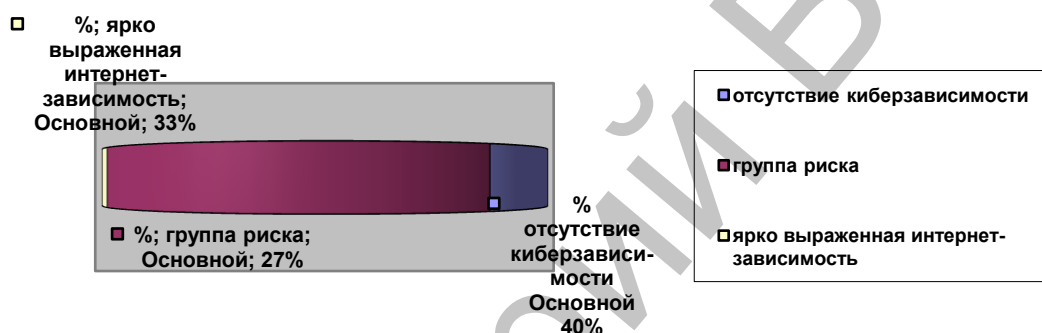


Рисунок 1. – Выявление Интернет-зависимости среди респондентов

Таким образом, мы наблюдаем достаточно негативную картину среди молодых людей, возраст которых составляет 19-20 лет. В то время, когда следует выстраивать модели активного общения со сверстниками, происходит замещение реальной среды виртуальной.

Чаще всего это обусловлено следующим фактором: при коммуникации в Интернете теряют свое значение невербальные средства общения. Физическое отсутствие участников коммуникации в акте коммуникации приводит к тому, что можно не только скрывать эмоции, но и имитировать чувства, которые человек в данный момент не испытывает. В Интернете в результате физической непредставленности партнеров по общению друг другу теряет свое значение целый ряд барьеров общения, обусловленных такими характеристиками, которые выражены в их внешнем облике: их полом, возрастом, социальным статусом, внешней привлекательностью, а также коммуникативной компетентностью человека (невербальной ее частью).

**Заключение.** Проблема зависимости от социальных сетей – это неизбежность современного информационного общества; главной задачей социально-педагогической деятельности должен выступать процесс воспитания информационной культуры молодого поколения.

Систематическая работа по профилактике киберзависимости служит условием прекращения ее прогрессирования, так как способствует формированию у молодежи осознанного отношения к использованию Интернета, уменьшению количества времени, проведенного в Сети, снижению уровня киберзависимости, приобретению эффективных поведенческих стратегий и личностных ресурсов, конструктивных навыков межличностного общения и решения стрессовых ситуаций, адекватному целеполаганию, повышению уровня коммуникабельности, самооценки, уверенности в себе, рефлексивности и стрессоустойчивости.

## РАЗВИТИЕ ТВОРЧЕСКОГО ПОТЕНЦИАЛА ЛИЧНОСТИ РЕБЕНКА В УСЛОВИЯХ ПРОФИЛЬНОЙ СМЕНЫ ДЕТСКОГО ОЗДОРОВИТЕЛЬНОГО ЛАГЕРЯ

**Богатырева Я.В., студентка 2 курса**

(г. Витебск, Витебский государственный университет имени П.М. Машерова)  
Научный руководитель – Волощенко О.Г., магистр пед. наук, старший преподаватель

**Введение.** Каникулярный отдых составляет значительную часть годового объема свободного времени школьников. Летняя занятость детей и подростков сегодня – это не только социальная защита, но и пространство для развития творческого потенциала, обогащения духовного мира и интеллекта ребенка. В связи с этим, одним из основополагающих факторов работы детского оздоровительного лагеря (ДОЛ) можно назвать *постоянное развитие ребенка* [1, с. 3]. В условиях функционирования данного внешкольного учреждения решаются задачи организации занятости детей, стимулирующей проявление их творческих способностей и направленной на удовлетворение индивидуальных интересов и потребностей воспитанника в лично значимых сферах деятельности.

Решение указанных задач, на наш взгляд, невозможно без разработки модели воспитательной системы, которая предполагает взаимодействие педагогического коллектива и всех служб оздоровительного лагеря в реализации целей конкретной программы воспитания детей, нуждающихся в оздоровлении, с описанием методов и форм сотрудничества, образовательных технологий, а также системы оценки эффективности и результативности.

Цель нашего исследования – выявление эффективных организационных форм досуговой деятельности детей и подростков, способствующих развитию творческого потенциала личности ребенка в детском оздоровительном лагере (ДОЛ).

**Основная часть.** Загородный лагерь – место, куда стремятся дети, чтобы отдохнуть, найти друзей, провести время с пользой, проявить себя, ощутить свою значимость, заняться любимым делом. Именно на это важно ориентироваться педагогам, как утверждает опытный организатор летнего отдыха детей и подростков О.Г. Волощенко, чтобы «оправдать ожидания детей и не разочаровать их» [2, с. 254].

В связи с этим, взрослым необходимо, максимально используя воспитательные возможности временного коллектива, духовно, интеллектуально, физически развивать детей, стимулировать их активность и творчество, которое проявляется в играх, музыкальной и двигательной импровизации, лепке, рисунках, поделках. Создаваемое ребенком что-то новое для него самого, определяется уровнем развития *творческого потенциала* – средства, источники, имеющиеся в наличии, или которые могут быть приведены в действие для достижения определенной цели [3, с. 101].

Реализация творческого потенциала детей и подростков в ДОЛ осуществляется в процессе «включения» в ежедневную разнообразную деятельность: художественную, эстетическую, кружковую, досуговую и т.д. Поэтому весьма важно, насколько грамотно она будет спланирована, содержательна и, безусловно, ориентирована на положительный результат, который в большей степени достигается путем применения новых, неординарных форм проведения лагерных мероприятий [4, с. 263].

В практике функционирования оздоровительных лагерей в последнее время большую популярность приобретают *профильные смены* – форма деятельности с творчески одаренными или социально активными детьми, проводимая как смена по направ-

лениям деятельности (профилю): юных техников, экологов, краеведов, филологов, актива детских и молодежных общественных объединений, по различным видам детского творчества и др.

Имея опыт организации досуговой деятельности подрастающего поколения в ДОЛ «Ленок» (РУПТП «Оршанский льнокомбинат»), автором статьи совместно с администрацией лагеря была разработана программа профильной смены творческо-хореографической направленности, главная цель которой – создание условий для развития творческого потенциала, обеспечения активного интеллектуального и эмоционально насыщенного летнего отдыха детей и подростков.

Для детей младшего и среднего школьного возраста (7–12 лет) в рамках указанного проекта был разработан тематический план занятий студии художественного творчества «Одарёнок», в соответствии с которым участники работали с бумагой и картоном: разрабатывали композиции на плоскости из накладных элементов, изготавливали маски (папье-маше) для лагерных мероприятий и рельефные декорации из бумажной ленты. В результате работы с природными материалами ребята научились создавать панно из засушенных трав и цветов по мотивам белорусских сказок, овладели техникой объёмного плетения из соломки, разрабатывали отдельные элементы для украшения костюмов к концертам и конкурсным программам.

Ребятам старшей возрастной группы (13–16 лет) предлагалось реализовать себя в танцевальной деятельности. В связи с этим была разработана и введена в действие кружковая программа «Танцуй, пока молодой», основными задачами которой можно назвать:

- знакомство с элементами музыкально-ритмических движений;
- развитие навыков самостоятельного освоения танцевальных элементов;
- понимание характера и выразительности исполнения массовых танцев;
- воспитание художественного вкуса, культуры поведения;
- развитие воображения, творческих способностей детей и подростков.

Согласно концепции проекта лагерной смены, каждый ребенок является активным участником 4-х содержательных блоков [5, с. 243]:

Название блока	Формы реализации (основные)
гражданско-патриотический «Квітней, Беларусь»	– ролевая игра «Сёння Купалле, заўтра Ян», – митинг-реквием у могилы неізнанага салдата «Сороковыя – роковыя», – акцыя «I love Belarus» (ко Дню Незалежнасці Рэспублікі Беларусь)
оздоровительный «Я – за здоровый образ жизни»	– ролевые игры «Большие гонки», «Веселая семейка», – интерактивные игры «Гарри Поттер», «Форт Боярд», «Властелин леса», – юмористическая полоса препятствий «А, ну-ка, догони!»
культурно-массовый «Танцуй, пока молодой»	– конкурс аэробики «Супер-стар», – массовые акции «Город танцев», «Флешмоб», – творческая мастерская «Попурри»
творческо-эстетический «Природа учит – мы творим»	– костюмированный балл «Мистер-Х», – смотр-конкурс масок «Угадай-ка», – мастерская «Сувенир другу»

С целью определения рейтинга различных форм организации культурно-

массовых мероприятий в системе воспитательной работы лагеря, участникам проекта смены было предложено расставить приоритеты: записать их в порядке значимости для каждого ребенка.

По результатам опроса 70 детей и подростков было выявлено, что наиболее популярны в детской среде *интерактивные игры*, лидирующую позицию которых в рейтинге проводимых мероприятий отмечают 81,4 % опрошиваемых (57 чел.). Социальную значимость *ролевых игр* определяют 62,8 % воспитанников (44 чел.). Рейтинг *спортивно-оздоровительных мероприятий* также относительно высок, о чем свидетельствует показатель – 55,7 % (39 чел.). Мероприятия *сценического характера*: фестивали, шоу-программы, конкурсы дети оценивают несколько ниже – 44,3 % (31 чел.), т.к. к ним надо «долго готовиться». Последнее место среди организационных форм досуга занимают диспуты, беседы, аукционы идей, ярмарки предложений и т.д. Им предпочтение отдали всего 11 человек – 15,7 %.

Ожидаемые результаты программы: для детей – личностный рост ребенка и самореализация в творчестве; для педагогического персонала – повышение уровня профессионального мастерства; для родителей – чувство уверенности в силах и возможностях детей.

Следует отметить, что программа профильной смены является мощным средством воздействия против формальной деятельности педагогического коллектива ДОЛ, поскольку её разработка позволяет администрации и работникам понимать сущность своей деятельности и воспитательной позиции. Кроме того, любой проект должен обладать таким качеством, как *прогностичность*, т.е. он должен показать, при каких условиях в лагере создается нетипичная модель воспитательно-оздоровительной деятельности развития временного детского коллектива и отдельно взятого ребенка.

По результатам проведенного исследования мы, планируя работу на перспективу, учитываем не только то, что популярно и востребовано в детской среде «на сегодня», но и прогнозируем изменения, ставим новые требования к организации воспитательной деятельности оздоровительного лагеря на основании тех предложений в план мероприятий, которые исходят от самих детей.

С этой целью на каждой лагерной смене ребятам предлагается заполнить анкету «Как сделать жизнь в лагере более интересной?». Осознавая всю важность своих идей и предложений для общего дела, воспитанники с удовольствием отвечают на вопросы:

1. Что тебе в лагере больше всего: нравится, не нравится.
2. Что бы ты в лагере: а) изменил в первую очередь; б) от чего отказался бы совсем.
3. В каких делах лагеря ты: а) был организатором; б) был участником.
4. Если бы ты был начальником лагеря, что бы ты сделал для ребят:
  - а) организовал бы занятия трудом каждый день (через день, раз в неделю);
  - б) проводил бы спортивные соревнования, игры;
  - с) составил бы новый распорядок дня (напиши);
  - д) дал бы больше самостоятельности ребятам в конкретном деле (каком);
  - е) твои предложения в план работы ДОЛ.
5. Подчеркни дела, которые Совет отряда или Совет лагеря мог бы провести самостоятельно, без взрослых (игры, конкурсы, трудовой десант, спортивную встречу, линейку). Предложи свой вариант.

**Заключение.** Целенаправленная деятельность всего педагогического коллектива, содержательное планирование досуга детей и подростков, использование неординарных форм организации мероприятий, создание ситуации выбора в условиях профильной смены – основополагающие факторы развития творческого потенциала, становления и самореализации личности ребенка в социальном пространстве детского оздоровительного лагеря.



1. Планирование работы в летнем оздоровительном лагере: пособие для руководителей, их заместителей, педагогов учреждений общего среднего образования / [сост.: А.М. Городович, Т.В. Куратник]. – Мозырь: Белый Ветер, 2014. – 138, [2] с.
2. Волощенко, О.Г. Особенности педагогической практики студентов в условиях детского оздоровительного лагеря / О.Г. Волощенко // Практическая подготовка специалистов в условиях университетского образования: состояние проблемы, перспективы: материалы международной научно-практической конференции, Витебск, 20 марта 2008 г. – Витебск: Изд.-во УО «ВГУ им. П.М. Машерова», 2008. – С. 254–255.
3. Волощенко, О.Г. Содержание творческого потенциала личности на современном этапе развития педагогической науки / О. Г. Волощенко // Актуальные проблемы теории и истории педагогики: Педагогические чтения, посвященные памяти доцента С.В. Селицкого, 2 февраля 2006г. – Витебск: Изд.-во УО «ВГУ им. П.М. Машерова», 2006. – С. 100–103.
4. Богатырёва, Я.В. Социальное становление личности ребенка в условиях детского оздоровительного лагеря / Я.В. Богатырёва // Материалы Международной научно-практической конференции студентов, аспирантов и молодых ученых «V Машеровские чтения». – Витебск: УО «ВГУ имени П.М. Машерова», 2011. – С. 262–264.
5. Богатырёва, Я.В. Развитие творческого потенциала личности ребёнка в детском оздоровительном лагере / Я.В. Богатырёва // Молодость. Интеллект. Инициатива: материалы II Международной научно-практической конференции студентов и магистрантов, Витебск, 17–18 апреля 2014 г. – Витебск: ВГУ имени П.М. Машерова, 2014. – С. 243–244.

## **АГИТБРИГАДА КАК СРЕДСТВО ГРАЖДАНСКО-ПАТРИОТИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ СТУДЕНТОВ**

**Бумаженко А.И., студентка 2 курса**

(г. Витебск, Витебский государственный университет имени П.М. Машерова)  
Научный руководитель – Сусед-Виличинская Ю.С., канд. пед. наук, доцент

Празднование 70-летия Победы советского народа в Великой Отечественной войне должно послужить напоминанием миру о губительности идей нацизма. Премьер-министр Беларуси М.Мясникович на первом заседании республиканского оргкомитета по подготовке и проведению знаковых юбилейных дат отметил необходимость сохранения в обществе, особенно у молодого поколения, истинного представления о великом подвиге советского народа: «Мы должны постоянно проводить работу по укреплению идей мира, добра, международной солидарности, обязаны чтить память жертв геноцида и холокоста» [1].

По словам академика, секретаря отделения гуманитарных наук и искусств НАН Беларуси, доктора исторических наук, профессора Александр Александровича Коваленя, в нашей стране делается все возможное для того, чтобы память о подвигах народа жила среди подрастающего поколения. Ярким подтверждением является издание уникальной 146-томной книги «Память», где записаны имена миллионов людей, сражавшихся против фашистских захватчиков.

В каждом учебном заведении проводится работа по подготовке к празднованию этой значимой юбилейной даты. Мероприятия могут быть самыми разнообразными по форме и методам раскрытия данной темы. Анализируя опыт гражданско-патриотического воспитания учащейся молодёжи, необходимо воспользоваться наиболее значимыми и знаковыми мероприятиями для осмысления и реализации их основных положений на новом уровне с учётом общественно-политической, обстановки и психологических особенностей современной учащейся молодёжи.

*Цель данной статьи* – проанализировать возможности агитбригады как способа воздействия на процесс социализации личности студента.

Изучение предмета исследования опиралось на нормативно-правовые акты Рес-

публики Беларусь и педагогические идеи С.А.Кашариной, А.С.Макаренко, В.Н.Наумчик, С.Т.Шацкого. Были использованы методы анализа, опроса и обобщения.

Гражданско-патриотическое воспитание является одним из механизмов поддержания целостности политической культуры в обществе. И чем сложнее и многограннее патриотическое воспитание, тем большими адаптационными ресурсами оно обладает. Одной из важнейших функций, которую выполняет гражданско-патриотическое воспитание студентов, является осуществление политической социализации личности. Она связана с вхождением человека в политику, с усвоением им господствующих в обществе политических идей, ценностей, норм политического поведения. Политическая социализация личности – длительный и к тому же достаточно сложный процесс. Он формируется, с одной стороны, с усвоением новым поколением основополагающих принципов существующей политической культуры, заложенных в традициях страны, с другой стороны, с приобретением им в результате участия в различных формах политической жизни знаний и опыта, обусловленных конкретной действительностью [2, с. 3].

Гражданско-патриотическое воспитание направлено на формирование уважительного отношения к своей нации, её культуре, языку, традициям, а также к народам мира, человечеству, представителям других национальностей, на развитие культуры межнационального общения. Современные исследования показывают, что реализация гражданско-патриотического воспитания только с помощью знаний не возможна. Гражданско-патриотическое воспитание на современном этапе требует содержания, форм и методов, адекватных соответствующим социально-педагогическим реалиям. Появляется необходимость в деятельном компоненте гражданско-патриотического воспитания. Только через активное вовлечение в социальную деятельность и сознательное участие в ней, можно достигнуть успехов в этом направлении. Одним из средств, активизирующих деятельность студентов, является агитбригада.

Агитбригада многими из современных педагогов воспринимается как давно устаревшая форма, приемлемая лишь в эпоху Великой Октябрьской Социалистической революции.

Обратимся к определению понятия «агитационная бригада». В Толково-словообразовательном словаре Т.Ф. Ефремовой агитбригада определяется как небольшой, обычно передвижной, самодеятельный или профессиональный концертный коллектив, репертуар которого строится на остросовременном, злободневном материале [3].

Большая советская энциклопедия трактует агитбригаду как агитколлектив, агиттеатр, небольшой профессиональный или самодеятельный театральный коллектив. С конца 20-х гг. получили массовое распространение на стройках, предприятиях, позже в ВУЗах в студенческой сфере. Агитбригады пропагандируют передовой опыт, критикуют недостатки. В историческом словаре галлицизмов русского языка под агитбригадой подразумевается небольшой самодеятельный или профессиональный коллектив, занимающийся агитационной и культурно-просветительской работой среди населения.

По нашему мнению, бесспорным преимуществом агитбригады перед другими формами культурно-просветительской деятельности является то, что в ней студенты получают возможность проявлять свою гражданско-политическую активность. В агитбригаде, как и в любом коллективе, качественный результат зависит от множества факторов: сценария, режиссуры, актерского мастерства.

Примером эффективного использования агитбригады как формы гражданско-патриотического воспитания студентов является литературно-музыкальная композиция «Жизнь защитив, ушли в бессмертие твои, Беларусь, сыновья!», которая была создана 10 лет назад в ГУО «Гимназия №1 г. Витебска». Один из авторов, учитель русского языка и литературы Г.С.Кулешова отметила: «Нам хотелось рассказать о Толиной

судьбе, показать те качества человека, бойца, благодаря которым мы победили фашизм. И нет здесь никакого секрета: надо просто любить свою страну, свой народ, знакомых и незнакомых людей, помнить до мельчайших подробностей все хорошее, что у тебя было, – и тогда не страшно идти в бой, ведь ты защищаешь самое дорогое, что у тебя есть и что хотят отнять. Таким был Толя. Таким мы старались его показать».

Силами студентов педагогического и исторического факультетов ВГУ имени П.М.Машерова вновь была показана трогательная история любви, жителя Витебска Анатолия Борейко, который погиб при освобождении родного края. В основу сценария были положены реальные письма с фронта Анатолия Борейко своей любимой девушке, использованы стихи поэтов того времени А.Твардовского, А. Прокофьева, Н. Доризо, М. Львова, И. Авраменко, А. Суркова, С. Щипачева, звучали песни В. Егорова и Б. Окуджавы. Все это способствовало созданию собирательного образа молодежи того военного нелегкого времени.

Рассказывая о боевом пути танкиста, студенты цитировали отрывки из его писем. Из проникновенных строк, звучавших со сцены, зрители узнали не только о боевых подвигах фронтовиков, но и о том, какие чувства испытывали молодые люди, уходя в бой. Такая тонкая параллель, объединившая чувства современной молодежи и молодых людей 40-х годов XX века, помогла глубже понять весь трагизм военного лихолетья.

Даже репетиционный процесс гарантирует активность и ответственное поведение всех членов агитбригады в последующий период: участники агитбригады начинают сами проявлять инициативу, предлагая внести свои изменения в режиссуру, оформление и музыкальное сопровождение.

Несколько студентов из агитбригады поделились своими впечатлениями: Тимофей П., студент III курса исторического факультета, специальность «Геология»: «Мне понравилось участвовать в этой литературно-музыкальной композиции, в процессе репетиций обнаружили моё некоторое внешнее сходство с главным героем – Анатолием Борейко. Может быть, поэтому я стал идентифицировать Анатолия с собой. Иногда от волнения за его судьбу я даже забывал слова».

Юлия Э., студентка I курса педагогического факультета, специальность «Начальное образование»: «В музыкально-литературной композиции я исполняла роль возлюбленной Анатолия Борейко. Прочитав письма Анатолия, я прочувствовала всё, что пережил этот талантливый и добрый молодой человек в то тяжелое время. Я была восхищена этим мужественным и смелым парнем. Выступая на сцене с этой композицией, я постаралась передать все переживания Анатолия через свои чувства и эмоции. Очень жаль, что таких людей как Анатолий в настоящее время остается все меньше и меньше, ведь он был очень молод и не успел воплотить свои планы в жизнь».

Анна З., студентка I курса педагогического факультета, специальность «Олигофренопедагогика»: «На меня произвели огромное впечатление письма Толи. В то тяжелое и ужасающее время, время войны, он не потерял своих моральных качеств и не очерствел душой. Анатолий Борейко был талантливым молодым человеком, он писал стихи, играл на гитаре, писал песни, занимался спортом. Его письма и несколько стихотворений – это все, что осталось от мужественного молодого человека. А что он смог бы совершить, если бы остался жив...»

Максим Ш., студент III курса исторического факультета, специальность «Музейное дело»: «Очень трудно было передать те чувства, которые самому не приходилось ни разу испытывать. Многие особенности поведения молодежи того времени совсем непривычны для нас. Например, в конце письма Анатолий писал: «Крепко жму руку». Не совсем понятно, почему влюблённый парень в письме так прощается со своей девушкой. Многие правила поведения того времени требуют определённых пояснений даже для нас, студентов исторического факультета».

Агитбригада, состоящая из студентов педагогического и исторического факультетов, выступала с литературно-музыкальной композицией на Международной научно-практической конференции «Победа – одна на всех» 24.04.2014 г., на педагогическом факультете «Посвящается Победе!» 07.05.2014 г., в ВГПТК (ул. Золотогорская) 08.05.2014 г.

Таким образом, можно утверждать, что агитбригада является одновременно старым и новым, современным средством гражданско-патриотического воспитания. Важным является то, что студенты, принимая участие в работе агитбригады, показывают своё отношение к самым сложным проблемам современного общества. Более того, участвуя в работе агитбригады, невозможно не проникнуться её основными идеями, что позволяет успешно формировать устойчивую гражданскую позицию. Студенческие агитбригады по-иному воспринимаются молодёжной аудиторией: не как назидание педагога, а как диалог со сверстниками.

#### Список цитированных источников

1. Празднование 70-летия Великой Победы должно послужить напоминанием миру о губительности идей нацизма – Мясникович / Новости Беларуси. Белорусское телеграфное агентство [Электронный ресурс]. – Режим доступа: [http://www.belta.by/ru/all\\_news/society/Prazdnovanie-70-letija-Velikoj-Pobedy-dolzno-posluzhit-napominaniem-miru-o-gubitelnosti-idej-natsizma---Mjasnikovich\\_i\\_645898.html](http://www.belta.by/ru/all_news/society/Prazdnovanie-70-letija-Velikoj-Pobedy-dolzno-posluzhit-napominaniem-miru-o-gubitelnosti-idej-natsizma---Mjasnikovich_i_645898.html). – Дата доступа: 9.09.2013.
2. Некоторые аспекты гражданско-патриотического воспитания в условиях сельского социума/ сост.: С.А. Хвалько. – Жуховичи: Изд-во ГУО «Жуховичская средняя общеобразовательная школа», 2010. – 71 с.
3. Ефремова, Т.Ф. Агитационная бригада / Т.Ф. Ефремова// Новый словарь русского языка. Толково-словообразовательный. – М.: Русский язык, 2000.

## **ПИВНОЙ АЛКОГОЛИЗМ В ПОДРОСТКОВОЙ СРЕДЕ КАК ПРОБЛЕМА СОВРЕМЕННОСТИ**

**Гаврилова О.В., студентка 6 курса**

(г. Витебск, Витебский государственный университет имени П.М. Машерова)  
Научный руководитель – Андрущенко Н.Ю., канд. пед. наук, доцент

Согласно статистике за 2014 год средневропейский уровень потребления пива на душу населения составляет 70–80 литров в год. Лидерами рейтинга стали: Чехия (112,8 л.), Австрия (108,2 л.) и Германия (106,7 л.). В среднем каждый житель этих стран выпивает 1 литр пива раз в 3 дня. Не исключение и наша страна. По оценкам экспертов потребление алкоголя на душу населения составило: от 14 до 18 литров в год, и записываются эти 14 литров 30 литрами пива, которые в общий расчёт не входят, так как пиво не считается алкогольным напитком.

В последнее время отмечается рост, страдающих пивным алкоголизмом среди молодёжи, возраст больных с каждым годом уменьшается. Согласно статистическим данным, употребление алкоголя среди молодёжи 13-17 лет за последние пять лет возросло в 2 раза. Первую каплю алкоголя они получают в 11-14 лет, а затем употребление колеблется от 1 раза в неделю до 3 раз в месяц.

Проблема молодёжного алкоголизма, как и большинство социальных проблем, носит системный характер, затрагивающий все стороны жизни молодого человека. Реклама и продажа пива, неорганизованность досуга и отдыха способствуют росту алкоголизации населения. Приём пива принимает регулярный характер и становится постоянным атрибутом времяпрепровождения. В этой связи остро стоит вопрос борьбы с пивным алкоголизмом.

Проблема пивного алкоголизма стала объектом исследования медицинской, соци-

альной, психологической, педагогической наук. Различные аспекты пивного алкоголизма находятся в поле зрения ученых и практиков – Д.В. Костенко, Е.Г. Олешкевич, И.И. Шарыгиной и др.

Вместе с тем, недостаточно теоретического материала и практического опыта в решении проблемы пивного алкоголизма.

Цель работы – изучить проблему пивного алкоголизма в подростковой среде.

**Материал и методы.** В ходе исследования были использованы общелогические методы (индукция, дедукция, анализ, синтез, сравнение обобщение), анкетный опрос и методы математической обработки данных.

**Результаты и их обсуждение.** В нашей стране проблема пивного алкоголизма стоит на одном из первых мест, часто опережая наркоманию и токсикоманию. В настоящее время средний возраст начала потребления пива составляет 12-13 лет. Несколько лет тому назад он составлял 16-18 лет. Употребление пива несовершеннолетними за последние годы неуклонно растет. При этом девушки не отстают от юношей. Широкая практика употребления пива и слабоалкогольных напитков в общественных местах отрицательно сказывается на морально-этическом климате в обществе и создает атмосферу вседозволенности.

Принимая во внимание актуальность проблемы, нами был проведен анкетный опрос. Исследование проходило на базе ГУО «Средняя школа № 38 г. Витебска». Респондентами выступили 65 учащихся 7-9 классов. Цель анкетирования – изучение мнения респондентов по проблеме зависимости подростков от пивного алкоголизма.

Результаты анкетирования показали, что из общего числа респондентов 9 % употребляют пиво, 83 % – не употребляют пиво совсем, 8 % – иногда, или с родителями.

5 % испытуемых ответили, что впервые попробовали пиво в компании своих друзей, 20 % – в кругу семьи и 1 % – случайно в незнакомой компании, 74 % – не пробовали вообще.

Из предложенных в анкете вариантов ответов на вопрос: «Как часто Вы употребляете пиво?», 17% опрошенных ответили, что употребляют иногда, 3 % – употребляют постоянно, 80 % – не употребляют вообще.

На вопрос: «Причина выбора пива?», 4 % ответили – «Цена»; 11 % – «Вкусовые качества»; 5 % – «Вызываемые эмоции (физиология)»; 80 % – не употребляю (см. рисунок 1).

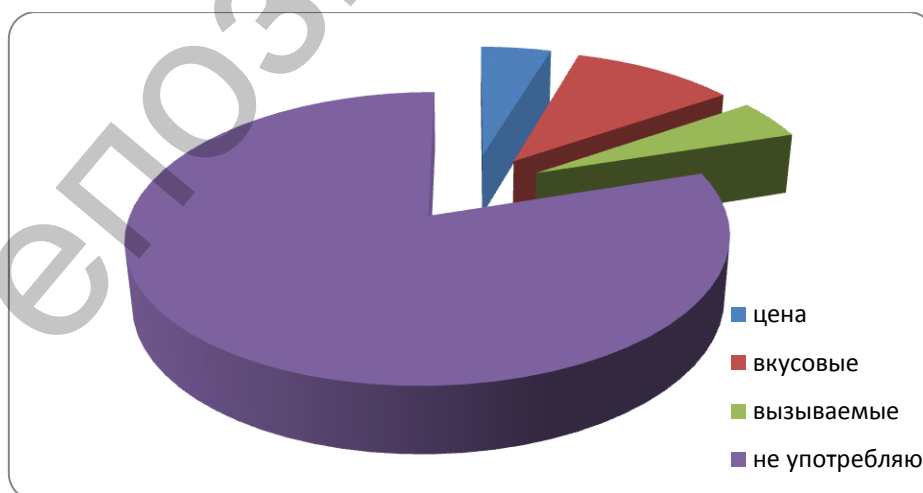


Рисунок 1 – Причины выбора пива подростками

Отвечая на вопрос о досуге, 29 % подростков ответили, что свободное от учёбы время общаются с друзьями (в кинотеатре, боулинг-клубе, кафе), 20 % – просмотр DVD, ТВ, интернет-сайты, 19 % – занятие спортом (см. рисунок 2).

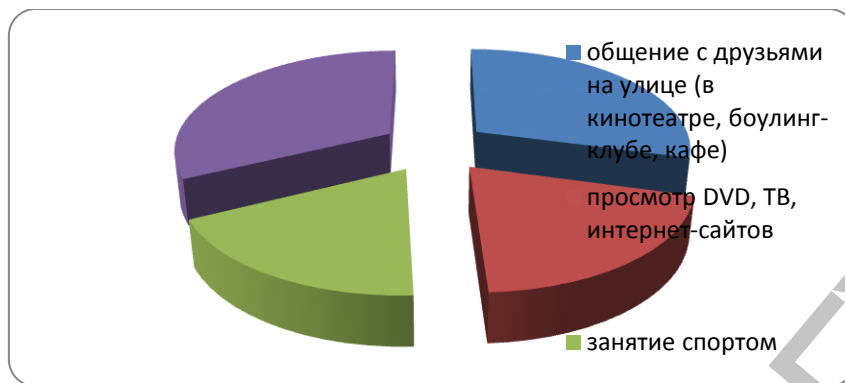


Рисунок 2 – Досуг подростков

На вопрос о том, употребляет ли алкоголь кто-нибудь в семье, 37 % респондентов ответили да, 63 % – нет.

Из общего числа опрошиваемых 48% считают, что широкий доступ дешевых алкогольных напитков влияет на рост потребления алкоголя в среде подростков, 12 % выбрали ответ «Нет, не влияет»; 40 % учащихся затруднились ответить.

18 % подростков считают, что есть положительные стороны употребления пива, 82 % – полагают, что нет.

89 % респондентов могут отказаться от предложения выпить, 8 % – не могут отказаться от предложения выпить, 3 % – иногда могут отказаться от этого предложения (см. рисунок 3).

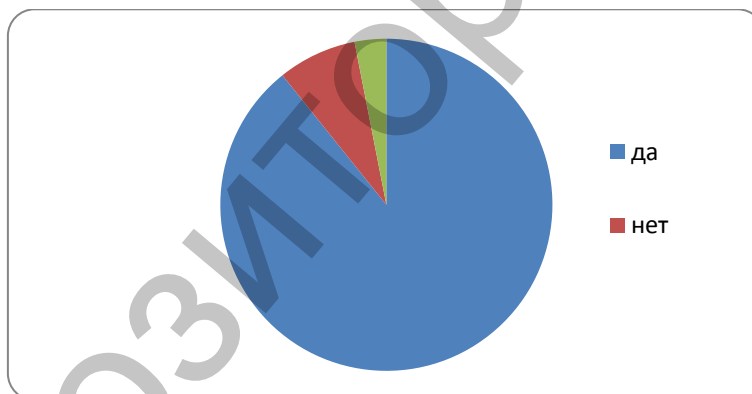
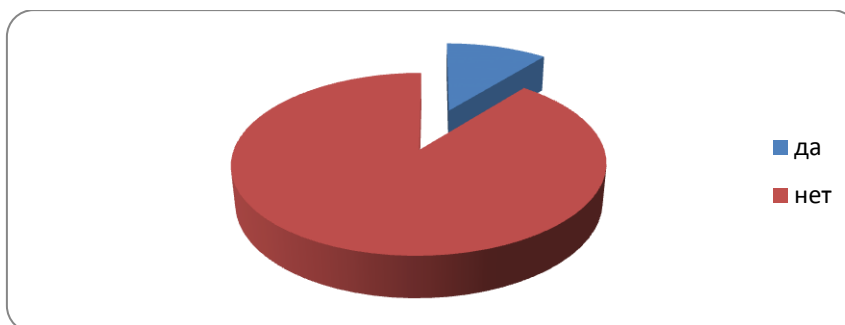


Рисунок 3 – Отказ от алкоголя подростками

Из всех опрошенных – 90 % считают, что есть смысл борьбы с употреблением пива, 10 % – считают, что смысла в этом нет.

11 % учащихся считают алкоголь желательным элементом времяпровождения, у 89 % респондентов реакция была отрицательной (см. рисунок 4).



#### Рисунок 4 – Времяпровождение подростков

При ответе на вопрос: «Что для Вас служит причиной (мотивом) употребления пива?» ответы распределились следующим образом: 7 % учащихся выбрали ответ «Занять свободное время»; 3 % – «Чувствовать себя более раскованным(ой) в компании друзей»; 8 % – «Быть таким же, как все, не выделяться на фоне товарищей»; 82 % – ответили «Не употребляю вообще».

82 % учащихся ответили, что они знают о вреде, наносимом организму пивом и 18% – не знают.

На вопрос: «Необходима ли в учреждениях образования работа по предупреждению пивного алкоголизма» 69 % респондентов ответили, что в учреждениях образования необходима работа по предупреждению пивного алкоголизма, 31 % – полагают, что эта работа не обязательна (см. рисунок 5).

Из всего перечня профилактических мероприятий при помощи, которых можно защитить подростков от пивного алкоголизма учащиеся отдали предпочтение разработке и демонстрации наглядных материалов – 20 %, вариант «Организация психологической и взаимопомощи» выбрали – 15 %, «Уроки по профилактике пивного алкоголизма в школе» – 29 %, никаких мероприятий не проводить – 36 %.

**Заключение.** Согласно результатам исследования большинство респондентов ответили, что не употребляют пиво. Однако данная проблема существует, и респонденты лукавили, отвечая на вопросы анкеты. Подтверждением может служить тот факт, что во время проведения опроса учащиеся говорили о том, что «Правду не всегда и не все говорят» и высказали мнение о необходимости проведения профилактики пивного алкоголизма.

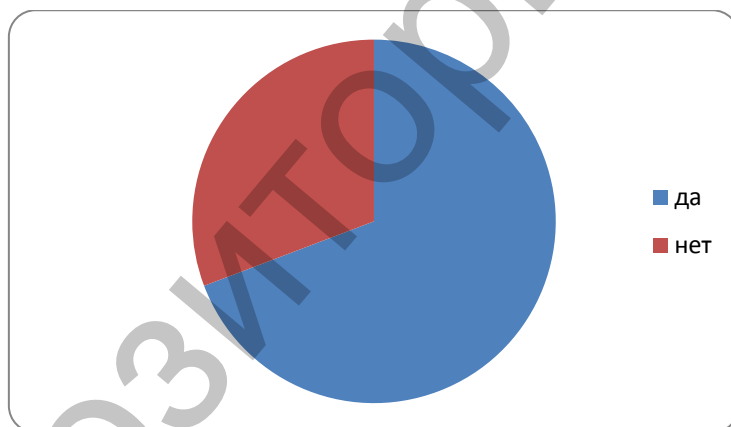


Рисунок 5 – Работа по предупреждению «пивного алкоголизма» в учреждениях образования

В целом, можно говорить о том, что:

- учащиеся не имеют четкого представления о вреде пива;
- возраст употребляющих спиртные напитки, в том числе пиво с каждым годом уменьшается;
- подростки часто приобщаются к пиву в семье;
- большую роль в формировании сознания подростков в отношении пива оказывают средства массовой информации, например реклама;
- обилие пивной продукции в магазинах и относительная её дешевизна, возможно, подталкивает подростков к его употреблению.

Список цитированных источников:

1. Костенко, Д.В. Пиво и молодёжь: сломать стереотип / Д.В. Костенко // Адукацыя і выхаванне. – 2010. – № 3. – С. 15–30.
2. Олешкевич, Е.Г. Этот хмельной напиток – пиво / Е.Г. Олешкевич // Счастливая семья. – 2009. – № 4. – С. 40–41.
3. Шарыгина, И.И. Трудности взросления и алкоголь / И.И. Шарыгина // Народное образование. – 1999.

## **СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПРОФИЛАКТИКА ВИКТИМНОГО ПОВЕДЕНИЯ СРЕДИ ПОДРОСТКОВ**

**Грушевский Д.Н., студент 5 курса**

(г. Витебск, Витебский государственный университет имени П.М. Машерова)

Научный руководитель – Михайлова Е.Л., канд. пед. наук, доцент

Проблема профилактики виктимности подростков является одной из актуальных на современном этапе развития системы социального воспитания. В настоящее время в Республике Беларусь действительность содержит немало угроз и опасностей, требующих от человека бдительности, осмотрительности, разумной осторожности. Ныне возросла криминальная опасность, угроза стать объектом обмана, мошенничества, нападения преступника.

Особенно актуальной является проблема виктимности подростков (12-14 лет). Известно, что подростковый возраст является переходным в биологическом и социальном смысле. В биологическом – это возраст полового созревания, параллельно которому достигают в основном зрелости и другие биологические системы организма. В социальном – подростковая фаза является продолжением первичной социализации. Повышенная виктимность несовершеннолетних определяется не только их психофизическими качествами, но и их социальными ролями, местом в системе социальных отношений, положением, которое они занимают в семье.

Важнейшим аспектом повышенной виктимности подростков является негативное воздействие взрослых на их психику, телевидения (реклама спиртного, сигарет, средств для похудения и т.д.), групп сверстников, формирующих у них антиобщественную установку личности. Результаты такого негативного воздействия нередко приводят подростка к совершению асоциальных поступков, а также могут поставить его в положение жертвы [1, с.48-49].

Психофизические особенности детского и подросткового возраста – любопытство, жажда приключений, доверчивость, внушаемость, неумение приспособиться к условиям, в которых возникает необходимость находиться, беспомощность в конфликтных жизненных ситуациях, а в ряде случаев и просто физическая слабость, обуславливают повышенную виктимность этой возрастной группы. В связи с этим у подростков возникает множество проблем, с которыми самостоятельно справиться «на входе» в самостоятельную жизнь многие молодые люди не могут [2, с.61].

На социально-педагогическом уровне, система виктимологической профилактики представляет собой организованную целенаправленную деятельность специалистов различных профессий (психологов, социальных педагогов и работников социальных служб, юристов и т.д.), направленную на выявление и устранение различных виктимологически значимых явлений и процессов в сфере внутрисемейных, общественных, неформальных отношений, обуславливающих виктимизацию личности человека как потенциальной жертвы преступных посягательств конкретного индивида либо конкретных обстоятельств.

Социально-педагогический аспект включает широкий круг мер, направленных на обеспечение нормального и гармоничного развития личности ребенка, создание безопасной и благоприятной микросоциальной среды. Сюда относится санация деструктивных семей, профилактика психических заболеваний, алкоголизма и наркоманий у лиц из ближайшего окружения несовершеннолетних для исключения возможности совершения ими противоправных действий в отношении детей и подростков, жестокого



обращения с ними. Важное значение имеет правильное и своевременное полоролевое воспитание детей, формирование у них знаний в области взаимоотношений полов и морально-нравственных принципов, об общественно приемлемых формах и безопасных стереотипах поведения в различных ситуациях.

Безусловно, большую роль играет просветительская работа среди учеников, направленная на популяризацию информации о наиболее распространенных преступлениях, связанных с посягательством на жизнь и достоинство граждан, обстоятельствах возникновения криминальных ситуаций, эффективных способах выхода из них, особенностях поведения преступников и т.д. С детьми в учреждениях образования должны проводиться разъяснительные беседы и психологические тренинги, направленные на обучение способам предупреждения противоправных действий (например, не открывать дверь посторонним, не входить с ними в подъезд и лифт, не знакомиться, не поддаваться уговорам) и выработку стратегий поведения в угрожающих жизни ситуациях.

Таким образом, к мерам профилактики преступлений следует отнести и мероприятия, влияющие на изменение безнравственного или даже асоциального образа жизни некоторых молодежных и подростковых групп, вплоть до привлечения к административной и уголовной ответственности их лидеров за вовлечение несовершеннолетних в антиобщественную деятельность, проституцию и т.д. Следует больше внимания уделять организации детских и подростковых клубов для проведения безопасного досуга, развития интересов и коммуникативных способностей подрастающего поколения и с целью профилактики аддиктивного поведения.

#### Список цитированных источников

1. Бумаженко, Н. И. Виктимология: учеб. пособие / Н.И. Бумаженко. – Витебск: УО «ВГУ им. П.М. Машерова», 2010. – 115 с.
2. Ривман, Д.В. Виктимологические факторы и профилактика преступлений / Д.В. Ривман. – Л.: Юридическая литература, 1975. – 153 с.

## **РОЛЬ ИНФОРМАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В ФОРМИРОВАНИИ МЕНТАЛЬНОСТИ И ЗДОРОВОГО ОБРАЗА ЖИЗНИ МОЛОДЕЖИ**

**Кайма Е.А., Гиль И.В., Тищенко Е.М.**

(г. Гродно, Гродненский государственный медицинский университет)

**Актуальность.** Информационные технологии (ИТ) лежат в основе фундаментальных изменений, происходящих в обществе, постепенно вытесняя традиционные формы коммуникаций и образования. Рост числа находящихся в индивидуальном пользовании компьютеров с одновременным повышением их мощности, расширение и увеличение пропускной способности каналов связи, объёма информации, в том числе и образовательного характера, создание программных продуктов, облегчающих её быстрый поиск и получение, возможность предоставления собственной информации, а также различные способы общения (электронная почта, телеконференции, чаты и т. д.) делают Internet важным фактором информационного взаимодействия. Постепенно к Internet подключаются вузы, студентам предоставляется возможность пользоваться им дома и в различных организациях. Фактически в настоящее время сеть Internet – реальность, игнорировать которую уже не представляется возможным. Таким образом, в настоящее время изучение и использование информационных ресурсов Internet становится актуальной проблемой высшего образования [1, 2].

Результаты научных исследований показали возможности средств новых инфор-

мационных технологий в совершенствовании традиционных форм и методов обучения, в создании условий для активного информационного взаимодействия между участниками образовательного процесса, стимулирования разнообразных видов самостоятельной деятельности учащихся с объектами предметной среды, которые реализованы на основе средств компьютерных технологий и ресурсов Internet [3].

Несмотря на то, что обращаться с компьютером правильно просто необходимо, все же стоит помнить и следить за отрицательными моментами воздействия компьютера на организм. К примеру, человек который весь день работает или просто играет на компьютере, сидит малоподвижно. Это сказывается очень плохо на циркуляции крови, что приводит к ее застою, плохо отражается на позвоночнике, а так же на конечностях и малом тазе.

При чтении текстов с монитора – напрягается глазной аппарат, а это большая нагрузка на зрение.

**Цель.** Изучить использование информационных технологий в образовательных целях студентами влияние носителей широкой информации (ПК/ноутбук/планшет/смартфон) на здоровье молодежи.

**Материалы и методы.** Нами проведен опрос по специально разработанной анкете 185 респондентов (63 юноши и 122 девушки). В анкету было включено 22 вопроса открытого типа. Опрос проводился с помощью интернет – анкетирования. За все время страничку анкеты посетили 418 человек, при этом 185 из них полностью завершили анкетирование. Средний возраст опрошенных составил 21 года  $\pm$  0,45. Все анкетированные, имеют незаконченное высшее образование и являются студентами медицинского университета. Около половины (48 %) респондентов являются студентами 5 курса, одинаковое количество, прошедших анкетирование, по 13 %, это студенты 1 и 4 курсов. Чуть больше приходится на студентов 3 курса (16 %). Студенты 6 курса составляют 6 % от всех респондентов. Самое малочисленное количество опрошиваемых составили студенты 2 курса – 4 %.

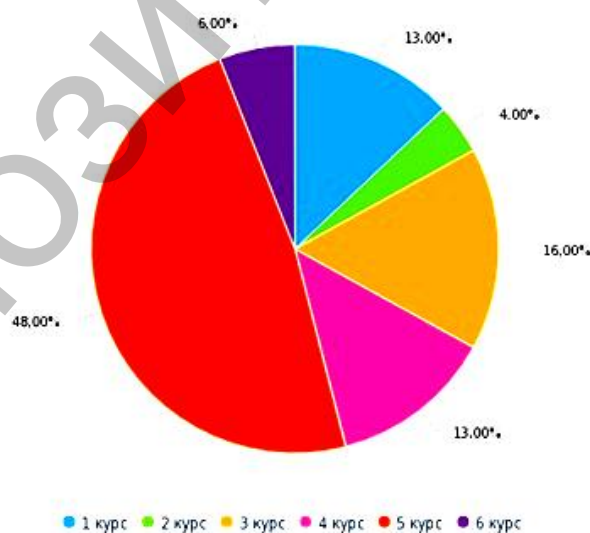


Рисунок 2. Курс обучения

39 % студентов оценивают свой уровень успеваемости на 7-8 баллов, 27 % на 6-7 баллов, 12 % на 5-6 баллов, и всего лишь 1 % имеют успеваемость в диапазоне от 4 до 5 баллов. Отличная успеваемость на 8-9 и на 9-10 баллов встречается не часто среди наших респондентов – 19 % и 2 % соответственно.

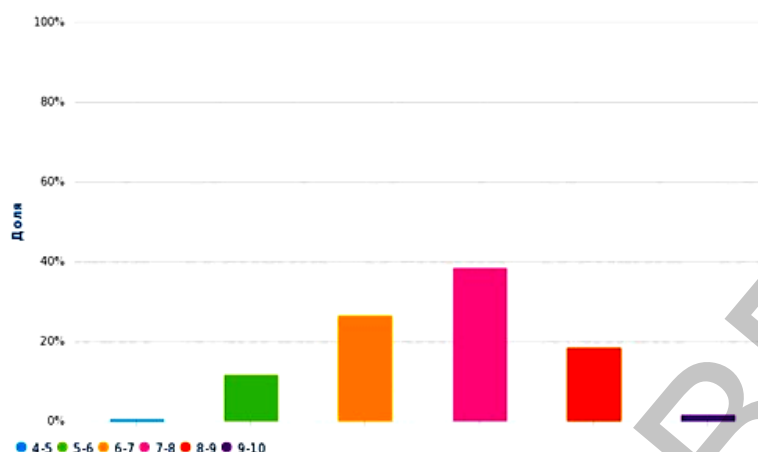


Рисунок 2. Оценка успеваемости студентов

66 % респондентов данного опроса являются девушки, 34 % - юноши.

**Результаты и обсуждение.** Четыре из пяти студентов (79 %) проводят более 2 часов в день находясь в интернете. Наиболее посещаемыми являются сайты социальных сетей (vk.com – 91%, facebook.com – 7 %, twitter.com–14 %). Три из пяти, прошедших опрос часто посещают сайт нашего университета (grsmu.by – 61%). Среди остальных, наиболее популярных, у студентов можно выделить поисковые, новостные и развлекательные порталы такие как tut.by – 26 %, google.com-96 %, samlib.ru, pikabu.ru, yandex.by, meduniver.com, youtube.com, litmir.net, onliner – 15 %.

90 % студентов проводят время за телевизором менее 1 часа в день. Студенты также отводят свое время на чтение книг. Двое из пяти респондентов (40 %) читают от 1 до 2 часов в день. 36 % студентов более 2 часов в день проводят за чтением книг. 24 % тратят на чтение книг менее 1 часа.

Лидирующее большинство студентов пользуются информационными технологиями в целях образования и коммуникации, что составляет 94 % и 93 % соответственно. Около четверти респондентов (29 %) совершают покупки в сети интернет. 17 % студентов используют информационные технологии для работы. Также есть те, но небольшое число (4 %) кто пользуются ИТ для престижа (чтобы повысить свой статус в глазах окружающих).

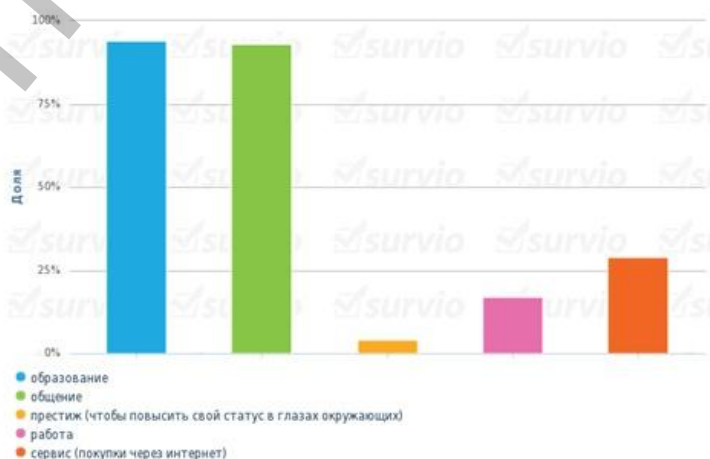


Рисунок 3. Цели использования информационных технологий

При этом на вопрос “Считаете ли Вы, что информационные технологии делают Вашу жизнь лучше?” 80 % студентов ответили положительно, 8 % выбрали «нет», и 12 % - «никогда не задумывались об этом».

Установлено, что 59 % студентов посещают в день более 5 сайтов, 3 или 5 различных сайтов в день посещают соответственно 25 % и 15 %. Студенты, находящиеся в сети интернет, сталкиваются с рекламой вредных привычек (44 %), практически постоянно встречают её 30% респондентов и практически никогда не находят 26 % студентов.

29 % студентов пользуются только бумажными носителями, в то время как, только электронными носителями пользуются 11 % студентов, 60 % пользуются обоими носителями информации.

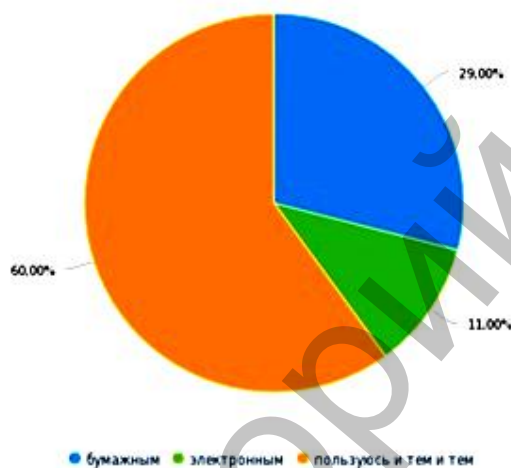


Рисунок 4. Частота предпочтений бумажным или электронным носителям информации.

Наиболее значимыми преимуществами бумажных носителей респонденты называют такие качества, как – лучше усваивается информация (84 %), достоверность информации (67 %), удобство (65 %). В то время как в электронных носителях студентов устраивает доступность информации (83 %), компактность (78 %), удобство (46 %). Поэтому 84 % убеждены в том, что у бумажных носителей есть будущее, в отличие от 16 %, которые так не считают.

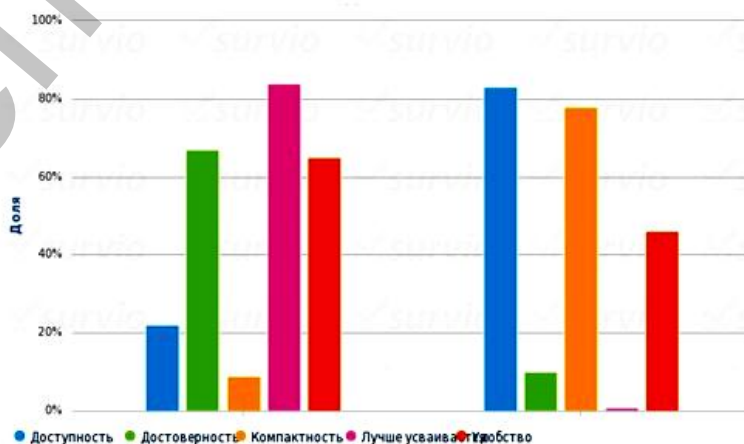


Рисунок 5. Наиболее значимые преимущества бумажных и электронных носителей

Уровень полученной информации в сети: больше половины респондентов оценивают уровень достоверности информации как средний (79 %). 12 % студентов убеждены в том, что информация в сети имеет высокий уровень достоверности и 9 % оценивают достоверность как низкую.

На вопрос, оказывает ли интернет дурное влияние на формирование образа здоровой сформированной личности, 44 % респондентов дали положительный ответ, в то время как 34 % ответили – «нет» и 22 % затруднились ответить.

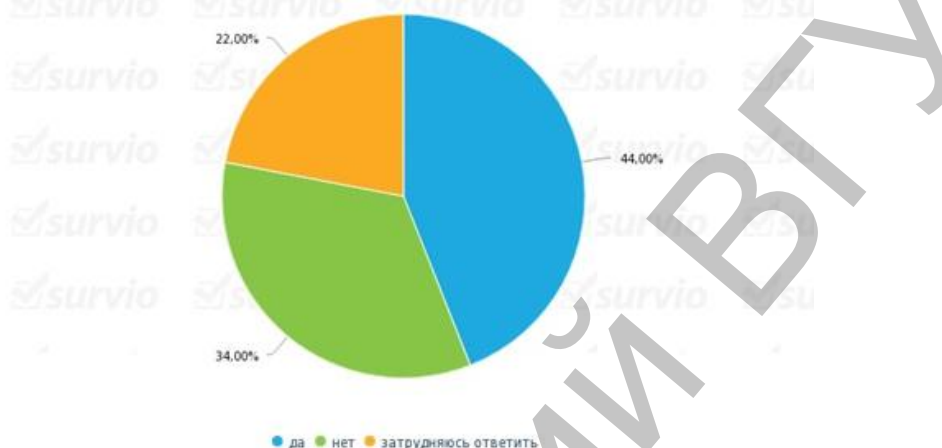


Рисунок 6. Влияние интернета на формирование образа здоровой личности.

Каждый третий (32 %) опрошиваемый замечал, значительное ухудшение зрения, проводя за ПК/ноутбуком от 1-2 часов в день. 40 % отмечали незначительное ухудшение зрения и 28 % изменений не регистрировали.

15 % респондентов постоянно ощущали ухудшение самочувствия (головокружение, боли и сухость в глазах, головные боли), проводя за ПК/ноутбуком времени больше, чем обычно. При этом 51 % отмечали ухудшение иногда, а 30 % не замечали.

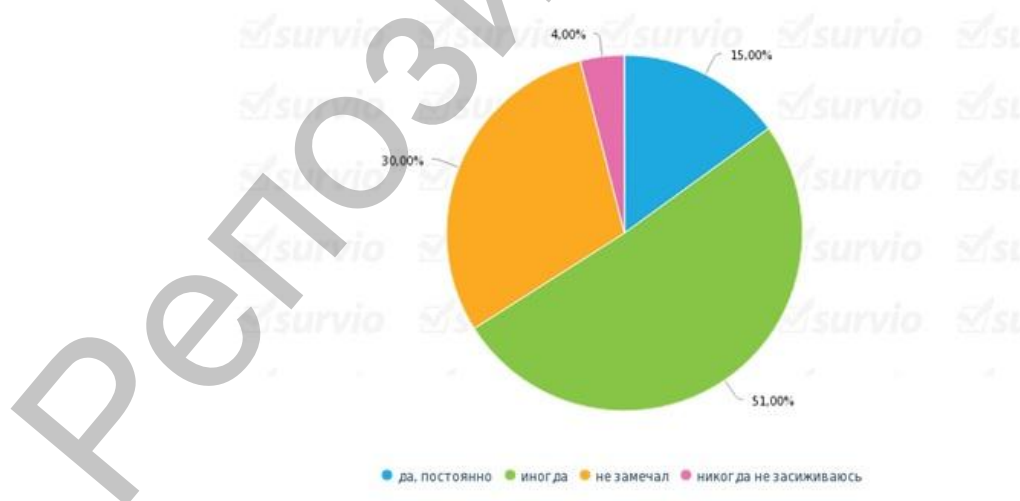


Рисунок 7. Симптомы ухудшения при длительной работе за ПК/ноутбуком

На вопрос, есть ли у вас проблемы с осанкой, более половины (51 %) ответили, что есть незначительные проблемы, у 10 % студентов имеются серьезные проблемы с осанкой, а 39 % респондентов утверждают, что у них таковых нет.

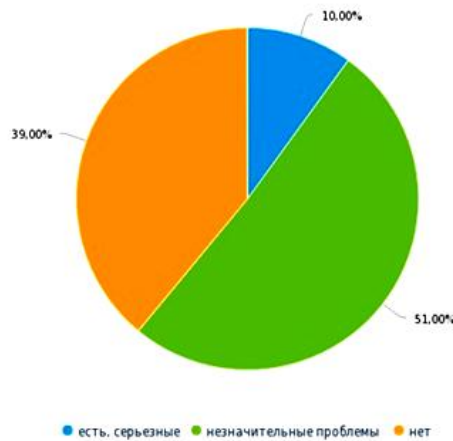


Рисунок 8. Проблеммы с осанкой при длительной работе за ПК/ноутбуком

Большинство студентов (68 %) считают, что в сети интернет происходит замена ценностей и нравственных норм белорусского народа, а 18 % указывают, что в интернете происходит разрушение этих самых ценностей. 14 % респондентов утверждают, что в сети интернет осуществляется активное усвоение культурных и нравственных норм и ценностей белорусского народа

Более половины всех опрошенных (62 %) , согласились, что имеют некоторую интернет-зависимость, около четверти респондентов 23 % заверяют, что они не зависимы от интернета, а 15% признались, что страдают интернет-зависимостью.

**Выводы.** Информационные технологии способствуют студентам в образовательных целях. Однако большинство студентов используют бумажные носители информации - из-за большей достоверности, удобства и лучшей усвояемости. Подавляющее большинство студентов полагают, что у бумажных носителей есть будущее. Информационные технологии расширяют кругозор студентов, тем самым влияя на формирование мировоззрения. В ходе исследования активной интернет-пропаганды вредных привычек выявлено не было. Внушающее количество отклонений в органах зрения/осанке/нервной системе при долгом времяпрепровождении за ПК/ноутбуком позволяют утверждать, что необходимо уменьшить количество времени пребывания за ПК/ноутбуком до 1-2 часов в день в целях профилактики патологии данных органов.

Список цитированных источников

1. Асмолова, Л. А. Управление физическим воспитанием студентов на основе современных информационных технологий: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04 / Л. А. Асмолова. – Алматы: КАСГ, 2003. – 28 с.
2. Колин, К. К. Социальная информатика / К. К. Колин. – Москва: Академический проект, 2003. – 432 с.
3. Роберт, И. В. Теоретические основы создания и использования средств информатизации образования: автореф. дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.02 / И. В. Роберт; Ин-т средств обучения Российской академии образования. – М., 1994. – 42 с.

## РАННЕЕ МАТЕРИНСТВО КАК СОЦИАЛЬНАЯ ПРОБЛЕМА СОВРЕМЕННОГО ОБЩЕСТВА

Крестьянова Д.С., студентка 3 курса

(г. Витебск, Витебский государственный университет имени П.М. Машерова)

Научный руководитель – Качан Г.А., канд. пед. наук, доцент

**Введение.** Юное материнство представляет собой социальное явление ранних беременностей и родов. По разным оценкам, несовершеннолетняя мать – женщина, родившая ребенка в возрасте до 18 лет или до 21 года [1].

Проблема юного материнства в настоящее время становится все более актуальной в связи с ростом сексуальной активности подростков, ведущей к возрастанию количества unplanned беременностей и родов у девушек-подростков. В Беларуси в 2011 г. у девушек в возрасте 15-19 лет родился 5741 ребенок, что, однако на 53,5 % меньше, чем в 2000 г. При этом у девушек до 15 лет родилось 10 детей, что на 1,4 % меньше, чем в 2000 году [2]. Однако, несмотря на статистические данные актуальность проблемы раннего материнства по-прежнему продиктована остротой демографических проблем, связанных с низким уровнем рождаемости в стране, огромным числом распадающихся семей, и как следствие этого – ростом числа детей, находящихся в социально опасном положении.

Юное материнство, безусловно, сопровождают свои специфические проблемы. Если говорить о рисках, которым подвержены юные матери, можно выделить несколько основных: медицинский, социальный, психологический, правовой. Чаще всего последствия этих рисков таковы:

- нарушение гормональной регуляции репродуктивной системы, которая в подростковом возрасте только налаживается;
- повышенная тревожность юных матерей – склонность к беспокойству и страхам;
- трудноразрешимые морально-этические проблемы, связанные с ранним материнством;
- восприятие родов как крайне болезненного, опасного и неприятного события в жизни
- раннее материнство ведет к социальной изоляции юных матерей, прерыванию их образования, что в дальнейшем наносит экономический ущерб обществу [3].

В Беларуси исследованием проблематики юного материнства занимаются авторы Л.Н. Васильева, Н. П. Жукова, И. М. Арестова, Н. И. Киселёва, Т. Щурко. В подавляющем большинстве этих работ проблемы, сопровождающие беременность и рождение ребенка у девушек-подростков, рассматриваются с медицинской, социально-гигиенической точки зрения. Статьи по данной теме, которые бы выходили за рамки морально-оценочных рассуждений, или исследования, которые бы непосредственно обратились к опыту и особенностям положения данной группы в белорусском обществе, крайне редки.

**Цель** настоящего исследования – выявить и проанализировать социальные проблемы раннего материнства.

**Методы сбора и обработки данных.** Для достижения поставленной цели использовались методы теоретического анализа литературных источников и анкетирование. В анкетном опросе приняли участие 20 респондентов. Анкета включала 15 вопросов, направленных на изучение социальных проблем несовершеннолетних матерей. Возраст респондентов: 16 лет, что составляет 15 % от общего количества опрошенных и 18-19 лет – 85 % соответственно.

Анализ результатов анкетирования показал, что из 20 респондентов только 30 % состояли в браке до рождения ребёнка. На момент проведения опроса уже 70 % респондентов находились в браке. Это свидетельствует о том, что рождение ребёнка стало причиной заключения брака. 30 % от общего числа участников опроса ответили, что не проживают с отцом ребёнка, следовательно, имеют статус матери-одиночки.

Вместе с тем результаты опроса показали, что 85 % опрошенных не имели опыта ухода за ребёнком до его рождения, и 15 % имели такой опыт, т.к. самостоятельно ухаживали за детьми (младшими братьями/сёстрами, племянниками). Примечательным является также тот факт, что 100 % опрошенных утверждают, что в вопросах воспитания и ухода за ребёнком им помогают родственники, а именно родители несовершеннолетней матери.



Одной из задач нашего анкетного опроса являлось выявление степени осведомленности юных матерей о социальных льготах и гарантиях, которые предоставляет им государство. Данные исследования показали, что 30 % опрошенных вообще не знают о льготах для молодых матерей в Республике Беларусь. На вопрос «Считаете ли Вы свою семью социально защищенной?» 60 % респондентов ответили утвердительно; 40 % выбрали ответ «скорее да, чем нет». Также лишь 30 % не считают целесообразным создание и функционирование в городе клуба (общественной организации) юных матерей; 70 % считают данное нововведение нужным.

Анализ результатов анкетирования показал, что среди опрошенных 85% имеют среднее общее образование и 15 % анкетированных имеют незаконченное среднее образование.

На сегодняшний день многие аспекты проблемы раннего материнства остаются неразработанными. Исследования социальных установок юных матерей на воспитание ребёнка практически не проводились. Именно поэтому в анкету был включён вопрос, «Какой из предложенных ниже критериев, Вы считаете наиболее важным по отношению к своему ребёнку на сегодняшний день?». Участники опроса могли выбрать несколько, но не более 3-х вариантов ответа. Результаты нашего исследования по данному вопросу показали, что: 100 % респондентов важным считают «прокормить, одеть, обуть» ребёнка; 85 % - «дать хорошее образование»; 60 % - «уберечь от наркомании», 45 % - «воспитать культурного, нравственного человека» и 15% соответственно - «обеспечить материальный жизненный «старт» детей, «воспитать послушность» и «воспитать трудолюбие». Для наглядности данные можно представить в виде диаграммы (рисунок 1).

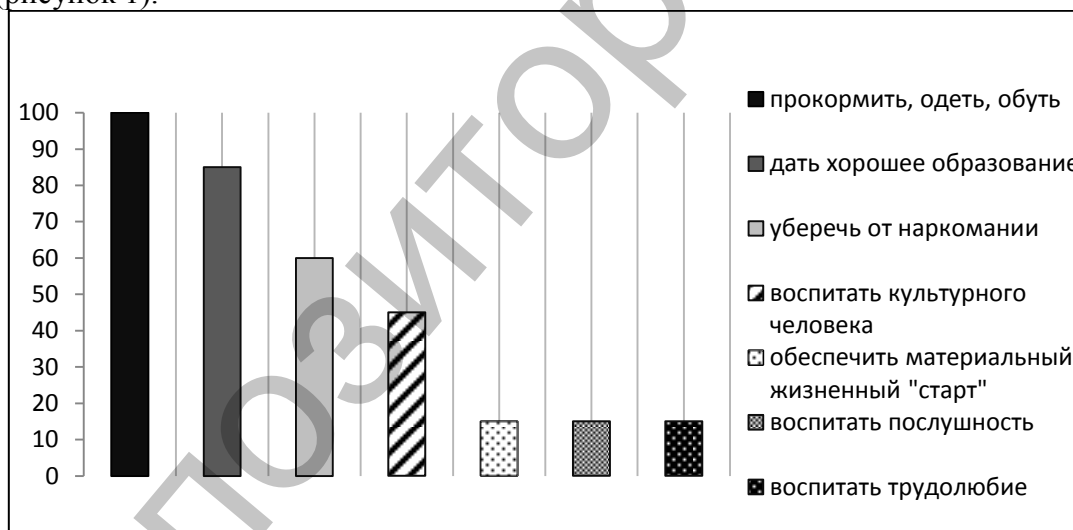


Рисунок 1. – Социальные установки юных матерей на воспитание ребёнка

**Заключение.** Подводя итог, следует отметить, что несовершеннолетние матери должны являться объектом особого внимания социальных служб ввиду своей социальной незащищенности и повышенной социальной уязвимости. Для преодоления негативных тенденций, в данной области требуется принятие мер и выработка стратегий помощи этой категории молодых женщин. Особый интерес и практическую ценность представляет разработка программ профилактики раннего материнства в системе полового воспитания несовершеннолетних, которая должна объединять деятельность медицинских, социальных, образовательных и даже правоохранительных учреждений и направлять усилия всего общества на охрану здоровья подрастающего населения.



Список цитированных источников

1. Путинцева, Е.Л. Малолетнее материнство: социологический аспект / Е.Л. Путинцева // Дискуссия. – 2011. – № 8 (16). – С. 136 – 143.
2. Щурко, Т. Несовершеннолетние матери и практики стигматизации / Т. Щурко // Агентство политической экспертизы: сайт экспертного сообщества Беларуси «Наше Мнение» [Электронный ресурс]. – 2003. – Режим доступа: <http://nmnby.eu/news/analytics/5077.html> – Дата доступа: 11. 12. 2014.
3. Лодкина, Т.В. Социальная педагогика: защита семьи и детства. / Т.В. Лодкина – М.: Издательский центр «Академия», 2007. – 204 с.

## **ОПЫТ ПСИХОЛОГО-СОЦИАЛЬНОЙ ПОМОЩИ В СИСТЕМЕ ОХРАНЫ ЗДОРОВЬЯ МАТЕРИ И РЕБЕНКА**

**Мотайленко М.Д., студент 2 курса магистратуры**

(г. Санкт-Петербург, Российский государственный педагогический университет  
имени И.А. Герцена, Институт детства)

Научный руководитель – Николаева И.Н., доктор биол. наук, профессор

На современном этапе проблемы охраны здоровья матери и ребёнка приобрели характер первостепенных, острых проблем социальной политики нашего государства: смертность превысила рождаемость, растёт число детей, рождённых вне брака, увеличилось количество детей-сирот при живых родителях, обострилась проблема детской инвалидности, социальное неблагополучие стало причиной участвовавшего жестокого обращения с детьми. Острота задач социальной защиты и психолого-социальной помощи в стране объясняет необходимость изучения опыта работы учреждений, оказывающих психолого-социальную помощь в нашей стране. Исследование данной проблемы должно привлечь к себе больше учёных, юристов, экспертов, педагогов, психологов, социальных работников, студентов. На сегодняшний день разработка данной темы не получила надлежащего освещения в литературе, написано мало научно-исследовательских работ, нужны новые работы в этой области. Рассмотрим оказание психолого-социальной помощи матери и ребёнку на примере Центра Семьи Приморского района города Санкт-Петербурга.

Цель: изучение опыта деятельности специализированного учреждения по оказанию психолого-социальной помощи матери и ребёнку.

Задачи:

- 1) изучить состояние исследуемой проблемы по трудам отечественных учёных;
- 2) изучить цели, виды деятельности, структуру, кадры учреждения, оказывающего психолого-социальную помощь матери и ребёнку;
- 3) выявить удовлетворённость женщин услугами, получаемыми в центре.

Объект: Центр помощи семье.

База: Центр помощи семье и детям Приморского района Санкт-Петербурга.

Предмет исследования: опыт работы Центра помощи семье и детям.

Методы исследования:

- 1) анализ документов;
- 2) карта наблюдения;
- 3) анкета, социальный паспорт;
- 4) анкета удовлетворённости деятельностью центра.

В охране материнства и детства много различных правовых, психолого-социальных и организационных проблем, которые должны изучаться исследователями разных специальностей. Результаты исследований необходимо внедрять в практическую деятельность учреждений, оказывающих психолого-социальную помощь матери и ребёнку в системе охраны материнства и детства.

Приоритетными направлениями организации психолого-социальной помощи женщинам-матерям и детям в современных условиях являются следующие направления:

- обеспечение государственной политики в области безопасного материнства и охраны здоровья детей в соответствии с Национальным планом действий в интересах детей и женщин;

- создание учреждений социального плана: работа с подростками по вопросам гигиенического и полового воспитания, подготовки к будущей семейной жизни, медицинским аспектам профориентации, организация психологической консультации, телефона доверия, анонимных приемов и др.;

- развитие психолого-социальных реабилитационных учреждений;

- разработка систем оценки и анализа качества психолого-социальной помощи и модели конечных результатов работы;

- приоритетное развитие служб планирования семьи, реабилитационно-восстановительных центров, центров социальной помощи семье и детям и других психолого-социальных учреждений, оказывающих социальную и психологическую помощь матери и ребенку;

- совершенствование социального и психологического обслуживания детей, воспитывающихся в образовательных и интернатных учреждениях, сирот, детей-инвалидов;

- привлечение финансовых средств предприятий, учреждений, благотворительных организаций для успешной работы психолого-социальных учреждений.

Эти мероприятия призваны решить основные проблемы психолого-социальной помощи в охране здоровья матери и ребёнка, повысить качество помощи, совершенствовать психологическую и социальную работу с женщинами детородного возраста, беременными и детьми.

На первом этапе проводился анализ документации Центра семьи с целью изучения структуры, устава, целей и задач, педагогических технологий, программ, используемых в Центре семьи и др.

На втором этапе проводилось: анкетирование матерей, обратившихся за психологической помощью и социальными услугами в Центр семьи, составлены вопросники для них.

На третьем этапе проводилась обработка результатов исследования.

Учреждение создано для достижения следующих целей:

- оказание семьям и детям, попавшим в трудную жизненную ситуацию, помощи в реализации законных прав и интересов, содействия в улучшении их психологического, социального и материального положения;

- содействие гражданам в преодолении конфликтных ситуаций в семейных отношениях;

- улучшение социально-экономических и психологических условий жизни семей с несовершеннолетними;

- формирование новой социокультурной среды общения детей и взрослых, воспитывающей активные жизненные гуманистические нормы личной и коллективной жизни.

Деятельность Санкт-Петербургского государственного бюджетного учреждения "Центр помощи семье и детям Приморского района Санкт-Петербурга" направлена на защиту прав семьи и детей, оказание помощи со стороны государства, на социальное обслуживание, на улучшение социально-экономических и психологических условий жизни, а также на улучшение показателей социального здоровья и благополучия детей и женщин, содействие стабильности семьи, как социального института, установление гармоничных семейных отношений.

Мы изучили структуру и содержание деятельности учреждения Центра помощи семье и детям Приморского района Санкт-Петербурга.

Важными аспектами деятельности Центра является психологическое сопровождение и социальная работа, направленная на оказание всесторонней социальной помощи ребёнку, матери и семье в целом. Анализ деятельности учреждения показал, что в Центре уровень психолого-социального сопровождения детей достаточно высокий, что подтверждается положительной динамикой данных. Правильно отработанная система социального патронажа помогает матерям, социальным работникам и воспитателям понять причины и пути коррекции психо-физиологических отклонений в здоровье ребёнка, а также определить личные ресурсы ребенка и, опираясь на них, выстроить индивидуальный подход в оказании социальной и психологической помощи, обучении и воспитании ребенка. Система комплексной социально-психологической и медицинской помощи поэтапно выстраивается во взаимодополняющую цепочку от медико-социальной и педагогической поддержки к сопровождению, специализированной помощи и консультированию.

Изучив мнения женщин-матерей о работе Центра семьи по оказанию психологической и социальной помощи, можно сделать вывод: женщины в целом удовлетворены работой Центра, принципиальных различий в результатах интервьюирования не выявлено, все женщины отметили удовлетворительную работу социального учреждения.

Защита материнства и детства носит комплексный психолого-социальный и экономический характер, осуществляется путем принятия разнообразных государственных мер по поощрению материнства, охране интересов матери и ребенка, укреплению семьи, ее социальной поддержке и психологического сопровождения.

Защита материнства и детства обеспечивается повышением уровня социально-психологической помощи матери и ребенку, развитием сети психолого-социальных учреждений, призванных оказывать эту помощь. В настоящее время предоставляются льготы и компенсации многодетным и малообеспеченным семьям, семьям, воспитывающим детей-инвалидов, приёмным семьям, выплачиваются государственные пособия гражданам, имеющим детей.

Обобщая результаты проведенного исследования, можно сформулировать основные проблемы в охране здоровья матери и ребенка на современном этапе:

- в нашу жизнь снова вошел термин «социальные болезни»: туберкулез, венерические болезни, нервно-психические расстройства у детей. Число здоровых в психическом отношении школьников снизился с 30 % в 3-х классах до 16 % в 9-х классах;
- отмечается отчётливая тенденция ухудшения состояния общего здоровья школьников. Только 10 % выпускников школ могут считаться абсолютно здоровыми, среди них девушек в 5 раз меньше;
- по-прежнему актуальной является проблема смертности детей и матерей;
- проблема детей-сирот;
- проблема детской инвалидности;
- появилась новая проблема для России – категория детей-беженцев, более 28 % из беженцев – дети;
- нарушается законодательство, ограничивающее использование труда беременных на работах, приносящих им вред. Каждая 6-я беременная носит тяжести более 10 кг на своей работе;
- ухудшилось положение с обеспечением доброкачественными продуктами питания и водой, сокращается производство в России и потребление наиболее биологически ценных продуктов питания.

Социальная служба обязана принимать участие в решении этих проблем, а именно оказывать всестороннюю психолого-социальную помощь матери и ребёнку.

В связи с этим получили распространение новые организационные формы: семейные консультации, реабилитационно-восстановительные центры, психолого-

педагогические центры, центры социальной помощи семье и детям и др., действующие в каждом районе города и принимающие самое активное участие в решении проблем материнства и детства.

Психологи и социальные работники сегодня должны быть профессиональными партнерами врачам. Наиболее важные направления их совместной деятельности в системе охраны здоровья матери и ребенка:

- психологическая помощь.
- социально-правовая и бытовая помощь семье;
- социальная и профилактическая активность семьи;
- планирование семьи;
- семьи социального риска;
- работа с семьей по развитию и воспитанию здорового ребенка;
- социопатические семьи;
- дети-инвалиды и их семьи;
- пропаганда здорового образа жизни.

Список цитированных источников

1. Кудрявцева Г.А. Проблема безнадзорности и беспризорности несовершеннолетних в современной России / Г.А. Кудрявцева, Ф.А. Мустаева. - Магнитогорск, 2001.
2. Кузьмин К. В., Сутырин Б. А. История социальной работы за рубежом и в России / К.В. Кузьмин, Б.А. Сутырин. - М.: Академический проект, 2002.
3. Нагаев, В. В. Охрана прав материнства и детства / В.В. Нагаев. - М.: Юркнига, 2006.
4. Служба охраны здоровья матери и ребенка Санкт-Петербурга в 2004 году / Сост. В. И. Орел и др. - СПб: Медицинская пресса, 2005.

## **ПРОБЛЕМА ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ВЫГОРАНИЯ МЕДИЦИНСКИХ РАБОТНИКОВ**

**Моторова Д.С., врач-интерн**  
(Республика Беларусь, г. Полоцк)

**Введение.** Взаимодействие человека с миром профессий определяет его биографию, придает его жизни личностный смысл, позволяет реализовать себя. Труд в основном положительно влияет на человека и его личностные особенности. Однако профессиональное развитие может носить и нисходящий характер. Проявлением негативного влияния профессии на личность выступают самые разные профессиональные деформации или специфические состояния, такие, например, как снижение работоспособности специалистов, появления чувства неудовлетворенности результатами своей деятельности, желание переложить ответственность за принятие решений в сложных ситуациях на других и др. [1, с. 2-16]. Наиболее заметны профессиональные деструкции среди работников «помогающих» профессий, которые являются профессиями альтруистического типа, где доминирует забота о людях (психологи, врачи, медицинские сестры и др.), что и повышает вероятность возникновения синдрома эмоционального выгорания (СЭВ). В литературе в качестве синонима синдрома эмоционального выгорания, используется термин "синдром психического выгорания". Иногда СЭВ обозначается понятием "профессиональное выгорание", что позволяет рассматривать это явление в аспекте личной деформации под влиянием профессиональных стрессов.

Сегодня чаще всего синдром профессионального выгорания рассматривается как состояние эмоционального, умственного истощения, физического утомления, возникающее в результате хронического стресса на работе.

Цель данной работы: рассмотреть особенности стресс-факторов в деятельности медицинских работников.

Методы исследования: анализ научной литературы, обобщение, систематизация, методика «Диагностика уровня эмоционального выгорания» В.В. Бойко.

**Результаты и их обсуждение.** Профессиональная деятельность медицинских работников – врачей и медицинских сестер имеет ярко выраженный психологический аспект, так как медики вступают в межличностные отношения с больным человеком. Вследствие этого, возрастает значение личностных качеств, таких как готовность оказывать и принимать помощь, ответственность, интуиция, эмпатия, эмоциональная уравновешенность, сочувствие, понимание больного. Следует отметить также психофизиологическую напряженность и эмоциональную насыщенность профессиональной деятельности, как врачей, так и медицинских сестер. Эмоции, как правило, амбивалентны: удовлетворение по поводу успешно проведенной операции или лечения, чувство собственной значимости, сопричастности другим людям, одобрение и уважение коллег; но и сожаление, угнетение из-за неправильного диагноза или ошибки в лечении, зависть к преуспевающим коллегам, разочарование в профессии и т. п. [2].

Профессиональная деятельность врача имеет ряд специфических особенностей. Во-первых, - она связана с интенсивными рабочими нагрузками различного типа, высокой, профессионально обусловленной напряженностью, обслуживанием непрерывного потока пациентов и переработкой больших объемов разнородной информации. Во-вторых - профессиональной, социальной и юридической ответственностью за результаты лечения; эмоциональной усталостью от работы с тяжелыми больными (геронтологические, онкологические пациенты, агрессивные и суицидальные больные, пациенты с зависимостями, новорожденные, психиатрические больные, пожилые пациенты и др.).

Хотелось бы выделить совершенно особую специфику врачебного труда. На уровне эмоционального переживания врач постоянно имеет дело со смертью: реальная, потенциальная, фантомная. В каждом из этих случаев для врача существует проблема не включения своих чувств в ситуацию, что далеко не всегда удается в реальной профессиональной деятельности. Только эмоционально зрелая личность в состоянии решать такие задачи и справляться с подобными трудностями.

Для выявления уровня сформированности синдрома профессионального выгорания и ведущих симптомов эмоционального выгорания нами была использована методика «Диагностика уровня эмоционального выгорания»

В.В. Бойко. В исследовании приняли участие 56 медицинских работников (врачи, средний и младший медицинский персонал) УЗ «ВГК БСМП».

На стадии «Напряжение» сложившимися симптома у респондентов выступают симптомы «переживание психотравмирующих обстоятельств» (80 %), «тревога и депрессия» (25 %), «неудовлетворенность собой» (10 %).

На стадии «Резистенция» у испытуемых наиболее выделены такие симптомы как эмоционально-нравственная дезориентация (45 %); расширение сферы экономия эмоций (80 %), а на стадии «истощение» - эмоциональный дефицит (30 %), психосоматические и психовегетативные нарушения (75 %).

Симптомы, связанные с эмоциональным проявлением, обнаруживаются в попытках облегчить или сократить обязанности, которые требуют эмоциональных затрат. Как следствие этого, к специалисту приходит ощущение, что он уже не может помогать своим пациентам; не в состоянии войти в их положение, сопереживать, сочувствовать. Реагирование без чувств и эмоций – наиболее яркий признак «профессионального выгорания». Под эмоциональным истощением понимается чувство эмоциональной опустошенности и усталости, вызванное собственной работой.

Медицинским работникам (35 человек), у которых наиболее ярко проявляется профессиональное выгорание, было предложено оценить себя по степени выраженно-

сти или частоте проявления того или иного признака. Для проведения исследования использовалась методика «поле самодиагностики». Оценка имеет субъективный характер, так как опирается на внутренние ощущения испытуемых. Для оценки проявления симптома бралась самая высокая степень выраженности (4 и 5 баллов).

Результаты показали, что у всех медицинских работников, принявших участие в этом исследовании, наиболее выражены следующие признаки:

- ✓ среди группы поведенческих симптомов - сопротивление выходу на работу (16 %), нежелание заполнять документацию (35 %);
- ✓ аффективные симптомы - повышенная раздражительность (50 %), подавленное настроение (40 %);
- ✓ когнитивные симптомы - мысли о смене профессии, уходе с работы (50 %), слабая концентрация внимания, рассеянность (35 %); разочарование профессией (30%);
- ✓ физиологические симптомы - нарушение сна (40 %), усталость, быстрая физическая утомляемость (50 %).

Все это свидетельствует о сложившемся синдроме профессионального выгорания и необходимости проведения определенных профилактических, лечебных и реабилитационных мероприятий.

**Заключение.** Таким образом, можно отметить, что почти для половины респондентов характерна фаза «Истощения» (43,7 %); для 33,7 % - фаза «Резистенция» и для 28,6 % - фаза «Напряжения», т.е. имеет место эмоциональное выгорание медицинских работников в процессе выполнения профессиональной деятельности.

Высокая ответственность за плоды своего труда, постоянное нахождение в роли субъекта, на который пациент возлагает надежду в возвращении ему здоровья, высокая интенсивность труда, невысокая материальная обеспеченность работников здравоохранения, недостаточная юридическая защищенность – все это и многое другое приводит к эмоциональному напряжению, развитию психоэмоционального стресса с вытекающими из этого последствиями. Поэтому профессионалам очень важно представлять возможные последствия этого феномена, более объективно относиться к своим недостаткам в процессе взаимодействия с окружающими в повседневной и профессиональной жизни.

Список цитированных источников

1. Леонов, А.Б. Основные подходы к изучению профессионального стресса / А.Б. Леонов // Вестник психосоциальной и коррекционно-реабилитационной работы . – 2001. - № 11. – С. 2-16.
2. Абрамова, Т.С. Психология в медицине: учеб. пособие / Т.С. Абрамова, Ю.А. Юдич. – М.: ЛПА «Кафедра». – М., 1998. – 272 с.

## **СВЯЗЬ ТОЛЕРАНТНОСТИ РОДИТЕЛЕЙ С МОДЕЛЬЮ ПСИХИЧЕСКОГО У СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ**

**Мурашко М. Е., студентка 5 курса**

(г. Санкт-Петербург, Российский государственный педагогический университет имени И.А. Герцена, Институт детства)

Научный руководитель – Николаева Е. И., доктор биол. наук, профессор

Мир ребёнка погружен в социум с самого момента рождения. Младенец наделен врожденными, базовыми способностями, позволяющими разделить мир вещей и мир людей [13]. Необходимым условием познания устройства социального мира является понимание того, что каждый человек имеет свое уникальное видение мира, имеет собственные намерения, убеждения, мнения, мысли, чувства [9]. Другими словами способность понимать мнения, желания и намерения других, является пониманием своего психического и психического других людей [10].

Для способности ребенка понимать, что другие люди могут иметь иную точку зрения, ввели термин «модель психического» [9]. Модель психического – это ментальная модель устройства внутреннего мира человека, отличная от построения моделей устройства неживых объектов. Эта модель начинает формироваться у ребенка постепенно [1]. Значимость построения у ребенка представления о том, что чувствует другой человек и как он воспринимает ту или иную ситуацию состоит в том, что именно на их основе в дальнейшем будут формироваться важнейшие душевные качества человека, такие как эмпатия, сочувствие, толерантность [4].

Известно, что на формирование всех ментальных концептов ребенка значительное влияние оказывает ближайшее окружение [8;11;12]. Возможно, что и на модель психического ребенка оказывают влияние модели психического его родителей. Однако проблема состоит в том, что модель психического ребенка и ее развитие описаны достаточно подробно, есть методики для ее оценки, тогда как способов оценки модели психического взрослого человека в настоящее время не существует [2].

Очевидно, что обстановка в семье будет влиять на формирование у ребёнка модели психического [3]. Однако до сих пор неизвестно, какие социальные установки влияют на ее формирование. Одним из наиболее близких концептов к модели психического является толерантность. Но нет данных о том, как толерантность родителей связана с моделью психического их детей. Это и предопределило цель данной работы.

**Целью** нашего исследования было изучение влияния толерантности родителей на модель психического у старших дошкольников и разработка программы, способствующей повышению уровня сформированности модели психического и уровня толерантности детей старшего дошкольного возраста.

**Объект** исследования – модель психического.

**Предмет** исследования – влияние толерантности родителей на модель психического у старших дошкольников.

**Гипотеза** исследования: сформированность модели психического старших дошкольников зависит от уровня толерантности их родителей и обстановки в семье, воспринимаемой ребёнком.

Для достижения цели исследования были поставлены следующие **задачи**:

- изучить психолого-педагогическую и методическую литературу по проблеме исследования;
- выявить уровень сформированности модели психического старших дошкольников;
- оценить толерантные установки родителей;
- изучить восприятие ребенком обстановки в семье;
- описать связь толерантности родителей и восприятия ребёнком обстановки в семье с уровнем сформированности модели психического;
- создать программу, способствующую повышению уровня сформированности модели психического и уровня толерантности детей старшего дошкольного возраста.

**Исследование проводилось** на базе ГБДОУ № 1 Петродворцового района города Санкт-Петербурга. В исследовании принимали участие 58 человек: 20 детей, 38 родителей (19 матерей и 19 отцов).

Для изучения сформированности модели психического старших дошкольников в зависимости от уровня толерантности их родителей нами были использованы следующие методики:

- тест неверное мнение или «Тест Салли и Энн» (Е.А. Сергеев и др., 2009);
- опросник, выявляющий толерантные установки родителей (Е.И. Николаева, Е.Ю. Ковалева, 2003);
- экспресс – опросник «Индекс толерантности» (Г.У. Солдатова и др., 2008);
- проективная методика «Рисунок семьи» (Сэлби Б., 1995).

В результате обработки данных теста «Неверное мнение», направленного на оценку модели психического, было выявлено, что 35% детей имеют сформированную модель психического, а 65% детей имеют несформированную модель психического. Хотя по данным большинства исследований к 5 годам дети должны решать задачу Салли-Энн, однако более ранние исследования (Е.И. Николаева, 2013), согласуются с полученными нами результатами, и свидетельствуют о том, что практически только 40% детей в старшем дошкольном возрасте правильно решают данную задачу.

По результатам двух методик, определяющих уровень толерантности родителей была выявлена тенденция снижения уровня толерантности у родителей детей с несформированной моделью психического (различие в группе мам составляет  $p=0,24$ , Т-критерий Стьюдента). Можно предположить, что увеличение выборки привело бы к значимым различиям между группами, пока же мы отмечаем лишь тенденцию снижения уровня толерантности родителей детей с несформированной моделью психического.

Стоит отметить высокий уровень корреляции между ответами пап и мам всех детей по всем методикам.

Анализ результатов обработки методики «Рисунок семьи» показал, что у детей со сформированной моделью психического ниже уровень тревожности и они воспринимают обстановку в семье как менее враждебную по сравнению с детьми, у которых модель психического не сформирована. Эти различия не достигают уровня значимости из-за достаточно большого стандартного отклонения. Возможно, наличие большей выборки бы выявило и значимые различия между группами (данные представлены в раздаточном материале).

В результате констатирующего эксперимента были найдены корреляционные связи между обстановкой в семье и толерантностью родителей. Корреляционные связи оказались незначительными из-за небольшого числа испытуемых. Однако обращает на себя внимание факт, что в группе детей со сформированной моделью психического чем выше уровень конфликтности в семье, тем ниже толерантность родителей, тогда как в группе детей с несформированной моделью психического соотношение обратное: чем выше уровень толерантностей родителей, тем больше уровень конфликтности. Таким образом, наши данные соответствуют литературным данным о том, что формирование модели психического, как и других ментальных конструкций детей дошкольного возраста связана с особенностями обстановки семьи, как она видится ребенком, так и с уровнем толерантности родителей.

Анализ данных констатирующего эксперимента позволил нам сделать следующие выводы.

- У 65% детей 6 лет не сформирована модель психического, они не могут решить задачу Салли-Энн.
- У родителей детей, имеющих сформированную модель психического, отмечается более высокий индекс толерантности согласно методике Г.У. Солдатовой и др., 2008 (на уровне тенденции).
- По всем примененным методикам отмечается высокая корреляционная связь в уровне толерантности мам и пап всех детей.
- У детей с несформированной моделью психического выше уровень тревожности и больше враждебность семейной ситуации по сравнению с детьми, имеющих сформированную модель психического (на уровне тенденции).

#### Список цитированных источников

1. Изотова, Е.И. Подходы к исследованию социализации и индивидуализации в классической и современной когнитивной психологии / Е.И. Изотова // Концепции социализации и индивидуализации в современной психологии. – М.- Обнинск: ИГ-СОЦИН, 2010. - С. 175–191.
2. Лафренье, П. Эмоциональное развитие детей и подростков / П. Лафренье. - СПб.: Прайм-Еврознак, 2004.



3. Марцинковская, Т.Д. Теоретико-эмпирические исследования соотношения процессов социализации и индивидуализации / Т.Д. Марцинковская // Концепции социализации и индивидуализации в современной психологии. – М.- Обнинск: ИГ-СОЦИН, 2010. - С. 264–280.
4. Мудрик, А.В. Социализация человека: Учеб. пособие / А.В. Мудрик. - М.: МПСИ; Воронеж: НПО «Модэк», 2010.
5. Нижегородцева, Н.В. Психологические механизмы и условия развития толерантности в детском возрасте: культурно-исторический подход / Н.В. Нижегородцева // Толерантность в современном обществе: опыт междисциплинарных исследований: сборник научных статей; под науч. ред. М.В. Новикова, Н.В. Нижегородцевой. – Ярославль: ЯГПУ, 2011. – С. 21-23.
6. Николаева, Е.И. Формирование метакогнитивных компетенций в начальной школе / Е.И. Николаева // Школьные технологии. - 2012. - № 5. - С. 85- 91.
7. Николаева, Е.И. Психология семьи: учебник для вузов / Е.И. Николаева. – СПб.: Питер, 2013.
8. Осорина, М.В. Секретный мир детей в пространстве мира взрослых / М.В. Осорина. - изд. 3-е. - СПб: Речь, 2004.
9. Сергеевко, Е.А. Модель психического в онтогенезе человека / Е.А. Сергеевко, Е.И. Лебедева, О.А. Прускова. - М.: Изд-во ИПРАН, 2009.
10. Сергеевко, Е.А., Таланова Н.Н., Лебедева Е.И. Телевизионная реклама и дети / Е.А. Сергеевко, Н.Н. Таланова, Е.И. Лебедева. - М.: ИП РАН, 2013.
11. Сирс, У. Воспитание ребёнка от рождения до 10 лет / У. Сирс; пер. с англ. Н. Падалко. - М.: Эксмо, 2008.
12. Ситников, В.Л. Образ ребёнка в сознании детей и взрослых / В.Л. Ситников. - СПб: Химиздат, 2001.
13. Фельдштейн, Д.И. Проблемы возрастной и педагогической психологии: (Избр. психол. тр.) / Д.И. Фельдштейн. – М.: Междунар. Пед. Акад., 1995. – 366 с.

## **ПРОБЛЕМА ГОТОВНОСТИ МОЛОДЕЖИ К СЕМЕЙНОЙ ЖИЗНИ**

**Папкович О.Д., учащаяся 4 курса**

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

Научный руководитель – Пятница О.Я., преподаватель, магистр пед. наук

Вопросы вступления в брак и создания семьи всегда актуальны среди молодежи. Семья является важнейшей ценностью человеческой жизни. При этом развитие семьи и изменение ее функций постепенно меняют ценностное отношение к ней людей, в особенности среди молодежи.

Первоначальную основу семейных отношений составляет брак. Брак – исторически определенная форма отношений между мужчиной и женщиной, через которую общество упорядочивает и санкционирует их половую жизнь, устанавливает их супружеские и родительские права и обязанности [1, с. 132]. Брак основан на чувстве любви, дружбе и уважении нравственных принципов построения семьи.

Современное общество заинтересовано в устойчивости брачных отношений, поэтому оно осуществляет внешний социальный контроль над оптимальным функционированием брака через систему общественного мнения, средства социального воздействия, процесс воспитания.

Подготовка молодежи к супружеской жизни исключительно важна как для своевременного создания семьи и воспитания детей, так и для укрепления семейных отношений. Жизненные стратегии молодежи являются важным фактором ее социальной активности и в то же время индикатором фундаментальных перемен, происходящих в нашем обществе. Именно это делает значимым исследование особенностей формирования готовности учащихся к семье, браку и предбрачным отношениям.

В последние годы в нашей стране проведено немало исследований по изучению представлений молодежи о будущей семейной жизни. Формирование готовности молодежи к семье, браку и предбрачным отношениям отражены в работах Е.Б. Бреевой, С.Н. Буровой, Т.А. Гурко, К.С. Дзгкоева, И.В. Игнатова, Е.М. Черняк, В.В. Чечета, Н.Л. Юркевича и других ученых.

Подготовка молодежи к вступлению в брак, к будущей семейной жизни – неотъемлемая составная часть общей системы воспитания подрастающего поколения. Семейная жизнь, открывая человеку возможность для личностного роста и счастья, одновременно предъявляет к нему немало требований. Среди факторов, определяющих стабильность молодых семей, выделяют готовность молодежи к семье и браку. Это система социально-психологических установок личности, определяющая эмоционально-психологическое отношение к образу жизни, ценностям супружества.

Юношу или девушку нельзя считать подготовленными к браку, если они не имеют ясного представления о том, зачем вступают в брак, чего ждут от семьи, какие семейные отношения хотят построить, какие обязанности на них налагает супружество, родительство. Будущие супруги должны быть готовы к тому, чтобы сознательными совместными усилиями создать благоприятные условия для жизни семьи, для каждого его члена.

В последнее время возрастает количество молодых людей, стремящихся к так называемым альтернативным формам устройства собственной жизни. В частности, все больше молодых людей и девушек выбирают сознательную установку на одиночество. Одиноким людям принимают подобное решение по различным причинам, среди которых психологи выделяют следующие.

1. Негативный опыт, вынесенный из родительских семей.

2. Рост образования женщины, что часто меняет ее взгляды на представления о самореализации. Она отдает приоритет профессиональному росту, карьере, и эти установки, естественно, все дальше и дальше уводят ее от «обременяющих» семейных уз. Кроме того, получение образования, становление в качестве специалиста требует времени, поэтому женщина пропускает детородный период.

3. Распространенная точка зрения (чаще у мужчин), что легче прожить одному, в том числе и из экономических соображений. Низкий материальный уровень, недостаточность государственной поддержки семьи, неопределенность и нестабильность будущего – все это попытки рационального прикрытия собственного нежелания брать ответственность за семью.

Распространенными формами альтернативных семейных отношений стали сожительство и так называемый гражданский брак. Объединяет их в первую очередь то, что мужчина и женщина строят свою совместную жизнь без официальной регистрации. А различия связаны с двумя моментами: с продолжительностью и стабильностью совместного проживания и с характером социальной представленности своих отношений.

По мнению социолога Белорусского государственного университета Светланы Буровой, в белорусском обществе идет переход от традиционной (патриархальной) модели семьи к современной (эгалитарной). Патриархальная семья – это семья во главе с мужчиной. Там четко расписаны роли, которые существовали веками, где женщина подчиненное существо. Мужчина – глава, он принимает решения и несет ответственность за семью. Эгалитарная семья – это равноправная семья, где существует взаимное уважение, забота каждого о каждом. Там равны не только муж и жена, но и дети. Мнение ребенка должно учитываться так же, как и мнение взрослого [2]. Процесс перехода от традиционной модели к современной идет трудно и очень медленно. В белорусском обществе практически не осталось чисто патриархальных семей, но очень мало и эгалитарных.

Среди многих аспектов формирования готовности молодежи к семейной жизни важнейшим является правильное понимание социальной роли семьи и брака в современном обществе, наличие гражданского правового сознания. В данное время отмечается значительное ослабление регулирующего воздействия ранее установленных в обществе и закреплённых в общественном сознании норм и стандартов поведения в се-

мье. Связано это в первую очередь с тем, что в современных условиях исчезли некоторые важные функции, игравшие существенную роль в традиционной семье. Значительно изменились и функциональные роли, типичные для мужа и жены, имевшие место в прошлом. Брак и семья в представлении отдельных людей все больше становятся в основном средством удовлетворения их потребностей в интимном и неформальном общении.

С целью определения готовности молодежи к семье, браку, предбрачным отношениям в январе 2014 года на базе Полоцкого колледжа учреждения образования «Витебский государственный университет имени П.М. Машерова» нами было проведено социологическое исследование. Были опрошены 52 респондента (из них – 3 юноши и 49 девушек в возрасте 17-20 лет). 40 % учащихся колледжа считают, что не готовы к созданию собственной семьи, 25 % ответили утвердительно. 63 % респондентов полагают, что наиболее оптимальным для создания семьи является возраст 21-24 года. Только 2 % учащихся считают, что создавать семью нужно в возрасте 16-18 лет.

85 % опрошенных к главной причине вступления в брак современной молодежи относят любовь, 10 % – рождение ребенка, 5 % – желание «не быть одиноким».

На вопрос «Важна ли для Вас официальная регистрация брака?» 81 % учащихся ответили утвердительно, 13 % – все равно, а 6 % – не важно.

По результатам опроса 50 % учащихся полагают, что молодые люди, прежде чем вступить в брак, должны знать друг друга 1-2 года, 33 % – 2-3 года, 4 % – меньше года, 13 % – более 3-х лет.

60 % учащихся затрудняются с ответом на вопрос «Как Вы относитесь к незарегистрированным отношениям?». А 20 % относятся к этому как положительно, так и отрицательно.

81 % респондентов согласны с утверждением «Семью необходимо создавать только тогда, когда материальное положение того позволяет». 19 % не согласны.

В первую очередь после получения высшего образования будут развиваться в профессиональном плане, нежели создавать семью, 79 % респондентов. И только 21 % планируют создать семью.

Для 73 % опрошенных вполне приемлемо иметь свободные отношения до брака, а для 27 % это недопустимо.

Большинство учащихся колледжа считают, что ребенок должен быть рожден в законном браке (62 %).

По полученным результатам можно сделать вывод, что учащиеся колледжа в своем большинстве осознают, что не готовы к созданию собственной семьи, так как в ближайшие годы планируют развиваться в профессиональном плане. В результате исследования у респондентов были выявлены высокие показатели по уровню сформированности готовности к будущей семейной жизни. Также можно отметить, что отношение к браку, социально-экономическая ориентация будущих супругов, отношение к детям, сформированность суждений о своей роли в будущей семейной жизни находятся у учащихся на достаточно высоком уровне.

#### Список цитированных источников

1. Шикун, А.И. Социология: учеб. пособие / А.И. Шикун. – 2-е изд., стереотипное. – Мн.: Дикта, 2005. – С. 131-141.
2. Бурова, С.Н. Социология семьи: пособие для студентов фак. философии и соц. наук / С.Н. Бурова. – Минск, 2011. – 208 с.
3. Гаспарян, Ю.А. Семья на пороге XXI века: социологические проблемы / Ю.А. Гаспарян. – СПб.: Петрополис, 1999.
4. Черняк, Е.М. Социология семьи: учеб. пособие / Е.М. Черняк. – 2-е изд., перераб. и доп. – М.: Дашков и К, 2003.

**ПРОФИЛАКТИКА СЕМЕЙНОГО НЕБЛАГОПОЛУЧИЯ ПРИ РЕАЛИЗАЦИИ  
ДЕКРЕТА № 18 «О ДОПОЛНИТЕЛЬНЫХ МЕРАХ ПО ГОСУДАРСТВЕННОЙ  
ПОДДЕРЖКЕ ДЕТЕЙ ИЗ НЕБЛАГОПОЛУЧНЫХ СЕМЕЙ»  
В УСЛОВИЯХ ГУО «ОБОЛЬСКИЙ ЯСЛИ-САД ШУМИЛИНСКОГО РАЙОНА»**

**Радкевич Е.С., магистрант**

(г. Витебск, Витебский государственный университет имени П.М. Машерова)  
Научный руководитель – Стреленко А.А., канд. психол. наук, доцент

Сегодня, в условиях достаточно благополучного во всех отношениях современного общества, тем не менее, остается актуальным вопрос защищенности, а точнее, незащищенности маленького человека (ребенка) от насилия в семье, от унижения и неудовлетворения его законных прав на это благополучие. Дети дошкольного возраста полностью зависят от морального облика и нравственно-социального поведения своих родителей. К сожалению, нерадивые матери и отцы создают неблагоприятные условия для физического, психического и личностного развития малыша. Воспитанниками дошкольных учреждений являются дети как из достаточно благополучных семей, так и из неблагополучных. [3, с. 22] Семейное неблагополучие формируется по не зависящим от ребенка причинам и представляет опасность для его жизни и здоровья. Много таких детей или мало – вопрос второстепенный. Даже если в нашем ближайшем окружении есть только один недосмотренный и несчастный ребенок – это уже трагедия, и прежде всего для самого ребенка. Так, в более чем в половине учреждений дошкольного образования есть хотя бы по одному ребенку, находящемуся в социально опасном положении (СОП). И эти дети, а точнее, семьи, в которых они растут, требуют пристального профессионального внимания со стороны общества, государства и, конечно, педагогического сообщества [1, с. 19]. Жизнь в условиях крайнего семейного неблагополучия, в социально опасном положении определяет широту и вариативность психолого-педагогических проблем, с которыми дети приходят уже в детское дошкольное учреждение. Это вызывает необходимость поиска средств их социальной адаптации и реабилитации, методов и приемов оказания им психолого-педагогической помощи. Специалисты общеобразовательных и социально-педагогических учреждений внешкольного воспитания и обучения испытывают потребность в подробном анализе социально-педагогических и психологических особенностей развития личности ребенка в условиях родительской и социальной депривации, а также в систематизации форм и методов коррекционно-развивающей работы с этой категорией несовершеннолетних и членами их семей [2, с. 16 – 17].

В связи с этим одной из основных задач работы СППС учреждения образования является профилактика социального сиротства, раннее выявление семейного неблагополучия, оказание социально-педагогической и психологической помощи семье и детям, коррекция детско-родительских отношений и реабилитация семьи. Кроме того, эффективность работы службы СППС учреждения образования по профилактике семейного неблагополучия зависит от тесного сотрудничества специалистов СППС с другими службами [4, с.13].

С 2012-2013 уч. году в ГУО «Обольский ясли-сад Шумилинского района» действует социально-педагогическая и психологическая служба (СППС) в составе педагога-психолога.

С целью профилактики семейного неблагополучия в ГУО «Обольский ясли-сад Шумилинского района» организован учет воспитанников, признанных находящимися в социально опасном положении (СОП).

С начала 2013 – 2014 учебного в ГУО «Обольский ясли-сад Шумилинского района», как находящиеся в социально опасном положении были поставлены 4 детей из 3

семей. В 2013 – 2014 учебном году с учета СОП сняты 2 воспитанников из 2 семей (1 воспитанник, в связи с зачислением в ГУО «Шумилинский ясли-сад № 2», и одна воспитанница, в связи с переездом на постоянное место жительства на территорию Российской Федерации). Признаны нуждающимися в государственной защите были 2 детей из 1 семьи.

С семьями, состоящими на профилактических учетах, специалистами ГУО «Обольский ясли-сад Шумилинского района» проводятся следующие мероприятия:

1. Ежемесячно проводится контроль условий проживания детей в семье и поведения родителей в быту в семьях, где несовершеннолетние признаны находящимися в социально опасном положении, несовершеннолетние признаны нуждающимися в государственной защите.

2. Проводится контроль за занятостью несовершеннолетних в вечернее время и в выходные дни.

3. Налажено взаимодействие с руководством организаций по соблюдению родителями трудовой дисциплины.

4. Налажено взаимодействие с УП ЖКХ и «Энергосбыт» по вопросу оплаты коммунальных платежей.

5. Поведение родителей рассматривается на заседаниях Общественного пункта охраны правопорядка при Обольском СИК, на заседаниях КДН при Шумилинском РИК, на заседаниях совета по профилактике безнадзорности и правонарушений при ГУО «Обольская средняя школа Шумилинского района», на заседаниях совета профилактики при ГУО «Шумилинский районный социально-педагогический центр».

6. Воспитателями групп проводятся беседы с родителями по развитию способностей детей, организации свободного времени несовершеннолетних, по профилактике вредных привычек у несовершеннолетних, об индивидуальных особенностях несовершеннолетних, об особенностях детской игры, по формированию у несовершеннолетних культурно-гигиенических навыков, о недопустимости оставления несовершеннолетних одних без присмотра, на попечение других лиц.

7. Медсестрой ДУ проводятся беседы с родителями о негативных последствиях курения (в том числе и пассивного), о негативных последствиях употребления спиртных напитков, ежемесячно ведется наблюдение за состоянием здоровья детей.

8. Педагогом-психологом изучается психологический климат семей, организованы индивидуальные беседы с родителями по вопросам воспитания детей, возрастным особенностям несовершеннолетних.

9. Администрация ДУ предупредила родителей об ответственности за уклонение от содержания и воспитания детей, предупредила родителей о возможности отобрания детей.

10. На каждого воспитанника, признанного находящимся в социально опасном положении, ведётся учетно-профилактическое дело, которое включает в себя карту персонифицированного учета, план защиты, индивидуальный план защиты прав и законных интересов несовершеннолетнего, находящегося в социально опасном положении, выписку из протокола заседания педагогического совета, отчет о выполнении индивидуального плана защиты прав и законных интересов несовершеннолетнего, признанного находящимся в социально опасном положении (предоставляется в сектор охраны детства раз в 3 месяца, справку о заработной плате и занимаемой должности родителей, справку о составе семьи и занимаемом жилом помещении, копии паспортов родителей, копии свидетельств о рождении детей, копию свидетельства о браке, копию свидетельства об установлении отцовства или копию свидетельства о смерти родителя (ей) (при наличии таковых), листок учета проведенной работы с семьей, ежемесячные акты обследования условий воспитания и проживания несовершеннолетних.

11. При ухудшении ситуации в семье (ях), где дети признаны находящимися в социально опасном положении, администрация ГУО «Обольский ясли-сад Шумилинского района» ходатайствует о признании несовершеннолетних нуждающимися в государственной защите.

12. На несовершеннолетних, признанных нуждающимися в государственной защите, также ведётся учётно-профилактическое дело, которое включает в себя: титульный лист, с указанием всех необходимых данных; карту (карты) персонифицированного учёта несовершеннолетнего (их), признанного (ых) нуждающимся (мися) в государственной защите; постановление КДН о признании несовершеннолетних (его) нуждающимся (мися) в государственной защите; ходатайство о признании несовершеннолетних (его) нуждающимся (мися) в государственной защите; анализ выполнения индивидуального плана по защите прав и законных интересов несовершеннолетнего (них), признанного (признанных) находящимся (мися) в социально опасном положении; индивидуальный план защиты прав и законных интересов несовершеннолетнего (их), признанного нуждающимся (мися) в государственной защите; копии свидетельств о рождении детей (ребенка); копии паспортов родителей; лист учета проведенной с семьей работы; копии справок о кодировке родителей; контрольные акты обследования условий жизни семьи, чьи дети признаны нуждающимися в государственной защите и иные необходимые для организации работы с семьей документы.

13. Если в семье, где ребенок (дети) признаны нуждающимися в государственной защите, в течение полугода, которые даны родителям на устранение причин, повлекших отобрание несовершеннолетнего ребенка (детей), не наблюдается положительная динамика, то администрация ГУО «Обольский ясли-сад Шумилинского района» ходатайствует о лишении родителей родительских прав.

14. Специалистами СППС ГУО «Обольский ясли-сад Шумилинского района» ежемесячно в ГУО «Шумилинский районный социально-педагогический центр» предоставляется: отчёт с указанием количества воспитанников, снятых в текущем месяце с учёта - как находящихся в социально-опасном положении (с указанием причин снятия с учёта); поставленных в текущем месяце на учёт - как находящихся в социально-опасном положении (с указанием причин, повлекших постановку на учёт); количество воспитанников, признанных нуждающимися в государственной защите.

15. Специалистами СППС ГУО «Обольский ясли-сад Шумилинского района» подготовлена листовка для родителей по содержанию Декрета № 18.

Администрацией и специалистами ГУО «Обольский ясли-сад Шумилинского района» в рамках работы с семьями воспитанников, состоящих на учете как находящихся в социально опасном положении, и с семьями воспитанников, которые были признаны нуждающимися в государственной защите ведётся сотрудничество со специалистами районного социально-педагогического центра, специалистами сектора охраны детства отдела образования, спорта и туризма Шумилинского райисполкома, специалистами районной комиссии по делам несовершеннолетних, специалистами ГУО «Обольская средняя школа Шумилинского района».

Администрацией и специалистами ГУО «Обольский ясли-сад Шумилинского района» в рамках работы с семьями воспитанников, состоящих на учете как находящихся в социально опасном положении, и с семьями воспитанников, которые были признаны нуждающимися в государственной защите ведётся сотрудничество со специалистами районного социально-педагогического центра, специалистами сектора охраны детства отдела образования, спорта и туризма Шумилинского райисполкома, специалистами районной комиссии по делам несовершеннолетних, специалистами ГУО «Обольская средняя школа Шумилинского района».

Исследователь	Тип семьи	Характерные черты
В.М. Целуйко	Семья с явной открытой формой неблагополучия.	конфликтные семьи; проблемные; асоциальные; аморально-криминальные; семьи с недостатком воспитательных ресурсов (в частности неполные). В таких семьях ребенок испытывает физическую и эмоциональную отверженность со стороны родителей.
	Семьи со скрытой формой неблагополучия.	внешне респектабельные семьи, образ жизни которых не вызывает беспокойства и реакции со стороны общественности, однако ценностные установки и поведение родителей в них резко расходятся с общечеловеческими моральными ценностями.
И.Ф. Дементьева	Безусловно-асоциальные семьи.	алкогольные семьи (пьянство, алкоголизм, асоциальный образ жизни родителей); наркотические семьи (потребление наркотиков, токсичных веществ, риск заболеваний, передаваемых половым путем (гепатит, ВИЧ), отсутствие средств на содержание детей); криминальные семьи (судимость, пребывание в местах заключения, делинквентные формы поведения родителей)
	Семьи с латентными признаками неблагополучия.	педагогически-несостоятельные (ограничение возможностей личностного развития ребенка, завышенная критика и требовательность, непоследовательность воспитательных действий); дезорганизованные семьи (низкая доверительность и поддержка, отчуждение, отсутствие эмпатии); неполные семьи (отсутствие в семье образца для половой идентификации, низкий социальный контроль и слабая поддержка); многодетные семьи (дефицит любви, ограничение возможностей личностного развития ребенка); семьи родителей-инвалидов (низкий уровень жизни, социальная невключенность родителей).
В.С. Торехтий	Неблагополучные семьи.	конфликтные семьи (сильные и продолжительные отрицательные эмоциональные состояния супругов); проблемные семьи (характерно появление особо трудных ситуаций, способных привести к распаду брака); кризисные семьи (непримиримые или даже враждебные позиции членов семьи по отношению друг к другу)

В 2014–2015 учебном году специалистами СППС ГУО «Обольский ясли-сад Шумилинского района будет продолжена работа по профилактике семейного неблагополучия среди семей воспитанников.

Список цитированных источников

1. Шашок, В.Н. Психолого-педагогическая поддержка ребенка дошкольного возраста из неблагополучной семьи / В.Н. Шашок. - Диалог. – 2013 - № 2. – С. 19 – 25.
2. Ковалевская, А.В. Психолого-педагогическая помощь детям, находящимся в социально опасном положении: пособие для педагогов-психологов общеобразовательных и социально-педагогических учреждений / А.В. Ковалевская, З.Н. Гончарик. – Минск: Зорны Верасок, 2010. - 271 с.
3. Целуйко, В.М. Психология неблагополучной семьи: книга для педагогов и родителей / В.М. Целуйко. – М.: Изд-во ВЛАДОС-ПРЕСС, 2006. – 271 с.
4. Василевская, И.А. Межведомственное взаимодействие в раннем выявлении семейного неблагополучия / И.А. Василевская; И.А. Василевская. – «Сацыяльна-педагагічная работа». – 2007. - № 2. – С. 12-13.

## СЕМЕЙНОЕ НЕБЛАГОПОЛУЧИЕ КАК СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПРОБЛЕМА

**Титов В.И., студент 3 курса**

(г. Витебск, Витебский государственный университет имени П.М. Машерова)  
Научный руководитель – Мартинович Н.Е., старший преподаватель

Семья выступает как главный институт воспитания. Именно в ней формируются нормы поведения и индивидуальные качества ребенка, закладываются основы нравственного воспитания через усвоение ценностей, традиций, стереотипов поведения и общения. Семейное воспитание имеет множество положительных характеристик: создание благоприятного эмоционально-психологического климата в семье, атмосферы любви, взаимопонимания, заботы и поддержки, положительный пример взрослых подрастающему поколению.

Последнее время многие исследователи отмечают ряд проблем, связанных с падением престижа семейных ценностей, нарушение семейного психологического климата, снижение педагогического потенциала. Проблематика семейного неблагополучия и его влияние на развитие ребенка неоднократно рассматривалась в работах таких исследователей, как В.М. Целуйко, Т.И. Шульга, Е.М. Таболова, Н. Иванова. Поэтому актуальность и значимость данной проблемы остается неизменно острой на протяжении всего развития, как теории, так и практики. Под неблагополучной семьей принято понимать такую семью, в которой нарушена структура, обесцениваются или игнорируются основные семейные функции, имеются явные или скрытые дефекты воспитания, в результате чего появляются «трудные» дети [1].

Исходя из анализа психолого-педагогической литературы, наиболее часто встречаемые типы неблагополучных семей представлены следующим образом (таблица № 1)

Классификация неблагополучных семей (таблица 1)

Исходя из анализа классификаций, можно судить о том, что многие типы неблагополучных семей повторяются в различной интерпретации авторов.

В рамках практики на базе ГУО «СШ № 44 г. Витебска» нами было проведено практическое исследование на определение обобщенного показателя социального благополучия семьи как института воспитания. Для проведения исследования был выбран тест «Определение обобщенного показателя социального благополучия семьи как института воспитания». В качестве условия для правильного заполнения теста было предложено каждому респонденту отметить утверждение, соответствующее ситуации в его семье. В исследовании участвовало 20 респондентов. Шкала оценок выражена высо-



ким, средним и низким уровнем показателя благополучия семьи. Исследование дало следующие результаты. Из 20 семей, учащихся в ГУО «СШ № 44 г. Витебска» 30 % имеют высокий уровень благополучия, 40 % - имеют средний уровень семейного благополучия и 30 % семей имеют низкий уровень благополучия, который свидетельствует, о необходимости усиление контроля и внимания за этими семьями.

В ходе изучения социального паспорта школы нами было выявлено, что 140 семей являются неблагополучными и составляют группу риска. Используя классификацию неблагополучных семей Дементьевой И.Ф. мы проанализировали данные пребдасавленные социальным педагогом школы и получили следующий результат:

- Безусловно-асоциальные семьи (семьи с алкогольной и наркотической зависимостью – 20 %);
- семьи с латентными признаками неблагополучия (малообеспеченные – 30 %; неполные – 35 %, семьи, в которых родители жестоко обращаются с детьми – 1 %; многодетные – 15 %; семьи с родителями-инвалидами – 1 %).

Полученные нами результаты свидетельствует об актуальности выявления и решения проблем связанных с взаимоотношениями в семье между всеми членами, оказывающие влияние на развитие и воспитание детей в этих семьях. Как показывает анализ психолого-педагогической литературы, в каждом типе семей ребенок испытывает неблагоприятное воздействие негативных факторов, в связи с этим дети из неблагополучных семей обладают следующими личностными особенностями:

- высокий уровень тревожности;
- занижение самооценки и неуверенность в себе;
- высокий показатель агрессивности;
- низкая успеваемость и трудности в освоении школьной программы;
- частая смена настроений, безразличие к окружающим;
- отчужденность и др.

Статистические данные и количество исследований по рассматриваемой проблеме позволяют делать вывод о том, что дети из неблагополучной семьи нуждаются в социально-педагогическом сопровождении [2].

Социально-педагогическое сопровождение это совместное движение (взаимодействие) социального педагога (сопровождающего, субъекта сопровождения) и воспитанника, его родителей (сопровождаемого, объекта сопровождения) на основе прогнозирования субъектом перспектив поведения и самопроявления в ситуации развития, направленного на создание условий и обеспечение наиболее целесообразной помощи и поддержки.

В качестве основных задач социально-педагогического сопровождения детей из неблагополучных семей выделяют:

- выявление неблагополучных семей, определение причин семейного неблагополучия, планирование и проведение необходимой работы;
- контроль межличностных взаимоотношений между членами семьи;
- социально-педагогический патронаж данной категории семей;
- проведение тренингов, направленных на коррекцию детско-родительских отношений;
- психолого-педагогическая помощь, как самому ребенку, так и родителям. [3]

Таким образом, сегодня, можно говорить о том, что проблема семейного неблагополучия является одной из актуальных проблем, и требует усилить внимание не только со стороны социально педагогической и психологической помощи учреждений образования, но и усилить воспитательную функцию самой семьи и, ее ответственность за создания благоприятного климата в семье.

#### Список цитированных источников

1. Данилова М.В. Семейное неблагополучие как актуальная социально-педагогическая проблема современности / М.В. Данилова, В.В. Трофимова // Проблемы современной науки и образования. - 2013. - № 4 (18). - С. 69-71.
2. Целуйко, В.М. Психология неблагополучной семьи / В.М. Целуйко. - М.: ВЛАДОС – ПРЕСС, 2006. - 271 с.
3. Мардахаев, Л.В. Социально-педагогическое сопровождение и поддержка человека в жизненной ситуации / Л.В. Мардахаев // Педагогическое образование и наука. - 2010. - № 6: [Электронный ресурс] URL: [http://www.manpo.ru/manpo/publications/ped\\_obraz/n2010\\_06.pdf](http://www.manpo.ru/manpo/publications/ped_obraz/n2010_06.pdf) (Дата обращения: 19.01.2015).

## **ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ САМООПРЕДЕЛЕНИЕ УЧАЩИХСЯ КАК ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПРОБЛЕМА ДЕТСТВА**

**А.В. Шевцов, студент 3 курса**

(г. Минск, Белорусский государственный педагогический университет  
имени Максима Танка)

Научный руководитель – В.Н. Клипинина, канд. пед. наук, доцент

Детство является важным этапом социализации человека, на котором идёт подготовка к решению важных задач его развития. Согласно Конвенции ООН, ребёнком является «каждое человеческое существо до достижения 18-летнего возраста, если по закону, применимому к данному ребёнку, он не достигает совершеннолетия ранее» [5, с. 232]. В этой связи анализ проблемы профессионального самоопределения личности в такой период детства, которым является ранняя юность, представляется чрезвычайно актуальным.

Ранняя юность как этап «выпуска из школы детства» представляет собой период социализации человека, когда обществом оценивается уровень физического, умственного, духовного и нравственного развития, психологической готовности к взрослой, самостоятельной жизни. Современные старшеклассники характеризуются существенным развитием, расширением социальных, гендерных ролей, повышением самостоятельности, активности в поведении, общении, формированием психологической готовности к самостоятельной жизни, завершением физического и психофизического развития и их гармонизацией.

К важным вопросам жизнедеятельности будущего выпускника можно отнести актуализацию самоопределения - осознание сущности и значения профессионально-личностного самоопределения, самовоспитания, самосовершенствования, саморазвития и других «само», овладение способами их осуществления.

В научной литературе *самоопределение* рассматривается как процесс и результат выбора личностью собственной позиции, целей и средств самоосуществления в конкретных обстоятельствах жизни [2, с.105].

Самоопределение выступает как динамичное явление, как процесс и механизм становления личности и соотносится в этом своём значении с такими понятиями, как «выбор», «принятие решения», «поступок». Вместе с тем, данная характеристика, одновременно, оценивается и как статичная, выражающая стабильное состояние субъекта (результат выбора), связанное с установлением границ своего «Я», своего места в мире и в жизни, обретения определенной устойчивой системы ценностей, смыслов, позиции, установок, характеризующих отношение человека к окружающему миру и самому себе [2, с.195].

По мнению исследователей Н.С.Пряжникова, К. Войцеховского, П.А. Шавира, профессиональное самоопределение несводимо к выбору профессии. Оно выступает не как определенный акт или стадия профессионального становления, а как его сущност-

ная основа, своеобразный механизм, и представляет собой не прекращающийся на всем протяжении профессионального пути процесс поиска и обретения человеком смыслов своей профессиональной деятельности, открытия и реализации своего «Я» [3, с.145].

Анализ научных исследований показал, что в психолого-педагогических науках достаточно чётко определены условия профессионального становления личности. К ним относятся: направленность образования на решение задач профессионального самоопределения и воспитания; профессиональная ориентация обучающихся (построение позитивных жизненных и профессиональных планов и др.); создание ситуации выбора на каждом этапе предпрофессионального и профессионального образования обучающихся; дифференциация целей, задач и содержания профессионального воспитания с учётом индивидуальных особенностей учащихся [8, с. 82].

С целью определения ведущих типов профессиональной направленности учащихся старших классов, нами была организована социально-педагогическая диагностика, которая представляет собой специально организованный процесс получения информации о ведущих типах профессиональной направленности выпускников школ.

Исследование проводилось на базе ГУО «Гимназия № 174» г. Минска.

В исследовании приняли участие 54 человека (из них 31 девушка и 23 юноши в возрасте 16-17 лет).

Для исследования профессионального самоопределения в возрасте ранней юности применялись следующие методы: тест Дж. Голланда на определение профессиональной направленности личности [4, с. 386], методика изучения случая, экспресс-опрос.

В результате тестирования и качественно-количественного анализа были получены первичные данные диагностики профессиональной направленности в возрасте ранней юности, характерные для обследуемой совокупности испытуемых (табл.1).

Таблица 1. Результаты количественного анализа диагностики профессиональной направленности в возрасте ранней юности

<i>Тип профессиональной направленности личности</i>	<i>АВ</i>	<i>Юноши</i>	<i>Девушки</i>	<i>%</i>
Реалистический тип	12	7	5	22
Интеллектуальный тип	9	3	6	17
Социальный тип	11	3	7	20
Конвенциальный тип	9	2	7	17
Предприимчивый тип	10	6	5	18,5
Артистический тип	3	2	1	5,5

*Примечание:* А.В. - абсолютные величины; % - процент от общего числа.

Полученные результаты позволяют сделать вывод, что для 22% испытуемых характерен реалистический тип профессиональной направленности. Это значит, что испытуемым свойственна эмоциональная стабильность, ориентация на настоящее. Представители данного типа занимаются конкретными объектами и их практическим использованием: вещами, инструментами, машинами. Они отдают предпочтение занятиям, требующим моторных навыков, ловкости, конкретности. Подходящие профессии – механик, электрик, инженер, моряк, шофер и т. п.

Для 17% испытуемых характерен интеллектуальный тип профессиональной направленности. Такие люди ориентированы на умственный труд. Они аналитичны, рациональны, независимы, оригинальны. У них преобладают теоретические и, в некоторой степени, эстетические ценности. Размышления о проблеме они предпочитают

занятиям по реализации связанных с ней решений. Им нравится решать задачи, требующие абстрактного мышления. Подходят профессии, в первую очередь, научные: математик, физик, астроном и т. д.

У 20% испытуемых выявлен социальный тип профессиональной направленности. Испытуемые из данной группы ставят перед собой такие цели и задачи, которые позволяют им установить тесный контакт с окружающей социальной средой, обладают социальными умениями и нуждаются в социальных контактах. Они стремятся поучать, воспитывать, а также способны приспособиться практически к любым условиям, стараются держаться в стороне от интеллектуальных проблем. Они активны и решают проблемы, опираясь главным образом на эмоции, чувства и умение общаться. Профессии – врач, учитель, психолог, социальный работник и т. п.

У 17% старшеклассников выявлен конвенциональный тип профессиональной направленности. Представители этой группы отдают предпочтение чётко структурированной деятельности. Из окружающей их среды они выбирают цели, задачи и ценности, проистекающие из обычаев и обусловленные состоянием общества. Им свойственны серьёзность, настойчивость, консерватизм, исполнительность. В соответствии с этим, их подход к проблемам носит стереотипичный, практический и конкретный характер. Подходящие профессии – машинистка, бухгалтерия, программирование и пр.

Для 19% испытуемых характерен предприимчивый тип профессиональной направленности. Учащиеся избирают цели, ценности и задачи, позволяющие им проявить энергию, энтузиазм, импульсивность, доминантность, реализовать любовь к приключенчеству. Им не по душе занятия, связанные с ручным трудом, а также требующие усидчивости, большой концентрации внимания и интеллектуальных усилий. Предпочитают руководящие лидерские роли, в которых могут удовлетворять свои потребности в доминантности и признании. Эти учащиеся активны, предприимчивы. Подходящие профессии – директор, журналист, администратор, предприниматель и др.

Только у 5% опрошенных выявлен артистический тип профессиональной направленности. Он характеризуется тем, что эти люди отстраняются от отчётливо структурированных проблем и видов деятельности, предполагающих большую физическую силу. В общении с окружающими опираются на свои непосредственные ощущения, эмоции, интуицию и воображение. Им присущ сложный взгляд на жизнь, гибкость, независимость суждений. Свойственна несочасность, оригинальность. Подходящие профессии – музицирование, занятие живописью, литературное творчество, фотография, театр и пр.

С позиций гендерного анализа можно констатировать небольшие расхождения. Так, для девушек данного возраста, участвовавших в исследовании, характерен социальный и конвенциональный тип профессиональной направленности, для юношей – реалистичный и предприимчивый тип профессиональной направленности личности.

Таким образом, анализ данных позволяет заключить, что, рассматривая обследуемую совокупность как типичный социально-педагогический «случай», можно констатировать, что все типы профессиональной направленности, кроме артистического, представлены приблизительно в равных частях (рис.1).

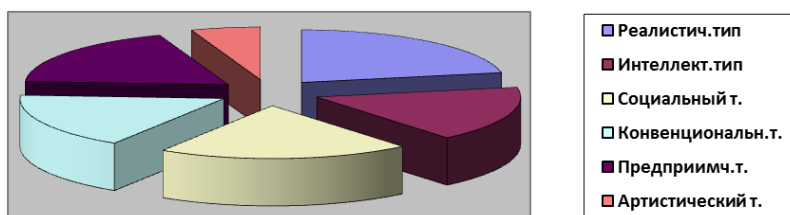


Рис. 1. Результаты количественного анализа профессиональной направленности в возрасте ранней юности

Проведенный нами экспресс-опрос показал, что на выбор профессии у современных старшеклассников влияет достаточно много социальных факторов. Многие из них не склонны прислушиваться к результатам диагностического обследования. Последствие данного обстоятельства – выбор «модной» профессии, которая вступает в противоречие с тем типом профессиональной направленности, который является доминантным у юноши или девушки. В связи с этим, задача специалистов, занимающихся профориентацией учащихся, используя современные образовательные технологии, создать для старшеклассников целостную систему психолого-педагогического сопровождения профессионально-личностного самопознания.

#### Список цитированных источников

1. Божович, Л.И. Этапы формирования личности в онтогенезе / Л. И. Божович // Вопросы психологии. - 2004. - № 2. - С. 23 – 34.
2. Войцеховский, К. Развитие личности и ценности. Моральные ценности и личность / К. Войцеховский; под ред. А.И. Титаренко, Б.О. Николаичева. - М.: Изд-во МГУ, 1994. - 247 с.
3. Галагузова, М.А. Социальная педагогика: Практика глазами преподавателей и студентов / М.А. Галагузова. - М.: Владос, 2003. – 386 с.
4. Елисеев, О.П. Практикум по психологии личности / О.П. Елисеев. – СПб., 2003. - С. 386-389.
5. Конвенция ООН о правах ребенка // Официальные отчёты Генеральной Ассамблеи, сорок четвертая сессия. Дополнение №49 (А/44/49). - С. 230–239.
6. Кондаков, И.М. Индивидуально-психологические особенности подростков в выборе профессии: дис. ... канд. психол. наук: 19.00.07 / И.М. Кондаков. - М., 1989. – 243 с.
7. Пряжников, Н.С. Профессиональное и личностное самоопределение / Н. С. Пряжников. – М.; Воронеж: МОДЭК, 1996. - 256 с.
8. Шавир, П.А. Психология профессионального самоопределения в юности. Пособие для вузов / П.А. Шавир. - М.: Педагогика, 1981. - 176 с.

## **ВЫЯВЛЕНИЕ ПРИВЛЕКАТЕЛЬНОСТИ ЦЕННОСТЕЙ ДЛЯ СТАРШЕКЛАСНИКОВ ИЗ ПОЛНЫХ И НЕПОЛНЫХ СЕМЕЙ**

**Яцулевич И.Н., студентка 6 курса**

(г. Брест, Брестский государственный университет имени А.С. Пушкина)  
Научный руководитель – Ковалевич М.С., канд. пед. наук, доцент

**Введение.** Ценность семьи всегда являлась одной из самых важных базовых ценностей белорусов, значимость, которой превосходит другие вне зависимости от возраста, пола человека и его социального статуса [1, с. 75]. Несмотря на это, в белорусском обществе не редкость такие негативные явления, как домашнее насилие, семейные конфликты, жестокое обращение с детьми, социальное сиротство, разводы и многие другие. Их изучению посвящены труды С. Н. Буровой, Ж. И. Мицкевич, Л. И. Смагиной, А. П. Лаврович и других белорусских исследователей.

В.А.Рамах, анализируя эволюционные процессы семьи, приходит к заключению о том, что в настоящее время набирает силу супружеский тип семьи, неполная семья и материнская семья [2].

*Цель исследования:* выявить степень привлекательности ценностей для старшеклассников из полных и неполных семей.

Методологической основой исследования являются аксиологический подход, в рамках которого человек является высшей ценностью общества и самоцелью общественного развития, теория целостного системного подхода к анализу педагогического процесса, изучению и формированию личности.

Теоретическая основа исследования базируется на:

– основополагающих трудах классиков педагогики, отражающих проблемы семейного воспитания;

- теории «ценностей», «ценностных отношений»;
- основных положениях современных концепций семейного воспитания, отражающих процесс

*Методы исследования:* наблюдение, беседа, педагогический эксперимент, методика исследования восприятия старшеклассниками из полных и неполных семей своего отношения с реальностью в важнейших жизненных сферах Е.Б. Фанталовой. Обработка данных исследования опиралась на вычисление уровня основных показателей (желательность, доступность, рейтинг ценностей). В данной статье в силу ограниченности объема представлен только показатель «желательность ценностей» (таблица 1).

*Опытно-экспериментальная работа* осуществлялась с мая 2012 г. по декабрь 2014 г. на базе УО «Зельвенская государственная санаторная школа-интернат» Зельвенского р-на, Гродненской области. В эксперименте участвовали 80 старшеклассников, первая группа – 40 учащихся из полной семьи и 40 подростков из неполной семьи.

*Результаты исследования на констатирующем этапе эксперимента*

Таблица 1 – Рейтинг привлекательности ценностей для старшеклассников из полных семей

Название сферы	Среднее значение показателя Ц для этой сферы
Счастливая семейная жизнь	8,79
Наличие хороших и верных друзей	8,24
Материально-обеспеченная жизнь	7,57
Любовь	7,28
Свобода как независимость в поступках и действиях	6,67
Активная деятельная жизнь	6,17
Уверенность в себе	5,94
Интересная работа	4,68
Познание	4,35
Здоровье	3,15
Творчество	2,17
Красота природа и искусства	1,93

Как следует из таблицы, наиболее высокое среднее значение имеют сферы «Счастливая семейная жизнь», «Наличие хороших и верных друзей», «Материально обеспеченная жизнь», наиболее низкое – «Красота природы и искусства», «Творчество», «Здоровье».

У старшеклассников из неполных семей наиболее высокое среднее значение имеют сферы «Счастливая семейная жизнь», «Здоровье», «Любовь», наиболее низкое – «Активная деятельная жизнь», «Красота природы и искусства», «Творчество» (таблица 2).

Таблица 2 – Рейтинг привлекательности ценностей для старшеклассников из неполных семей

Название сферы	Среднее значение показателя Ц для этой сферы
Счастливая семейная жизнь	8,55
Здоровье	7,35
Любовь	6,85
Наличие хороших и верных друзей	6,84
Материально-обеспеченная жизнь	6,21
Уверенность в себе	6,05

Познание	5,55
Свобода как независимость в поступках и действиях	4,45
Интересная работа	4,32
Творчество	4,25
Красота природа и искусства	2,65
Активная деятельная жизнь	2,55

Таким образом, счастливая семейная жизнь, наличие хороших и верных друзей, материально-обеспеченная жизнь и любовь являются ценностями высшего порядка как для старшеклассников из полных, так и неполных семей. «Красота природы и искусства», «Творчество» занимают низкие ранговые места и в том, и в другом случае. Неоднозначное отношение к здоровью у старшеклассников из полных и неполных семей: более значимым оно является для детей из неполных семей.

**Заключение.** В результате констатирующего этапа экспериментальной работы установлено, что современные старшеклассники испытывают острый кризис в процессе формирования ценностных ориентаций. Особенно это касается старших подростков из неполных семей. В детско-родительских отношениях респондентов преобладают, отношения взаимной автономности и непоследовательности, то есть фактически безразличия и формальности. В целом позитивно относясь к своей семье, старшеклассники из полных и неполных семей все же ощущают, дефицит теплых, неформальных отношений, присущих благополучному внутрисемейному климату.

Не получая этого опыта, и в тоже время испытывая выраженную потребность в нем, старшеклассники из неполных семей высоко оценивают значимость счастливых внутрисемейных отношений, но при этом сомневаются в своих возможностях достичь этого. Вероятно, эта картина усугублена еще и опытом наблюдений старшеклассников из неполных семей за отношением отца или матери в семье и переживаемыми ими в этой связи негативными чувствами. У нас нет данных о характере детско-родительских отношений в семьях исследуемых нами старшеклассников из неполных семей. Поэтому это может быть только гипотезой, но можно, тем не менее, предположить, что формальность и безразличие характерны не только для взаимоотношений одиноких родителей и старшеклассников из неполных семей, но и для отношений родителей друг с другом у старшеклассников из полных семей, что опять же дает старшеклассникам из полных и неполных семей негативный опыт и увеличивает их тревогу по поводу своего собственного семейного благополучия в будущем.

#### Список цитированных источников

1. Титаренко, Л.Г. Ценностный мир современного белорусского общества: гендерный аспект / Л.Г. Титаренко. – Минск: БГУ, 2004. – 205 с.
2. Рамих, В.А. Материнство как социально-культурный феномен: дисс. докт. филос. наук: 24.00.01 / В.А. Рамих-Ростов н/Д., 1997. – 236 с.

Научное издание

**МИР ДЕТСТВА В СОВРЕМЕННОМ  
ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОСТРАНСТВЕ**

Сборник статей студентов, магистрантов, аспирантов

Выпуск 7

Технический редактор *Г.В. Разбоева*

Компьютерный дизайн *Т.Е. Сафранкова*

Подписано в печать .2015. Формат 60x84<sup>1</sup>/<sub>16</sub>. Бумага офсетная.

Усл. печ. л. 17,55. Уч.-изд. л. 24,79. Тираж экз. Заказ .

Издатель и полиграфическое исполнение – учреждение образования  
«Витебский государственный университет имени П.М. Машерова».

Свидетельство о государственной регистрации в качестве издателя,  
изготовителя, распространителя печатных изданий

№ 1/255 от 31.03.2014 г.

Отпечатано на ризографе учреждения образования  
«Витебский государственный университет имени П.М. Машерова».

210038, г. Витебск, Московский проспект, 33.